

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

**APRENDER NUMA RELAÇÃO**  
**DIALÓGICA SUSTENTADA PELA AÇÃO**

Lúcia de Jesus Vieira Monteiro

Sob Orientação da Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda  
Cardoso e da Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Perry de Azevedo Leme Serpa  
Brandão

Porto

Fevereiro 2013

# DEDICATÓRIA

Dedico esta formação e este trabalho aos meus pais (Amaro e Deolinda), pois sem eles o mesmo não era possível. Obrigada por fazerem de mim quem sou hoje, tudo o que sou devo-o a vós.

Amo-vos!

## RESUMO

A contínua e vertiginosa mudança da sociedade supõe um acompanhamento da educação por parte das sociedades, nomeadamente em Portugal.

Este relatório resulta de uma reflexão do estágio profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na tentativa de consciencializar, mais profundamente, as especificidades de cada contexto, de forma a construirmos a nossa profissionalidade, enquanto docentes generalistas com conhecimentos pedagógico/científico em ambos os ciclos. Exige-se deste profissional uma verdadeira articulação curricular, entre ciclos, que permita o desenvolvimento da criança o mais natural possível. Assim, privilegiamos uma relação dialógica entre o professor, o aluno e o meio sustentada na e pela ação.

Para tal, baseamos este estudo num paradigma sócio crítico, inspirado nas ideias liberais de Freire e Habermas, apoiado numa abordagem quer qualitativa, quer quantitativa, concretizado na perspetiva orientada para a ação e para a reflexão crítica constante.

Este estágio contribuiu para um crescimento pessoal e profissional da estagiária no sentido do desenvolvimento de um saber científico-pedagógico, de um espírito crítico, reflexivo e incessante na busca de um saber ser e saber fazer que proporcione uma ação educativa adequada nos contextos e grupos com quem, no futuro, poderá vir a intervir.

**Palavras-chave:** Educação; Pré-Escolar; 1º Ciclo; Relação dialógica; Aprendizagem pela ação; Docente generalista; Articulação

# ABSTRACT

The never-ending and vertiginous societal change in Portugal, as well as the Western World, implies that education must follow suit.

This report is the product of the reflexive analysis of a professional traineeship in Preschool Education and First Grade of Elementary School which intends to obtain a deeper understanding of the specificities of each context so as to build our professional identity as generalist teachers in both cycles, grounded upon pedagogical and scientific knowledge. It is required that this professional articulates both cycles at a curricular level so as to promote the child's development in the most natural way possible. So, we privilege a dialogical and action-based relationship between teacher, student and the environment.

We support this study in a socio-critical paradigm, inspired by the ideas of Freire and Habermas, supported by a qualitative and quantitative approach and oriented towards action and permanent critical reflection.

This traineeship contributed towards our personal and professional growth, solidifying our pedagogical and scientific knowledge and developing a critical and reflexive spirit, always searching for the personal attributes and professional skills which provide an educative action in the groups with whom we will share our expertise.

**Keywords:** Preschool Education; Elementary School; Dialogical relationship; Learning by doing; Generalist teacher; Articulation between cycles

# AGRADECIMENTOS

...cheguei! Cheguei ao final desta etapa que sempre sonhei alcançar. Iniciei esta caminhada muito insegura e com muitos receios do sucesso. Mas, neste caminho, aprendi não só a ser Educadora e Professora, como também aprendi a ser mais Eu. Aprendi a confiar em mim, nas minhas capacidades, nas minhas virtudes e também nos meus sonhos.

Cresci como cresce uma criança, ávida em conhecimento, mas também em relações com os outros e, nesta casa, fiz amigos para a vida. Por isso, não posso deixar de agradecer de forma geral a todos aqueles que, sem exceção, compartilharam comigo esta caminhada.

Mas, de forma mais particular, agradeço do fundo do meu Ser:

- Aos meus pais, Amaro e Deolinda, e irmão Daniel que tudo fizeram, fazem e farão pelo meu bem-estar e felicidade. Espero para vós ser um orgulho.

- Ao João por todo o amor, pela paciência, perseverança e força demonstrada mesmo quando os nossos tempos eram escassos.

- Aos meus Tios (Manuel e Prazeres) e Prima Marisa pelos domingos passados em recortes e colagens.

- À minha amiga Laurita, pela amizade pura que entre nós cresceu em anos de convivência.

- À Andreia Gouveia por ter calcorreado comigo 3 anos de licenciatura.

- À Marisa Teixeira pelos laços de amizade criados ao longo destes 4 anos e meio, pela partilha não só de conhecimentos, mas de histórias de vida.

- Ao André Boaventura pela amizade e partilha de conhecimentos.

- A todas as minhas colegas de curso sem exceção.

- A todos os meus amigos que sempre me apoiaram.

- A Deus que me manteve no caminho certo mesmo quando tinha dúvidas.

E, em último, mas não menos importante, pois sem elas esta etapa não estaria concluída, às minhas orientadoras:

- Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Brandão por todas as palavras amigas de incentivo e de motivação e pelo seu sorriso contagiante.

- Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda Cardoso por toda a exigência, mas também amizade e por todo o carinho demonstrado nesta caminhada.

## ÍNDICE

Introdução.....	5
1. Enquadramento teórico.....	7
2. Metodologias de investigação .....	21
3. Contexto Organizacional.....	25
3.1 Caraterização das instituições.....	25
3.1.1 Projeto Educativo.....	26
3.1.2 Regulamento Interno.....	27
3.1.3 Plano Anual de Atividades .....	27
3.2 Caraterização do Meio, Famílias e Crianças .....	28
4. Intervenção .....	32
4.1 Observar/Preparar.....	32
4.2 Planear/Planificar .....	36
4.3 Agir/ Intervir.....	38
4.4 Avaliar .....	49
5. Considerações finais.....	54
Bibliografia.....	60
Anexos.....	66

# ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Portefólio Reflexivo – Iniciação à leitura e à escrita**
- Anexo 2 – Gráficos de Caraterização das famílias – Instituição A**
- Anexo 3 – Gráficos de Caraterização das famílias – Instituição B**
- Anexo 4 – PIP – Perfil de Implementação do Programa**
- Anexo 5 – Instrumentos de Observação – amostra de acontecimentos**
- Anexo 6 – Portefólio Reflexivo – Espaço**
- Anexo 7 – Registo fotográfico – Instituição A**
- Anexo 8 – Portefólio Reflexivo – Tempo**
- Anexo 9 – Instrumentos de observação – notas de campo**
- Anexo 10 – Instrumentos de observação – grelha de observação do comportamento e atitudes**
- Anexo 11 – Instrumentos de Observação – lista de verificação**
- Anexo 12 – Exemplo de Planificação Semanal – Pré-escolar**
- Anexo 13 – Portefólio Reflexivo – A importância da planificação na prática pedagógica**
- Anexo 14 – Exemplo da Planificação Semanal – 1º Ciclo**
- Anexo 15 – Portefólio Reflexivo – Projeto como abordagem**
- Anexo 16 – Desdobrável – Leitura a par**
- Anexo 17 – Apresentação Power point – Reunião de pais**
- Anexo 18 – Ficha de Requisição**
- Anexo 19 – Ficha de Leitura**
- Anexo 20 – Registo Fotográfico – Instituição B**
- Anexo 21 – Certificado de Participação**
- Anexo 22 – Instrumentos de observação – grelha de observação lanche saudável**
- Anexo 23 – Desdobrável – lanche saudável**
- Anexo 24 – Ficha Formativa**
- Anexo 25 – Grelhas de autoavaliação**
- Anexo 27 – Entrevista Exploratória**
- Anexo 28 – Cartão de visita**
- Anexo 29 – Instrumentos de Observação – grelha de observação**
- Anexo 30 – Instrumentos de Observação – registo de incidentes críticos**
- Anexo 31 – Instrumentos de Observação – registo contínuo**
- Anexo 32 – Portefólio Reflexivo – Portefólio de Criança**

# ÍNDICE DE ABREVIATURAS

**1º CEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico

**CATL** – Centro de Atividades de Tempos Livres

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema educativo

**ME** – Ministério da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

**P.E** – Projeto Educativo

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PIP** – Perfil de Implementação do Programa

**RI** – Regulamento Interno

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

## INTRODUÇÃO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Serpa Brandão e da Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda Cardoso, docentes na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este documento pretende apresentar uma breve reflexão acerca do estágio realizado, tendo como principais objetivos, a análise e a compreensão do contexto em que a instituição onde estagiei se encontra inserida para, desta forma, poder concluir da adequação ou não da intervenção educativa desenvolvida. O suporte planeando, agindo e avaliando, tendo em conta as características do grupo de crianças, de modo a que as propostas de intervenção fossem pertinentes, desafiadoras e construtoras de aprendizagens significativas, capazes de serem avaliadas quer pelo adulto quer pelas crianças/alunos, foi uma constante

O presente documento encontra-se estruturado em 4 capítulos subjacentes à prática desenvolvida, que refletem a fundamentação teórica e a ligação da mesma com a prática. O primeiro capítulo, reflete a perspetiva teórica acerca da Educação como fonte inspiradora de um desenvolvimento global da criança e da Sociedade; o capítulo seguinte apresenta as características do estudo realizado, onde são explícitos os procedimentos de recolha e análise de dados, inspirados numa abordagem socio-crítica de participação ativa do investigador; o terceiro capítulo, plasma a análise dos documentos normativos das instituições, a posição adotada em relação à ação educativa, bem como, os ideais, princípios e valores, por si defendidos, e, ainda a caracterização do grupo e do contexto em que estão inseridos (família/comunidade); o quarto capítulo, descreve a prática educativa bem como o desenvolvimento pessoal e profissional experienciado durante o estágio, no sentido de construir uma base de conhecimento que assente numa prática reflexiva como alicerce para toda a prática educativa. Por último, apresentam-se as considerações finais, uma reflexão pessoal acerca de todo o tempo de estágio vivenciado, as limitações e constrangimentos encontrados, objetivos atingidos e perspetivas futuras.

Para a realização do mesmo relatório foram consultados um conjunto de autores de referência (psicólogos, pedagogos, filósofos, sociólogos), que permitiram a fundamentação teórica e prática do mesmo.

Em suma, este relatório assenta numa postura crítica e reflexiva das metodologias implementadas, no que concerne, à visão da criança/aluno como construtoras do seu conhecimento através das relações com o meio.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Ensinar é um exercício de imortalidade.*

*De alguma forma continuamos*

*a viver naqueles cujos olhos*

*aprendem a ver o mundo*

*pela magia da nossa palavra.*

*O professor, assim, não morre jamais...*

*(Alves, 1994:4)*

A palavra educação vem do latim: educare (alimentar) e educere (fazer sair, dar à luz, elevar); educação significa alimentar e fazer com que cada um/a venha à luz, desenvolvendo as suas potencialidades, segundo o preceito paradoxal de Píndaro<sup>1</sup> sintetizado no "Homem, torna-te no que és", isto é o Homem já nasce Homem, mas tem de tornar-se plenamente humano e isto só acontece através da educação.

Segundo Arendt, "a educação é uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana" (Arendt, cit. por Veiga, 2006:234). Assim, a educação supõe uma noção dialética pois por um lado, ela é um processo de formação pessoal, individual, ou seja, um processo intra-ativo, em que o próprio sujeito se esforça por desenvolver as suas competências e, por outro lado, é um processo orientado por vários agentes educativos (pais, educadores, comunidades educativa), sendo este, um processo interativo, em que o sujeito é orientado de forma a potencializar as suas competências. Compreendemos, então, a educação como uma realidade problemática, tal como defende Quintana Cabanas (2002), como um jogo de antinomias, onde a educação não passa por um ato harmonioso, matemático e absoluto, mas por uma tentativa reflexiva de equilíbrio (síntese) entre os pressupostos que se opõem (tese versus antítese).

---

<sup>1</sup> Foi considerado um dos mais importantes poetas líricos da história literária. Píndaro nasceu na cidade grega da Cinoscéfalos, perto de Tebas, em 520 a.C.. Sua obra foi estruturada em dezassete livros. Neles predominam suas Odes Triunfais ou Epínícios – compostos em homenagem aos vencedores dos jogos disputados em sua época.

Atualmente, sabe-se que o processo educativo não reside apenas na escola, pois esta não é a única responsável neste processo. A educação apresenta-se como uma dimensão que vai para além do ensinar, não se esgotando, por isso, no que está previsto na legislação e nos currículos escolares. A educação, no seu sentido mais lato, significa aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no seu sentido mais estrito, significa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. Para Paulo Freire

*[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. [...] Implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (Ela é) dialética e contraditória. [...] É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é torná-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência” (Freire, 1997:61).*

Ainda segundo Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o homem como um ser que abarca a sua história, respeitando assim a sua identidade e autonomia, tendo em conta as experiências por si vivenciadas.

Autores como Rosseau, Montessory, Decroly, Dewey e Claparède acreditavam que o rumo da educação estava no rompimento da mesma com a “Escola Tradicional” face à “Escola Moderna/Nova”. Segundo os autores supracitados, a escola tradicional não se preocupava com o despertar dos interesses do sujeito, mas em proporcionar-lhe meramente o próprio produto da educação através da transmissão de conhecimentos e conteúdos; por outro lado, a escola nova pretendia o despertar da mente do sujeito, conferindo-lhe a faculdade (recursos) que lhe permitisse a construção do próprio conhecimento, produto da educação. Para isso, defendiam que ao sujeito deve ser ensinado a “pensar, a observar, a julgar, a atuar, a conviver, a expressar-se, pois os conhecimentos adquirem valor de meio não de fim” (Cabanas,2002:231). Para Montaigne, defensor da escola nova “ao educar, é melhor fazer uma cabeça “bem feita” que uma cabeça “bem cheia”” (cit. por Cabanas, 2002:230).

Tal como temos vindo a defender, entendemos a educação como um jogo antinómico, como um encontrar de equilíbrio e, por isso, consideramos tarefa própria da educação tanto a formação do aluno como a sua informação. Tal como Cabanas refere “mais não seja pela simples razão de que uma não é possível sem a outra” (ibid, p.232).

Parafrazeando Sócrates, a educação é liberdade, um processo capaz de tirar o Homem da condição da ignorância. Mas, para este filósofo a educação não se faz pela força, porque

*[...] o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. Os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam dano ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma nela não permanecerão, diz Sócrates, no Livro VII da República. E continua:[...] não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando [...]* (Sócrates cit. por Platão, 2001:251).

Refletindo acerca da importância atribuída à educação Pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, a, UNESCO<sup>2</sup>, afirma que a infância é um período de grande relevância a nível do desenvolvimento intelectual pois, as crianças que “participate (...) and have positive early learning experiences make a better transition to primary school, and more likely to begin and complete it” (2007:17).

Em Portugal e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovado pela Lei n.º 46/86, cuja última alteração data de 2012, artigo 4º, “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra escolar”.

O Decreto – Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Tal como Formosinho (1997:35) entendemos que a educação pré – escolar é definida como o “lugar” privilegiado de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo, sendo caracterizada pela sua indispensável componente social e pedagógica. Subjacente a esta ideia encontra-se a ideia de que a criança é “a competent cognitive and social learner who can develop, on his/her own, knowledge about, and abilities with literacy” (Hall, 1987 cit. por Dionísio & Pereira 2006: 8).

Embora a educação pré-escolar, seja vista como uma etapa crucial no processo de ensino aprendizagem, consagrada na convenção dos direitos da criança, ratificada por quase todos os países a nível mundial, comporta em Portugal um carácter formativo e facultativo, complementar à ação educativa da família. Ainda que recentemente, a Lei nº 85/2009 venha consagrar a universalidade da educação Pré – escolar. No artigo 1º da referida lei, poder-se-á ler que a Educação Pré-escolar se destina a “ (...) todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade”.

Relativamente à educação escolar, nomeadamente ao Ensino Básico, o documento Metas de Aprendizagem (2009) afirma que o mesmo se constitui como um

---

<sup>2</sup> UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization).

“segmento do sistema educativo responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhes permita integra-se na vida social de forma equitativa, quer na prossecução de estudos quer na futura inserção no tecido socioprofissional” (Ministério da Educação,2009). Para tal, a LBSE (Lei n.º 46/86), refere que Ensino Básico apresenta um carácter universal, obrigatório e gratuito de forma a “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (art. 7º), bem como, promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de forma sequencial, integrada e articulada garantindo o desenvolvimento de interesses, capacidades e aptidões que se preconizam no desenvolvimento equilibrado do *saber* e do *saber fazer*.

Por conseguinte, e de forma semelhante a muitos países do mundo, a educação, sofreu várias alterações nos últimos anos em Portugal, quer na formação de professores/educadores, quer na organização do currículo, quer no modo como se “vê” a educação.

Anteriormente a 1997, na legislação portuguesa, eram escassas as referências concretas ao currículo na educação pré-escolar, visto que a maioria da legislação publicada colocava o enfoque na escolaridade obrigatória que acontecia a partir do 1ºCEB. Não obstante isso, a LBSE, datada de 1986, já se refere à educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo, plasmando neste documento escassos aspetos, curriculares em relação à mesma, nomeadamente, no que toca à definição dos objetivos (art.º 5) da educação pré-escolar, como por exemplo; “o desenvolvimento da formação moral da criança; das capacidades de expressão e comunicação; o desenvolvimento de hábitos de higiene (...) e saúde” (Dec. Lei n.º 46/86).

Só em 1997 fora publicado um quadro legislativo próprio, a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré - Escolar), tendo como objetivos, “constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996:44). De forma a regular as práticas de todos os educadores foi ainda publicado, pelo Ministério da Educação (ME), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), constituindo não um programa mas “ (...) antes um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação,1997:13).

Em 2001 foi publicado o Perfil Geral do Educador de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto – Lei n.º 240/2001), e os Perfis Específicos (Decreto – Lei n.º 241/2001), documentos que emanam os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como as competências destes profissionais de educação.

No que concerne especificamente ao 1º CEB, para além da LBSE e das suas sucessivas alterações ao longo dos anos (2005/2012), o mesmo, é ainda orientado através dos Programas do 1º Ciclo estabelecidos pelo ME, atual Ministério de Educação e Ciência (MEC), e que assentam em três princípios gerais: (1) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade; (2) Proporcionar a aquisição e domínio de saberes; (3) Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Já em 2009 fora publicado para todo o ensino pré-escolar, básico e secundário as Metas de Aprendizagem, que consistem na conceção de referentes de gestão curricular para cada área de conteúdo e traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos. Constituem-se como um auxiliar do trabalho docente, contudo, não sendo um documento normativo o seu uso é, neste momento, facultativo.

As recentes Metas Curriculares (Despacho n.º 5306/2012), surgem na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011), com o intuito de estabelecer, aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico, de forma a clarificar o que nos atuais programas deve ser prioritário. Este documento constituiu-se como um referencial a seguir no presente ano letivo a título indicativo; porém, sendo um meio privilegiado de apoio à planificação e organização do ensino, assumirá no próximo ano letivo um carácter obrigatório, articulando-se com as avaliações a realizar.

Estes documentos normativos e legislações constituem um referencial para os docentes, pois a eles caberá a missão de organizar e desenvolver a gestão do currículo de forma articulada.

A articulação curricular é fundamental se entendermos a educação como um todo e não como um somatório de peças isoladas, sem ligação ou interdependência. Como diz Serra

*[...] se entendermos [...] o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes (Serra, 2004:75).*

Assim, a articulação está estreitamente ligada com a prática do docente mais do que com qualquer “mecanismo teórico previamente concebido” (Ibid, p.75).

Segundo Serra (2004) o conceito de articulação aparece-nos muitas vezes associado ao conceito de continuidade educativa; contudo, estes são distintos. Recorrendo à metáfora de Dinello (1987) citado por Serra (2004) descortinamos esta relação entre articulação e continuidade educativa, quando imaginamos uma fila comprida de carruagens de um comboio. Ao longe dá a sensação de um todo que se desloca de forma contínua; contudo, quando se aproxima, apercebemo-nos que entre as carruagens existe um “engenho móvel” que assegura o relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes (carruagens).

Entendemos que apesar da educação pré-escolar e o 1º CEB serem campos certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados, o segundo deve ser a continuação do primeiro de forma a respeitar o processo evolutivo natural da criança (Dinello cit. por Serra, 2004:76).

Daí a relevância do 1º CEB se apoiar nos conhecimentos e vivências previamente desenvolvidas pelas crianças aquando da entrada para a escolaridade obrigatória. Efetivamente, cabe ao docente (educador/professor) conseguir estabelecer uma conexão entre os diferentes campos da educação (pré-escolar e 1º CEB) para que estes se organizem em prol do desenvolvimento global da criança segundo uma perspetiva construtivista, implicando uma postura do docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas, assumindo que:

*[...] si el papel de los profesores se reduce a atender aisladamente a su clase, la continuidad no constituye un problema puesto que no existe. Si uno piensa que forma parte de un equipo que trata de desarrollar un programa formativo que piensa que transcende un trabajo individual en el aula, ahí sí que lo continuidad empieze a cobrar sentido y exige un montaje particular del trabajo didático (Zabalza,2004:9).*

Para que os docentes estejam verdadeiramente implicados na articulação curricular, é necessário que educadores e professores conheçam o trabalho que cada um dos profissionais desenvolve, de forma a derrubar os obstáculos ao desenvolvimento e implementação de projetos comuns.

Sendo futuras profissionais de habilitação generalista<sup>3</sup> (com habilitação para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo o Ensino Básico), com conhecimento pedagógico/científico ao nível de ambos os ciclos, é-nos exigido o compromisso de articulação curricular com qualquer dos ciclos aquando da nossa prática profissional.

Maria do Céu Roldão, considera o “currículo como campo da acção do professor” (2000:15) e “os professores como principais especialistas do currículo” (2000:17) afirmando que os professores devem assumir uma “postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e a aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (2000:17).

Também para Isabel Alarcão,

*a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um interprete crítico de orientações globais (2001:2).*

Assim sendo, e ainda segundo Alarcão, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Ibid, p.2). O professor deverá, primeiro que tudo, refletir acerca da sua ação educativa questionando-a e questionando-se de forma crítica. Em razão disso, deve desenvolver determinadas atitudes e competências, como, por exemplo, ter um “espírito aberto e divergente, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, espírito de aprendizagem ao longo da vida, capacidade de trabalho cooperativo, capacidade de observação, de levantamento de hipóteses, de formulação de questões, de análise” (ibid, p.9), capacidade de comunicar com “clareza”, dialogando de forma argumentativa e interpretativa entre outras.

Cabe ao docente, refletir sobre a sua ação educativa, bem como, sobre si mesmo de forma crítica, pois a “capacidade de investigação assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós” (Ibid, p.12).

Como tal, importa refletir acerca dos referentes teóricos que sustentaram a prática educativa e que segundo Bairrão são uma espécie de

*[...] mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos*

---

<sup>3</sup> Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

*referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica (Bairrão, 1999:16).*

Segundo Becker (2001), os três modelos pedagógicos que evidenciam as diferentes formas de representar a relação ensino aprendizagem são a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional.

De acordo com Quintana Cabanas (2002), vislumbramos a educação como conceção antinómica e por conseguinte, enalteçemos a pedagogia de meio-termo (síntese) em detrimento da educação tradicional (tese) e da escola nova/ ativa (antítese).

Por outras palavras, valorizamos uma pedagogia relacional que pretende encontrar o equilíbrio entre uma pedagogia diretiva, baseada na epistemologia empirista, de transmissão de conhecimento, onde o aluno é visto como um recipiente vazio, e uma pedagogia não-diretiva, baseada numa conceção epistemológica inatista (hereditária), onde o professor é um mero orientador e o aluno autossuficiente (aprende por si). A pedagogia relacional assenta na construção dialógica do conhecimento através do diálogo, da interação, do pensamento crítico, da consciencialização crítica da realidade, baseada nos processos de pensamento, em que “o professor e o aluno determinam-se mutuamente” (Becker, 2001: 24), significando uma postura reflexiva. Este modelo pedagógico está alicerçado em teorias construtivistas de aprendizagem que se fundamentam na epistemologia de Piaget. Segundo este pedagogo, o desenvolvimento do pensamento e da inteligência resultam da atividade e da interação que o indivíduo estabelece com o meio, num processo contínuo e ativo, como resposta aos estímulos exteriores. Neste sentido, o construtivismo salienta a capacidade do indivíduo ser construtor do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, o qual se estrutura numa relação direta com o meio, nomeadamente no que respeita à interação estabelecida com os espaços, objetos, crianças e adultos, ao longo do tempo.

Após a análise e a reflexão acerca dos modelos curriculares que serviriam de base a todo o trabalho prático desenvolvido durante o estágio profissionalizante, pode afirmar-se, que os referenciais utilizados ao nível da Educação Pré-escolar foram, principalmente, a Metodologia de Projeto e a abordagem High/Scope sendo também perceptíveis alusões ao Movimento da Escola Moderna (MEM), assim como, a Reggio Emilia.

Segundo Formosinho um modelo curricular refere-se a “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática” (2001:109).

A abordagem High/Scope apoia-se na linha construtivista de Jean Piaget, e centra-se na aprendizagem através da ação. Nesta abordagem a criança é vista como detentora de competências, capaz de agir sobre si mesma na construção do conhecimento. Os autores Weikart e Hohman reconhecem “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (2009:1). Esta abordagem tem ainda como princípios fundamentais “ a aprendizagem activa, a interacção adulto/criança, assim como, o contexto de aprendizagem, dando importância à organização do espaço e dos materiais que dele fazem parte” (2009:20).

Já o Movimento da Escola Moderna (MEM) teve como principal impulsionador Célestin Freinet e as suas teorias empiristas; contudo, a evolução e desenvolvimento deste modelo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens levou à integração de outras perspectivas socioculturais, particularmente, a socio construtivista defendida por Vygotsky e Bruner. Pode afirmar-se que é um modelo sócio cêntrico cuja prática democrática prevê uma “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade” (Niza, 2007 cit. por Formosinho 2007:127) entre os seus intervenientes diretos professor – aluno. É através desta prática de cooperação que se tomam decisões acerca das atividades, dos recursos, dos tempos, das responsabilidades numa negociação contínua, em que o professor estimula a curiosidade, a autonomia, o rigor intelectual, bem como, cria condições necessárias para aprendizagens com sucesso, apoiando a criança nesse processo de desenvolvimento.

Segundo o modelo de Reggio Emilia, implementado em Itália por Loris Malaguzzi e fundamentado em vários pedagogos, teóricos da psicologia de desenvolvimento e filósofos, como, Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, Gardner, entre outros, a criança é um ser ativo, competente e protagonista. Este modelo valoriza e promove as relações, as interações e a comunicação entre os intervenientes no processo educativo (educadores, crianças e pais), valoriza o processo de busca e descoberta, considerando a criança construtora de conhecimento, enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações, e favorece e valoriza as múltiplas linguagens da criança. Neste modelo, é dada à criança a possibilidade de se expressar segundo linguagens múltiplas podendo ir desde as palavras, ao movimento, ao desenho, à pintura, às montagens, à música entre muitas outras. Ainda a destacar

neste modelo é a importância que é dada ao espaço, pois é visto como o terceiro educador onde se valoriza o

*[...]seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afectiva e cognitiva” (Malaguzzi cit. por Edwards & Gandini, 1999:151).*

Por último, referimos a Metodologia de Projeto que, sem dúvida, foi o alicerce principal na construção desta profissionalização ao nível da educação pré-escolar. A introdução de projetos nos contextos escolares, e, conseqüentemente, desta metodologia, na Europa esteve ligada ao movimento da *Escola Nova* e às suas concepções de aprendizagem ativa *pela vida e para a vida*. Esta metodologia baseia-se na importância da motivação intrínseca (locus interno), no interesse, no envolvimento e responsabilidade da criança enquanto princípios indispensáveis às aprendizagens e ao seu desenvolvimento. Sabemos que a evolução da criança e das suas capacidades prevê o desenvolvimento intelectual e a vida da mente. Ou seja, tendo em conta o contexto em que as crianças estão inseridas, as experiências vivenciadas permitem melhorar a compreensão do mundo que a rodeia, assim como fortalecer a sua vontade de aprender. Pois, o processamento cognitivo da criança é contextualizado nas experiências do dia-a-dia.

Entenda-se por Projeto “uma investigação em profundidade de um assunto que valha a pena aprender” (Katz & Chard, 1997:1) que deve partir dos interesses das crianças e sob a orientação do educador, pois só assim, é que as curiosidades das crianças são manifestadas de forma espontânea, criando situações de questionamento, de procura e de aprendizagens independentes. “Falar de projeto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está para inventar, para concretizar, para realizar o Imaginário...” (Craveiro, Neves, Pequito, 1997:77).

Ao educador cabe orientar, motivar e incentivar o grupo na interação com os pares, materiais e com o ambiente, cultivando um espírito de escuta, sendo capaz de ouvir os verdadeiros desejos das crianças, favorecendo o debate, esclarecendo as dúvidas que vão surgindo, ensinando as crianças a fazer perguntas inteligentes e a pensar em respostas alternativas.

*Os projectos bem administrados sustentam o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e aptidões a serem aprendidos nas escolas e dão oportunidades para que as crianças desenvolvam a resiliência e uma autoestima positiva (Helm & Beneke, 2005:20).*

No decorrer do estágio realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, foi desenvolvido o Projeto “mais uma história” que surgiu a partir do interesse manifestado pelo grupo, acerca das histórias contadas todas as segundas feiras na hora do conto, e que no ponto III deste trabalho desenvolveremos em pormenor.

No que diz respeito às linhas que serviram de base a todo o trabalho prático desenvolvido em contexto de 1º CEB, tiveram como ponto fulcral a importância da relação pedagógica. Estrela define a relação pedagógica como “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (Estrela, 2002:36). Efetivamente, a eficácia do docente no processo de ensino aprendizagem passa não só pelos seus conhecimentos científicos, mas também pela capacidade de se relacionar com o aluno, construindo uma relação empática, pois “os professores não são aqueles que conhecem os saberes [...] são aqueles que sabem encontrar caminhos para eles” (Alves, 2004:49).

Tal como referido anteriormente, norteamos a nossa prática pedagógica através de uma pedagogia relacional, centrada nas relações que se estabelecem em contexto de sala de aula. Dentro desta linha de pensamento, defendemos a ideia de que o aluno só executa aprendizagens significativas quando age sobre elas problematizando (refletindo) a sua ação. Esta visão exige do professor uma dupla atenção pois, para além de *ensinar a aprender*, tem de compreender o que o aluno já descobriu/construiu até ao momento, para que possa desenvolver aprendizagens futuras. Ainda nesta linha de pensamento, o professor não só promove o desenvolvimento de conhecimento como também o desenvolvimento da autoestima e da autonomia.

Em prol do desenvolvimento da autoestima, o professor deve promover um clima de confiança e incentivo, mostrando uma atitude de compreensão de respeito e de abertura ao diálogo, possibilitando ao aluno uma construção positiva da sua auto imagem. Relativamente ao desenvolvimento da autonomia e na lógica de Piaget, não faz sentido preencher a memória de conhecimentos úteis para formar homens livres, mas formar inteligências ativas, através de um questionamento contínuo acerca do meio que rodeia o aluno.

Nesta dinâmica de ensino aprendizagem, a equipa pedagógica recorreu a vários métodos de ensino nomeadamente ao expositivo, ao interrogativo, ao demonstrativo e ainda ao ativo. Conquanto, e porque nos posicionamos numa linha de pensamento construtivista, e atendendo a uma pedagogia relacional, o método que no nosso ponto de vista mais privilegia esta linha é o método ativo. Pois, este método

valoriza a participação do aluno no processo de aprendizagem, ao contrário dos métodos em que o professor ensina e o aluno passivamente recebe informações (aluno como recetáculo). De acordo com Gouveia, acreditamos que

*[...] o papel do formador não pode assentar na mera transmissão (porque seguramente, descontextualizada das preocupações e especificidades dos formandos), mas também não pode limitar-se a despertar a energia e a libertar entusiasmos ou pulsões vitais, ou seja, a tarefas de animação sem conteúdo científico” (Gouveia, 2007: 19).*

No método ativo, o aluno está diretamente implicado no processo educativo para que, desta forma, o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e pessoal se desenvolva de uma forma harmoniosa, sendo fundamental a existência de um clima promotor de aprendizagens ativas em que o aluno construa/desenvolva a sua própria aprendizagem resolvendo problemas por si próprio, sentindo-se motivado a *aprender a aprender*.

Como tal, privilegiamos a aprendizagem pela descoberta através do jogo e do lúdico. Segundo Nogueira

*[...] o jogo contribui para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade, proporcionando-lhe a alegria indispensável à expansão da afetividade, da curiosidade, da imaginação, da integração e criando excelentes oportunidades para o desenvolvimento de capacidades como a observação e a criação (2004:83).*

Comungamos com Juliana Maurício (2008) quando refere que, o lúdico reflete a expressão mais genuína do ser, é o espaço de todo o ser para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e objetos. Efetivamente, o conhecimento é produto da interação do aluno com o meio que o rodeia. Por meio de atividades lúdicas, o aluno constrói conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e desenvolve-se socialmente. Este vínculo das atividades lúdicas com o processo de ensino aprendizagem proporciona o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas, afetivas, culturais entre outras. Ainda através do lúdico, motivamos os alunos, proporcionando um ambiente aprazível e motivador.

Porém, como já referido, admitimos a não utilização “pura” do método ativo, recorrendo por vezes a técnicas pedagógicas do tipo expositivo, interrogativo e mesmo demonstrativo, devido à especificidade de um 1º ano do 1ºCEB, assim como às características do grupo de alunos com quem interagimos. Uma das grandes dificuldades encontradas, no trabalho pedagógico a desenvolver com crianças desta faixa etária, é o facto de apresentarem ritmos de execução de atividades muito diferentes entre si. Em razão disso, selecionamos os aspetos positivos de cada

método optando por uma metodologia eclética sempre inspirada e orientada por princípios de aprendizagem ativa.

No que respeita ao método expositivo que “consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos” foi utilizado pela equipa pedagógica sempre que se pretendeu provocar uma mudança de ritmo e suscitar o interesse dos alunos, explicar determinada atividade através de breves exposições orais, pois segundo Gouveia “ as explicações do tipo expositivo permitem sublinhar os aspetos e elementos mais importantes” (2007:26). O método demonstrativo que consiste “na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração, foi utilizado quando pretendemos desenvolver aptidões psicomotoras (ibid, p.26). O método interrogativo que consiste em “fazer descobrir ao formando o que se pretende ensinar” (ibid, p.26) através de perguntas, foi utilizado quando pretendemos garantir o controlo do processo expositivo, ou conduzir o aluno à descoberta, ou fazer um balanço final das aprendizagens desenvolvidas, ou simplesmente como estratégia de motivação.

Com uma postura ativa e em paralelo com a metodologia de projeto, embora não podendo ser considerado como tal, foi desenvolvido um pequeno projeto na sala de aula, que partiu das necessidades manifestadas pelo grupo, embora identificadas pela equipa pedagógica. Este pequeno “projeto” baseou-se nos princípios fundamentais da metodologia de projeto, no que concerne ao despertar da motivação intrínseca, ao envolvimento dos alunos e ao apuramento do sentido de responsabilidade no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Como já referido, o estágio em 1º CEB realizou-se num primeiro ano de escolaridade e, como tal, importa refletir ainda acerca de alguns aspetos específicos deste ano de escolaridade.

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade” (Martins e Silva, 1999:49). Segundo Sim-Sim, independentemente da escolha da metodologia (método) a seguir pelo professor, sejam elas metodologias fónicas (método sintético) ou com pendor mais global (método analítico), importa encontrar um equilíbrio na combinação sistemática de ambas as metodologias (Sim-Sim,2009:15) (Anexo 1 – Portefólio Reflexivo – Iniciação à leitura e à escrita). A questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor.

Tendo em conta a linha de pensamento de Sim-sim, a equipa pedagógica optou pela não utilização de um método “puro”, mas composto por passos de ambas

as correntes (analítico e sintético), pois o aluno quando analisa um texto ou uma palavra descobre os seus elementos mais simples (silabas/letras), sendo capaz de utilizar esses elementos na formação de novas palavras. Logo, se o aluno sintetiza as sílabas para formar palavras, consegue descobrir como é formada uma nova palavra e, assim sendo, em ambos os métodos os alunos recorrem a processos quer de síntese quer de análise.

Como tal, e enquanto equipa pedagógica, decidimos partir do método analítico, mas descendo em análise até à letra para, de seguida, procedermos à síntese da mesma, método sintético. Assim, partíamos da leitura de textos reais (história, cantigas, lengalengas), descíamos até à letra, trabalhávamos o fonema, de seguida o grafema, pois para escrever uma letra o aluno tem de conseguir identificar na fala o som ou sons que ela representa, posteriormente, juntávamos as letras para formação de novas palavras ou pseudo palavras.

Segundo Morais “ler é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos entre outros” (Morais cit. por Viana, 2002:3).

## 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Pretendíamos, na componente prática (estágio) deste mestrado, encontrar informações válidas que nos permitissem conhecer e compreender as características de um profissional generalista, adquirir um o conhecimento profundo das práticas nos contextos para os quais este profissional está habilitado (Pré-Escolar e 1º CEB), assim como, evoluir e melhorar a prática educativa, enquanto docentes estagiárias, na expectativa de uma formação profissional que garanta uma boa qualidade no desempenho profissional.

Este estágio decorreu em dois contextos (amostras) díspares, um dos contextos (pré-escolar) era composto por um grupo de 24 indivíduos, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos e outro dos contextos era composto por um grupo de 18 indivíduos entre os 5 e 7 anos de idade.

O facto do estágio profissionalizante decorrer em dois contextos (amostras) distintos, por um período de tempo reduzido, não permitiu a este trabalho apresentar características de uma “verdadeira investigação” utilizando, contudo, procedimentos que conduziram a um trabalho fundamentado e refletido podendo ser uma “mais valia” ao nível do conhecimento pedagógico.

Tendo como base a linha do construtivismo acreditamos que, o “acto de conhecer” assenta numa relação dinâmica e interativa do sujeito com o objeto. Segundo Le Moigne (1995) citado por Coutinho (2005) o conhecimento não está no “objecto” nem é “criado dentro do sujeito” é “construído” pelo sujeito na interação com o objeto. Por isso, o conhecimento não pode ser unicamente “objetivo” não podendo, também, ser unicamente “subjetivo”. O sujeito atua sobre o objeto, recolhe dados, reflete sobre eles, ajusta a sua intervenção voltando a atuar sobre o objeto, este processo é cíclico e contínuo.

Assim o nosso trabalho de pesquisa assenta numa metodologia paradigmática<sup>4</sup>, enquanto referencial no campo das ciências da educação e das ciências sociais, traduzindo-se por um “paradigma sócio-crítico”. Segundo Coutinho este paradigma é inspirado nas ideias de Freire e de Habermas concretizadas na sua pedagogia de libertação que, contrariamente a outros paradigmas, inclui nos seus

---

<sup>4</sup> “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador” (Crotty 1998 cit por Coutinho 2011:22)

objetivos explícitos a “intenção de modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia”, conferindo-lhe esta ideologia “ (...) um cariz muito mais interventivo” (Coutinho, 2011: 18-20).

Para Habermas (1974), em ciências sociais, e nomeadamente, em educação, não existem perspetivas neutras e desinteressadas, porque todo o “professor/investigador” está situado política, social e historicamente (cit. por Coutinho, 2011:19).

Com efeito, a metodologia utilizada para a realização deste trabalho de pesquisa, concretizou-se na “perspetiva orientada para a ação”, devido, segundo Serrano ao seu forte “caráter instrumental, visando uma tomada de decisões, uma melhoria da *praxis*, o controlo da implementação de políticas socioeducativas, ou avaliação dos efeitos de outras já existentes” podendo assim comportar uma componente quer qualitativa quer quantitativa (Serrano 2011 cit, por Coutinho, 2011:28).

Cabe, agora, refletir sobre as formas utilizadas de recolha de informação que foi necessária para a realização deste trabalho que, no caso do professor/investigador, se preconiza na recolha de informações acerca da sua própria ação. Foi o que fizemos.

Latorre afirma que é necessário que o professor/investigador refine de um modo “sistemático e intencional o seu “olhar”” de forma a facilitar a análise e reflexão do mesmo (Latorre 2003 cit. por Coutinho, 2011:317- 318). De acordo com o conjunto de técnicas defendidas pelo autor supracitado, utilizámos *técnicas baseadas na observação* (centradas na perspetiva do professor), *técnicas baseadas na conversação* (centradas nas perspetivas dos participantes) e de *análise de documentos* (centradas na perspetiva do professor).

Dentro das técnicas baseadas na observação, utilizámos a *observação participante* que consiste na técnica de observação direta, frequente e prolongada do professor/investigador, com os atores sociais (alunos), de forma a compreender determinado fenómeno em profundidade; *notas de campo* que consistem em breves registos acerca de pessoas, objetos, contexto ou acontecimentos permitindo um registo de observações factuais, dúvidas, ideias e impressões diversas, que se revelam indispensáveis quer para a descrição do caso quer em termos de análise e recolha de dados.

Dentro das técnicas baseadas na conversação, utilizámos a *entrevista*, de carácter exploratório, que permite a recolha de informações adicionais ao contexto em estudo (Anexo 27 – Entrevista Exploratória).

Quanto à análise de dados, recolhemos informações através de *documentos oficiais*, como legislação, documentos normativos da ação educativa nas instituições (P.E, PAA, RI), artigos de revistas, planificações, registos de avaliações, manuais entre outros; *documentos pessoais*, como reflexões semanais e diários. Inseridos ainda nas possibilidades de instrumentos de recolha de informação, recorreremos a *meios audiovisuais*, como a fotografia, na medida em que se converte em documento observável com características retrospectivas que poderão documentar momentos e situações.

Recorreremos, ainda, a instrumentos de pesquisa enaltecidos por Cristina Parente, sendo eles: *grelhas de observação*, que permitem registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos (Anexo 29 – Instrumentos de Observação – Grelhas de Observação); *registos de incidentes críticos*, que consistem numa forma de descrever comportamentos pouco habituais, negativos ou positivos que se revelam espontaneamente dentro ou fora da sala de aula (Anexo 30 – Instrumentos de Observação – Registo de incidentes críticos); *registo contínuo*, que permite o relato detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorre (Anexo 31 – Instrumentos de Observação – Registo contínuo); *amostragem de acontecimentos*, em que o observador focaliza a atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os acontecimentos que daí resultam; *listas de verificação*, em que o observador assinala a presença ou ausência de determinado comportamento, ou de um resultado de aprendizagem; *portefólios*, evidências de aprendizagens - é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento.

O recurso a diferentes instrumentos de recolha de informação, deve-se à consciência de que a observação não é uma simples reprodução de factos ou elementos percecionados, visto que a mesma pode ser influenciada por diversos fatores que poderão apresentar-se como obstáculos a essa observação:

*[...] para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade da percepção humana e consciente de que aquilo que*

*um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino a nível da observação (Parente,2002:173).*

Foi com esta postura, buscando informação, registando, analisando e refletindo, que presumimos ter feito um trabalho fundamentado.

## **3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1 Caracterização das instituições**

As instituições onde se realizaram os estágios profissionalizantes em Educação Pré-Escolar (Instituição A) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (Instituição B) localizam-se, geograficamente, na cidade do Porto.

A Instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 2002 com as valências de Creche, Jardim-de-infância e Centro de Dia, tendo sido posteriormente agregado o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Encontra-se inserida numa zona provida de algumas infraestruturas, como por exemplo, instituições culturais e desportivas, escolas públicas de vários níveis de ensino, unidades de saúde, entre outras.

A instituição B é um estabelecimento de ensino público, situado numa das maiores freguesias do concelho do Porto. Este estabelecimento de ensino é uma escola do plano centenário urbano, que integra uma rede escolar bastante extensa, abrangendo alguns milhares de alunos em diferentes níveis de ensino. Ao abrigo do despacho normativo n.º 55/2008 e pelas características socioeconómicas que apresenta, é uma escola integrante de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Não obstante isso, encontra-se inserida numa zona com bastantes infraestruturas, como hospitais e unidades de saúde, escolas públicas e privadas, instituições culturais e desportivas, entre outras.

Segundo Paulo Freire, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1997:15), ou seja, a escola é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução. Assim sendo, a realização deste desígnio passa pelo reconhecimento da sua autonomia sustentado por vários documentos normativos que nos remetem para o modo como devem funcionar estes espaços pedagógicos.

### 3.1.1 Projeto Educativo

Segundo a perspectiva de vários autores<sup>5</sup>, o projeto educativo (P.E) é visto como uma imagem antecipadora do caminho a seguir, como “(...)um documento com projecção de futuro, pensado e elaborado colectivamente pela comunidade escolar a partir da análise da realidade” (Mansilla,1992 in P.E instituição A ) concretizado pela ação pedagógica e da responsabilidade de toda a comunidade educativa.

O projeto educativo da instituição A, respeitando a filosofia subjacente à sua existência “pretende ser um instrumento de trabalho onde se identifiquem os princípios e objectivos gerais da acção educativa” (*in Projeto Educativo, p.3*). Neste documento, podemos encontrar o **porquê** e o **para quê** das atividades letivas, na definição dos objetivos gerais e finalidades, no diagnóstico dos problemas reais e os seus contextos, na análise e reflexão efetuada ao projeto educativo antecedente, assim como também, na previsão e identificação dos recursos a mobilizar.

No que concerne ao P.E<sup>6</sup> da instituição B, este é partilhado por um conjunto de escolas pertencentes a um mesmo agrupamento, “é um documento onde se poderá encontrar a orientação para construir um caminho de coerência e para se atingirem as metas a que nos propomos” (*in Projeto Educativo, p.5*). Neste documento, podemos perceber um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção junto dos alunos, na escola e na comunidade, de forma a combater os problemas identificados, atempadamente, através de “indicadores observados e avaliados” (*in Projeto Educativo, p.21*). Por conseguinte, o P.E\_TEIP indica as metas educativas a serem atingidas que assentam, essencialmente, em 4 eixos previamente definidos: Insucesso, Abandono/Absentismo, Violência/Indisciplina e Percursos Socioeducativos e Profissionais.

Contrariamente, ao P.E da instituição A, o P.E da instituição B apresenta claramente as estratégias de monitorização, no que diz respeito à execução e divulgação do mesmo, assim como, aos tipos de avaliação (interna e externa), aos momentos de avaliação e ainda aos instrumentos utilizados para o devido efeito.

---

<sup>5</sup> A. Costa; A.Rodriguez; Mansila; J.Formosinho,

<sup>6</sup> À presente data o P.E relativo ao decorrente ano encontra-se para aprovação do conselho geral, assim sendo, de impossível consulta. Contudo, o P.E anterior continua em vigor até a aprovação do referente a este ano letivo.

### **3.1.2 Regulamento Interno**

Atendendo, a que a Escola é uma instituição com grande complexidade organizacional (designadamente a decorrente da heterogeneidade de idades, interesses, funções, papéis dos seus membros), exige para o seu correto funcionamento a existência de um Regulamento que defina, de forma clara, as “regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo” (Costa,1992:31).

O regulamento interno da instituição A, encontra-se dividido em seis capítulos, onde se preconizam os fins e âmbitos educativos a que a mesma se propõe, assim como, as normas de funcionamento da instituição, dos seus órgão administrativos e de gestão, e de todos os membros da comunidade educativa.

No que diz respeito ao regulamento interno da instituição B, e de acordo com o aprovado pelo Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, encontra-se dividido em dez partes, plasmando, “o regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino (...), dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação de apoio educativo, bem como, dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar “ (in Regulamento Interno, p. 4).

Na nossa perspetiva, ambos os documentos cumprem os requisitos e princípios previstos na lei definindo “(...) de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo” (Costa,1992:31).

### **3.1.3 Plano Anual de Atividades**

O Plano Anual de Atividades (PAA) é um documento onde se encontra plasmada as diferentes atividades a ser realizadas ao longo do ano letivo, quer no que concerne, diretamente, ao tema do projeto educativo quer das restantes atividades letivas. Dentro dessas atividades, algumas terão lugar na instituição de forma a contribuir para estabelecer e/ou fortalecer as relações existentes entre os seus membros, enquanto que outras terão como principal objetivo a interação com a comunidade envolvente. A elaboração do PAA não pretende ser redutor de iniciativas não contempladas, bem pelo contrário, pretende ser um documento aberto, auxiliar de ação, passível de sofrer alterações.

No PAA, de ambas as instituições, constam em função do projeto educativo, os objetivos a promover, as estratégias delineadas, os intervenientes no processo educativo, bem como a calendarização das atividades a serem realizadas.

Não obstante isso, o PAA da instituição A preconiza, através do planeamento das suas atividades, os valores enaltecidos no PE que assentam essencialmente na promoção da educação de valores, no sentido de cooperação com o Outro e com o meio envolvente.

No que concerne ao PAA da instituição B, o mesmo assenta nos 4 eixos em destaque no PE (fruto do Plano de Melhoria). As atividades/projetos planeados têm como referencial o eixo em que estão inseridas; contudo, todos os eixos têm como objetivo primordial a promoção do sucesso educativo, através de estratégias de inclusão, de cidadania, de desenvolvimento social e cognitivo.

Assim, o PAA como referencial organizativo, torna-se imprescindível para conhecer, programar, difundir e executar todas as atividades que se desenvolvem na instituição durante o ano letivo. Representa um desafio à instituição e à comunidade educativa para uma participação empenhada, ativa e crítica de forma a responder aos novos desafios e às novas exigências da sociedade atual.

### **3.2 Caracterização do Meio, Famílias e Crianças**

Um profissional em educação deve conhecer o grupo de crianças, bem como as famílias e o meio onde estão inseridos para que possa traçar um percurso educativo de forma a dar resposta às necessidades e interesses do grupo proporcionando-lhe aprendizagens estruturadas e significativas.

A instituição A, situa-se numa zona suburbana, pertencente ao Concelho de Matosinhos, influenciada pela forte ligação ao mar, assim como, pela existência de um porto de mar, que se refletem em toda a atividade da região, quer industrial, quer comercial dos seus habitantes.

Segundo o estudo realizado entre 2000 e 2001<sup>7</sup>, pela freguesia, onde a instituição se encontra inserida, apenas 58,3 % da população exercia uma profissão, na data assinalada, o que demonstra que a taxa de desemprego é de 9,2 %, sendo esta uma taxa preocupante e balizando a população a um nível socioeconómico médio/baixo (P.E. 2009/2012).

---

<sup>7</sup> Apesar do contato com a junta de freguesia com o intuito de conhecer dados mais recentes o mesmo não foi possível, pois não fora realizado outros estudos posteriormente ao referido.

A instituição B encontra-se inserida numa zona habitacional de cariz social, frequentada por crianças oriundas de famílias com alta taxa de desemprego, baixa taxa de escolaridade e consequentes situações de pobreza, por privação de condições materiais de subsistência.

No Projeto Educativo poder-se-á ler que “um grande número de agregados familiares vive uma situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, dependendo de subsídios” (*in* Projeto Educativo, p.6);

Quadro I – Caracterização das famílias<sup>8</sup> (Anexo 2 e 3 – Gráficos de caracterização das famílias)

Famílias	Instituição A	Instituição B
<b>Idades/ E.E</b>	23 aos 48 anos	24 aos 50 anos
<b>Tipo de Famílias</b>	4 % Ao cuidado de familiares 25% Monoparentais 71% Nucleares	22% Monoparentais 78% Nucleares
<b>Grau académico</b>	Sem informações	22% 4º Ano de escolaridade 17% 6º Ano de escolaridade 3% 7º Ano de escolaridade 3% 8º Ano de escolaridade 25 % 9º Ano de escolaridade 8% 12º Ano de escolaridade
<b>Setor laboral</b>	65% Setor terciário 13% Setor secundário 2 % Setor primário 2% Aposentado 16% Desempregado	36 % Setor terciário 5 % Setor secundário 0 % Setor primário 3% Aposentados 42% Desempregado
<b>Residência</b>	Maioria das crianças reside na freguesia onde a instituição está inserida ou na periferia.	Maioria das crianças reside na freguesia onde a instituição está inserida ou na periferia.

Sabendo que diferentes fatores “influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem”, importa refletir acerca das características do grupo de forma a regular a ação educativa, para que, existam atividades motivadoras, desafiadoras e promotoras de aprendizagens significativas (Ministério da Educação,1997:35).

<sup>8</sup> Análise feita através da consulta das fichas individuais das crianças/ alunos.

Segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, ambos os grupos se encontram no estágio **pré operatório**. Piaget referido em (Papalia, Olds & Feldman, 2001) delimitou o estágio pré-operatório, como um período que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, em que as crianças se vão tornando gradualmente mais capazes no uso do pensamento simbólico. Contudo, o mesmo autor afirma que “as crianças só pensam logicamente no estágio das operações concretas” (Papalia [et al.] 2001: 312), no período escolar, ou seja, pelos 6/7 anos de idade. “Entre os progressos cognitivos do estágio pré-operatório identificado por Piaget estão: a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Papalia [et al.] 2001: 312). É de referir que estas capacidades vão surgindo ao longo do estágio pré – operatório, só estando completamente adquiridas no período escolar (6/7anos).

Na sala referente à instituição A, o grupo é formado por 24 crianças, doze do género masculino e doze do género feminino (Anexo II – Gráfico 4), sendo que, a maioria está na faixa etária dos 5 anos e apenas duas na faixa etária dos 4 anos. É ainda de referir a existência de uma criança “diferente” com diagnóstico à espera de se confirmar ou não tratar-se de um caso com necessidades educativas especiais (NEE). Relativamente a este grupo, a maioria das crianças apresenta uma grande curiosidade, interesse e atenção acerca do que se passa à sua volta, mostrando-se entusiasmadas sempre que surgem situações novas. Este grupo, na sua maioria, é capaz de classificar objetos, compreender a noção de número cardinal e ordinal, fazer correspondências termo a termo, resolver problemas sem necessitar da ajuda do adulto, embora demostrem algumas atitudes egocentristas pelo que não conseguem descentrar-se de si mesmos e do seu ponto de vista.

No que diz respeito à instituição B, o grupo é formado por 18 alunos, 9 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, estando, a maioria, na faixa etária dos 6 anos. Duas destas crianças encontram-se em situação de retenção. Importa realçar que a generalidade dos alunos se mostra motivada para novas aprendizagens, demonstrando curiosidade, interesse e empenho nas atividades propostas. Mostram que apreciam, essencialmente, atividades que lhes proporcionem momentos de encantamento e desenvolvimento do imaginário como, por exemplo, as histórias, os jogos, a aprendizagem pela descoberta.

Este grupo demonstra ser bastante ativo, necessitando de uma multiplicidade de estratégias que captem a sua atenção, pois dispersam com facilidade apresentando

um baixo grau de concentração, o que por vezes nos leva à ideia de indisciplina. Contudo, muitos são os fatores que contribuem para este baixo grau de concentração e por vezes de desinteresse, tais como, a frequência de horário duplo da tarde (13:15h – 18:15h); carência de regras no que concerne ao “saber estar”, bem como dificuldades ao nível da oralidade e discriminação auditiva, muito por influência do conceito de educação tido pela maioria dos encarregados de educação, devido às características culturais. Uma grande parte dos encarregados de educação pertencem a uma minoria étnica (etnia cigana), e segundo o P.E\_TEIP apresentam

*[...] baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem. Neste contexto, a iliteracia funcional não favorece projetos de vida sustentados na valorização da escola. Encontram-se alguns alunos que ainda procuram na escola e nos educadores/ professores quadros de referência, mas muitos outros que demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos (in Projeto Educativo, p.7).*

Importa referir que a extinção do PCT, não inviabiliza a criação de um projeto elaborado pelo professor titular, pois

*[...] as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma (Dec. Lei n.º 139/2012).*

## 4. INTERVENÇÃO

*A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal tem merecido a atenção e o aprofundamento teórico de muitos pesquisadores ao longo das últimas décadas (Moreira & Macedo, 2002:130).*

Como defende Moreira, é importante que o profissional de educação reflita sobre todo o processo educativo enquanto princípio indispensável à melhoria das suas práticas. Tentaremos mencionar, nesta abordagem, os tópicos essenciais que apoiaram toda a ação educativa.

### 4.1 Observar/Preparar

“A observação, componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência” (Parente, 2002:166), bem como, “é uma trajetória de elaboração do saber, ao serviço de múltiplas finalidades (Massonnat cit por Parente, 2002:168).

À semelhança dos autores supracitados, acreditamos que a observação é uma técnica fundamental em todo o processo de ensino aprendizagem, podendo apresentar diversas finalidades: a função descritiva, formativa, avaliativa, heurística e de verificação. Nesta linha, e como já referido no ponto II (Metodologias), adotamos uma postura de observador participante ativo, pois o professor enquanto investigador tem a possibilidade de modificar os contextos que o próprio observa.

Traçámos como objetivo primordial da intervenção pedagógica, conhecer e compreender os contextos educativos (Pré - Escolar e 1º CEB) nos quais as práticas decorreram.

Numa primeira fase, dedicámo-nos à observação do ambiente educativo, no que toca aos espaços, aos materiais, às características dos alunos, enquanto indivíduos singulares e enquanto grupo, às interações existentes com o ambiente físico, bem como, às interações existentes entre os intervenientes no processo educativo (docente, alunos, encarregados de educação, comunidade).

Posteriormente, observámos com o objetivo de definir as prioridades de intervenção de forma a criar igual oportunidade para todas as crianças, enriquecendo

as suas experiências, aprendizagens e conduzindo o processo educativo de forma a proporcionar aprendizagens significativas, e a respeitar as ideias e necessidades, capacidades e competências da criança, proporcionando “à criança a participação activa em acções concretas nas quais a criança tenha a possibilidade de identificar, incorporar e vivenciar valores” (Craveiro & Ferreira, 2007:18).

No que diz respeito, especificamente, ao contexto pré-escolar, foi inicialmente, utilizado como instrumento de observação o PIP (Anexo 4 – PIP – Perfil de Implementação do Programa), que permitiu a recolha de dados, no que toca à organização do ambiente físico (espaços e materiais), à organização das rotinas diárias (tempo) e às interações adulto – criança, e adulto – adulto. Após a observação e recolha de dados, pudemos concluir que todas as componentes necessitavam de uma intervenção mediada e mediadora. Portanto, o passo seguinte foi perceber, a nível da organização dos espaços, qual seria a prioridade de intervenção. Foi, então, aplicada em vários momentos, uma *amostragem de acontecimentos* (Anexo 5 – Instrumentos de Observação – amostragem de acontecimentos), de forma a compreender qual a área da sala menos frequentada pelo grupo de modo a dinamizá-la. Após algumas observações, foi perceptível à equipa que a área menos frequentada e por vezes com ausência completa de frequência, era a área da biblioteca. Após a deteção das áreas com maior necessidade de intervenção, o grupo foi reunido de modo a discutir algumas alterações a implementar na sala. Nestas discussões, em grande grupo, todas as crianças tinham oportunidade de exprimir as suas opiniões, de dar ideias e de fazer sugestões. Logo nas primeiras semanas foram alcançados grandes avanços, no que toca à definição de regras da sala, à negociação e estabelecimento do número de crianças por área, à reformulação da área da biblioteca entre outras (Anexo 6 – Portefólio Reflexivo – Organização do Espaço Educativo).

De forma a dinamizar a biblioteca, foram introduzidos alguns materiais novos, como o *baú das histórias*, apetrechado de vários fantoches de dedo. Este tornou-se um veículo de transporte de histórias para a sala, era do baú que todas as segundas feiras saía a história para a hora do conto (Anexo 7 – Registo Fotográfico instituição A – Fotografia 1), a introdução do fantocheiro na área da biblioteca proporcionando à criança a dramatização de histórias, com recurso a fantoches, bem como, a requalificação dos livros da biblioteca oferta da editora Kalandraka.

Num registo de amostragem realizado, após a introdução destes elementos, pudemos perceber que a frequência da área da biblioteca aumentou, tornando-se a

área de preferência das crianças (Anexo5 – Instrumentos de Observação – Amostragem de Acontecimentos).

Foi ainda dinamizado um espaço exterior (recreio) de forma cooperativa com as restantes estagiárias finalistas da instituição, com o objetivo de o tornar um espaço atrativo e potencializador de aprendizagens motoras, cognitivas mas também sociais e afetivas, pois este local “pode proporcionar momentos educativos intencionais” (Ministério da Educação,1997:39).

Através da observação das rotinas, foi perceptível que o grupo não tinha assimilado, ainda, a sequencialidade dos tempos o que acabava por deixar “ as crianças inseguras, confusas, entediadas e com falta de orientação” (Anexo 8 – Portefólio Reflexivo – Organização do Ambiente Educativo, Tempo).

Tal como defende Zabalza, “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar ao espaço, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem,” (Zabalza, 1998:52) sendo esta também, uma importante fonte de aprendizagem, pois é “intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem o que devem fazer nos vários momentos prevendo a sua sucessão” (Ministério da Educação,1998:40).

Na prática, a equipa apoiou-se na rotina diária emanada pelo modelo High/Scope, de forma a organizar uma rotina estruturada; contudo, flexível com o resultado dos seguintes momentos: *Tempo de Acolhimento/ planeamento*; *Tempo de Trabalho* (trabalho em pequeno grupo; trabalho Coletivo; trabalho individual); *Tempo de Organizar*; *Tempo de Revisão*; *Tempo de Recreio*; *Almoço*; *Tempo em Pequeno Grupo*; *Lanche*; *Tempo de Recreio*, tendo sido posteriormente introduzido após o tempo de almoço o *Tempo de Relaxamento* (Anexo 7 – Registo Fotográfico Instituição A – Fotografia 2,3,4).

Paralelamente à Educação Pré - escolar também ao nível do 1º CEB a observação foi o primeiro passo a ser dado no sentido de permitir a recolha de informações de modo a conhecer cada aluno e o grupo, adequando o processo de ensino aprendizagem de forma a potenciar as aprendizagens.

Neste sentido, através da observação, a estagiária recolheu notas de campo onde descreveu situações que, no seu entender, seriam relevantes para conhecer os alunos e as relações estabelecidas entres os diferentes intervenientes no processo (Anexo 9 – Instrumentos de Observação – notas de campo), elaborou grelhas de observação (Anexo 10 – Instrumentos de Observação - Grelha de observação comportamento e atitudes) de forma a verificar os conhecimentos dos alunos e a sua

evolução, bem como listas de verificação (Anexo 11 – Instrumentos de Observação – Lista de Verificação) de forma a verificar a frequência de determinados comportamentos e aprendizagens.

A análise dos dados recolhidos através do uso de instrumentos de observação, as conversas informais mantidas com a professora cooperante, a consulta dos vários documentos institucionais e a entrevista exploratória (Anexo 27 – Instrumentos de Observação – Entrevista Exploratória) ao diretor do agrupamento de escolas, levaram ao conhecimento das capacidades, interesses e dificuldades do grupo constituindo-se alicerce (diagnóstico) para a planificação e intervenção.

Tal como defendemos no ponto II Metodologias, “só a observação directa, consistente (...) e sistematicamente realizada permitirá” (Parente, 2002:168) obter informações e dados exatos, precisos e significativos capazes de informar o professor dos interesses, das necessidades e das modificações a implementar. Em conformidade com a afirmação de Parente, esta técnica não foi apenas prática inicial da estagiária; na verdade, a observação é uma das técnicas de maior relevância em todo o processo de ensino aprendizagem, pois ela apoia todas as outras fases do processo. Inicialmente, o professor observa para conhecer e planificar; posteriormente, observa para conhecer o desempenho dos alunos, para ajustar a sua prática em busca de qualidade educativa e novamente para planear; finalmente, o professor observa para avaliar. Segundo Alaiz “observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir” (Alaiz,1994:26).

Inicialmente, através das observações realizadas, concluímos que o grupo de alunos necessitava de trabalhar as regras sociais, pois apresentava-se como um grupo de alunos bastante agitado com um baixo poder de concentração que rapidamente dispersavam da atividade que realizavam e sempre que solicitada a sua intervenção interrompiam os colegas, falavam ao mesmo tempo e não davam oportunidade aos mais tímidos de se expressarem, assim como, se mostravam cansados ou entediados num curto espaço de tempo “professora estou cansado não quero fazer mais” (Anexo 9 – Instrumento de Observação – Nota de campo n.º 7). O conhecimento deste facto, permite que a equipa, aquando da planificação, pense cuidadosamente nas estratégias a utilizar, de forma a promover situações de reflexão acerca das regras sociais, tal como aumentar gradualmente o poder de concentração dos alunos através do planeamento de atividades motivadoras e desafiantes. Face às observações iniciais fora ainda possível perceber que a grande maioria dos alunos

traziam lanches pouco saudáveis para a escola, o que proporcionou a elaboração de um pequeno “projeto” a desenvolver na sala de aula designado, *lanche saudável*.

As observações realizadas, posteriormente, permitiram a recolha de informações precisas sobre o desempenho da turma em geral e de cada aluno em particular; contudo, salientamos a dificuldade de orientar as atividades ao mesmo tempo que observávamos e registávamos. Por conseguinte, e devido às dificuldades referidas, a professora cooperante como forma de verificação das aprendizagens dos alunos recorria às fichas formativas ou de diagnóstico.

## 4.2 Planear/Planificar

*Atento aos imprevistos, pronto a superar uma alteração brusca do mar, um vento forte ou mesmo uma tempestade – o capitão do navio guia o barco apoiando as suas decisões no plano de viagem que elaborou. E elaborou-o contando com os homens da sua tripulação, considerando as características do seu barco, utilizando todo o seu saber em ciência da navegação, e o conhecimento do mar que está cruzando – os seus escolhos, correntes, os climas e ventos predominantes (Cortesão e Torres, 1990:93).*

Tal como o capitão do navio, o professor é o timoneiro de todo o processo educativo. Para traçar um bom plano de “navegação” o professor deve ter saberes pedagógicos e científicos, como também deve conhecer o contexto em que navega, os recursos de que dispõe e a sua tripulação. Pois só assim o professor poderá navegar através do processo de ensino aprendizagem reduzindo a incerteza e a insegurança em relação ao desconhecido.

Segundo Coarcy planear em termos educacionais é

*[...] um processo contínuo que se preocupa com «para onde ir» e «quais as maneiras adequadas para chegar lá», tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade como às do indivíduo (Coarcy 1972:6).*

A planificação é uma das peças centrais da abordagem de aprendizagens pela ação tal como foi defendido pela equipa pedagógica utilizando metodologias adequadas às situações. Como tal, cabe ao educador/professor planear “situações de aprendizagem desafiadoras de modo a estimular as crianças” (Ministério da Educação, 1997:26).

No que diz respeito à Educação Pré- Escolar, importa referir que o planeamento, quer das mudanças levadas a cabo na organização dos espaços, quer das rotinas, quer de todas as planificações semanais, foi elaborado com a participação

da criança, pois “ao fazerem planos (...) as crianças aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções (...) a tomar decisões e a resolver problemas” (Hohmann & Weikart,2009:247).

Assim sendo, a planificação semanal era elaborada à segunda-feira pela equipa pedagógica incluindo as crianças a partir da história contada e das potencialidades da mesma (Anexo 12 – Exemplo de Planificação Semanal – Pré Escolar).

Pois, planear implica decidir, sobre o que pretendemos realizar, o que vamos fazer, como vamos fazer o quê e como vamos avaliar a situação.

*[...] nas salas de aula do Ensino Básico, onde apenas um professor é responsável por todas as áreas disciplinares, as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária adquirem um significado e uma complexidade adicionais (Clark e Lampert 1986 cit. por Arends, 2008:93).*

Dentro do pensamento dos mesmos autores, o professor do 1º CEB ao planificar tem que ter em conta o currículo; contudo, deve transformá-lo e adaptá-lo através de adições, eliminações e decisões acerca do ritmo, da sequência e da ênfase tornando a planificação um “projeto fértil em actividades fecundas, interessantes e variadas” (Cortesão e Torres, 1990:93).

*Por conseguinte, a planificação traçada, pela equipa pedagógica, vem sendo apoiada no currículo, assim como, nas características do grupo de alunos (...) a planificação sendo um instrumento de apoio ao professor, não deve ser encarado como algo espartilhado, rígido e inalterável, pelo contrário, segundo Arends, “os professores eficientes acreditam que as planificações são feitas para serem alteradas” (2008:93) (Anexo13 – Portefólio Reflexivo – A importância da Planificação na Prática pedagógica)*

Convictas destes princípios, a planificação era elaborada semanalmente pela equipa pedagógica com o objetivo de proporcionar aos alunos situações de aprendizagens enriquecedoras. Em equipa eram definidos os conteúdos a ser abordados na semana seguinte, cabendo à estagiária toda uma elaboração criativa do plano, na definição das atividades a realizar, nos recursos físicos, humanos e materiais necessários e nas competências a ver desenvolvidas. Na elaboração do plano de aula a estagiária tinha em conta o equilíbrio entre as diferentes áreas curriculares de forma a promover de igual modo todas as áreas do saber de forma holística e integrada, na procura de um caminho com sentido onde as aprendizagens e conhecimentos são continuados (interdisciplinaridade) (Anexo 14 – Exemplo de Planificação Semanal – 1º Ciclo). O plano de aula é um plano de pequena amplitude, a curto prazo, que se focaliza na ação a decorrer em determinado contexto e por um período de tempo reduzido (dia-a-dia). Da experiência vivida, concluo a importância e

indispensabilidade da planificação, farol orientador da viagem que queremos fazer sem percalços e sem inseguranças.

### 4.3 Agir/ Intervir

No contexto de Educação Pré- Escolar, tal como referido no ponto I (Enquadramento Teórico) a escolha metodológica foi o *projeto como abordagem* que surge como um compromisso da equipa pedagógica, pois

*[...] optar por trabalhar em projecto, segundo projectos, e acreditando nos projectos é assumir correr riscos, viver aprendendo cada dia, lançar ideias e vê-las crescer, tomar corpo e desenvolverem-se, é assumir que o caminho pode ser um imprevisto, que cada aprendizagem pode ser fruto de uma experiência (Craveiro, Neves, Pequito, 1997:77).*

Importa referir que o projeto, “*mais uma história*”, surgiu a partir do interesse das crianças da sala, pelas histórias contadas todas as segundas feiras na hora do conto. (Anexo 15 – Portefólio Reflexivo – Projeto como abordagem).

Após a manifestação do interesse do grupo pelo tópico, as histórias, foram realizadas assembleias de discussão que permitiram a partilha e negociação, com as crianças do grupo e adultos da sala, surgindo o tópico do projeto – *mais uma história*.

Na opinião da equipa pedagógica, o tópico do projeto não faria mais sentido, visto que,

*[...] todos apreciam uma boa história, mas muita pouca gente conhece o valor real dela. Muitos a usam para diferentes fins, como entreter, despertar a atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objectivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do carácter daqueles que a ouvem. (...) Podemos afirmar que o valor real da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspetos (Chaves, 1963:21).*

Como já foi referido, na reflexão – *projeto enquanto abordagem* (Anexo 15 – Portefólio Reflexivo – Projeto como abordagem), o trabalho de projeto divide-se em três fases:

#### Fase 1 – Planeamento e Arranque

Na primeira fase, define-se o tópico do projeto, como foi supracitado. Após a definição do tópico, o grupo realizou investigações, pesquisas, levantou hipóteses, definiu procedimentos, materiais e estratégias recorrendo a instrumentos, como, «chuva de ideias» e «teia de ideias». Inicialmente, o grupo elaborou uma teia acerca do “tipo” de histórias que gostaria de conhecer (histórias de assustar, de alegria, de dias festivos, de amor, de magia, de tristeza, de natureza, de animais, de amor)

(Anexo 7 – Registo Fotográfico – Fotografia 5) de seguida, foi elaborada também uma teia (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 6) acerca do que “queriam executar” no âmbito do projeto (visita à biblioteca, regras da biblioteca, regras do livro, teatro fantoches, teatro de sombras, conhecer um contador de histórias, trazer livros para a biblioteca).

Nesta fase, foi possibilitado ao grupo expor e partilhar as suas ideias para com os colegas e os adultos de forma a dar voz à criança, respeitando e valorizando os seus conhecimentos, promovendo e elevando a sua autoestima e autoconfiança. Foi proporcionado, ainda, a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos constituídos segundo tarefas, em que eram desenvolvidas pesquisas e investigações.

Desde a primeira fase que a equipa pedagógica teve como um dos principais objetivos do projeto, o envolvimento parental, pois, “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) (Anexo 16 – Desdobrável – Leitura a par).

#### Fase 2 - Desenvolvimento do projeto

Esta fase relaciona-se com o proporcionar ao grupo experiências diretas que permitam a compreensão mais profunda do tópico, assim como, colocarem em práticas as suas ideias desenvolvendo as suas capacidades.

Por conseguinte, foi apresentada ao grupo, todas as segundas feiras, uma história diferente a partir da qual eram panificadas atividades. Importa referir que o grupo participava no planeamento das mesmas. A partir de diversas histórias foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo, embora a área de excelência tivesse sido a *Área de Expressão e Comunicação*, todavia sem detrimento de outras.

No domínio da expressão plástica, o grupo elaborou registos com o recurso a várias técnicas, como a pintura com o dedo (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 7), o recorte, a rasgagem, a colagem (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 8), o desenho e a dobragem (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 9).

No domínio da expressão musical, o grupo aprendeu e memorizou canções (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 10), fez jogos rítmicos e de discriminação de sons.

No domínio da expressão dramática, o grupo realizou peças de teatro com fantoches e um espetáculo de sombras através da apresentação às restantes salas da instituição da peça “os três porquinhos”. Sempre que, na área da biblioteca, recorriam ao baú das histórias que continha fantoches, desencadeava-se o jogo simbólico, o faz

de conta, as dramatizações espontâneas (Anexo7 – Registo Fotográfico -Fotografia 11).

No domínio da expressão motora, através de todas as atividades ligadas ao desenho e à pintura, foi desenvolvida a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, bem como, o desenvolvimento da motricidade global, através de músicas coreografadas;

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foi aumentado o campo lexical das crianças com a introdução de palavras desconhecidas, foi promovido o gosto pela leitura, foram realizados jogos de rimas, foram dados a conhecer diferentes tipos de textos.

No domínio da Matemática, o grupo elaborou contagens, realizou jogos, correspondência termo a termo, compreendeu a noção de quantidade, utilizou o código numérico, agrupou os livros da biblioteca segundo critérios, fez dobragem do barco de papel.

No que toca à Área de conhecimento do mundo, o grupo através da realização do método experimental, levantou hipóteses, testou as mesmas, observou e tirou conclusões, teve contacto com o mundo natural através da criação da horta da sala, realizou uma visita de estudo à biblioteca percebendo o seu funcionamento, realizou na sala a hora do conto, com o convite à 3ª idade e com a participação de um contador de histórias (Anexo 7 - Registo Fotográfico – Fotografia 12), elaborou pesquisas acerca do santo padroeiro do concelho.

E, por fim, no que concerne à Área de formação pessoal e social, o grupo realizou debates, reuniões, assembleias, cooperou na criação de regras de convivência social, em projetos comuns, responsabilizou-se por tarefas (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 14, 15, 16, 17).

### Fase 3 – Consolidação de projetos

Esta fase relaciona-se com o culminar do projeto. Nesta fase as crianças partilham a compreensão completa do que foi o projeto, sendo que esta partilha/divulgação ocorreu entre pares, com a família (Anexo 17 – Apresentação power point – Reunião de pais) e ainda com a comunidade institucional (Anexo 7 – Registo Fotográfico - Fotografia 13). Todavia, a equipa achou que não seria pertinente dar por encerrado o projeto, pois as crianças continuavam motivadas e sedentas de novas histórias.

Pois, já bem perto do final do estágio desenvolveu-se mais uma etapa do projeto em parceria com as famílias, designada Leitura a par e baseada no projeto do

ministério da educação “projeto vai e vem” em que as crianças requisitavam livros (Anexo 18 – Ficha de Requisição), que eram, posteriormente, levados para casa e acompanhados de uma ficha de leitura (Anexo19 – Ficha de Leitura) para serem lidos por familiares, regressando mais tarde à sala acompanhados pela ficha de leitura preenchida.

Podemos observar todas as áreas de conteúdos e, seus domínios, trabalhadas através do mapa de história apresentado a seguir.

Aprender numa relação dialógica sustentada pela ação

Todavia, o projeto não deve constituir 100% do currículo da educação de infância, mas ser parte integrante e integradora desse mesmo currículo. Posto isto, para além de todas as atividades que surgiram a partir das histórias contadas, surgiram também outras atividades de forma a enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Como podemos observar pela Rede Curricular seguinte.

Aprender numa relação dialógica sustentada pela ação

No que diz respeito ao 1ºCEB, e como referido anteriormente, o estágio realizou-se ao nível do primeiro ano de escolaridade e para alguns alunos este foi o primeiro contacto com a educação formal. Em razão disso, privilegiámos um desenvolvimento integrado e integrador das áreas do saber, acreditando na construção das aprendizagens de forma natural e em espiral, bem como, fundamentado em metodologias ativas; no entanto, as especificidades da turma levaram-nos, por vezes, à utilização de metodologias mais passivas, não deixando porém de promover junto dos alunos uma atitude reflexiva e crítica face ao processo de ensino aprendizagem.

Aquando da planificação a equipa teve o cuidado de promover atividades motivadoras e desafiantes que fossem ao encontro das características do grupo.

Nas primeiras intervenções, procurámos definir com os alunos algumas regras sociais de saber estar na sala de aula e de respeito para com os colegas. O grupo discutiu quais seriam as regras mais importantes enumerando três regras consideradas essenciais para o decorrer da aula: *Devo estar sentado direito na cadeira; Quando quero falar coloco o dedo no ar; Devo respeitar a professora e os colegas*, todavia foram ainda trabalhados valores como a Amizade, o Respeito, a Partilha e a Interajuda. Todos os dias, no início da aula, os alunos refletiam acerca das regras não cumpridas na aula anterior, destacando-se a regra que para o grupo fora mais difícil de cumprir. De seguida, registava-se a regra no quadro e sempre que a regra era desrespeitada chamava-se à atenção para a mesma.

Por conseguinte, as atividades propostas basearam-se nos conteúdos definidos nos programas e nas metas curriculares, mas com o intuito de envolver o aluno no processo de ensino aprendizagem através de uma prática pedagógica dinâmica e provocadora que conduzisse os alunos a aprender de maneira significativa pela descoberta, pelo jogo e pelo lúdico.

Como tal, cada aula era iniciada através de um “motor” de motivação, podendo ele ser uma história (Anexo 14 – Exemplo de Planificação – 1º Ciclo), um jogo, uma magia, uma descoberta. A motivação permitia captar a atenção dos alunos, mantendo-os expectantes do que iria acontecer (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 1)

Importa evidenciar de que forma foi operacionalizado o ensino aprendizagem no que respeita às áreas curriculares.

No âmbito da área curricular de Português. O professor deve

*[...] promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;*

*incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de texto e com diferentes finalidades [...] (Decreto – Lei 241/2001).*

Todas as semanas era apresentada ao grupo uma letra nova, letra que os alunos tinham por missão descobrir através da escuta ativa de textos reais (histórias, canções, lengas-lengas, adivinhas, trava-línguas). De acordo com Inês Sim-Sim, consideramos que “é importante o contato do aluno com a leitura de livros reais, tal como aconteceu através da leitura do livro “A que sabe a lua?” não só de forma a suscitar o gosto pela mesma, como simultaneamente para o aumento do campo lexical” (in Portefólio Reflexivo – Iniciação à Leitura e a Escrita). A partir desta história, os alunos não só descobriram o fonema e o grafema da letra L, como também tiveram a oportunidade de confeccionar bolachas com sabor a lua. Esta atividade, apesar de estar inserida diretamente na área curricular de Português, é um exemplo de como se trabalhou a interdisciplinaridade, pois a confeção das bolachas permitiu aos alunos trabalhar de forma implícita a matemática, no que concerne ao conceito de medida, de sequência temporal, as formas, o tamanho, o número, entre outros (Anexo 20 – Registo Fotográfico – fotografia 2, 3, 4).

Estes textos eram previamente selecionados pela estagiária de forma a conter em grande números palavras que apresentassem o fonema da letra a ensinar. Para tal, a estagiária, enfatizava essas palavras aquando da leitura e no final dialogava com o grupo no sentido de encontrar a letra escondida.

A estratégia utilizada tenta contrariar,

*[...] a desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler [...] o desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu (Sim - Sim 2009:7).*

Por conseguinte, a equipa pedagógica apoiou-se na autora supracitada realçando que, independentemente da escolha da metodologia (de iniciação à leitura e à escrita), importa encontrar um equilíbrio na combinação sistemática de ambas as metodologias existentes (sintético e analítico).

Respeitando este pensamento, elaborámos um plano, composto por várias fases, ao qual recorreremos para o ensino da leitura e da escrita: (1) era lido ao grupo um texto que colocava determinado som em evidência; (2) certificava-se a identificação do som pelos alunos; (3) realçava-se, caso existissem, alunos cujos nomes iniciassem por esse mesmo som; (4) cada aluno verbalizava uma palavra iniciada pelo fonema trabalhado; (5) registavam-se no quadro as palavras verbalizadas pelos alunos; (6) apresentava-se isoladamente as diferentes formas gráficas da letra;

(7) identificava-se o grafema nas palavras registadas no quadro; (8) desenhava-se o grafema tendo em conta a sua direccionalidade, recorrendo a diversas técnicas e materiais (desenho da letra no ar, desenho da letra com o dedo e recorrendo a tintas, desenho da letra com pincel, modelagem da letra através da plasticina, ou pasta de modelar etc. etc.) (Anexo 29 – Registo Fotográfico – fotografia 5).

Numa fase mais avançada do processo de iniciação à leitura e à escrita, os próprios alunos procediam ao registo no quadro das palavras verbalizadas (fase 5), registando-as de seguida no caderno.

No âmbito da área curricular de Matemática, o professor

*[...] promove nos alunos o gosto pela matemática [...] incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio; [...] implica os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático [...]; desenvolve nos alunos a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos (Decreto – Lei 241/2001).*

Em paralelo com a área Curricular de Português, a área da Matemática era trabalhada através de atividades/desafios que promovessem uma construção ativa de novos conhecimentos partindo de situações concretas que desenvolvessem a linguagem e comunicação matemática. Nesta área foi potencializado o trabalho cooperativo que, regra geral, ocorria entre pares ou pequenos grupos.

O ensino da matemática partia de uma situação problema e a partir da mesma estabelecia-se o diálogo entre os elementos do grupo de forma a tirar conclusões. Posteriormente, cada grupo apresentava à turma as suas conclusões (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 6).

Estas atividades matemáticas eram ricas na utilização de materiais didáticos variados (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 17,18,19,20,21,22) que despertavam a curiosidade e estimulavam os alunos a questionarem o professor, a se questionarem, a descobrir semelhanças e diferenças, a criar hipóteses e chegar às próprias soluções.

Numa das aulas em que se trabalhou as figuras do plano e a formação de conjuntos segundo critérios foi distribuído por cada aluno uma peça geométrica (blocos lógicos); os alunos, formando grupos de dois, dialogavam acerca das diferenças e semelhanças das suas peças e posteriormente explicavam à turma as conclusões a que chegaram (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 7, 8).

A este propósito, Spodek e Sarancho (1998) referem que “o uso de uma abordagem prática em matemática, na qual as crianças manipulam materiais concretos e pensam sobre o que fazem é vital” (Spodek e Sarancho cit. por Nogueira, 2004:84).

Esta leveza do processo de ensino aprendizagem permite a abordagem informal e intuitiva de conceitos e ideias abstratas, permite um maior envolvimento do aluno, favorece as interações e conseqüentemente as relações interpessoais permitindo ao aluno lidar positiva e naturalmente com a situação do erro. O professor abarca um papel de dinamizador deste processo de autoconstrução de conhecimentos.

No âmbito da área curricular de estudo do meio, o professor

*desenvolve aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente (...); envolve os alunos em actividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspectos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano (Dec. Lei n.º 241/2001).*

Dentro desta área curricular, para além dos conteúdos programáticos abordados, a equipa elaborou um pequeno projeto no âmbito do dia da alimentação, designado *lanche saudável*.

Este projeto contou com a participação de toda a equipa pedagógica, bem como, com a participação de uma enfermeira convidada que palestrou uma sessão para o grupo sobre alimentação saudável, incorporada nos festejos do dia da alimentação (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 9,10,11). Após a participação dos alunos nesta sessão (Anexo 21 – Certificado de Participação) foi feito o compromisso do *lanche saudável*, Os alunos comprometeram-se a trazer para a escola um lanche compostos por alimentos saudáveis. De forma a verificar a execução do compromisso, foi elaborada uma grelha de observação (Anexo 22 – Instrumentos de Observação - Grelha lanche saudável) em que cada aluno autoavaliava o seu lanche atribuindo-lhe uma cor (verde-lanche saudável; laranja – lanche pouco saudável; vermelho – lanche não saudável). Para além do compromisso com os alunos, foi elaborado um panfleto a ser distribuído pelas famílias alertando para a importância de uma alimentação saudável e o compromisso das mesmas com o projeto (Anexo 23 – Desdobrável Lanche saudável). Não nos foi possível desenvolver atividades de envolvimento parental direto devido às políticas e regulamentos da escola.

Ainda dentro da mesma área curricular, foi organizada uma visita de estudo ao Parque Ornitológico de Lourosa onde os alunos tinham como objetivos conhecer diferentes espécies de aves, os seus habitats e o seu tipo de alimentação (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 12,13,14).

As visitas de estudo funcionam como estratégias do processo ensino aprendizagem que permitem fazer a ligação da escola à vida real e à comunidade, assim como, são consideradas um meio de concretização de motivações, aprendizagens e competências quer no âmbito curricular e não curricular e de carácter interdisciplinar.

No dia da visita foi sugerido aos alunos a elaboração de uma fotorreportagem que retratasse os vários momentos da visita, a publicar posteriormente no blogue administrado pela escola (Anexo 20 – Registo Fotográfico – Fotografia 15,16). Para além da elaboração da fotorreportagem foi sugerido aos alunos um jogo. Cada aluno transportava um cartão com a imagem de uma ave, no decorrer da visita os alunos teriam de identificar a sua ave, recolhendo informações sobre a mesma (Anexo 28 – Cartão de Visita). Esta atividade foi promotora de aprendizagens interdisciplinares, tendo sido trabalhado através da mesma as diferentes áreas curriculares como o Português e a Matemática.

Defendemos que aluno deve ser um ser autónomo e deve ser o principal protagonista da sua aprendizagem construindo saberes significativos de acordo com a sua vida.

## **4.4 Avaliar**

A avaliação do aluno desafiou, desde sempre, os docentes, na busca de “algo” que efetivamente compreenda a real situação das aprendizagens dos mesmos. Por conseguinte, o professor/educador “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Dec. lei n.º 240/2001).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciências da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997:27).

Na educação pré-escolar, o processo avaliativo, mais do que se centrar nos produtos de aprendizagem, tem como preocupação principal, apreciar os progressos e aprendizagens da criança.

Segundo a Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, a “avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e

interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” de forma a tomar consciência das suas conquistas, mas também, das suas dificuldades de forma a ultrapassá-las.

Embora o educador seja o responsável pela avaliação das crianças, outros intervenientes podem fazer parte da mesma, de modo a enriquecer este processo. Nele deverão estar incluídas as crianças, pois, “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação,1997:27); a equipa pedagógica (auxiliares, técnicos e outros agentes), assim como, os encarregados de educação.

Na verdade, são muitos os instrumentos existentes para avaliar o processo educativo e as aprendizagens das crianças; todavia, cabe ao educador seleccionar os instrumentos segundo a sua especificidade e contexto a ser utilizado. Posto isto, foram utilizados diferentes registos de observação (Oliveira - Formosinho, 2002), desde, *registo de incidentes críticos, registo contínuo, amostragem de acontecimentos, listas de verificação*. A este conjunto de registos acrescenta-se também as *grelhas de observação* (Sanchez,2003) (Anexo 29 – Instrumentos de Observação – grelha de observação), o *PIP*, já referido anteriormente, bem como, o *Portefólio de crianças*.

Segundo Grace,

*[...] o portfolio é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem: como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros (Shores & Grace, 2001:43).*

*O portefólio como instrumento de avaliação favorece as características individuais de cada criança, bem como, as suas capacidades, os seus saberes e o seu ritmo de desenvolvimento. Este instrumento não pretende uma avaliação quantitativa e regulada da criança pelo contrário é o resultado da observação e do planeamento, permitindo ao educador refletir sobre cada criança e adaptar a sua ação pedagógica de forma a reforçar as áreas de maior dificuldade e salientar as conquistas (Anexo 32 – Portefólio Reflexivo - Portefólio de Criança).*

Importa salientar que o portefólio não é um mero arquivo de trabalhos, pois existe uma seleção cuidada por parte do adulto e/ou criança, de modo a permitir a avaliação, análise e reflexão sobre o desenvolvimento da criança. Este instrumento não só permite a avaliação da criança, como também, permite ao educador avaliar a sua ação pedagógica e refletir sobre ela. Pois segundo Parente, “um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente,2004:60).

No que concerne ao 1ºCEB, o Despacho normativo n.º 24-A/2012 publicado recentemente refere que

*a avaliação constitui-se como um processo regulador do ensino é orientadora do percurso escolar e tem por objetivos a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”.*

Como tal, a avaliação é um processo complexo e global que pretende ser instrumento regulador, orientador e certificador das aprendizagens efetuadas pelos alunos ao longo de todo o ensino básico. Ainda segundo o despacho normativo supracitado, intervêm no processo de avaliação, não só o professor, o aluno, o encarregado de educação, como também, o conselho de docentes, no 1º ciclo, ou conselho de turma, os órgãos da escola, o docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno e por fim, a administração educativa. Os critérios de avaliação para cada ciclo do ensino e ano de escolaridade são definidos pelo conselho pedagógico da escola de acordo com o currículo e outras orientações gerais emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência.

De acordo com Arends a avaliação não é um mero processo medível que pretende a recolha de informações sobre os alunos e os contextos de sala de aula, com a finalidade de tomar decisões, é mais do que isso, “é um processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno” (Arends, 2008:211).

Como tal, o processo de avaliação não deve ter como único objetivo a verificação dos conteúdos ou produtos do conhecimento, tal como referido, a avaliação é um processo contínuo e por isso deve debruçar-se sobre todo o processo de ensino aprendizagem. Cabe então ao professor decidir que tipo de avaliação aplicar, em função do que o professor pretende avaliar. Por conseguinte, o professor dispõe de três tipos de avaliação: a *avaliação diagnóstica*, a *avaliação formativa* e a *avaliação sumativa*.

A *avaliação diagnóstica*, segundo Ribeiro tem por objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve deter num dado momento para pode iniciar novas aprendizagens (Ribeiro, 1993:342). Regra geral, o professor recorre a este tipo de avaliação no início do ano letivo, como verificado durante o estágio realizado, ou ainda sempre que se iniciam novas aprendizagens (durante todo o processo de ensino aprendizagem), de forma a “balizar” o nível de aprendizagens dos alunos, a fim de ajustar a intervenção.

Segundo Perrenoud “é formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do seu desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”

(Perrenoud, 1991:50). Esta modalidade avaliativa é interna a todo o processo de ensino aprendizagem, contínua e analítica, identificando as aprendizagens bem-sucedidas e aquelas que levantaram maior dificuldade aos alunos, permitindo ao professor dar feedback, levando o aluno a melhorar as suas aprendizagens. Este tipo de avaliação centra-se no processo mais do que nos resultados. Inserido nesta modalidade de avaliações, as estagiárias utilizaram como instrumentos avaliativos, fichas formativas (Anexo 24 – Ficha Formativa), grelhas de observação, listas de verificação (Anexo 25 – Instrumentos de Observação – Lista de Verificação da Leitura) e fotografia.

Importa referir que as estagiárias promoviam momentos de autoavaliação permitindo ao aluno tomar consciência por si próprio das suas conquistas e das suas dificuldades, desenvolvendo uma capacidade metacognitiva.

A *avaliação sumativa* pretende avaliar o progresso realizado pelos alunos no final de um bloco de aprendizagens no sentido de aferir as informações recolhidas até então por intermédio da avaliação formativa, obtendo informações que permitam aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. Contrariamente à avaliação formativa, este tipo de avaliação privilegia como instrumento os testes, ou seja, os resultados em detrimento do processo. A avaliação sumativa é periódica e realizada no final de cada período escolar ou no final do ano. No estágio realizado pudemos assistir a um momento de avaliação sumativa que decorreu no final do 1º período, de forma a obter informações individuais e atualizadas das aprendizagens, permitindo ao professor “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem” e “tomar decisões sobre o processo escolar do aluno” (Despacho Normativo 24-A/2012, art. 6). Estes testes (fichas de avaliação) eram iguais para todos os alunos, de todas as escolas do agrupamento, pois eram elaborados por um conjunto de professores do 1º ano, o que no nosso ponto de vista, não respeitava os contextos, os ritmos e as diferenças de cada escola.

Como já foi referido no ponto anterior (Agir/Intervir), eram proporcionados aos alunos momentos de autoavaliação que ocorriam no final da execução de um ficha formativa, através do preenchimento de um item do final da folha, ou ainda no final de todas as aulas, em que os alunos atribuíam uma cor (verde, laranja, vermelho) ao seu empenhamento nas atividades, bem como, aos seu comportamento na sala de aula e no recreio (Anexo 26 – Grelhas de autoavaliação).

Em suma, o professor poderá socorrer-se de um conjunto de modelos, ferramentas e instrumentos, de modo a melhor compreender os multifacetados aspetos de aquisição e desenvolvimentos das aprendizagens, objeto da avaliação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a experiência no âmbito da profissionalização em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, importa salientar que a mesma foi profícua em crescimento profissional e pessoal, através da colocação em prática de toda a bagagem teórica adquirida até aqui, bem como, da partilha de experiências com toda a equipa pedagógica.

Porém, a estagiária nem sempre esteve confiante, pois um turbilhão de emoções e interrogações se misturavam, dando logo lugar ao sentimento de que seríamos capazes. O entusiasmo de colocar em prática os fundamentos teóricos que adquirimos ao longo dos últimos 5 anos, a excitação de quem parte para uma aventura nova e desconhecida, mas ao mesmo tempo o receio de não conseguir operacionalizar as nossas convicções e o medo de falhar enquanto profissionais, foram uma constante.

Um dos principais constrangimentos sentidos passou pelo facto de ser trabalhadora na mesma instituição onde se realizou o estágio em Educação Pré-escolar, o que levou a um questionamento: como iria desempenhar dois papéis na mesma instituição mesmo que em momentos diferentes? Como iriam as colegas de trabalho, pais e crianças aceitar este novo papel a desempenhar?

É certo que nos primeiros dias e apesar de “conhecer os cantos à casa”, me senti retraída, diria mesmo que intimidada, pois outras responsabilidades se acrescentariam às minhas funções. Contudo, após o início de estágio, estas inquietações desvaneceram-se dando lugar à confiança, ao espírito de equipa, à vontade de trabalhar e de fazer mais e melhor pela instituição que represento, estabelecendo-se desde logo um forte elo de ligação com o grupo, não esquecendo nunca o lema de Santa Paula Frassinetti: “Firmemente Suave, Suavemente Firme”.

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, o início foi mais motivador que na experiência anterior; contudo, com o decorrer do estágio, as dificuldades sentidas foram maiores do que as que se estavam à espera. Sentimo-nos bastante pressionadas no que concerne ao cumprimento do currículo, levando-nos muitas das vezes a agir em contraditório com as nossas convicções. Apercebemo-nos que neste contexto, a resistência à mudança era maior, considerando-se utópicas as ideias que trazíamos e defendíamos. Todavia, pensamos ter marcado a diferença, não só na vida de cada criança, como também na forma de encarar o ensino.

Para colmatar este sentimento de insegurança e desânimo de muito serviu todos os materiais, apontamentos e bibliografias, recolhidas nas várias unidades curriculares, bem como, o apoio das orientadoras pedagógicas, professora e educadora cooperantes e de todos os elementos das instituições que nos acolheram.

No sentido de alcançar os objetivos propostos para este estágio, promoveu-se um modelo de intervenção ecológico baseado na reflexão crítica da prática pedagógica o que proporcionou um crescimento da estudante como pessoa e como futura profissional. Em conformidade com Oliveira Formosinho consideramos que “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir” (Oliveira Formosinho, 2002:42), refletindo-se através do conceito *life long learning*, pois aprender a ensinar é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida e se perspetiva sob várias dimensões (pessoal, social, afetiva e profissional). Como tal, não se concentra unicamente no desenvolvimento e aquisição de conhecimentos científico pedagógicos, mas também no desenvolvimento de atitudes, de valores, da consciencialização de si mesmo e da relação com o outro.

*Um dos grandes desafios pedagógicos é a conquista da autonomia intelectual, tanto pessoal quanto colectiva de educadores e educandos. A melhoria da qualidade de ensino indica a necessidade de formação global, não só de educandos, mas também de educadores. Neste sentido o exercício de pensar em conjunto oferece, em nosso entender, a oportunidade de Educadores e Educandos, juntos, numa Comunidade de Aprendizagem (Gonçalves, 2010:3).*

De acordo com Gonçalves, defendemos que a construção da profissionalização é uma construção dialógica, constante e contínua que se concretiza nas relações/interações entre professores, alunos, escola e sociedade. Ser professor não significa seguir um caminho unidirecional e solitário, pois do professor é exigida a capacidade de questionamento, de reflexão acerca do caminho que percorre, das direções possíveis de enveredar e das pessoas que acompanham este caminho. Implícita na nossa visão de desenvolvimento profissional ecológico, encontram-se as noções de professor investigador e de profissional reflexivo.

*“O processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.” (Neves, 2007:79)*

Como tal, o aspirante a professor deve construir a sua profissionalização na combinação da teoria com a prática e através de um processo dinâmico e cíclico de ação-reflexão-ação.

Esta atitude reflexiva perante a prática tornou-se essencial no decorrer deste processo de formação, levando-nos a um questionamento constante “na ação”, “da ação” e “para a ação”, bem como, a estar mais atentas ao ambiente educativo, ao grupo, a cada criança/aluno como ser único dotado de capacidades, habilidades e conhecimentos a respeitar. “O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional» ” (Alarcão, 2003 cit. por Neves,2007:80). Em razão disso, foi-nos propiciado enquanto alunas momentos de reflexão coletiva, nos encontros tutoriais, em momentos não formais com as professoras cooperantes, bem como, fomos incentivadas a refletir no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem.

Todavia, não basta recorrer à reflexão para que o professor se torne um profissional reflexivo, é necessário que a própria escola se percecionem como uma escola reflexiva, “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ibid p.80). É necessária a (trans)formação da escola como espaço de encontro com o outro, de recusa ao fechamento, livre, autónoma e responsável, onde se promova a cooperação e a troca de ideias e pensamentos, uma escola multicultural de todos e para todos. Pois “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1995:28).

Sabemos que o profissional de educação não se constrói unicamente através do saber, do conhecimento e da teoria, nem tão pouco através somente da experiência, mas na construção do conhecimento baseado na prática investigativa e reflexiva.

De acordo com Stenhouse, os professores são vistos como investigadores por excelência, “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem situações em que trabalham” (Stenhouse 1975 cit. por Alarcão 2001:3). Esta problematização da sua ação permite-lhes a construção do seu próprio conhecimento.

Neste sentido, a prática pedagógica levada a cabo pela estagiária adquiriu em ambos os contextos um carácter “investigativo”. De facto, foi pela e na investigação, na utilização dos seus instrumentos que se baseou todo o processo educativo.

Efetivamente, a observação fundamentou as tomadas de decisões decorrentes do processo educativo, visto que, através da observação, a estagiária planifica para

intervir, intervém para observar, observa para avaliar e avalia para voltar a intervir. Como tal, em ambas as instituições procedemos à observação como passo fundamental para melhor conhecer os contextos educativos de forma a uma intervenção fundamentada não só nas nossas convicções teórica e filosóficas como também nos pilares teóricos e filosóficos emanados pelas instituições. Procedemos, também, à planificação das intenções pedagógicas, planificação essa que inicialmente se traduziu como algo penoso e que consumia muito tempo de trabalho; porém, com o tempo a mesma tornou-se um auxiliar indispensável à prática educativa.

Sendo a planificação um instrumento de apoio ao professor, não deve ser encarado como algo espartilhado, rígido e inalterável; pelo contrário, segundo Arends, “os professores eficientes acreditam que as planificações são feitas para serem alteradas” (2008:93).

O tipo de planificação utilizada nos contextos foi distinta, pois na Educação Pré-escolar a equipa planificou em rede, partindo de um tema central (projeto) e de onde divergiam todas as atividades a desenvolver na sala, enquanto no 1º Ciclo a planificação era elaborada em tabela partindo de conteúdos a ensinar, definindo objetivos, selecionando recursos, estratégias, indicadores e instrumentos de avaliação. Em comparação com a planificação experimentada na Educação Pré-escolar, a obrigatoriedade de seguir um currículo e as pressões externas exercidas pelas metas estabelecidas pelos conselhos pedagógicos, condicionaram, por vezes, a liberdade criativa na elaboração das planificações e intervenções ao nível do 1º Ciclo.

Porém, como elemento da equipa pedagógica, tentávamos promover dentro do possível atividades criativas, desafiantes e motivadoras de novas aprendizagens. Foi nossa preocupação a promoção de aprendizagens ativas, a transformação das turmas em comunidade de aprendizagem, influenciando a motivação e o desempenho da criança/aluno.

Pretendemos inculcar nas crianças/alunos um espírito de confiança e a capacidade de pensar e resolver problemas por si mesmo e através de uma aprendizagem cooperativa que, para além de promover o desenvolvimento de competências científicas, promove ainda as competências sociais que permitem ao aluno uma intervenção crítica e positiva na sociedade.

Por conseguinte, a motivação dos alunos foi um dos nossos maiores desafios, principalmente no que diz respeito ao 1º Ciclo. O grupo necessitava e reagia positivamente à motivação externa mas rapidamente se desmotivava o que o levava ao desinteresse pelas atividades. De forma a contrariar esta situação e inspiradas em

António Estanqueiro (1992) sempre que possível fomos ao encontro dos interesses e valores dos alunos de forma a desenvolver uma motivação intrínseca.

Ao longo do processo, foram vários os momentos de avaliação que pretenderam não só balizar os conhecimentos dos alunos, como também, orientar a prática educativa de modo a proporcionar atividades potencializadoras de sucesso.

Apesar das dificuldades sentidas, fazemos um balanço final bastante positivo deste estágio, encarando-o como uma aprendizagem indispensável ao exercício da intervenção educativa. Não só ensinamos a aprender, como aprendemos ensinando, tornando-nos aprendizes com as crianças, parceiras de uma construção para a vida, apoiada na humildade de quem sabe muito pouco para o muito que se pode aprender.

A conclusão deste ciclo de estudos confere-nos a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista que, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, “permite a mobilidade” entre ciclos e “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”.

Todavia, esta possibilidade de monodocência, de profissional com habilitação dupla, ou simplesmente generalista, vai para além do que está escrito no decreto-lei supracitado. Embora cada contexto apresente as suas especificidades, a verdade é que as duas realidades não podem estar isoladas como ilhas, mas antes penínsulas cuja ligação garanta a comunicação e movimento recíproco entre si. Assim sendo, o profissional generalista tem por excelência a possibilidade de instigar verdadeiramente uma *articulação curricular efetiva e ativa*, caracterizada pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos, assim como pela possibilidade do mesmo trabalhar cooperativamente com os outros docentes, conduzindo ao desenvolvimento de um currículo integrado e integrador, potencializador da oportunidade de sucesso.

Formosinho afirma que,

*a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa [...] 1º ciclo do ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Dai que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º ciclo do ensino básico (Formosinho, 1991:29).*

Apesar de destacada a importância da articulação curricular, a mesma não foi perceptível no decorrer dos estágios realizados; porém, pensamos que a articulação entre estes contextos é fundamental para o sucesso das aprendizagens, na medida em que a criança se desenvolve através de um processo natural e em espiral. É nesta articulação que acreditamos e que queremos pôr em prática num futuro, próximo. Em analogia com a metáfora de Nikos Kazantzakis, acreditamos que os verdadeiros

professores são aqueles que constroem pontes permitindo a travessia dos alunos, incentivando-os, de seguida, a construir as suas próprias pontes.

Concluimos, acreditando que o sucesso das aprendizagens assenta numa construção dialógica de competências científicas e sociais por parte dos intervenientes no processo educativo através da ação, “o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também a sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta mas também a sua realização” (Benjamim cit. por Leite e Kramer 1999, cit. por Serra 2004:95).

## BIBLIOGRAFIA

- ALAIZ, Vitor; CAMPOS, Cristina; CONCEIÇÃO, José Maria, et al (1994), *Observe! Vai ver que encontra*, in Instituto de Inovação Educacional, Pensar Avaliação, melhorar a aprendizagem, Lisboa, IIE
- ALVES, Rubem (1994), *A Alegria de Ensinar*, São Paulo, Poética Editora.
- ALVES, Rubem (2004), *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*, Campinas, Fundação EDUCAR.
- ARENDS, Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Madrid, McGraw-Hill.
- BAIRRÃO, J., Tietze, W. (1999), *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- BECKER, Fernando (2001), *Educação e Construção do Conhecimento*, Porto Alegre, Artmed.
- CABANAS, José Maria Quintana (2002), *Teoria da Educações, Concepção Antinomia da Educação*, Porto, Edições Asa.
- CHAVES, Otilia (1963), *A Arte de Contar Histórias*, 3ª ed, Rio de Janeiro.
- COARACY, Joana, (1972), *O planeamento como processo*, Revista Educação, 4º Ed., Brasília.
- CORTESÃO, Luísa; TORRE, Maria Arminda (1990), *Avaliação pedagógica 2. Perspectivas de Sucesso*, Ministério da Educação, Coleção Ser Professor, Porto, Bloco Gráfico Lda.
- COSTA, Jorge Adelino (1992), *Gestão Escolar- Participação e Autonomia -, Projecto Educativo de Escola*, Porto, Texto Editora.
- COUTINHO, Clara Pereira (2011), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa, Almedina
- CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007), *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*, in Cadernos de Estudo n.º 6, Porto, ESE de Paula Frassinetti.
- CRAVEIRO, Clara; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula, (1997); *O projecto em jardim-de-infância: da construção das ideias à construção do futuro*, in Saber (e) Educar n.º 2, Porto, ESSE de Paula Frassinetti.

- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (1999), *As cem linguagens da criança, A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, J, (1997), *Comentário à Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, in Educação Pré Escolar, legislação, Lisboa, Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1991), *Currículo e Desenvolvimento Curricular – problemas e perspectivas*. Rio Tinto, Edições Asa.
- FORMOSINHO, Júlia (2001), *Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica. Pensar o Currículo em Educação de Infância*, Lisboa, Edição APEI.
- FORMOSINHO, Júlia (2002), *O Desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In J. Oliveira- Formosinho & T. Kishimoto (Org.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*, São Paulo, Thomson.
- FORMOSINHO, Júlia. (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, Porto, Porto Editora.
- FREINET, Célestin (1996), *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, Lisboa, Editorial Estampa.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo, Paz e Terra.
- GESELL, Arnold (2000). *A criança dos 5 aos 10 anos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GONÇALVES, Daniela (2010), *(Re)Inventar um Espaço Reflexivo*, in Cadernos de Estudo n.º 15, Porto, ESE de Paula Frassinetti.
- GOUVEIA, João (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recursos Didáticos para Formadores*, Braga, Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (2005), *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil*, Porto Alegre. Artmed.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- KATZ, Lillian; CHARD, Sylvia (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MACHADO, Fernando; GONÇALVES, Maria Augusta (1999), *Currículo e Desenvolvimento Curricular – problemas e perspectivas*, Rio Tinto, Edições Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000), *A Educação Pré -Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, Lisboa, Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- MOREIRA, António. e MACEDO, Elisabete (2002), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto, Porto Editora.
- NEVES, Ivone (2007) *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*, in Saber (e) Educar n.º 12, Porto, ESSE de Paula Frassinetti.
- NOGUEIRA, Isabel Cláudia (2004), *A aprendizagem da matemática e o jogo : alguns contributos*, Saber (e) Educar Nº 9, Porto, ESSE de Paula Frassinetti.
- NÓVOA, A. (1995) *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- PAPALIA, Diane, OLDS Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001), *O Mundo da Criança*, São Paulo, McGraw Hill;
- PARENTE, Cristina (2002), *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto, Porto Editora.
- PARENTE, Cristina (2004), *A construção de Práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf) disponível em 26/12/12
- PERRENOUD, Philippe. (1991), *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 13,
- PLATÃO (2001), *A República*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho (1993), *Avaliação da aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000), *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*, CIFOP, Universidade de Aveiro.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1999), *Emílio ou da Educação*. 2.ed., São Paulo, Difusão Europeia do Livro.
- SERRA, Célia (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto Editora.
- SHORES, Elizabeth e GRACE Cathy, (2001), *Manual de Portfolio: Um Guia Passo a Passo para o professor*, Porto Alegre, Artmed.
- SILVA, I. (1996), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Noesis,
- SIM-SIM, Inês (2009), - *O Ensino da Leitura: A decifração*, Lisboa, Ministério da Educação.
- SPRADLEY, James P. (1980). *Participant Observation*, Florida, Harcourt Brace Jovanovich College.
- VASCONCELOS, Teresa (coord.) (2012), *Trabalhos por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- VEIGA, Ilda (2006), *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*, Campinas, Papirus Editora.
- VIANA, Fernanda Leopoldina (2002), *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, Miguel (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed.
- ZABALZA, Miguel (2004), *Práticas Educativas en la Educación Infantil: transversalidad y transiciones*. In Revista Infância e Educação - Investigação e Práticas nº 6, GEDEI.

## Sitografia

ALARCÃO, Isabel, (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Universidade de Aveiro, [<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>], disponível em 25/05/2012

DIONISIO, Maria de Lourdes & Iris Pereira (2006) *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigações e práticas.* [[http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_educar\\_e\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_educar_e_escolar_a_C.pdf)] disponível em 18/01/2013

MAURICIO, Juliana Tavares (2008), Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem. <http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabriquedoteca1/index.php?pagina=9> disponível a 19/01/2013

MARTINS, A. & SILVA, A. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. [[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso)] disponível em 05/01/2013

UNESCO, (2007) “*Education for All Global Monitoring Report: strong Foundations. Early Childhood care and education*”, [<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2007-early-childhood/>], disponível em 12/06/2012

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. (2007) *Paulo Freire e a educação. Centro de Referência Educacional*, [<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/cursos/afiliado/2547>] disponível em 23/06/2012

<http://www.deb.min-edu.pt>,

diponivel em 02/01/2013

<http://nomundodascrianças.blogspot.pt/2008/11/o-portflilio.html>

disponivel em 09/01/2013

## Legislação

**Lei n.º 46/86 de 14 de outubro** – Lei Base do Sistema Educativo.

**Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro** – Lei-quadro da Educação Pré – Escolar.

**Decreto – Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto** - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

**Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto** - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

**Decreto – Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro** - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

**Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de abril** - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário.

**Despacho Normativo 55/2008 de 23 de outubro** - Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.

**Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011-** Avaliação na Educação Pré – Escolar.

**Despacho n.º 5306/2012** - Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

**Decreto – Lei n.º 139/2012 de 5 de julho** - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

**Despacho Normativo n.º 24 – A/2012 de 6 de dezembro** – Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico

# **ANEXOS**

## **Anexo 1 – Portefólio Reflexivo –** Iniciação à leitura e à escrita



**Semana:** 19 a 21 de novembro

**Centro de Estágio:** [REDACTED]

**Estagiária:** Lúcia Monteiro

### **Iniciação à leitura/decifração**

No decorrer desta semana, e tal como vem sendo habito, a planificação foi elaborada pela equipa pedagógica tendo em conta o currículo, bem como, as metas curriculares. Contudo, a mesma foi sendo alterada face aos avanços e dificuldades sentidos pelo grupo de alunos com o despoletar da leitura. Também como estagiária, e cota parte responsável pelas aprendizagens realizadas, senti-me insegura e angustiada com este momento fulcral na vida escolar de cada aluno. Posto isto, importa refletir acerca da iniciação à leitura. Contrariamente ao que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não se traduz num processo natural e por isso a pertinência deste tema.

De acordo com Sim-Sim (2009), o ensino da leitura encontra-se associado à frequência escolar e a entrada da escola é vista como um passo mágico que lhes vai permitir lerem sozinhas. No entanto o entusiasmo por ler esvai-se, à medida que se vai processando a aprendizagem da leitura.

“A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado por um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua,

copo, faca e semelhantes. Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença. Idêntica reacção seria encontrada se pretendêssemos ensinar uma criança a andar de bicicleta num velocípede parado. Ela pedalaria, poderia mesmo desenvolver a postura correcta, mas nunca experimentaria o prazer do equilíbrio alcançado com o movimento.” Sim-Sim (2009:7)

Ainda segundo Sim-Sim (2009), a aprendizagem da decifração<sup>1</sup> – a entrada formal no mundo das letras – é determinante no sucesso do aluno como leitor. Ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino e que em muito preocupa todos os profissionais que “em mãos” têm um grupo de crianças que inicia esta viagem. Contrariamente, ao aluno o professor deverá reconhecer que o resultado desta parceria (aluno-professor) afetarão toda a vida escolar do aluno que se lhe apresenta. Ensinar a aprender a ler requer do docente uma esforço redobrado, pois cabe a este profissional o encanto do aluno por esta viagem.

É de notar que grande parte dos alunos apresenta lacunas no que concerne à fase que antecede ao ensino formal da decifração, quer pela não frequência do ensino pré-escolar, quer pela ausência, no meio familiar, de hábitos de leitura, que se reflete em comportamentos pouco emergentes no que diz respeito à leitura e mesmo à linguagem oral.

Por conseguinte, cabe ao professor a escolha de estratégias pedagógicas, para o ensino da decifração, tendo em conta as características dos alunos acima descritas.

Segundo Sim-Sim (2009), independentemente da escolha da metodologia a seguir pelo professor, sejam elas metodologias fónicas ou com pendor mais global, importa encontrar um equilíbrio na combinação sistemática de ambas as metodologias.

Isto é, a par da utilização de estratégias fónicas que enfatizem a correspondência som/grafema é importante o contato do aluno com a leitura de livros reais, tal como aconteceu através da leitura do livro “A que sabe a lua?”,

---

<sup>1</sup> Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letra com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua. (Sim-Sim,2009:12)

não só de forma a suscitar o gosto pela mesma, como também, simultaneamente para o aumento do campo lexical.

Por conseguinte, segundo Sim-Sim (2009), o docente deve orientar o ensino da decifração baseando-se num conjunto de linha gerais.

Portanto, o ensino da decifração:

- a) deve ocorrer em contexto real de leitura;
- b) deve ter como sustentáculo as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita;
- c) o ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica;
- d) o ensino explícito da correspondência som/grafema deve ser explícito, direto e transparente;
- e) deve contemplar, regular e sistematicamente, o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes;
- f) deve fomentar a leitura de palavras frequentes;
- g) deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita.

Até aos seis-sete anos de idade, as crianças parecem mais sensíveis ao conteúdo semântico da linguagem que à sua forma, concentrando-se mais no significado de uma mensagem do que nos aspetos formais do significante. (Mendes & Alves Martins, 1986, cit. por Martins e Valente, 2004). Porém, como aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a perceção e produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso reflexivo, denominado consciência fonológica (Defior, 1998, cit. por Martins e Valente, 2004). Esta capacidade de analisar o fluxo oral de forma consciente é considerada uma competência crítica para a aquisição da leitura e escrita.

Em suma, cabe-me realçar no decorrer desta semana, como pontos positivos, o desenvolvimento do espírito de equipa entre os alunos, o desenvolvimento de atividades criativas com vista aprendizagens significativas. Como pontos menos fortes, posso realçar a insegurança sentida no início da semana pelo despoletar da leitura, e a pouca flexibilidade na gestão da planificação. É de

referir que no final da semana e com a ajuda da restante equipa pedagógica estas dificuldades foram ultrapassadas.

## Anexo 2 – Gráfico da caracterização das famílias – Instituição A

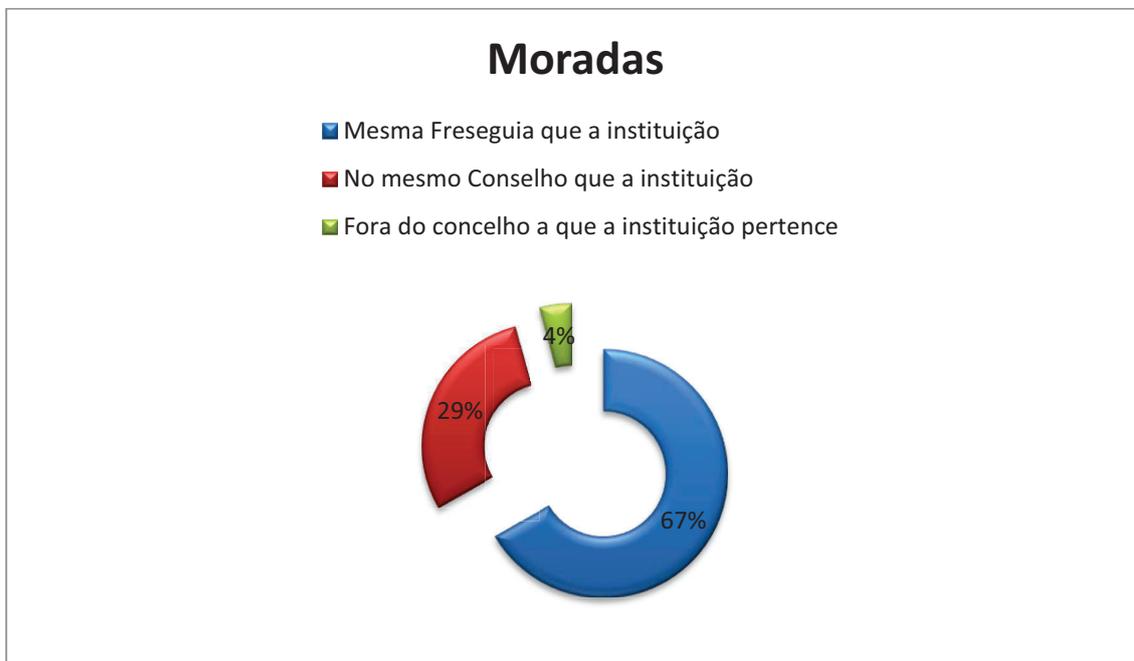


Gráfico 1

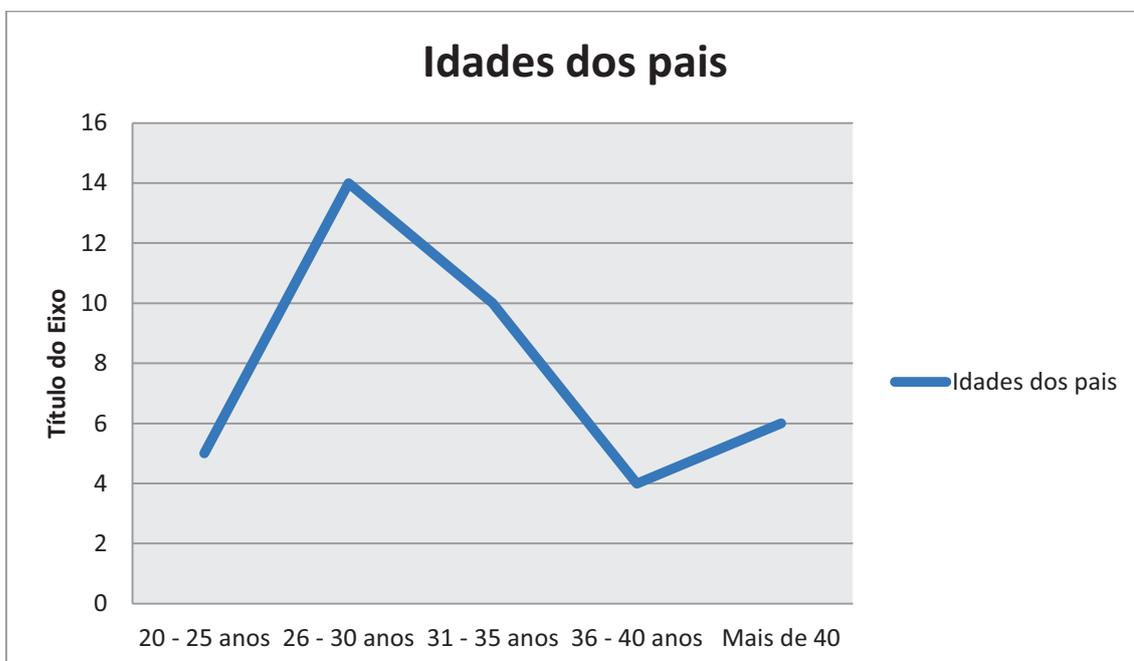


Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4

## Anexo 3 – Gráfico da caracterização das famílias – Instituição B

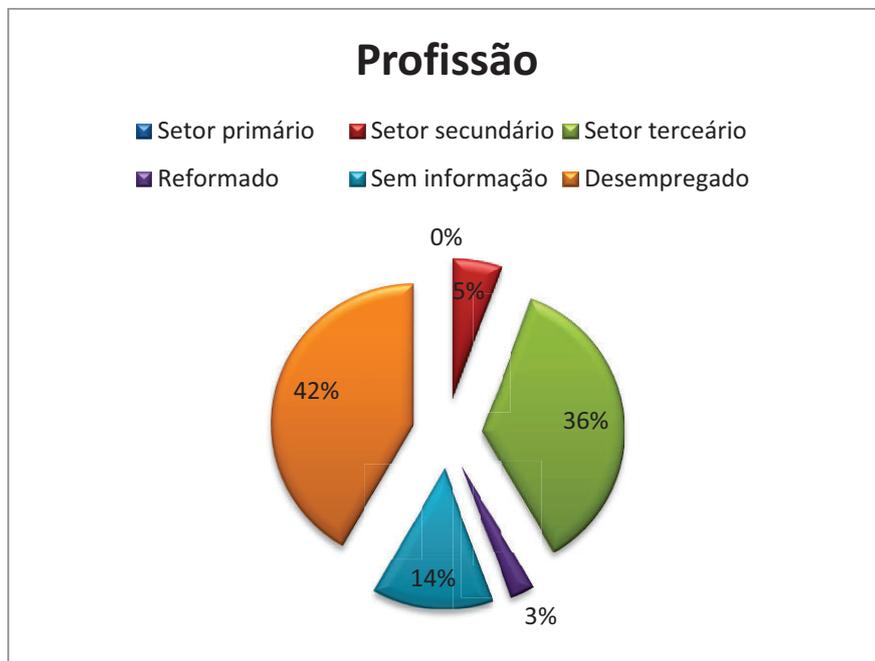


Gráfico 1

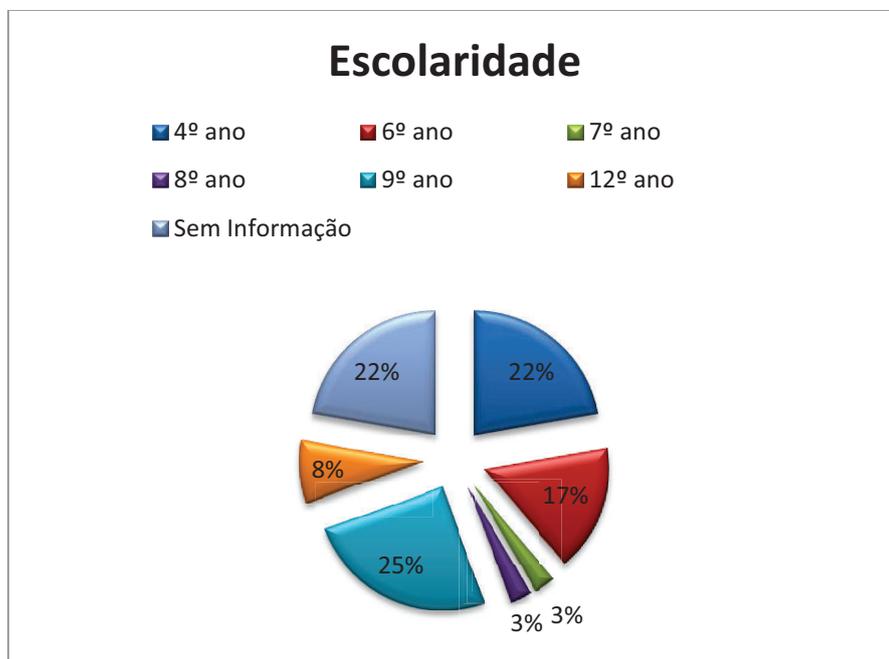


Gráfico 2

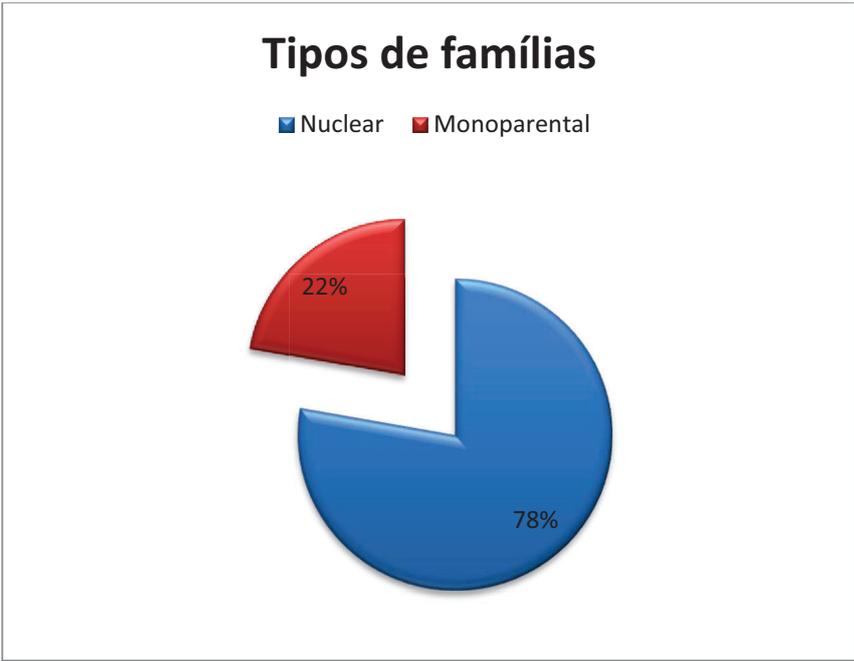


Gráfico 3



Gráfico 4

# Anexo 4 – PIP – Perfil de Implementação do Programa



PAULA  
FRASSINETTI

## Fichas de Resultados do PIP

Nome do programa: \_\_\_\_\_ Avaliador: \_\_\_\_\_

Datas do PIP: T1: Fevereiro T2: Junho

Pontuações (1-5)

### I - Ambiente Físico

- \* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas
- \* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área
- \* 3. Sala segura e bem conservada
- \* 4. Materiais Ordenados e Etiquetados
- \* 5. Materiais adequados para várias crianças
- \* 6. Variedade de materiais reais à disposição
- \* 7. Materiais acessíveis às crianças
- \* 8. Equipamento de grandes músculos à disposição
- \* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferença
- \* 10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas

T1	T2
3	4
4	5
3	3
2	4
3	3
2	3
4	4
-	-
2	3
3	4

### II – Rotina Diária

- \* 11. Adultos implementam rotina diária consciente
- \* 12. A rotina inclui tempo adequado para planear, trabalhar e rever
- \* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas
- \* 14. Variedade de estratégias de relembrar usadas
- \* 15. Equilíbrio de atividades de pequeno e grande grupo
- \* 16. As crianças concretizam as suas ideias em atividades organizadas pelos adultos

2	4
2	4
2	4
2	4
2	4
3	4

### II – Interação adulto – criança

- \* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem
- \* 18. Os alunos participam nas brincadeiras das crianças
- \* 19. Conversa adulto – criança equilibrada e natural
- \* 20. Os adultos encorajam jogos de linguagem falada/escrita
- \* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência
- \* 22. Os adultos encorajam a cooperação entre crianças
- \* 23. Os adultos mantêm limites razoáveis
- \* 24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula

3	5
2	3
3	4
-	-
3	4
-	-
-	-
-	-

II – Interação adulto – adulto

- \* 25. O staff usa o modelo ensino em equipa (Não se aplica)
- 26. O Staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)
- 27. O Staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)
- 28. O Staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)
- 29. O Staff envolve os pais no programa
- \* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço

1	3
-	-
-	-
-	-
-	-
2	3

## Anexo 5 – Instrumentos de Observação – amostragem de acontecimentos

Amostragem de Acontecimentos							
<b>Objetivo da observação:</b> Escolhas/ Preferências das crianças							
<b>Grupo:</b> Diana; Ana Luísa; Mariana Cerqueira; Mariana Campos; Vitória							
<b>Observadora:</b> Estagiária Lúcia Monteiro				<b>Data:</b> 28/03/2012			
<b>Tempo de Observação:</b> 40 min							
	10h	10:10h	10:20h	10:30h	10:40h		
Quarto	Mariana Ca Mariana Ce	→ →	→ →	Vitória	→		
Cozinha	Vitória	→					
Construções			Vitória	Mariana Ca Mariana Ce	→ →		
Garagem							
Biblioteca							
Jogos	Diana Ana Luísa	→ →	→ →	→ →	→ →		
Plástica							

Comentário: com este registo pude verificar que as áreas mais frequentadas, pelo grupo observado, foram a área do quarto, da cozinha, das construções e dos jogos, sendo as menos frequentadas a área da garagem e a área da biblioteca. Sendo que a área da biblioteca registou durante o tempo de observação uma frequência nula.

Amostragem de Acontecimentos							
<b>Objetivo da observação:</b> Escolhas/ preferências das crianças							
<b>Grupo:</b> Diana; Ana Luísa; Mariana Cerqueira; Mariana Campos; Vitória							
<b>Observadora:</b> Estagiária Lúcia Monteiro				<b>Data:</b> 05/03/2012			
<b>Tempo de Observação:</b> 40 min							
	10h	10:10h	10:20h	10:30h	10:40h		
Quarto	Mariana Ca Mariana Ce						
Cozinha	Vitória	→					
Construções							
Garagem			Vitória	Vitória	→		
Biblioteca	Diana Ana Luísa	→ →	→ →	→ →	→ →		
Jogos		Mariana Ca Mariana Ce	→ →	→ →	→ →		
Plástica							

Comentário: com este registo pude verificar que as áreas mais frequentadas, pelo grupo observado, foram a área da biblioteca, dos jogos, e da garagem, sendo as menos frequentadas foram a área do quarto e a área da cozinha. Pude também observar que durante o tempo de observação as mesmas crianças frequentaram a área da biblioteca, tendo outras crianças demonstrado interesse em frequentá-la também. Este registo de observação foi efectuado após a introdução de novos elementos na área da biblioteca, tais como, o baú das histórias, os fantoches de dedo e o fantocheiro.

## Anexo 6 – Portefólio Reflexivo – Organização do Espaço Educativo



Mês: Fevereiro 2012

**Centro de Estágio** [REDACTED]

**Estagiária:** Lúcia Monteiro

**Reflexão: Organização do Espaço Educativo – Espaço**

A sala dos 5 anos onde me encontro a estagiar apresenta espaço interior amplo, bem iluminado, possuindo uma grande entrada de luz natural devido a uma das paredes 4 paredes da sala ser totalmente de vidro e com portas de correr o que permite uma boa ventilação e um fácil acesso ao espaço exterior, possui também aquecimento o que permite criar um ambiente confortável e agradável a crianças e adultos.

Este espaço interior encontra-se organizado em 7 áreas distintas. Estas áreas são: o quarto, a cozinha, as construções, a garagem, a biblioteca, os jogos e a plástica.

Após alguns momentos de observação verifiquei que as crianças ocupavam as áreas indiscriminadamente não tendo em conta o número de crianças em cada área, não respeitando os materiais pertencentes a cada área, trocavam de áreas constantemente num curto espaço de tempo ou pelo contrário ocupando uma só área durante todo o tempo de brincadeira. Estas situações observadas geraram situações de conflito entre as crianças. Pode aperceber-me que da ausência de regras de funcionamento da sala e/ou do não cumprimento por parte das crianças.

É de referir que o espaço interior deve ser planeado pelo adulto/crianças de forma a criar espaços flexíveis, que potencializem a aprendizagem, as interações sociais, o envolvimento das crianças em atividades interessantes e pedagogicamente válidas.

Isto porque *“O espaço jamais é neutro. O educador não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa...”* (Pol & Morales, 1982)

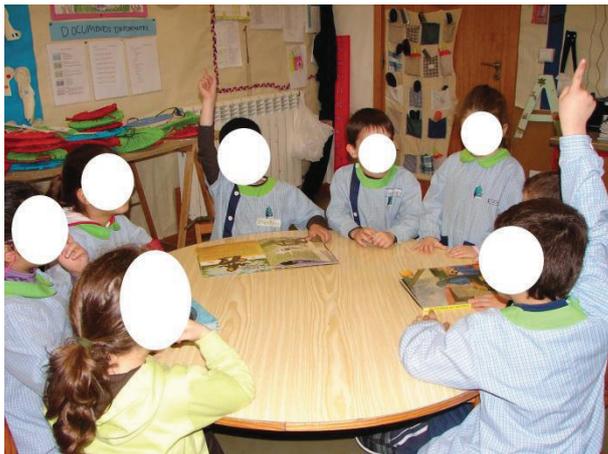
Quando assim acontece e os espaços são bem planejados de forma a oferecer diversas opções às crianças, evitam-se problemas de disciplina, como excesso de ruído, transições conflituosas entre as áreas, disputa/partilha de objetos/materiais proporcionando assim um lugar onde a criança possa desenvolver-se nas suas várias linguagens.

Assim e após uma conversa com a educadora decidimos elaborar “cartões de áreas”, cartões esses que identificam as áreas, assim como, permitem à criança visualizar a quantidade de crianças que poderão brincar em simultâneo na mesma área, revimos a disposição de algum mobiliário permitindo criar espaços mais proveitosos, bem como, organizamos alguns materiais. Esta decisão do número de crianças por área foi tomada em conjunto com o grupo numa pequena assembleia onde foram relembradas as regras de funcionamento da sala.

## Anexo 7 – Registo fotográfico – Instituição A



Fotografia 1 – Hora do Conto



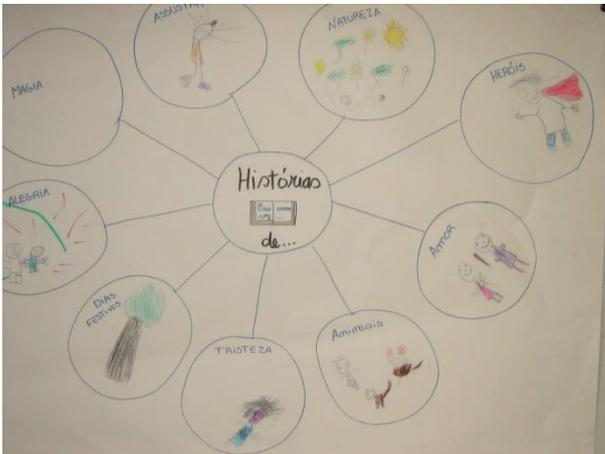
Fotografia 2 – Trabalho em pequeno grupo



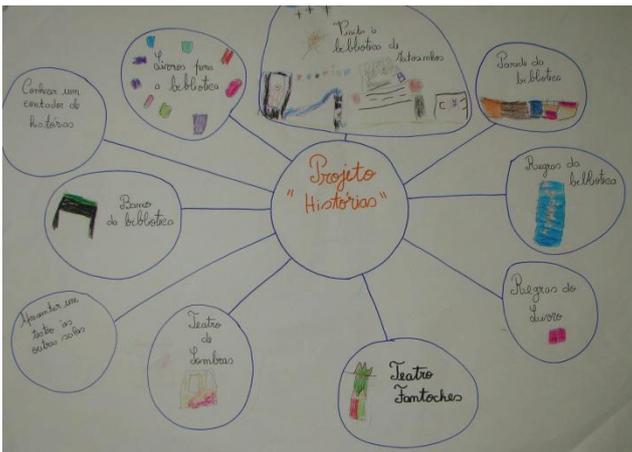
Fotografia 3 – Trabalho em grande grupo



Fotografia 4 – Trabalho individual



Fotografia 5 – Teia “tipo de histórias”



Fotografia 6 – Teia “O que queremos fazer”



Fotografia 7 – Pintura com o dedo



Fotografia 8 – Recorte, Rasgagem e Colagem



Fotografia 10 – Canções



Fotografia 11 – Dramatizações Espontâneas



Fotografia 12 – Hora do conto com convite à Terceira Idade



Fotografia 13 – Teia de divulgação do Projeto à comunidade



Fotografia14 – Quadro do Tempo



Fotografia 15 – Responsáveis



Fotografia 16 – Agenda do Grupo



## Anexo 8 – Portefólio Reflexivo – Organização do Ambiente Educativo - Tempo



**Centro de Estágio:** [REDACTED]

**Estagiária:** Lúcia Monteiro

### Reflexão – Gestão do Tempo

No decorrer deste estágio senti necessidade de refletir acerca da gestão do tempo, visto que, e após a primeira semana de estágio, apercebi-me da não existência de rotinas definidas pelo educador em prol dos interesses e ritmos do grupo. O que no meu ponto de vista acaba por deixar as crianças inseguras, confusas, entediadas e com falta de orientação. Assim sendo, importa refletir acerca de algumas mudanças já implementadas, como também, acerca da importância que é atribuída à gestão do tempo na educação pré-escolar.

Segundo o Decreto – Lei n.º 241/2001, cabe ao educador, proceder à organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.

A rotina diária tal como a organização do espaço e materiais, “deixou de ser rígida e estável, como era apresentada na pedagogia tradicional, para se tornar flexível e dinâmica” (Dewey 2002), de forma a adaptar-se aos interesses e necessidade manifestadas pelas crianças e identificadas pelo educador que atento, observa, reflete e planifica a sua ação pedagógica.

“As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem.” (Zabalza, 1998). Por conseguinte, o tempo deve ser pensado e planificado pelo educador de modo a criar oportunidades que permitam a tomada de iniciativa quer pela criança, quer pelo adulto, de forma a enriquecer as oportunidades de aprendizagem. A rotina é tida como uma “fonte de aprendizagem, porque é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos prevendo a sua sucessão” (OCEPE, 1998), pelo que, a rotina deve ser suficientemente flexível para poder completar as ideias e questões das crianças, há medida que vão surgindo durante o decorrer da ação.

O tempo educativo contempla de forma equilibrada vários ritmos sendo necessário a existência de uma organização da estruturação do tempo, deixando de existir tempos segmentados e compartilhados para diferentes atividades e passando a existir momentos que incluem simultaneamente experiências de intensa atividade física e intelectual. É também importante que o educador planifique os momentos que acontecem entre as atividades, designados momentos ou tempo de transição. A reflexão e planificação destes momentos permite que as crianças não se sintam entediadas, desorientadas e receosas de fracasso quanto às próximas atividades. “Antecipar os problemas dos períodos de transição e preparar-se para eles pode diminuir as dificuldades em potencial.” (Spodek,1998)

Aquando do início da minha intervenção pedagógica e após algumas observações efetuadas, entre outras, com recurso ao Perfil de Implementação do Programa (PIP), Ponto II – Rotina Diária, pude aperceber-me que as rotinas existentes na sala se limitavam a regular os tempos comuns de almoço e lanche, assim como, semanalmente, as atividades extra curriculares, não existindo assim uma organização estruturada das rotinas.

Apoiando-me na rotina diária emanada pelo modelo Hig Scope, organizei uma rotina diária estruturada mas flexível, tendo em conta os horários da instituição, bem como, a faixa etária do grupo (Tempo de acolhimento/planeamento; Tempo de trabalho; Tempo de organizar; Tempo de revisão; Tempo de recreio; Almoço; Tempo em pequeno grupo; Lanche; Tempo de recreio).

Assim no início da manhã é realizado o **tempo de acolhimento/planeamento**, enquanto se espera que todas as crianças cheguem à sala, neste tempo as crianças cantam os bons dias, falam sobre algum assunto importante que queiram partilhar com o grupo, escolhem as tarefas pelas quais serão responsáveis nesse dia, assim como, planificam os próximos momentos, tomam decisões acerca do que vão fazer, como o vão realizar, que materiais precisam, em que área irão trabalhar, se trabalharão sozinhas ou com outras crianças. (Zabalza, 1998).

De seguida defini outro momento, designado **tempo de trabalho**, que é caracterizado pela realização das atividades livres ou propostas pelas crianças, por mim e/ou pela educadora.

A este momento sucede o **tempo de organizar** em que as crianças e os adultos reorganizam a sala arrumando todos os materiais que utilizaram bem como os trabalhos produzidos. Regra geral neste tempo de organizar recorro a uma cantiga que as crianças vão trauteando enquanto arrumam os materiais, permitindo que este tempo seja vivido com motivação e não o contrário.

De seguida as crianças reúnem-se em grande grupo para o, **tempo de revisão**, tempo esse em que as crianças partilham as suas experiências e realizações referindo o que gostaram mais de fazer ou o que menos lhes agradou.

O **tempo de recreio**, preferencialmente ao ar livre, em que as crianças deslocam-se para um recinto exterior, podendo disfrutar de estruturas que permitam não só o desenvolvimento de atividade física, como também de competências sociais e morais, assim como, jogos de grupo, cantigas de roda, jogo da macaca, jogo da glória, jogo da cabra cega, jogo do lencinho entre outros. Sendo que este espaço exterior vem sendo dinamizado em cooperação com mais duas colegas do perfil 1 será alvo de uma reflexão mais profunda em outro momento.<sup>2</sup>

O **tempo de pequeno grupo**, é desenvolvido após o **tempo de almoço** e um breve momento de relaxamento, neste tempo forma-se grupos de cerca de 6 crianças que levam a cabo uma atividade que pode ou não estar integrada no projeto da sala, permitindo ao educador uma observação individualizada de cada criança, pois estas observações são a base da planificação a ser levada a cabo pelo educador. Ainda no que toca à minha ação pedagógica e aos tempos de transição, recorro a algumas estratégias que me permitem manter o grupo motivado, concentrado, expectante, no entanto, conhecedor do que irá passar-se em seguida. Para isso recorro a canções, jogos de controlo corporal, jogos de seriação e classificação entre outros.

Em suma, “no projeto infância, a rotina diária também é um instrumento para a aprendizagem do que se refere à cultura do meio como fonte inspiradora de atividades educativas.”  
(Formosinho 1994, citado por Zabalza, 1998)

---

## **Anexo 9 – Instrumentos de Observação** – notas de campo

Nota de campo n.º 5

24/09/2012

Tenho-me apercebido que a maioria dos alunos traz para a escola um lanche pouco saudável. Hoje a M. trouxe um hamburger para o lanche e o D. geralmente traz um pacote de batatas fritas e uma garrafa de sumo com gás, a L. traz sempre bolos com creme.

Comentário:

Apesar da Camara Municipal, oferecer lanche a todas as crianças do município é rara a criança que come o “lanche da camara”. Em conversa informal a professora cooperante disse-nos que na semana anterior duas mães tinham trazido cachorros para o lanche dos filhos. Este será um ponto a debater no próximo momento de reflexão.

---

Nota de campo n.º 7

26/09/2012

Enquanto os alunos realizam uma ficha formativa o F. brinca com o colega do lado. Quando a professora cooperante o interpela ele responde: - Professora, estou cansado não quero fazer mais.

Comentário:

O F. é o aluno mais novo da sala e ainda não fez 6 anos de idade, por vezes tem comportamentos que demonstram uma certa imaturidade, recusando-se a fazer as atividades alegando cansaço e dizendo que está farto de fazer os trabalhos e que prefere ir brincar.

---

Quando cheguei à sala a M. veio ter comigo muito preocupada porque hoje trazia para o lanche um pão com chocolate porque a mãe lhe tinha dito que uma vez não fazia mal. E perguntou-me: - Professora vou ter vermelho no lanche? Ao qual respondi: - Se for um só dia com chocolate não faz mal. De seguida dirigi-me para a turma e disse: - Todos os meninos podem trazer uma vez por semana um doce para comer.

Comentário:

Pode perceber que o compromisso assumido pelos alunos está a ser levado a sério.

# Anexo 10 – Instrumentos de Observação – grelha de observação de comportamentos e atitudes



Escola Básica e Secundária de [Redacted]



## Grelha de observação de comportamentos e atitudes

Parâmetros	Comportamento					Autonomia					Pontualidade					Participação nas atividades					Responsabilidade (realização dos t.p.c)				
	Data					Data					Data					Data					Data				
Alunos	24/10/2012	07/11/2012	21/11/2012	05/12/2012	07/01/2013	24/10/2012	07/11/2012	21/11/2012	05/12/2012	07/01/2013	24/10/2012	07/11/2012	21/11/2012	05/12/2012	07/01/2013	24/10/2012	07/11/2012	21/11/2012	05/12/2012	07/01/2013	24/10/2012	07/11/2012	21/11/2012	05/12/2012	07/01/2013
1- Afonso	C	B	B	A	B	A	B	B	B	C	P	P	P	P	P	C	C	C	C	C	+	+	+	+	+
2- Marina	A	A	A	A	A	B	B	C	C	C	P	P	P	P	P	B	C	C	C	B	+	+	+	+	+
3- Miriam	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	P	P	A	P	P	A	A	A	B	B	i	+	+	+	+
4- Inês	A	A	A	A	A	A	A	B	B	C	P	P	P	P	P	A	A	A	B	B	+	+	+	+	+
5- Débora	A	B	A	A	A	A	B	C	C	C	P	P	P	P	P	B	B	C	B	B	+	+	+	+	+
6- Daniel	C	C	C	B	B	A	A	B	B	B	P	P	P	P	P	A	B	B	B	B	i	i	+	+	+
7- Francisco	B	A	B	B	A	A	B	B	C	C	P	P	P	P	P	C	B	C	C	C	+	+	i	+	+
8- Hugo	B	A	A	B	A	A	B	A	C	C	P	P	P	P	P	B	B	C	B	C	+	+	+	+	+
9- Filipa	B	A	A	A	A	A	B	A	B	C	P	P	P	P	P	B	B	C	B	B	+	+	+	+	+
10- Miguel	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	A	P	A	P	P	B	B	B	B	B	i	i	+	+	+
11- Lara	B	A	B	B	A	A	A	B	B	C	P	P	P	P	P	C	B	C	B	C	+	+	+	+	+
12- Ângela	B	A	B	B	A	A	B	B	B	C	P	P	P	P	P	C	B	C	C	C	+	+	+	+	+
13- William	C	C	B	B	B	A	A	B	B	B	P	P	P	P	P	B	B	C	B	C	+	+	+	+	+
14- Pedro	A	A	B	A	A	B	B	C	C	C	P	P	P	P	P	C	C	C	C	C	+	+	+	+	+
15- Luís	C	B	B	A	B	A	B	C	C	C	P	P	P	P	P	C	B	C	C	C	i	x	+	+	+
16- Daniela	A	A	B	A	A	B	B	C	C	C	P	P	P	P	P	C	B	C	C	B	+	+	+	+	+
17- Luana	B	B	B	B	B	A	A	A	B	B	P	P	P	P	P	A	A	A	B	A	X	X	X	X	+
18- Cristiano	C	B	A	B	A	A	B	B	C	C	P	P	P	P	P	C	B	C	B	C	+	i	+	+	+

**A** - Cumpre as regras;  
**B** - Cumpre as regras/ chamadas pontuais de atenção;  
**C** - Não cumpre as Regras, necessárias várias chamadas de atenção;

**A** – Solicita sempre ajuda;  
**B** - Solicita ajuda pontualmente;  
**C** - Realiza as tarefas sem ajuda e com autonomia

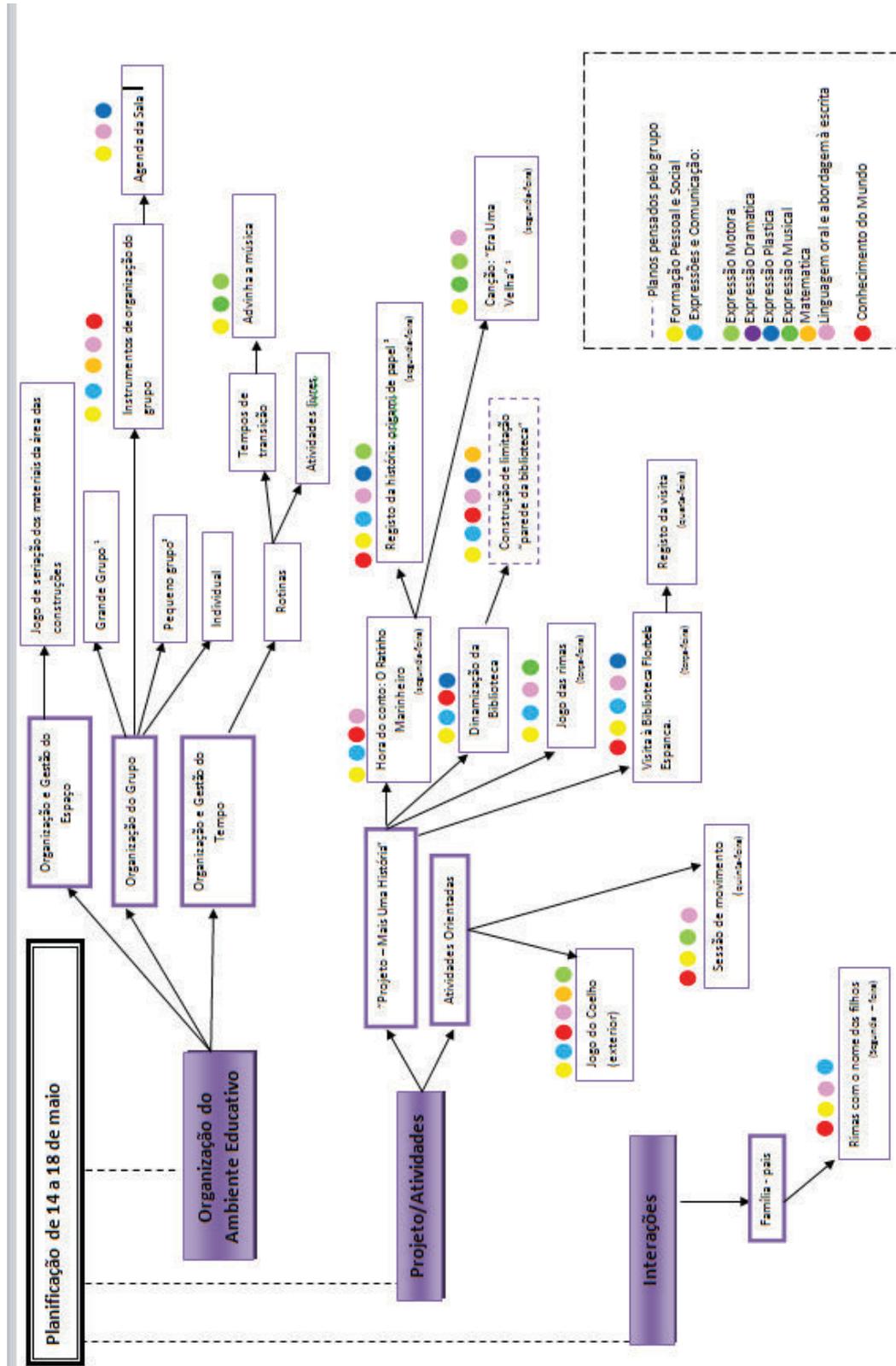
**A** – atraso  
**P** - pontualidade

**A** – Fraca  
**B** – Média  
**C** – Boa

**+** - Realizou os t.p.c  
**X** - não realizou os t.p.c  
**i** – t.p.c incompletos



# Anexo 12 – Exemplo de Planificação Semanal – Pré – Escolar



## Anexo 13 – Portefólio Reflexivo - A Importância da Planificação na prática Pedagógica



Semana: 05 a 07 de novembro

Centro de Estágio [REDACTED]

Estagiária: Lúcia Monteiro

### A importância da planificação na prática pedagógica

No decorrer desta semana as atividades propostas foram previamente planificadas pela equipa pedagógica, como, vem sendo norma.

Segundo, Clark e Lampert “*a planificação do professor é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas. O currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase.*” (1986:28)

Penso, por isso, ser importante refletir acerca da planificação, dos seus objetivos e importância para o sucesso das aprendizagens.

Por conseguinte, a planificação traçada, pela equipa pedagógica, vem sendo apoiada no currículo, assim como, nas características do grupo de alunos. A perspetiva utilizada na elaboração da planificação passa pelo modelo racional – linear, em que, primordialmente, se define as finalidades e os objetivos, e posteriormente, se selecionam atividades e as estratégias específicas para atingir os fins propostos. Contudo, a planificação sendo um instrumento de apoio ao professor, não deve ser encarado como algo espartilhado, rígido e inalterável, pelo contrário, segundo Arends, “*os professores eficientes acreditam que as planificações são feitas para serem alteradas*”(2008:93).

Posto isto, o decorrer da minha “*praxis*” levou-me a refletir acerca da afirmação supracitada.

Foram planificadas, para terça- feira, um conjunto de atividades, planeadas a partir de conteúdos e objetivos, e apesar, da planificação estar definida sequencialmente, vi-me forçada a alterar essa mesma sequência em prol de um melhor acompanhamento e conseqüente aproveitamento do grupo de alunos. Após o primeiro momento do jogo de ditongos, os alunos ficaram bastante agitados, pois o ambiente sala de aula foi bastante alterado, as mesas foram afastadas e os alunos ocuparam o centro da sala de pé, que por si só alterou a rotina da sala e conseqüentemente a acalmia do grupo. De forma a colmatar o elevado nível e excitabilidade dos alunos optei por avançar para uma atividade mais calma antes de efetuar o segundo momento do jogo, alterando assim a sequencialidade da planificação. A possibilidade de vermos a planificação como documento de apoio flexível e não como um sinal de obrigatoriedade permite-nos como profissionais ajustar essa mesma planificação à realidade do dia-a-dia.

Estudos mostram também que a *“planificação tem conseqüências tanto para a aprendizagem do aluno como para o comportamento da sala de aula. Pode melhorar a motivação do aluno, ajudar a focalizar a aprendizagem do aluno e a diminuir os problemas de gestão da sala de aula”* (Arends, 2008:129). A planificação da equipa tende ir ao encontro da afirmação acima referida, pois, todas as semanas esta tenta criar atividades criativas, estimulantes e desafiadoras de forma a motivar os alunos para novas aprendizagens e conseqüentemente para o sucesso. Tendo a equipa consciência que este sucesso é um caminho contínuo que é traçado diariamente quer pela própria equipa, quer pelos alunos, cabe-nos continuar a planificar atividades que promovam aprendizagens significativas.

Posso ainda realçar a intenção da equipa descentrar o ensino no professor e centrá-lo no aluno, para que este aprenda através da descoberta, construindo o seu próprio conhecimento e desenvolvendo competências.

Cabe-me realçar no decorrer desta semana, como pontos positivos, o desenvolvimento do espírito de equipa entre os alunos, a segurança e firmeza manifestada pela estagiária, assim como, o desenvolvimento de atividades criativas.

Como pontos menos fortes, posso realçar o contínuo trabalho no que toca à gestão da sala de aula, no reforço de regras de saber ser e estar em sala de aula, assim como, em desenvolvimento de métodos de trabalho por parte dos alunos.

Na semana anterior um dos pontos menos fortes referidos foi a gestão do tempo que no decorrer desta semana foi melhorado, não tendo sentido dificuldades a este nível.

# Anexo 14 – Exemplo de Planificação Semanal – 1ºCiclo

Escola Básica e Secundária do [REDACTED]

Data: 19,20 e 21 de novembro		1º Ano		Período Letivo: 1º Período		
J1/EB1 do [REDACTED]						
PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS						
Professora: Estagiária Lúcia Monteiro, Marisa Teixeira		Áreas Curriculares (A.C.): Estudo do Meio; Português; Matemática.				
Professor Cooperante: Joana Pinto						
A.C	Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Português (Estudo do Meio; Matemática)	<p>Escutar ativamente;</p> <p>Identificar palavras desconhecidas;</p> <p>Reter informação acerca de um texto;</p> <p>Responder a questões acerca do escutado;</p> <p>Reconhecer diferentes tipos de texto;</p> <p>Cumprir instruções;</p> <p>Articular correctamente os sons da palavra;</p> <p>Identificar os sons da palavra;</p> <p>Distinguir palavra, sílaba, letra;</p> <p>Estabelecer correspondência letra/ som e som /letra;</p> <p>Elaborar de forma correta (direcionalidade) o grafema &lt;l&gt; minúsculo;</p>	<p>Compreensão de uma história</p> <p>Letra &lt;l&gt;</p>	<p>Inicialmente a estagiária pergunta aos alunos se trouxeram a resposta à adivinha enviada para casa na passada sexta-feira. Cada aluno apresenta a sua resposta. (A resposta da adivinha é a letra l)</p> <p>De seguida, lê a história "A que sabe a Lua". Após a leitura da história, a estagiária faz a interpretação da mesma com os alunos. Pergunta, quem são as personagens do texto, qual seria o objetivo dessas personagens, se conseguiram atingir esse mesmo objetivo e qual é a letra que acham que se encontra escondida na história. Após a interpretação da história, a estagiária lança a pergunta:</p> <p>- Mas, afinal a que é que sabe a lua?</p> <p>Ouve a resposta dos alunos e propõe à turma a confeção de bolachas com sabor a lua, através de uma receita mágica que se encontra no final do livro. Os alunos confeccionam as bolachas que irão conter essência a limão.</p> <p>Enquanto as bolachas crestam, a estagiária pergunta à turma se conhece palavras que comecem por "l", à medida que os alunos vão dizendo as palavras, toda a turma, fará a divisão silábica das mesmas, identificando a que sílaba pertence o som "l".</p> <p>De seguida, no quadro, os alunos vão associando à nova letra aprendida "l" diferentes vogais efetuando a sua leitura. Posteriormente, os alunos realizam o grafismo da letra "l" no caderno.</p> <p>Momentos antes do intervalo, os alunos poderão comer as bolachas de sabor a lua e descobrirão o seu sabor, que será a limão.</p>	<p>História " A que sabe a Lua?"</p> <p>Ingredientes para confeção de bolachas</p> <p>Letra &lt;l&gt; e vogais</p>	<p>15 min</p> <p>30 min</p> <p>45min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p>O aluno:</p> <p>Escuta ativamente;</p> <p>Identifica palavras desconhecidas;</p> <p>Retém informações acerca do texto;</p> <p>Interpreta informações do texto;</p> <p>Reconhece diferentes tipos de texto;</p> <p>Cumprir instruções orais;</p> <p>Articula correctamente os sons da palavra;</p> <p>Identifica os sons da palavra;</p> <p>Distingue palavras, sílaba, letra;</p> <p>Estabelece a correspondência letra/ som e som /letra;</p> <p>Escreve correctamente respetando a direcionalidade.</p>

Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

Matemática	
Compreender as várias utilizações do número; Comparar números; Ordenar Números; Utilizar a simbologia $>$ $<$ $=$ ; Identificar diferentes representações do mesmo número; Utilizar diferentes representações para o mesmo número;	Números naturais Operações com números naturais
Inicialmente, a estagiária apresenta aos alunos imagens semelhantes que diferem apenas no tamanho (maior e menor). Os alunos terão de descobrir as diferenças entre as imagens. De seguida, apresenta aos alunos o “peixe da matemática” que irá ajudar os alunos em futuras aprendizagens. Distribui o peixe pelos alunos que o recortam e colam o número de escamas indicadas pela estagiária em cada um dos lados. Posteriormente, pede que com a ajuda do peixe da matemática os alunos estabeleçam uma relação entre as imagens apresentadas inicialmente. Seguidamente, distribui, pelos alunos, barras tipo cuisinaire até 5, como também, os sinais matemáticos $>$ $<$ $=$ destacados do alfa jogos. Projeta imagens com duas quantidades, representadas pelo material de cuisinaire, que o aluno terá de representar na realidade com o material distribuído e colocar o sinal correto entre elas. De forma a consolidar os conteúdos abordados realizam-se as atividades propostas pelo manual de Matemática (pág. 44,45,46 e 47). Após a realização dos exercícios, a estagiária pede aos alunos para colocarem as barras tipo Cuisinaire por ordem crescente e depois decrescente.	Imagens Peixe da matemática Material de Cuisinaire Manual
Compreende diferentes utilizações do número; Compara números; Ordena números; Estabelece relações numéricas, utilizando os sinais $>$ $<$ $=$ ; Identifica diferentes relações do mesmo número;	15 min 25 min 25 min 25 min 30 min 15 min



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Agrupamento de Escolas do Cerco



Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

Dia 20 de novembro

Português	Reconhecer as diferentes formas gráficas da letra;	Letra <L>	Inicialmente, a estagiária coloca no quadro as formas gráficas da letra <L> e pede aos alunos que identifiquem a letra <L> maiúscula, impressa e manuscrita. De seguida, pergunta ao grupo em que situação se inicia uma palavra com a letra <L> maiúscula. Após o diálogo, a estagiária pede aos alunos que dêem exemplo de palavras (nomes) que comecem pela letra <L>. Posteriormente, distribui uma folha A4 com a letra <L> desenhada e pede que os alunos cubram a letra com o dedo, e de seguida, com uma cor à escolha. Posteriormente, os alunos realizam o grafismo da letra no caderno e numa ficha formativa. Após a conclusão da ficha, os alunos consolidam os conteúdos através da realização das atividades propostas pelo manual, assim como, através de um jogo "loto" do 'l'. Neste jogo é distribuído a cada aluno um cartão de loto, a estagiária à medida que vai retirando de um saco sílabas e/ou palavras com a letra em questão, os alunos vão preenchendo os cartões. O primeiro aluno a concluir o loto, vence.	Diferentes formas gráficas do "l"	10 min 20 min 10 min 25 min 15 min 45 min	Reconhece as diferentes formas gráficas da letra;
	Estabelecer correspondência letra/ som e som/letra;			Folha A4 com grafismo da letra <L>	20 min	Estabelece a correspondência letra/som e som/letra;
	Elaborar de forma correta (direcionalidade) o grafema <L> minúsculo;				10 min	
	Discriminar os sons da palavra;			Ficha formativa	25 min	Elabora de forma correta o grafema da letra <L>;
	Distinguir palavra, sílaba;			Jogo loto	15 min	Discrimina os sons da palavra;
					45 min	Distingue palavra de sílaba;
	Realizar progressivas e regressivas;	Números Naturais	Inicialmente, a estagiária pede aos alunos que desenhem conjuntos segundo as indicações da mesma (desenha um conjunto com 1 guarda chuva; com 4 flores; com 3 botões).	Folha branca A4	25 min	Realiza contagens regressivas e progressivas;
	Compreender várias utilizações do número;		Após a atividade inicial, distribui cartões com algarismos por todos os alunos pedido que inicialmente os coloquem por ordem crescente e depois por ordem decrescente. De seguida, dá a liberdade para que os alunos escolham dois algarismos e os comparem através da utilização dos sinais (>< e =). A estagiária fotografa as realizações dos alunos e projeta-as para que toda a turma corrija as realizações dos colegas.	Materiais alfa jogos	15 min	Compreende as várias utilizações do número;
	Comparar números;		Posteriormente, distribui cartões com conjuntos desenhados, em que os alunos colocam o numeral correspondente a cada conjunto, assim como, o sinal que relaciona os dois conjuntos. Cada aluno apresenta a atividade à turma.	Máquina fotográfica	15 min	Compara números;
	Ordenar números;			Cartões com conjuntos	25 min	Ordena números;
	Utilizar correctamente os sinais >< e =		Os alunos realizam as atividades propostas pelo manual. (pág. 48 e 49)	Manual	30 min	Utiliza os sinais >< e = para estabelecer relações entre números.



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Agrupamento de  
Escolas do Cerco



### Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

21 de novembro

Português	
Conhecer diferentes tipos de texto; Ler palavras e imagens Identificar palavras com "a, ei, il, oi, ul"	Poema Sibilas a, ei, il, oi, ul
Memorizar lenga lengas Associar palavras a imagens	A estagiária conta aos alunos que no caminho para a escola encontrou um poeta que lhe entregou um poema para os alunos. Posto isto, pergunta à turma se sabem o que é um poeta e um poema. Após um breve diálogo, a estagiária distribui pelos alunos o poema constituído por palavras e imagens, contendo palavras com as sílabas "a, ei, il, oi, ul". Os alunos leem o poema com a ajuda da estagiária e, posteriormente, rodeiam as palavras ou imagens com os sons "a, ei, il, oi, ul" Como forma de consolidação, os alunos realizam as atividades propostas pelo manual. (pág. 46 e 47) Após a realização das atividades, será distribuído pelos alunos cartões com uma imagem e 4 palavras escritas. A cada imagem corresponde apenas uma palavra que os alunos terão de identificar rodeando com uma cor. Os alunos realizarão uma ficha formativa de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos até então. No final da aula, será proposto um desafio à turma: terão de em casa, juntamente com os encarregados de educação, elaborar uma pequena quadra com a palavra caracol.
	Poema Caracol
	15 min
	Conhece diferentes tipos de texto; Lê palavras e imagens Identifica palavras com o som a, ei, il, oi, ul;
	20 min
	Memoriza lenga lengas;
	25 min
	Associa palavras a imagens;
	20 min
	Forma rimas.
	30 min



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Agrupamento de  
Escolas do Cerco

Ministério da  
Educação e Ciência  
Instituto Nacional de  
Avaliação e Acreditação  
de Instituições  
Educativas

### Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

Matemática	Compreender várias utilizações do número;	A estagiária cria situações de forma a introduzir o número 0. Exemplos: Distribui 4 objetos por 5 alunos, sendo que um terá 0; Apresenta várias imagens de aquários com diferentes quantidades de peixes e um dos aquários não tem qualquer peixe. De seguida, pede aos alunos que coloquem os cartões numéricos por ordem crescente e decrescente, incluindo o 0. Como forma de consolidar os conhecimentos, os alunos elaboram as atividades propostas pelo manual. Posteriormente, e como forma de revisão, os alunos efetuam jogo com os cartões numéricos de comparação de quantidade através do uso dos sinais >, < e =.	Objetos	25 min	Compreende várias utilizações do número;
	Realizar contagens progressivas e regressivas; Ordenar números;		Cartões numéricos alfa jogos Manual	25 min	Realiza contagens progressivas e regressivas; Ordena números;
	Comparar números;		Sinais alfa jogos	30 min	Compara números entre eles;
	Utilizar correctamente os sinais >, < e =	No final, elaboram uma ficha formativa de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos até então.	Ficha formativa	20 min	Utiliza correctamente os sinais >, < e =
				25 min	

## Anexo 15 – Portefólio Reflexivo – Projeto como abordagem



Mês: Março 2012

**Centro de Estágio:** [REDACTED]

**Estagiária:** Lúcia Monteiro

### Reflexão – O projeto enquanto abordagem

Uma das ideias que me inquietava era como fazer surgir um projeto na sala? Como motivar as crianças para que surja um interesse por algo ou alguma coisa? A partir desta inquietação senti necessidade de pesquisar e aprofundar o meu conhecimento acerca do “Projeto como Abordagem”.

Um Projeto “é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender” (Katz & Chard, 1997), que deve partir dos interesses das crianças e sob orientação do educador, assim sendo, não faz sentido que seja o educador a criar o tópico do projeto, mas que esse interesse seja manifestado pelas crianças, pois só assim é que as suas curiosidades podem ser manifestadas de forma espontânea, criando situações de questionamento, de procura e de aprendizagens independentes.

O projeto não deve constituir 100% do currículo da educação infantil, mas ser parte integrante e integradora desse mesmo currículo, permitindo a estimulação das capacidades emergentes das crianças e o contínuo cultivo da vida da mente.

Para que o projeto faça sentido, e que crie aprendizagens significativas, é necessário ter em conta o contexto onde as crianças estão inseridas, para que as experiências vivenciadas permitam melhorar a compreensão do mundo que a rodeia, assim como, fortalecer a sua vontade de aprender. Pois, “o processamento cognitivo da criança é contextualizado em termos da experiência do dia-a-dia” (Nelson, 1986 citado por Katz & Chard, 1997).

Ainda segundo Lilian Katz, o projeto como abordagem, divide-se em 3 fases fundamentais que estão naturalmente ligadas entre si. A primeira fase, chamada “planeamento e arranque”, caracteriza-se pela manifestação de um interesse por parte das crianças, que será tido como ponto de partida para uma partilha e negociação com o grupo e/ou educador. A partir deste interesse ou tópico os participantes “partilharão informações, ideias e experiências”, farão investigações, criarão hipóteses, definirão procedimentos, materiais e estratégias recorrendo a instrumentos como por exemplo «chuva de ideias» e «rede de projeto».

Assim segundo as leituras efetuadas, penso que, neste momento começa a surgir o tópico do projeto na sala. O grupo manifestou interesse pelas histórias que todas as segundas-feiras levo para a hora do conto. Existiu esporadicamente uma semana em que não foi apresentada ao grupo qualquer história, e este questionou-me: «Não trouxeste uma história hoje? ; Nós pensávamos que ias trazer mais uma história». Foi realmente neste momento que comecei a pensar que talvez estivesse a surgir uma ideia no grupo. Por conseguinte, e segundo as leituras efetuadas, penso que nos encontramos na primeira fase do projeto em que acaba de surgir um tópico do interesse das crianças, as histórias.

Mais tarde reuni com o grupo que disse que gostava de ouvir histórias e que gostava que eu levasse e contasse «mais histórias bonitas», perguntei de que género de histórias é que gostavam, o grupo respondeu que gostava de histórias de animais como a Girafa Olimpia (Aqualusa, 2010) ou o Frederico mas que também gostava de histórias de assustar, de amor, de alegria, de tristeza, e de dia festivos. De seguida as crianças discutiram e partilharam as suas ideias e conhecimentos prévios acerca das histórias que conhecem, das histórias que mais gostam, e do género de histórias que gostariam de conhecer. Sugeri ao grupo que registasse as ideias em forma de rede. Foi elaborada pelo grupo uma rede de ideias sobre o género de histórias que existem.

Após o registo, perguntei ao grupo o que achavam se desenvolvêssemos um projeto na sala. Desconhecendo o significado desta palavra o grupo interrogou-me sobre o seu significado. Desde logo pensei que seria um mote ideal para o envolvimento da família neste projeto que ainda agora começa a surgir. Pedi então ao grupo que em casa perguntasse aos seus familiares «o que era um projeto?». No dia seguinte pude registar respostas tais como: «É uma coisa que se está a montar. É alguma coisa que gostamos de fazer». Foi discutido também em grupo o que iríamos fazer para desenvolver o projeto, como o iríamos executar e o que precisaríamos. O grupo decidiu que construiríamos uma árvore na área da biblioteca que iria sendo preenchida de histórias tal como as árvores do recreio vão sendo preenchidas de folhas

durante a primavera. Ficou decidido também que o grupo poderia trazer livros de histórias de casa para colocar na biblioteca e que esses livros poderiam ser levados para casa pelos colegas, mas que para isso era necessário criar as regras do livro.

Assim sendo, a primeira fase do projeto começa a ficar concluída, o grupo está motivado com a ideia de criar e desenvolver um projeto, pois tem correspondido ao que lhes é solicitado, desde a participação em discussões, a resolução de problemas, a solicitação de pesquisa etc. Em breve o grupo passará para a segunda fase do projeto, chamada de “desenvolvimento do projeto”, que se relaciona com o proporcionar às crianças experiências diretas que permitam a compreensão mais profunda do tópico, assim como a oportunidade de colocarem em prática as suas capacidades. Nesta fase as crianças “aprendem a supervisionar e avaliar os seus próprios esforços e realizações”. A terceira fase, chamada de “consolidação de projetos”, relaciona-se com o culminar do projeto, nesta fase as crianças “partilham uma compreensão completa do que foi o projeto”, esta partilha pode ocorrer entre pares, com a família e ainda com a comunidade.

Por conseguinte, neste tipo de abordagem as crianças têm participação ativa naquilo que aprendem, e o papel do educador consiste em incentivá-las na interação com os pares, com materiais e com o ambiente. O educador deve ser capaz de ouvir os verdadeiros desejos das crianças, não os substituindo pelos seus, favorecer o debate, esclarecer as dúvidas que vão surgindo, ensinando as crianças a fazer perguntas inteligentes e a pensar em respostas alternativas. Por outro lado, na sua posição de facilitador da ação autónoma da criança, o educador deve fornecer documentação e dar sugestões.

Consecutivamente, para manter o entusiasmo das crianças, que se vai perdendo após a fase inicial, o educador deve reforçar o esforço das suas ações e salientar os resultados que vão sendo obtidos. Através do planeamento do tempo e do espaço para a realização do trabalho bem como o encontro entre os diferentes grupos, promovendo a cooperação e o espírito de grupo. “Os projetos bem administrados sustentam o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e aptidões a serem aprendidos nas escolas e dão oportunidades para que as crianças desenvolvam uma resiliência e uma autoestima positiva”. (Harris & Beneke, 2005)

Assim, e porque optar pelo projeto é contar com o imprevisto das ideias lançadas, das experiências e das situações desenvolvidas. “Falar em projeto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está por inventar, para concretizar, para realizar o imaginário...” (Craveiro et al., 1997)

## Anexo 16 – Desdobrável – Leitura a Par

### Leitura a Par

As crianças:

- Desenvolvem muito a compreensão do que lhes é lido;
- Aumentam o seu vocabulário;
- Percebem melhor para que serve algumas convenções da leitura (que se lê da esquerda para a direita)

Os pais:

- Desenvolvem um relacionamento mais positivo com os filhos;
- Compreendem melhor como os filhos se desenvolvem;
- Falam mais frequentemente sobre livros com os seus filhos.

### Assim...

... pretendemos trabalhar em parceria com os pais, proporcionando atividades estratégicas de iniciação ao conhecimento da leitura que possam vir a ser úteis no futuro do sucesso escolar dos vossos filhos, despertando o desejo de aprender a ler e a escrever.



Associação Social de Desenvolvimento de Guifões

### Queridos Pais

Queridos pais queremos dar-vos a conhecer o projeto que estamos a vivenciar na nossa sala.

O nosso projeto intitula-se "**Mais uma história**" e nasceu a partir do interesse, manifestado pelo grupo, acerca das histórias.

Assim vimos pedir a vossa colaboração neste projeto fantástico e repleto, não só, de fantasia e magia, mas também, de aprendizagem e cultura.



As crianças desenvolvem-se melhor e têm melhores resultados na escola quando contactam com livros diariamente.

Há quem pense que as crianças só começam a aprender a ler quando vão para a escola. Na verdade a capacidade de ler desenvolve-se desde o primeiro ano de vida e deve ser treinada regularmente com a ajuda da família.

Os pais, avós, tios ou padrinhos desempenham um papel importante se lerem em voz alta e se ajudarem as crianças a gostar de livros.

*"É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. (...)"*

(Orientações Curriculares para o Pré Escolar)



### Leitura a Par

É importante que os encarregados de educação percebam que a aprendizagem da leitura não se encontra apenas ligada ao tempo escolar. Os pais têm também um papel fundamental no que toca ao desenvolvimento da criança não só na sua forma global como também no desenvolvimento do gosto pela leitura.



# Anexo 17 – Apresentação “Power point” – Reunião de pais

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**P**rojecto  
**“mais uma história..”**

Estagiária: Lúcia Monteiro

## O que é um projeto?

Um projeto é... ★

↓

Pedagogia – Forma de conduzir a criança

Nasce do interesse da criança e não do adulto;

↓

Produz ;  
 Levanta dúvidas;  
 Pesquisa;  
 Cria relações;  
 Incentiva a descoberta.

Projeto “mais uma história...”

## 1ª Fase do projeto

### Descoberta do tópico do projeto

“ Após ter feito o acolhimento de manhã no grupo, uma das crianças perguntou-me:  
 -Lúcia, não trouxeste uma história hoje? Quando é que trazes mais uma história bonita? “

In, Diário de Bordo

↓

**“mais uma história”**

Projeto “mais uma história...”

## 1ª Fase do projeto

### Rede inicial do projeto – que histórias queremos conhecer

Projeto “mais uma história...”

## 1ª Fase do projeto

### Rede inicial do projeto – que histórias queremos conhecer

Projeto “mais uma história...”

## 2ª Fase do projeto

### Execução das nossas ideias

QUE HISTÓRIAS JÁ CONHECEMOS ?	QUE HISTÓRIAS JÁ OUVIMOS NA SAIA ?	QUE HISTÓRIAS QUERIAMOS OUVIR ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- REI LEÃO</li> <li>- TARZAN</li> <li>- ARCA DE NOÉ</li> <li>- Fofoca</li> <li>- MICKEY</li> <li>- PETER PAN</li> <li>- PEQUENA SEREIA</li> <li>- O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A GIRAFÁ QUE LOMBA ESTÓRIAS</li> <li>- FREDERICO</li> <li>- O QUE É O AMOR ?</li> <li>- AINDA NADA .</li> <li>- O MEU PAI</li> <li>- ALANA E A FESTA DA COZ</li> <li>- O QUE É A PÁSCOA</li> <li>- OS 3 PORQUINHOS</li> <li>- O RATINHO QUE PROCURAVA UM AMIGO.</li> <li>- CORAÇÃO DE MÃE .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PÁSCOA</li> <li>- MÃE</li> </ul>

Projeto “mais uma história...”

**Fases do projeto...**

**2ª Fase – Execução das nossas ideias**

Projeto "mais uma história..."

O que queremos fazer?	O que já fizemos?	O que falta fazer?
<ul style="list-style-type: none"> <li>· PAREDE DA BIBLIOTECA</li> <li>· BANCO DA BIBLIOTECA</li> <li>· TEATRO DE FANTOCHES</li> <li>· REGRAS DA BIBLIOTECA</li> <li>· REGRAS DO LIVRO</li> <li>· TEATRO DE SOMBRAS</li> <li>· LIVROS PARA A BIBLIOTECA</li> <li>· VISITA À BIBLIOTECA</li> <li>· ESPETÁCULO DE TEATRO</li> <li>· CONHECER UM CONTADOR DE HISTÓRIAS</li> <li>· MONTAR A ÁRVORE DAS HISTÓRIAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· REGRAS DA BIBLIOTECA</li> <li>· REGRAS DO LIVRO</li> <li>· TEATRO DE SOMBRAS</li> <li>· TEATRO DE FANTOCHES</li> <li>· MONTAR A ÁRVORE DAS HISTÓRIAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· PAREDE DA BIBLIOTECA</li> <li>· BANCO DA BIBLIOTECA</li> <li>· VISITA À BIBLIOTECA</li> <li>· LIVROS PARA A BIBLIOTECA</li> <li>· ESPETÁCULO DE TEATRO</li> <li>· CONHECER UM CONTADOR DE HISTÓRIAS</li> <li>· MONTAR A ÁRVORE DAS HISTÓRIAS</li> </ul>

**2ª Fase do projeto**

Projeto "mais uma história..."

Através das histórias aprendemos muito...

**3ª Fase do projeto**

**Consolidação do projeto**

Projeto "mais uma história..."

Divulgação = Crianças + Encarregados de Educação + Comunidade

**Visão Global do Projeto**

**Mas houve muito mais...**

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...

**Formação Pessoal e Social**

**Mas houve muito mais...**

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...

**Domínio da Matemática**

**Mas houve muito mais...**

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...

**Domínio da Expressão Motora**

**Mas houve muito mais...**

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...

**Domínio da Expressão Plástica**

**Mas houve muito mais...**

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...

**Domínio da Expressão Dramática**

## Mas houve muito mais...

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...



Domínio da Expressão Musical

## Mas houve muito mais...

Houve momentos em que aprendemos mais coisas...



Conhecimento do Mundo

## Mas houve muito mais...

Houve momentos



De Pura Diversão

## Transição Do Pré – Escolar para o 1º Ciclo

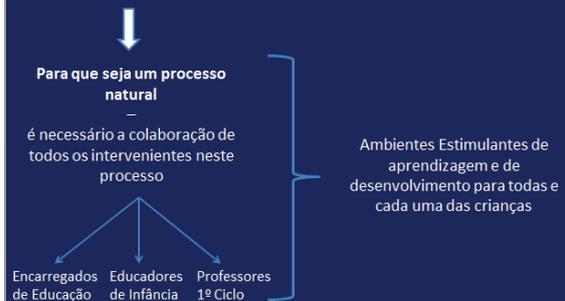


### Transição Do Pré – Escolar para o 1º Ciclo



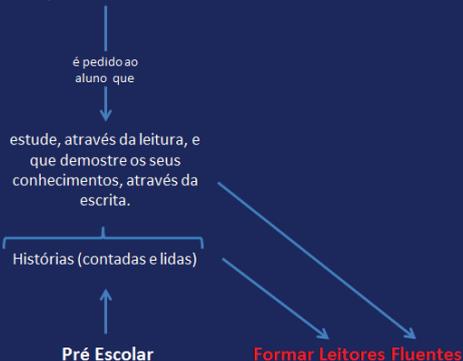
### Transição Do Pré – Escolar para o 1º Ciclo

Os Momentos de Transição - são sempre carregados de emoções e conotados com períodos de expectativa, stress e medos.



### Transição Do Pré – Escolar para o 1º Ciclo

A partir do 1º ciclo



### Importância do Projeto na transição para o 1º ciclo

Projeto "mais uma história..."

Promoção do desenvolvimento da oralidade (desenvolvimento lexical)

- **Audição de histórias** - leva as crianças a prestar atenção a pormenores e a conservar essa atenção por períodos de tempo cada vez mais alargados.
- **Audição de poesias e de exposições informativas** - permite compreender e distinguir diferentes géneros do oral.
- **Desenvolvimento e Enriquecimento lexical** - Descoberta de novas palavras e os seus significados

## Importância do Projeto na transição para o 1º ciclo

Projeto "mais uma história..."

### Contato com material escrito

- **Contato com vários registros escritos** - Tabela de presenças; Redes do projeto; Quadro de planejamento; Atas; Livros; Revistas e etc...
- **Regras de convenção gráfica** - Escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo.
- **Reconhecimento de letras em diferentes formatos** – exemplo: trabalho das rimas

## Importância do Projeto na transição para o 1º ciclo

Projeto "mais uma história..."

### Consciência Fonológica (sons da língua)

- Jogos de rimas
- Palavras que começam pela "A"
- Segmentação de palavras (exemplo: Gus-ta-vo)
- Jogos com sons da fala (cantigas)
- Jogos dos sons (Qual é o instrumento que toca?)

## Importância do Projeto na transição para o 1º ciclo

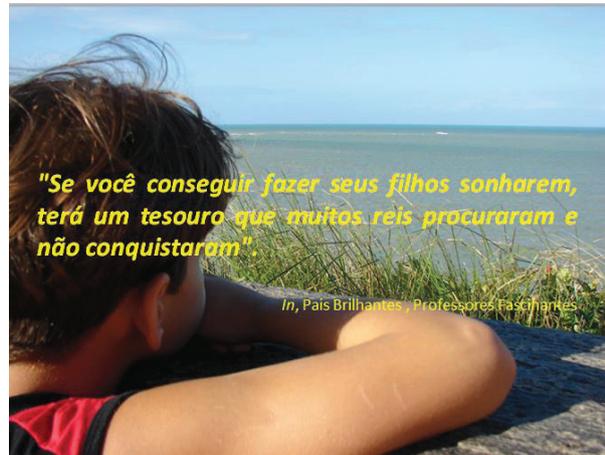
Projeto "mais uma história..."

### Prazer da leitura pela voz dos outros

"A sedução pelo escrito assenta nas experiências de partilha de leitura que a criança vivencia quando o adulto criou o hábito de lhe ler. Esse hábito enraíza-se tão fortemente quanto mais é alimentado por rotinas de tempo e de lugar."



(Inês Sim-Sim)



**"Se você conseguir fazer seus filhos sonharem, terá um tesouro que muitos reis procuraram e não conquistaram".**

*In, Pais Brilhantes, Professores Brilhantes*

## Anexo 18 – Ficha de Requisição

Título do Livro	Data de Requisição	Data de Entrega



## Anexo 20 – Registo fotográfico – Instituição B



Fotografia 1 – Motivação (leitura da história “A que sabe a lua?”)



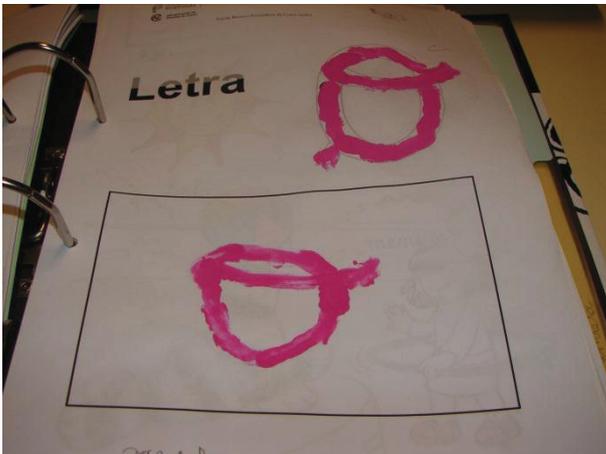
Fotografia 2 – Confeção de Bolachas com sabor a lua (modelagem)



Fotografia 3 - Confeção de Bolachas com sabor a lua



Fotografia 4 - Confeção de Bolachas com sabor a lua (medição)



Fotografia 5 – Grafema da letra através da pintura com o dedo



Fotografia 6 – Trabalho em pequeno grupo



Fotografia 7 – Trabalho Cooperativo a pares



Fotografia 8 – Apresentação de conclusões à turma



Fotografia 9 – Palestra dia da alimentação



Fotografia 10 – Preparação de uma lancheira saudável



Fotografia 11 – Composição de um lanche saudável



Fotografia 12 – Preparação da alimentação para as aves



Fotografia 13 - Preparação da alimentação para as aves



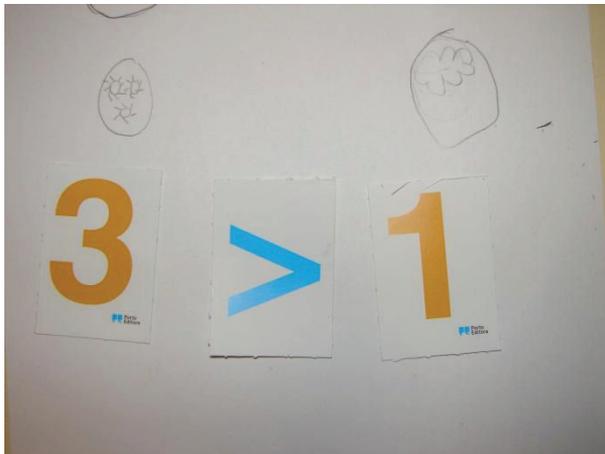
Fotografia 14 – Visita ao Parque Ornitológico de Lourosa



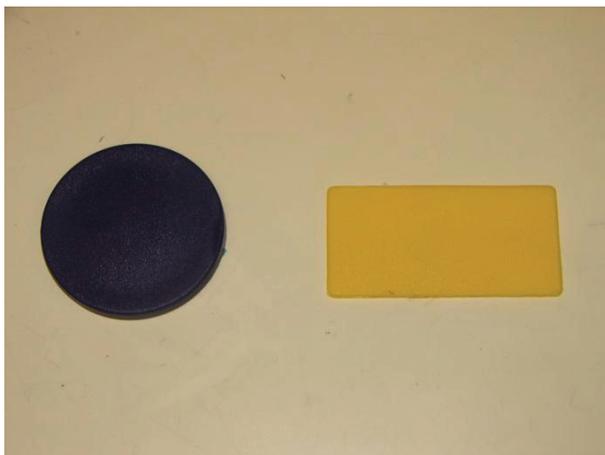
Fotografia 15 – Organização temporal das fotografias da visita (fotorreportagem)



Fotografia 16 – Organização temporal das fotografias da visita (fotorreportagem)



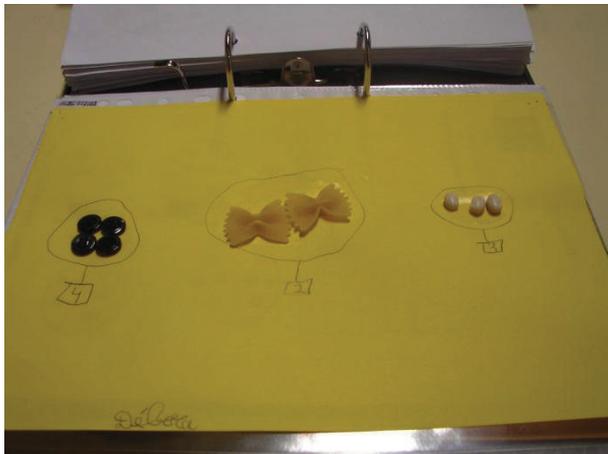
Fotografia 17 – Utilização dos materiais destacáveis do manual



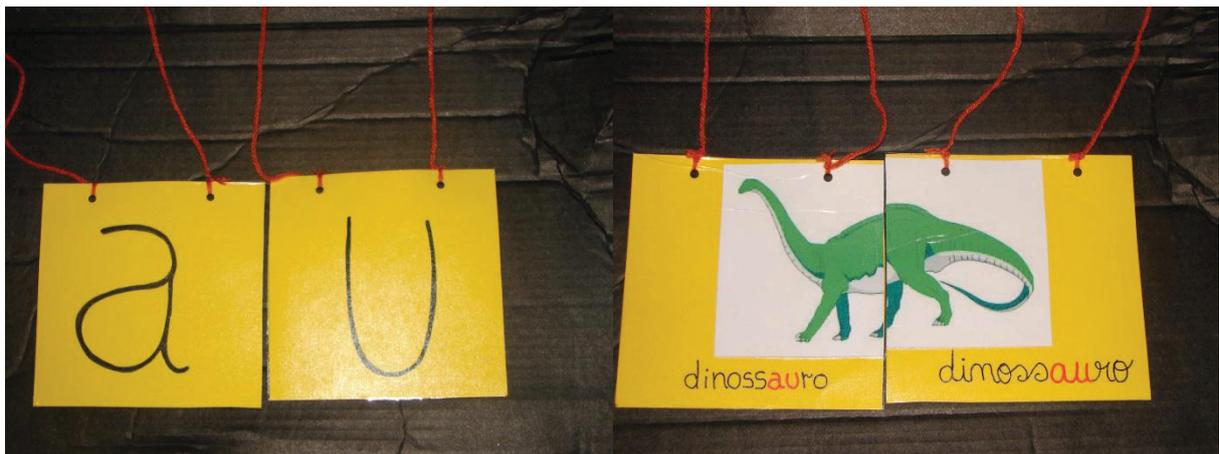
Fotografia 18 – Aprendizagem pela descoberta, comparação de figuras



Fotografia 19 - Utilização de diversos materiais



Fotografia 20 - Utilização de diversos materiais

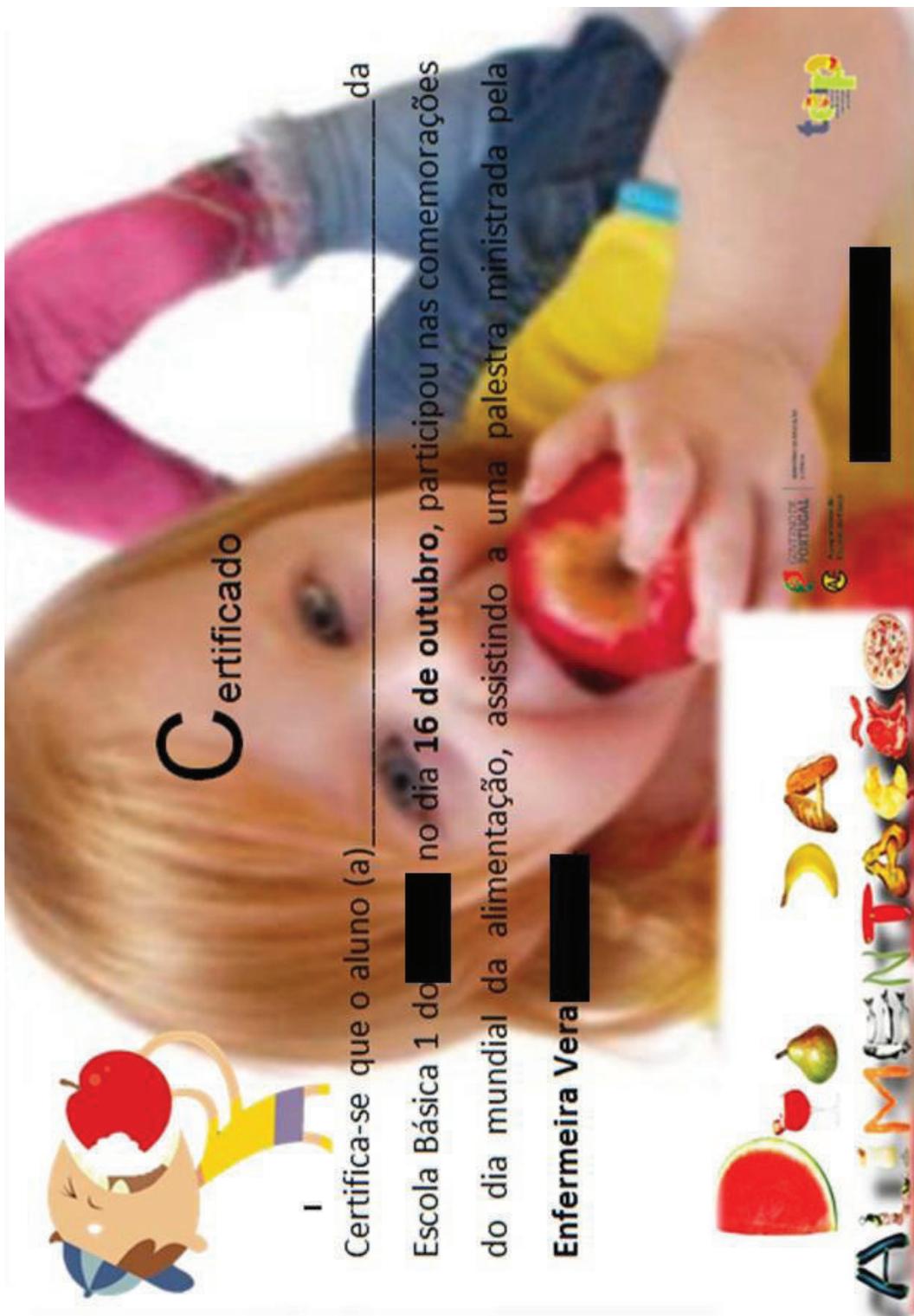


Fotografia 21 – Materiais criados pela estagiária



Fotografia 22 - Materiais criados pela estagiária

## Anexo 21 – Certificado de Participação



# Anexo 22 – Instrumentos de Observação – Grelha de observação lanche saudável

Mapa do lanche saudável- 1º Ano



Mês: Novembro

**Saudável** **Pouco saudável** **Nada saudável**

Nomes/Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
AFONSO	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
ÂNGELA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
CRISTIANO	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
DANIELA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
DÉBORA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
FILIPA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
FRANCISCO	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
HUGO	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
INÊS	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
KARA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
LUANA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
MARIANA	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
MIRIAM	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
MIGUEL	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
PEDRO	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
WILLIAM	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
LUÍS	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●
DANIEL	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●	●	●				●	●	●	●			●	●	●	●	●	●

# Anexo 23 - Desdobrável - lanche saudável

**Projeto - lanche saudável**

O semáforo dos alimentos...

**Lanche Saudável**

Pão	Leite
Queijo e Fumado	Água
Fruta	Iogurtes
Manteiga	Bolachas de água e sal

**Lanche não Saudável**

Bolos com chocolate	Biscoitos e bolachinhas
Batatas fritas	Bolachas de chocolate
Sumos e refrigerantes	Chouriços e presunto



*A alimentação tem grande influência no desenvolvimento emocional, mental, físico e social dos seus filhos...*





**Projeto**  
-  
**"lanche saudável"**

Escola Básica [redacted]  
1º Ano

**Projeto - lanche saudável**

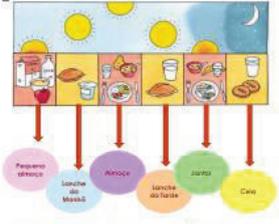
Uma alimentação saudável deve ser...

**Completa** – comer alimentos dos diferentes grupos e beber água diariamente.

**Equilibrada** – comer maior quantidade dos alimentos que pertencem aos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos grupos de menor dimensão, de forma a ingerir o número de porções recomendadas.

**Variada** – comer alimentos diferentes dentro de cada grupo, variando diária, semanal e nas diferentes épocas do ano.

**Quantas refeições devemos fazer?**



O número de refeições devem ser, 6 refeições por dia, é importante alimentarmo-nos várias vezes ao dia para que não estejamos muito tempo sem ingerir alimento pois se tal acontece podemos sentir-nos fracos, com falta de concentração no trabalho, pode levar a desmaios por falta de açúcar no sangue, dores de cabeça, cansaço físico e intelectual, etc.

Ao dividir o dia em 6 refeições comemos pouco a cada refeição sem cometer exageros e asseguramos que comemos o necessário para nos manter ativos

**Pequeno-almoço**

**Lanche...**

**Almoço ou Jantar...**

**Ceia...**



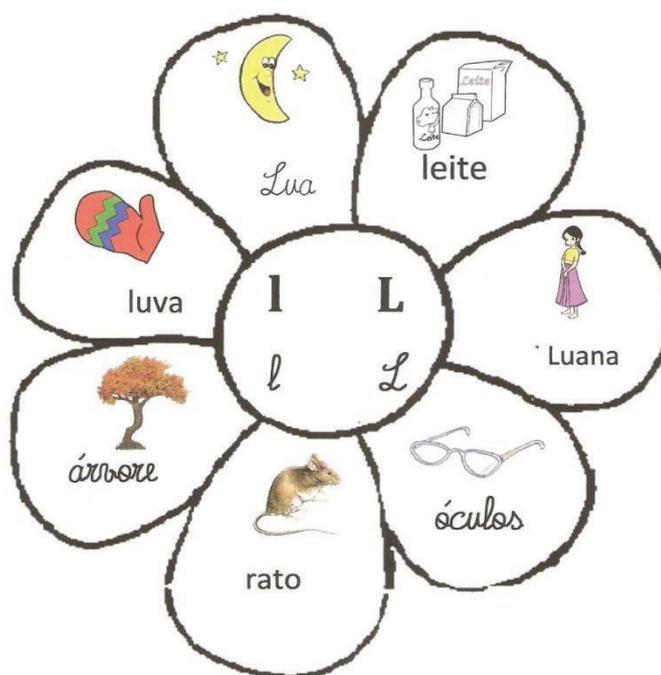


# Anexo 24 – Ficha formativa

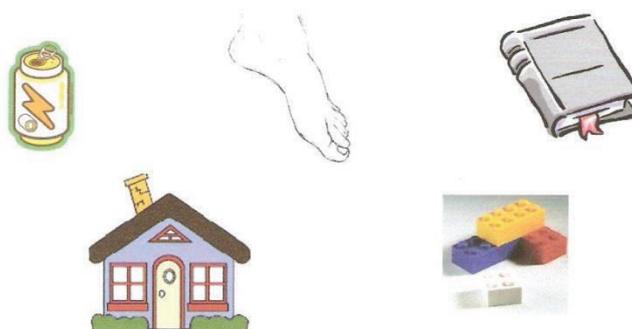
## Ficha formativa – 1º ano – Consolidação letra L

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

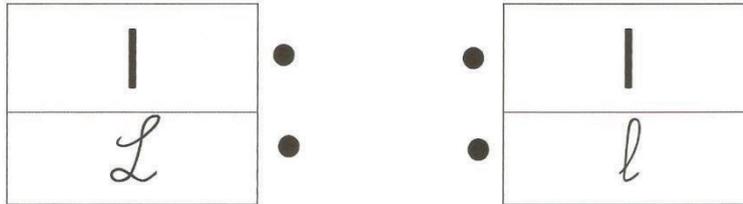
1. Pinta apenas as pétalas da flor que contenham a letra *l*.



2. Rodeia as imagens em que ouves o som /l/.



3. Faz a correspondência entre as diferentes formas gráficas da letra l.



4. Escreve as sílabas em falta nas palavras.



\_\_ *ha*



\_\_ *ão*



\_\_ *anja*



\_\_ *mão*

la
le
li
lo
lu

Auto avaliação  
Pinta.



Sei bem!



Não sei bem!



Ainda não sei!

## Anexo 25 – Instrumentos de Observação – lista de verificação da Leitura

### Lista de Verificação – Leitura

Itens a verificar	Junta as sílabas formando uma palavra		Lê a palavra		Cria uma frase através da palavra formada	
	S/dificuldades	C/dificuldades	S/dificuldades	C/dificuldades	S/dificuldades	C/dificuldades
Afonso	X		X			X
Mariana	X		X			X
Miriam		*		*		X
Inês	X		X		X	
Débora	X		X		X	
Daniel		X		X		X
Francisco						
Hugo		X		X		X
Filipa	X		X		X	
Miguel		X		X	X	
Ângela		X	X			X
Lara	X		X		X	
William		X	X		X	
Pedro	X		X		X	
Luís		X		X		X
Daniela	X		X		X	
Luana		*		*		*
Cristiano		X		X		X

**Observações:**  
 (\*) os alunos não conseguiram executar a atividade autonomamente, apenas com a ajuda da professora.

# Anexo 26 – Autoavaliação dos alunos

## Autoavaliação do Empenho nas atividades

### Grelha de autoavaliação do trabalhador

Alunos	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
Afonso	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ângela	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Cristiano	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Daniela	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Débora	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Filipa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Francisco	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Hugo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Inês	ⓔ	ⓔ	ⓔ	ⓔ	ⓔ	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Lara	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Luana	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Mariana	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Miriam	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Miguel	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Pedro	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
William	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Luís	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Daniel	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

- Empenhei - mo nas atividades
- Empenhei - mo pouco nas atividades
- Não mo empenhei nas atividades

Mês: outubro

# Autoavaliação do Comportamento e Atitudes

## Grelha de autoavaliação do Comportamento

Mês: outubro

Nome Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Afonso	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Ângela	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Cristiano	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Daniela	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Débora	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Filipa	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Francisco	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Hugo	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Inês	Ⓣ	Ⓣ	Ⓣ	Ⓣ					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Lara	Ⓣ	Ⓣ	Ⓣ	Ⓣ					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Luana	●	●	●	Ⓣ					●	●	●	●		●	Ⓣ	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Mariana	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Miriam	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Miguel	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Pedro	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
William	●	●	●	●					●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Luis	●	●	●	●					●	●	●	●		●	Ⓣ	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						
Daniel	●	●	●	●					●	●	Ⓣ	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●						

- Bom
- Razoável
- Mau

## Anexo 27 – Entrevista Exploratória

### Entrevista com diretor [REDACTED] – ideias principais

- P.E em reformulação, já foi aprovado em Conselho pedagógico, aguarda agora a aprovação em conselho geral (dia 5 dezembro);
- P.E anterior pensado para dois anos, prolongado por mais um ano;
- P.E de um ano (TEIP);
- Agregação de mais uma escola ([REDACTED]), mais 200 alunos;
- Valores e princípios que orientam a elaboração do P.E: humanísticos, éticos, respeito pelo outro, vida em sociedade;
- TEIP: mais recursos humanos (professores para reforçarem as disciplinas com maior taxa de insucesso; professores para os projetos específicos criados, 2 assistentes sociais, 1 educador social, 1 psicóloga) mais recursos financeiros (verbas de forma a financiar todos os projetos levados a cabo pelo agrupamento);
- P.E é elaborado do à luz de propostas baseadas nos resultados obtidos no agrupamento (4 eixos).

## Anexo 28 – Cartão Visita de Estudo

**EB1 / JI do Cerco do Porto**  
Visita ao parque ornitológico de Santa Maria da Feira

Nome: Miguel

Contacto Escola XXXXXXXXXX

Descobre a ave...



## Anexo 29 – Instrumentos de Observação – Grelha de Observação

Nome da criança: R

Idade (meses): 6 anos e um mês

	Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar	
<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	Fomentar o conhecimento de si e da sua identidade	Sabe o seu nome completo	X			
		Sabe a sua idade	X			
		Sabe onde mora	X			
		Sabe a sua data de aniversário		X		
		Sabe o nome do pai e da mãe	X			
		Identifica partes do corpo no espaço geográfico	X			
		Identifica as funções dos órgãos dos sentidos	X			
	Promover a autonomia e a responsabilidade	Cumprir regras da sala e do grupo	X			
		Segue, espontaneamente, as etapas da rotina	X			
		Responsabiliza-se pelo cumprimento de tarefas e atividades	X			
		Zela pelo material que utiliza	X			
		Procura soluções para os problemas	X			
		Executa as atividades propostas até ao fim	X			
		Planeia o que vai fazer sem ajuda do adulto	X			
		Despe-se e veste-se sozinho	X			
	Estimular a relação com os outros	Coopera com os colegas de forma associada	X			
		Participa nas tarefas de grupo sugeridas (planifica/avalia)	X			
		Espera pela sua vez (de falar e participar)	X			
		Supera as situações de conflito com os colegas	X			
	Estimular o espírito crítico	Questiona	X			
		Defende as suas ideias	X			
		Argumenta	X			
	Educar para os valores	Cumprir as regras estabelecidas	X			
		Coopera em projetos comuns	X			
		Expressa opiniões	X			
		Ajuda os colegas com mais dificuldades	X			
	Observações:					

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar
Área de Conhecimento do Mundo	Desenvolver na criança os saberes básicos necessários à vida social	Conhece as noções básicas de segurança (em casa e na rua)			X	
		Nomeia diferentes tipos de transporte	X			
		Reconhece a existência de outras culturas	X			
	Promover a educação ambiental	Conhece a política dos 3 R's			X	
		Cuida da natureza			X	
		Elabora tarefas de proteção e respeito pela natureza			X	
		Constrói regras para manter o ambiente limpo e saudável			X	
	Desenvolver e aprofundar a educação para a saúde	Atribui funções às diferentes partes do corpo	X			
		Discute ideias sobre comportamentos benéficos ou prejudiciais à saúde (lavar as mãos, lavar os dentes, colocar protetor solar) *	X			
	Observações: *criança R: "Lúcia vamos lá para fora?" Estagiária: "Sim vamos!" Criança R: "Então temos de levar os chapéus, está muito sol. Posso ir buscar o cesto dos chapéus?"					

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar	
Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Matemática	Desenvolver a noção de número	Conta até 20	X			
			Efetua correspondência termo a termo, tendo em vista a introdução do número	X			
			Sabe utilizar o código correspondente à quantidade	X			
			Faz pequenas operações de cálculo (adição)	X			
			Faz pequenas operações de cálculo (subtração)		X		
			Utiliza o código numérico	X			
		Desenvolver o raciocínio matemático	Identifica e nomeia figuras geométricas	X			
			Faz seriações	X			
			Agrupa segundo um critério	X			
			Utiliza tabelas de dupla entrada	X			
	Lê tabelas de dupla entrada		X				
	Favorecer a noção de construção de tempo e espaço	Aplica noções espaciais (ao lado, em cima, em baixo, dentro)			X		
		Aplica noções de tempo			X		
		Indica a sequência dos dias	X				
		Reconhece as estações do ano			X		
		Adquiriu a noção de lateralidade	X				
		Faz dobragens			X		
		Compreende as transformações das formas					X
	Sabe orientar-se no espaço	X					
	Observação: Na segunda-feira a criança R disse: - "Eu ontem fui ao Senhor de Matosinhos", querendo referir-se a sábado.						

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar	
Área da Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem e Abordagens à escrita	Favorecer a comunicação e a capacidade de compreensão e expressão oral	Exprime-se oralmente com progressiva autonomia e clareza	X			
			Responde a perguntas com uma explicação lógica	X			
			Reconta histórias	X			
			É criativo ao contemplar uma história	X			
			Participa em conversas de forma alternada	X			
			Usa frases com concordância de género, número, lugar/tempo	X			
			Usa corretamente os tempos dos verbos		X		
			Expressa corretamente ações passadas, presentes e futuras aplicando os termos ontem, hoje e amanhã		X		
			Formula questões utilizando os termos “porquê”, “com”, “o que”	X			
			Explica o significado de algumas palavras		X		
			Participa ativamente no planeamento das atividades	X			
			Participa ativamente na avaliação das atividades	X			
			Explorar o caráter lúdico da linguagem	Distingue sons iguais e diferentes	X		
	Encontra rimas para as palavras	X					
	Encontra sinónimos e antónimos das palavras				X		
	Completa frases que contenham conceitos opostos			X			
	Tem noção que as letras representam sons	X					
	Faz correspondência de letras aos sons	X					
	Reconhece letras do abecedário	X					
	Desenvolver o interesse pela leitura e pela escrita	Utiliza a área da biblioteca imitando a leitura de histórias	X				
		Pega num livro corretamente	X				
		Folheia um livro corretamente	X				
		Identifica no livro o nome do autor e/ou ilustrador	X				
		Reconhece as regras do código escrito (da esquerda para a direita)	X				
		Pede para registar acontecimentos através da escrita		X			
		Escreve o seu nome sem recurso a modelo	X				
		Copia palavras escritas	X				
		Identifica o seu nome	X				
		Brinca com adivinhas		X			
	Observações:						

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar
<b>Área da Expressão e Comunicação</b>	Domínio da Linguagem e Abordagens à escrita	Levar a criança a compreender as necessidades e as funções da escrita	Descobre o que há de parecido nas palavras (letras, sons)		X	
			Reconhecer os diferentes tipos de texto			X
			Identifica as letras do seu nome em diferentes suportes	X		
			Distingue Maiúsculas de Minúsculas		X	
			Diferencia número de letra	X		
			Participa na construção de textos	X		
			Conhece diferentes tipos de livros	X		
			Conhece várias histórias	X		
Observações:						

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar
<b>Área da Expressão e Comunicação</b>	Domínio da Expressão Musical	Despertar o gosto pela Música	Canta músicas em grupo	X		
			Canta individualmente para os colegas	X		
			Canta recorrendo apenas a murmúrios	X		
			Trauteia canções	X		
			Canta empregando diferentes ritmos e entoações	X		
			Consegue manter-se em silêncio	X		
			Conhece canções tradicionais	X		
			Memoriza as canções ensinadas	X		
			Interpreta canções respeitando o ritmo e a melodia	X		
			Conhece instrumentos	X		
			Faz a associação de instrumento ao som produzido pelo mesmo	X		
		Proporcionar a exploração de sons	Identifica diferentes sons (carro, buzina, campainha, palmas)	X		
			Reproduz diferentes sons com o corpo	X		
			Associa sons a objetos	X		
			Bate ritmos complexos		X	
		Improvisa ritmos		X		
<p>Observações:</p> <p>Criança R: "Eu posso fazer uma banda, a banda dos meninos?"            Estagiária: "Sim podes. Que tipo de banda vocês querem ser?"            Criança R: " Uma banda Rock, como a do meu primo."</p>						

		<b>Intencionalidade pedagógica</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>Adquirido</b>	<b>Emergente</b>	<b>A reforçar</b>
<b>Área da Expressão e Comunicação</b>	Domínio da Expressão Dramática	Enriquecer e diversificar a expressão musical através da dança	Acompanha o ritmo das canções com gestos	X		
			Mima canções	X		
			Participa em danças	X		
		Estimular a expressão dramática	Cria situações imaginárias	X		
			Utiliza simbolicamente objetos	X		
			Mima situações do quotidiano	X		
			Dramatiza uma história	X		
			Compreende a sequência de uma história	X		
			Utiliza o fantocheiro	X		
			Brinca com fantoches criando personagens (*1)	X		
			Cria situações de comunicação: mima, imita ou dramatiza (*2)	X		
			Assumes diferentes papéis na brincadeira	X		
			Mascara-se recorrendo a roupa da casinha	X		
			Recorre ao teatro de sombras para contar histórias	X		
<p>Observações:</p> <p>(*1) Na visita à biblioteca a criança R e outra colega pegaram em alguns fantoches e espontaneamente dramatizaram uma história criada por eles.</p> <p>(*2) Estagiária: "Precisas de um microfone, o que vais fazer?" Criança R: "Isto dá, é parecido". (construindo um microfone com peças da área das construções)</p>						

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar		
<b>Área da Expressão e Comunicação</b>	Domínio da Expressão Plástica	Explorar diferentes técnicas e materiais	Utiliza diferentes materiais no registo de histórias	X				
			Seleciona materiais	X				
			Identifica cores primárias	X				
			Identifica cores secundárias	X				
			Faz dobragens	X				
			Faz construções tridimensionais	X				
		Desenvolver a destreza manual	Manuseia o lápis corretamente	X				
			Manuseia a tesoura corretamente	X				
			Manuseia o pincel corretamente		X			
			Recorta imagens	X				
			Recorta diferentes tipos de papel e outros materiais (tecido, lã, cartão)	X				
			Modela com vários materiais (plasticina, barro, pasta de modelar)			X		
			Contorna figuras	X				
		Favorecer a capacidade de representar a figura humana e objetos	Desenha a figura humana completa	X				
			Desenha as personagens de uma história com adereços	X				
			Desenha a partir de um objeto real	X				
			Desenha o colega	X				
		Desenvolver a criatividade e a imaginação	Realiza produções criativas	X				
			Manifesta preocupações com a apresentação dos trabalhos	X				
			Aprecia obras de arte			X		
			Aprecia as suas produções e as produções dos seus colegas	X				
		Observações:						

		Intencionalidade pedagógica	Objetivos de aprendizagem	Adquirido	Emergente	A reforçar		
<b>Área da Expressão e Comunicação</b>	Domínio da Expressão Motora	Desenvolver a motricidade global	Executa movimentos de motricidade grossa	X				
			Aplica a combinação de movimentos	X				
			É capaz de perceber e reproduzir diferentes movimentos	X				
			Controla diferentes formas de deslocamento	X				
		Desenvolver a motricidade fina	Caminha por cima de linhas tracejadas	X				
			Recorta linhas curvas	X				
			Aperta cordões com ajuda			X		
			Faz dobragens	X				
			Contorna e preenche espaços sem ultrapassar as margens	X				
			Completa um desenho com falhas	X				
			Pega no lápis corretamente	X				
			Faz simetrias	X				
			Abotoa e desabotoa	X				
			Abre e fecha os fechos	X				
		Desenvolver a orientação espacial	Lança uma bola para um alvo específico	X				
			Pontapeia a bola para um alvo específico	X				
			Executa diferentes posições	X				
			Domina a noção de lateralidade	X				
		Desenvolver a parte preceptiva e sensitiva da criança	Identifica e nomeia diferentes objetos com os olhos vendados	X				
			Identifica e nomeia diferentes sensações com os olhos vendados		X			
		Observações:						

## **Anexo 30 – Instrumentos de Observação** – Registo de incidentes críticos

### **Registo de Incidente crítico nº4**

**Nome da Criança:** P.

**Idade:** 5 anos

**Observadora:** Lúcia (Educadora Estagiária)

**Data:**

#### **Incidente**

Após o grupo demonstrar interesse em dramatizar um concerto de uma banda eu pergunto à criança que será o vocalista: “ Precisas de um microfone, o que vais fazer?”. Esta logo me respondeu: “Espera, vou procurar uma coisa parecida”, foi até à área das construções e com algumas construiu um microfone. Quando chegou perto de mim disse-me: “Lúcia, isto é parecido não é? Posso fazer de conta.”

#### **Comentário**

Através deste registo pude observar que a criança em questões recorre ao jogo simbólico e que consegue resolver uma situação problema sem ajuda do adulto e com criatividade.

## **Anexo 31 – Instrumentos de Observação** – Registo contínuo

**Nome da criança:** P.C e I.S

**Idade:** 5anos

**Observadora:** Lúcia (Estagiária)

**Data:**

**Contexto de observação:** Visita á biblioteca Florbela Espanca

### **Observação:**

Durante a Visita à biblioteca, foi permitido ao grupo explorar a “Bébeteca” que, possuía uma panóplia de brinquedos guardado num comboio e ao dispor das crianças. Enquanto o grupo explorava os vários materiais que se encontravam neste local o P.C e a I.S pegaram em alguns fantoches dirigiram-se para o fantocheiro e, espontaneamente, começaram a dramatizar uma história por eles criada. Os colegas rapidamente se aperceberam que estava a acontecer algo junto ao fantocheiro e então sentaram-se e assistiram à peça improvisada pelo P.C e a I.S.

## Anexo 32 – Portefólio Reflexivo – Portefólio de Criança



Mês: Junho 2012

**Centro de Estágio:** [REDACTED]

**Estagiária:** Lúcia Monteiro

### Reflexão – Portefólio de criança

A ideia da elaboração de um portefólio de criança tem-me inquietado enquanto estagiária e futura profissional de educação, pois os restantes membros da equipa pedagógica não valorizam o portefólio como um instrumento avaliativo do processo educativo, não lhe conferindo as suas potencialidades, assim penso que a minha elaboração de portefólio de criança fica aquém daquilo que deveria ser.

Assim sendo, importa refletir acerca da importância e das potencialidades do portefólio como instrumento de avaliação formativa.

Segundo Grace, "*O portfolio é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem: como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros.*" (Grace, 1992)

O portefólio como instrumento de avaliação favorece as características individuais de cada criança, bem como, as suas capacidades, os seus saberes e o seu ritmo de desenvolvimento. Este instrumento não pretende uma avaliação quantitativa e regulada da criança pelo contrário é o resultado da observação e do planeamento, permitindo ao educador reflectir sobre cada criança e adaptar a sua acção pedagógica de forma a reforçar as áreas de maior dificuldade e salientar as conquistas.

Segundo Shores e Grace, existem três tipos de portefólio: "*o individual que contém documentos confidenciais (historial médico da criança, nº de telefone dos pais, alguns registos de caso e anotações de entrevistas com os pais); o de aprendizagem usado com maior frequência pelo educador e pela*

*criança que contém anotações, rascunhos, esboços, preliminares de projectos em andamento, amostras de trabalhos recentes e o diário de aprendizagem da criança que contem: a colecção que a motiva à reflexão sobre as oportunidades educacionais que se estão a proporcionar otimizando uma comunicação mais rica com os pais e o demonstrativo que contém amostras representativas de trabalhos que demonstrem avanços importantes ou problemas persistentes. É uma pequena colecção de amostras de trabalhos, relatórios narrativos, fotografias, gravações áudio e vídeo e outros documentos essenciais que cada professor novo pode utilizar como base para tomar decisões iniciais sobre cada criança.”*

Penso que, no momento o tipo de portefólio que importa referenciar é o portefólio de aprendizagem que, pretende ser uma coleção de trabalhos que apresenta as evidencias do desenvolvimento da criança. Este pode ser organizado mediante as opções de cada educador, contudo, regra geral é organizado a partir das áreas de conteúdo ou experiências – chave (High Scope).

Por conseguinte, o portefólio é um instrumento de avaliação formativa que permite um acompanhamento pormenorizado do desenvolvimento da criança, permitindo ao educador e à própria criança conhecer as suas potencialidades, bem como, os aspetos que necessita melhorar. Esta característica individual do portefólio permite que não existam dois portefólios iguais pois cada criança escolhe os trabalhos para incluir no portefólio, sendo que estes também podem ser escolhidos pelo adulto (equipa pedagógica e família). Pois segundo Parente, *“um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas”* (Parente,2004,pp.60). Estes deverão estar na sala em local de fácil acesso para a criança, de modo a que esta possa consulta-lo sempre que entender. Esta dinâmica permite que a criança, desde pequena, seja capaz de refletir sobre as suas próprias aprendizagens e conquistas.

Importa salientar que o portefólio não é um mero arquivo/capa de trabalhos, pois existe uma seleção cuidada por parte do adulto e/ou criança, de modo a

permitir a avaliação, análise e reflexão sobre o desenvolvimento da criança. Este instrumento não só permite a avaliação da criança, como também, também permite ao educador avaliar a sua ação pedagógica e refletir sobre ela. Assim, o portefólio deve conter desde amostras de trabalhos da criança, trabalhos de arte, fotografias, registos áudio, registo vídeo, registo de observação entre outros.

Em suma, os portefólios devem ser encarados como histórias, onde são evidenciadas todas as aptidões e capacidades das crianças na mais diversificadas áreas de trabalho.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy, *Manual De Portfólio: Um Guia Passo A Passo Para Professores*, Porto Alegre, Editora Artmed, 2001