

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



A APRENDIZAGEM COMO AÇÃO ESTRATÉGICA

Alexandra Isabel Cardoso Moreira

Sob a orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva

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

fevereiro, 2014

RESUMO

As transformações contínuas que a educação tem vindo a sofrer, nomeadamente no âmbito do regime de habilitação para a docência, conduziram a um alargamento das práticas do docente, passando o Educador de Infância e o Professor do 1º CEB a poder usufruir de uma habilitação generalista, designadamente em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, o presente relatório reflete o culminar de todo o trabalho realizado, evidenciando o percurso individual e profissional da estagiária durante os estágios de profissionalização no atual Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Desta forma são descritas as práticas e as bases teóricas que as sustentam, assentes numa postura reflexiva e construtiva. Aquando deste processo emergiu a necessidade de uma recolha de informação, útil para aplicação numa prática onde se pretendeu privilegiar uma metodologia de carácter essencialmente qualitativa. Considerou-se como sujeitos do estudo todos aqueles que se envolveram e entrevistaram de forma significativa nestes estágios como, os grupos de crianças dos vários contextos, os respetivos encarregados de educação, a educadora e professora cooperantes e o par pedagógico.

No decorrer da ação educativa tentou olhar-se para as crianças como seres competentes, promovendo a cada dia através de uma ação estratégica, a sua iniciativa, motivação e criatividade para que pudessem as próprias serem ativas e construtoras do seu conhecimento. Da observação contínua emergiu a tomada de decisões, a adequação às práticas, nunca esquecendo as necessidades e os interesses dos grupos, assim como, as relações e interações entre os vários intervenientes do processo educativo.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Docente Generalista; Motivação; Estratégia; Profissional reflexivo.

ABSTRACT

The continuous transformations that education has undertaken, especially when it comes to the standards of teaching, have led to a broadening of skills by this instructor, who is a possessor of a double qualification, specifically one for Pre-School Education and another for Elementary School Education, which results in a generalist qualification. As such, the present report is the result of all the work that lead here, which highlights the individual and professional journey of the intern, throughout all of the professional internships in the current Master's Degree on Pre-School Education and Elementary School Education.

All the supporting practices and base theories are described from a reflective and constructive point of view. From this, emerged the need to retrieve useful information in order to put it to practice, resorting to a methodology, essentially, of qualitative character. All of those who were involved in a meaningful manner in these internships were considered as study subjects: groups of children with varied backgrounds, the cooperating educator and teacher, and the respective guardians.

In the course of the educational action, the children were treated as competent beings by promoting (each day through strategic actions) their initiative as well as their motivation and creativity each day. From the continuous observation, the need for strong decision making and practices adequacy rose, never forgetting the needs and interests of the group, as well as the relationships and interactions of the various interveners.

Keywords: Preschool Education, Elementary School Education, General teaching, Motivation, Strategy, Reflective practitioner.

Agradeço...

...por tudo, aos meus pais, pela paciência, dedicação, e porque incondicionalmente sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

...à educadora Dulce Freitas, pela amizade, pela ajuda, pela partilha e, sobretudo, pelo exemplo de qua a paixão pelo ensino pode levar à excelência.

...à professora Carla do Lago, pelo estímulo, dinamismo, criatividade e inovação, mostrando-me aquilo que ambiciono ser enquanto profissional da educação.

... à professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva, pela grande disponibilidade e por não me ter dado soluções, mas antes orientado por um caminho pelo qual eu progressivamente fui encontrando respostas.

...aos professores, que me acompanharam ao longo desta caminhada, pelas aprendizagens proporcionadas.

... ao Flávio, pelo carinho, pela força e motivação.

... à Rita, Inês, Natália, Cristiana, Joana e ao João, pela amizade e todo o acompanhamento.

... às crianças, que sempre me receberam com toda a alegria, ajudando a construir um percurso tão rico de aprendizagem.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 10 |
| CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 25 |
| 2.1 TIPO DE ESTUDO | 25 |
| 2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO | 25 |
| 2.3 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS | 26 |
| CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO | 31 |
| 3.1 CONTEXTO ORGANIZACIONAL | 31 |
| 3.1.1 <i>CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES</i> | 31 |
| 3.1.2 <i>CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS</i> | 34 |
| 3.1.3 <i>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, MATERIAIS E TEMPO</i> | 35 |
| 3.1.4 <i>CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA EPE</i> | 37 |
| 3.1.5 <i>CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1º CEB</i> | 39 |
| 3.2 INTERVENÇÃO EDUCATIVA | 41 |
| 3.2.1 <i>OBSERVAR - CRUZANDO OS OLHARES COM O SENTIDO DA REALIDADE...</i> | 42 |
| 3.2.2 <i>PLANEAR - DA REALIDADE OBSERVADA A UMA PRÁTICA INTENCIONAL...</i> | 44 |
| 3.2.3 <i>AGIR - CONSTRUINDO... CONVERGINDO... DO PLANEAMENTO INTENCIONAL À PRÁTICA PELA AÇÃO</i> | 48 |
| 3.2.4 <i>AVALIAR - REFLETIR OS MOMENTOS... DISCUTIR A PRÁTICA...</i> | 57 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 62 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 67 |

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

ANEXO II - GUIÃO/ANÁLISE DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

ANEXO III - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PAIS NA EPE

ANEXO IV - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

ANEXO V - GRÁFICOS DA CARATERIZAÇÃO FAMILIAR NA EPE E 1º CEB

ANEXO VI - REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

ANEXO VII - PLANIFICAÇÕES

ANEXO VIII - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO IX - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NO 1ºCEB

ANEXO X - REGISTOS FOTOGRÁFICOS

ANEXO XI - REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA NA EPE

ANEXO XII - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

ANEXO XIII - INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO

ANEXO XVI - CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NEE NO 1º CEB

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEPE – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

JI - Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIT – Plano Individual de trabalho

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, trata-se de uma reflexão e de um relato/divulgação da prática, conhecimentos, decisões e ações desenvolvidas em contexto de estágio profissionalizante em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Demonstrará o projeto pessoal e profissional que integrou todos os saberes e competências adquiridas ao longo da formação.

Para tal, importa apresentar as finalidades e os objetivos que informaram e contextualizaram a ação ao longo do período de prática de estágio: (i) caracterizar o estabelecimento com sustentação na análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão atuando de acordo com os ideários da instituição; (ii) aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; (iii) dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando atividades ativas e significativas; (iv) planificar, realizar e avaliar a intervenção educativa, agindo com intencionalidade e tendo em conta as necessidades e interesses das crianças; (v) participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; (vi) recorrer a metodologias de investigação em educação para desenvolver, compreender e analisar práticas educativas; (vii) refletir e agir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estes estágios incidiram no desenvolvimento de competências relativas às práticas de profissionalização enquanto futura profissional generalista. A par desta prática, outros momentos contribuíram para o processo de formação, como a realização do portefólio reflexivo que se revelou fundamental, permitindo e impulsionando a reflexão durante os estágios.

Também as orientações tutoriais e os seminários promovidos pela equipa docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) foram essenciais, pois mantiveram a constante atualização e motivação, para a realização de novas práticas, numa troca constante entre teoria e vivências.

Relativamente à estrutura, este relatório divide-se em quatro capítulos, sendo que o primeiro capítulo, intitulado enquadramento teórico, expressa as perspetivas

teóricas que sustentam a prática educativa em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB tendo exigido leituras profícuas. As várias leituras potenciaram uma articulação efetiva entre o que era suposto ser feito e aquilo que se poderia vir a fazer, com a pretensão de não apenas servir os interesses do sistema de ensino, alicerçando a ação no cumprimento de um programa completamente escolarizado, mas antes, procurando diversificar a intervenção educativa.

No segundo capítulo, são descritas as opções metodológicas utilizadas, ou seja, o tipo de estudo realizado, os sujeitos do estudo envolvidos, e ainda os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

No que diz respeito ao terceiro capítulo do relatório, e de forma a perceber o funcionamento das instituições e o meio envolvente, procedeu-se à leitura e análise documental para a caracterização dos estabelecimentos, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias. Ainda neste capítulo descreveu-se a intervenção nos respetivos contextos, evidenciando e especificando as práticas pedagógicas desenvolvidas.

No último capítulo, designado por considerações finais, procura-se refletir sobre a ação pedagógica dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, enumerando as dificuldades, limitações e as conquistas ao longo dos estágios.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Numa sociedade do conhecimento, em que as evoluções são constantes e contínuas, muito se espera da educação. O termo educar faz parte dos temas comuns da sociedade de hoje, muito embora, a generalização do conceito e a quantidade de significados que lhe são atribuídos, nem sempre facilitam uma definição exata do termo.

Em 1989, é declarada pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a Convenção sobre os Direitos da Criança, que embora só ratificada em Portugal em 1990, vem consagrar o direito da criança à educação (artigo 28º). Torna-se assim, fundamental começar por esclarecer as questões base para o profissional em educação: - O que se entende por educação? Pelo ato de educar, e ensinar?

A etimologia do termo educação provém do latim *educere* que significa, extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa, mais *educare* o que significa nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser. Percebe-se, que o termo educação vai mais além do que um ato de transmissão e informação de conhecimentos. Educar inclui “[...] criar, ensinar e formar” (Reboul, 2000: 18), num processo dinâmico onde se fornecem às crianças as possibilidades para que possam colaborar na própria produção do saber, aprendendo a entender com curiosidade e sentido crítico, podendo desta forma, desenvolver-se socialmente definindo a sua personalidade e as suas capacidades. Mas não só, pois seguindo o pensamento de Delors (1999) e Reboul (2000), a educação permitirá à criança compreender o mundo real em que vive, refletir sobre os problemas do seu tempo, descobrindo com empatia aspetos sobre si mesmo e sobre o outro, e a desenvolver aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais.

A educação é, desta forma, um processo que implica comunicação e interação com o meio, sendo que revela um empenho da própria criança para aprender e para se desenvolver e, por outro lado, numa dinâmica interativa, os agentes da sociedade como a família, escola e o grupo de amigos, participam no seu progresso. Segundo Gonçalves, é necessária esta interação e comunicação constante, uma vez que a educação “faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, [...] emerge na relação e no diálogo” (2002: 73). Seguindo o mesmo pensamento, Dewey defende que “[...] a

relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (1973: 20).

Por outro lado, o ensino e mais especificamente o ato de ensinar, entende-se como a forma mais específica de “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa” (Roldão, 2009: 14), muito embora, esse conhecimento próprio de que fala a autora, não se refira somente à pura transmissão de saberes científicos pela parte do docente, mas antes à relação desses conhecimentos com os métodos e pedagogias utilizadas.

Posto isto, o docente que exerce a tarefa de educar, ensinar e formar, deve fornecer às crianças, os mapas de um mundo complexo, e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que favorece uma navegação mais segura por esse tal mundo (Delors, 1999), sendo o objetivo último, facilitar o acesso à informação, promover a cultura, atraindo e cativando o utilizador, de modo a potenciar a construção do conhecimento.

Esclarecida a abordagem aos conceitos, fará agora todo o sentido enquadrar legalmente esta temática, uma vez que a experiência educativa é sustentada pelo quadro legislativo, que auxilia a gestão do currículo e o desempenho do docente na sua profissionalidade.

Destaca-se assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que representa atualmente o documento legal, contendo como finalidades a definição de um conjunto de normas e princípios fundamentais à organização e funcionamento do sistema educativo. De acordo com o documento, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos [...]” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º). Descreve como princípios gerais o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República, assim como,

“O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e, de se empenharem na sua transformação progressiva” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º).

Relativamente à Educação Pré-escolar, a prática é sustentada legalmente pela Lei-Quadro da EPE, que representa o ordenamento jurídico desta valência, definindo-a como:

“[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º).

Este documento preconiza ainda, que na EPE a frequência é de carácter facultativo e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1º CEB.

As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas no seguimento da Lei-Quadro da EPE, surgem como um documento auxiliador, que remete os Educadores de Infância para o exercício de práticas educativas diversificadas e contextualizadas, definindo-se por “[...] um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997: 13).

O documento referido não possui um carácter prescritivo nem normativo, são apenas possibilidades e princípios para orientar o educador de infância, considerado o gestor e construtor do seu currículo.

Na sua prática, o educador pode também recorrer-se das Metas de Aprendizagem que demonstram “uma visão mais objetiva daquilo que se pretende alcançar [...]” (ME, 2010: s/p). Centram-se do lado a criança, e elencam um conjunto de competências que vão de encontro à aprendizagem essencial a ser realizada no final de um ciclo, de forma a assegurar uma educação contínua de qualidade e, com melhores resultados.

Relativamente ao percurso contínuo da criança, a LBSE reporta à necessidade de articulação entre os ciclos, que obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do Ensino Básico.

Esta noção de continuidade e articulação deve estar bem presente no cotidiano dos educadores e dos professores, sendo seu dever criar “iniciativas variadas conducentes de sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessário uma construção de transição” (Griebel e Niesel, 2003 cit Vasconcelos, 2007: 46), para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte.

Em relação ao Ensino Básico, a LBSE menciona o seu carácter obrigatório, gratuito e universal e o dever de assegurar, tal como demonstra o artigo 7º, uma formação geral comum a todos os portugueses.

Fazendo parte do Ensino Básico três ciclos sequenciais, destaca-se 1º CEB, que quanto à sua organização se caracteriza por ser um ensino “globalizante, da

responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º) e que deve, contudo, ser capaz de promover os objetivos gerais do Ensino Básico.

Neste sentido, a LBSE e o Decreto-Lei n.º 6/2001 enquadram a organização curricular e programas do 1º CEB, que entendem por currículo nacional,

“[...] o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 2º).

Os programas propostos para o 1º CEB são instrumentos de referência que se encontram devidamente organizados, apresentando “[...] de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver” (ME, 2013: s/p), facilitando o desenvolvimento do ensino, e o sucesso do aluno, pretendendo que

“[...] o desenvolvimento da educação escolar ao longo das idades abrangidas constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004: 23).

À semelhança da EPE, devem também fazer parte dos documentos orientadores do professor do 1º CEB, as Metas Curriculares, que de acordo com o Despacho n.º 5306/2012 “organizam e facilitam o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível [...]” permitindo aos professores que se concentrem no que é essencial, o que facilita e ajuda na delineação de melhores estratégias de ensino (ME, Despacho n.º 5306/2012).

Em consonância com o quadro legislativo supramencionado relativo à educação, Delors (1999) no relatório internacional para a UNESCO - *Educação - um Tesouro a Descobrir*, menciona que para dar resposta ao conjunto de missões do mundo de hoje, a educação deverá organizar-se à volta de quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, não sendo estas quatro incumbências da responsabilidade exclusiva da escola e do professor, mas também de toda a sociedade.

O primeiro pilar, *aprender a conhecer*, reporta à necessidade de aprender a aprender, devendo o professor estimular o aluno para o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, valorizando a sua curiosidade e autonomia.

O *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer* consideram-se em larga medida indissociáveis. No entanto, o segundo pilar, compreende a necessidade de combinar a “qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e ainda algum gosto pelo risco” (Cardoso, 2013: 45). Não será assim possível *fazer*, sem antes *conhecer*.

No terceiro pilar, *aprender a viver juntos*, como a própria designação menciona, espera-se a habilidade de saber estar com o outro, com o sentimento de tolerância, de não-violência, de colaboração e cooperação. Pode encarar-se como a capacidade de aprender a viver numa sociedade, respeitando as desigualdades do outro.

Por último, o quarto pilar, *aprender a ser*, solicita o desenvolvimento total do indivíduo, como ser autónomo, que pensa criticamente e que consegue formular os seus juízos de valor. Este pilar fala ainda da importância da educação ao longo da vida, não apenas ligado ao desenvolvimento humano mas também ao profissional.

Estes pressupostos e esta forma de encarar a *educação como vida* (Dewey, 1973), abandona a ideia de que a escola é apenas um lugar onde se estudam factos e programas fixos.

A escola tradicional, puramente transmissiva, acreditava nos conhecimentos que queria veicular, considerados na altura como imutáveis, imprescindíveis à cultura e à educação do homem. Segundo Coménio (1985 cit Trindade, 2012: 51), utilizava-se um *método universal de ensinar tudo a todos*, sendo o professor um transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, e os alunos, folhas brancas que nada sabiam, reproduzindo o que aprenderam e como aprenderam (Oliveira-Formosinho, 2011: 13).

As aulas magistrais que se protagonizavam, são agora consideradas uma perda de tempo pela falta de eficácia, uma vez que a redução

[...] das atividades de criação em exercícios de imitação ou de reprodução não favorece o desenvolvimento dos comportamentos de imaginação, de invenção, de descoberta, de iniciativa e de risco, de crítica e de regresso reflectindo aos seus próprios comportamentos” (Not, 1998: 18).

Esta falta de sentido e intenção perante o ensino e educação, e a desvalorização daqueles que são hoje o foco da educação, as crianças, levaram a um novo pensamento, a uma nova forma de estar, de viver e de protagonizar o ato educativo, dando origem ao movimento da Escola Nova, que vem favorecer uma nova visão de ensino, da criança/aluno e do docente. Para Trindade esta necessidade de transformar a Escola deverá ser entendida como uma “reivindicação [...] às práticas derivadas da abordagem tradicional” (2012: 26).

Neste caso o contributo de Dewey foi essencial, tendo reconhecido as lacunas e rejeitado as filosofias e as práticas da escola tradicional. O que se pretende nesta nova pedagogia é a aprendizagem através da prática e da experimentação, como refere Dewey com a célebre frase *learning by doing*, para que a criança aprenda fazendo, tendo em conta os seus interesses, numa aprendizagem em que descobre a verdade por si mesma, percebendo o que aprende e para que aprende (Eidt, 2010).

Desta forma, a criança/aluno passou a ser encarada como ativa e participativa, portadora de conhecimento e aptidões e o docente um guia, organizador do ambiente, observador constante para que possa entender cada criança e lhe responder adequadamente (Oliveira-Formosinho, 2011: 15).

No âmbito das pedagogias desenvolvidas num contexto empírico, destacam-se três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar, que assumindo características disparem tocam em alguns dos pontos anteriormente referidos, relativos à Escola Tradicional e à Escola Nova. Destaca-se a *pedagogia diretiva, não – diretiva e relacional*.

De acordo com Gouveia, a pedagogia diretiva assenta na primeira das suas modalidades - «EU», “privilegia-se, por isso, o saber em detrimento do saber-fazer, o saber teórico, de preferência ao saber prático” (2007: 10). Nestas aulas,

“[...] o professor observa a entrada de seus alunos, aguardando que eles ocupem os seus lugares e fiquem em silêncio. As classes são dispostas de modo a evitar que os estudantes conversem entre si. Caso não o façam o professor falará mais alto [...] até obter a exclusividade da palavra” (Urban, 2008: 43).

O professor fala, o aluno ouve, o professor decide o que fazer e o aluno faz (Idem, 2008: 43), porque nesta pedagogia os alunos não são elementos importantes no jogo da aprendizagem, as “informações que trazem não são seguras, fiáveis, objectivas ou científicas” (Gouveia, 2007: 10), e como tal não são dignas de serem partilhadas ou tidas em conta.

Tendo presente o saber teórico em que se baseia esta pedagogia, pode-se desta forma, associar a outros métodos, como são exemplo o *expositivo*, que privilegia a transmissão unilateral, ou seja na transmissão teórica do professor para o aluno, e o método *demonstrativo* pela “transmissão do saber fazer” (Idem, 2007: 10). A motivação aqui praticada é de carácter extrínseco, que é definida como uma motivação “afetada por valores externos à atividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa. Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém” (Veiga, 2005: 11).

Na pedagogia não-diretiva, que Gouveia descreve como a segunda modalidade - «TU», “as preocupações pedagógicas centram-se em tudo o que faz surgir, ou torna os formandos sujeitos da sua própria formação” (Idem, 2007: 13). Segundo Rogers (cit por Cabanas, 2002: 82) o professor não-diretivo tem uma postura que interfere o mínimo possível que rejeita ser cumpridor da autoridade e juiz de educação e que acredita que o aluno aprende por si mesmo, tendo que auxiliar a aprendizagem, despertando o conhecimento que já existe nele. Para Urban, a epistemologia que sustenta esta postura é o *apriorismo*, que acredita que o “ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, bastando o mínimo de interferência do meio físico ou social para o seu desenvolvimento” (Idem, 2008: 44). Por isso, e ainda segundo Gouveia, as palavras-chave desta pedagogia são “educando-se” e “formando-se”, uma vez que se espera dos alunos a capacidade de gestão da sua própria formação, dando-lhes a autonomia necessária. Neste tipo de pedagogia os métodos acima referidos (expositivo, interrogativo e demonstrativo) em nada se assemelham a estes princípios. Com base nesta ideia, concretiza-se um método ativo que salienta e dá sobretudo relevância ao processo de formação. É assim esperado, que a motivação seja intrínseca como “uma força interna que mobiliza o sujeito a agir e executar a tarefa pelo simples desejo de produzir, dispensando elementos exteriores de carácter compensatório” (Amabile, cit por Cavalcanti, 2009: 35).

A motivação intrínseca encaixa-se também na pedagogia relacional que encara a aprendizagem como construção conjunta, sendo por isso a terceira modalidade pedagógica do «Nós» (Gouveia, 2007). Nesta pedagogia a “[...] aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência” (Becker, 2001: 24). O professor encarrega-se de problematizar a ação para que a criança atue por si, na procura e na construção da aprendizagem. Para Vygotsky o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem. O professor não aceita um ensino convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno, (Becker, 2001), sendo o professor na perspectiva de Cabanas (2002) comparado como os “andaimes” que ajudam o aluno a chegar a um objetivo final.

A estes princípios associa-se uma pedagogia dialógica, que insiste numa abordagem formativa, e que institui um tipo de relações que ultrapassa a tradicional oposição formador/formandos. Tal como afirmava Paulo Freire (1997), o professor

além de ensinar passa a aprender, e o aluno além de aprender passa também a ensinar, protagonizando uma aprendizagem construtivista.

Vários são os autores como Piaget, Bruner e Vygotsky que reconhecem a importância de ser a criança a conquistar por si mesma um certo saber, com a realização de pesquisas livres e, por meio de um esforço espontâneo (Eidt, 2010).

Nesta perspectiva também Katz e Chard partilham o mesmo pensamento, através da elaboração do trabalho de projeto. A metodologia de projeto assenta numa pedagogia ativa, centrada na análise de problemas, podendo ser considerada “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Idem, 1997: 2). Estes problemas devem ser pertinentes para quem procura resolvê-los, e neste sentido, tudo deve partir do interesse e vontade das crianças, que são nesta metodologia os principais atores na construção do seu saber. O trabalho de projeto pode estender-se por um período de dias, semanas ou até durante o ano letivo, dependendo dos interesses, da envolvimento do grupo, e da potencialidade do tema escolhido para a exploração.

Os conceitos teóricos desta metodologia têm por base as pedagogias dos centros de interesse de Decroly, progressista de Dewey e os métodos ativos da pedagogia de Freinet, que acreditam na construção da aprendizagem pela experiência. Tendo em conta o desenvolvimento das capacidades das crianças, os projetos rompem “[...] com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade” (Almeida, 2001: 58). Consignar as tarefas da sala somente ao projeto seria quase, como refere (idem, 2001), “engessar” a prática pedagógica.

O trabalho de projeto, é pois, uma pedagogia “aberta e flexível”, que parte dos gostos das crianças e da vontade em aprender algo mais (Serra, 2004: 51), numa aprendizagem progressiva e, desta forma, crianças e educadora elaboram conjuntamente um plano de ação que segundo Katz e Chard segue várias fases: planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e por fim reflexões e conclusões. Em todas estas fases as crianças são agentes ativos, escolhendo o que querem investigar com base num interesse ou num problema para o qual desejam obter resposta, utilizando a observação, a pesquisa, a operacionalização do projeto, assim como a avaliação e reflexão dos seus progressos.

Esta metodologia incentiva as crianças a “[...] pôr questões, a resolver dificuldades [...]” (Katz e Chard, 1997: 6), a desenvolver capacidades pessoais de

pesquisa, na medida em que incita a observar, a recorrer a técnicas diversificadas, a analisar a realidade de forma interdisciplinar, a antecipar hipóteses interpretativas, a desenvolver estratégias, a produzir conhecimentos e a criar.

Ao docente cabe o papel de orientador, disponível a todo o momento como recurso do grupo, fornecendo materiais, organizando o trabalho, dando sugestões e fomentando nos educandos o desejo de atingir níveis de desempenho superiores, atuando assim, na sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

Para Vygotsky a “aprendizagem com o auxílio de outros é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo” (Vygotsky cit Fino, 2001: 2). Neste sentido, a ZDP pressupõe a interação e a ajuda de outros, neste caso entre docente/criança, para que se possa trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma determinada forma, que a criança/aluno dificilmente conseguiria trabalhando individualmente. O professor atua como um guia no processo de cognição, até que a criança se torne autonomamente proficiente e assuma o “controlo metacognitivo” (Idem, 2001: 10).

É também na ótica da criança como ser ativo, que o Movimento da Escola Moderna (MEM) partilha a sua base ideológica. Este modelo pedagógico português surgiu no ano de 1966, e partiu dos conceitos anteriormente elencados na pedagogia de Freinet. Segundo Sérgio Niza (1998) este modelo assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. A instituição educativa é encarada como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática, que implicam por isso que o professor crie espaços, organize o tempo, momentos propícios, e estratégias para estas experiências.

Uma outra característica associada ao modelo é a utilização de um conjunto de instrumentos já anteriormente implementados por Freinet que, após reformulação, são agora utilizadas pelo modelo. Estes instrumentos de monitorização a que se dá o nome de instrumentos de pilotagem são: o mapa de presenças, diário de grupo, quadro semanal de tarefas, o plano individual de trabalho e a lista de projetos (Oliveira-Formosinho, 1998).

Destacam-se entre outras práticas, os trabalhos de projeto, que se caracterizam por pequenas pesquisas que partem de interesses espontaneamente verbalizados pelos alunos, e que decorrem da avaliação e planificação dos vários programas curriculares ou de desafios lançados pelos correspondentes. A sua

realização, em pequeno grupo está contemplada na “organização da semana, e corresponde a uma hora por dia, dois dias por semana, permitindo assim a participação de todos os alunos nestas atividades” (Santana, 1999: 16). Este trabalho passa naturalmente por um conjunto de fases desde o planeamento em que os alunos definem o que fazer, à concretização onde podem pesquisar e investigar sobre o tema, e às fases seguintes nas quais os alunos preparam e divulgam o trabalho. Estas últimas não dispensam o momento de avaliação, quer pelos colegas quer pelos próprios. Esta prática promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual, e fortalece as disposições para continuar a aprender.

Segundo Niza (1998), o docente que partilhe este modelo deve ser promotor de uma organização participada, que promova dinâmicas no âmbito da cooperação, da automatização e da responsabilidade de cada criança e do grupo.

Associa-se assim a este modelo, uma aprendizagem com base num trabalho cooperativo. Para Lopes e Silva a aprendizagem cooperativa representa “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (2009: 4). É, desta forma esperado, que os educandos sejam organizados em grupos, e que consigam interagir num processo de partilha e de construção do saber, no sentido de resolver os problemas com que são confrontados. Salienta-se a eficácia deste modo de aprendizagem em que podem “beneficiar tanto os bons e os maus alunos que trabalham juntos em tarefas escolares” e que revelam “[...] consistentemente que as estruturas orientadas para a cooperação são mais produtivas do que as estruturas competitivas” (Arends, 2008: 367). Segundo Cardoso a aprendizagem cooperativa assenta em “três objetivos principais: realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade, e ainda, o desenvolvimento de competências sociais que os alunos poderão usar ao longo da vida” (2013: 167).

Em todo este processo de práticas, métodos e metodologias, não é possível esquecer o papel do educador/professor nas diversas ações e interações.

Face às alterações curriculares relativas à função do docente, foram aprovados, o Decreto-Lei n.º 241/2001 que admite os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e, o Decreto-Lei n.º 240/2001 que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e que determinam um conjunto de aspetos a que se encontram sujeitos.

No âmbito da dimensão profissional, social e ética, espera-se que o professor seja “[...] um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa [...] de forma a [...] garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Em consonância com o princípio enunciado no Decreto-Lei anterior o professor deve ser um investigador que possui “primeiro que tudo uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001: 6), e conseqüente se organiza, para diante de uma situação problemática poder agir com vista à sua compreensão, reflexão e posterior solução.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Pacheco acrescenta que, para que o professor se torne investigador tem de reunir capacidades de um profissional amplo (em oposição a um profissional restrito), que demonstra uma atitude investigativa “[...] uma capacidade para autodesenvolvimento profissional, mediante uma sistemática auto-análise [...]” (1996: 48). A par de uma atitude investigativa associa-se também uma prática reflexiva da parte do professor, que deve sistematicamente refletir “[...] sobre as suas funções e competências profissionais, sobre as suas implicações pessoais, sociais, morais e éticas, ainda sobre a natureza dos processos e tipos de conhecimento que os subentendem, e que propõem o seu conhecimento” (Sá-Chaves, 2000: 13). É então esta reflexão, uma dinâmica construtivista, situada nos contextos onde decorre a intervenção (Neves, 2007: 79), devendo o docente refletir antes da ação «reflexão para a ação», durante a ação «reflexão na ação», e após a ação «reflexão sobre a ação» (Nunes, 2000).

A intervenção baseada na reflexão e investigação devem servir o docente numa perspetiva de mudança e de melhoria dos contextos e práticas.

Numa outra dimensão do Decreto-Lei n.º 240/2001, é mencionada a importância do docente promover aprendizagens significativas recorrendo a opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, evocando a atividade experimental sempre que esta se revele pertinente.

O docente é o impulsionador e responsável, pela promoção de experiências e atividades que desenvolvam e originem nas crianças aprendizagens significativas. Entende-se então, por aprendizagens significativas um processo dinâmico através do qual a criança aprende relacionando “de maneira substantiva (não literal) e não

arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia” (Valadares, 2011: 36).

Para Ausubel (1988 cit Pilizzari, 2002) para que haja uma aprendizagem significativa, é necessário que os alunos se predisponham a aprender significativamente, ou seja, de forma que possam entender o significado do que estudam, relacionando esses conteúdos com aprendizagens anteriores e também com as suas experiências pessoais. A este propósito, e para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre.

Através desta ideia, e segundo Pelizzari (2002), as aprendizagens significativas implicam o envolvimento dos alunos de forma ativa, por meio da descoberta, através de situações estimulantes, que poderão implicar a manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.

Não se educa sem a participação ativa dos educandos já referia Gonçalves (2002), sendo o papel do docente no desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas, o de desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos face a novos conceitos (Santos, 2008). É provocar e motivar os alunos para novos conhecimentos, mostrar-lhes orientações mais adequadas de aprendizagem.

Para orientar a criança/aluno por novos caminhos, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens, não se dispensa a ação estratégica em todo o processo intencional do docente, desde a planificação, ao seu desenvolvimento, regulação e avaliação. Com efeito, tudo envolve uma teia de estratégias pensadas, estruturadas e propositadas.

Para Roldão “[...] o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (2009: 57). O professor deve criar um conjunto de processos/ações criativas e estimuladoras, que motivem os alunos, que estimulem as suas estruturas mentais, desafiando-os para a colocação de questões e dúvidas, no sentido de obter respostas. Trata-se de provocar a “sede de aprender” (Santos, 2008) da qual advém a motivação intrínseca.

Contudo, cada criança é um ser único, possuidor de particularidades próprias, com habilidades e preferências que se estendem ao campo da aprendizagem, pois cada criança/aluno processa a informação de forma diferente. Segundo Barros as “[...] maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e comportamentos em

situações de aprendizagem” (2008: 15), designam-se por estilos de aprendizagem. Cada criança aprende de forma diferente, uns aprendem melhor através da visão, outros da audição, e ainda outros, utilizam estes sentidos de forma complementar.

Esta capacidade de olhar a criança como única, com competências próprias, dá ao docente a noção de diferenciação. Relativamente a este aspeto, o Decreto-Lei n.º 240/2001 estabelece que o profissional de educação deve desenvolver

“pedagogias diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, à construção participada de regras de convivência democrática [gerindo] com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, a escola de hoje abrange um contexto de grande heterogeneidade social e cultural, em que se prevê, que seja um lugar para “todos”, onde a igualdade de oportunidades na aquisição de conhecimento, seja uma realidade efetiva. No entanto, para concretizar esta equidade educativa não será possível que o docente aplique uma aprendizagem uniforme, partindo da premissa de que todos sabem o mesmo e possuem estilos de aprendizagens semelhantes. Para Perrenoud, a diferenciação pedagógica deve “[...] romper com uma pedagogia frontal, a mesma lição os mesmos exercícios para todos” (2000: 55). O educador/professor é responsável por escolher os métodos e metodologias mais adequadas para ir ao encontro das estratégias de aprendizagem da criança individualmente.

Neste entendimento, o docente procura desenvolver na sua prática um “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (Corte 1990: 15). Esta diferenciação deve incidir em situações de trabalho dirigidas não apenas para as crianças com mais dificuldades, mas como refere Tomlinson (2008), também para as que possuem maiores capacidades. No entanto, um ensino diferenciado não é necessariamente uma ação individualizada durante todo o tempo, pois isso além de não ser exequível não é desejável. Como cita Zabalza, “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o período de tempo é uma fantasia” (1996: 13).

Em todo este processo é crucial que o educador/professor retire vantagens das diferenças que vai encontrando nos grupos, apostando e desenvolvendo o potencial de cada criança.

Na sua relação com a criança/aluno, o docente não só deve atender aos diferentes níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, mas também à

promoção de um clima de bem-estar, que passa por construir com as crianças uma relação “pautada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o educando para o seu crescimento interno (Silva e Navarro, 2012: 96).

Esta relação passa pelo processo de comunicação, verbal e não-verbal. As posturas não-verbais remetem para uma proximidade, como por exemplo as deslocamentos do professor para junto dos alunos, numa atitude de ajuda e a recetividade, com olhar direto aliada à capacidade de escuta e disponibilidade. Já as categorias da comunicação verbal são por exemplo verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio, que encorajam e apoiam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades

Não se dispensa também, o papel da autoridade do docente. Para Guillot (2008) pode haver dois tipos de autoridade, a que “constrói” e que permite uma relação saudável, em oposição à autoridade que “destrói”. A autoridade é um processo que deve ser conquistado e não imposto, como defende Dubberley (1995 cit Amado, 2009) numa relação onde exista um verdadeiro equilíbrio entre a exigência, a severidade e o humor, a autoridade e a sensibilidade.

Os alunos por sua vez vão conhecendo os seus professores, e vão elaborando uma espécie de tipologia que lhes permite regular os próprios comportamentos face ao estilo que naqueles predomina. Amado, considera a existência de pelo menos três tipos de professores, “[...] aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada; aqueles com quem se brinca, mas não se pode abusar; aqueles com quem nunca se pode brincar” (2009: 345).

No que se refere ainda às interações que o docente deve estabelecer, o Decreto-Lei n.º 240/2001 enumera uma outra dimensão: a participação na escola e a relação com a comunidade.

O professor deve exercer a sua atividade profissional de uma forma integrada no âmbito das dimensões e dos contextos da instituição, encarando a “escola e a comunidade como espaços de educação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Ainda na presente dimensão é sugerida a colaboração do docente com os diversos intervenientes do processo educativo “[...] favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação [...]” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Quanto a estas relações, destaca-se a importância do envolvimento parental. A família é um elemento impossível de ignorar e indissociável da ação educativa, devendo o professor ter sempre presente, que a escola depende da família e por

consequente a família da escola, tendo ambas, que se complementar para um sentido único - Educar a criança. Davies, afirma que “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objectivos dos professores e das escolas” (2003: 79) e de, por isso, serem mais apoiantes das mudanças propostas. Esta estreita relação ente escola-família é também, referenciada na Lei-quadro da EPE, referindo que os pais podem “participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e de atendimento” (Decreto - Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro). No entanto, o envolvimento parental vai mais além da atual definição, pois não se restringe à participação dos pais em algumas atividades, apostando numa relação pessoal, mais íntima, de partilha, de sugestões, de um trabalho de verdadeira cooperação e colaboração, sendo primordial “ajudar as famílias a descobrir quais são os seus direitos, deveres orientando-os na melhor forma de auxiliarem os seus filhos/educandos” (Abreu, 2012: 18).

Assim, todos estes aspetos supramencionados devem fazer parte da prática do docente, de uma forma ou de outra, mais ou menos implícitos, naquilo a que se chama o processo de intencionalidade educativa. Processo esse, que agrega um conjunto de etapas interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando - observar, planear, agir e avaliar. Em todo este conjunto de fases de ensino-aprendizagem a criança/aluno deve ser considerada como um agente importante, devendo assumir um papel ativo e participando acompanhando todo o ato educativo, pois mencionando Paulo Freire (1997) o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não consigo mesmo.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação “ é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy, 1995: 31). Neste capítulo pretende-se descrever as opções metodológicas, o tipo de estudo realizado, os sujeitos envolvidos no processo, e ainda, os métodos, técnicas e instrumentos de investigação utilizados.

2.1 Tipo de Estudo

Ao longo dos estágios a que se refere o presente relatório, contactou-se com os sujeitos participantes, nos espaços e locais onde se desenvolveu a ação pedagógica cotidiana. Observaram-se os contextos educativos e os seus efeitos, de forma a poder-se atuar adequadamente.

Para melhor se compreender estas realidades, privilegiou-se a contextualização das situações, a compreensão dos comportamentos, das experiências e o significado das ações e das perceções dos sujeitos, através de uma análise intensiva.

Assim, esta opção possibilitou caracterizar este estudo como qualitativo, pois como sustenta Bogdan e Biklen (2010) é o método mais adequado para o trabalho de investigação em educação, enfatizando mais o processo do que o produto. Na mesma linha de pensamento Sousa, menciona que “num paradigma qualitativo a realidade não é objetiva nem apenas uma única, admitindo-se sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos que a consideram” (2009: 31). Estas investigações privilegiam o contacto direto com o ambiente natural, de forma a entender as razões e o contexto inerente; a descrição em forma de palavras e não em números; os processos em vez dos resultados e produtos finais.

2.2 Participantes do Estudo

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Considera-se assim,

que um dos aspetos cruciais numa investigação é a caracterização dos elementos participantes do estudo, neste caso, as crianças de ambos os contextos, os pais e/ou encarregados de educação, os docentes e o par pedagógico.

As crianças, como agentes e atores principais, forneceram dados importantes e inigualáveis sobre a prática educativa em que se implicaram.

O grupo com quem se interagiu na valência de EPE era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O outro grupo envolvido, a turma do 1º CEB, encontrava-se no 4º ano de escolaridade e era constituída por 26 crianças, na faixa etária dos 9/10 anos.

A educadora e a professora cooperantes foram um elemento importante ao longo da prática educativa, mas também, num momento inicial facultando através da entrevista, um conjunto de informações relativas ao grupo, e à sua própria prática.

Na EPE teve-se em conta, os pais e/ou encarregados de educação, por todo o envolvimento e disponibilidade que dispuseram, e pela tentativa da parte da equipa pedagógica, em compreender as suas perspetivas quanto ao projeto lúdico desenvolvido no contexto.

Considerou-se também, o par pedagógico, pelo transmissão e reflexão contínua do trabalho que ia sendo realizado, fornecendo informações e feedbacks essenciais para as práticas seguintes.

2.3 Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Ao longo dos estágios, tornou-se necessário recorrer a vários instrumentos de recolha e análise de dados, que foram criteriosamente selecionadas, de acordo com as intenções previstas, de forma a obter informação adequada. Os “instrumentos de medida ou técnicas de recolha de dados são meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (Bisqueira, 1989 cit Sousa, 2009: 181).

Primeiramente, nos dois contextos, desenvolveu-se a leitura e análise documental, que se entende por um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (idem, 2009: 88).

Este procedimento revelou-se indispensável num primeiro momento, em que surgiu a necessidade de caracterizar e conhecer o meio e a realidade onde se inseriam as diferentes instituições, assim como os grupos de estágio. Nesse sentido, tornou-se essencial a análise dos documentos de regime, autonomia e gestão das instituições, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e outros documentos importantes, como o Projeto Curricular de Grupo (PCG), e o Projeto Curricular de Turma (PCT).

Procedeu-se assim, a uma pesquisa documental de fonte primária que se refere a uma análise de documentos oficiais, como Decretos-Lei, as OCEPE, o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, as Metas de Aprendizagem e Curriculares, e o Programa Nacional do 1º CEB. Concretizou-se ainda, uma investigação documental de carácter secundário incluindo “estudos de interesse histórico recorrendo a dados originais, relatórios de investigação, livros de abordagens teóricas [...]” (Sousa, 2009: 88). Este recurso foi utilizado como revisão bibliográfica, ou seja, como fonte de consulta dos estudos teóricos relativos a esta pesquisa, de forma a apoiar a prática pedagógica.

Sendo este um estudo de carácter qualitativo, a observação ocupou um lugar privilegiado. Neste caso em específico, desenvolveu-se a observação através da experiência direta e participativa, o que possibilitou um “contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado [...]” (Idem, 2009: 109) e, por sua vez, o observador chegasse mais perto da perspectiva dos sujeitos em estudo de forma a compreender o seu pensamento e a sua visão do mundo, sendo por isso, o observador, um instrumento principal na observação (Lessard – Hérbert, 2010).

A observação indireta, ou seja, com o observador ausente da própria ação, foi igualmente importante, tendo facultado o conhecimento das interações e reações das crianças, face a determinados acontecimentos, em momentos de maior descontração.

Contudo, a observação, como qualquer ato interpretativo, não escapa a alguma subjetividade perante aquilo que se observa (Vieira, 1993), devendo por isso o docente enquanto observador “saber fazer registos, separar detalhes relevantes dos banais, fazer anotações organizadas e constantes e utilizar métodos rigorosos para validar as suas observações” (Lüdke e André, 1986: 14). Conforme os autores, foram utilizados durante a prática vários formatos de registos de observação, que seguidamente se descrevem.

Os registos de incidente crítico foram um dos instrumentos mais utilizados nos contextos, pelas características próprias que assumem, pois são “breves relatos

narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante [...] de forma factual e objetiva” (Parente, 2002: 181). Estes contribuíram para que num curto espaço de tempo se conhecessem as necessidades dos grupos assim como os seus, progressos, desenvolvimentos e as aprendizagens. Este instrumento era normalmente acompanhado de registos fotográficos que sustentavam e confirmavam o que havia sido descrito, ilustrando a realidade do momento, as expressões e reações das crianças.

Em alguns momentos as situações exigiam uma descrição pormenorizada e exaustiva de um determinado acontecimento o que veio a verificar-se através das descrições diárias que se entendem por “registos [...] detalhados de novos comportamentos que ocorram num domínio específico de desenvolvimento de aprendizagem” (Idem, 2002: 180).

Com a necessidade de compreender na EPE a frequência das crianças nas várias áreas da sala, o registo feito pela amostragem de acontecimentos revelou-se o mais adequado pois “o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem” (Idem, 2002: 185).

As listas de verificação são especialmente indicadas, para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados (Idem, 2002: 186). Este instrumento foi aplicado no início do estágios como forma de verificar a organização do espaço-sala e dos materiais, e também como forma averiguar os conhecimentos dos alunos do 1º CEB em determinadas áreas.

Para a avaliação foram desenvolvidos instrumentos, como por exemplo, as grelhas de observação/avaliação, úteis nos dois contextos vivenciados, dando a conhecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças/alunos, auxiliando todo o processo, numa perspetiva por vezes, diagnóstica mas sobretudo formativa.

Outro dos instrumentos utilizados nas duas realidades educativas, foram os trabalhos produzidos pelas crianças/alunos. De facto, a sua análise é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008: 92), tendo por isso possibilitado perceber a evolução, as potencialidades e necessidades de cada um.

A utilização do portefólio da criança desenvolvido na valência de EPE vai de encontro à ideia anterior, uma vez que possibilita através de “um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação [...] recolhidas intencionalmente, sistematicamente [...]” (Silva e Craveiro, 2014: 38) e de forma

organizada, evidenciar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança. Este instrumento tem a particularidade de dar voz à criança, que reflete e comenta sobre a sua prestação, desenvolvendo a sua autoavaliação, ao mesmo tempo que possibilita ao educador repensar sobre as oportunidades educativas oferecidas à criança. É também por isso, o portefólio, um instrumento ao serviço da avaliação (Idem, 2014).

O portefólio reflexivo realizado pela estagiária ao longo de toda a prática, serviu como instrumento de autoavaliação e autorreflexão, ajudando a melhorar o exercício da sua intervenção nos estágios, contribuindo significativamente para o seu progresso pessoal e social, induzindo constantemente a uma atitude investigativa. A este instrumento acrescenta-se as avaliações/reflexões semanais, as reflexões com o par pedagógico, e as orientações de estágio que iam dando o feedback contínuo do percurso da estagiária.

Para compreender o papel de ambos os docentes com quem se contactou desenvolveram-se as entrevistas que se entendem como um “instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito” (Sousa, 2009: 247). Aplicou-se a entrevista à educadora para se perceber a sua perspetiva relativamente à metodologia de projeto e ao envolvimento parental existente (ver anexo I). Por sua vez, na entrevista à professora cooperante, outras questões foram colocadas, como as opções educativas desenvolvidas, os métodos e possíveis modelos utilizados, a relação com os alunos bem como o trabalho de diferenciação desenvolvido em sala (ver anexo II).

Estas entrevistas, quanto à estrutura caracterizam-se como semiestruturadas ou semidirigidas, em que o entrevistador tem previamente preparadas as questões às quais pretende obter respostas, havendo “[...] uma certa orientação no início, deixando que o entrevistado siga a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se” (Idem, 2009: 249).

Sentiu-se ainda, a necessidade de recorrer ao Inquérito por questionário, que consiste em “colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma serie de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões [...]” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 188).

Na prática, em EPE, os inquéritos foram entregues aos pais/encarregados de educação, de forma a conhecer as suas opiniões face às aprendizagens das crianças e ao trabalho desenvolvido, mais propriamente ao projeto lúdico (ver anexo III).

No 1º CEB, este instrumento serviu para determinar o nível de competências leitoras dos alunos da sala. Esta informação foi essencial para que se pudesse adequar as atividades do projeto de leitura, às características e necessidades do grupo. No final, como forma de perceber a evolução dos alunos, bem como a concretização e execução do projeto, foram novamente realizados inquéritos, que resultaram numa segunda análise comparativa (ver anexo IX, nº 1 e nº 7).

Estes dois últimos instrumentos de recolha de dados, as entrevistas e inquéritos, foram devidamente tratados através de uma análise de conteúdo (ver anexo, II e IV).

Assim, todos estes instrumentos de recolha e análise de dados juntamente com o apoio dos vários intervenientes, como educadora/professora cooperantes, orientadora de estágio e o par pedagógico, possibilitaram à estagiária uma intervenção mais objetiva e intencional, facilitando as aprendizagens dos grupos com que se contactou.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

3.1 Contexto Organizacional

3.1.1 Caracterização das Instituições

Conhecer a realidade das diferentes instituições, atuando em conformidade com os seus objetivos e características do meio onde estão inseridas, é uma componente essencial do papel do educador/professor.

As instituições onde decorreram os estágios profissionalizantes em Educação Pré-escolar (Instituição A) e 1º CEB (Instituição B) assumem-se de carácter público.

Situadas na periferia da cidade do Porto, a instituição A na freguesia de Baguim do Monte, e a instituição B na freguesia de Águas Santas, inserem-se em agrupamentos de escolas, designação que se entende como,

“[...] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino [...], e que têm como finalidade proporcionar uma articulação sequencial das crianças/alunos entre os vários ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 6º).

O agrupamento ao qual pertence a instituição A, íntegra atualmente quatro Jardins-de-infância, uma Escola do 1º CEB com Jardim-de-Infância, quatro Escolas do 1º CEB, uma Escola do 2.º e 3.º Ciclos e uma Escola Secundária, a sede do agrupamento. Já o agrupamento da instituição B incorpora um Jardim-de-Infância, quatro Escolas que combinam a Educação Pré-Escolar e 1º CEB, três apenas com 1º CEB, e uma Escola com 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, e ensino Secundário, que funciona como sede do agrupamento.

De acordo com Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 8º, os agrupamentos possuem um regime de autonomia que possibilita aos estabelecimentos uma identidade própria na medida em que os torna responsáveis pela tomada de decisões no âmbito da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão administrativa e financeira.

As instituições em causa fundamentam a sua ação educativa, funcionamento e organização nos seguintes instrumentos de autonomia: Projeto Educativo,

Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Estes documentos foram consultados e analisados de forma a atuar-se em conformidade.

O PE é um documento de excelência, que “[...] consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas [...] no qual se explicitam os princípios, os objetivos, os valores, as metas e as estratégias, que o agrupamento de escolas se propõe cumprir” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º).

De acordo com Antunez (cit Costa, 1991), o PE deve ser devidamente organizado e seguir uma estrutura própria, começando pelas notas de identidade: Quem somos? Onde estamos? E posteriormente ilustrar os objetivos que o agrupamento se propõe alcançar: O que pretendemos? Após se ter analisado os dois documentos, percebeu-se que as instituições descreviam com exatidão estes aspetos.

Quanto aos objetivos, os PE conferiam inicialmente um diagnóstico que lhes permitia identificar os atributos do agrupamento, reconhecer os pontos fortes e identificar de forma clara as fragilidades, a fim de traçar linhas de intervenção prioritárias. Tinham também em comum algumas debilidades, como por exemplo, a insuficiente articulação curricular e o insucesso escolar. Apesar das diferenças de meios, culturas, e problemáticas, os dois agrupamentos partilhavam na missão alguns aspetos em comum, como: solidariedade, construção do saber em parceria, espírito crítico e igualdade.

No PE referente à instituição A, definia-se como fim primordial uma “[...] construção social dinâmica e formadora de personalidades livres e interventivas, onde o saber fazer, o saber ser e o saber estar, são fundamentais para a aquisição do conhecimento” (PE, 2011/2014: 22). Relativamente a instituição B, o PE referia como sua identidade e cultura “[...] um clima de escola [...] onde os alunos se sintam bem, com a qual se identifiquem e onde sintam que as suas opiniões são tidas em conta” (PE, 2012/2015: 9). Estes princípios foram considerados em vários momentos da prática educativa, através dos quais, e promovendo uma pedagogia relacional e dialógica as crianças/alunos puderam ter um papel ativo e interventivo nas aprendizagens.

Outro aspeto em comum e fundamental a qualquer intervenção, é a diferenciação pedagógica, que ambos os PE destacam, como elemento fundamental na ação educativa.

A instituição B, reserva uma parte considerável do documento, às Necessidades Educativas Especiais (NEE), indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 3/2008, que refere que as escolas

“devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente [...]” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 4º).

Esta é uma escola de referência, que continha uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. Neste sentido, existia na escola, uma sala com características próprias, que agregava no momento, cinco crianças com NEE referenciadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, acompanhadas diariamente pelos diversos profissionais competentes. Essas crianças, sempre que possível, e com a parceria de todos os docentes, participavam e colaboravam nas diversas experiências e rotinas escolares, interagindo com as outras crianças nos momentos de brincadeira ou em atividades específicas.

Para que a escola funcione em plena conformidade é fundamental “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). Este documento de “sistematização da organização escolar procede o PE da escola, uma vez que se trata da formalização da estrutura, definida nesse projeto” (idem, 1992: 31). Na análise dos dois RI, percebeu-se que estavam organizados de formas diferentes, embora detivessem alguns aspetos semelhantes. De forma global descreviam e apresentavam os princípios gerais pelos quais se regiam esses agrupamentos. A instituição A referia fundamentar a orientação dos seus objetivos, ao abrigo da Lei de Bases do Sistema Educativo, enquanto a Instituição B de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Efetivamente, confrontando a teoria com a prática, conseguiu-se aferir que, de acordo com os documentos, e no que diz respeito aos órgãos de gestão das escolas, estes encontravam-se em conformidade com o disposto no Decreto-Lei n.º 75/2008.

O PAA é definido por Costa (1992) como um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo, definindo os recursos necessários à sua execução. Este documento deve ser uma construção conjunta da equipa, que deve ter em conta as características, necessidades e interesses das crianças/alunos e deve operacionalizar os objetivos descritos no PE, o que se verificou em ambas os contextos.

Após a análise feita aos PAA das duas valências verificou-se que as atividades no seu geral se ligavam aos eventos culturais, como o Natal, Páscoa, Magusto, Feira da Primavera e do Outono. Verificou-se durante a prática, a integração destes

momentos na planificação assim como a disponibilização e colaboração da estagiária para a realização dos mesmos.

Partindo para o contexto particular de sala, analisou-se o PCG e o PCT. O PCG foi cedido pela educadora para melhor conhecimento do grupo de crianças com quem se iria intervir, uma vez que este parte do “conhecimento das crianças, do grupo e da comunidade” e identifica as principais linhas orientadoras da intervenção educativa, clarifica os processos a utilizar no seu desenvolvimento e faz uma abordagem das práticas e dos mecanismos de avaliação (PCG, 2012/ 2013: 2). Este documento partia de alguns princípios enunciados no PE, nomeadamente a importância dos “valores e atitudes” que privilegiavam o gosto pelas relações saudáveis e pelos laços estabelecidos com as pessoas, numa perspetiva de um “Jardim Optimista”, facilitando a progressão, aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, e onde “é importante sentirmo-nos iguais com todas as nossas diferenças!” (PCG, 2012/2013: 5). O PCT organizava-se de forma mais objetiva e delineada, estabelecendo diferentes pontos que seguiam uma ordem sequencial, começando pela caracterização da turma, mais especificamente sobre o seu nível de desenvolvimento e de comportamento. De seguida, eram descritas a caracterização e orientações de trabalho, onde estavam registadas as dificuldades do grupo em geral e de casos específicos. Depois de identificadas as dificuldades, seguiam-se os objetivos que se pretendiam alcançar. Este documento tocava também em alguns aspetos já referidos em outros documentos da instituição como: o plano de atividades da turma, a articulação escola-família, as crianças com NEE presentes na turma, e a frequência das aulas de apoio.

Comparando os dois documentos, estes apresentavam dissemelhanças, nomeadamente no conteúdo que abordavam e na estrutura organizacional, pois o PCG apresentava-se de forma mais descritiva, integrando as várias temáticas e dimensões curriculares, enquanto o PCT afigurava-se em “grelha”, onde a informação era mais seletiva e objetiva, encontrando-se mais organizada.

3.1.2 Caracterização das Famílias

As famílias representam um elemento de referência na vida e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, efetuou-se uma análise sobre o que havia sido recolhido previamente pela educadora e professora cooperantes, procedendo à organização e

tratamento dos dados, com vista a conhecer o sistema familiar onde as crianças e alunos se inseriam.

Constatou-se, que relativamente à estrutura familiar, e analisando os gráficos em questão no grupo da EPE (ver anexo V, nº 2) a maioria das crianças (96%) vivia com os pais/mães e irmãos, o que corresponde a um tipo de família nuclear, sendo que só uma das crianças habitava no seio de uma família monoparental. Já no grupo do 1º CEB, predominavam também as famílias nucleares, no entanto o número de famílias monoparentais era mais elevado (ver anexo V, nº 7). Existia ainda uma família recomposta, em que a criança vivia com a mãe e o companheiro da mesma.

Tendo em conta o número de irmãos, verificou-se que em ambos os contextos prevaleciam os filhos únicos ou com apenas um irmão. No 1º CEB, no entanto, verificou-se existirem mais famílias com um número de filhos elevado (3 e 4) como se verifica em anexo (ver anexo V, nº 9), em relação ao que se registou na EPE (ver anexo V, nº 4). No que respeita à análise dos encarregados de educação, chegou-se à conclusão que eram as mães, que sobretudo asseguravam esse papel, com 60% na EPE (ver anexo V, nº 3) e com 82% no 1º CEB (ver anexo V, nº 6). É de realçar que existiam nos dois contextos, alguns avós, padrinhos e tios, que assumiam o papel de encarregados de educação, pela facilidade que dispunham no acompanhamento das crianças à escola.

Quanto às habilitações académicas, averiguou-se que a maioria dos pais na EPE e no 1º CEB possuíam o 6º ano de escolaridade (ver anexo V, nº 1 e nº 5). Notava-se, contudo, que as famílias do 1º CEB tinham um número superior de pais que frequentaram o secundário.

Na EPE, eram as mães que detinham o nível de escolaridade mais elevado, como licenciatura, e no 1º CEB, por oposição, eram os pais. É ainda possível acrescentar que o nível socioeconómico destas famílias era tendencialmente médio baixo, existindo algumas famílias com recursos económicos escassos, facto que advinha fundamentalmente do desemprego de um ou até dos dois cônjuges, verificado no PCG da EPE, e no PCT no 1º CEB (ver anexo V, nº 10 e nº 11).

3.1.3 Organização do espaço, materiais e tempo

A sala é um espaço físico onde se estabelecem múltiplas relações e onde se desenvolvem aprendizagens. Espera-se deste espaço, um local organizado para a aprendizagem, aberto às vivências, interesses das crianças/alunos e comunidades,

que seja flexível, plural e diverso, ao mesmo tempo estético, amigável, seguro, lúdico e cultural (Formosinho, 2009: 8).

Na EPE, a sala estava dividida por diferentes áreas: (i) área da casinha; (ii) área das construções; (iii) área da escrita, (iv) área da biblioteca; (v) área dos jogos; (vi) área da plástica. A área da plástica assumia uma particularidade, pois dispunha de um espaço no interior da sala para trabalhos como desenhos e colagens e, no exterior, para pintura e modelagem, onde se encontravam cavaletes, mesas, lavatório, e estantes com diversos materiais todos de fácil acessibilidade para as crianças. Dentro da sala as áreas estavam devidamente definidas e organizadas com uma intencionalidade, ajustando-se às necessidades e características das crianças. As paredes eram consideradas o espelho da aprendizagem, onde se demonstrava processualmente as tarefas executadas. O material existente era abundante, em muito bom estado de conservação, diversificado e adequado às diferentes faixas etárias presentes na sala.

Comparativamente, no 1º CEB, o espaço caracteriza-se por ser um local distinto do anterior, onde “[...] não existem normalmente brinquedos expostos, e as crianças tornam-se mais individualizadas [...]” (Serra, 2004: 110). O espaço era organizado por mesas, alinhadas em filas. Em volta, alguns armários de arrumação de livros e materiais. Embora mais neutro do que o anterior possuía alguma decoração, e as paredes eram também aqui usadas como forma de transmissão das diversas aprendizagens. Esta postura pedagógica que permite à criança/aluno contribuir para a construção do espaço físico da sua sala, ao preenchê-lo com trabalhos individuais ou coletivos, valoriza o seu desempenho e o seu trabalho, o que se reflete numa maior motivação.

O tempo assumia uma gestão diversificada nos dois ciclos. Na EPE as rotinas possibilitam à vida da criança uma sequência previsível de acontecimentos, transmitindo um ambiente psicologicamente seguro, e com significado para a mesma. Estes momentos eram flexíveis no sentido de respeitar os diferentes ritmos das crianças, com exceção dos momentos da alimentação, sono e higiene que obedeciam a tempos mais rigorosos. O momento de brincadeira era por vezes alterado, embora nunca deixasse de estar presente na rotina diária, pois devidamente planeado constitui uma oportunidade de aprendizagem.

No 1º CEB, as rotinas estavam claramente definidas, havendo assim uma semelhança com a EPE, no tempo de intervalo, no lanche e o almoço. No entanto, o tempo em sala organizava-se de forma diferente, assumindo no horário uma ordem

sequencial dos diferentes momentos e áreas a realizar durante dia, o que não deixou de dispensar em determinadas alturas alguma flexibilidade.

3.1.4 Caracterização do Grupo da EPE

De forma a atuar em harmonia com as características das crianças, importou caracterizar o grupo nos seus diferentes domínios: cognitivo, da linguagem, socio-afetivo e psicomotor. Estes quatro domínios complementam-se, devendo ser desenvolvidos em sintonia.

No contexto de EPE o grupo de crianças com o qual decorreu a prática educativa situava-se nas faixas etárias dos 3,4 e 5 anos. Era um grupo diversificado, constituído por quinze crianças com três anos, duas com quatro anos e oito com cinco anos. Dezoito destas crianças frequentavam o JI pela primeira vez, e sete transitaram com a educadora do ano letivo passado. Quanto ao género, o grupo dividia-se em dezoito crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino. Tratava-se de um grupo heterogéneo quanto às idades mas também ao nível de desenvolvimento nas diversas áreas.

Segundo Piaget (cit Papalia *et al.*, 2001) existem vários estádios de desenvolvimento que compreendem diferentes idades. O Estádio Pré-Operatório dos 2 aos 7 anos, é onde se encontram as crianças deste grupo. Pode-se assim, considerar um grupo de crianças ativas e dinâmicas, que participavam com empenho, entusiasmo e alegria nas atividades propostas. Revelavam interesse por aprender, demonstrando, de uma forma geral, curiosidade no mundo que as rodeia questionando: - “*Porque é que as minhocas não têm olhos?*”, “*Quantas riscas tem o bichinho de conta?*”, o que é comum, porque “nesta fase fazem perguntas sobre tudo, e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (Papalia *et al.*, 2001: 321). Neste estádio prevalece o egocentrismo que por vezes se verificava também no grupo.

Nas crianças de 5 anos, em particular, era perceptível a compreensão de número. As crianças efetuavam contagens, gostavam de fazer operações simples com materiais concretos, já classificavam, ordenam objetos e conseguiam agrupar dados em tabelas.

No domínio da linguagem, as crianças destas faixas etárias (3 4 e 5 anos) encontram-se numa fase exploratória, quer fisicamente quer intelectualmente, o que permitiu às mesmas desenvolver diversas competências. As crianças de 5 anos já conseguiam, nesta fase, dominar em média 1500 a 2000 palavras, escreviam o seu

nome e já começavam a “formular frases mais compridas, e complexas” (Papalia *et al.*, 2001: 322). Apresentavam grande diversidade de vocabulário, demonstrando uma progressiva curiosidade, adesão a novas palavras, e apressos pela forma correta como se prenunciavam: - “*Não se diz Ca-col, diz-se Ca-ra-col!*”. As crianças de 3 anos revelavam um nível de desenvolvimento inferior às de 5 anos, como era de esperar, manifestando ainda alguma dificuldade na expressão oral em grande grupo. Uma destas crianças encontrava-se devidamente sinalizada, sendo acompanhada pelos serviços de terapia da fala (ver anexo VI, nº 1). Algumas crianças mais novas já começavam a tentar escrever o nome, motivadas pela observação dos colegas mais velhos.

Ao nível psicomotor as crianças de 3 anos apresentavam autonomia, e facilidade na execução das suas atividades diárias como o almoço, higiene pessoal e mobilidade. Apenas uma das crianças apresentava grandes dificuldades a este nível, mais visíveis em momentos de brincadeira no exterior, em que era exigida uma maior mobilidade corporal (ver anexo VI, nº 3). Ao nível da motricidade fina, nem todas as crianças demonstravam ainda esta destreza, o que é aceitável nas crianças mais novas. Já o grupo de 5 anos, com a vontade de fazer cópias de palavras escritas e a grande motivação para a expressão plástica, demonstrou a capacidade de destreza manual, assim como a definição do lado dominante.

Relativamente ao domínio socio-afetivo, a generalidade do grupo revelava muito gosto nas brincadeiras e nas atividades em conjunto. Os momentos de conflito eram comuns, no entanto não era frequente a agressividade entre as próprias crianças. Nas crianças de 5 anos verificava-se algumas ações de partilha e alguma preocupação com os colegas mais novos, embora por vezes se mostrassem impacientes com aqueles que não apresentam o mesmo comportamento: - “*Não é assim que se faz, tu não sabes!*”. Por outro lado as crianças de 5 anos já apresentavam maior independência e autonomia nas suas escolhas. As interações entre o grupo, o educador e auxiliares eram favoráveis, as crianças solicitavam ajuda, e estabeleciam uma interação fluída, variada, densa e constante, pediam mimos e criavam relações com os adultos da sala (ver anexo VI, nº 10).

Foram assim notórias as melhorias. No que diz respeito ao domínio psicomotor a criança com mais dificuldades conseguiu um melhoramento evidente (ver anexo VI, nº 3). Ao nível da linguagem, o grupo melhorou a capacidade de expressão oral em grande grupo, o vocabulário, a construção frásica, e maior capacidade de observar, argumentar e refletir. O conhecimento de si próprios foi também sendo conseguido, à

medida que as crianças foram falando das suas características e sentimentos (ver anexo XI). No final, comparando com as características iniciais, constatou-se a evolução das crianças aos vários níveis, assim como, a formação progressiva da sua identidade grupal e também individual.

3.1.5 Caracterização da turma do 1º CEB

A turma onde decorreu o estágio do 1º CEB era composta por 26 alunos, sendo catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Dois dos alunos repetiam o ano pela segunda vez, e outros dois vinham de contextos escolares distintos, integrando a turma pela primeira vez.

Esta turma possuía, três alunos com NEE, dois dos quais com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), e ainda, um aluno com a síndrome de Rett, que se integrava na sala de multideficiência da escola, e como tal ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 (PCT, 2013/2014).

Para alunos com PHDA realizou-se uma caracterização mais pormenorizada, uma vez que existia um contacto diário, o que exigiu da parte da estagiária um conhecimento profundo das suas características assim como, de possíveis estratégias a desenvolver em prática (ver anexo XIV).

Encontravam-se no 4º ano de escolaridade, na faixa etária dos 9/10 anos, que segundo Piaget (cit Papalia *et al.*, 2001) se situa compreendida no estágio das Operações Concretas.

Nesta fase “as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 108), sendo esta uma preocupação constante na prática desenvolvida.

É também neste período que começam a organizar o seu pensamento e a ver o mundo com mais realismo e lógica, fazendo a distinção entre o real e imaginário (idem, 1993: 421). Remetendo ao autor, com estas características tão marcantes do “real”, por vezes o grupo, apesar de compreender a distinção entre os conceitos, demonstrava alguma dificuldade em reinventar e usar a imaginação, como por exemplo na criação de histórias (ver anexo VI, nº 2). Outro aspeto importante a realçar é a maior facilidade com que estas crianças compreendiam a matéria, recorrendo a experiências próximas do seu cotidiano (Idem, 1993: 110), o que foi visível, em aula, como por exemplo em Matemática e Estudo do Meio.

Ao nível da matemática, um importante conceito desta fase é o desenvolvimento da reversibilidade, implicando a capacidade dos alunos de conseguir a representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), na relação com os números e operações, as crianças criam intuitivamente o método de contar pelos dedos, que por volta dos seis/sete anos deveriam deixar de ter necessidade de o fazer. No entanto, no grupo em questão, nem sempre se verificou, pois muitas das crianças apresentavam algumas dificuldades no cálculo mental, tendo que recorrer aos dedos e a outros objetos. No que se refere à resolução de problemas, as crianças neste estágio, estão mais aptas para a sua realização, o que na prática não acontecia, pelo facto de alguns alunos não conseguirem interpretar e perceber o que lhes era pedido nos exercícios, assim como os tipos de cálculos que deveriam realizar.

No que se refere ao desenvolvimento motor, nesta fase as crianças tornam-se “mais fortes, mais rápidas e mais bem coordenadas [...] tendo prazer em aprender novas habilidades” (Papalia *et al.*, 2000: 252). Na turma os alunos demonstravam, todos eles, grande satisfação nas atividades físicas, nomeadamente no intervalo, através de brincadeiras e jogos de competição, como futebol, escondidinhas. Como é natural e notório já nesta faixa etária os meninos tendem a correr mais rápido, a pular mais alto, a arremessar mais longe e a mostrar mais força do que as meninas (Idem, 2000: 252). Foi por isso frequente ver os meninos com brincadeiras mais ativas como lutas, e as meninas mais pacíficas, num cantinho com bonecas, cromos e a conversar.

Durante este estágio as habilidades linguísticas continuam a desenvolver-se. As crianças são então mais capazes de compreender e interpretar as “[...] comunicações dos outros, tanto orais como escritas, e estão mais aptas para se fazerem entender” (Idem, 2000: 66).

No grupo existiam realidades diferentes ao nível linguístico, pois encontravam-se alunos que escreviam com coerência, sem erros ortográficos, utilizando um vocabulário diversificado e sintaxe adequada ao nível de ensino, por outro lado existiam alunos, que apresentavam algumas dificuldades a este nível, cometendo erros na troca de letras como o “b” pelo “v”, o “u” pelo “o”, e também na construção frásica e coerência textual.

Relativamente à expressão oral, exibiam capacidade de se expressar, e comunicar em pequeno ou grande grupo. Alguns elementos não o faziam com tanto à vontade em virtude da timidez ou até mesmo da falta de confiança e autoestima, fazendo frequentemente comentários como: “sou burro”, “não sou nada bom”, “não

faço nada bem". Quanto à leitura, através dos inquéritos realizados à turma e também da observação diária, percebeu-se que, se para alguns alunos a leitura era realmente um prazer, para outros representava uma obrigação.

No que diz respeito ao nível sociomoral e segundo Kohlberg (cit Sprinthall e Sprinthall, 1993) o desenvolvimento da criança pode dividir-se em níveis de raciocínio moral. Neste caso, o grupo encontrava-se no nível 2, da moralidade convencional. Para Sprinthall e Sprinthall (1993) é nesta faixa etária que o aluno começa a ter em conta as expectativas das pessoas mais próximas ou àquilo que os indivíduos geralmente esperam - "ser bom". Esta importância que é dada aos outros, em específico às amizades, faz com que se comece a criar grupos, a gostar de sair com os amigos, adquirindo valores tais como a amizade. Estas características eram muito visíveis na turma, levando até por vezes à existência de ciúmes que originavam conflitos. Apesar de normalmente os grupos serem "[...] quase exclusivamente constituídos por apenas rapazes ou por raparigas" (Idem, 1993: 149), verificou-se que em determinadas brincadeiras, no intervalo, algumas das raparigas se envolviam em brincadeiras com os rapazes. Outra característica deste nível é a importância de agir pela manutenção da ordem social e da autoridade existente. Os alunos, nesta fase, evitam infringir regras, "o dever é algo extrínseco à ação moral, é algo que se deve cumprir para evitar o castigo ou obter benefícios pessoais" (Lourenço, 2002: 5). Apesar do grupo ter reconhecido as regras fundamentais ao bom funcionamento da sala, foi necessário uma postura firme e controlada pela parte das estagiárias.

3.2 Intervenção Educativa

"A teoria sem a prática vira «verbalismo», assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (Freire, 1997).

Centrada numa aprendizagem ativa e construtiva, pressupõe-se que o educador/professor seja capaz de sustentar a sua ação tendo como base uma intencionalidade educativa, característica inerente e em simbiose perfeita com toda a prática do profissional. Este processo de intencionalidade agrega, um conjunto de fases – observar, planejar, agir e avaliar que se interligam entre si, e que se vão sucedendo de forma articulada e transversal a todo o processo educativo (ME, 1997).

3.2.1 Observar - Cruzando os olhares com o sentido da realidade...

O ato de observar implica muito mais do que um simples olhar, requerendo uma verdadeira atenção no sentido de perceber o que está na base de um acontecimento, de uma reação ou de uma ação. Não sendo por vezes suficiente observar momentaneamente, mas sim de forma contínua, o que se veio a protagonizar em toda a prática em contexto de estágio.

Observar implicou, então, uma intenção desdobrada em várias questões pertinentes – O que observar? Quem observar? Que instrumentos utilizar? Desta forma, nos estágios em ambas as valências, foi inegável a importância de planificar os momentos de observação e os respetivos materiais, que nas primeiras semanas facultou como observadores atentos, participativos e interventivos o conhecimento de “[...] cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001) dos seus interesses, necessidades, aprendizagens e o conhecimento das “realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Craveiro 2007 cit Serrano, 2004: 32).

Os grupos foram sempre alvo da constante observação. Assim, no que diz respeito à EPE a observação de imediato revelou o gosto do grupo pela ciência, pelas experiências, e sobretudo uma curiosidade e vontade de explorar a natureza, em particular os insetos.

O olhar atento revelou momentos únicos de grande interesse e envolvimento, quando por exemplo uma das crianças trouxe para a sala um caracol que provocou desde logo curiosidade. Esta situação foi aproveitada e explorada, gerando questões e dúvidas, passíveis de serem investigadas. Iniciou-se aqui um projeto lúdico (ver anexo VIII, p: 2).

Paralelamente à prática educativa na EPE foi-se percebendo através da observação que algumas crianças, principalmente as mais novas, mostravam algumas necessidades ao nível da expressão oral (ver anexo VI, nº 1) e da expressão motora, mais precisamente ao nível da coordenação (ver anexo VI, nº 3).

No 1º CEB a observação foi também crucial e incidiu inicialmente de forma mais abrangente como na EPE, pois

“os primeiros dias são de grande ansiedade, existe uma grande vontade, em perceber como tudo funciona, o porquê das práticas do professor, das posturas dos alunos, das dificuldades e dos comportamentos [...]” (Reflexão/Avaliação da semana de 8 a 9 de outubro).

As conversas formais/informais com a professora cooperante foram, então, úteis ajudando a esclarecer algumas questões e dúvidas que se iam colocando.

A par destas conversas foram realizadas grelhas de observação para perceber o nível das competências leitoras dos alunos (ver anexo XII, nº 1), os registos de incidentes críticos que davam conta da capacidade criativa dos mesmos na escrita de textos (ver anexo VI, nº 2), e das relações interpessoais existentes entre os vários intervenientes, como professor/aluno e aluno/aluno. Foi importante ter sempre presente que o professor deve ser capaz de estabelecer uma relação positiva com o grupo, proporcionando deste modo, um clima de bem-estar afetivo e favorecendo uma aprendizagem favorável. Observou-se também as relações e interações entre os alunos, fora da sala, na tentativa de perceber alguns conflitos que iam sendo trazidos para o momento da aula.

Na EPE, a este nível, realizou-se uma grelha de observação que possibilitou perceber as diferentes interações/relações entre as crianças e os respetivos intervenientes da ação educativa (ver anexo VI, nº 10).

O espaço e ambiente educativo foram outro ponto sujeito a observação. Inicialmente na EPE observou-se através de uma lista de verificação, o ambiente educativo e a organização do espaço e materiais (ver anexo VI, nº 7). Esta observação culminou numa análise e reflexão, das quais se concluiu a adequabilidade dos espaço/materiais às crianças do grupo. Ainda no que se refere ao espaço, observou-se na EPE a frequência da utilização das áreas, revelando que duas destas, nomeadamente a biblioteca e a área da escrita, eram pouco frequentadas (ver anexo VI, nº 5). No sentido de obter respostas acerca dos motivos que desencadeavam este desinteresse, optou-se por alguns momentos de observação, mas sobretudo pelo questionamento direto às crianças, levando a perceber que a causa não estava diretamente ligada à organização do espaço/materiais, mas sim à falta de intenção perante o mesmo. Ao longo da intervenção, foi-se observando de forma a avaliar a ação realizada, verificando-se através de situações pontuais, estar a resultar. Já no final do estágio recorreu-se novamente à amostragem de acontecimentos para poder estabelecer comparação com a observação inicial (ver anexo VI, nº 6), o que veio confirmar mudanças positivas desta intervenção.

Relativamente ao 1º CEB, observou-se a relação do grupo no espaço, concluindo-se que o tipo de organização que inicialmente dispunha os alunos em filas, além de não facilitar a mobilidade do professor, propiciava a distração dos alunos.

Esta observação determinou uma nova organização do espaço, mais facilitadora no contacto direto e efetivo com os alunos (ver anexo X, nº 23).

Todos estes aspetos observados, em ambos os contextos, foram conseguidos em parte pela observação de cariz participativo, que Mann (1970 cit Sousa, 2009) entende como “uma tentativa de colocar o observador e o observado no mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (2009: 113). Neste sentido, a observação foi sendo realizada de forma contínua, tornando-se cada dia mais objetiva, atenta e significativa, cada vez mais útil e integrada possibilitando e auxiliando uma aprendizagem formativa, assim como a sua avaliação. Como refere Craveiro “a observação educacional é [...] essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas que a levem a progredir” (Craveiro, 2007: 52).

A escuta ativa acompanhou todo o processo de observação, complementando as observações que iam sendo realizadas na tentativa de justificar atos, atitudes e acontecimentos, ou, por outro lado, dando espaço para que outros temas, outras necessidades muitas vezes não observadas, pudessem ser igualmente trabalhadas e resolvidas.

3.2.2 Planear - Da realidade observada a uma prática intencional...

O conceito de planificação pode assumir várias definições sendo que de forma geral se pode considerar como uma previsão de acontecimentos, ou uma preparação prévia das atividades, onde se procura responder a três questões chaves - O que fazer? Para quem fazer? Como fazer? Assim sendo, segundo Cardoso (2013) o processo de aprendizagem escolhido pelo professor nunca será neutro, porque resultará de uma reflexão sobre as suas intenções, baseada no conhecimento antecipado de cada criança, e do grupo no seu todo, da sua realidade sociocultural, institucional.

“Quando é concretizada a planificação, esta tem em conta as observações, os registos constantes, as avaliações das crianças e as avaliações das sessões anteriores, para que desta forma, possa adequar e ajustar o processo de ensino aos conhecimentos do grupo, aos seus interesses e às suas necessidades, sempre com o objetivo de tornar estas aprendizagens inovadoras, efetivas e significativas” (Reflexão estratégias, dia 4 de dezembro de 2013).

Ao longo dos estágios a planificação revelou-se um processo indissociável da prática educativa. No contexto de EPE a planificação realizava-se semanalmente, conjuntamente com a educadora cooperante. Optou-se por utilizar como estrutura, a rede (ver anexo VII, nº 1), que possibilitava uma visão imediata e ampliada das atividades que iriam ser realizadas. Ao mesmo tempo permitia um balanço dos aspetos que foram mais, ou menos trabalhados, e ainda daqueles que se propunha trabalhar, tendo sempre presente a importância da transversalidade dos saberes. Ainda assim, havia que complementar esta rede, com uma grelha suplementar, que clarificava toda a informação demonstrando na íntegra, e com precisão o desenvolvimento das atividades, as intenções pedagógicas e o papel do educador, as estratégias, as descrições, os materiais e o tempo de concretização (ver anexo VII, nº 1).

Na construção destes planos partia-se sobretudo da motivação do grupo, concretizando-se uma planificação *não linear*, uma vez que se baseava muito mais nos desejos e interesses das crianças, o que necessariamente levava a pensar primeiramente na atividade e só posteriormente no que se poderia alcançar com a mesma, ou seja, nos objetivos.

No entanto, com a evolução do estágio e o crescente envolvimento do grupo, por vezes as crianças sugeriam o que fazer: - *“Eu tinha-me lembrado que era importante fazermos uma teia gigante na nossa sala... Podemos pedir ajuda aos pais, porque é gigante...!”* - DA. Estas vozes das crianças e conseqüentemente as suas participações foram aproveitadas e descritas na própria planificação como se verifica em anexo (ver anexo VII, nº 1). Para além disso para envolver e implicar ainda mais o grupo na planificação, surgiu a necessidade de criar momentos próprios para a partilha e o planeamento de atividades, que se realizavam todas as sextas-feiras através da assembleia de grupo (ver anexo XII, nº 2).

No 1º CEB, com a obrigatoriedade em seguir os programas curriculares definidos, as opiniões dos alunos ficavam mais condicionadas. No entanto, tentou-se sempre ter presente os seus interesses, promovendo momentos de partilha, através de conversas, observações das aulas anteriores e da assembleia de turma, onde sugeriam atividades.

Desta forma, utilizando como suporte a grelha, definiam-se inicialmente os conteúdos e os objetivos com a professora cooperante, para que num momento posterior se estruturassem as estratégias e as dinâmicas. Este processo seguia uma planificação *linear*, que define primeiramente os objetivos e só depois a atividade.

Contudo, à medida que foi decorrendo o estágio, e com a grande necessidade de envolver o grupo na aprendizagem, este processo foi-se alterando, mesmo de forma inconsciente, convergindo cada vez mais numa pedagogia ativa e relacional.

“Percebeu-se que faria muito mais sentido partir da motivação, ou seja, da estratégia e da atividade, passando a definir posteriormente os objetivos e as competências. Este processo é, no entanto, trabalhoso porque exige que se interligue dois aspetos fundamentais em aula, os conteúdos e as estratégias de forma que se encaixem perfeitamente, e assim se concretize o verdadeiro objetivo – a aprendizagem” (Reflexão Estratégias, dia 4 de dezembro de 2013).

A planificação passou a evidenciar uma pedagogia centrada em promover a reflexão, o pensamento e espírito crítico dos alunos, para que desenvolvessem, como refere a expressão “cabeças bem-feitas e não somente cabeças cheias” (Cardoso, 2013: 93). Aos poucos o grupo foi ganhando voz, foi participando, sugerindo atividades que a estagiária tentava de forma adequada interligar e relacionar com os conteúdos programáticos.

Todo este percurso feito à volta da planificação foi útil, na medida em que proporcionou a reflexão e a adequação constante das planificações às práticas em contexto de estágio. Tinha-se como adquirido que esta forma específica de organizar a planificação não significaria nem implicaria que se seguisse do início ao fim o que estava previamente estipulado, sendo que, pelo contrário, os indicadores que apoiam a planificação devem servir como orientação para o docente. Para Braga “[...] elaborar um plano é tão importante quanto é ser-se capaz de o pôr de lado. Uma aula deve ser [...] viva e dinâmica onde a diversidade de interesses e características dos alunos não pretendam ser um decalque do que está no papel” (Braga *et al.*, 2004: 29).

Em alguns momentos, esta flexibilidade inerente à planificação verificou-se na prática, exigindo respostas rápidas, adequadas e potenciadoras de aprendizagem.

No JI, um tempo que se estende e não cessa, uma atividade que não causa envolvimento ou até mesmo as diversas sugestões do grupo, foram motivos que levaram à rápida alteração do que estava previamente planeado.

“A atividade de escrita criativa acabou por não se realizar no momento que estava destinada, uma vez que surgiu o interesse das crianças em executar outra atividade no exterior, não menos importante” (Reflexão/Avaliação da semana de 18 a 21 de março).

No 1º CEB, embora com a existência de um horário e de uma estrutura mais rígida, houve momentos em que foi necessário dispensar mais tempo na explicação de determinado conteúdo, em que foram aproveitadas propostas dos alunos para outras

atividades que, pelo seu teor, foram devidamente encaixadas e interligadas com a aula, como se pode destacar no exemplo,

“na quarta-feira, destinada ao projeto de leitura, houve a necessidade de alterar a leitura da obra que estava planeada, tendo em conta os interesses da turma no momento. Assim, optou-se por trabalhar um outro texto das metas curriculares, não deixando, desta forma, de nos desviar do grande objetivo do projeto de leitura, e por outro lado atuando de acordo com os interesses do momento” (Reflexão/Avaliação da Semana de 21 a 23 de outubro).

É desta forma, o currículo emergente indissociável da prática educativa uma vez “que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças” (Spodeck & Broun cit Oliveira-Formosinho, 1998: 121).

É também dever do docente a promoção de uma aprendizagem interdisciplinar, que implique a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras entre as áreas e disciplinas (Thiesen, 2008). Na EPE este trabalho era implícito ao momento de planificação, pois desde logo se explorava as possíveis potencialidades que a atividade poderia desenvolver nas diferentes áreas. Já no 1º CEB a interdisciplinaridade por vezes não chega a ser um objetivo imediato. O seguimento preciso do horário implementado, não facilitou num primeiro momento inicial a flexibilização das aulas. Tendo em conta este aspeto, tentou-se posteriormente promover a continuidade e a interligação entre os conteúdos, desenvolvendo-se tarefas como *Uma história com História*, que pretendia a escrita de um texto narrativo utilizando os conteúdos de História de Portugal abordados anteriormente, e também a realização de problemas matemáticos com temáticas relacionadas ao estudo do meio.

Ainda em relação à planificação, ganha evidência a ideia de que não foram somente planeadas atividades para a aula, mas também os momentos de transição, as músicas, os momentos de relaxamento, e o tempo de brincadeira quer na valência de EPE (ver anexo X, nº 16) quer no 1º CEB (ver anexo X, nº 15).

O *brincar*, não se refere a uma atividade livre ou sem estrutura. “Brincar, com uma determinada finalidade, tem um papel muito importante [...] através da seleção dos materiais e de equipamento... os professores asseguram que, nas suas brincadeiras, as crianças encontrarão as experiências de aprendizagem pretendidas” (Vasconcelos cit Siraj-blatchford, 2004: 43).

Desta forma, em específico na EPE,

“[...] foram muitos os momentos em que participamos em jantares deliciosos, em que nos deram comida na boca, em que levamos «picas», construímos

pontes e pistas, brincamos aos hot wheels, e em que fizemos grandes investigações” (Reflexão/Avaliação da semana de 13 a 17 de maio).

Relativamente ao espaço, e no âmbito do projeto da EPE houve a necessidade, baseada numa análise dos novos interesses e solicitações manifestadas pelas crianças, de planificar o ambiente educativo, nomeadamente no que se referiu à dinamização da área das ciências.

Esta planificação foi elaborada primeiramente com as crianças e posteriormente pelo educador, incluindo as situações de aprendizagem, os objetivos, o papel do educador, e os recursos (ver anexo VII, nº 3). Atendendo mais uma vez às suas necessidades, interesses e desejos, o grupo que num momento inicial tinha a necessidade de uma área das ciências dentro da sala, passou de forma progressiva a apropriar-se preferencialmente do espaço exterior para as suas pesquisas, servindo-se então da área das ciências como uma espécie de laboratório de construção de conhecimento, de verificação de recolhas, de confirmação de hipóteses, ou mesmo de organização de novos materiais, neste caso, para a colocação da maquete das formigas, construída com a ajuda do pai de uma criança: *“Alexandra, vem ver... Temos a maquete das formigas surfistas, na área das ciências”* - FI.

3.2.3 Agir - Construindo... convergindo... do planeamento intencional à prática pela ação

A observação atenta e participativa, assim como a operacionalização de uma planificação intencional e flexível, possibilitaram uma prática adequada às necessidades e às características dos dois grupos e de cada criança em particular, nas suas singularidades e regularidades.

Nos dois contextos de estágio e partindo do carácter dinâmico inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem, adotou-se diariamente uma atitude reflexiva e avaliativa que permitiu questionar... Duvidar... Refletir... Confirmar... Concretizando tendencialmente uma pedagogia relacional e dialógica que facilitou e promoveu o envolvimento e a implicação de todos os intervenientes. Assim, toda a ação foi decorrendo num ambiente propiciador de aprendizagens ativas e significativas que implicaram as crianças na procura e construção do seu próprio saber, compreendendo intrinsecamente o que estavam a fazer, o que estavam a querer saber, para que precisavam desse saber.

Projetos...

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio em EPE incidiu na metodologia de projeto, reveladora de “uma visão de criança como ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998: 113).

As crianças, então consideradas como protagonistas de toda a aprendizagem, envolveram-se na planificação (ver anexo VIII, p.5 e p.6), na pesquisa, na descoberta, na construção dos objetos (ver anexo VIII, p.15) e na experimentação constante, comprovando e compreendendo o que iam aprendendo, onde o erro era o motivo de novas aprendizagens e procuras. Com o projeto “*Os Bichinhos da Horta*”, as crianças tornaram-se cientistas curiosos e empenhados na descoberta, na procura de soluções, no conhecimento: – “*Eu preciso de uma lupa para ver bem quantas patas têm as formigas...*” - SO. Inicialmente alguns elementos revelaram alguma falta de motivação face a esta investigação, o que levou a (re)pensar, (re)observar, (re)avaliar o envolvimento individual e grupal face ao projeto (ver anexo VI, nº 11 e nº 12). Foram então planeadas e utilizadas estratégias mais dinâmicas e diversificadas, como por exemplo o uso do microscópio, das lupas, a construção dos kits de investigação, e a própria pesquisa no espaço exterior (ver anexo VIII, p.16). Progressivamente o grupo foi-se mostrando envolvido no projeto e manifestando esse envolvimento em simples rotinas da sala, em verbalizações, em emoções, como foi o caso de uma criança que, pela primeira vez, não escondeu a alegria da pesquisa feita em casa com os pais (ver anexo VI, nº 9).

Esta metodologia foi também implementada no 1º CEB, quando em aula, depois de se iniciar a abordagem ao texto dramático, alguns elementos do grupo propuseram a dramatização da peça de teatro “*As Três Abóboras*” de António Torrado. Discutida a problemática, surgiu a pergunta: - “*O que é preciso saber para dramatizar?*” - FG. Esta questão foi o ponto de partida para o arranque do projeto “*Dramatizar para Aprender*”. O passo seguinte foi então a definição do que já se sabia acerca da dramatização e o que se pretendia vir a saber. No final, depois da realização e conseqüente divulgação da peça de teatro à restante escola, os alunos tiveram oportunidade de avaliar e elencar as aprendizagens conseguidas, assim como de as registar no quadro de investigação, exposto na sala (ver anexo IX, nº 6).

Não descurando a heterogeneidade da turma e concomitantemente as diferenças, os interesses, as necessidades, os desejos e gostos individuais,

desenvolveram-se ao longo da prática em 1º CEB outros projetos, que o MEM utiliza como prática frequente. Destacam-se os do âmbito do estudo do meio, especificamente para os conteúdos ligados à História de Portugal (ver anexo XIII, nº 1 e anexo X nº 5). Os alunos, num exercício de aprendizagem cooperativa, agrupados em pequenos grupos (até três elementos), escolhiam um conteúdo da matéria, de acordo com os seus interesses, anotando na folha de registo dos projetos (ver anexo XIII, nº 2), os conhecimentos prévios sobre esse tema, o que pretendiam vir a saber, as fontes a que iriam recorrer e finalmente a forma como iriam apresentar os resultados das suas aprendizagens. As apresentações aconteciam na aula, servindo para iniciar uma temática ou para consolidar conhecimentos sobre um determinado conteúdo. Era visível a grande motivação do grupo, realizavam cartazes, jogos, utilizavam vídeos, envolviam-se diariamente referindo por exemplo: - “*Professora, podemos ensaiar a apresentação no intervalo?*” - IN. As aprendizagens realizadas através dos projetos desenvolvidos eram a cada dia mais evidentes, os alunos pesquisavam e reuniam conhecimentos e saberes para lá do solicitado. Desenvolviam capacidades, aprendiam a fazer apreciações aos trabalhos e posturas dos colegas, assim como, a aceitar as críticas e as avaliações dos restantes grupos, superando o receio e a timidez de falar para a turma. Para os alunos menos envolvidos e motivados para a História, esta metodologia trouxe uma nova forma de aprender, mais divertida, prazerosa e significativa, fazendo com que participassem espontaneamente em novos projetos.

Experiências e estratégias...

O lúdico e a criatividade, a favor da motivação, não apenas estiveram sempre presentes nos projetos desenvolvidos, mas também em toda a prática, noutros momentos, noutro tipo de ações, fomentando nas crianças uma grande disponibilidade e desejo de aprender. O professor é também um motivador, que cria na criança o gosto pelas coisas, a vontade por aprender cada vez mais, procurando cativar ao máximo os alunos desmotivados, através de estratégias mais atrativas (Cardoso, 2013).

Nos dois níveis de ensino e tendo em conta as transversalidades dos saberes, desenvolveram-se estratégias que pretendiam despertar, motivar e envolver, as crianças para as diversas aprendizagens.

As dificuldades encontradas na EPE, nomeadamente nos momentos de leitura experienciados, fizeram com que se criassem dispositivos ou atividades, que por um lado, tinham uma função motivadora e, por outro, apelavam à participação ativa e efetiva das crianças. Refere-se como exemplos o *avental das histórias* para a abordagem ao conto do “Nabo Gigante” (ver anexo, p.17), o *flanelografo* para a abordagem à história da “Cigarra e da Formiga” (ver anexo VIII, p.9) e a mala de contar histórias (ver anexo VIII, p.9), como um recurso mágico, que acompanhou todos estes momentos.

O recurso à mala foi também utilizado para a dinamização do projeto de leitura desenvolvido no 1º CEB – *Magicar ... Magicar... Está uma história a chegar!* Este projeto tinha sido implementado pela escola com o objetivo de promover nos alunos o gosto por ler. Num momento inicial, sentiu-se necessidade de avaliar a relação dos alunos com a leitura e, nesse sentido, recorreu-se à realização de inquéritos em dois momentos (ver anexo IX, nº 1). Numa primeira fase e face aos resultados obtidos, e avaliados os conhecimentos e as práticas, pôde-se planificar e adequar as estratégias. Posteriormente, mediante uma segunda fase de inquéritos fez-se nova avaliação com o grupo, percebendo a intervenção efetuada, as aprendizagens conseguidas, os processos, os progressos, os resultados...! (ver anexo IX, nº 7). Para dinamização dos contos que ocorreram ao longo deste projeto, utilizou-se como recurso a música que acompanhava estes momentos juntamente com alguns dispositivos, como por exemplo o gato em feltro (ver anexo IX, nº 5), para a história do “Gato e o Escuro” de Mia Couto, e estratégia da teia gigante, para a escrita criativa relativa à história da “Maior Flor do Mundo” de José Saramago (ver anexo IX, nº 3).

Ao longo da prática, promoveram-se atividades e estratégias que favoreceram a manipulação dos materiais e a sua exploração ativa, envolvendo os grupos na busca, procura e descoberta de significados para as próprias aprendizagens. Tendo em consideração estes aspetos, na EPE e partindo mais uma vez do comentário de uma criança – “*Vamos fazer uma corrida de Caracóis*” - MA, as crianças envolveram-se ativamente, experimentando e manuseando os diferentes materiais de pesquisa e os insetos, aproveitando-se para trabalhar o conceito de número cardinal, e ordinal (ver anexo VII, p.7). Foram ainda planeadas outras atividades, como a realização de um histograma (ver anexo VIII, p.16) para a contagem dos legumes trazidos de casa, uma tarefa de reconhecimento espacial alusiva à realização do percurso da formiga ao formigueiro (ver anexo VII, p.9), e a construção de padrões para o painel do projeto. Com o surgimento da festa de divulgação do projeto, o grupo demonstrou interesse

em confeccionar um bolo, servindo este momento para trabalhar a medição dos ingredientes e a conservação de quantidades com as próprias crianças (ver anexo VIII, nº 18). Pode dar-se ainda, especial destaque, à atividade das caixas dos sentimentos concretizada para a exploração do “conhecimento do *Eu*” que se realizou pensando no desenvolvimento do grupo ao nível pessoal e social. Esta atividade, por todo o envolvimento, revelou ser verdadeiramente significativa para as crianças, verificando-se a aplicação das aprendizagens conseguidas, em novos contextos e momentos posteriores (ver anexo XI).

As pesquisas eram normalmente realizadas pelas crianças, que encontravam e descobriam por si mesmas, aspetos que eram posteriormente aproveitados pela educadora/estagiária. Pode referir-se como exemplo, a revelação por parte de uma das crianças acerca da descoberta do tamanho das minhocas (ver anexo X, nº18). Este momento alargou-se ao restante grupo e serviu de motivação para explorar as medições. Este mesmo conteúdo, “Medidas de Comprimento”, foi também abordado no 1º CEB, com recurso ao jogo do *Dominó das conversões* (ver anexo X, nº 10), auxiliando nas dificuldades que os alunos demonstravam ter na realização de conversões matemáticas.

No 1º CEB a utilização dos manuais nem sempre se fazia, e, por sua vez utilizavam-se o PowerPoint, os painéis explicativos elaborados pela estagiária (ver anexo X, nº 11), os vídeos, recorria-se à caracterização da sala e da estagiária para o momento de aula (ver anexo X, nº 9), e elaboravam-se atividades que levassem os alunos à construção de aprendizagens, como foram os casos da elaboração do mapa dos descobrimentos (Ver anexo X, nº 14), a das leituras realizadas em aula pelos alunos, recorrendo a pequenas dramatizações (ver anexo X, nº 17).

A utilização do jogo revelou-se fundamental. Confirmou ser “uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao aluno e, desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social [...]” (Santos, 2000: 37). No 1º CEB, de forma a colmatar algumas dificuldades que iam surgindo, criaram-se nomeadamente para a matemática, o *Bingo das tabuadas* do 6,7,8,9, sendo um auxílio importante para os alunos nas atividades de cálculo mental (ver anexo X, nº 11), o *Campeonato da matemática*, que realizado semanalmente elegia os alunos vencedores de uma determinada tarefa (ver anexo X, nº 12), o *Avental dos desafios* como substituição da tradicional ficha de trabalho e ainda com o mesmo objetivo a *carta de D. Afonso Henriques* dirigida à turma (ver anexo X, nº 13).

A observação de algumas dificuldades dos alunos na escrita de textos, nomeadamente no que dizia respeito à coerência das frases, à correção ortográfica e à ausência de imaginação e criatividade nas histórias levaram à criação e diversificação de estratégias de promoção da escrita, como por exemplo, o jogo de escrita criativa, *Uma história num minuto!* (ver anexo X, nº 8), a *Roleta dos verbos* (ver anexo X, nº 8), e a *Roleta das revisões* (ver anexo X, nº 13) ao nível do conhecimento explícito da língua.

Como se verificou, a experiência e os métodos ativos foram uma evidência clara em toda a prática, porém, será conveniente referir que não se dispensaram outros métodos como o demonstrativo, interrogativo e o expositivo, nas duas valências, sendo o expositivo mais solicitado no 1º CEB pelas características inerentes ao respetivo processo de ensino/aprendizagem. As exposições orais foram utilizadas como uma abordagem importante em aula, que de forma clara e devidamente articulada com outras estratégias, ajudaram os alunos a reter novas informações e a confirmar os seus conhecimentos. Foi importante ter em conta a linguagem utilizada, de forma a ser “rigorosa, tecnicamente adequada à matéria, clara e acessível aos alunos” (Estanqueiro, 2010: 36).

Tentou-se, por outro lado, enriquecer as aprendizagens para lá do contexto e espaço habitual de sala de atividades/aula. Assim, durante o projeto na EPE e tendo em conta a envolvimento que este exigia com o meio exterior, pelas experiências com a Natureza, valorizou-se o ambiente natural como “[...] um espaço educativo que permite uma grande diversidade de oportunidades educativas” (ME, 1997: 38). Neste sentido, sempre que o tempo atmosférico permitia, utilizava-se o espaço exterior para a realização de algumas atividades, contavam-se histórias no jardim (ver anexo VIII, p.16), realizavam-se reuniões de planificação/avaliação da horta no âmbito do projeto (ver anexo VII, p.16), produziam-se pinturas ao ar livre, das quais, dá-se como exemplo, a atividade de reprodução dos quadros de Miró (ver anexo VIII, p.10).

Para o 1º CEB foram igualmente pensados e planeados momentos de aula fora do contexto de sala, como são exemplos, alguns jogos: a *Macaca* para exercitar conteúdos de Português (ver anexo X, nº 6), o *Jogo da Glória Gigante* (ver anexo X, nº 6) como consolidação da matéria de estudo do meio e o *Peddy Paper das Medições* (ver anexo X, nº 7), realizado para matemática.

De facto, as ideias inovadoras tornam-se tanto mais eficazes, quanto mais consigam aproximar os alunos dos contextos reais, facilitando a sua compreensão acerca da importância que as aprendizagens adquirem no mundo em que vivem.

Diferenciação – a adequabilidade educativa...

Tendo em conta que “não só a motivação afeta a aprendizagem, como também a aprendizagem afeta a motivação” (Sprinthall e Sprinthall 1993: 505), pensar na motivação para a realização da aprendizagem é fundamental, mas é igualmente importante que todas as atividades se adequem ao nível de desenvolvimento das crianças, não sendo demasiado facilitadoras nem demasiado complexas, de forma a promover uma pedagogia diferenciada. Como defende Cardoso (2013), o bom professor é aquele que percebe os diferentes ritmos de aprendizagens dos seus alunos e tenta chegar de forma diferente a todos eles.

Na EPE, e como já havia sido referido, algumas crianças do grupo demonstravam dificuldades ao nível da coordenação motora, assim como alguma inibição em exprimir-se oralmente. Estas necessidades implicaram uma atenção redobrada e mais individualizada às rotinas diárias dessas mesmas crianças, o que possibilitou um acompanhamento muito próximo e conseqüentemente o seu desenvolvimento. A título de exemplo, uma das crianças que apresentava grandes dificuldades ao nível motor, com toda a ajuda, incentivo, exercícios diferenciados e adequados, foi conseguindo gradualmente ultrapassar as suas limitações, não deixando mesmo de manifestar a sua surpresa pelos avanços conseguidos (ver anexo VI, nº 3). Ainda assim, e enfatizando sempre a diferenciação pedagógica, nesta valência foram planificadas atividades específicas, cujos objetivos eram diversificados em função das características, idades (três ou cinco anos) e ritmos das crianças a quem se destinavam (ver anexo VII, nº 4).

Já no que diz respeito ao 1º CEB, em virtude de ter sido observado uma grande heterogeneidade no grupo, face aos tempos de execução nas tarefas, foi necessária a descrição, na respetiva planificação, de estratégias que promovessem e incentivassem os alunos, a uma ocupação constante (ver anexo VII, nº 2). Com este intuito, foi ainda criado um painel de tarefas, intitulado *Já terminei. E agora o que faço?* que exposto na sala, permitia aos alunos orientar-se de forma autónoma face à execução de novas tarefas (ver anexo X, nº 21).

Em aula, na concretização de alguns jogos e fichas de trabalho, os exercícios eram adequados aos diferentes níveis de desenvolvimento presentes na turma, tendo em conta, uma menor complexidade para determinados alunos. Para além disso, eram frequentes os apoios mais individualizados, que surtiam um efeito positivo nos alunos.

Implementou-se, também, um dos instrumentos de regulação da ação educativa do MEM, o PIT (plano individual de trabalho), de forma a operacionalizar com maior efetividade este trabalho diferenciado para cada aluno. Com este instrumento os alunos definiam semanalmente as suas dificuldades (ver anexo XI, nº 7), e as respetivas ações para a sua melhoria, usando o ficheiro de recursos da sala, como auxílio no exercício dos conteúdos (ver anexo XI, nº 6).

Tendo em conta as crianças com NEE incluídas na turma, tornou-se determinante da parte da estagiária uma maior atenção, nas escolhas das atividades, no tempo e momento da sua realização, dando uma orientação constante para a concretização dos exercícios, para a participação destes alunos em aula, reforçando positivamente a forma de estar, compreendendo e ao mesmo tempo “desvalorizando” alguma inquietude própria destas crianças (ver anexo XVI).

Interações e relações...

As relações e diversas interações com a comunidade e com outros parceiros foram também desenvolvidas. Desta forma, e a título de exemplo, menciona-se uma parceria com a ESEPF, e em particular com a Dr.^a Margarida Quinta e Costa, que se operacionalizou em contexto de EPE, sob a forma de Hora do Conto, com recurso a uma grande diversidade de insetos trazidos pela referida professora. Destaca-se também a deslocação das crianças à biblioteca da escola EB 2,3 Frei Manuel de Santa Inês, para as pesquisas do projeto, que constituiu uma mais-valia importante para o grupo, não só pelo elemento novidade, mas fundamentalmente, pela utilização de recursos diferenciados que foram colocados à disponibilidade das crianças (ver anexo VIII, p.13). Periodicamente, e no âmbito da articulação entre os ciclos, eram também promovidos momentos e atividades conjuntas.

Já no 1º CEB, e ao nível das interações com a comunidade, realizou-se a *Feira de Outono*, uma atividade já implementada pela escola, e a *Feira das Profissões*, uma iniciativa que partiu das estagiárias para as turmas do 4º ano. Com esta iniciativa pretendeu-se a realização de vários workshops com profissionais de diversas áreas, enfermeiros, pintores, fotógrafos e cantores, para que os alunos pudessem contactar com novas realidades, pelas quais haviam demonstrado curiosidade (ver anexo X, nº 20). Em parceria com outras instituições desenvolveu-se também a correspondência interescolar, uma das técnicas utilizadas por Freinet (1975) que pretendia alargar as audiências do trabalho dos alunos.

Esta prática desenvolvida nas duas valências constituiu-se verdadeiramente útil e significativa para os grupos. Assim, juntamente com outras salas de outras instituições trocaram-se cartas, e-mails e vídeos sobre as aprendizagens que iam ocorrendo (ver anexo X, nº 22). Colocaram-se dúvidas, questionaram-se conteúdos. Criou-se um clima de troca, interajuda e cooperação que promoveu e provocou a pesquisa, levando posteriormente à concretização de novas aprendizagens.

Os pais e/ou encarregados de educação tiveram também lugar em todo o processo educativo, quer no contexto de EPE, quer no 1º CEB. No 1º CEB os pais participavam na realização dos trabalhos de projetos dos alunos e colaboravam em pedidos feitos pela estagiária. Dá-se como exemplos, o concurso de fotografia, os trabalhos extra realizados em casa, assim como a confeção da compota de castanha na sala de aula, no dia do Magusto (ver anexo X, nº 4).

No JI, como já era frequente algum envolvimento com as famílias, nomeadamente através da iniciativa designada *Correspondência Casa – Jardim de Infância*, aproveitou-se esta interação para as pesquisas realizadas ao longo do projeto, tendo servido também como ponto de partida para novas práticas, que permitissem um maior envolvimento dos pais nas experiências de vida e aprendizagens das suas crianças. Foram desta forma, planeados e criados dispositivos potenciadores desta interação, como por exemplo *A História Vai e Vem* ao nível do projeto lúdico e o *Dossier/Portefólio do Projeto* (ver anexo X, nº 1). No entanto, o envolvimento parental implicou também a presença efetiva dos pais na própria sala e instituição e, neste sentido, foram pensados momentos de participação dos pais na hora do conto (ver anexo X, nº 2), na manutenção da horta, na construção de materiais tridimensionais, como o espantalho, a maquete e a teia de aranha (ver anexo X, nº 3).

A aprendizagem cooperativa entre as crianças foi uma preocupação constante durante toda a intervenção, tendo sido planeados e realizados momentos próprios e experiências que potenciasses estas aprendizagens, uma vez que estas atividades “exigem um trabalho em equipa em que as crianças participam, interiorizando e compreendendo os assuntos relacionados com essas actividades” (Antunes, 2001: 134). No JI, realizou-se a título de exemplo a atividade de escrita criativa que se sucedeu à hora do conto do “Nabo Gigante” e as reuniões da horta e do compostor que aconteciam todas as semanas (ver anexo X, nº 24). Paralelamente é também o dever do educador e professor incentivar à interajuda entre as próprias crianças, para

que elas próprias criem hábitos de colaboração e disponibilidade em relação aos colegas, o que se verificou tanto na valência de EPE como no 1º CEB.

No 1º CEB as atividades grupais que exigiam a cooperação entre alunos, não foram inicialmente uma tarefa fácil. A turma não tinha hábitos de trabalho em conjunto, os alunos não sabiam como estar, como reagir, e interagir o que levou a uma intervenção atenta da estagiária neste sentido. Inicialmente planificaram-se atividades em grupos de poucos elementos, para que se criassem regras e hábitos funcionais para esses momentos. Aos poucos estas atividades foram sendo realizadas com mais frequência como por exemplo para a construção de textos e realização de jogos, começando progressivamente a fazer parte da habitual da rotina da sala (ver anexo X, nº 24).

3.2.4 Avaliar - Refletir os momentos... Discutir a prática...

Durante toda a intervenção educativa foi necessário ter uma orientação suficientemente clara do trabalho que estava a ser desenvolvido, havendo a necessidade de avaliar diariamente. De acordo com Boggino, avaliar entende-se como uma “estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos” (2009: 80), sendo esta uma prática, segundo Santos “[...] concebida e utilizada como meio de aprendizagem e não apenas como um exercício de comprovação da aquisição da mesma” (2003: 45).

Na educação EPE, segundo a Circular n.º 4/2011, a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades” (Circular n.º 4/2011).

No 1º CEB a avaliação assenta no mesmo princípio formativo, consistindo num “[...] processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 22 de março, artigo 10º). No entanto, é acrescentado a este processo a vertente de avaliação sumativa, da responsabilidade do professor e dos órgãos de gestão pedagógica da escola.

De acordo com as pedagogias ativas protagonizadas ao longo de toda a intervenção, tentou-se promover uma avaliação adequada e coincidente com a prática e os contextos, de carácter processual e contínuo, numa perspetiva edificante, ou seja praticando uma avaliação formativa.

Inicialmente procedeu-se a uma avaliação diagnóstica, no sentido de conhecer os contextos familiares das crianças/alunos, os seus ritmos, conhecimentos, interesses, necessidades. Como refere Gouveia, de forma a perceber se “[...] os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem” (2007: 131).

Para a recolha desta informação, na EPE consultaram-se os processos individuais de cada criança, realizaram-se a entrevista e diversas conversas com a educadora, observou-se o grupo utilizando as grelhas de observação que demonstravam os conhecimentos prévios que as crianças apresentavam no início do desenvolvimento das ações. Como exemplo, interessava perceber o que as crianças sabiam sobre os cuidados a ter com a horta (projeto), antes de iniciar-se a sua elaboração (ver anexo VI, nº 4). Interessava perceber o que sabiam sobre si próprias, antes de iniciar-se a elaboração das caixas das emoções, no projeto dos bichinhos da horta... (ver anexo XII, nº 8).

No 1º CEB analisaram-se as fichas diagnósticas, realizadas no início do ano pela professora cooperante. Para além disso, as conversas com a professora, a descrição realizada pelos alunos sobre o que o que já sabiam acerca de um determinado conteúdo antes de o abordar, e outros instrumentos como o inquérito para o projeto de leitura, davam as informações necessárias para se poder intervir adequadamente.

Com a necessidade de acompanhar, regular e avaliar os processos de aprendizagem das crianças/alunos em todas as áreas desenvolvidas, utilizou-se sobretudo a avaliação formativa, que encara o próprio processo de ensino e a aprendizagem como objeto avaliativo (Ferreira, 2010). Esta forma de avaliar diariamente dava conta das evoluções e das conquistas, e igualmente das necessidades dos grupos em geral, e da prestação da estagiária.

Os trabalhos e produções das crianças/alunos, assim como as suas manifestações, eram objeto de avaliação, fundamentalmente através da utilização do *portefólio da criança* (ver anexo VI, nº 8). Este instrumento utilizado na EPE, tinha como função recolher múltiplas evidências do que a criança ia desenvolvendo nas diversas áreas, e posteriormente a reflexão juntamente com a educadora/estagiária,

dessas mesmas evidências, para que a criança pudesse discutir e refletir sobre ela mesma. Ao educador esta análise permitia repensar sobre as “[...] oportunidades educativas, as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e a refletir para tomar decisões acerca das mudanças a operar na sua prática” (Silva e Craveiro, 2014: 38). Ainda no contexto de EPE, com a necessidade de avaliar sistematicamente os processos, foi construído um instrumento em forma de painel, que funcionava à semelhança de um calendário original, com espaço próprio para registrar as atividades mais significativas de cada dia. Este registo organizador facilitava e incentivava uma breve reflexão/avaliação, juntamente com o grupo das atividades vivenciadas em cada dia (ver anexo XII, nº 4). Utilizou-se também como recurso o *quadro de investigação do projeto*. Este instrumento facilitou e orientou a avaliação ao longo de todo o processo de aprendizagem, uma vez que sempre que terminavam a pesquisa de um animal, as crianças refletiam e avaliavam, registrando o que tinham aprendido (Ver anexo VIII, p:4). A par destes instrumentos utilizaram-se grelhas de avaliação específicas para avaliar os conhecimentos das crianças em determinadas atividades, como se pode comprovar em anexo (ver anexo XII, nº 9).

No âmbito do 1º CEB foram construídas grelhas de avaliação para as diversas áreas de conteúdo, nomeadamente para a leitura (ver anexo XII, nº 1), para escrita de textos (ver anexo XII, nº 10), conhecimentos matemáticos, e fichas de trabalho. Os jogos de consolidação das aprendizagens utilizados em estudo do meio permitiram através de uma componente lúdica avaliar os conhecimentos. A análise constante dos trabalhos em aula ia fornecendo o estado e o desenvolvimento permanente dos alunos.

A avaliação é desta forma, uma atuação ao longo do processo de aprendizagem, uma mais-valia que fornece um duplo feedback – uma resposta para o aluno e uma resposta para o docente. Ao educador/professor compete dar feedbacks contínuos e pormenorizados aos seus alunos, sobre as aprendizagens que já conseguiram fazer e sobre as suas dificuldades ou aspetos a melhorar (Ferreira, 2010).

Em toda a prática desenvolvida nas duas valências o feedback revelou-se um elemento fundamental, sendo importante esclarecer que este retorno de informação não se centrava somente nas incapacidades das crianças/alunos, mas muito mais nas conquistas e realizações conseguidas, tendo sempre em conta que quanto mais construtiva for a avaliação, mais motivação criará nas crianças para que continuem a envolver-se e a aprender. Na EPE não se pouparam as palmas pelos desafios

conseguidos, e os elogios repletos de confiança, assim como as repreensões numa perspectiva construtiva. Já no 1º CEB, os alunos eram constantemente informados da sua prestação, ou no caso de não ser possível fazê-lo de imediato, como acontecia na correção das fichas de trabalho, eram escritos comentários individuais relativos ao seu desempenho.

O conhecimento da própria criança/aluno acerca do seu desempenho é fundamental. Para Hadji (2001) a autoavaliação é o meio pelo qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições. Foram criadas neste sentido, estratégias e instrumentos para a autoavaliação das crianças/alunos de forma a poderem autonomamente perceber os seus desenvolvimentos. Enfatiza-se como estratégia comum aos dois contextos, a realização semanal das *assembleias de grupo*, onde se analisavam os *diários de grupo* e se refletiam sobre as posturas, comportamento e as atividades que as crianças mais tinham gostado e as que menos tinham gostado, tendo oportunidade para argumentar e apresentar as respetivas razões (ver anexo XII, nº 2 e nº 3).

Na EPE foram construídos instrumentos que permitiram às crianças ser elas próprias a observar e a avaliar, como foi o caso da grelha de observação da horta (ver anexo X, nº 19), favorecendo-as no processo de aprendizagem, levando-as a compreender as suas próprias evoluções. A este nível as reflexões realizadas no final do dia facilitavam também a autoavaliação.

Para o 1º CEB, foram utilizados instrumentos que auxiliaram esta autoavaliação nas várias áreas de conteúdo. Estes instrumentos eram normalmente entregues no início da aula para que os alunos pudessem descrever o que sabiam sobre o conteúdo a abordar. Posteriormente já no final da aula, depois de uma reflexão, eram registados os conteúdos aprendidos. Desta forma, comparando estes dois momentos os alunos facilmente podiam avaliar a sua evolução (ver anexo XII, nº 11 e 12), como por exemplo quando um aluno referiu: - "*Hoje aprendemos muito! Eu no início sabia tão pouquinho*"- PA.

Ao nível do comportamento, esta autoavaliação era estimulada, através de uma grelha avaliativa que cada aluno tinha no seu caderno, e que todos os dias no final da aula, em conjunto com a turma permitia a reflexão sobre a prestação de cada aluno (ver anexo XII, nº 5). Também o PIT possuía um espaço de registo, que incentivava os alunos a refletir acerca dos objetivos que se tinham proposto trabalhar durante a semana, e visualizar rapidamente se tinham ou não sido alcançados (ver anexo XII, nº 7). Relativamente aos projetos protagonizados no âmbito de estudo do meio era

reservado no final da apresentação, um momento de autoavaliação e de heteroavaliação dos colegas, que se registavam na folha de registo dos projetos (ver anexo XIII, nº 2).

Como havia sido referido a constante avaliação das atividades e dos processos de aprendizagem não davam somente um feedback para os alunos, mas também para o docente. Segundo Bassedas (cit Sanches 2003) a avaliação serve para o docente “atuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir ou modificar determinadas situações relações ou atividades” (2003: 121).

Estes retornos foram importantes para regular e avaliar a prática educativa, fomentando a reflexão contínua, sobre as aprendizagens que iam sendo concluídas, a adequabilidade das atividades aos grupos, sobre a sua motivação, mas também sobre o desempenho pessoal e profissional da estagiária, no fundo, fazendo uma autoavaliação sobre a sua prática.

Paralelamente, e estando estes estágios sujeitos a uma supervisão pedagógica, que Vieira entende como uma “[...] monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (1993: 28), foram tidas conversas formais/informais com a educadora /professora cooperantes, assim como, com os professores supervisores nas orientações tutoriais no final das aulas observadas e em tantos outros momentos. Estes momentos de reflexão e avaliação revelaram-se fundamentais, trazendo à estagiária motivação para continuar e, por outro lado, despertando e desafiando novas práticas e novos caminhos. É por isso para Gonçalves, fundamental a presença constante do supervisor para que a “estratégia adotada traga benefícios para jovens professores e supervisores” (2010: 94).

As avaliações eram realizadas na EPE semanalmente, ilustrando uma introspeção sobre a prática realizada, tendo por base vários registos de observação realizados na intervenção (ver anexo XII, nº 13). No 1º CEB estas reflexões aconteciam semanalmente (ver anexo XII, nº 14) após partilha com a professora cooperante, o par pedagógico e a professora supervisora.

Por último, a partilha com o par pedagógico no 1º CEB, através do preenchimento das grelhas de acompanhamento e da reflexão conjunta, facilitaram a compreensão dos pontos a desenvolver, fazendo com que fosse aperfeiçoando cada vez mais a autoformação e reflexão da estagiária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

«Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele» (Freire, 1997: 31).

Como menciona Paulo Freire, foi esta consciência do inacabamento existente em cada um de nós, e que por sua vez traz o reconhecimento de ser condicionado, que conduziu e induziu a vontade e o profundo desejo de querer alcançar o que ainda não tinha sido alcançado, de ir mais além, procurando em todos os momentos uma oportunidade de saber mais e de crescer.

Neste momento final, ainda que com traços de começo para muitas outras ações, importa refletir sobre todo o caminho de aprendizagem, caminho esse repleto de novos saberes, alegrias, vitórias, ambições... Dúvidas e frustrações que também deste caminho fazem parte. Este percurso, pela prática, veio complementar as teorias, as didáticas, as pedagogias e os princípios abordados anteriormente na licenciatura e mestrado. Foi nesta intervenção que surgiu o conhecimento prático dos procedimentos associados à Educação de Infância e ao 1º CEB, que até então não tinham sido possíveis de vivenciar de forma tão intensa...! Os saberes disciplinares tornaram-se em saberes profissionais.

Os primeiros dias de integração nos estágios foram realmente momentos de grande ansiedade que levaram ao questionamento: Serei realmente capaz? Que ações? Que métodos? Que estratégias? Que relação? Questionamentos e pensamentos próprios de um início em estágio,

“[...] preocupa-me a gestão do grupo, e a motivação do mesmo, parece que por vezes tudo o que pensamos fazer não vai resultar, não é suficientemente bom, o que traz um sentimento de insegurança” (Reflexão/Avaliação da semana de 18 a 21 de fevereiro).

Já no 1º CEB o planeamento das primeiras aulas causou algum receio e ansiedade, pois havia que conciliar um conjunto de aspetos, desde as realidades dos alunos, os seus interesses e motivações, até à forma como se poderiam interligar os conteúdos das diferentes áreas, e as estratégias criativas não só para a apresentação desses conteúdos, mas para o estímulo e desafio das estruturas conceituais dos alunos. Com o passar do tempo a resposta a estas preocupações passou a surgir de forma natural.

Aos poucos, esta insegurança e o medo de errar foram-se perdendo, fruto da forma como se encarou o erro, uma vez que o “professor deve ter a mente aberta para avaliar as lacunas do seu desempenho profissional [...]” (Cardoso, 2013: 101), deve estar preparado para errar e ter vontade de reconhecer os seus erros, vendo por isso na adversidade uma oportunidade de melhoria, sem deixar que o medo o imobilize ou impossibilite de avançar.

Passados os momentos iniciais, também ao longo do estágio surgiram novas incertezas, desafios e dúvidas, fazendo com que se fosse refletindo de forma contínua sobre aspetos bons e menos bons que iam acontecendo,

“Em alguns momentos a turma conseguiu surpreender pela positiva, pelo comportamento que ia demonstrado, o que nos leva a crer que o trabalho realizado neste sentido, através da assembleia de turma, das conversas e da postura da estagiária, está a produzir resultados positivos, apesar de ainda ser necessário uma atitude rigorosa e assertiva” (Reflexão/Avaliação da semana de 21 a 23 de outubro).

“A atividade dos sons não surtiu o efeito desejado, talvez pela inadequabilidade da atividade ao momento em que decorreu, uma vez que a parte da manhã tinha sido agitada tornando-se difícil segurar o grupo e mante-lo motivado no momento da tarde” (Reflexão/Avaliação da semana de 2 a 4 de dezembro).

Por vezes, mesmo que bem estruturadas, as atividades não corriam como o previsto, levando ao sentimento de inquietude e frustração - O que falhou? O que deveria ter feito? Estas situações, após refletidas, permitiram perceber a importância de estar preparado para errar e sobretudo de criar condições para as conseguir ultrapassar.

Foi com o auxílio do portefólio reflexivo que se conseguiu ir combatendo estes medos, inseguranças e incertezas. As reflexões e avaliações eram realizadas de forma constante e contínua, demonstrando o percurso de evolução da estagiária o que a ia ajudando na sua construção pessoal e profissional. Para Day “os bons profissionais observam constantemente o que fazem e refletem sobre isso...” (2004: 114), assumindo uma postura crítica e construtiva do seu desempenho.

Estas reflexões acompanharam todo o percurso e, juntamente com as conversas com a educadora/professora cooperantes e com a professora supervisora foram revelando os progressos, os pontos a melhorar e a adequar e os processos, assim como as posturas e as práticas. Por outro lado, as grelhas de acompanhamento da prática profissional, desenvolvidas em parceria com o par pedagógico, possibilitaram acompanhar o desenvolvimento da estagiária ao longo do estágio. Para além disso promoveram a troca e a partilha das aprendizagens tendo-se revelado uma

mais-valia. Foi importante aprender a partilhar, a cooperar na superação de desafios, aprender a ser apreciado por outros. Foram aprendizagens úteis que só poderiam trazer vantagens.

Assim, os sentimentos de frustração e até alguma insegurança foram sendo substituídos pelos de confiança, realização, gosto e prazer.

O conhecimento dos contextos através da análise dos documentos orientadores e gestores das instituições como o PE, o RI, e o PAA revelaram-se fundamentais, para que numa fase inicial se pudesse atuar de acordo com os princípios neles contidos. Também não se dispensou a análise aos dos PCG e PCT para a respetiva caracterização dos grupos com quem se trabalhou. Estas práticas possibilitaram mais facilmente a integração da estagiária, que com o tempo, se afirmou e expandiu numa relação com toda a equipa pedagógica, em especial com outros professores/educadores das instituições em causa, que acabaram também eles por se envolver neste processo de construção da estagiária. Num espírito de procura, partilha, cooperação e aprendizagem, trocaram-se opiniões, ideias, métodos e estratégias, com estes docentes, pois como entende Cardoso o “professor cooperante partilha com os seus pares, sobretudo, com os mais inexperientes [...] pois tem a consciência que só assim o ensino pode progredir” (2013: 76).

Um dos pontos essenciais durante a prática desenvolvida foi a motivação, mais precisamente, a ação estratégica do professor/educador no processo intencional que é a sua intervenção. Neste sentido, a estagiária procurou sempre ser dinâmica, e mediadora de práticas diversificadas e potenciadoras de aprendizagem, que colocassem as crianças como principais agentes, numa aprendizagem construtivista. Optou-se por este tipo de aprendizagem, uma vez que é intrínseca aos próprios interesses da criança, e desta forma torna-a mais significativa. Outro aspeto importante que se desenvolveu durante toda a prática, foi a inovação na criação de estratégias diversificadas e criativas que pudessem valorizar cada criança como ser individual com características próprias, atuando de acordo com uma pedagogia diferenciada.

Destaca-se a diferenciação pedagógica desenvolvida na prática nas duas valências, pelas dificuldades e pelos desafios constantes que a sua concretização trouxe. Sentiu-se, uma dificuldade inicial na EPE em atender a algumas crianças em específico, pela gestão do tempo, pela organização das atividades, pela gestão e organização do grupo. No entanto, aos poucos, e percebendo as ações que se poderiam desenvolver, foram-se concretizando durante a rotina diária, atividades

específicas, quer individuais quer em grupo, que trouxeram resultados, alguns imediatos, desta prática. Esta experiência vivida no estágio em EPE favoreceu a prática no 1º CEB, sendo desde logo tido em conta o papel da diferenciação nas planificações. Ainda ao nível da diferenciação, foi possível despertar para novos horizontes, em específico no 1º CEB em torno das crianças com NEE. Tendo na sala duas crianças referenciadas com PHDA, era fundamental um reajuste das práticas, o que levou antes de tudo à pesquisa sobre este problema dando à estagiária uma acrescida sensibilidade para estas problemáticas, podendo compreender muitas das reações destes alunos, e promover aulas que favorecessem as suas aprendizagens.

Evidencia-se a importância do envolvimento parental, pelo receio inicial em estabelecer esta parceria. Na EPE este envolvimento através de múltiplos instrumentos e da comunicação pessoal revelou-se mais efetivo, presencial e de total disponibilidade, o que não se veio a demonstrar no 1º CEB. No entanto, após algumas solicitações, os pais acabaram por se envolver ainda que de forma indireta, o que leva a questionar o que poderia ainda ter sido feito para uma maior e mais efetiva envolvimento. A riqueza da parceria entre estagiária/educadora e os pais deu a conhecer à estagiária as possibilidades e mais-valias deste trabalho nas aprendizagens dos grupos.

O percurso pela prática nas duas realidades, EPE e 1º CEB despertou a reflexão sobre a necessidade de continuidade e articulação que deve ser promovida entre estes dois ciclos de ensino, para que se “minimizem situações de stress e angústia quer nas crianças, quer nas famílias” (Cruz, 2008: 9). Embora possuam objetivos educacionais e metodologias diversificadas, os educadores e professores devem criar “atividades lúdicas e criativas da Educação Pré-Escolar até as aprendizagens mais sistematizadas do Ensino Básico” (Serra, 2004: 76).

Assim, na EPE, em especial com o grupo que iria transitar para o 1º CEB, desenvolveram-se competências, como o sentido de autonomia, responsabilidade, e na resolução de problemas, e não querendo tomar isto como um processo precoce que antecipasse os conteúdos do 1º CEB, não deixou de se propor um maior contacto com operações matemáticas, com as letras do abecedário como também com a escrita quando assim se proporcionava. No 1º CEB, curiosamente esta noção de continuidade levou a que se procurasse os conteúdos programáticos das várias áreas disciplinares do 2º CEB, para ajustar os conteúdos, desenvolvendo conhecimentos que poderiam ser úteis no ciclo seguinte.

Considera-se, esta sensibilidade para a articulação entre ciclos uma das vantagens do profissional generalista, que procura não só estar atento à articulação entre EPE com o 1º CEB mas também com o 2º CEB.

Assim, as experiências vividas e as competências adquiridas abriram caminhos, perspectivas e horizontes que devem ser levados para a vida, sendo mais que úteis para a prática futura, mas não únicas e suficientes, pois, e como refere Paulo Freire no início, como “seres inacabados” que somos, a formação deve ser contínua ao longo da vida.

Experiências vividas que levaram ao encontro e à descoberta do que se gosta profundamente de fazer, que é chamado por Robinson de “foco”. O foco é “[...] o lugar onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem” (Robinson, 2010: 13). Segundo o autor este foco leva-nos a encontrar o nosso elemento que se verifica quando “[...] sentimos que estamos a fazer aquilo que é suposto fazermos e que estamos onde é suposto estarmos” (Idem, 2010: 93). Percebe-se o encontro com o elemento não somente neste momento final de reflexão mas durante toda a prática de estágio pela motivação, pela vontade, gosto e pela paixão que era sentida pela estagiária, e também pelo prazer sentido no encontro com a alegria natural e satisfação espontânea das crianças/alunos. Os professores que se dizem apaixonados pelo ensino acreditam “que podem fazer a diferença na vida das crianças [...] têm de sentir que a sua tarefa profissional é provocar uma mudança positiva [...]” (Day, 2004: 114). As manifestações positivas, as conquistas e a motivação dos grupos serviram também de afirmação e prova de como o encontro com este elemento foi conseguido...!

No final destas considerações, pode-se concluir que esta não foi uma caminhada fácil e pouco rigorosa, mas que contudo, promoveu e desenvolveu competências para o perfil de um profissional crítico, inovador, promotor de mudanças, que pretende mais do que transmitir, auxiliar a criança na construção da sua aprendizagem, na estruturação da sua vida...!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. (2002). *Os Pais e o Jardim de Infância em Meio Rural: Um estudo de caso em três jardins-de-infância da rede pública em meio rural*, In VASCONCELOS, T. (2002). *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, in Revista do GEDEI, Porto: Porto Editora;
- ALARCÃO, I. (2001). *Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?* in Campos, B. *Formação profissional de professores no ensino superior*, Porto: Porto Editora;
- AMADO, J. e FREIRE, I. et al. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*, in Sísifo- Revista de Ciências da Educação, volume 08;
- ARENDT, R. (2008). *Aprender a ensinar*, Madrid: McGraw-Hill;
- BARROS, D. (2008). *Teoria dos Estilos de Aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais*, in Revista Ser: Saber, Educação e Reflexão, volume.1, nº 2;
- BECKER, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed;
- BODGAN, R. e BIKLEN, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora;
- BOGGINO, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*, in Revista de Ciências da Educação, Volume 9;
- BRAGA, F. e VILAS-BOAS, F. et al. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*, Porto: Edições Asa;
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da educação concepção antinómica da educação*, Porto: Edições Asa;
- CARDOSO, J. (2013). *O professor do Futuro*, Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.;
- CAVALCANTI, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização* in Revista Saber (e) Educar da ESE de Paula Frassinetti;
- COSTA, J. (1992). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*, Lisboa: Texto Editora;
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Braga, Universidade do Minho, Tese Doutoramento;
- DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*, Porto: Porto Editora;
- DELORS, J. (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir (UNESCO)*, São Paulo: Cortez Editora;
- DEWEY, J. (1973). *Vida e Educação*, São Paulo: Edições melhoramentos;

- EIDT, N. (2010). *Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev in Educação em Revista*, volume 26, nº 02, Belo Horizonte;
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*, Lisboa: Editorial Presença;
- FERREIRA, C. (2010). *Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação*, Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- FINO, C. (2001). *Vygotsky e Zona de Desenvolvimento Próximas: três implicações pedagógicas in Revista Portuguesa de Educação*, volume 14, nº2;
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora;
- FREINET, C. (1975). *As técnicas de Freinet da escola moderna*, Lisboa: Editorial Estampa;
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra;
- GONÇALVES, A. (2002). *Educar para transformar: uma reflexão em torno de um percurso formativo*, in *Revista Saber Educar*, nº7;
- GONÇALVES, D. (2010), *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e) portfólio reflexivo como estratégia (s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento;
- GOUVEIA, J. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Texto policopiado;
- GUILLOT, G. (2008). *O resgate da autoridade em educação*, Porto Alegre: Artmed;
- HADJI, C. (2001). *A avaliação desmistificada*, Porto Alegre: Artmed;
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- LESSARD-HÉBERT, M. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget;
- LOPES, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*, Lisboa: Lidel;
- LOURENÇO, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa: Universidade Aberta;
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária;
- MAXIMO-ESTEVEZ, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004) *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário;

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2010). *Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Metas de Aprendizagem*;
- NEVES, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*, in Revista Saber (E) Educar, nº 12;
- NIZA, S. (1998). *O Mundo Curricular da Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*, in Formosinho, Júlia (org), Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto: Porto Editora;
- NOT, L. (1998). *O ensino interlocucional para uma educação na segunda pessoa, tradução Zlatk Timenova*, Lisboa: Instituto Piaget;
- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*, Porto: Edições ASA;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva da associação criança*, Porto Editora: Portugal;
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto: Porto Editora;
- PAPALIA, D. e OLDS, S. et al. (2000). *Desenvolvimento humano*, Porto Alegre: Artmed;
- PAPALIA, D. e OLDS, S. et al. (2001). *O Mundo da Criança*, Lisboa: Mc Graw-Hill;
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto: Porto Editora;
- PELIZZARI, A e KRIEG, M. et al. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*, in Revista PEC, Curitiba, volume 2, nº 1;
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artmed;
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva;
- REBOUL, O. (2000). *A filosofia da educação*, Lisboa: Edições 70;
- ROBINSON, K. (2010). *O elemento*, Porto: Porto Editora;
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro;
- SANCHES, M. (2003). *A avaliação na Educação Pré-Escolar: alguns dilemas e perspectivas*, in Revista de Educação;
- SANTANA, I. (1999). *O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB*, in Escola moderna, nº 5;
- SANTOS, Guerra, Miguel Ángel (2003). *Uma seta no alvo: A avaliação com aprendizagem*. Poto: Edições Asa;
- SANTOS, J. (2008). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*, Porto Alegre: Editora Mediação;

- SANTOS, S. (2000). *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*, Vozes, 2ª Edição: Rio de Janeiro;
- SERRA, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora;
- SILVA, B. e CRAVEIRO, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*, in Revista Zero - a - seis, volume 1, nº 29;
- SILVA, O. e NAVARRO, E. (2012). *A relação professor-aluno no processo ensino – aprendizagem*, in Revista Eletrônica da Univar, volume 3, n.º8;
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em educação*, Lisboa: Livros horizonte;
- SPRINTHALL, A. e SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*, Lisboa: McGraw-Hill;
- THIESEN, J. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem* in Revista Brasileira de Educação, volume 13, nº 39;
- TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade – Ensinos de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*, Porto: Porto Editora;
- TRINDADE, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola*, Porto: Universidade do Porto editorial;
- URBAN, A. e Maia, C. et al. (2009). *Didática: Organização do trabalho pedagógico*, Curitiba: IESDE Brasil S.A;
- VALADARES, J. (2011). *A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista* in Revista/Meaningful Learning Review, volume 1, nº1, Universidade Nova de Lisboa;
- VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação/DEB;
- VASCONCELOS, T. (2007). *Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo, Um campo de possibilidades*, in Cadernos de Educação de Infância, nº 8, Escola Superior de Lisboa;
- VEIGA, S. (2005). *Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens* in Revista de Estudos Curriculares, volume 3, nº 2;
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva na formação de professores*, Porto: Edições ASA;
- ZABALZA, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: ArtMed.

LEGISLAÇÃO

Circular n.º 4/ DGIDC/ DCDC/ 2011.
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.
Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.
Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro.
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.
Decreto-Lei n.º 74/2004, de 22 de março.
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
Despacho n.º 5306/2012.

DOCUMENTOS

Plano Anual de Atividades da instituição A e B.
Plano Curricular de Grupo da instituição A.
Plano Curricular de Turma da instituição B.
Projeto Educativo da instituição A e B.
Regulamento Interno da instituição A e B.

Anexos

ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

| <u>Fases</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Questões</u> |
|---|---|---|
| <u>Receção</u> | Agradecer e Informalizar. | Obrigada por aceitar este pedido, e por se mostrar disponível em colaborar na entrevista. |
| <u>Contextualização e Explicação</u> | Explicar o objetivo do trabalho; Motivar o entrevistado para tema em questão; Esclarecer qualquer tipo de dúvida. | Sou aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico. No âmbito do estágio final em educação Pré-escolar será realizada a presente entrevista que visa conhecer a sua perspetiva face à metodologia de projeto e ao envolvimento parental existente. Quero ainda referir que será mantida a confidencialidade relativamente a qualquer dado ou opinião. Se tiver alguma dúvida não hesite em perguntar. Podemos começar? |
| <u>Opções Educativas Desenvolvidas</u> | Utiliza alguma metodologia ou modelos curriculares. | Na prática educativa o educador pode ou não trabalhar à luz de algum modelo curricular ou metodologia. 1. Na sua prática segue algum modelo específico? Relativamente à metodologia de projeto. |
| <u>Metodologia de projeto</u> | Perspetiva da entrevistada relativamente à metodologia de projeto. | 1. Conhece a metodologia de projeto? 2. Se sim, já alguma vez trabalhou à luz desta metodologia? 3. Na sua opinião, esta metodologia traz vantagens no desenvolvimento das crianças? |
| <u>Envolvimento dos Pais</u> | Tomar conhecimento do tipo de relação existente com os pais, e do envolvimento que estes têm na aprendizagem destas crianças. | A família é um elemento impossível de ignorar e indissociável da ação educativa. 1. Tendo em conta este aspeto, acha importante o envolvimento dos pais/famílias na aprendizagem das crianças? 2. Caso tenha respondido sim, tem na sua prática momentos destinados a este envolvimento? De que forma o faz? 3. E os pais, são receptivos e participam de forma ativa nestas experiências? |

ANEXO II – GUIÃO/ANÁLISE DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

| <u>Fases</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Questões/Afirmações</u> | <u>Respostas</u> |
|--|---|--|---|
| Acolhimento | Agradecer e Informalizar | Obrigada por aceitar este pedido e por se mostrar disponível em colaborar na entrevista. | |
| Contextualização e Explicação | Explicar o objetivo do trabalho; Explicitar qualquer tipo de dúvida. | Somos alunas da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e estamos neste momento a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito do estágio final na valência de 1º ciclo será realizada a presente entrevista que visa conhecer as suas opções educativas, a forma como leciona e como gere o grupo. Queremos ainda referir que será mantida a confidencialidade relativamente a qualquer dado ou opinião. Se tiver alguma dúvida não hesite em perguntar. Podemos começar? | |
| Opções Educativas Desenvolvidas | Enumerar possível modelo curricular específico e as pedagogias utilizadas. | Na prática educativa o professor pode ou não seguir um modelo curricular. Na sua prática segue algum modelo? Por exemplo o MEM? Que métodos utiliza na sua prática? | No 1º ano utilizo o método analítico-sintético. |
| Organização do ambiente educativo | Perceber a organização do grupo. | A disposição dos alunos nos seus lugares é intencional? Quais foram os critérios seguidos? | Sim. Separar os alunos conversadores e ter o cuidado de colocar os mais pequenos à frente |
| Relação Pedagógica | Conhecer o que valoriza na relação pedagógica. Saber como estabelece a relação pedagógica. | Em seu entender, o que é uma boa relação pedagógica? O que deve ser feito para a assegurar? E que limites devem ser estabelecidos? Quais os fatores de sucesso de uma boa relação | Penso que uma boa relação pedagógica com limites sabendo que podem ter o apoio do professor sempre que necessário mas que devem respeitar o que foi acordado. |

| | | | | |
|---------------------------------|---|---|--|--|
| | | | pedagógica? | |
| Envolvimento parental | Tomar conhecimento do tipo de relação existente com os pais, e do envolvimento que estes têm na vida escolar dos seus filhos. | Acha importante o envolvimento dos pais/famílias na aprendizagem dos alunos? Caso tenha respondido sim, tem na sua prática momentos destinados a este envolvimento? De que forma o faz? E os pais, são receptivos e participam de forma ativa nestas experiências? | Acho importante que os pais se envolvam nas aprendizagens dos filhos. Penso que os pais devem ajudar os filhos nas suas dificuldades e na realização dos TPC. | |
| Planificação | Perceber como planifica. Conhecer estratégias para a motivação. | Com que frequência planifica? Considera importante planificar com os alunos? Que aspetos tem em conta na preparação das atividades para a motivação dos alunos? | Planifico semanalmente, mas sem a ajuda dos alunos. Algumas atividades são preparadas tendo em conta os interesses e o nível cognitivo dos alunos. | |
| Diferenciação pedagógica | Compreender a forma de inclusão. Entender a diferenciação que realiza. | Sabendo das Necessidades Educativas Especiais existentes na turma, de que forma inclui esses alunos na prática quotidiana? Promove atividades específicas? Tendo em conta a diferenciação pedagógica, dispensa alguma atenção especial a esses alunos durante a aula? De que forma? | Apesar de haver um aluno com NEE e possuir um PEI, beneficiando de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação, no entanto, não se registou ainda a necessidade da sua aplicação. | |
| Avaliação | Conhecer a forma como avalia. | Qual é para si a principal função da avaliação dos alunos? Como se processa a avaliação dos alunos? Quanto à avaliação formativa, como a assegura? Quais os instrumentos de avaliação que mais utiliza e porquê? Dá a conhecer (aos alunos e pais) frequentemente os resultados da avaliação? | Para mim, a avaliação é contínua (comportamentos, trabalho da aula, ...). Deve ter em conta o trabalho diário dos alunos e os resultados das fichas de avaliação. Os pais são informados do resultado das fichas de avaliação e são convocados para a reunião para entrega dos registos de avaliação no final de cada período. | |

ANEXO III – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

DIRIGIDO AOS PAIS NA EPE

Inquérito aos Pais

Sou aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico. No âmbito do estágio final em educação Pré-escolar quero pedir a vossa colaboração para o preenchimento deste inquérito, com a garantia que será mantida a confidencialidade relativamente a qualquer dado ou opinião. Este inquérito foi elaborado com base no «Manual de Desenvolvimento da Qualidade em Parceria» que preconiza a pedagogia participativa e visa aumentar a qualidade em Educação de Infância. Assim é pretendido avaliar o grau de satisfação dos pais/encarregados de educação face ao trabalho desenvolvido (mais propriamente ao projeto lúdico de sala- A Horta do Caracol).

1. Perceção do trabalho desenvolvido

1.1. Teve conhecimento do projeto que está a ser desenvolvido?

- Sim
- Não

1.2. Como teve conhecimento?

- Pelo Filho/a
- Pela educadora
- Outra

Qual _____

2. Partilha aos pais – das experiências vividas

2.1– Frequência com que partilha experiências

- Sempre
- Muitas vezes
- Nunca

2.2 – O que partilha?

3. Grau de motivação relativo ao projeto

3.1- Qual o grau de motivação

- Muito motivado
- Motivado
- Pouco Motivado

3.1. Aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens.

3.2. Acha este projeto, “A Horta do Caracol”, importante para o desenvolvimento do seu filho?

- Sim
- Não

3.3. Verificou novas aprendizagens e o desenvolvimento do educando?

- Sim
- Não

3.4. De que forma?

4. Como classifica as experiências de aprendizagem que são oferecidas às crianças neste estabelecimento educativo?

- Variadas
- Adequadas à idade
- Inovadoras

5. Envolvimento dos Pais

5.1. – Foram proporcionadas oportunidades aos pais de participar?

- Sim
- Não

Quer acrescentar mais alguma aspeto/ sugestão que considere relevante?

Obrigada pela sua participação!

ANEXO IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

| <u>Categoria</u> | <u>Subcategoria</u> | <u>Respostas</u> |
|--|---|--|
| Perceção do trabalho desenvolvido | Teve conhecimento do projeto que está a ser desenvolvido? | Sim |
| | Como teve conhecimento? | Pelo Filho/a, pela educadora, e auxiliar |
| Partilha aos pais – das experiências vividas | Frequência com que partilha experiências | Sempre; Muitas vezes |
| | O que partilha? | - “O que aprendeu, explica-nos tudo, como se fosse ela a professora!” - “Sobre as formigas minhocas e caracóis”; - “Partilha as atividades que faz principalmente relacionadas com a horta” ; - “Partilha desenhos alusivos à horta”. |
| Grau de motivação face ao projeto | Qual o grau de motivação | Motivado, Muito Motivado |
| Implicações na aquisição de novas aprendizagens e no desenvolvimento. | Acha este projeto, “A Horta do Caracol”, importante para o desenvolvimento do seu filho? | Sim |
| | Verificou novas aprendizagens e o desenvolvimento do educando? | Sim |
| | De que forma? | No modo de diálogo, na escrita e no desenho; Da forma como se expressa dos animais; Aprendeu como vivi o caracol, o que come , como é feito o corpo, Já sabe nomes novos. |
| | Como classifica as experiências de aprendizagem que são oferecidas às crianças neste estabelecimento educativo? | Variadas, Adequadas à idade, Inovadoras |
| Envolvimento dos Pais | Foram facultadas oportunidades aos pais de participar? | Sim |
| Quer acrescentar mais alguma aspeto/ sugestão que considere relevante? | | “Gostávamos que existissem sempre estas iniciativas porque para além de criativas são produtivas”. “Continuar com o bom trabalho que tem sido feito ate agora”. “Parabéns pelo trabalho desenvolvido”. |

ANEXO V – GRÁFICOS DA CARATERIZAÇÃO FAMILIAR

Gráfico 1. Habilitações académicas dos pais - EPE

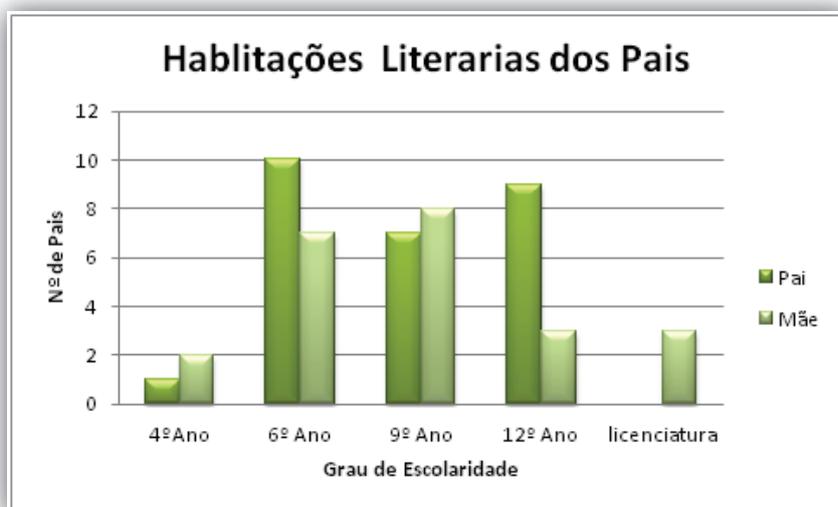


Gráfico 2. Tipo de Família - EPE



Gráfico 3. Encarregados de Educação das Crianças - EPE

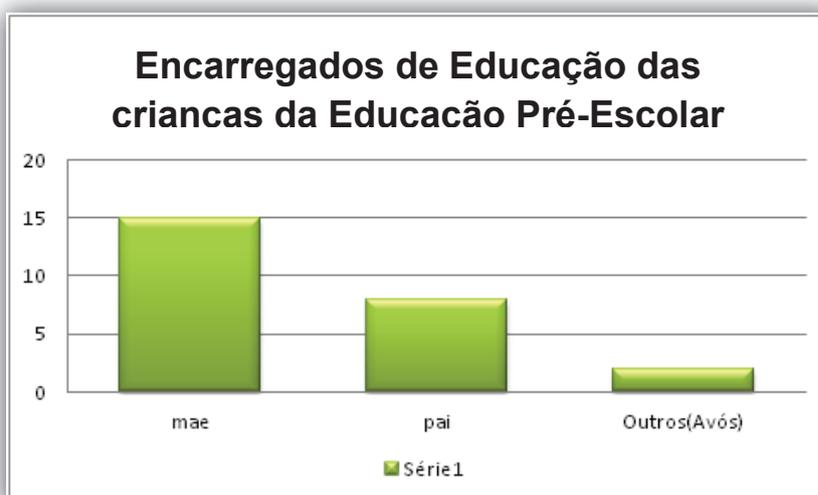


Gráfico 4. Número de Irmãos - EPE



Gráfico nº 5. Habilitações Académicas dos Pais – 1º CEB

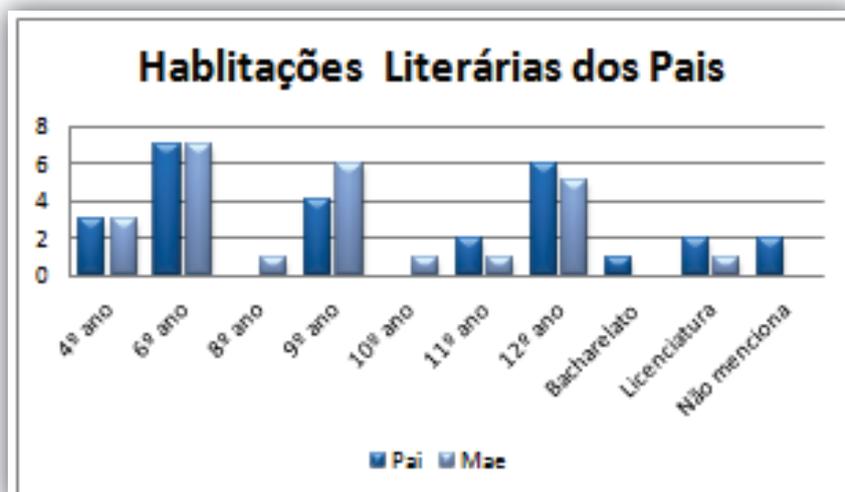


Gráfico nº 6. Encarregados de Educação dos alunos - 1ºCEB

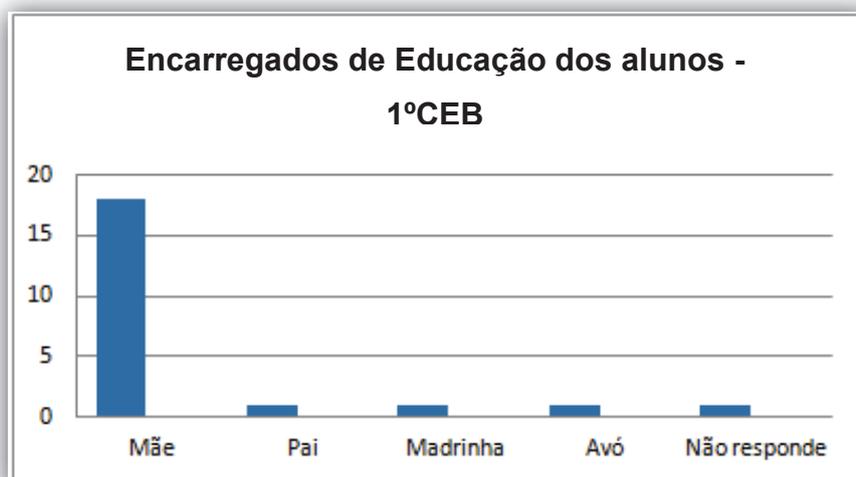


Gráfico nº 7. Tipo de Família – 1º CEB



Gráfico nº 8. Escalão dos alunos - 1º CEB

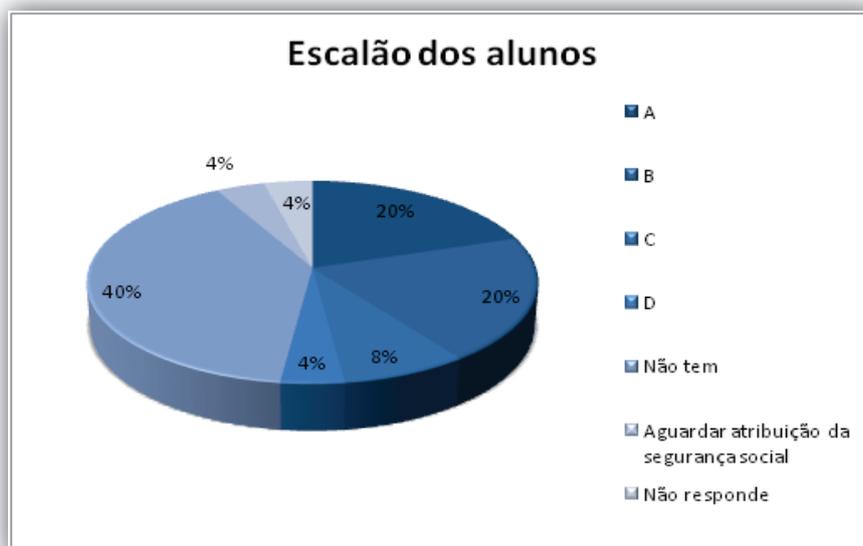


Gráfico nº 9. Número de Irmãos - 1º CEB

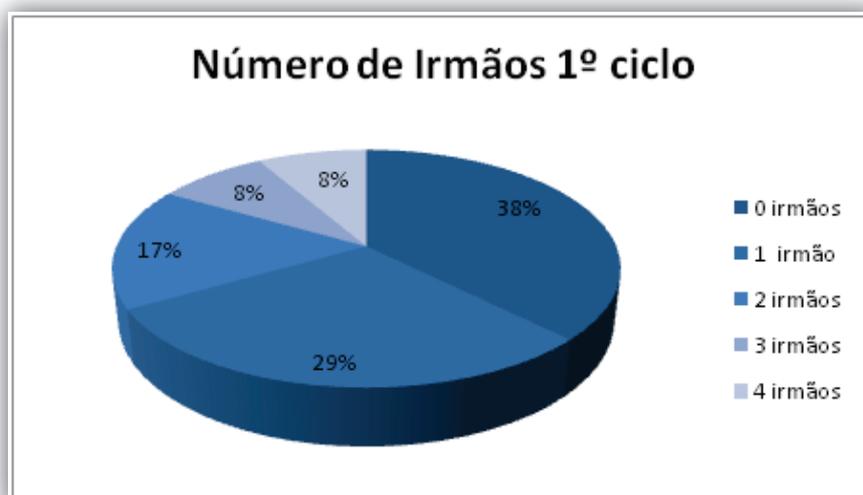


Gráfico nº 10. Profissão do Pai – 1º CEB



Gráfico nº 11. Profissão da Mãe - 1º CEB



ANEXO VI – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Registo n.1:Registo de Incidente crítico - EPE

Nome da Criança: AL

Observadora: Alexandra (Estagiária)

Idade: 3 anos

Data: 21-03-13



Incidente:

A AL estava a brincar com um jogo, quando tenta comunicar com a criança CC. O CC não compreende o que esta diz e questiona: - “O que disseste?” E a AL continuava a expressar-se da mesma forma, mas cada vez mais alto, para que o CC conseguisse entender. Nas diversas tentativas de entender AL, o CC acaba por desistir, expressando: - “Não consigo perceber o que dizes”.

Comentário:

A partir da situação apresentada, podemos perceber que a criança AL demonstra ter grandes dificuldades no domínio da expressão oral, facto que a prejudica na relação e interação com os colegas.

Registo n.2: Registo de Incidente Crítico - 1ºCEB

Nome do aluno: Grupo

Observadora: Alexandra Moreira (Estagiária)

Idade: 9 anos

Data: 9-10-13



Incidente: A estagiária explica o objetivo da atividade e sublinha que a história que vão criar pode ser completamente diferente, *“podemos ser o que quisermos, e fazer o que nos apetecer, porque nas histórias é possível criamos coisas mágicas e diferentes que não acontecem no dia-a-dia”*. A história começa assim com alguns elementos do grupo, seguindo um enredo muito próximo do real. Até que o fio de lã chega ao RU, e este inventa uma parte da história que fogia à regularidade do que até ali tinha sido escrito. Logo os colegas protestaram: - *“Mas isso não faz sentido, as flores não falam e nem tem pernas”*, fazendo com que o RU respondesse: *“Isto é uma história podemos imaginar o que quisermos”*.

Comentário: Nesta observação percebe-se claramente que o grupo não consegue com facilidade desvincular-se do real e emergir num mundo imaginário. Será pelas características da idade e do estágio em que se apresentam, que tanto apela ao real. No entanto estes momentos onde podemos ser o que quisermos, onde se cria e imagina por alguns minutos são também competências que devem ser desenvolvidas num grupo de crianças.

Registo n.3: Amostragem de Acontecimentos - EPE

Nome da Criança: AL

Observadora: Alexandra (Estagiária)

Idade: 3 anos

Data: 9-03-13

| <u>Antecedente</u> | <u>Comportamento</u> | <u>Consequente</u> |
|---|--|---|
| Estavam na pesquisa das formigas no recreio, quando todos sobem para um pequeno canteiro. | A AL tenta subir, e auxilia-se num colega. De repente, uma criança do outro lado dá o alerta para algo que encontrou. Todas as crianças saíram a correr. | A AL não conseguiu descer sozinha o degrau, começando a chorar. |

Nome da Criança: AL

Observadora: Alexandra (Estagiária)

Idade: 3 anos

Data: 28-05-13

| <u>Antecedente</u> | <u>Comportamento</u> | <u>Consequente</u> |
|--|---|---|
| Na hora do intervalo, todas as crianças correm para os dois baloiços existentes no exterior. A AL, corre em conjunto com os colegas. | Quando é dada a vez, a AL esta pede para que a empurrem. A estagiária intervém explicando como deve fazer para andar sozinha. | Depois de algumas tentativas, AL expressa um sorriso e diz: - "Já consigo andar sozinha". |

Registo n.4: Lista de verificação - Conhecimentos iniciais acerca da horta

| Crianças | Identifica cuidados a ter com a horta? | | Observações |
|----------|--|-----|-------------|
| | Sim | Não | |
| JL | X | | |
| MC | | X | |
| JO | | X | |
| MR | X | | |
| RA | | x | |
| GA | | X | |
| SO | X | | |
| CCO | X | | |
| CZ | X | | |
| CC | X | | |
| CL | | X | |
| GO | | X | |
| IN | | X | |
| FR | | X | |
| BE | X | | |
| ZE | | X | |
| DA | X | | |
| DI | | x | |
| FI | X | | |
| MI | X | | |
| PA | X | | |
| MA | | X | |
| SF | X | | |
| AC | | x | |

Registo nº 5: Amostragem de Acontecimentos- Observação Inicial

Objetivos da observação: Escolha das áreas

Grupo: Crianças Presentes

Observador: Alexandra (estagiária)

Tempo de Observação: 11:10h – 11:45h

Data: 6/03/13

| Áreas | 11:10h | 11:20h | 11:30h | 11:45h |
|-------------|-----------------------------|----------------|---------|---------------------|
| Construções | MC DI FI DA BE | → → → → GO | → → → → | GA → → → → |
| Casinha | ZE CL MR JU | → → → → CCO | → → → → | IN → → → → |
| Jogos | CC RA GA GO AL | → → → → DA | → → → → | BE → → → → |
| Plástica | IN JL MA CCO SO | → → → → | → → → → | RA JU → → → → |
| Biblioteca | | | | |
| Escrita | | | | |

Excerto da análise/reflexão inicial: “Esta ideia levou-nos a refletir na intencionalidade do processo educativo, onde cabe ao educador “criar experiências de aprendizagem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular a criança, apoiando-a para que chegue a níveis de exigência que não chegaria por si só” (ME, 1997:26). Neste sentido, e como o projeto lúdico de sala não se insere em nenhuma destas áreas, iremos optar por fazer com que as experiências de aprendizagem e as atividades sejam, ligadas a todas as áreas de conhecimento mas em específico a estas duas áreas, de forma que venha a despertar nas crianças uma vontade natural de conhecer e explorar a «leitura» e «escrita»”.

**Registo n.6: Amostragem de Acontecimentos - Observação final,
após intervenção**

Objetivos da observação: Escolhas das áreas

Grupo: Crianças Presentes

Observador: Alexandra (estagiária)

Tempo de Observação: 11:10h – 11:45h

Data:5/06/13

| Áreas | 11:10h | 11:20h | 11:30h | 11:45h |
|--------------------|--------------------------------------|--------|--------------|--------|
| Construções | ZE MC → → | GA → | MI → | |
| Casinha | CL → AC → GA → BE → | JO → | IN → JL → | |
| Jogos | DI → RA → GO → AL → FR → | | BE → | |
| Plástica | JO → CCO → MA → PA → | | AL → | |
| Biblioteca | MI → CC → | PA → | | |
| Escrita | JL → SO → IN → | | | |
| Ciências | DA → FI → | | | |

Excerto da análise/reflexão final: “Como revelam os registos, os grandes objetivos foram alcançados, e assim pode-se fazer um balanço positivo de todo este percurso. As crianças por livre vontade incluíam a “escrita” e a “leitura” nas suas atividades, e aos poucos as áreas foram ganhando mais significado principalmente a área da biblioteca. O facto das experiências e atividades que experienciaram, estarem relacionadas com o projeto foi uma mais-valia, pois a parte motivacional já estava conseguida. Por outro lado o sucesso destes resultados deve-se também à intencionalidade que foi pensada para estas experiências, ou seja, as crianças acabavam por ir para essas áreas porque realmente tinham objetivos concretos, gostavam ...e estavam motivadas...[...]. A área das ciências aparece nesta última análise, uma vez que foi um outro espaço criado na sala a propósito do projeto lúdico vivido ”.

Registo n. 7: Lista de verificação do espaço e ambiente educativo na EPE

| Dados Relativos à organização do espaço e ambiente educativo | Sim | Não | Observações |
|--|-----|-----|-------------|
| Espaço interior amplo, que permite às crianças e adultos movimentarem-se livremente. | x | | |
| A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica | x | | |
| Existe variedade de materiais, que permita um grupo de crianças trabalhar ao mesmo tempo numa atividade | x | | |
| Dentro de cada área, os materiais estão ao alcance fácil das crianças | x | | |
| Existe um espaço para expor e arrumar o trabalho e aquilo que pertence a cada criança | x | | |
| As áreas mais barulhentas não ficam perto das mais sossegadas | x | | |
| Definem-se áreas com limites e prateleiras baixas para que as crianças e os adultos possam ver os restantes espaços | x | | |
| Existe um espaço sossegado e obscuro que permite a criança descansar ou dormir | | x | |
| Há equipamentos macios, combinados com uma área confortável acessíveis às crianças (ex.: almofadas, mantas/tapetes) | x | | |
| A sala possui luz natural que pode ser controlada assim como a ventilação | x | | |
| Todo o mobiliário está robusto e em bom estado de conservação | x | | |
| Há equipamento para motricidade global suficiente para que as crianças lhe tenham acesso sem uma longa espera | x | | |
| Muitos dos objetos expostos relacionam-se estreitamente com as atividades a decorrer atualmente, e com as crianças do grupo | x | | |
| Mobiliário suficiente para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem | x | | |
| Os livros encontram-se em bom estado | x | | |
| O Espaço e materiais da área são adequados (chão em mosaico, existe um lavatório, zona de secagem de trabalhos) | | | |
| Existem todos estes materiais (tinta, marcadores, lápis, lápis de cera, massa de moldar, papel, tecidos, materiais de desperdício) | x | | |
| O espaço exterior é aberto para dias de sol e bom tempo | x | | |
| O espaço exterior é facilmente supervisionado | x | | |

Registo n.8: Registo do Portefólio da Criança

Data da Situação: 4-03-13

Área de Conteúdo: ●

Data da Escolha do Registo: 4-03-13

Escolha Realizada por: Estagiária (Alexandra)



Comentário da Estagiária: Escolhi este registo, visto evidenciar um momento em que a BE pede ajuda aos colegas, aplicando o conceito de equipa e a importância que o trabalho em conjunto e em cooperação pode representar.

Comentário da criança: “A maquete é para acabar. Eu vou trabalhar para a maquete, mas preciso da minha equipa, do FI e do DA.”

Categorias Presentes:

Relação Interpessoal

- Com os Pares

Indicadores de desenvolvimento presentes:

Com os Pares

A criança é capaz de identificar as suas dificuldades recorrendo à ajuda do grupo. Reconhece a vantagem, em colaborar e cooperar com os colegas na atividade e/ou na elaboração do produto final.

Registo n.9: Registo de Incidente Crítico - EPE

Nome da Criança: SF

Observadora: Alexandra (Estagiária)

Idade: 3 anos

Data: 5-03-13



Incidente: A SF chegou de manhã com uma folha na mão e um sorriso envergonhado e disse: “olha o desenho que eu fiz”. Fazendo com que a estagiária a questiona-se: “E o que é isto que fizeste SF?” A SF ainda envergonhada mas com ar de entusiasmo exclamou: “É um caracol como vimos ontem na horta!”

Comentário: A SF nunca tinha demonstrado qualquer interesse pela investigação dos caracóis, pelo contrário sempre demonstrou medo e receio, afastando-se das pesquisas. Posteriormente a SF mostrou que apesar de parecer não estar envolvida, com a pesquisa realizada em casa com os pais algo lhe despertou interesse, e através do seu comentário, percebe-se que ia acompanhando as atividades que o grupo realizava.

Registo n.10: Grelha de Observação das interações - EPE

| | AL | JL | MC | JO | MR | RA | GA | SO | CCO | CZ | CC | CL | GO | IN | FR | BE | ZE | DA | DI | FI | MI | PA | MA | SF | AC |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Socialização | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 Interação social: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Intercambia e coordena outros pontos de vista. | N | S | CA | CA | N | CA | CA | S | S | CA | S | CA | N | CA | CA | S | CA | S | N | S | CA | CA | CA | CA | CA |
| Participa na elaboração e prática de regras de convivência social. | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Cede e espera pela sua vez | N | S | CA | CA | CA | CA | CA | S | CA | S | CA | CA | CA | CA | S | CA | CA | N | CA |
| Assume o papel de líder nos jogos de grupos | N | S | N | S | N | N | N | S | N | N | N | N | N | N | N | S | N | CA | N | CA | N | CA | CA | N | N |
| Limpa e guarda os brinquedos e os materiais | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Participa e trabalha em tarefas tais como: regar as plantas, tratar dos animais. | S | S | S | S | S | S | CA | S | S | S | S | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Resolve conflitos verbalmente sem agredir. | CA | S | N | S | CA | S | CA | N | N | S | S | S | CA | S | S | CA | S | S | CA | S | S | S | S | S | S |
| 1.2 Interação com as outras crianças: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brinca sozinho | S | N | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Brinca com as outras crianças de seu sexo, de ambos os sexos e de diferentes idades. | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| É aceite | CA | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| É rejeitado | CA | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N |
| É apreciado | NO | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Tem conflitos com as outras crianças | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | NO | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Coopera | CA | S | S | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | CA | CA | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Partilha brinquedos e materiais | CA | CA | CA | CA | CA | S | S | S | S | S | S | CA | S | CA | S | CA | CA | S | CA | S | CA | S | S | S | S |

Registo n. 11: Instrumento de Observação/Avaliação da participação das crianças no projeto - EPE

Registo de Avaliação

Avaliadora: Estagiária

Período de Avaliação: 25 a 30 de fevereiro

| Nome das Crianças | Participaram | | | | Conclusão dos resultados | Não Participaram |
|-------------------|--|-----------------------------|----------------------|------------|--------------------------|------------------|
| | No planeamento da investigação (Definição do problema) | Com Investigação (Execução) | | | | |
| | | Pesquisa na sala | Pesquisa com os pais | No terreno | | |
| AC – 3 anos | | | X | X | | |
| AL – 4 anos | | | | X | | |
| BE – 5 anos | X | x | X | X | | |
| CC – 3 anos | | | X | X | | |
| CCO– 5 anos | X | | X | X | | |
| CL – 3 anos | | | X | X | | |
| CZ– 4 anos | | | X | X | | |
| DA– 5 anos | X | x | X | X | | |
| DI – 3 anos | | | X | X | | |
| FI – 5 anos | | | X | X | | |
| FR – 3anos | | | X | X | | |
| GA – 3 anos | | | X | X | | |
| GO – 3 anos | | | X | X | | |
| IN - anos | | | X | X | | |
| JL – 5 anos | X | x | X | X | | |
| JO – 3 anos | | | X | X | | |
| ZE - 3 anos | | | X | X | | |
| MA– 5 anos | x | x | X | X | | |
| MC – 3 anos | | | X | X | | |
| MI – 3 anos | | | X | X | | |
| MR – 3 anos | | | X | X | | |
| PA – 5 anos | X | | X | X | | |
| RA-3 anos | | | X | X | | |
| SF – 4 anos | | | X | X | | |
| SO– 5 anos | X | | X | X | | |

Registo n. 12 – Reflexão/Avaliação da participação das crianças no projeto

O que se verificou com a grelha de observação/avaliação, é que normalmente as crianças mais pequenas (3 anos), apresentam uma maior dificuldade em se envolver nas tarefas mais monótonas do projeto, como o planeamento, sendo que nas atividades mais práticas se verifica um grande envolvimento.

Como afirma Rodrigues “os meninos de três anos podem não participar plenamente em algumas fases do projeto, como a do planeamento, devido às dificuldades para antecipar o que se vai passar [...] no entanto, acabam por participar nas atividades porque são algo de concreto” (1999:10). Na verdade na fase de planeamento do projeto estas crianças não participavam nem mostraram algum interesse, contudo, quando as atividades incidiam diretamente na experimentação e na procura de insetos no jardim, o entusiasmo, o empenho e o envolvimento apareciam. Após estes momentos, mais práticos, alguns elementos do grupo voltavam a desligar-se, o que causava algum descontentamento, remetendo à reflexão constante pela parte da estagiária. No entanto, segundo Rodrigues por vezes, estas crianças, “[...] podem parecer alheados de tudo, porque não têm o mesmo nível de participação dos meninos de quatro ou cinco anos, mas [...] de repente aparecem com produções ligadas aos projetos” (1999:8). Este exemplo que explicita a autora, encaixa-se perfeitamente em algumas destas crianças, que aos poucos foram trazendo pesquisas realizadas com os pais, foram desenhando o que observavam nas atividades, perguntando e questionando sobre aspetos do projeto. Tudo isto se tornou uma fonte de evidências, que demonstrava o progressivo envolvimento do grupo.

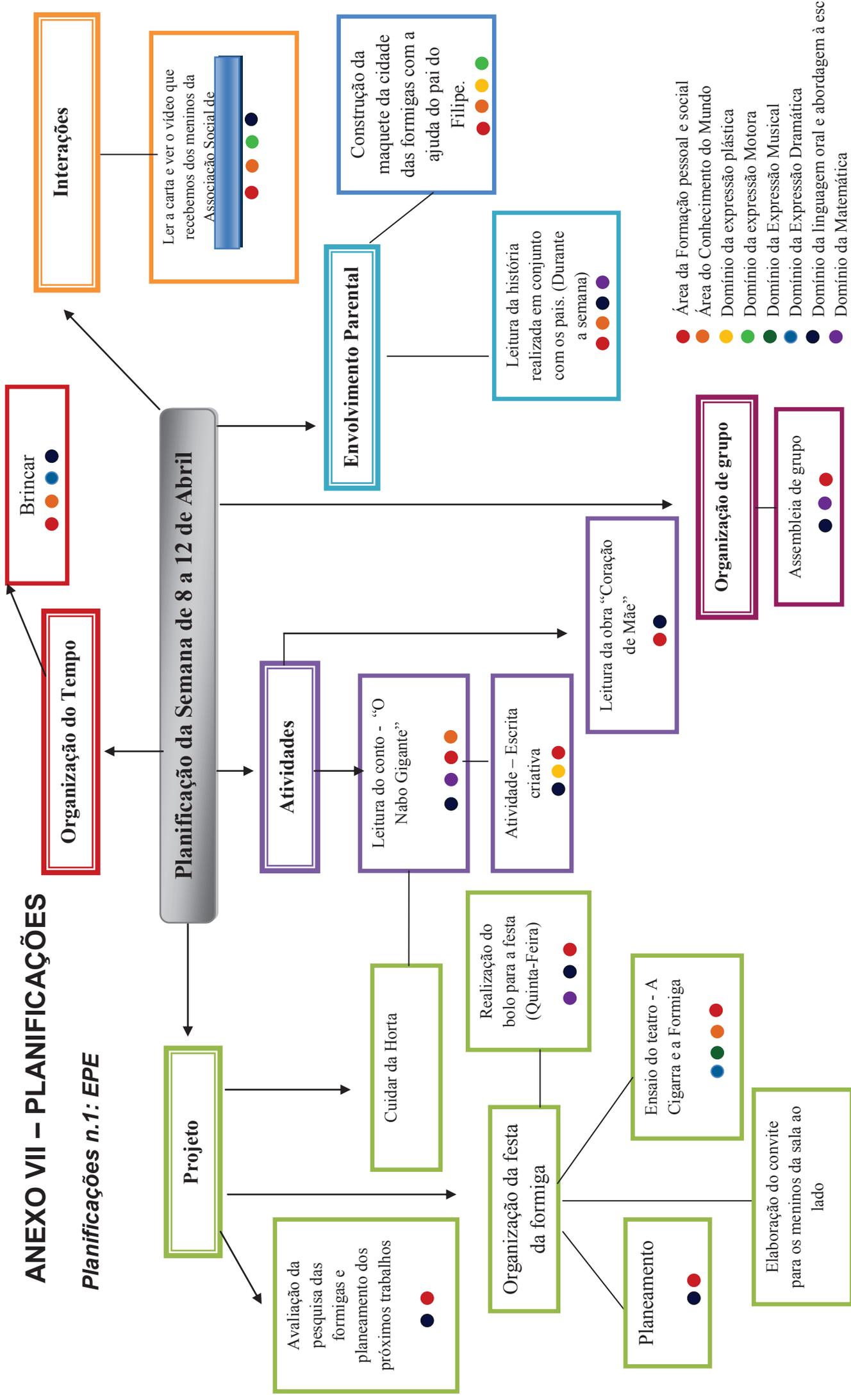
Neste sentido, e mencionando mais uma vez Rodrigues as crianças “acabam envolvidos em parte pelas situações que criamos e com os rituais que temos na sala” (1999:8). Desta afirmação, pode retirar-se a ideia que o educador é em parte responsável por esta participação, pois não só tem a função de perceber os interesses das crianças, como o de criar situações motivadoras que as envolvam em diversos momentos e fases do projeto. Os momentos de reflexão são um exemplo de excelência, uma vez que possibilitam que todas as crianças (em particular as mais novas) refletam e tomem consciência das atividades do projeto, percebendo o que vai sendo realizado.

Assim, pode concluir-se, que antes de mais os projetos têm de ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Por outro lado, num grupo bastante heterogêneo como se verifica, será necessário um processo mais sistemático e reflexivo relativamente ao projeto e às suas fases, que até agora não se tinha concretizado na prática. Outro aspeto a ter em conta, será a importância de reconhecer que as crianças possuem gostos e interesses diferentes, não podendo esperar um envolvimento uniforme de todas elas.

- **RODRIGUES, A. (1999).** Planeamento de projetos, *in Escola Moderna*, Nº 6

ANEXO VII – PLANIFICAÇÕES

Planificações n.1: EPE



Descrição das Atividades

| Dias da Semana | Ideias do grupo | Intenções pedagógicas | Atividades/Estratégias | Recursos | Tempo | Avaliação |
|----------------------|---|--|---|---|---|---|
| <u>Segunda-Feira</u> | <p>“-Temos de Melhorar a nossa horta”</p> <p>“-Colocar as Placas”</p> <p>“-Painel com o nome”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as posições relativas aos objetos, usando termos como: acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de; • Contar quantos objetos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados; • Classificação das personagens e objetos das histórias tendo como critérios de seleção a cor, o tamanho e tipo (humano, legume, animal); • Perceber a mensagem da história- “A união faz a força e todos somos importantes, independentemente do tamanho”; • Conhecer novas palavras (união, cooperação). | <p>Leitura e dinamização do conto “<i>O nabo Gigante</i>” usando como dispositivo a mala de contar histórias e o Avental.</p> <p>-Classificação de objetos;</p> <p>-Posições de objetos;</p> <p>Contagem de objetos</p> <p>-Criar uma ilustração utilizando apenas um elemento da história (Nabo Gigante). De seguida de acordo com o que desenharam terão de inventar uma história;</p> <p>-Brincar nas áreas.</p> | <p>Mala Avental das histórias,</p> <p>Livro</p> <p>Objetos</p> <p>Imagens</p> | <p>35 Min</p> <p>20 Min</p> | <p>- Registo de Atividades diárias</p> |
| <u>Terça-Feira</u> | <p>“Era fixe fazermos uma festa, com bolos, e balões.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Planear atividades a curto prazo; • Exprimir de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito (alegre, triste, zangado...); • Saber expressar-se oralmente; • Conhecer e aplicar a estrutura de um convite. | <p>-Preparação e planeamento da festa. Ensaio da peça de teatro;</p> <p>- Leitura da história realizada em conjunto com os pais;</p> <p>-Elaboração do convite para os meninos da sala ao lado;</p> <p>- Brincar nas áreas.</p> | <p>Cartolina</p> <p>Papel, tesoura, col marcadores, computador, Melodia</p> | <p>20 Min</p> <p>15Min</p> | <p>- Registo da observação da Horta</p> |
| <u>Quarta-Feira</u> | <p>“Temos de fazer a cidade das formigas”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes; • Conhecer, experimentar e utilizar as técnicas de acordo com as intenções expressivas; • Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. | <p>-Planear como vai ser o nosso espantalho;</p> <p>-Construção da maquete da cidade das formigas com a ajuda do pai do Filipe;</p> <p>Colocar as Placas;</p> <p>- Brincar nas áreas.</p> | <p>Quadro</p> | <p>15Min</p> <p>35 Min</p> | |
| <u>Quinta-Feira</u> | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não); • Ser capaz e usar expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas; • Desenvolver a imaginação ao serviço do corpo; • Exprimir-se de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito. | <p>- Realização do bolo para a festa;</p> <p>- Teatro - A Cigarra e a Formiga;</p> <p>- Avaliação da pesquisa das formigas e planeamento dos próximos trabalhos.</p> | <p>Ingredientes do Bolo</p> <p>Balões</p> <p>Pinturas faciais</p> | <p>20 min</p> <p>20 Min</p> <p>15 Min</p> | |

Planificações n.3: 1º CEB

| | | |
|-------------------------------|------------------|------------------------------------|
| Instituição: | Ano: 4º | Número de alunos: 26 |
| Estagiária: Alexandra Moreira | Data: 18/11/2013 | Supervisor: Doutora Brigitte Silva |

| | | ESTUDO DO MEIO | | MATEMÁTICA | |
|--|--|---|--|---|---|
| METAS | CONTEÚDOS | DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO | ATIVIDADES (POR ORDEM CRONOLÓGICA) | TEMPO | RECURSOS |
| Colocar por ordem cronológica, datas, personagens e factos significativos associados à História local e nacional. Reconhecer dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos. | O século O passado nacional | Localiza os factos e as datas estudadas, no friso cronológico; Utiliza vocabulário específico da área; Identifica o tempo e espaço onde decorrem os factos históricos; Aplica e relaciona os conhecimentos adquiridos. | - Localização no friso da matéria anterior e da que irá ser estudada. - Abordagem dos conteúdos programáticos: “Reconquista cristã, e Formação de Portugal”, com recurso ao PowerPoint. - Apresentação do Trabalho de Projeto realizado pelos alunos. - “Um, dois e três...uma pista de cada vez” - Verifica o que aprendes-te – Jogo da Glória Gigante. | 15 Min 50 Min 15 Min 25 Min 30 Min | Friso Cronológico individual Friso cronológico Computador PowerPoint Peças com imagens Jogo glória |
| Realizar medições de grandezas em unidades SI, usando instrumentos adequados às situações. | Unidade de medida: comprimento Conversões | Realiza medições de grandezas em unidades SI, usando instrumentos adequados às situações; Compara e ordena medidas de diversas grandezas; Resolve problemas envolvendo grandezas e medidas em situações do dia-a-dia. | - Revisão da matéria – Medidas de comprimento - Acabar o guião do Pedy paper relativo às medidas de comprimento. - Campeonato das Conversões - Jogo : Dominó das Conversões | 20 Min 25 Min 20 Min 40 Min | Guião do Pedy paper Folha com conversões Dominó das Conversões |
| | | | | <p>• Grilha de avaliação de projetos</p> <p>• Grilha auxiliar do Jogo da Glória</p> <p>• Jogo - Grilha de autoavaliação e heteroavaliação</p> | |

Estudo do Meio

DESCRIÇÃO: Como forma de motivar os alunos para a matéria que irá ser abordada, na porta da sala estará um cartaz com a figura principal da matéria do dia – O Rei D. Afonso Henriques, com a seguinte mensagem: “Prepara-te...hoje vais ficar a saber como me tornei rei de Portugal”. De seguida a estagiária vestida de arqueóloga irá até à entrada da sala receber os alunos começando com um breve diálogo de forma envolve-los para a aula: Então estão *prontos para a visita de estudo? Não sabem que hoje iam a uma visita de estudo? E o que pensam que irão aprender?* Os alunos entram e calmamente sentam-se nos respetivos lugares. Antes da abordagem à matéria a estagiária (arqueóloga) começa por fazer algumas perguntas sobre os conteúdos anteriores, como forma de interligar e contextualizar com a nova matéria.

Dada a parte introdutória dá-se início ao novo tema, colocando algumas perguntas à turma: *Já ouviram falar de D. Afonso Henriques? E como é que ele se tornou rei? Sabem como é que tudo aconteceu? - Então vamos juntos descobrir.* A estagiária irá abordar a matéria como se de uma história se trata-se, muito idêntico às sessões da hora do conto. Apesar de ser a estagiária a contar a história serão proporcionados momentos para a partilha do grupo, sobre o que sabem, o que acham, o que pensam vir acontecer. Depois de narrada a “História” será feito o relato da mesma com a atividade “Um, dois e três...uma pista de cada vez”. Assim pela sala estarão escondidos 6 cartões com pequenas descrições de partes da matéria abordada. O objetivo é que em conjunto a turma consiga descobrir as pistas e realizar um esquema/mapa conceitual interligando os diferentes momentos da História (Cartões) e acrescentado outros aspetos que possam ser relevantes. É suposto que toda a turma colabore e registre no caderno o mapa conceitual da matéria.

Num momento posterior será apresentado o trabalho de projeto realizado por dois alunos. Esta apresentação terá no máximo 15 min incluindo uma pequena apresentação e perguntas aos colegas. Depois da apresentação a turma é convidada a fazer a avaliação do que viram, assim como o próprio grupo, a sua autoavaliação.

Como forma de consolidação da matéria, será realizado em grupos de 5 elementos o Jogo da Glória no exterior. Assim cada grupo terá representado um chefe que estará em cima da manta do jogo (meco), que recua e avança conforme o lançamento do dado. Cada grupo deve assim ir respondendo na sua vez à tarefa selecionada na casa em questão: Casa Amarela: Palavra proibida; Casa Verde: Conta o que sabas sobre...; Casa roxa: fica uma vez sem jogar. O grupo vencedor será o que chegar em primeiro lugar ao final do jogo.

Eventualidades e/ou preocupações:

Na atividade “Um, dois e três...uma pista de cada vez”, era favorável que os alunos com mais dificuldades, como o aluno, X, Y,Z, participassem e colaborassem, logo na fase inicial, utilizando os cartões uma vez que contém informação mais fácil de compreender e de interligar com a matéria.

Matemática

DESCRIÇÃO: Para iniciar a aula os alunos serão questionados sobre o que se lembram de aprender sobre as medidas de comprimento. De seguida a estagiária através de alguns exemplos aproveita para introduzir e rever as “conversões”. Serão, assim, explicados os vários exemplos através de uma tabela construída pela estagiária. Após a explicação dos conteúdos seguir-se-á a continuação da realização do guião do Peddy paper já iniciada na aula anterior. Terminado o guião segue-se o campeonato das conversões. Nesta atividade cada aluno terá consigo um conjunto de exercícios (conversões), o objetivo é que consigam fazer num curto espaço de tempo as conversões pretendidas. Ganha o aluno que conseguir terminar em primeiro lugar com o total de respostas certas. Esta atividade pode repetir-se no máximo três vezes, sendo que de cada vez os exercícios terão graus de dificuldade acrescida. Os alunos vencedores terão um lugar no “pódio” que ficará exposto durante toda a semana no placard da sala.

A última atividade da aula consiste numa atividade de grupo – “Jogo dominó das conversões”. A turma ficará organizada em grupos de cinco elementos, e para cada grupo um jogo. As peças do dominó irão ficar todas distribuídas por cada elemento do grupo, que ficará responsável por colocar a peça correspondente no jogo, caso a tenha. Este jogo é acompanhado de uma ficha de autoavaliação, para que cada aluno refletia sobre as suas capacidades nos conteúdos trabalhado na aula.

Eventualidades e/ou preocupações:

Para a realização do “Jogo dominó das conversões” os alunos terão de ser agrupados de acordo com as dificuldades relativamente às conversões matemáticas. Este procedimento facilitará no momento seguinte na distribuição dos vários blocos de peças do jogo, que contém diferentes níveis de dificuldade.

Planificações n.3: Planificação para a dinamização da área das ciências na EPE

Vozes das crianças ...

- “Podíamos levar os caracóis para a sala para pesquisar” BE
- “Vamos pôr em cima da mesa” FL
- “Temos de ver com a lupa...vou buscar” DA
- “E se tivermos uma mesa só para caracóis?” BE

Objetivos de aprendizagem

Desenvolver a capacidade de observação;

Criar o gosto pela pesquisa, como forma de resolução de problemas;

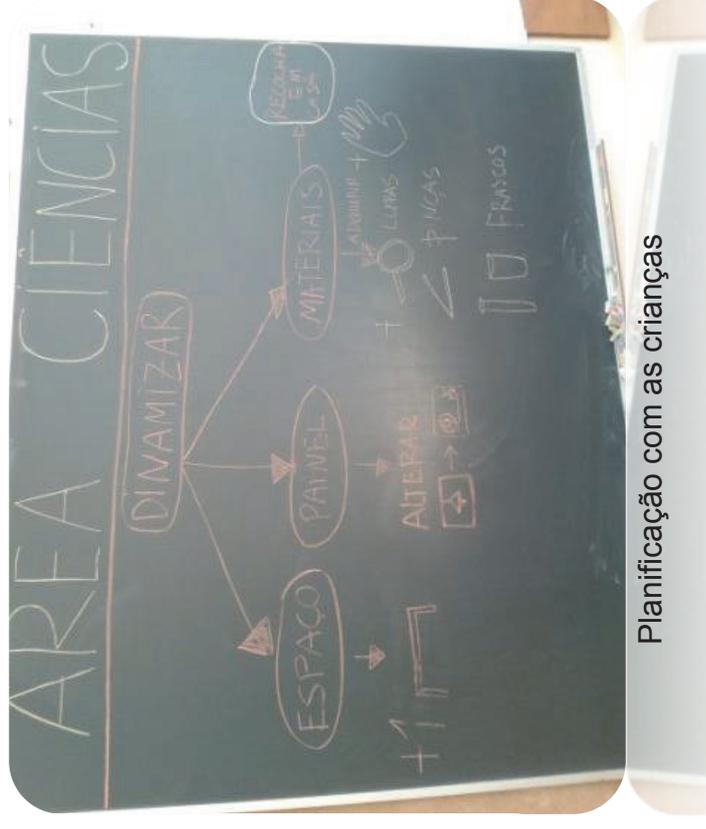
Desenvolver o desejo de experimentar, a curiosidade de saber;

Desenvolver uma atitude crítica;

Usar uma terminologia própria das ciências;

Promover uma atitude metodológica própria das ciências;

Adquirir maior responsabilidade e autonomia.



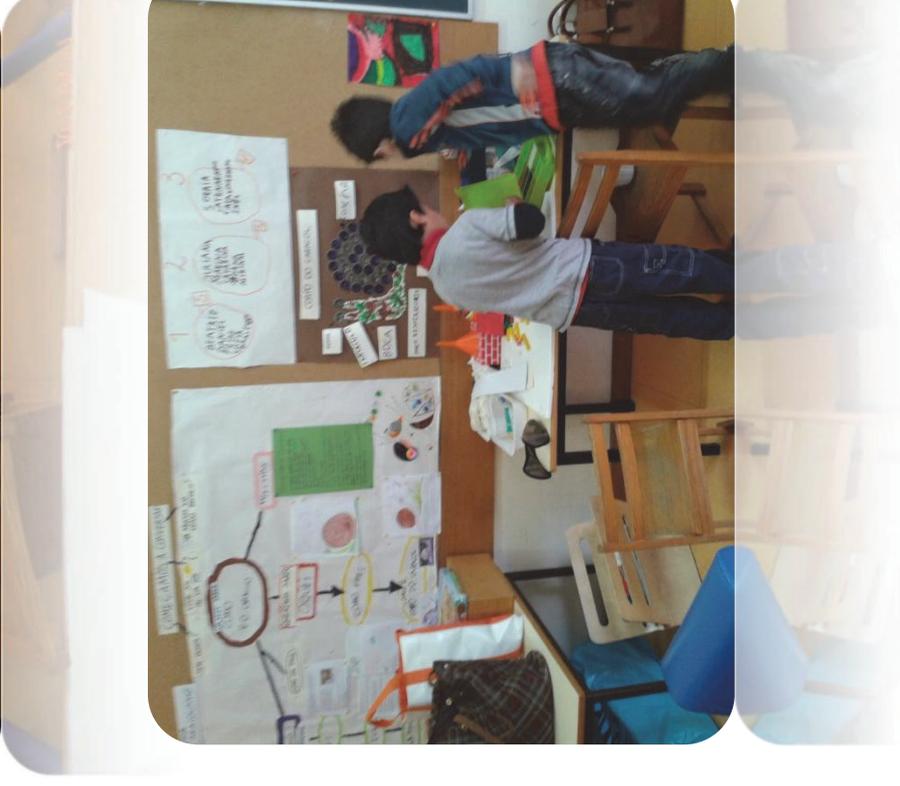
Planificação com as crianças

Situações de aprendizagem

- Diálogo sobre as regras da área das ciências;
- Diálogo sobre a organização, manutenção e limpeza do material;
- Observar alguns bichinhos no seu habitat natural, e se possível trazê-los para a sala para analisar ao microscópio;
- Momentos da reunião em que demonstram o que aprenderam;
- Momentos de pesquisa com o auxílio de lupas - discutir as características (forma, cor, textura, tamanho...);
- Momentos de discussão acerca dos seus comportamentos (locomoção, hábitos alimentares, reação perante ameaças...);
- Construção de um Terrário;
- Aprendizagem de algumas técnicas de trabalho experimental.

Papel do educador

- Propor uma planificação flexível e adequada às crianças;
- Favorecer atividades de iniciativa das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social;
- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas, hábitos de pesquisa, atitude de investigação e procura;
- Alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo;
- Criar oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente situações de descoberta e de exploração do mundo;
- Ajudar a criança a compreender a necessidade e as funções da ciência;
- Incentivar e valorizar as tentativas experimentais;
- Promover a experimentação das diversas técnicas e materiais;
- Ajudar a criança a compreender a necessidade e as funções da ciência;
- Criar um ambiente facilitador de aprendizagem;
- Apoiar e orientar nas diversas atividades.



Planificações n.4- Planificação para Grupo de crianças – Pedagogia diferenciada na EPE

Descrição da atividade:

Para a realização da atividade é necessário um conjunto de cartas com diferentes figuras. É suposto que se escolha uma carta à sorte, que deverá passar de criança em criança. Quando a estagiária disser stop, a criança que estiver com a carta na mão tem de pronunciar uma frase de acordo com a faixa etária:

Se forem as crianças de 5 anos: dividem silabicamente a palavra, e formam uma rima com a mesma.

Se forem as crianças de 3 anos: dizem uma frase com a palavra.

Depois de cada um dizer a carta é colocada no meio, como reforço positivo.

Recursos

Tecido
Cartas

Avaliação

Grelha de avaliação

Objetivos para o grupo de 3 anos:

- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Desenvolver a comunicação oral em grande grupo;
- Descreve pessoas, objetos e ações.

Objetivos para o grupo de 5 anos:

- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Desenvolver a comunicação oral em grande grupo;
- Segmenta silabicamente palavra;
- Produzir rimas;



Registo da atividade

ANEXO VIII – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Projeto

“A Horta do Caracol”



A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Jardim de Infância – Rede Pública
Localização: Porto
Grupo: 25 crianças dos 3 aos 5 anos

Contexto do Projeto

Situação Desencadeadora

O projeto surgiu em grupo num dos momentos de partilha de novidades e notícias, quando uma das crianças partilhou: "Ontem a minha avó encontrou um caracol bebé", tirando da bata um recipiente com o caracol. Na sequência deste comentário todas as crianças do grupo quiseram ver o pequeno caracol. De seguida surge um momento de discussão em que outra das crianças questiona: "Não devias ter o caracol aí, porque não é esse o sítio onde ele vive". A partir deste acontecimento muitas crianças mostraram curiosidade e interesse pelo caracol, discutiram o que seria melhor fazer, ao mesmo tempo que a educadora e estagiária iam fazendo perguntas sobre a sua constituição, onde vivia, o que comia. Estas questões provocaram dúvidas no grupo o que levou à possibilidade de investigar para obter respostas, este foi assim o início do projeto.



O projeto iniciou com a pesquisa dos caracóis, no entanto as crianças descobriram que o local onde os podíamos encontrar era a horta e no jardim. Com o tempo perceberam que os caracóis comiam as couves que ainda restavam na horta. Desta maior interação com a horta e devido ao seu mau estado, um conjunto de crianças propôs "cuidarmos melhor da horta." No sentido de dar respostas as estas questões/atividades o nome do projeto ficou definido como a Horta do Caracol, sendo que fomos trabalhando em simultâneo a horta e os seus animais que lá encontrávamos.

Grandes Intenções do Projeto

Tendo em conta as características e aprendizagens do grupo e os interesses manifestados pelas crianças, definiram-se como grandes intenções:

- Favorecer atividades e projetos de iniciativa das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social;
- Alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo;
- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas, hábitos de pesquisa, atitude de investigação e procura;
- Envolver as famílias nos processos de pesquisa e conquista de aprendizagens das crianças e estabelecer relações de afeto e colaboração com a comunidade educativa;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreaajuda e na solidariedade;
- Criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas do grupo.

Áreas de conteúdo com maior incidência

O projeto convida à exploração e à descoberta relativa às culturas hortícolas, à plantação/ germinação de ervas aromáticas, de vegetais, dos animais e insetos que lá estão presentes – caracóis, formigas, minhocas, aranhas e bichos-da-conta. Assim a área de Conhecimento do Mundo, representa grande relevância no projeto. No entanto ao longo deste percurso outras áreas foram sempre tidas em conta e trabalhadas com o mesmo empenho e dedicação.

Fase I (Definição do Problema)

Questões base que sustentam o projeto

Estas questões foram elaboradas no início de cada pesquisa (horta, caracol, formiga...), ou seja ao longo de todo o projeto, pois para cada animal foi definido um problema, o planejamento de trabalho e a sua execução.

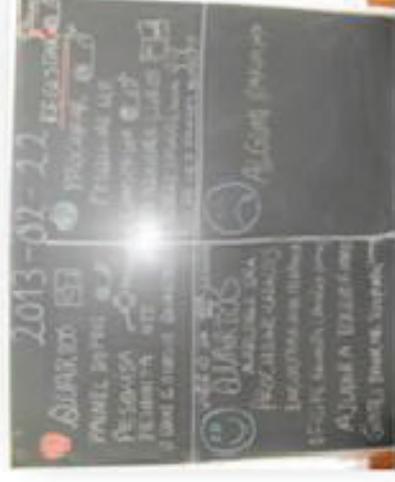


Fase II - Planificação do desenvolvimento de trabalho

Como foi referido anteriormente também os momentos de planeamento foram realizados ao longo do projeto. Assim, foram pensadas as perguntas - "como" e "onde" para dar resposta as questões e dúvidas que haviam colocado.

Onde vamos pesquisar?

- Livros
- Televisão
- Pais
- Jornais
- Internet
- Biblioteca



Planear - Como vai ficar a horta

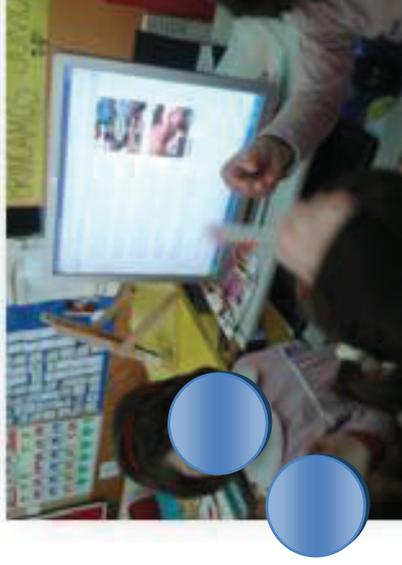
Fase III - Investigação

Depois do plano concretizado fomos investigar... Investigamos várias vezes para o caracol, formiga, minhoca, aranha...

Pesquisamos em livros...



Na Internet...



E na nossa Horta...



Lá Fora...



Com os pais...



Fase III - Execução (Caracol)



A pesquisa no exterior acabou por se transformar numa corrida de caracóis. Que muitas aprendizagens trouxeram ao grupo.

Competências

- **Conhecimento do Mundo**
Conhece as características do caracol, a sua locomoção, revestimento e alimentação.
- **Domínio da Matemática**
Aplica o conceito de número cardinal (Estão 5 caracóis na corrida), e ordinal (o 1º caracol a chegar foi o número 5).

A sugestão de uma das crianças em fazer caracóis em plastilina, acabou por motivar parte do grupo, que reproduziu o que tinha anteriormente observado na corrida de caracóis.

Competências

- **Conhecimento do Mundo**
Conhece as características do caracol, a sua constituição.
- **Expressão Motora**
Molda com destreza



Comentário de uma das crianças: “Isto são os caracóis, tem grandes e também pequeninos. E estes que estão aqui são só carapaças que já não têm caracóis dentro. São como aquelas que encontramos lá fora.”

Fase III – Execução (Caracol)



Com a necessidade de registrar tudo o que aprendemos sobre o caracol, foi elaborado um cartaz para exposição na sala. Para a construção foi utilizado material de desperdício, como cápsulas de café. As crianças esmagaram as cápsulas para a concha do caracol, rasgaram papel para o pé do caracol, colaram, pintaram e fizeram a legenda com o auxílio da estagiária.

Competências

- **Conhecimento do Mundo**
Conhece as características do caracol, a sua constituição. Identifica elementos do ambiente natural.
- **Expressão Plástica**
Reconhece e utiliza diferentes materiais;
- **Linguagem**
Reconhece palavras escritas.

O jogo da glória gigante foi proposto pela estagiária com o objetivo de conhecer e avaliar as aprendizagens do grupo, relativamente à pesquisa dos caracóis.

Competências

- **Conhecimento do Mundo**
Conhece as características do caracol, a sua constituição. Identifica elementos do ambiente natural.
- **Domínio da matemática**
Conta o número de casas do jogo (Saiu o número 3, conta 3 casas, 1, 2, 3) utiliza os números ordinais (A equipa do DA está em 1º lugar).



Fase III - Execução (Formiga)

1º Depois da pesquisa do Caracol, seguiu-se à investigação da formiga. Esta foi a pesquisa mais longa, devido à motivação do grupo. Desta forma e tendo em conta os interesses das crianças foi lida a história da "Cigarra e da Formiga" da Luísa Ducla Soares, com o auxílio da mala mágica e do flanelógrafo. Este dispositivo possibilitou a participação do grupo na própria história.



2º. No momento posterior à história seguiu-se uma atividade de orientação espacial, que reportava ao caminho da formiga até ao formigueiro. Uma dúvida por parte do grupo em saber o que era um provérbio (que constava na história), levou a que também este aspeto fosse abordado

Competências

- **Conhecimento do Mundo**
Conhece hábitos de vida da formiga
- **Domínio da matemática**
Percebe a noção temporal, distinção entre o verão e o inverno;
- **Desenvolvimento pessoal e social**
Percebe a relação entre causa e efeito – “*Quem não trabalha não come*”.

Fase III – Execução (Formiga)



A pintura dos quadros de Miró foi realizada tendo em conta a aprendizagem cooperativa. O grupo organizou-se em pequenos grupos com crianças de várias faixas etárias. As crianças tinham assim que cooperar entre elas para uma reprodução mais aproximada da obra. Após os grupos terminarem foram apresentar às restantes crianças o seu trabalho, discutindo e refletindo em forma de autoavaliação.

A leitura da história da “Cigarra e da formiga” originou a leitura da quadra que continha no livro. Transformada em melodia, cantamos e dançamos o rap da formiga.

Competências

- **Expressão plástica**
Conhece o artista e a sua obra;
Capacidade de observar;
Conhecer, experimentar e utilizar as técnicas de acordo com as intenções expressivas;
- **Expressão Musical**
Canta canções utilizando a memória;
Interpreta canções de carácter diferente;
Utiliza percussão corporal.

Fase III – Execução (Formiga)



Construção da formiga



Sessão de cinema- Formiga Z



Jogo de Mímica

A construção da formiga gigante partiu de uma das crianças: - "E se fizéssemos uma formiga muito grande?" Assim, com garraões e pasta de papel a formiga foi moldada, e de seguida decorada.

O jogo da mímica esteve também ligado à história anterior da "Cigarra e da Formiga". Com as imagens da história as crianças imitavam e reproduziam o que estava representado, para que os restantes grupos adivinhassem.

Competências

• **Expressão Dramática**

Desenvolve a imaginação ao serviço do corpo;

Exprime situações através da utilização do corpo e da voz;

Consciencializar da dimensão do corpo no espaço envolvente.

• **Expressão Plástica**

Cria formas tridimensionais com diferentes materiais.

• **Conhecimento do Mundo**

Conhece a estrutura o corpo da formiga.

Fase III – Execução (Minhoca)



Encontramos uma minhoca no recreio.



Levamos a minhoca para investigar na sala, com o microscópio.



Na visita à Lipor vimos as minhocas que existiam no composto o que nos fez querer cuidar do nosso composto para também termos minhocas.



Vimos o filme sobre a vida minhoca.



Aprendemos como cuidar do composto.

Competências

- **Conhecimento do Mundo**

Constituição da minhoca;

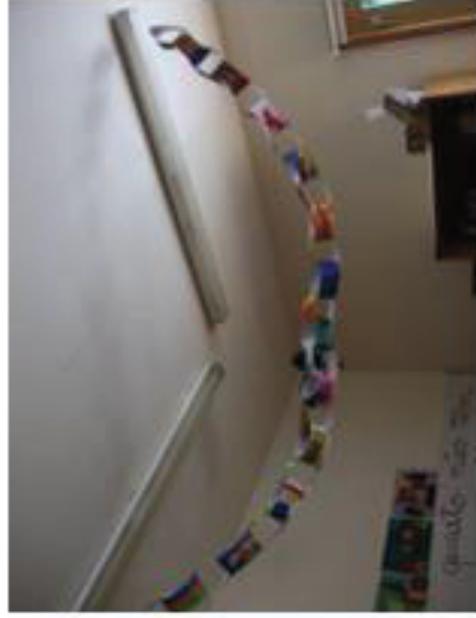
Identifica elementos do ambiente natural;

Observa e compreende o seu quotidiano;

Capacidade de autonomia e participativo na vida democrática do grupo.

Fase III – Execução (Minhoca)

Como na nossa biblioteca não havia livros de minhocas, fomos à biblioteca de uma das escolas do agrupamento para saber mais. E descobrimos como se reproduzem.



No final fizemos uma minhoca todos juntos, para expor na sala, e escrevemos em papéis tudo o que aprendemos para depois pendurar...

Fase III – Execução (Aranha)

A escolha da aranha partiu inicialmente de duas crianças. No entanto com o desenvolver do trabalho também outras quiseram fazer parte deste grupo.



Competências

Conhecimento do Mundo

Conhece as características do animal.

Expressão plástica

Utiliza diferentes materiais de expressão plástica.

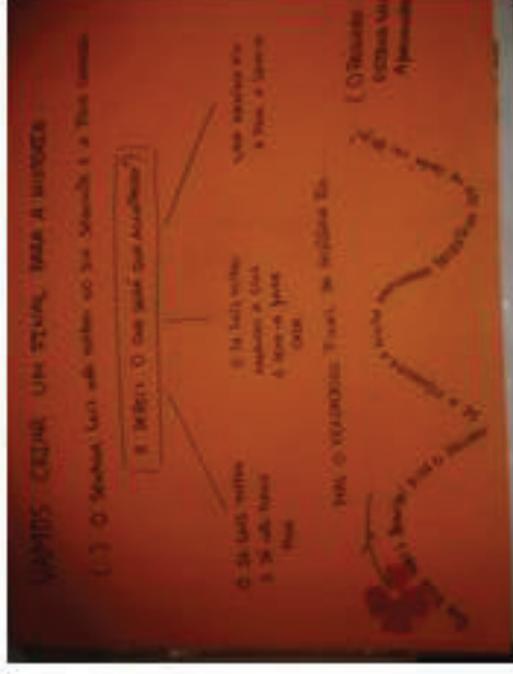
Utiliza novas técnicas.

Fase III - Execução (Horta)

Estas atividades da horta foram sendo feitas a par das pesquisas dos bichinhos. Se objetivo era melhorar a horta, era necessário saber a distinção entre semear e plantar.

1ª - A História do Ainda Nada? serviu como motivação e ponto de partida para o tema.

2ª - O final da história não foi logo revelado, assim encontramos três finais possíveis.



Fizemos a experiência da germinação, e concluímos que nem todas as sementes têm o mesmo desenvolvimento.



Depois de semear, fomos plantar. Assim aprendemos a diferença entre os conceitos.

Competências

Conhecimento do Mundo

Compara o processo de germinação das sementes;

Compreende que as sementes não demoram o mesmo tempo a germinar;

Percebe que o tamanho da semente não determina o tamanho da planta.

Fase III – Execução (Horta)



Ao nível do envolvimento parental, todas as crianças trouxeram para o JI plantas e sementes. Como forma de organizar os dados, foi realizado um histograma.



As reuniões da horta foi uma importante tarefa de cooperação. Estas reuniões possibilitaram o desenvolvimento da expressão oral, o sentido de responsabilidade e autonomia.



Ao longo do tempo às crianças iam fazendo a manutenção da horta, quer dos legumes quer da parte estética.



Fase III – Execução (Horta)

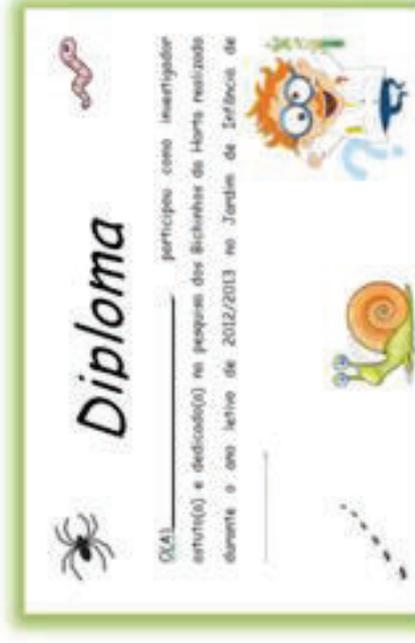


A história do “Nabo Gigante” passa uma importante mensagem do trabalho em conjunto, um tema importante para o grupo em questão. Para este momento foi utilizado como dispositivo o avental das histórias. Toda a dinamização foi realizada a pensar na participação das crianças. Desta forma cada criança tinha consigo uma personagem da história que ia acrescentando ao avental à medida que iam surgindo. Este momento foi também aproveitado para fazer contagens dos animais, e para a classificação das personagens, trabalhando assim conceitos matemáticos.

Depois de prontos, os legumes foram, colhidos, e vendidos pelas próprias crianças aos pais e familiares.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

A divulgação aconteceu em dois momentos do dia, primeiramente de manhã e depois ao início da tarde, para que todos os pais e familiares pudessem comparecer. Não restringimos a vinda de outros familiares, como avós e tios uma vez que são muitas vezes quem acompanha as crianças.



Voz das Crianças...

O que Gostamos?

- *Eu gostei de investigar (BE)*
- *Eu gostei de encontrar aranhas, minhocas e formigas (DA)*
- *Gostei de ir à Lipor (MA)*
- *Encontrar formigueiros no recreio (FL)*
- *Eu gostei da corrida dos caracóis (IN) (CC)*
- *Gostei de encontrar caracóis na horta e de brincar com eles (MA)*
- *Eu gostei de descobrir que as formigas só trabalham no verão (MI)*
- *Eu gostei de saber que o caracol tem um pulmão (SO) (JO)*
- *Gostei muito de andar com a mala de investigação lá fora (SO)*
- *Gostei de brincar na maquete das formigas (BE)*

O que achamos mais difícil e gostamos menos?

- *Foi mais difícil encontrar minhocas (ZH)*
- *Foi difícil fazer a formiga 3D (JU)*
- *Foi difícil colar as caixas das características às tábuas (CO)*

Voz dos Pais...

As opiniões dos pais foram recolhidas ao longo de todo o projeto através de comentários e situações que iam expressando. No sentido de ter uma avaliação mais precisa e concreta, foram distribuídos os inquéritos. No final do projeto alguns pais quiseram ainda, expressar o seu contentamento com alguns comentários....

- Parabéns! Pelo trabalho desenvolvido. Gostamos muito.
- Acho que foi um trabalho excelente. Penso que iniciativas como estas devem ser mais desenvolvidas no Jardim
- Gostei muito. Ele sabe imensas coisas graças ao projeto
 - Achei a iniciativa pertinente e inovadora.
- Gostei. Sobretudo de ver a MI muito motivada em casa
 - Gostamos muito, estava tudo muito bonito.

ANEXO IX – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NO 1ºCEB

Projeto de Leitura...



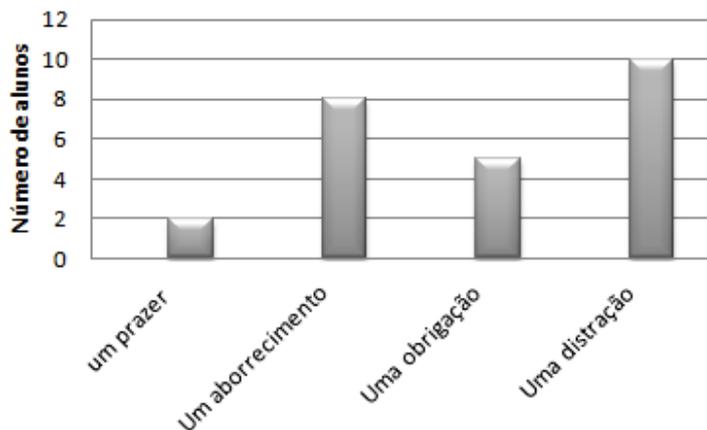
Magical,
magical...está uma
história a chegar!

Registo nº 1: Análise dos inquéritos diagnósticos

Diagnóstico

De modo a diagnosticar as competências leitoras assim como a relação que os alunos da turma tinham relativamente à leitura, as estagiárias procederam à realização de um inquérito. Após a sua realização procedeu-se a análise de conteúdo dos mesmos.

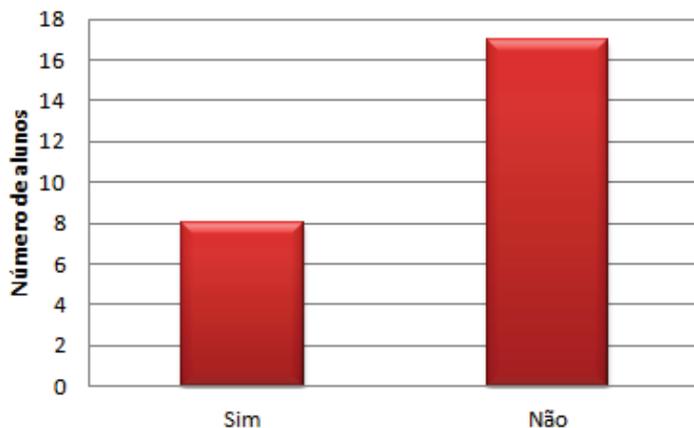
O que é para ti a leitura?



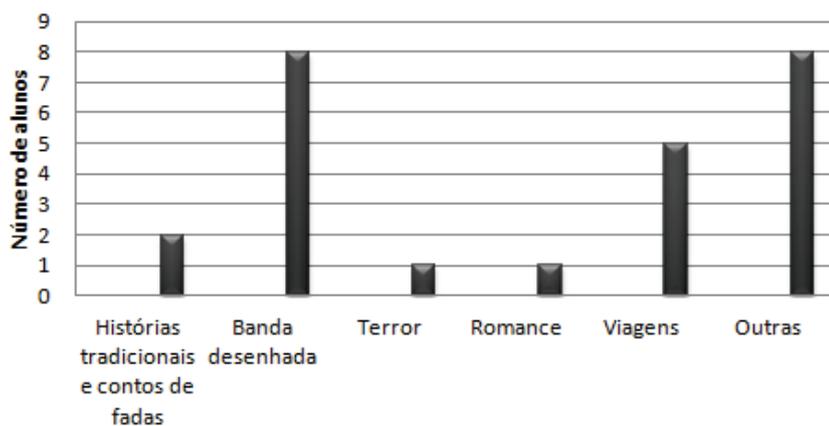
Depois da análise dos dados verificou-se que cerca de dez alunos revelaram que a leitura é uma distração. Oito referiram que a leitura é um aborrecimento e dos restantes sete, cinco confessaram ser uma obrigação, sendo que apenas dois mencionaram ser um prazer.

Como é possível verificar, a leitura não representa para grande parte da turma (dezasseis alunos) um prazer, ou um hábito. Os restantes oito alunos chegaram ainda a referir que através da biblioteca itinerante tem vindo a aumentar os seus hábitos de leitura.

Costumas ler regularmente?



Preferências de leitura



Quanto às preferências leitoras grande parte do grupo revelou ler “Banda Desenhada”, e temáticas relacionadas com “viagens”. Ainda assim um número considerável de alunos optou por outras preferências sendo que nestas descreveram como opção livros da Disney.



Na resposta a esta questão um número elevado de alunos revelou estar a ler, o que se deve, como já antes tinha sido referido, ao facto da biblioteca itinerante se dirigir à escola todos os meses, tendo os alunos a “obrigatoriedade” de requisitar um livro. No entanto segundo outras observações tem-se vindo a comprovar que nem sempre leem o livro que levam para casa.



De forma geral o grupo caracteriza as suas competências leitoras como médias. Verifica-se que só três alunos do sexo feminino e um do sexo masculino dizem que possuem ser excelentes. No entanto um elemento do sexo masculino caracteriza-se como tendo competências leitoras fracas, o que se deve a baixa autoestima também verificadas noutras áreas.

Registo nº 2: Origem do projeto

Execução

Origem do Projeto

O surgimento do projeto, partiu da proposta da professora cooperante, para a abordagem e dinamização de diversas atividades que potenciassem o gosto e o desejo pela leitura, nomeadamente através das obras elencadas nas Metas Curriculares para o 4º ano de escolaridade.

Neste sentido, como forma de envolver inicialmente os alunos, e para que não fosse apenas “mais um” projeto de leitura ou mais uma aula de português, logo se pensou em várias possibilidades, em vários dispositivos, dinâmicos e motivadores. Começou-se assim, como forma de envolver a turma, por em grupo decidir qual seria o nome para o projeto, que após várias possibilidades acabou por se designar “*Magicar...magicar...Está uma história a chegar!*”.

O momento escolhido para a estas dinamizações, acontecia uma vez por semana à quarta-feira de manhã. Essa manhã era toda dedicada ao projeto de leitura e às respetivas atividades. No entanto, caso a abordagem à obra fosse mais extensa, existia flexibilidade, podendo-se ocupar dois dias com o mesmo trabalho.

Na escolha e seleção dos livros, tentou-se conciliar vários pontos importantes, as obras elencadas nas Metas Curriculares de Português, os interesses dos alunos e as apetências por atividades relacionadas com a leitura demonstrados no inquérito diagnóstico anterior.

Intencionalidades do Projeto

- Promover o gosto pela leitura;
- Promover a leitura autónoma;
- Criar hábitos de leitura
- Formar Leitores;
- Desenvolver a Escrita Criativa;
- Desenvolver competências de escrita e de interpretação;
- Desenvolver as várias manifestações de Expressões Plásticas.

Metas Curriculares associadas

- Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada.
- Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.
- Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).
- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.
- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.



Registo nº 4: Estratégias desenvolvidas

“O Beijo da Palavrinha” – Sentir e Desejar



Como forma de envolver o grupo a sala foi decorada com vários adereços relativos ao mar.



Atividade: À descoberta dos meus sentimentos! Para compreender o que a personagem do texto estava a sentir.



Para contar a história recorreu-se à mala mágica e ao PowerPoint.



Para a atividade final de escrita criativa utilizou-se os dados das tarefas. Em grupos os alunos elaboraram as várias tarefas (palavra proibida, palavra puxa palavra..) sempre com base na obra.

O guião de Leitura foi o instrumento auxiliar que serviu como forma de registar e aprofundar os conhecimentos acerca da obra.

Nome: _____ Data: ___/___/___

ANTES DA LEITURA - ATIVIDADE DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E ANTERIORES DE LEITURA

1. Observe a capa do livro que vai ler e responda:

- Porque terá o título "O Beijo da Palavrinha"?
- Onde se passa esta história (época e tempo)?
- Quem será a personagem principal?
- Como será a caracterização física e psicológica?

2. Coloque questões sobre o que gostaria de saber acerca desta história.

3. Anote as respostas.

| V | F | Quest | Resposta |
|---|---|-------|----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Este trabalho tem sido feito de uma maneira que possa ser usado em qualquer sala de aula. É um trabalho que pode ser usado em qualquer sala de aula. É um trabalho que pode ser usado em qualquer sala de aula. É um trabalho que pode ser usado em qualquer sala de aula.



Registo nº 5: Estratégias desenvolvidas

“O Gato e o Escuro” – Pensar nos nossos medos



Na atividade de pré-leitura, começamos por pensar nos medos: Será que todos temos medos? Que medos existem dentro de cada um de nós? Assim cada aluno escreveu num papel os medos que sentia, e com o auxílio do dispositivo pedagógico “O gato” cada criança partilhou o medo e guardou dentro do mesmo

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Se necessitares lê o resumo que está entre a 3 e a 20 linhas, e realiza respostas em cada uma das questões.



Após que se loubas tudo sobre esta história, começa a ler e a fazer comentários.

2. Preenche as opções em função do tipo de tempo com os momentos mais interessantes.
- 3) Opina se vale a pena assistir ao filme, ou não, e faz uma registação de um formato original.
- 4) Opina se vale a pena assistir ao filme, ou não, e faz uma registação de um formato original.
- 5) O tempo de que se trata é que tem interesse para chorar porque não poder ver nada.
- 6) O tempo de que se trata é que tem interesse para chorar porque não poder ver nada.
- 7) O tempo de que se trata é que tem interesse para chorar porque não poder ver nada.
- 8) O tempo de que se trata é que tem interesse para chorar porque não poder ver nada.



Depois da história seguiu-se a realização do guião de leitura.



Ainda na manta se contou a história utilizando o PowerPoint.



No final, foi proposto aos alunos a realização de um texto relativo à obra, de acordo com as diferentes tipologias textuais (Carta, notícia, poesia).

Registro nº 6: Metodologia de projeto 1º CEB

Metodologia de projeto

“Teatro às três Pancadas, As três aboboras” – Dramatizar para aprender!

A grande curiosidade e vontade demonstrada pelo grupo no começo da obra em dramatizar e experienciar este tipo de atividades, levou a que se partisse para a elaboração de um projeto. Assim procedeu-se a um conjunto de fases, sempre tendo a criança como o principal agente, que planeia, executa e experiencia todo o trabalho.

Intenções pedagógicas

- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;
- Preencher grelhas de registro para tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstruir a informação;
- Formular convites;
- Debater ideias (prós e contras de uma posição) e propor alternativas distintas;
- Assumir diferentes papéis;
- Interpretar pontos de vista diferentes;
- Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa definidos;
- Propor e discutir diferentes interpretações (intenções, sentimentos da personagem principal tendo em conta as informações apresentadas);
- Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).

Fase I – Definição do Problema



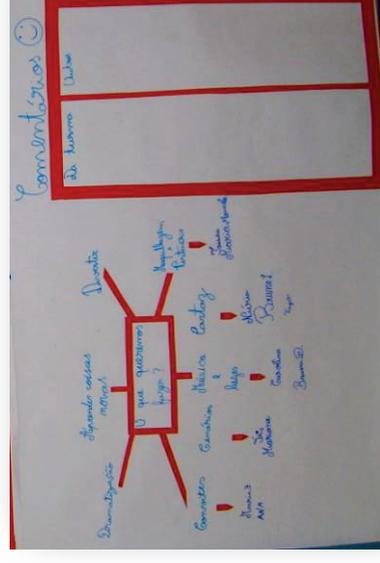
Quadro de investigação:

O que queremos saber?

Como vamos descobrir?

O que descobrimos ...

Fase II – Planificação do desenvolvimento de trabalho



Planificação –
o que
queremos
fazer?

Fase III – Execução



Leitura da peça realizada pelos alunos.

Atividade de leitura e interpretação de texto com perguntas e respostas.

1. Leia o texto e responda às perguntas.

2. Marque com um X a resposta correta.

3. Marque com um X a resposta correta.

4. Marque com um X a resposta correta.

5. Marque com um X a resposta correta.

6. Marque com um X a resposta correta.

7. Marque com um X a resposta correta.

8. Marque com um X a resposta correta.

9. Marque com um X a resposta correta.

10. Marque com um X a resposta correta.

11. Marque com um X a resposta correta.

12. Marque com um X a resposta correta.

13. Marque com um X a resposta correta.

14. Marque com um X a resposta correta.

15. Marque com um X a resposta correta.

16. Marque com um X a resposta correta.

17. Marque com um X a resposta correta.

18. Marque com um X a resposta correta.

19. Marque com um X a resposta correta.

20. Marque com um X a resposta correta.

21. Marque com um X a resposta correta.

22. Marque com um X a resposta correta.

23. Marque com um X a resposta correta.

24. Marque com um X a resposta correta.

25. Marque com um X a resposta correta.

26. Marque com um X a resposta correta.

27. Marque com um X a resposta correta.

28. Marque com um X a resposta correta.

29. Marque com um X a resposta correta.

30. Marque com um X a resposta correta.

31. Marque com um X a resposta correta.

32. Marque com um X a resposta correta.

33. Marque com um X a resposta correta.

34. Marque com um X a resposta correta.

35. Marque com um X a resposta correta.

36. Marque com um X a resposta correta.

37. Marque com um X a resposta correta.

38. Marque com um X a resposta correta.

39. Marque com um X a resposta correta.

40. Marque com um X a resposta correta.

41. Marque com um X a resposta correta.

42. Marque com um X a resposta correta.

43. Marque com um X a resposta correta.

44. Marque com um X a resposta correta.

45. Marque com um X a resposta correta.

46. Marque com um X a resposta correta.

47. Marque com um X a resposta correta.

48. Marque com um X a resposta correta.

49. Marque com um X a resposta correta.

50. Marque com um X a resposta correta.

51. Marque com um X a resposta correta.

52. Marque com um X a resposta correta.

53. Marque com um X a resposta correta.

54. Marque com um X a resposta correta.

55. Marque com um X a resposta correta.

56. Marque com um X a resposta correta.

57. Marque com um X a resposta correta.

58. Marque com um X a resposta correta.

59. Marque com um X a resposta correta.

60. Marque com um X a resposta correta.

61. Marque com um X a resposta correta.

62. Marque com um X a resposta correta.

63. Marque com um X a resposta correta.

64. Marque com um X a resposta correta.

65. Marque com um X a resposta correta.

66. Marque com um X a resposta correta.

67. Marque com um X a resposta correta.

68. Marque com um X a resposta correta.

69. Marque com um X a resposta correta.

70. Marque com um X a resposta correta.

71. Marque com um X a resposta correta.

72. Marque com um X a resposta correta.

73. Marque com um X a resposta correta.

74. Marque com um X a resposta correta.

75. Marque com um X a resposta correta.

76. Marque com um X a resposta correta.

77. Marque com um X a resposta correta.

78. Marque com um X a resposta correta.

79. Marque com um X a resposta correta.

80. Marque com um X a resposta correta.

81. Marque com um X a resposta correta.

82. Marque com um X a resposta correta.

83. Marque com um X a resposta correta.

84. Marque com um X a resposta correta.

85. Marque com um X a resposta correta.

86. Marque com um X a resposta correta.

87. Marque com um X a resposta correta.

88. Marque com um X a resposta correta.

89. Marque com um X a resposta correta.

90. Marque com um X a resposta correta.

91. Marque com um X a resposta correta.

92. Marque com um X a resposta correta.

93. Marque com um X a resposta correta.

94. Marque com um X a resposta correta.

95. Marque com um X a resposta correta.

96. Marque com um X a resposta correta.

97. Marque com um X a resposta correta.

98. Marque com um X a resposta correta.

99. Marque com um X a resposta correta.

100. Marque com um X a resposta correta.

Realização do guião de leitura.

Após todo o trabalho de pesquisa e conhecimento da peça passou-se para a interpretação através da sequência de conteúdos por atividades...



Nuvem de ideias sobre o que é o teatro.

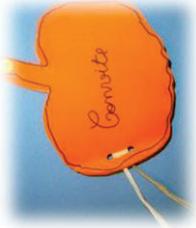


Visualização de um vídeo de outra turma do 4º ano a partilhar a informação sobre o que é o texto dramático.



Com as personagens escolhidas pelos alunos, começaram os ensaios...





O grupo dos cenários começa a preparar o que é necessário para a apresentação...

Os convites estão prontos para serem entregues às outras turmas...

O grupo do cartaz elabora o mesmo para ser afixado...

Chega o momento da apresentação e os alunos começam a preparar-se...

A divulgação da dramatização começou com o cartaz afixado no corredor e, posteriormente, com a entrega dos convites a cada turma e às funcionárias da instituição. Aquando a entrega dos convites era explicado como é que este projeto surgiu e as fases que foi necessário passar para se poder concretizar.

O dia da apresentação foi o culminar de todo o trabalho realizado pelos alunos, que com enorme satisfação apresentaram a peça à escola.



Fase V – Avaliação

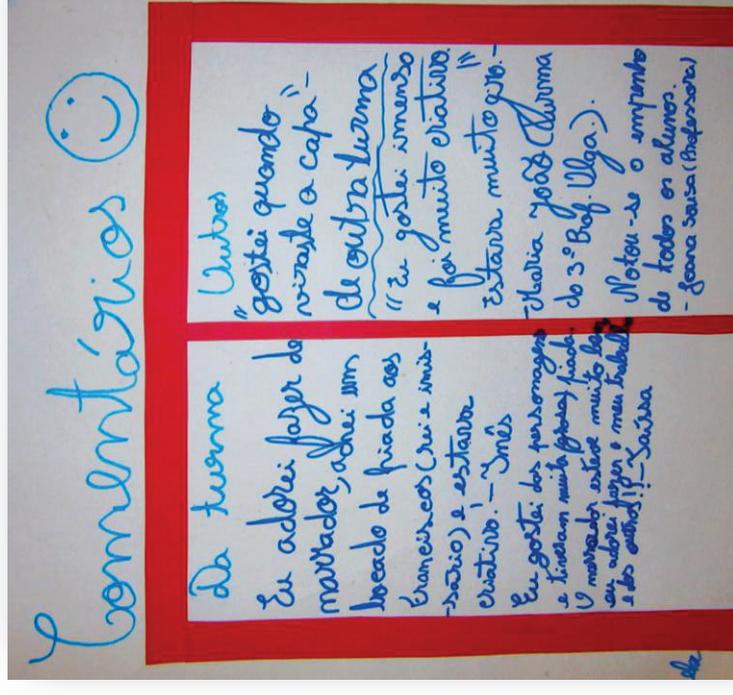
Após a passagem por todas as fases da metodologia de projeto conclui-se que, a dramatização como técnica de ensino, tem como finalidade envolver os alunos numa dinâmica diversificada das aulas, podendo abordar diferentes conteúdos programáticos. Com esta técnica, é possível trabalhar e integrar diversas áreas.

“Nesse sentido, o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola.” (Miranda, 2009: 176)

Entre os pontos positivos deste trabalho, destaca-se, o estímulo à fluência e expressão oral, a capacidade de dramatização e de interpretação do texto, a capacidade de síntese, o trabalho de cooperação e colaboração em grupo, a troca coletiva de ideias, a criatividade, e o envolvimento com a linguagem corporal e teatral.

Foram assim, criadas oportunidades para comunicar, interagir, negociar, resolver problemas, clarificar situações ou significados, ou seja, aceder ao conhecimento. A participação dos alunos em interações verbais centradas em tarefas, com objetivos explícitos e a procura na resolução de problemas permitiu desenvolver o seu próprio pensamento. O acompanhamento das estagiárias neste projeto possibilitou que os alunos se tornassem mais competentes e responsáveis e, sobretudo, mais confiantes das suas capacidades.

Pode-se contudo referir o trabalho nas diferentes áreas de conteúdo e nos diversos domínios, no seu conjunto contribuíram para a efetivação e consolidação do projeto, proporcionando aprendizagens significativas.

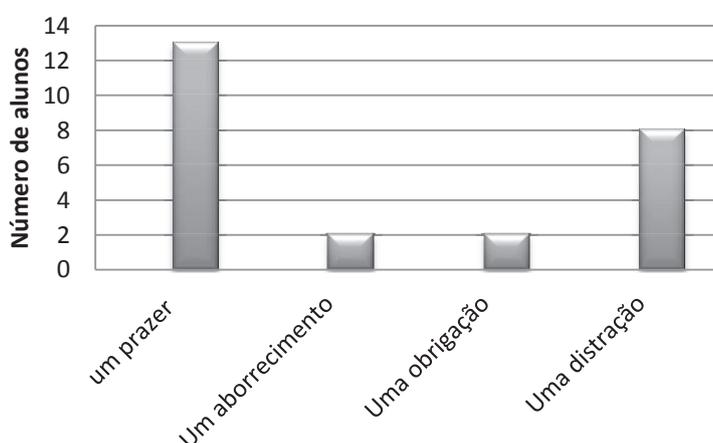


Também os próprios alunos comentaram o trabalho realizado assim como os alunos que assistiram à dramatização. Aqui está o registo de alguns dos comentários mais significativos.

Registo nº 7: Análise dos inquéritos finais do projeto “*Magicar, magicar... Está uma história a chegar!*”

No final da abordagem às obras trabalhadas, e incluindo a própria metodologia de projeto que se desenvolveu ao longo deste trabalho, achou-se conveniente avaliar novamente as competências leitoras para comparar os resultados obtidos. Realizou-se então novamente o inquérito, ao qual decorreu a atual análise.

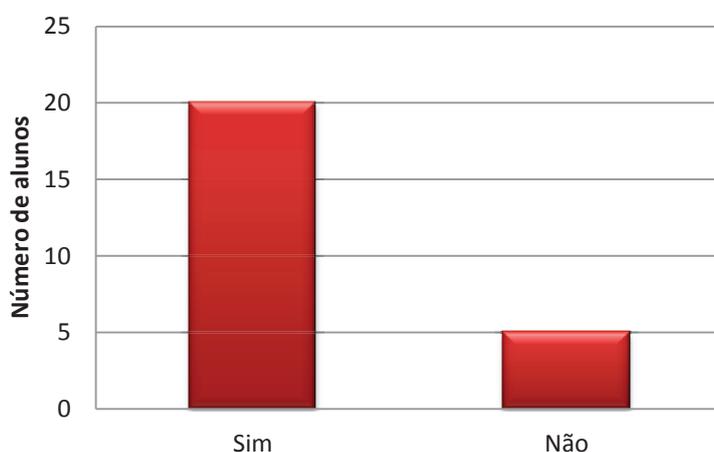
O que é para ti a leitura?



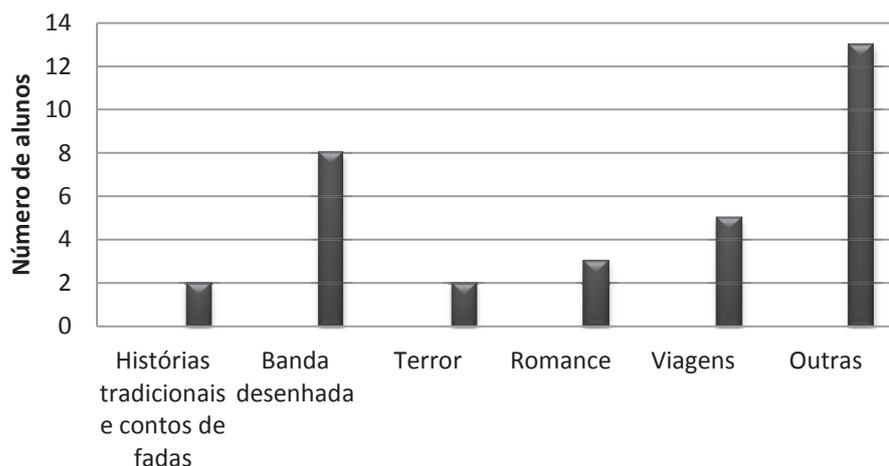
Analisado o gráfico pode concluir-se que houve mudanças de opinião após as dinamizações proporcionadas. Os alunos nesta segunda fase de inquéritos referiram em menor número as opções como “Um aborrecimento” e “Uma obrigação”, passando a mencionar que a leitura era um prazer.

Analisando o gráfico em questão percebe-se que os alunos passaram a ter uma leitura mais regular. Comparando com a análise aos gráficos anteriores verifica-se uma discrepância, onde apenas havia oito alunos que liam com frequência.

Costumas ler regularmente?



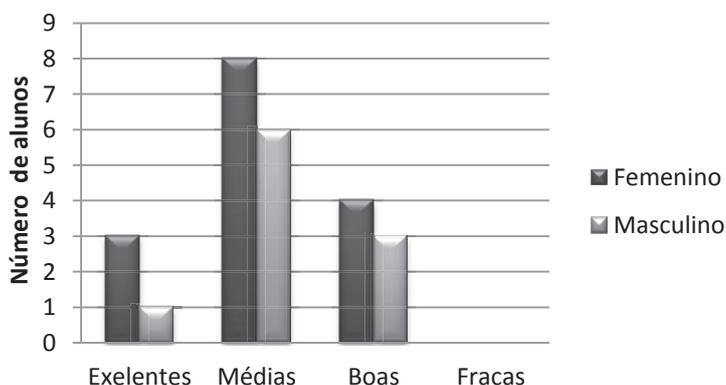
Preferências de leitura



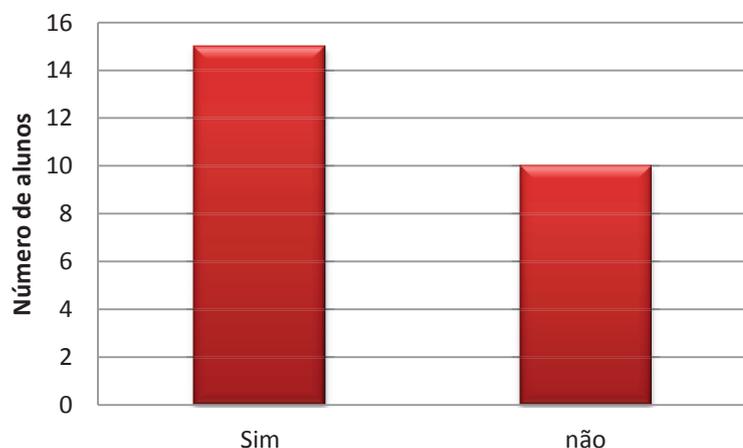
Quanto às preferências leitoras, grande parte do grupo manteve como preferência a Banda Desenhada. Ainda assim um número considerável de alunos colocou nas opções livres peças de teatro, facto que advém do projeto desenvolvido.

Antes do início do projeto, verificou-se que nem todos os alunos liam os livros que requisitavam da biblioteca itinerante, contudo, este facto contornou-se através das observações que os alunos faziam sobre a leitura dos livros. Através da comparação dos gráficos constata-se que houve um aumento dos alunos que afirmam que estão a ler um livro.

Competências Leitoras



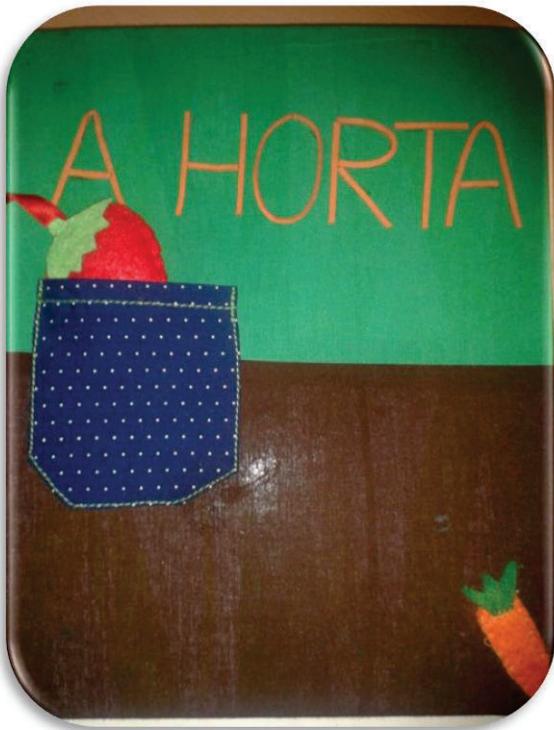
Neste momento estas a ler?



A turma continua a considerar as suas competências leitoras como médias. Contudo, há uma pequena mudança no género feminino em que duas alunas passaram a considerar as suas capacidades como boas, o mesmo caso se verifica no género masculino. No inquérito inicial um aluno caracterizou as suas competências como fracas devido à sua baixa autoestima, contudo, essa opinião modificou, não havendo na turma classificação de competências leitoras fracas.

ANEXO X – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Registo n.1 – O Dossier/Portefólio do Projeto de sala, e a História vai e vem, foram dois dispositivos criados no âmbito do estágio em EPE, com o objetivo de envolver os pais de forma mais efetiva nas aprendizagens dos seus filhos.



Registo n.2 - Participação dos pais na hora do conto na EPE – “Quem roubou os meus Morangos”.



Registo n.3 – Envolvimento parental, na EPE. Construção de materiais ao nível do projeto - a maquete das formigas e o espantalho para a horta.



Registo n.4 – Envolvimento parental no 1º CEB. Os pais envolviam-se nas aprendizagens dos filhos, como por exemplo na primeira imagem, na elaboração de trabalhos realizados em casa. Na segunda imagem verifica-se o envolvimento presencial das mães para a confeção da compota de castanha



Registo n.5 – Realização e apresentação, dos trabalhos de projetos no 1ºCEB.



Registo n.6 – Realização do *Jogo da Glória* e do *Jogo da Macaca* no exterior, para a consolidação da matéria, e verificação de conhecimentos.



Registo n.7 – Concretização do *Peddy paper das medições* no 1º CEB. Esta atividade pretendia que de uma forma ativa e divertida os alunos fossem realizando diversos exercícios matemáticos pela escola.



Registo n. 8 - A roleta dos verbos e o jogo de escrita criativa - *Uma história num minuto*, foram criados com o principal objetivo de colmatar algumas dificuldades sentidas pelo grupo. A roleta dos verbos para minimizar a dificuldade na identificação dos tempos verbais, o segundo jogo para colmatar a dificuldade na criação de histórias mais criativas.



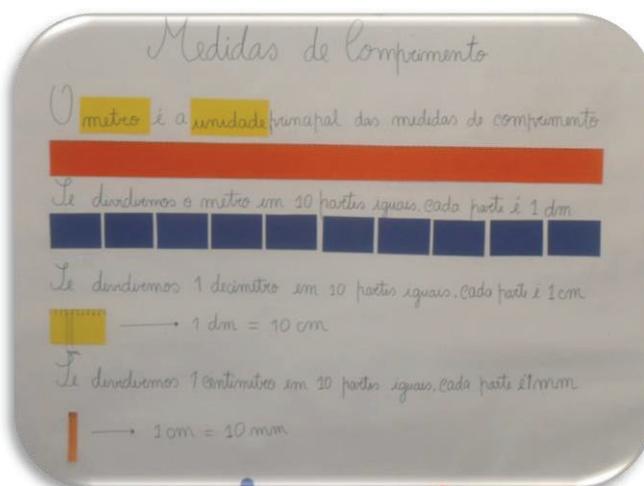
Registo n.9 – As imagens abaixo revelam o momento em que a sala se transformou num museu. Com direito a bilhetes e até à caracterização da estagiária, a aula sobre história revelou-se um momento de grande motivação para o grupo.



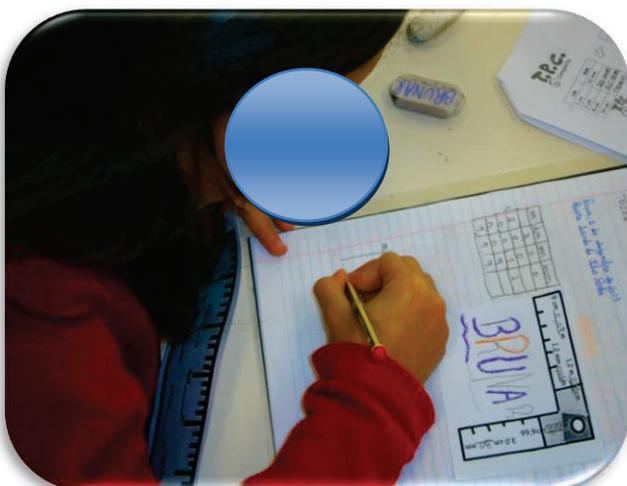
Registo n.10 – A realização do *dominó das conversões*, deve-se ao facto de alguns elementos da turma assumirem dificuldade na realização de conversões matemáticas.



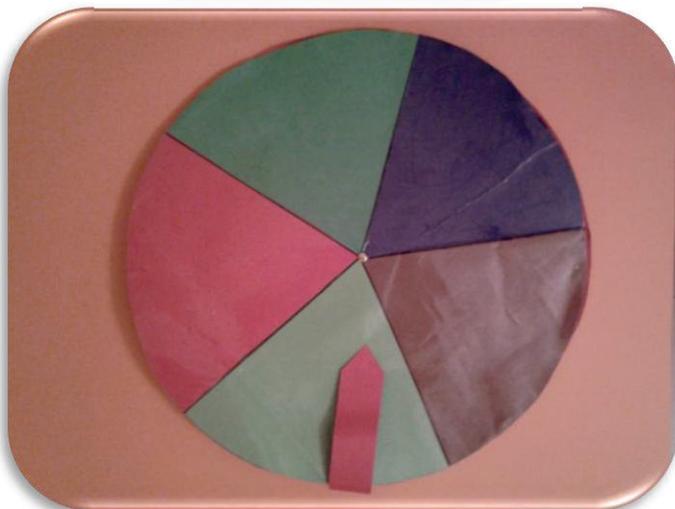
Registo n.11 – O *bingo das tabuadas* surgiu da necessidade do grupo em exercitar o cálculo mental. Na segunda imagem um exemplo dos painéis elaborados pela estagiária para o momento da aula.



Registo n.12 – O Campeonato da matemática era uma atividade que acontecia semanalmente, e que pretendia a resolução de vários desafios/problemas com vista a eleger os alunos vencedores.



Registon.13 – Este registo revela algumas das estratégias utilizadas. Na primeira e imagem o *Avental dos desafios*, e na segunda *A Carta a D. Afonso Henriques*, apresentam-se duas estratégias utilizadas como substituição às fichas de trabalho. A terceira e quarta imagem referem-se a dispositivos utilizados para a revisão de conteúdos



Registo n.14 – O mapa dos descobrimentos, foi uma tarefa realizada em aula com vista a uma aprendizagem ativa pela parte dos alunos, que planearam, pensaram e construíram o mapa relacionando com os conteúdos aprendidos.



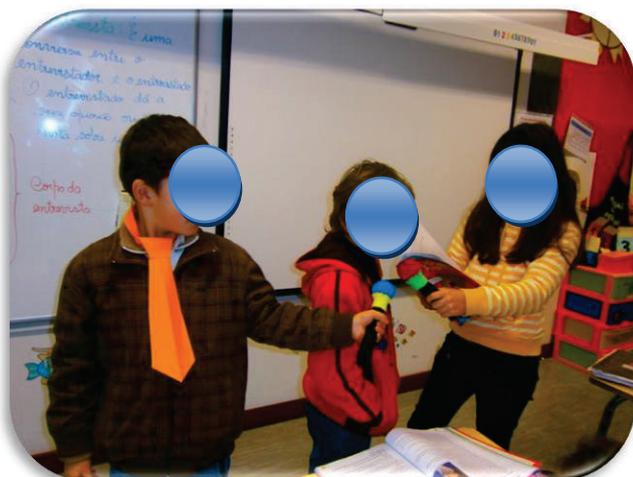
Registo n.15 – Não só os momentos em aula tinham lugar à relação entre estagiária/alunos, mas também fora da sala. Realização da pista de automóveis em papel, em conjunto com os alunos no intervalo.



Registo n.16 – Na EPE os momentos de transição, assim como os de relaxamento e brincadeira eram também planificados.



Registo n.17 – Para a leitura de texto – “Entrevista”, os alunos utilizaram os microfones, caracterizaram-se e encarnaram diversas personagens.



Registo n.18 – Depois da pesquisa realizada, o grupo verificou com uma fita métrica, até onde podia medir uma minhoca.



Registo n 19 – Grelha de avaliação dos cuidados com a horta, elaborada pelas crianças na EPE.

Quadro de Responsabilidades da Horta

| Chefes | Soraia | Maria | Juliana | Beatriz | Patrícia |
|------------------|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Observar | Segunda-Feira | Terça-Feira | Quarta-Feira | Quinta-Feira | Sexta-Feira |
| Ervas Aromáticas | 8/04/13 | 16/04/13 | | | |
| Morangos | 15/04/13 | 16/04/13 | | | |
| Courgettes | 15/04/13 | 16/04/13 | | | |
| Alfices | 15/04/13 | 16/04/13 | | | |

Projeto Curricular – A Hora do Caracol

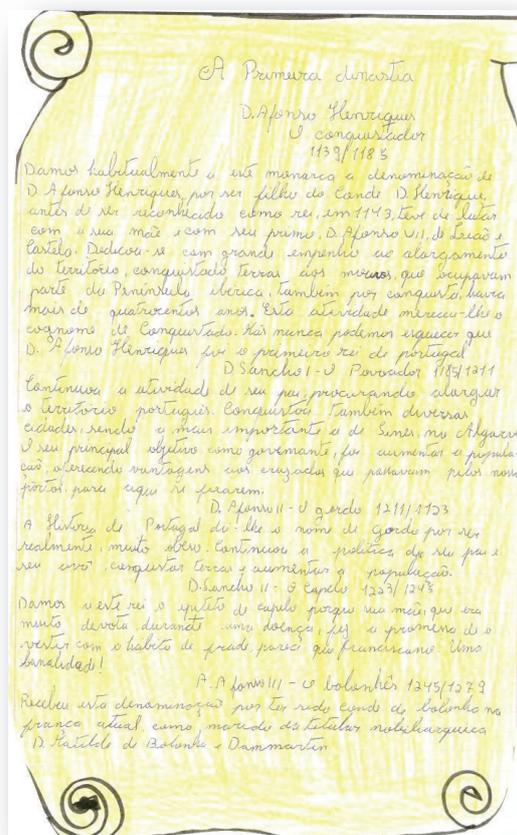
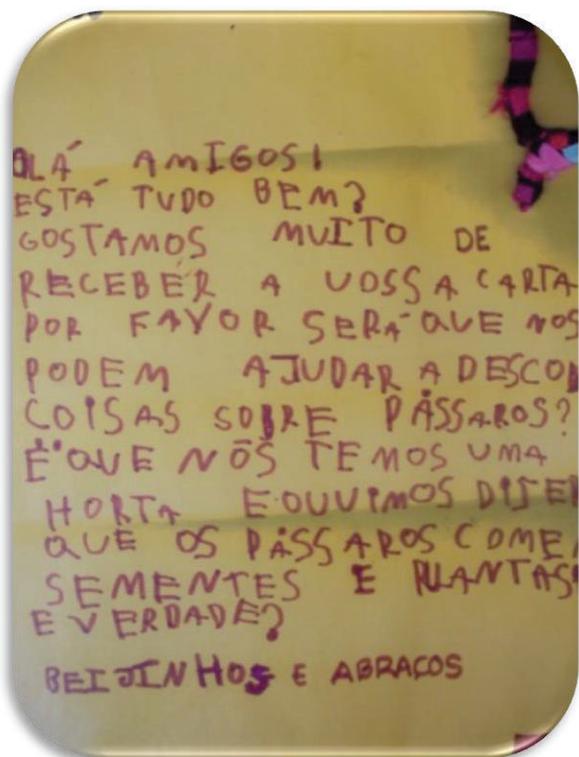
Registo n.20 – Envolvimento com a comunidade. Na primeira imagem a *Feira do Outono* realizada pela escola. Na segunda imagem a *Feira das profissões – Workshop de Enfermagem*.



Registo n.21 – Dispositivo criado para o auxílio das aulas. Sempre que os alunos terminavam uma tarefa poderiam de forma autónoma realizar uma das atividades dispostas no painel.



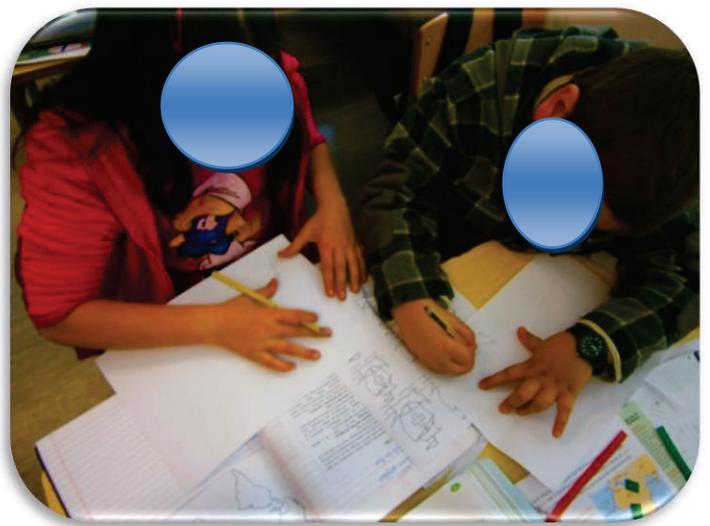
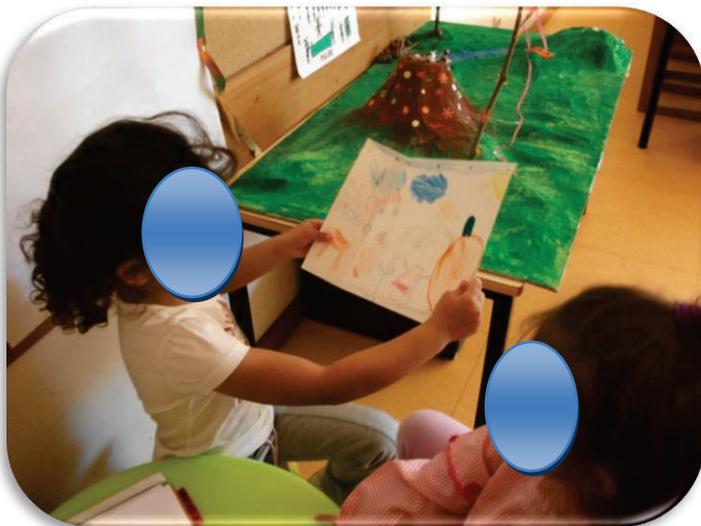
Registo n. 22 – Correspondência entre escolas. Exemplos de cartas enviadas e recebidas, o primeiro exemplo relativo à EPE e o segundo ao 1º CEB.



Registo n.23 – O espaço no 1º CEB. A imagem revela a alteração realizada, onde se criaram espaços entre as mesas, o que facilitou a comunicação mais próxima entre professor alunos.



Registo n.24 – Aprendizagem cooperativa nos contextos de EPE e 1º CEB.



ANEXO XI - REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA NA EPE

Atividade: Exploração do conhecimento do “Eu” – Janela de Johari

Data da atividade: 20 e 21 de Maio

Crianças envolvidas: 25 crianças

Adultos Envolvidos: Educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e estagiária

Local: Sala

Materiais: Caixas, Tinta, Cola, Tecidos, Papel, Tesoura, Marcadores

Intenções Pedagógicas

- Identificar as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades;
- Associar as nossas características às dos bichinhos da horta;
- Expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos;
- Manifestar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;
- Aceitar algumas opiniões dadas pelos colegas;
- Adquirir conhecimento das próprias emoções;
- Desenvolver habilidades para controlar as próprias emoções;
- Saber resistir às frustrações;
- Promover competências para resolver conflitos e capacidade de partilha e ajuda.

Descrição da Atividade

Ao longo do projeto, a área de Desenvolvimento Pessoal e Social, foi sempre tida em conta nas atividades que iam sendo realizadas, pois o respeito pelos outros, a capacidade de interajuda, de autonomia e responsabilidade são impossíveis e indocíveis da vida cotidiana de qualquer criança. No entanto, ainda não tinha sido possível dedicar uma atividade específica a esta área. Assim coube ao educador/estagiária proporcionar a este grupo atividades que desenvolvessem estas competências.

Outra das necessidades na realização desta atividade, deve-se às próprias características do grupo, que se tinha vindo a revelar um pouco retraído e com dificuldades em expressar-se sobre as suas próprias características, estados de humor e até de sentimentos. O desenvolvimento destas competências deve ser cada vez mais trabalhado em grupos de crianças pequenas, pois cada vez mais, na sociedade de hoje se tende a esconder, a ter vergonha, a não exprimir o que realmente se sente.

Desta necessidade de desenvolver a área do desenvolvimento pessoal e social, e ao mesmo tempo, se possível, interligar com o projeto, surge a ideia, de em primeiro lugar identificar um conjunto de características dos bichinhos da horta como por exemplo (o caracol é calmo e tranquilo, a formiga é trabalhadora e coopera com as outras formigas), para num momento seguinte o grupo ser capaz de reconhecer as próprias características e associar cada bichinho da horta.

Como o grupo é heterogéneo, e as crianças mais novas tem alguma dificuldade em trabalhar conceitos abstratos, foi pensada como possível solução a concretização de uma caixa para cada bichinho e as respetivas características, o que veio a facilitar no momento posterior, em que cada criança pode colocar o seu nome na caixa com que se identificava. Esta estratégia favoreceu imenso o grupo, pois a construção e decoração das caixas foi um fator de envolvimento que despertou curiosidade e motivação no grupo.

Como a atividade decorreu durante dois dias, segue-se um conjunto de imagens de forma a esclarecer a sequência da experiência.

1º Momento - Identificar características dos bichinhos da horta, através da leitura da obra, "Dr. Prlim pim pim", e construir a caixa de cada bichinho.



2º Momento – Conhecimento das nossas cateterísticas e associando a cada caixa.



Avaliação:

Esta atividade foi sem dúvida enriquecedora e muito significativa para o grupo para o grupo. Como é possível observar na grelha de avaliação em anexo e contrariamente ao que se esperava, o grupo participou, e depois de compreender a intenção da atividade conseguiu identificar algumas das características dos colegas e também as suas próprias características.

No momento seguinte, de associar cada colega a um bichinho e à respetiva caixa, foi ainda mais fácil do que prevíamos. As crianças mais velhas facilmente fizeram a associação e foram relatando comentários que revelam essa facilidade: “*O FI é como caracol, porque é calmo*”; “*A AL é Cigarra, porque está sempre a rir*”; “*Eu no outro dia ajudei o DA a arrumar a sala, por isso sou formiga, porque ajudo os outros*”.

Os conhecimentos retirados desta atividade continuaram a ser utilizados e aplicados no dia-a-dia das crianças na sala, e um dos exemplos foi a chamada de atenção de uma das crianças para outra: “*Tu pertences ao grupo das formigas, e por isso tens de cooperar*”- MA.

ANEXO XII – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Registo n.1: Grelha de avaliação da Leitura – Narrativa

Data: 21/10/2013

Turma: 4ºE

Observadora: Alexandra Moreira

| Alunos | Critérios | Expressão | Construção frásica | Fluência |
|--------|-----------|-----------|--------------------|----------|
| | DÂ | | | |
| | PA | | | |
| | PJ | | | |
| | MR | | | |
| | MA | | | |
| | MF | | | |
| | CA | | | |
| | BL | | | |
| | B | | | |
| | AR | | | |
| | RE | | | |
| | FG | | | |
| | IN | | | |
| | FR | | | |
| | TA | | | |
| | SI | | | |
| | NU | | | |
| | DI | | | |
| | RA | | | |
| | RU | | | |
| | SA | | | |
| | NO | | | |
| | IR | | | |
| | TI | | | |

| Critérios | Níveis | | |
|---------------------------|---|--|--|
| | 1 | 2 | 3 |
| Expressão | Lê com pouca expressão ou entusiasmo na voz. Lê silabicamente. Lê em voz baixa. | Lê com alguma expressão. Ainda lê em voz baixa. Ocasionalmente lê sem expressão. A voz é apropriada. | Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto, varia expressão e volume consoante a situação |
| Construção frásica | Lê com dificuldades sem respeitar os limites e a pontuação frásica | Lê duas a três palavras de forma irregular, revela alguma dificuldade na entonação. Respeita maioritariamente os limites e pontuação frásica | Geralmente bem formulada, principalmente na cláusula e unidades da sentença, com a devida atenção à expressão |
| Fluência | Lê com pausas, hesitações, falsos começos, repetições e /ou várias tentativas | Lê com pouca dificuldade o texto, faz uma pausa prolongada e hesita ocasionalmente | Lê suavemente, sem hesitações com as pausas adequadas, reage rapidamente às dificuldades através da auto correção. |

Registo n.4: Registo/Avaliação diária com o grupo na EPE

REGISTO DE ATIVIDADES DIÁRIAS - MÊS DE MAIO 2012

| (PLANIFICAR- dia | atividades |
|---------------------|--|
| 21 | <p>BRINCAR</p>  <p>FIZEMOS AS PLACAS PARA A NOSSA DANÇA</p>  |
| 22 | <p>Trabalhamos no Sonho de MOZART</p>  <p>BRINCAMOS LA FORD</p>  <p>ENSAIO PARA A FESTA.</p> |
| 23 | <p>FIZEMOS AS BANDEIRAS PARA A FESTA</p>   |
| 24 | <p>FOMOS VER A ÉGUA QUE NASCEU</p>  <p>PLANTAMOS AS PLACAS DA HORTA</p>  |

R (C)

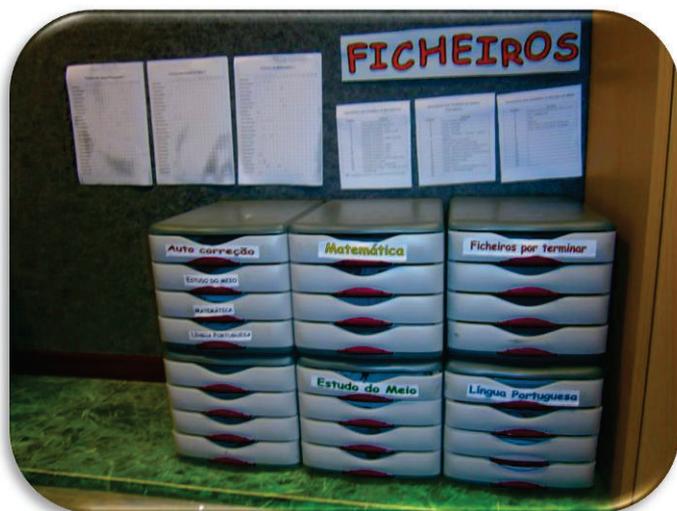
| | | | | |
|----|--------------------------|----|--|----|
| 1 | | 11 | | 21 |
| 2 | | 12 | | 22 |
| 3 | | 13 | | 23 |
| 4 | PLANTAR A HORTA | 14 | | 24 |
| 5 | ESCREVER PELO DIA DO PAI | 15 | | 25 |
| 6 | HISTÓRIAS | 16 | | 26 |
| 7 | CAÇAMINHOS | 17 | | 27 |
| 8 | | 18 | | 28 |
| 9 | | 19 | | 29 |
| 10 | | 20 | | 30 |

Registo n.5: Registo/Avaliação diária com o grupo do 1ºCEB

Avaliação do meu comportamento

| | dezembro | janeiro | fevereiro | março | abril | maio | junho |
|----|----------|---------|-----------|-------|-------|------|-------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | F | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | |

Registo n.6: Ficheiro de recursos



Registo n.7: Plano Individual de trabalho – 1ºCEB

Nome: Inês Feiga Brito

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Tenho dificuldade/s em:

| Conteúdos | Pouca dificuldade | Alguma dificuldade | Muita dificuldade |
|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| contas de dividir | | | X |
| conversões | X | | |
| numeração romana | X | | |
| planificações | X | | |
| | | | |
| | | | |

Outra/s? Qual/Quais? _____

| Data: <u>17/11/2012</u> | Data: <u>/ /</u> |
|-------------------------------------|---|
| O que me proponho a fazer | O que fiz |
| proponho-me a estudar <u>muito!</u> | fiz exercícios de conversões, de contas de dividir, numeração romana, e em relação às planificações ainda há pouca dificuldade. |

| Data: <u>/ /</u> | Data: <u>/ /</u> |
|--|---|
| Avaliação | |
| Minha avaliação | Orientações e sugestões dos colegas e da professora |
| Acho que melhorei mas tenho de estudar as planificações! | |

Registo n. 8 : Grelha de avaliação diagnóstica para a atividade Conhecimento do " eu" na EPE

| Crianças | AL | JL | MC | JO | MR | RA | GA | SO | CCO | CZ | CC | CL | GO | IN | FR | BE | ZE | DA | DI | FI | MI | PA | MA | SF | AC |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Reconta narrativas ouvidas ler. | N | S | N | S | S | CA | N | S | S | S | S | CA | N | S | S | S | CA | S | N | S | S | S | N | S | CA |
| Articula bem as palavras | N | S | N | S | S | S | S | S | S | CA | S | S | CA | S | S | S | S | S | N | S | S | S | N | S | S |
| Utiliza frases corretas | CA | S | CA | S | S | S | S | S | S | CA | S | S | CA | S | S | S | S | S | CA | S | S | S | N | S | S |
| Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. | N | S | N | N | S | N | N | S | S | S | S | N | N | S | N | S | N | S | N | S | S | S | N | N | N |
| Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente. | N | S | N | CA | S | CA | N | S | S | S | S | CA | N | S | CA | S | CA | S | N | S | S | S | CA | S | S |
| Descreve pessoas, objetos e ações. | CA | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Compreende o enunciado oral | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |

Legenda: S – Sim.

N – Não.

CA – Com ajuda.

NO – Não observável.

Registo n. 9– Grelha de avaliação final para a atividade Conhecimento do “ eu” na EPE

| Indicadores de avaliação | Crianças | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | AL | JL | MC | JO | MR | RA | GA | SO | CCO | CZ | CC | CL | GO | IN | FR | BE | ZE | DA | DI | FI | MI | PA | MA | SF | AC | |
| Identifica as suas características individuais; | CA | S | CA | CA | S | CA | CA | S | S | CA | S | N | N | CA | CA | S | CA | S | CA | S | CA | S | S | S | CA | CA |
| Manifesta um sentimento positivo de identidade e de consciência de algumas das suas capacidades e "limitações" .- (Ninguém é bom em tudo) | CA | S | CA | S | S | CA | CA | S | S | CA | S | CA | CA | CA | CA | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | CA | CA |
| Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos; | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Aceita algumas opiniões dadas pelos colegas. | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Adquiriu conhecimento das próprias emoções | S | S | S | S | S | S | CA | S | S | S | S | S | CA | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Desenvolve habilidades para controlar as próprias emoções | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA | CA |
| Promoveu competências para resolver conflitos e capacidade de partilha e ajuda | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| Intercâmbia e coordena outros pontos de vista; | N | S | N | N | N | CA | CA | S | S | CA | S | CA | N | CA | CA | S | CA | S | N | S | CA | CA | CA | CA | CA | CA |

Legenda: S – Sim.

N – Não.

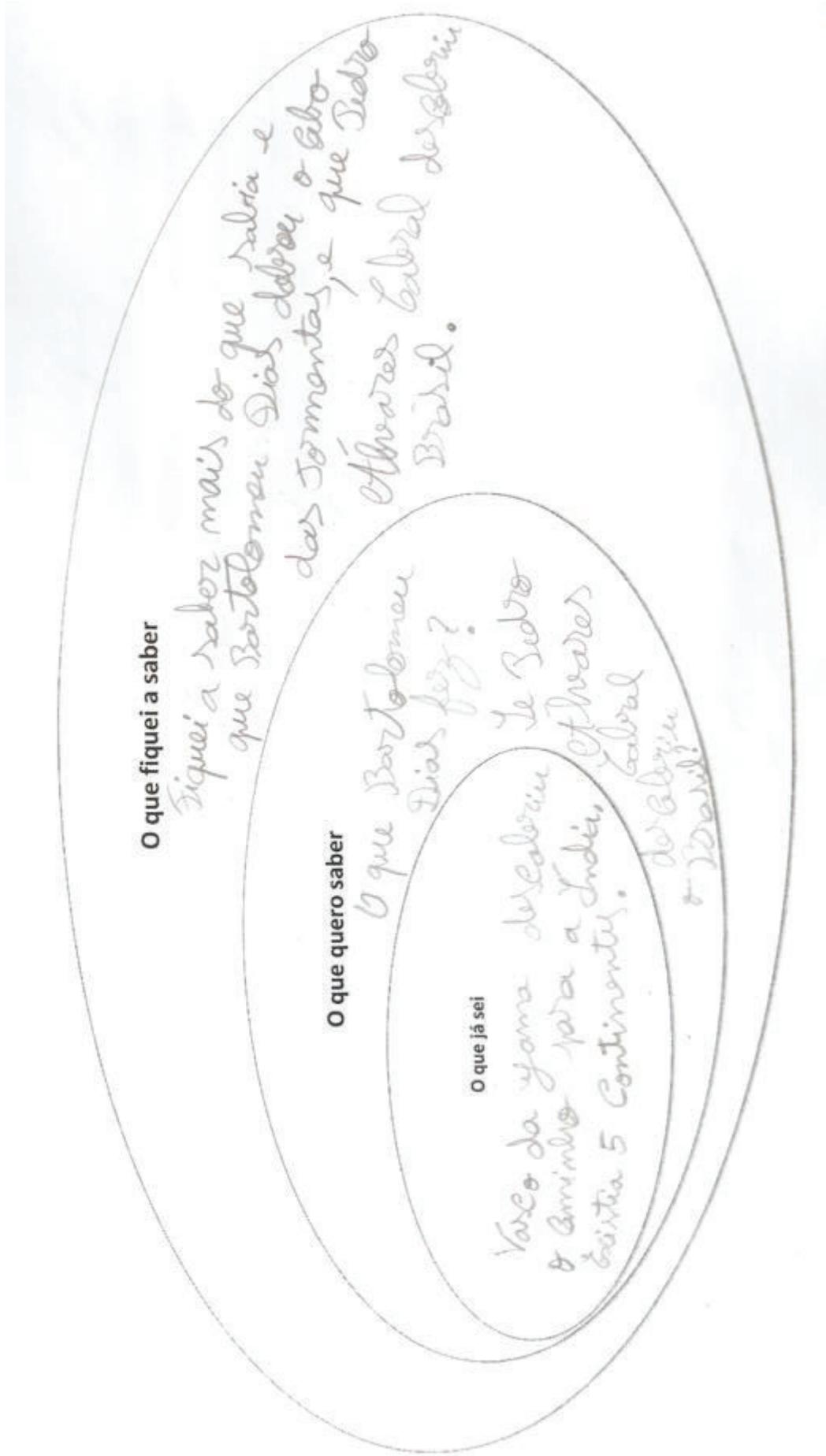
CA – Com ajuda.

NO – Não observável.

Registo n.10: Grelha de avaliação 1º CEB

| GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE “Uma história, com História...” | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|--|--------------|
| Data: 5/11/2013 | | Ano de Escolaridade: 4º Ano | | Conteúdos: <i>Língua Portuguesa – Texto Narrativo</i> <i>Estudo do Meio – Os Primeiros Povos na Península Ibérica</i> | | | |
| Objetivos | Planifica e organiza previamente a informação para a escrita de textos narrativos. | Escreve narrativas, integrando os elementos: <i>quem, quando, onde, o quê e como.</i> | Introduz descrições na escrita de textos narrativos. | Localiza no espaço e no tempo os acontecimentos históricos. | Escreve com clareza, demonstrando o domínio da matéria e a interligação de conhecimentos. | Utiliza terminologia específica da área de História. | Observações: |
| Alunos | | | | | | | |
| DÁ | | | | | | | |
| PA | | | | | | | |
| PJ | | | | | | | |
| MR | | | | | | | |
| MA | | | | | | | |
| MF | | | | | | | |
| CA | | | | | | | |
| BL | | | | | | | |
| B | | | | | | | |
| AR | | | | | | | |
| RE | | | | | | | |
| FG | | | | | | | |
| IN | | | | | | | |
| FR | | | | | | | |
| TA | | | | | | | |

Registo n. 11: Instrumento de Autoavaliação – Estudo do Meio



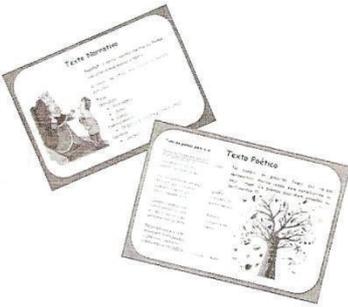
Registo n. 12: Instrumento de Autoavaliação – Português

Autoavaliação

Nome: Yonés Maya Brute Data: 13/12/2018

1. Coloca uma X de acordo com o teu desempenho.

1 – Consegui plenamente 2 – Consegui com orientação 3 – Senti dificuldade

| Atividades | 1 | 2 | 3 |
|---|----------------------|----------|---|
|  | <p>X adore!</p> | | |
|  | <p>X gostei!</p> | | |
|  | | <p>X</p> | |

Registo n. 13: Avaliação/reflexão semanal - EPE

Avaliação/Reflexão da semana de 8 a 11 de abril

Esta semana o trabalho realizado em sala foi maioritariamente dirigido para o projeto. As crianças mostravam-se cada vez mais motivadas e devido às ideias que as mesmas foram sugerindo, as restantes atividades anteriormente planeadas pela estagiária foram postas de lado. Na verdade esta prática em que as crianças sugerem atividades do seu interesse seria o desejável, para assim o educador partir destes interesses e construir a planificação, e só assim passar a definir os objetivos. Como refere Formosinho no âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como ser ativo que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e cidadão na vida da família, da escola, e da sociedade. No sentido de interiorizar esta “metodologia” e este trabalho de reflexão nestas crianças foi pensado para esta semana que na assembleia de grupo, os tópicos de reflexão seriam (o que mais gostamos e o que menos gostamos) acrescentando o que (queremos fazer).

O que seria esperado do grupo, é que refletissem e sugerissem não só comportamentos mas também atividades. No entanto como esta foi a primeira vez que este tipo de reflexão aconteceu foi necessário um grande incentivo da estagiária para que os levasse a pensar dessa forma. Mesmo assim as ideias foram surgindo, e já podem constar na planificação da próxima semana.

É ainda importante pensar que numa próxima assembleia de grupo, se deva refletir sobre o que foi realizado na semana anterior, ou seja o que “fizemos” para estabelecer comparação com o que “queremos fazer”, mantendo sempre o que “mais gostamos” e o que “menos gostamos”.

Relativamente à minha postura e tendo em conta a dificuldade que tinha sentido na semana anterior, em dar espaço as crianças mais pequenas, penso ter sido superada, passando agora a não exigir tanto ou mesmo que se exige das outras crianças de 5 anos. Assim verificou-se até uma envolvimento natural destas crianças nas diversas atividades.

Registo n. 14: Avaliação/reflexão semanal - 1º CEB

Avaliação/Reflexão da Semana de 4 a 5 de novembro

Esta semana terminou com enorme satisfação e sentimento de bem-estar da minha parte. As aulas correram bem, os alunos mostram-se cada vez mais empenhados, atentos e participativos querendo mostrar as aprendizagens conseguidas.

Na segunda-feira, a aula de Estudo do Meio, iniciou-se com um novo tema (História), foram por isso introduzidos novos conteúdos como o século, a leitura do friso cronológico, que por sua vez levou à necessidade de rever a numeração romana, que não estava prevista na planificação. Com a revisão deste conteúdo a aula prolongou-se, excedendo o tempo previamente estipulado. No entanto o tempo gasto com esta revisão foi útil e necessário à perceção de toda a matéria presente e também futura.

Na terça-feira como forma de revisão da matéria de Estudo do Meio, realizou-se a apresentação dos projetos de duas alunas sobre os primeiros povos. Curiosamente os trabalhos de projeto estão a correr muito bem, os alunos sentem grande motivação para participar, empenham-se treinando a apresentação, tendo cuidado na forma como o fazem, preparando as perguntas a fazer aos colegas e procurando sempre saber mais. A autoavaliação nestes momentos revela-se verdadeiramente importante, os alunos fazem elogios e apontam críticas com à vontade e seriedade. No entanto este momento pode e deve ser registado, e para isso será introduzida a nova folha do registo dos projetos logo que possível.

Ainda na terça-feira de manhã foi realizada como forma de consolidação da matéria de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio a atividade de escrita - “Uma história com história”, esta atividade foi realmente produtiva, os alunos atingiram os objetivos, realizaram com gosto e empenho a atividade. Para além da relação entre conteúdos foi importante a procura que os próprios alunos tiveram que realizar sobre a matéria, criando eles mesmos o fio condutor sobre a mesma, o que os ajudou a clarificar e solidificar conhecimentos - *“Professora agora já percebi porque é que os povos nómadas se tornaram sedentários”*- DA.

ANEXO XIII – INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO

Registo n. 1: Lista de projetos 1º CEB

OS NOSSOS PROJETOS

| Projeto | Grupo | Data de apresentação | Avaliação |
|---|--------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| Sismos | Sibana e Elvira | 21/10/2013 | avaliação da turma auto-avaliação |
| História de Terron | Sara | 31/10/2013 | avaliação da turma auto-avaliação |
| Primeiros feros | Inês e Tatiana | 4/11/2013 | avaliação da turma auto-avaliação |
| Representação dos Romanos Barbaros e Bulcunmos e outros | Mariana e Dâmia | 12/11/2013 | avaliação da turma auto-avaliação |
| Reconquista cristã e a formação de Portugal | Paulo e Raissa | 18/11/2013 | avaliação da turma auto-avaliação |
| Regime monárquico | Evadina e Bruna e Jovica | 26/11/2013 | |
| Documentos Portugues | Inês e Bruna Luísa | 3/12/2013 | avaliação da turma auto-avaliação |

Registo n. 2: Registo individual dos grupos – 1ºCEB

Trabalho de projeto

Data: Quinta, 19 de novembro de 2013

Nome dos elementos do grupo: Taissa e Paulo g.

Assuntos a investigar: A Reconquista ou a formação do Reino de Portugal

| O que sabemos? | O que queremos saber? | Como vamos saber? | Como vamos apresentar? |
|---|---|---|---|
| D. Afonso Henriques é o primeiro rei de Portugal. | Se Portugal foi conquistado totalmente. | Se Portugal foi conquistada totalmente. | A Reconquista ou a formação de Portugal |

| O que nós achámos | Sugestões dos nossos colegas |
|---|--|
| Elas (achamos) achamos que nós tivemos bem e conseguimos explicar tudo. | Eu, Paulo, devo ler mais alto Eu, Taissa, tive muito bem mas no reino de Castela não devia ter dito "bogo". |

ANEXO XVI – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NEE NO 1º CEB

Com a existência de duas crianças na sala do 1º CEB referenciadas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), tornou-se crucial, caracterizar e delinear alguns aspetos e comportamentos que assumem, como forma de conhecer e perceber as características inerentes a estas crianças, assim como, as possíveis estratégias de intervenção as serem desenvolvidas em aula.

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é um distúrbio neuro comportamental caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. As formas de manifestação desta perturbação são variáveis e os sintomas devem ser valorizados sempre que causem prejuízo no rendimento escolar, ajuste emocional ou social da criança. Com efeito, a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade são os tipos nucleares da PHDA, e estão identificados, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM IV).

Para as caracterizações destas crianças tiveram-se como base a observação direta e os respetivos registos de observação, o registo biográfico dos alunos, a ficha de identificação, a informação educativa e o relatório da avaliação psicológica.

• Aluno A

O aluno A tem 9 anos, e desde o 1º ano que frequenta a presente escola e a mesma turma. Ao nível da atividade cognitiva apresenta capacidade para o desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem. No que diz respeito à resolução de problemas, possui capacidade de orientação e planeamento de ações, tendo por vezes alguma rigidez no processo de pensamento sendo incapaz de alterar o sistema de referência e procurar novas soluções.

Já no que se refere à área de comunicação/linguagem o aluno revela grande capacidade de comunicação e expressão, tendo no entanto um pensamento egocêntrico, e um grande desejo de triunfar perante os colegas. Ao nível do desenvolvimento motor e realização de tarefas é possível verificar algumas dificuldades compatíveis com o quadro de PHDA, manifestando défice de atenção, impulsividade e falta de autocontrolo e autodomínio. Em contexto de sala é normalmente uma criança que perturba a organização e o normal funcionamento do grupo, pela postura irrequieta e pelas sucessivas interrupções, que contudo são normalmente controladas quando existe uma maior atenção por parte do docente.

Segundo o relatório clínico o aluno deveria integrar uma turma com o número de alunos reduzidos de forma a otimizar e favorecer as suas aprendizagens, e ainda beneficiar de medidas de Ensino Especial. Ainda de acordo com a especialista é aconselhável que o aluno integre um ambiente de trabalho estruturado, pois facilmente se distrai. O lugar da sala

deve ser junto de todos os colegas preferencialmente à frente, evitando se possível os locais perto de janelas, portas ou áreas movimentadas. É ainda importante o reforço positivo constante e o estabelecimento de limites e regras para controlar a sua impulsividade e comportamento. Neste momento o aluno não se encontra medicado, nem com nenhum tipo de acompanhamento, por não se revelar necessário e pertinente para o Encarregado de Educação.

- **Aluno B**

O aluno B tem 9 anos, e integra a turma desde o 1º ano de escolaridade. Ao nível do desenvolvimento intelectual e cognitivo o aluno encontra-se num nível de classificação Médio, revelando as capacidades esperadas para a sua idade, apresentando uma estrutura cognitiva estimulada comparativamente ao domínio verbal. Revela razoáveis aptidões motoras e práticas, sem dificuldades de manipulação digital. A forma como foca e resolve os acontecimentos e os seus problemas revela tratar-se de uma criança impulsiva e extremamente nervosa. Perante uma situação de falha ou confrontado com pequenas dificuldades normais num processo de aprendizagem é visível o desconforto e o nervosismo, causando até o seu bloqueamento momentâneo. Não apresenta muitas dificuldades de compreensão do comportamento social e moral. Adquiriu alguns hábitos sociais e morais, através da experiência diária e da educação escolar.

Na sala o seu comportamento causa alguns distúrbios devido à sua agitação, o que provoca a distração dos colegas. Já beneficiou de apoio específico, disponibilizado pelo agrupamento, o que no momento não acontece pelo que não carece deste acompanhamento. O acompanhamento de um especialista neste caso o de uma psicóloga, a par com a medicação adequada, permite ao aluno manter-se calmo e atento, realizando as atividades com concentração e sucesso.

Estratégias de Intervenção em sala de aula

A sala de aula é um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo por isso imperioso utilizar estratégias necessárias para atender a todas as necessidades encontradas nos diferentes alunos.

Falando em específico no PHDA, para que estas crianças se desenvolvam e melhoram as suas relações com os outros alunos, segundo DuPaul e Stoner (2003; cit por Barkley, 2008) as estratégias desenvolvidas devem passar por ser proactivas e reativas para maximizar a mudança de comportamento. Entende-se assim por estratégias proactivas as tentativas de manipulação de acontecimentos antecedentes com o sentido de prevenir futuros comportamentos inadequados, podendo por isso traduzir-se na organização do espaço escolar ou mesmo da prática do docente. Por oposição as estratégias reativas referem-se às

consequências posteriores a um comportamento indesejado do qual são exemplo as repreensões e os castigos.

A postura do professor que contacta diretamente com estas crianças, deve e pode ser alterada, sendo essencial uma atitude atenta, participativa e ativa da parte do professor, que conhece as necessidades e procura estratégias para a realização das suas aulas. Esta atitude pode claramente exigir da parte do professor uma pesquisa ou até mesmo formação para o conhecimento profundo acerca deste síndrome. Só assim o professor devidamente preparado, conseguirá elaborar um plano de ação consistente, prolongado que seja possível ser ativado sempre que necessário para permitir que estas crianças tenham as mesmas oportunidades que todas as outras.

Para *Sosin & Sosin* (2006) o melhor professor para um aluno com PHDA é aquele que consegue criar uma estrutura previsível. Para estas crianças pode por vezes ser um transtorno as mudanças repentinas havendo por isso a necessidade de estabelecer rotinas próprias tornando um ambiente previsível e seguro. É também importante para estes alunos que as regras e comportamentos dentro da sala de aula estejam claras e bem definidas, para que seja óbvio aquilo que é esperado.

Como já em cima fomos referindo o planeamento das aulas é crucial, que deve naturalmente ter em conta a diversidade de todo o grupo em especial destas crianças. O professor deve desta forma planear ao longo da aula momentos de repouso e de exercício alternados, para que as aulas não resultem momentos demasiados monótonos que causem desmotivação ou momentos tão ativos que causem demasiada excitação. Neste planeamento a organização das disciplinas é outro aspeto a ter em conta. Assim as disciplinas consideradas mais rigorosas, que exigem tarefas mais complexas, repetitivas, aborrecidas devem permanecer nos tempos da manhã, enquanto as mais ativas e não académicas para de tarde.

A organização do espaço-sala, assim como da turma, pode influenciar o sucesso e o bem-estar das crianças com PHDA. Para (Parker 2003) estes alunos devem estar colocados de forma estratégica na sala, de preferência nas primeiras filas para minimizar as distrações. Por outro lado estes alunos podem estar junto de alunos com comportamento exemplar sendo um exemplo a seguir, que os incentiva a trabalhar. Os colegas, que estão atentos e compreendem o que acontece com estas crianças podem ajudar sendo, os mediadores, conselheiros, modelos e sobretudo orientadores destes alunos. Contudo para que a turma ajude e coopere neste sentido é necessário um trabalho extra do professor, que passa por explicar e sensibilizar os alunos para o problema e a forma como poderão ajudar.

Estratégias de intervenção com a turma

O comportamento que algumas das crianças com TDAH apresentam durante a aula pode desencadear um problema de comportamento geral. Por outro lado os colegas podem também assumir um papel importante na integração destas crianças ajudando no tipo de comportamentos e relações que estas estabelecem. Uma das formas mais eficazes com que os colegas podem ajudar é ser encorajados a ignorar o comportamento, ou por outro lado dando elogios e uma atenção positiva pela capacidade de um bom comportamento destas crianças (Barkley,2002). São por isso, consideradas boas estratégias, os trabalhos de grupo e os chefes de comportamento, pois permitem que os colegas consigam gerir e ajudar neste comportamento não sendo unicamente o professor. No entanto é importante que este trabalho seja supervisionado pelo professor sob pena de haver excesso de poder levando a punições e um constrangimento destas crianças.