

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

CONSTRUÇÃO DA PROFSSIONALIZAÇÃO: CRIATIVIDADE NO ATO EDUCATIVO

Sara Filipa Pimentel da Silva Teixeira

Orientadoras: Professora Doutora Ana Luísa Ferreira

Mestre Irene Cortesão Costa

Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Porto, Fevereiro de 2014

“Sim, era uma escola diferente, uma escola de atenções, personalizada, de corpo e alma, que dava o céu ao voo dos sonhos de cada criança. Sim, ali era possível sair voando, transpor janelas, muros, vedações...Ali, a escola estava lá fora, dentro da vida de todos. Aquela escola percebera o interesse da criatiVIDAde e a Vida brotava da criação de cada Eu/Tu, pois todos haviam percebido que o homem tem a largueza dos horizontes que lhe cabem nos olhos. Nos verdadeiros e nos da imaginação.”

(Miguel Torga, diário in Martins, 2000:12)

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo demonstrar o processo de construção da profissionalização realizada ao longo de dois estágios, em contexto da Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico. Neste sentido, perante um novo paradigma de dupla habilitação, caracterizado por uma articulação, flexibilidade e acompanhamento do docente em dois níveis de ensino, serão enunciadas, ao longo deste relatório, as experiências e evidências em ambos os contextos, encontrando-se especificidades em cada uma das valências. A intervenção educativa, nos dois contextos, pautou-se por uma pedagogia da criatividade, perante um clima aberto ao diálogo e ao pensamento criativo, focado na criança/aluno como um ser singular, alicerçando a prática numa diferenciação pedagógica, através da promoção de aprendizagens significativas e ativas. Deste modo, este relatório espelha um pouco do envolvimento e paixão ao longo do percurso de uma estagiária, fruto da sua reflexão contínua sobre as práticas, apresentando-se algumas evidências que retratam e caracterizam o perfil de profissional que esta tenciona construir, contribuindo para uma educação capaz de responder aos desafios da sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, 1ºCiclo do Ensino Básico, criatividade, pedagogia diferenciada, profissional reflexivo.

ABSTRACT

The present report objective is to demonstrate the constructive process of professionalization made over two stages, the context of the First Cycle of basic education and Pre School Education. In this sense, towards a new paradigm of dual qualification, characterized by articulation, flexibility and monitoring of teaching at both levels of education, this report will reflect on the experiences and evidences of both contexts, lying in each specific valences, continuities as well as existing. The educational intervention in both contexts, guided by a pedagogy of creativity in a climate of open dialogue and creative thinking, was focused on child/student as a singular individual, consolidating the practice in a pedagogical differentiation basis, promoting meaningful and active learning. Thus, this report reflects somehow the involvement and passion lived along this experience as an intern, as a result of his continuous reflection on practices. It presents some evidence that portray and characterize the professional profile that is intended to be build, contributing to an education commensurate with the challenges of the current society.

KEYWORD: First cycle of basic education, Pre-school education, creativity, differentiated learning, reflective practitioner.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa tão importante na minha vida não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas que, direta ou indiretamente, caminharam ao meu lado, contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal:

Incondicionalmente à minha família, em especial aos meus pais, pela educação e pelo apoio absoluto dado ao longo deste percurso, acreditando sempre no meu potencial e valorizando as minhas conquistas.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela dedicação e rigor que primam na formação de profissionais de qualidade, bem como aos professores que marcaram positivamente o meu percurso escolar.

Um especial agradecimento à Mestre Irene Cortesão e à Professora Doutora Ana Luísa Ferreira, pela orientação e apoio prestado durante toda a prática educativa em estágio.

À instituição que não só me recebeu e acolheu nos estágios, como permitiu o meu envolvimento na equipa pedagógica.

À educadora e à professora cooperantes, por me terem recebido de “braços abertos” nas suas salas, revelando-se ótimos modelos e exemplos para a minha prática, acompanhando e orientando o meu percurso.

Como não poderia deixar de ser, um agradecimento especial àqueles que tornam diariamente a minha prática possível, às crianças e alunos, que me receberam e acarinharam, enchendo-me o coração e contribuindo de uma forma tão espontânea e genuína para o meu crescimento.

Ao meu namorado, pela paciência e pelo amor, por acreditar e vivenciar diariamente a construção e concretização deste meu sonho, acreditando e valorizando as minhas capacidades, motivando-me, aconselhando-me e partilhando das minhas alegrias e desânimos.

Por fim, aos meus amigos e colegas de curso, pelo carinho, pela amizade e pela partilha durante esta caminhada.

ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO	9
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
III. INTERVENÇÃO.....	28
A. Caracterização dos contextos.....	28
1. Caracterização da instituição	28
2. Caracterização dos grupos	31
B. Intervenção nos Contextos Educativos.....	34
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1: descrição diária de 25 de fevereiro
- Anexo 2: registo de incidente crítico de 20 de fevereiro
- Anexo 3: registo contínuo de 15 de fevereiro
- Anexo 4: grelhas de observação e avaliação
- Anexo 5: PIP
- Anexo 6: registo de uma assembleia de turma em EPE e no 1ºCEB
- Anexo 7: um registo do portefólio da criança
- Anexo 8: relatório narrativo do portefólio da criança
- Anexo 9: registo fotográfico do espaço das salas
- Anexo 10: registo fotográfico – viagens no mapa
- Anexo 11: registo fotográfico do envolvimento dos pais
- Anexos 12: registos da motivação e participação das crianças e alunos
- Anexo 13: descrição diária de 8 de abril
- Anexo 14: descrição diária de 11 de março
- Anexo 15: registos fotográficos- interação entre pares
- Anexo 16: registo de incidente crítico de 19 de março
- Registo 17: registo de incidente crítico de 14 de março
- Anexo 18: registo de incidente crítico de 28 de fevereiro
- Anexo 19: registo contínuo de 20 de maio
- Anexo 20: registos fotográficos de estratégias dos alunos
- Anexo 21: registos fotográficos – iniciativa e envolvimento
- Anexo 22: registo fotográficos – cooperação e amizade no 1ºCEB
- Anexo 23: caracterização do grupo
- Anexo 24: registos de observação antes da dinamização das ciências
- Anexo 25: mapa das áreas
- Anexo 26: fases do mini projeto das ciências
- Anexo 27: última fase do projeto “os animais da quinta”
- Anexo 28: atividades sobre o projeto dos correios
- Anexo 29: fases do projeto do pássaro da alma
- Anexo 30: jogo da ortografia
- Anexo 31: reflexão/avaliação da semana de 29 de maio

Anexo 32: descrição diária a 12 de novembro
Anexo 33: reflexão/avaliação da semana de 15 de abril
Anexo 34: formatos de planificações
Anexo 35: registo do miniprojecto “génios da matemática”
Anexo 36: registo de incidente crítico de 28 outubro
Anexo 37: novo formato de planificação semanal
Anexo 38: redes dos projetos
Anexo 39: registo de incidente crítico de 4 de abril
Anexo 40: construção do cantinho das emoções na área do faz de conta
Anexo 41: diversidade nos registos das novidades no 4b
Anexo 42: diversidade nas atividades e dispositivos criados no 1ºCEB
Anexo 43: registo de incidente crítico de 13 de novembro
Anexo 44: reflexão/avaliação do dia 28 de outubro
Anexo 45: registo de incidente crítico de 14 de outubro
Anexo 46: grelhas e registos de avaliação das aprendizagens
Anexo 47: registos fotográficos - acesso aos critérios da avaliação

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré- Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Ciência
MEM – Movimento de Escola Moderna
PIP – Perfil de Implementação do Programa

I. INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito das unidades curriculares de estágio I em Educação Pré-Escolar e de estágio II em Ensino Básico, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A sua construção é baseada na prática educativa em estágio, na valência de Educação Pré-Escolar, sob orientação da Mestre Irene Cortesão, e na valência do 1º CEB, sob orientação da Professora Doutora Ana Luísa Ferreira.

Neste sentido, a prática pedagógica e a elaboração do presente relatório visam o cumprimento de alguns objetivos, nomeadamente a caracterização do estabelecimento de ensino, mediante a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, para que houvesse uma prática em conformidade com o que a instituição defende; a aplicação de forma integrada de conhecimentos necessários à concretização da intervenção educativa; o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem; a planificação, concretização e avaliação da prática educativa; a participação em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; o recurso a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas, o reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, bem como a comparação de ambos os contextos.

O estágio, em ambas as valências, decorreu numa instituição de carácter privado, localizada na Senhora da Hora, com um grupo de crianças de 4 anos, na valência da educação Pré-Escolar, e com uma turma de 4º ano, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De forma a apresentar o percurso realizado ao longo deste estágio, este relatório está dividido nos seguintes capítulos: o primeiro referente a esta introdução; o segundo ao enquadramento teórico, onde são apresentadas as fundamentações teóricas que sustentaram a prática educativa em estágio; no terceiro capítulo são apresentadas as metodologias de investigação, onde é enunciado o tipo de estudo efetuado e os instrumentos e procedimentos utilizados; no quarto capítulo a intervenção em estágio, onde é apresentado o

contexto organizacional e a caracterização do grupo, bem como evidenciado a forma de intervenção nesse contexto. No quinto capítulo, as considerações finais, onde é expressa uma reflexão crítica sobre o processo de construção da profissionalização em estágio, e, para rematar, a bibliografia e os anexos.

Importa ainda salientar que, para a construção deste relatório, o portefólio reflexivo e o caderno de registos, na valência do Pré-Escolar, bem como todas as reflexões elaborados ao longo de ambas as valências, tornaram-se elementos fundamentais de articulação da teoria com a prática, na medida em que promoveram uma reflexão sobre a prática pedagógica. Esta reflexão contínua, nos estágios, favoreceu uma intervenção educativa intencional e significativa para a criança/aluno, privilegiando-se uma pedagogia diferenciada, desenvolvendo a criatividade, por meio de aprendizagens ativas e diversificadas, seguindo as teorias construtivistas.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tal como referido anteriormente, este relatório contém um conjunto de evidências da prática pedagógica ocorrida no âmbito do estágio, sendo que neste capítulo serão enunciadas as principais referências teóricas que sustentaram esta prática. Desta forma, inicia-se este enquadramento procurando definir o conceito polissêmico de educação, apresentando algumas das ações que o ato de educar implica, nomeadamente o papel dos profissionais da educação, procurando clarificar alguns conceitos, relativos à prática em ambas as valências (EPE e 1º CEB).

Definir o conceito de educação é algo complexo, não existindo uma definição unívoca. A polissemia deste conceito deve-se às diferentes dimensões que acolhe, e conforme afirma Cabanas:

“[...] a educação tem uma dimensão pessoal, uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (ou poética), uma dimensão existencial,[...]”(Cabanas, 2002: 54)

Neste sentido, voltando às palavras de Cabanas, o conceito de educação pode ser comparado a um *poliedro de muitas faces*, não sendo apenas delimitado à escola, já que a educação inicial deve ser feita no contexto familiar.

Muitos autores definem educação de diferentes formas, por exemplo para Spencer “o objetivo da educação deve ser adquirir, na maior medida possível, os conhecimentos que ajudem, com mais eficácia, a desenvolver a vida individual e social sob todos os seus aspectos [...]”(Spencer, 1983:40 in Cabanas, 2002), para Dewey a educação é “uma constante reorganização ou reconstrução da experiência”(Cabanas, 2002:57) e para Freire (1996), a educação deve assumir uma conceção libertadora ou problematizadora, com o intuito de estimular a criatividade dos educandos, favorecendo o diálogo e a aprendizagem efetiva quer do formando, como do formador. Esta educação defendida por Freire e na qual a estagiária se baseou, contraria uma “educação bancária”, em que a comunicação é unilateral, sendo o educador um mero transmissor de conhecimentos, não havendo a preocupação de ligar os conteúdos à situação existencial do aluno ou às necessidades de cada criança.

Embora muitos autores, pedagogos e educadores, definam educação de diferentes formas, parece haver uma uniformidade no poder e valor que esta desempenha na sociedade -“A educação é inseparável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam” (Cabanas, 2002:57).

Atendendo ao poder da educação na sociedade, cabe ao profissional de educação, quer ao educador como ao professor, a grande responsabilidade de desenvolver cada um dos educandos, de forma integral, tornando-os seres únicos e competentes, capazes de se inserirem de forma ativa na sociedade. Partindo deste pressuposto, o conceito de educar engloba os atos de ensinar e aprender, que importa distinguir, sendo o termo educar mais amplo do que o termo ensinar. Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996:21). Importa, assim, que o professor e educador não se limite a transmitir conhecimentos, mas sim ensinar a aprender, incentivando para a construção do conhecimento de forma autónoma e ativa.

No fundo, é a educação que conduz o homem e que permite a evolução da sociedade e de forma a dar respostas à educação na sociedade, de acordo com o autor Delors (Delors, 2000:88), as instituições de ensino e os educadores e professores devem se orientar por quatro pilares base, designadas pela UNESCO e apresentados no projeto educativo da instituição onde foi exercida a prática pedagógica. Esses pilares são: *aprender a conhecer*, que implica a necessidade de aprender a aprender, tendo o professor e educador o papel de estimular a criança para o prazer de descobrir e de saber; *aprender a fazer*, que pressupõe que o primeiro pilar esteja bem consolidado, para que os alunos e crianças consigam transportar para a vida quotidiana as suas aprendizagens, passando do conhecimento para a prática; *aprender a viver em sociedade*, que está relacionado com a capacidade de compreender e aceitar o outro, sendo fundamental um trabalho cooperativo, educando para a tolerância, para a cooperação, o respeito,...,e, por fim, *aprender a ser*, que prevê o desenvolvimento total do indivíduo, idealizando-se que este seja capaz, gradualmente, de pensar autonomamente e de forma crítica, formulando as suas próprias opiniões e tomando as suas decisões.

Neste sentido, a tarefa do educador/professor, nos dias de hoje, constitui um desafio, atendendo à evolução da sociedade e ao papel preponderante que a escola desempenha na formação de futuros cidadãos. Assim, e atendendo à constante

mudança da criança e a uma sociedade evolutiva, importa que os profissionais de educação estejam sempre munidos de uma constante atualização de conhecimentos e práticas, conseguindo dar respostas às crianças. Deste modo, exploradas as diferentes aceções do conceito de educação, passar-se-á à apresentação do papel do professor e educador, em ambas as valências, focando as estratégias de ensino que foram privilegiadas durante a ação pedagógica da estagiária.

Conhecer as especificidades de cada valência e o papel do educador de infância e do professor do 1ºCEB facilitou o alcance de uma prática mais adequada ao que é esperado por estes profissionais, tendo como desafio a construção de uma habilitação de docente generalista. Sendo o ensino Pré- Escolar a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida, completando a ação educativa da família, o papel do educador passa por gerir o currículo, promovendo um elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade, favorecedores do desenvolvimento global da criança. Neste sentido, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador deve construí-lo “[...] com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.” (ME, 1997:7). Já no contexto do 1º CEB, importa igualmente a parceria da família e da comunidade, porém relativamente à conceção do currículo, existindo um programa, o professor “desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Cap. II).

Relativamente à gestão do currículo, importa clarificar que:

“Tal como uma receita de cozinha, o currículo possui alguns elementos básicos comuns; porém, cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar, etc” (Diogo & Matos Vilar 1998:19)

Isto é, o importante é saber onde chegar, saber quais os objetivos a atingir, havendo *alguns elementos básicos comuns*, contudo, o caminho para lá chegar é que pode ser diferente, atendendo aos diferentes contextos, às necessidades de cada aluno, às características de cada profissional, à instituição, etc. Deste modo, conforme refere Roldão:

“o currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir (Roldão, 1999:59).

Cabe, deste modo, a cada profissional da educação gerir o currículo, de forma a respeitar o ritmo de cada aluno, adotando estratégias de diferenciação pedagógica.

Esta diferenciação pedagógica foi uma preocupação vivida em ambas as valências do estágio. E, tal como é preconizado pela LBSE, a educação e a cultural é um direito a todos, devendo ser assegurado o respeito da individualidade e personalidade de cada um (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Deste modo, e para que a escola seja, efetivamente, um direito para todos, torna-se urgente a criação de estratégias de diferenciação pedagógica, não permitindo que o ensino seja uniformizado.

“No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.” (Niza 2012: 459).

Para tal, para assumir uma pedagógica diferenciada cabe ao educador e professor adotar uma atenção individualizada, de forma a conhecer o grupo e compreender o nível de cada um, as suas capacidades e limitações.

“O conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesse e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997:25).

Partindo do conhecimento da criança, é suposto que o profissional da educação utilize estratégias diversificadas, quer para as crianças com mais dificuldades, dando-lhes um acompanhamento individualizado, como para as crianças com maiores capacidades, que devem ser constantemente estimuladas. Esta linha de pensamento vai ao encontro do que defende Vigotsky com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerando que as crianças devem ser estimuladas para adquirirem mais do que aquilo que individualmente mostram ser capazes. Segundo o autor, a ZDP refere-se à:

“[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados”(Vygotsky 1978:86).

Depreende-se, deste modo, que o profissional de educação deve estimular ao máximo as capacidades dos seus educandos, atendendo a cada criança, perante uma pedagogia diferenciada. Para isso, importa que a observação e a avaliação façam parte integrante do processo educativo e que sejam utilizados diferentes instrumentos (enunciados no capítulo que se segue), facilitadores da recolha de observações e avaliações dos alunos, de forma a atingir um melhoramento nas práticas educativas. Como afirma Tomlinson (2008:13), cabe ao professor propiciar

“[...] diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.”

Para além da pedagogia diferenciada, existiram outras práticas que se evidenciaram em ambas as valências, embora com especificidades diferentes, face à faixa etária das crianças. É importante que os professores do 1ºCEB tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da EPE, percebendo as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem nelas uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular. Por outro lado, os educadores de infância também devem conhecer o que se irá desenrolar no 1ºCEB, preparando as crianças para os novos desafios, para que estas se sintam motivadas e preparadas (Serra, 2004:91 in Gouveia, 2008:44).

Quer na valência da educação Pré-escolar, como no Ensino Básico, a prática educativa foi realizada na mesma instituição, sendo que em ambas as valências foram privilegiadas metodologias construtivistas, cooperativas, participativas e democráticas, que conduziam a uma pedagogia ativa, colocando o educando no centro de toda a atividade, perante uma pedagogia flexível, sendo dado voz às crianças. Perante estas pedagogias o professor/educador deve adotar uma postura de mediador e criador de situações de aprendizagens ativas, diversificadas, integradas, socializadoras e significativas, que permitam ao educando a construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo as suas capacidades e competências em interação com o ambiente físico e social que o rodeia. Esta atitude requer ainda a criação de ambientes de aprendizagem estimuladores da curiosidade do grupo, um reforço positivo e a valorização do processo e do percurso da criança/aluno. Tal como mencionado no Ministério de Educação:

“Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam 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, 1991:23).

Em ambas as valências denotou-se, ainda, na prática da estagiária, a preocupação por desenvolver uma pedagogia da criatividade no ato educativo, tal como sugere o título do presente relatório. Importa, então, ilustrar em que é que se baseia a pedagogia da criatividade, justificando qual o motivo em procurar intervir seguindo esta pedagogia.

Segundo Martins (2000: 11) “para uma sociedade ser salva da estagnação e para o individuo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve

encorajar a criatividade”. Para além disso, “[...] os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, [...]”, sendo crucial desenvolver alunos com capacidades criativas, acreditando-se que “[...] só desenvolvendo o potencial criativo que cada criança possui, ajudando-a, assim, a afirmar-se na sua individualidade, melhor a preparemos para a adaptação necessária a uma sociedade em mudança” (Pequito,1999:62).

Assim, vivendo numa sociedade evolutiva, numa sociedade das tecnologias e do conhecimento e criação, torna-se fundamental dar oportunidade ao potencial criativo, promovendo o pensamento crítico, essencial para a resolução de problemas. Rogers (1961) e Kneller (1978) referem mesmo que “[...] a sobrevivência dos povos depende da capacidade criadora do homem” (Campos, D.,1987:1). Deste modo, é fundamental que a escola caminhe para a criatividade, já que não basta instruir os alunos com conhecimentos, é necessário que esse conhecimento seja utilizado e apropriado e, de certa forma, quando se fala em aprendizagem por descoberta, parece estar-se a caminhar por este trilho, sendo dado à criança um papel ativo na sua aprendizagem. Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, deve-se “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (capítulo IV, artigo 10º, alínea e, pág.2/3). Neste sentido, a utilização da expressão artística, a promoção do diálogo e da expressão dos sentimentos podem ser alguns dos momentos proporcionados, de forma a estimular a criatividade. As atividades artísticas, de um modo geral desenvolvem-se a partir de raciocínios divergentes. Exercitam portanto potenciais que nem sempre são estimulados ao longo das aprendizagens escolares mais tradicionais.

Para desenvolver a criatividade é ainda importante “criar-se à volta do educando um ambiente alegre e descontraído, de segurança e de confiança, de espontaneidade e harmonia se a queremos possibilitar e estimular” (Martins, 2000:25), respeitando a espontaneidade das crianças, evitando tudo o que possa bloquear e constranger a criança para o diálogo e a expressão do pensamento. Assim, importa que o professor e educador respeite o tempo dos seus educandos, fomentando ideias criativas.

Porém, é de realçar que o conceito de criatividade tem uma extensa amplitude semântica, sendo que não se restringe apenas ao campo artístico, ou a um dado talento. O vocábulo pode ser definido como:

“um processo de se tornar sensível aos problemas, a deficiências, a falhas no conhecimento, à falta de elementos, desarmonias [...]; procurando soluções, fazendo previsões ou formulando hipóteses [...]; testando e voltando a testar estas hipóteses e, possivelmente, modificando-as e retestando-as e finalmente comunicando os resultados.” (Torrance, 1974 in Martins, 2000: 15)

No fundo, a atividade criativa é uma atividade de inquietação e descoberta, que requer atitudes de coragem, convicção, firmeza e perseverança. Neste sentido, “estimular os processos criativos desde a educação iniciada na primeira infância é possibilitar à criança o desafio de aprender a criar para crescer melhor, além de prepará-la para a vida nas suas múltiplas dimensões” (Cavalcanti, 2006:93). Neste sentido, Robert (2003:29) aconselha que o profissional de educação “encoraje, sempre que possa, os seus alunos a pensar criativamente, pedindo-lhes que imaginem, suponham, criem, inventem, construam hipóteses e especulem.”

“Amabile (1991) aponta a motivação intrínseca como sendo um dos componentes cruciais da criatividade” (Martins, 2000:18), sendo a motivação que promove o entusiasmo e prazer por determinada ação, permitindo o envolvimento por completo. Citando Albert Einstein (in Estanqueiro, 2012:11) -“ A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.” Perrenoud (2000: 70) afirma “Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. Não é necessário que o trabalho pareça uma via crucis, pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer”, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Despertando esta motivação, houve ainda, durante o estágio, a preocupação de promover um ambiente acolhedor e afetuoso, entre o adulto e a criança/aluno, recorrendo-se frequentemente ao reforço positivo, acreditando-se que este *feedback* “[...] pode ser muito poderoso no reforço da aprendizagem” (Lopes e Santos Silva, 2010:61).

O clima democrático, favorável à comunicação e discussão sobre temas, com tomadas de decisões em grupo, com a orientação do adulto, foi e é mais um aspeto considerado fundamental na promoção de um ambiente rico em aprendizagens, na medida em que não só se desenvolve a oralidade, como a partilha e a capacidade de respeitar e aprender com opiniões diferentes. Cabe, assim, ao adulto ouvir as “cem linguagens da criança”, promovendo uma pedagogia da escuta. Loris Malaguzzi defende esta pedagogia da relação e da escuta, referindo:

“[...] a criança possui cem linguagens que necessitam de uma escuta atenta, cuidadosa e respeitosa por parte do adulto/professor. / Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la,

e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia "(Rinaldi,2012¹)

Embora existam todos estes pontos em comum na prática pedagógica em ambas as valências, existem modelos e práticas mais vivenciadas em cada uma das valências, sendo que é fundamental compreender o tipo de trabalho a fazer em cada uma, de forma a contribuir para uma transição e uma articulação lógica entre ciclos. E, relativamente a esta transição, a legislação educativa enuncia que " a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico" (LBSE, artigo 8º).

Assim, na prática pedagógica na EPE foram vivenciados e praticados mais vigorosamente os modelos de High-Scope e a metodologia de projeto, bem como o MEM e a pedagogia de Participação, sendo estes últimos dois também experienciados no 1ºCEB. De forma a sustentar a prática com a teoria sobre estes modelos e metodologias recorreu-se a alguns autores, tais como: Hohmann e Weikart, Oliveira-Formosinho, Kats, Mendonça, Vasconcelos, entre outros. Antes de se apresentar as perspetivas teóricas destes modelos e metodologias, importa perceber o que é um modelo:

"um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam" (Oliveira-Formosinho, 2007: 15).

Podem-se considerar duas grandes bases para exercer os modelos pedagógicos: através da pedagogia de transmissão (uma pedagogia centrada na escola tradicional, onde o pedagogo é um mero transmissor de conhecimentos, não havendo preocupação pela diferenciação pedagógica) ou da pedagogia de participação (centrada nas perspetivas construtivistas, onde a criança é vista como um ser único e competente capaz de construir o seu conhecimento por si própria). Relativamente a esta pedagogia de participação, seguindo um paradigma da teoria do construtivismo, tão vivenciado em estágio, importa reforçar que esta se baseia, segundo Bruner (1960) "na premissa que o aluno constrói activamente o seu próprio conhecimento por meio da sua reflexão sobre as experiências de interacção com o mundo que o rodeia." (Cardoso, 2013:230), cabendo ao docente e educador disponibilizar recursos e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem.

¹ <http://www.penaestrada.org/artigos/educacao-infantil-em-reggio-emilia-as-cem-linguagens-da-crianca/>

Relativamente à metodologia de projeto, que teve um grande enfoque na valência da EPE, baseia-se numa pedagogia de participação, sendo o trabalho de projeto, como afirma Katz (1994), “uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência da criança.” (Mendonça, 2002:81). Deste modo, um projeto pressupõe um envolvimento ativo das crianças, despoletando nelas a capacidade de se manifestarem criativamente, perante uma motivação e implicação efetiva no projeto, cabendo ao educador estar atento para poder aproveitar o verdadeiro interesse das crianças nas temáticas que vão surgindo, bem como a influência que o meio pode exercer e avaliar a execução ou não das propostas dos educandos. Assim, o trabalho de projeto é uma forma de aprendizagem intencional, que deve partir das crianças ou ser negociada com elas, sendo estruturada pelo educador, que deverá orientar todo o projeto. A execução de um projeto em educação apresenta algumas especificidades, devendo passar por algumas etapas, que podem variar um pouco de autor para autor, mas que segundo Vasconcelos (in MEC) se dividem em quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação e divulgação do projeto.

No que concerne ao modelo curricular de High-Scope, este assenta na aprendizagem ativa das crianças, através da liberdade e autonomia que lhes é dada para manipularem e explorarem os objetos e o espaço que as rodeiam, sendo o educador um mero orientador e facilitador das aprendizagens. Neste sentido, este modelo pressupõe uma organização própria e requer o cumprimento de cinco princípios básicos.

“Estes cinco princípios básicos- aprendizagem pela acção, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa- formam o enquadramento da abordagem educativa High/Scope” (Hohmann & Weikart, 2011:9).

O MEM (Movimento da Escola Moderna) é um modelo que implica uma dinâmica de organização por parte do docente, que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço proporcionando-se à criança/aluno uma vivência democrática na gestão da vida da sala e da escola. Para apoiar esta gestão, este modelo defende a utilização de um conjunto de instrumentos de monitorização, tais como: mapas de presenças, mapas de tarefas, planos do dia, listas de projetos e o diário de grupo/turma.

“Desta concepção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas, decorrem três finalidades formativas: (1) a iniciação às práticas democráticas; (2) a reinstituição dos valores e das significações sociais e (3) a reconstrução cooperada da cultura.” (Oliveira - Formosinho, 2007: 141)

Estas três dimensões têm como objetivo conduzir e dar um sentido ao ato educativo.

Para além da abordagem a estes modelos e princípios que orientam a ação educativa, torna-se também importante mencionar a organização do espaço e do tempo, atendendo a que:

“a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador [e professor] se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (ME, 1997:37)

Tal como referido nesta citação, a forma como o espaço está organizado reflete as intenções do profissional de educação, sendo que este deve ser devidamente planeado e organizado mediante os interesses das crianças. Um espaço bem estruturado, flexível, etiquetado, iluminado, seguro, acolhedor e com materiais diversificados e estimulantes ao acesso de cada educando, favorece as suas aprendizagens. Neste sentido, e atendendo à importância do ambiente físico e da organização do espaço para a promoção de aprendizagens das crianças, torna-se essencial gerir a sala e os materiais, indo ao encontro dos modelos curriculares defendidos pela instituição, adequando essa gestão ao grupo de crianças. Deste modo, e atendendo ao modelo de High-Scope, relativamente ao contexto da EPE, é esperado que a sala esteja dividida em áreas de interesse, bem diferenciadas, com móveis e materiais ao acesso das crianças e que estes sejam materiais estimulantes e do interesse das mesmas, promotores de aprendizagens diversificadas.

Relativamente à organização e gestão do tempo, este pode ser gerido segundo duas perspetivas diferentes: a gestão do tempo por parte da equipa pedagógica e a organização do tempo do grupo de crianças. A tarefa de gestão do tempo, da responsabilidade da equipa pedagógica, é uma tarefa complexa, porém pode ser facilitada através de uma planificação cuidada, onde se define previamente o tempo, os recursos e as estratégias para a realização de determinada atividade.

“o tempo pedagógico,[...] organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.” (Oliveira-Formosinho,2011:72)

No que concerne a este tempo, embora em ambas as valências exista um horário estabelecido, uma rotina definida, essa rotina diária no contexto da EPE, e seguindo o modelo curricular de High-Scope (implementado nas salas do Pré-Escolar da instituição), gere-se pelos seguintes segmentos temporais: tempos em pequenos grupos, “[...] tempos destinados à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas [...]” (Hohmann & Weikart, 2011:229) sendo dado à criança a possibilidade de fazer escolhas, planear e descrever aquilo que fez nos blocos tripartidos denominados de planear-fazer-rever (onde as crianças escolhem o que querem fazer, executam as ideias e refletem sobre as atividades que estiveram a executar nas diferentes áreas da sala, com os pares ou adultos); tempos em grande grupo, tempos por norma orientados pelo educador, onde é dado “[...]às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntos, gostarem de estar em conjunto e construir um relatório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2011:231), através de atividades de música, canto, movimento, dramática, hora do conto....Para além destes tempos, existem os tempos de recreio, destinados à brincadeira mais livre e física, os tempos de transição, tempos de mudança de atividades e de rotinas, tempos de almoço e tempos de atividades do currículo local da instituição, que devem ser momentos calmos e igualmente pensados pelo adulto, em ambas as valências.

De forma a gerir melhor o tempo e facilitar a monitorização das tarefas e atividades diárias das crianças em sala, Sérgio Niza (fundador do MEM) defende a utilização de quadros ou mapas de registos (mapas de presenças, mapa do tempo, quadro de tarefas,...) que deverão estar nas paredes afixados, ao acesso dos educandos, ajudando na planificação, gestão e avaliação de atividades educativas participada por elas (Formosinho, 2007). Para além de serem uma forma de gestão do contexto educativo, desenvolvem nas crianças e alunos um conjunto de competências de carácter lógico-matemático, linguístico e social.

Conforme já referido, o estágio foi exercido em ambas as valências na mesma instituição, sendo possível verificar uma notória articulação e uma continuidade do trabalho e dos modelos defendidos.

Porém, especificando, agora, mais concretamente o 1ºCEB, enunciando métodos de ensino utilizados, importa relembrar que também nesta valência se destaca uma pedagogia ativa e diferenciada, que segue o modelo do MEM, vendo a escola como “ um espaço de práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida

democrática” (Niza, 1996 in Lino, 1996:141). Antes de enunciar quais os métodos pedagógicos praticados no 1ºCEB, importa clarificar que

“...o método pedagógico é o que permite gerir correctamente as relações que se estabelecem entre o formador, os formandos e o saber e, como tal, deve ser encarado como modo de gestão da situação de formação (Gouveia, 2007:8)

Deste modo, durante uma aula, o professor do 1ºCEB pode utilizar diferentes técnicas ou métodos pedagógicos: o método expositivo, que consiste na “transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos”, sendo utilizada principalmente na introdução de temas, tendo os alunos uma participação mais reduzida; o método interrogativo, que passa por “envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido [...]”, podendo ocorrer com o intuito da descoberta de conceitos/conteúdos e o método demonstrativo, que basicamente consiste na “transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração – aplicação”, podendo ser utilizado num caso prático em que se explica, demonstra e aplica-se. O método ativo que cada vez mais se torna insubstituível é aquele que permite ao formando ter uma ação interventiva e consciente da própria aprendizagem. Tal como refere o filósofo Diógenes “a melhor forma de provar o movimento a quem afirma que ele não existe é andando”, e o método ativo baseia-se precisamente na aprendizagem pela ação.(Gouveia, 2007: 26-47).

Os professores do 1º CEB podem ainda assumir diferentes estilos de liderança, seguindo uma pedagogia diretiva, onde o objetivo é que o aluno cumpra as orientações do professor, que é o responsável pelo processo de aprendizagem; uma pedagogia não-diretiva, direcionada ao aluno, tendo este um papel preponderante no processo de aprendizagem e uma pedagogia relacional, aprendizagem que acontece pela relação entre professor e aluno. Os estilos mais praticados na prática pedagógica foram a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional. Segundo a pedagogia não-diretiva, o professor assume uma postura de “conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é, sobretudo o de “animador” do grupo” (Cabanas, 2002:82), favorecendo as aprendizagens. Esta pedagogia é centrada nas necessidades e experiências significativas para o aluno, cabendo ao professor organizar e disponibilizar os recursos, sendo ele próprio encarado como um recurso do qual a turma pode dispor (Rogers,2010:331). Esta pedagogia está associada ao MEM, colocando a criança como epicentro da atividade.

Na pedagogia relacional, também vivenciada na prática em estágio, o professor encara a aprendizagem como uma construção feita pelo aluno, estando esta relacionada com o construtivismo, mas essa construção é possível pela relação e reciprocidade que existe entre o professor e o aluno. Deste modo, e segundo Becker (2008:50), na pedagogia relacional, o professor acredita que “o aluno construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação.” Assim, cabe ao professor encorajar os alunos no desempenho das atividades, dando-lhes reforços constantes, incentivando e promovendo a avaliação e a reflexão.

Posto isto, para além destes paradigmas que apoiam a prática pedagógica, acredita-se que “[...]para ser um bom professor, envolve ter conhecimento, paixão, empenho, dedicação..., implica saber ensinar, brincar, ouvir, aconselhar, [...]”(Machado, 2011: 18), sendo que adotando uma postura de professor/educador reflexivo, capaz de se atualizar, investigar continuamente e refletir diariamente sobre as suas práticas e sobre as aprendizagens de cada criança ou aluno, olhando-o como o centro de toda a aprendizagem, certamente a concretização e o sucesso poderá ser mais evidente.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretende-se dar conta das metodologias utilizadas durante a prática pedagógica, apresentando-se o tipo de estudo realizado, bem como os sujeitos de estudo, os instrumentos de observação e os procedimentos de recolha e análise de dados.

Ao longo do percurso académico, neste e noutros estágios, tem sido focada a necessidade de se construir um perfil de educadores ou professores investigadores, tal como defende Alarcão. Conforme afirma a autora, esta postura de investigadores implica a aquisição e desenvolvimento de “[...] competências para investigar na, sobre e para a acção educativa [...]” (Alarcão, 2001:6). Neste sentido, devem ser adotadas metodologias e instrumentos de observação que facilitem esta postura de investigadores, favorecendo uma reflexão e investigação quer após a ação, como antes e durante, com o intuito de melhorar a prática educativa.

De forma a agir com intencionalidade e segundo uma postura de educador/professor-investigador, foi necessário começar por conhecer o contexto e o grupo de crianças, de forma a intervir de acordo com a realidade em concreto e as necessidades e interesses das mesmas.

Assim procedeu-se a um estudo de caso, um método de investigação que se foca sobre um estudo de determinado caso, em profundidade, permitindo ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso. Num estudo de caso podem-se utilizar vários métodos de observação e de recolha de dados. Dentro da ampla estratégia de pesquisa do estudo de caso, podem-se utilizar vários métodos - qualitativos, quantitativos ou ambos, embora a tendência seja a de utilizar métodos qualitativos, em função do tipo de problemas que geralmente são associados e melhor compreendidos por meio de estudos de caso. Os métodos mais utilizados são a observação (participante e não participante) e entrevistas (semiestruturadas ou não estruturadas), podendo utilizar-se também questionários para completar os dados obtidos a partir de observação e entrevistas, assim como realizar análise documental, no sentido de se procurar fazer uma triangulação dos

dados obtidos pela sua interpretação através de metodologias quantitativa e qualitativas. (Bell, Judith:1997; Catherine & Symon, Gillian (Ed.): 1994),

Perante esta contextualização teórica e relacionando-a com o contexto real da prática em estágio, os sujeitos do estudo envolvidos, na valência do Pré-Escolar, foram 19 crianças, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, da faixa etária dos 4/5 anos e na valência do 1ºCEB foram 14 alunos, 6 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, da faixa etária dos 9 anos (4º ano de escolaridade). A equipa pedagógica (educadora, professora e auxiliar de educação) e os pais foram também alvo de observação (direta ou indiretamente), já que o contexto familiar de uma criança permite conhecer e compreender determinadas características da mesma e a forma como o educador/professor gere o processo educativo também permite conhecer as dinâmicas da sala e do grupo/turma. Deste modo, uma das técnicas de investigação utilizadas foi a análise documental, através da leitura, análise e reflexão dos documentos orientadores da instituição (Projeto educativo do Colégio, Projeto Curricular do Colégio, Regulamento Interno, Projeto anual de atividades), bem como a leitura de documentos oficiais de apoio à prática educativa (decretos, artigos, livros...) que sustentassem e relacionassem a teoria com a prática. Para além desta, a observação direta e conversas informais (entrevistas não estruturadas) com a educadora e professora cooperantes, favoreceram o conhecimento do grupo e das características individuais das crianças/alunos, bem como o conhecimento das dinâmicas da instituição. A observação direta foi um instrumento utilizado constantemente, sendo esta uma observação participada, na medida em que não só acontecia antes e após a prática, como durante, favorecendo a flexibilidade e adaptação das atividades em função dos ritmos e necessidades de cada criança/aluno. Para que a observação se tornasse mais eficaz e útil para o melhoramento da prática, foram utilizados diferentes formatos de registo de observação, como meio de reunir momentos significativos de aprendizagens e conquistas das crianças. Os formatos mais utilizados foram: as descrições diárias, que permitem “[...] documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento [...]” (Parente, 2002:180) (ver anexo 1: descrição diária de 25 de fevereiro); os registos de incidentes críticos, que “[...] descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” (Parente, 2002:181) (ver anexo 2: registo de incidente crítico de 20 de fevereiro); os registos contínuos, que servem para fazer um “[...] relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem.”

(Parente, 2002:183) (ver anexo 3: registo contínuo de 15 de fevereiro), os registos fotográficos, frequentemente utilizados diariamente em estágio, como forma de registar todos os momentos significativos. Para além destes registos, foram utilizadas grelhas de observação, monitorização/avaliação das aprendizagens, de forma mais evidente na valência do 1ºCEB, tais como: grelhas de avaliação da oralidade, da leitura, da interpretação de texto, provas de avaliação, grelhas de monitorização de conteúdos, preenchidos pelos alunos, sendo ainda utilizado grelhas de autoavaliação, dando oportunidade aos alunos e às crianças da EPE, num contexto mais oral, a oportunidade de se avaliarem e refletirem sobre o seu desempenho (ver anexo 4: *grelhas de observação e avaliação*). Para avaliar os projetos de sala no Pré-Escolar utilizou-se ainda uma grelha de avaliação dos projetos lúdicos (ver anexo 4) que permitiu avaliar as competências alcançadas pelas crianças, bem como avaliar a forma como a equipa pedagógica atua face ao projeto.

Estes formatos de registos facilitaram a organização e análise de dados importantes para a promoção de novas aprendizagens, que atenderam aos interesses que as crianças iam apresentando, bem como favoreceram a avaliação das mesmas. Foi através de registos que muitas atividades surgiram, através da motivação que as crianças e alunos demonstravam para determinada atividade, sendo que estes formatos de registos permitiram um melhor conhecimento do grupo, ajudando na construção da caracterização do mesmo.

O PIP, uma escala de observação baseada no modelo de High Scope, foi outro instrumento metodológico utilizado durante a prática pedagógica, tendo permitido obter uma avaliação da gestão do educador face ao ambiente físico, à rotina diária, às interações adulto-criança e adulto-adulto (ver anexo 5: *PIP*). Estas escalas de observação permitiram reformular algumas questões na prática, sendo que através da observação direta e preenchimento da mesma sobre o ambiente físico, foi notado a necessidade de reorganizar o espaço das ciências, dinamizando essa área, para que esta se tornasse uma área de interesse, promotora de aprendizagens significativas para as crianças.

As conversas/debates no âmbito dos projetos, as assembleias e a construção de uma teia para um projeto, no contexto da EPE, foram alguns momentos importantes de recolha de informação, que facilitaram a avaliação do envolvimento e participação dos educandos no projeto, sendo as assembleias uma ótima forma de recolher sugestões e interesses, para futuras atividades a desenvolver. O registo das assembleias de turma, quer na educação Pré-Escolar como no 1ºCEB eram

registadas num quadro (impresso), onde era registado pelos alunos o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e o que gostariam de fazer (*ver anexo 6: registo de uma assembleia de turma em EPE e no 1ºCEB*).

Para além destes instrumentos, o portefólio foi também utilizado como um instrumento de avaliação de uma criança, tendo-se revelado uma ferramenta importante para a avaliação contínua e sistemática, na medida em que dá ao educando a responsabilidade e poder de refletir sobre a sua própria aprendizagem, evoluindo e acompanhando o seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdos, através da recolha dos melhores trabalhos para o portefólio (*ver anexo 7: um registo do portefólio da criança*). Revelou ser igualmente importante para o formador, que consegue mais facilmente acompanhar, orientar e regular o processo de aprendizagem, favorecendo, assim, a promoção de aprendizagens significativas (*ver anexo 8: relatório narrativo do portefólio da criança*). No entanto, é um instrumento que sendo utilizado com todo o grupo certamente iria requerer uma muito boa gestão do tempo, o que não iria ser uma tarefa fácil. Para além do portefólio da criança, foi utilizado o portefólio reflexivo, onde semanalmente a estagiária refletia e avaliava a semana, em ambas as valências, o que favoreceu a avaliação do desempenho durante o estágio, na medida em que permitiu a reflexão constante sobre a prática.

“Percebe-se que uma das maiores vantagens oferecidas pelo uso do portfólio, e sem a qual ele não faria sentido, é o desenvolvimento do pensamento reflexivo.” (Alvarenga & Araújo 2006: 139)

Assim, o portefólio reflexivo revelou-se uma ferramenta favorecedora da reflexão, da aprendizagem e da avaliação.

A utilização deste conjunto de instrumentos garante um maior rigor e confere uma maior credibilidade numa investigação de caráter qualitativo o que é aqui entendido como sendo a *triangulação dos dados*. Robert Stake (2006 in Barba, J.J. março 2013) explica que a triangulação é um procedimento complexo que era utilizado pelos marinheiros à noite, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. Neste sentido, para que se faça uma triangulação dos dados numa investigação qualitativa, também é necessário olhar para diferentes perspetivas, de forma a validar os dados recolhidos e obter uma visão mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se está a estudar. É, deste modo, que se torna essencial a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados que validem esses mesmos dados através das informações recolhidas com os participantes do estudo, através da revisão de documentos sobre a realidade.

III. INTERVENÇÃO

A. Caracterização dos contextos

1. Caracterização da instituição

Conhecer e caracterizar o contexto da instituição onde é exercida a prática educativa torna-se essencial para uma prática adequada aos princípios e objetivos pelos quais determinada instituição se rege. Deste modo, antes de iniciar a prática educativa, as estagiárias começaram por recorrer e analisar um conjunto de documentos: Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular (PC), Regulamento Interno (RI) e o Plano anual das atividades (PAA), documentos ou "...instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas [...]”(artigo 9 do Decreto de Lei nº 75/2008).

Quer o estágio em EPE, como o estágio na valência do 1º CEB decorreram na mesma instituição, de carácter privado, situada na freguesia da Senhora da Hora. Nascido em 2008/2009 este é um colégio recente, bem localizado em termos de acessos (perto do metro e autocarro, Norteshopping e Instituto Cuf), dispendo de um vasto espaço interior e exterior, devidamente equipado, oferecendo aos seus educandos uma educação de qualidade, sendo este na maioria frequentado por crianças de famílias com um estatuto socioeconómico médio-elevado. Esta instituição acolhe quatro valências: Creche, Educação de Infância, 1º ciclo e contrariamente ao que ficou definido no Projeto Educativo (triénio 2011-2014) conta já com a valência do 2º e 3º ciclos em funcionamento.

Este colégio compromete-se a cumprir diariamente os quatro pilares estruturantes de uma educação para o século XXI, definidos pela UNESCO: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e sobretudo Aprender a ser*. Neste sentido, garante qualidade, exigência e rigor nas aprendizagens, trabalhando com as crianças/ alunos os saberes fundamentais e as competências estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência, integrando um conjunto de atividades de currículo local (espanhol, inglês, xadrez, natação, expressão dramática, musical e plástica, na educação Pré-Escolar, com o acréscimo da orquestra no Ensino Básico), para além das atividades de sala desenvolvidas pela educadora/ professora e auxiliares. Quer a componente curricular prevista pelo Ministério da Educação e

Ciência, quer as atividades integradas pelo colégio, funcionam de forma articulada, desenvolvendo e proporcionando às crianças contextos e situações de aprendizagens significativas e diferenciadas. É desta forma que o PE “[...]faz da criança o alvo da sua ação, valorizando modos de ensinar e aprender inovadores que possibilitem o cumprimento de metas relativas à formação global e harmoniosas das crianças [...]”(PE, 2011-2014:6). Durante a prática pedagógica em estágio tem sido possível observar este ensino articulado, na medida em que existe uma comunicação entre educadora/ professora e os professores das atividades curriculares, com o intuito de haver um ensino integrado e significativo entre as atividades promovidas em sala e as atividades curriculares do Colégio. A título de exemplo, relativamente a esta continuidade educativa na valência do 1ºCEB, verifica-se constantemente uma continuidade de aprendizagens/ conteúdos entre a matemática e o xadrez, que não difere na EPE, embora não seja tão evidente a relação com os conteúdos, pela ausência de um currículo “nacional”. Um exemplo mais concreto foi com o conteúdo do tipo de retas, no 1º CEB, em que para além de abordarem esta temática na aula com a estagiária e professora cooperante, os alunos trabalharam este conteúdo em expressão plástica e no xadrez. Assim, quer na valência de EPE como no 1º CEB, as educadoras e professoras reúnem periodicamente com os professores de currículo local, avaliando a evolução das crianças, partilhando metodologias e práticas, de forma a existir uma continuidade e um ensino coerente. Esta equipa de profissionais qualificados capazes de agir autonomamente, é atualmente composta por 5 educadoras, oito professores e vários professores que lecionam as atividades curriculares do colégio. Relativamente ao corpo não docente incluem-se as auxiliares de ação educativa, as funcionárias da cozinha e do bar, os seguranças, as funcionárias da limpeza e os funcionários administrativos.

No seguimento dos objetivos e valores defendidos pela instituição e recorrendo ao Projeto Curricular do Colégio, podemos verificar que o modelo de intervenção curricular e pedagógica posta em prática se baseia em pedagogias participativas e construtivistas, centrando-se objetivamente na criança. Ainda neste contexto, podemos diariamente vivenciar nas salas de educação Pré-Escolar e no 1º CEB modelos curriculares como o de High-Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a pedagogia da Participação- metodologia de projeto. Estes modelos pedagógicos são vivenciados nas salas de EPE do Colégio, através da divisão do espaço em áreas de interesse, onde os materiais estão ao acesso das crianças, que no momento do Planear-fazer-rever (momento central da abordagem de High-Scope),

podem trabalhar, manuseando uma diversidade de materiais dos seus interesses. Para além disso, toda a diversidade de registos afixados nas paredes da sala evidenciam projetos que estão a ser realizados, seguindo a metodologia de Projeto, bem como marcam rotinas e definem tarefas das crianças, através de mapas e quadros de registos, tal como é sugerido pelo MEM. Este tipo de registos, como a divisão de tarefas e alguns espaços diferenciados na sala, como a área da biblioteca, a área das correspondências ou a área do estudo do meio, são também evidentes no 1º CEB. *(ver anexo 9: registo fotográfico do espaço das salas)*. Atendendo aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças de EPE e do 1º CEB, naturalmente existem diferenças específicas em cada valência. Neste sentido, no 1ºCEB as metodologias centradas no aluno são evidenciadas através de uma rotina pautada por trabalhos de grupo (que requerem um trabalho experimental e colaborativo), trabalhos individuais (incluindo tarefas e autorregulação da própria aprendizagem e o trabalho autónomo) e os diários de turma e assembleias (também existentes na EPE). Ainda no 1º CEB são utilizadas algumas técnicas como os debates e discussões, de forma a desenvolver a comunicação e o poder de argumentação dos alunos, dramatizações e resoluções de problemas, técnicas de pesquisa, de forma a saberem selecionar e organizar dados e técnicas de cooperação, através de jogos ou trabalhos que impliquem dinâmicas de grupo. A própria organização do espaço na sala do 4ºano (em grupos) proporciona este tipo de trabalhos.

Em suma, estes documentos institucionais remetem a criança para o centro de todas as aprendizagens, com o objetivo de as formar e educar para enfrentarem os desafios da contemporaneidade, desenvolvendo as suas potencialidades e competências como seres individuais e sociais que interagem com os outros. Desta forma, este colégio pretende desenvolver a autonomia, a criatividade e a capacidade de iniciativa das crianças, promovendo a sua construção da identidade pessoal e social, integrando saberes e experiências diversificadas, desenvolvendo-as assim cognitivamente, emocionalmente e socialmente.

No fundo, um dos grandes ideários da instituição é “ajudar a voar”, acreditando-se que “cada gaivota é um ser singular, irrepetível, com desejos, ritmos e diferentes formas de voar e de atingir os seus objetivos.” (PE 2011-2014:3)

2. Caracterização dos grupos

O conhecimento do contexto do grupo de crianças e alunos é fundamental para que se possa moldar o currículo face ao mesmo, "[...] definindo opções e intencionalidades próprias [...] adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto" (Roldão, 1999:44).

O grupo de crianças, da valência da EPE, o 4B, é um grupo composto por dezanove crianças (doze do sexo feminino e sete do sexo masculino), entre os quatro e os cinco anos de idade. Todo o grupo frequentou os 3 anos no colégio, não havendo crianças novas no grupo, sendo que houve uma boa adaptação. Na valência do 1ºCEB, a turma do 4ºA, é uma turma de catorze alunos (seis do sexo feminino e oito do sexo masculino), todos nascidos no ano de 2004, vindos dos anos anteriores do mesmo colégio, com a mesma professora desde o 2º ano.

De forma a conhecer estas turmas, inicialmente foram recolhidas algumas informações sobre o contexto familiar e sociocultural das famílias, já que as famílias e a escola "[...] são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas [...]" (Diogo, 1998:17). A partir do conhecimento dos contextos familiares, foi mais fácil compreender alguns comportamentos das crianças, envolvendo os pais no processo educativo.

Deste modo, tal como referido no Projeto Educativo da instituição confirmou-se que as famílias são de um nível socioeconómico médio-elevado, sendo que na maioria as crianças revelam um acesso à cultura, em ambas as valências, através de viagens que vão fazendo, registando num mapa por onde já passaram, no contexto do 1º CEB (*ver anexo 10: registo fotográfico viagens - no mapa*) e também relativamente ao fácil acesso às novas tecnologias, verificado através de conversas com os alunos e crianças. O envolvimento dos pais é outra questão importante na caracterização sociocultural do grupo, sendo que existem momentos que o colégio incentiva e promove, como a hora da família (que ocorre uma vez por semana quando os pais têm disponibilidade), a presença dos pais na hora de almoço, nos aniversários das crianças, as atividades em dias festivos (como o dia da mãe, dia do pai, etc) e as reuniões, na qual se pode verificar uma participação razoável das famílias deste grupo, na medida em que na maioria comparecem quase todos os pais. Enquanto estagiária foi possível observar e interagir em reuniões de pais, e horas da família em ambas as valências (*ver anexo 11: registo fotográfico do envolvimento dos pais*).

Relativamente ao desenvolvimento das crianças, de acordo com as teorias piagetianas o grupo da educação Pré-escolar enquadra-se no estágio Pré-Operatório, havendo em geral uma grande predisposição para o jogo simbólico, que como refere Piaget “[...]é uma das principais contribuições para o bom desenvolvimento cognitivo da criança do pré-escolar” (Papalia, 2001:312). Nesta fase as crianças revelam algum egocentrismo e uma necessidade de interação e reforço do adulto e apresentam curiosidade pela descoberta do mundo que as rodeia. É ainda uma fase marcada “...por uma grande emotividade, onde coabitam sentimentos contraditórios: o medo, a alegria, o ciúme, a rivalidade, a culpabilidade [...]” (Ferreira, 2007:11).

No que se refere à turma do 1º CEB (o 4ºano), esta encontra-se no estágio das operações concretas, que segundo Piaget, se diferencia do estágio anterior pela “[...]aquisição da capacidade de operar mentalmente de forma interiorizada e reversível [...]” (Ferreira, 2007: 13), sendo que o egocentrismo característico da fase anterior dá lugar à capacidade da criança estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes, descentrando-se do “eu”. Estas são apenas algumas características gerais destes dois estádios e que foram sendo comprovados pela observação dos grupos.

De uma forma geral, quer o grupo da valência do Pré-Escolar, como a turma do 4ºano são crianças extremamente motivadas, participativas e interessadas, demonstrando uma fácil recetividade para novos projetos e atividades (*ver anexos 12: registos da motivação e participação das crianças e alunos*). Caracterizando um pouco mais as crianças do Pré-escolar, a maioria comunica de uma forma fluída, expressando as suas necessidades e intenções, embora exista um pequeno grupo que ainda necessita de um estímulo e reforço para comunicar de forma articulada e em grande grupo. Na maioria revelam um bom raciocínio lógico-matemático (*ver anexo 13: descrição diária de 8 de abril e anexo 14: descrição diária de 11 de março*), embora algumas crianças ainda demonstrem alguma dificuldade no raciocínio abstrato. São um grupo de crianças onde se vivência um bom ambiente de amizade e cooperação (*ver anexo 15: registos fotográficos – interação entre pares e 16 e 17: registos de incidente crítico*), ainda que exista algum egoísmo, ou egocentrismo, característico desta faixa-etária, que se verifica pela dificuldade de partilharem algo (muitas vezes observado no recreio, com dificuldade em partilhar os materiais) e se colocarem no lugar do outro (*ver anexo 18: registo de incidente crítico de 28 de fevereiro e anexo 19: registo contínuo de 20 de maio*).

Importa referir que este grupo de crianças manifesta alguma dependência do adulto, principalmente na resolução de conflitos entre pares, bem como necessitam frequentemente de reforços positivos para a concretização de trabalhos. Para além disso, embora muito recetivos e motivados, têm pouca iniciativa. No entanto, é de reforçar que houve uma evolução evidenciada com os projetos realizados em sala, em que as crianças se tornaram mais críticas e revelaram mais iniciativa na escolha de tarefas e no desenvolvimento dos projetos.

Quanto aos alunos do 4º ano, pelo estágio onde se encontram (operações concretas) e pelo trabalho que foi sendo feito pela professora titular nos anos anteriores, são um grupo muito autónomo, com uma capacidade crítica e de autorregulação já muito evidente, tendo já adquiridos hábitos de revisão autónoma de exercícios e estratégias de atenção e interpretação das questões colocadas (*ver anexo 20: registos fotográficos de estratégias dos alunos*). Relevam uma grande iniciativa e envolvimento nas tarefas que lhes são propostas, trazendo nomeadamente material de casa, relacionado com conteúdos abordados (*ver anexo 21: registos fotográficos-iniciativa e envolvimento*). Os alunos desta turma, tal como no grupo do Pré-Escolar, revelam uma amizade e cooperação entre pares, ajudando-se uns aos outros, sendo a disposição da sala (divididos por grupos) uma forma de contribuir para esta cooperação, não implicando nem afetando o trabalho individualizado que frequentemente executam (*ver anexo 22: registo fotográficos – cooperação e amizade no 1ºCEB*). Relativamente às áreas curriculares este é um grupo que no geral tem um gosto e aptidão para o Estudo do Meio, não havendo nenhuma criança com grandes dificuldade nesta área. Em Matemática é um grupo motivado para o desafio, desenvolvendo diferentes estratégias, apresentando um raciocínio lógico-matemática já considerável, com a capacidade de associar situações ao quotidiano e relacionar conteúdos, embora algumas crianças ainda necessitem de um apoio individualizado nesta área. Já no Português, verifica-se alguma falha na ortografia, com alguns erros de escrita, porém, na oralidade, no geral os alunos são capazes de comunicar de forma fluida, articulando devidamente as palavras e argumentando temas, com convicção e de forma crítica, tendo a capacidade de se autoavaliarem.

Nos anexos encontra-se uma caracterização mais pormenorizada da valência da EPE relativa ao contexto sociocultural do grupo, através de dados fornecidos pela educadora, bem como mais detalhes do que aqui é referido sobre o desenvolvimento das crianças (*ver anexo 23: caracterização do grupo*).

B. Intervenção nos Contextos Educativos

Neste parâmetro serão apresentadas algumas evidências sobre a forma como decorreu a intervenção educativa em ambas as valências. Porém, importa salientar que para um processo educativo dotado de intencionalidade, é essencial que o educador/professor reflita sistematicamente sobre as suas práticas e observe constantemente os educandos, de forma a planificar e adequar a sua prática às necessidades e interesses das crianças/ alunos. Neste sentido, para que o processo educativo seja significativo, é requerido que o educador/professor passe por quatro fases fundamentais, interligadas e cíclicas que são: a observação, a planificação, a intervenção/ação e a avaliação.

A observação permite conhecer, diagnosticar e avaliar as necessidades e interesses das crianças, bem como do contexto e ambiente educativo. Tal como refere Zabalza (2000:67): “[...] através da observação, podemos extrair abundante informação sobre como são os nossos alunos.”. Deste modo, deve-se observar antes da prática, para que se proporcionem atividades e momentos significativos para as crianças, pelo conhecimento das suas necessidades e interesses; durante a prática, na medida em que caso ocorra algum imprevisto, ou caso as crianças se demonstrem menos recetivas se possa adaptar, tornando a planificação flexível. E deve ocorrer após a ação, perante uma postura crítica e reflexiva que permita reformular as práticas educativas, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aprendizagens diversificadas e significativas para o grupo e para cada educando.

Posto isto, a observação foi a chave para a intervenção educativa, atendendo a que foi fundamental começar por conhecer as crianças/alunos, de forma a ser verificado em que patamares se encontravam, promovendo uma aprendizagem significativa e desafiadora. Foi também crucial o conhecimento da instituição, para se observar a realidade nas salas, em ambas as valências, fazendo uma *ponte* com a leitura prévia e análise dos documentos da instituição, bem como observar a forma de intervir da educadora e professora, nomeadamente as estratégias que utilizavam, tentando proporcionar aos grupos uma continuidade nas práticas a que estavam habituados. Perante esta postura de observação, tornou-se mais fácil uma inserção e envolvimento com a equipa pedagógica, com o grupo de crianças/alunos e a colaboração na dinâmica da instituição.

Relativamente à observação antes da ação, quer no estágio da EPE como no 1ºCEB houve um período de observação do grupo, das práticas do educador e professor e do espaço-sala, recorrendo-se a grelhas de observação (*ver anexo 4 e 5 e capítulo II – procedimentos metodológicos*).

A título de exemplo, no contexto da EPE a observação do espaço e de como as crianças interagem nele, favoreceu o conhecimento dos interesses das mesmas. Assim, rapidamente foi constatado que uma das áreas, a área das ciências, não era “visitada” e tinha pouco material à disposição (*ver anexo 24: registos de observação antes da dinamização das ciências*). Contrariamente às restantes áreas e a todo o espaço, tipicamente um espaço que seguia as abordagens de High-Scope e MEM, a área das ciências não estava a ser uma área do interesse do grupo, não sendo proporcionadas aprendizagens diversificadas nesse espaço, pelo que de imediato houve a preocupação por perceber o porquê deste espaço ser o menos “visitado”. Para dinamizar esta área optou-se, inicialmente, por colocar ao dispor das crianças um mapa das áreas, na qual cada uma deveria indicar para que área ia, no momento do planear-fazer- rever (*ver anexo 25: mapa das áreas*). Este registo permitiu ter uma visão mais alargada da ausência de crianças na área das ciências e de quais as áreas com mais presenças. A partir deste registo (após duas semanas de registo) reuniu-se com o grupo, para se debater o porquê da área das ciências ter menos registos no mapa, sendo esta uma conclusão das crianças, e o que poderia ser feito para que esta área se tornasse um espaço de interesse para o grupo. Desta assembleia surgiram algumas ideias, como ir buscar material e livros à biblioteca e foi possível compreender que esta área não estava a ser desafiante para o grupo, uma vez que não sabiam ao certo o que poderiam fazer nela, tal como referiu uma criança - “*não sei o que se faz nas ciências*”, e muitas outras retorquiram essa resposta dizendo que se liam livros porque estavam lá livros, mas demonstravam não saber ao certo o que a ciência pode explorar. Perante a observação e co-planificação com as crianças, foi possível começar a dinamizar esta área, através do miniprojecto “Pequenos Cientistas à descoberta das ciências” (*ver anexo 26: Fases do mini projeto das ciências*). Ainda no contexto do Pré-Escolar, para além desta dinamização da área das ciências, através da observação e conversas com a educadora e as crianças, foi possível terminar um projeto de sala, que estava na fase final, o projeto dos Animais da Quinta (*ver anexo 27: última fase do projeto “Os animais da quinta”*) e dar continuidade a um projeto que envolvia outras turmas do Pré-Escolar, o projeto dos correios, tendo sido

dinamizado algumas atividades em sala e outras para as turmas do Pré-Escolar em trabalho cooperativo com outra estagiária de mestrado (*ver anexo 28: atividades sobre o projeto dos correios*).

A observação antes, durante e após a intervenção, favoreceu ainda o início ao projeto do “Pássaro da Alma”, que embora tenha iniciado por incentivo da estagiária, se tornou alvo de grande motivação por parte das crianças. Este projeto surgiu da necessidade destas trabalharem os sentimentos, aprendendo a partilhar mais uns com os outros (dificuldade evidenciada na maioria das crianças), pelo que:

“a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlarem a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (Papalia,2001:354).

O projeto do “Pássaro da Alma” surgiu de um livro com este mesmo título do autor Michael Snunit, que aborda o que é a alma através da metáfora de um pássaro que representa o “nosso” íntimo, o que sentimos e como sentimos. Partindo desta história, que apresenta o Pássaro da alma dividido por gavetas, que correspondem aos “nossos” sentimentos, foi construído um dispositivo pedagógico: um pássaro em madeira, dividido em gavetas. Sendo que antes do projeto ser iniciado com o grupo, em cada semana o Pássaro abria uma *gaveta* com um ou mais sentimentos. As atividades e os sentimentos trazidos pelo Pássaro, em cada *gaveta*, surgiam em função da observação do grupo e de eventuais necessidades que revelassem na semana anterior, ou sentimentos pedidos pelo grupo na assembleia de turma para aparecerem nas gavetas do Pássaro da Alma (*ver anexo 29: fases do projeto do Pássaro da Alma*).

No contexto do 1ºCEB, através da observação que antecedeu a ação, foi possível identificar, por exemplo, que muitos alunos ainda cometiam erros ortográficos que poderiam ser trabalhados de uma forma lúdica, despertando mais o entusiasmo e motivação dos alunos para a escrita. Foi neste sentido que surgiu o jogo da ortografia, que foi intitulado com o nome “Aprender a escrever, para o erro não cometer”. Este jogo era composto por cartões com desvios à norma, tais como massa/maça, puder/poder, etc, e fichas de registo, onde os alunos a pares e recorrendo a prontuários e gramáticas deveriam preencher com a justificação da utilização de cada palavra, apresentando posteriormente à turma as palavras e quando estas devem ser utilizadas (*ver anexo 30: jogo da ortografia*).

Após a reunião de pais, na qual as estagiárias compareceram, uma das intervenções de alguns pais prendeu-se com a necessidade de motivar os alunos

para o gosto pela leitura, uma vez que na maioria todos liam em casa, mas muitas vezes eram obrigados, não sendo por gosto. A professora cooperante sugeriu ainda às estagiárias que procurassem trabalhar a escrita e foi também, deste modo, que surgiram as atividades de escrita criativa, com a criação de dois livros, totalmente criados pelos alunos, que para além de promoverem o gosto e o desenvolvimento da escrita, favoreceram o gosto pelo livro e promoveram a criatividade (*ver anexo 42: diversidade nas atividades e dispositivos criados no 1ºCEB – ponto 4*).

Assim, a observação foi um processo que acompanhou toda a intervenção, quer antes da ação, como durante e após, implicando uma reflexão e reconstrução da mesma. Só através da observação e da reflexão é que foi possível adaptar as planificações e promover aprendizagens cada vez mais significativas para o grupo. Neste sentido, a observação durante a ação e após, permitiu a planificação, mediante os interesses e necessidades dos educandos.

A título de exemplo, no contexto da EPE, após uma atividade de registo das novidades com papel de alumínio, várias crianças revelaram um interesse em descobrir mais sobre a luz e os espelhos, tendo na hora de almoço explorado os talheres, principalmente a colher, onde viam a projeção das suas imagens (*ver anexo 12*) Este interesse foi confirmado numa conversa, onde uma criança pediu que fosse explorado mais esse tema:

“Quando se conversava sobre o livro das ciências, uma criança interveio perguntando se depois poderíamos fazer uma experiência de espelhos. Perante esta intervenção pude concluir que a forma como foi explorado o material do registo das novidades, o papel de alumínio, motivou esta criança a descobrir mais sobre os espelhos....” (*ver anexo 31: reflexão/avaliação da semana de 29 de Maio*)

Um exemplo, no contexto do 1ºCEB, poderá ser a criação do segundo livro, 2º volume d’A aventura de Tatu”, que surgiu dos alunos, uma vez que se mostraram entusiasmados com o produto final do primeiro livro (*ver anexo 32: descrição diária a 12 de novembro*).

A observação durante e após a ação permitiu ainda, em muitos casos, readaptar a planificação previamente estabelecida, atendendo às necessidades do grupo ou a outros imprevistos.

A título de exemplo, numa atividade trazida pelo Pássaro da Alma – *a gaveta do zangado* - tinha sido planeado que após a leitura de um livro – “ Um dia Mal-humorado”, as crianças iriam colocar uma máscara de coelho, personagem principal da história, para contarem uma situação em que se sentiram zangados, revelando como se sentiam e como resolveram o problema, sendo que, de seguida, iriam fazer outra tarefa- um registo pictográfico da história. Durante a

atividade, foi observado que as crianças acederam bem mais do que o que estava esperado, sendo que a máscara foi uma forma de motivar o grupo e desinibir as crianças para a exposição oral. Assim,

“[...]Atendendo a que as crianças se mostraram interessadas em participar na atividade da máscara do coelho, a planificação teve de ser adaptada, sendo que o registo final que ficou planificado, não foi possível ser realizado....”(ver anexo 33: reflexão/avaliação da semana de 15 de abril)

Posto isto, só através da observação e da reflexão é que é possível adaptar as planificações e promover aprendizagens cada vez mais significativas para o grupo, sendo que os registos fotográficos, descrições diárias, incidentes críticos, preenchimento de grelhas, os próprios registos das crianças e as assembleias de turma, tornaram-se fundamentais para uma posterior planificação semanal e diária, em função não só dos conteúdos, mas também das necessidades do grupo e de cada educando.

A planificação e a intervenção surgem desta observação sistemática, atendendo a que uma planificação de uma aula, ou de um conjunto de atividades, requer que o educador ou docente

“refletia sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos materiais e humanos necessárias à realização” (ME, 1997:26).

Deste modo, a planificação assume-se como um guia e uma orientação para a ação, sendo planificada sempre em função das crianças/alunos.

No que concerne ao formato do registo das planificações, este foi bastante similar em ambas as valências, sendo que no primeiro estágio, em EPE foi sendo um pouco modificada, favorecendo a organização e condução das atividades para a estagiária. Deste modo, em ambas as valências era registado o tempo, os recursos, as atividades e estratégias utilizadas em cada área curricular, bem como a avaliação (qual o instrumento utilizado e o que seria avaliado). No caso do Pré-Escolar, para cada área de conteúdo (área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação – linguagem, plástica e matemática e a área do conhecimento do mundo) são descritos as competências para a EPE que se pretende desenvolver nas crianças, sendo estes referidos num documento do colégio elaborado com base nas metas de aprendizagem e nas orientações curriculares. Já, no 1ºCEB, para cada área curricular (português, matemática e estudo do meio) foram registados os conteúdos trabalhados em determinada aula e os objetivos e descritores de desempenho, referidos nas metas curriculares que entraram em vigor este ano

letivo. Estas planificações foram elaboradas diariamente, embora a estagiária também elaborasse uma planificação semanal, onde registava de forma mais geral quais os conteúdos a serem abordados e quais os grandes objetivos para aquela semana (*ver anexo 34: formatos de planificações*). Na valência do Pré-Escolar a planificação semanal era conversada com a educadora cooperante, que discutia e avaliava a semana anterior, junto da estagiária, de forma a ser verificado o que trabalhar na semana que se seguia, sendo também dado voz às crianças que na assembleia de turma mencionavam o que gostariam de fazer para a próxima semana. No caso do 1ºCEB, a professora cooperante também analisava quais os conteúdos a lecionar, mediante o programa e as metas curriculares, dando às estagiárias autonomia e liberdade para explorarem e perceberem de que forma é que determinado conteúdo deveria ser abordado com a turma e quais as necessidades de cada aluno.

De salientar, e de acordo com os modelos pedagógicos defendidos, a planificação não foi uma tarefa unicamente direcionada à estagiária e à equipa pedagógica, sendo que as crianças/alunos tiveram uma participação ativa na planificação, quer com as assembleias de turma, onde mencionavam o que gostariam de fazer para a outra semana, como já referido, como também em projetos, como o “Pássaro da Alma”, onde foi construída uma teia com o grupo e onde frequentemente se debatia sobre as tarefas já cumpridas e as que faltavam cumprir (*ver anexo 29: Fases do projeto do “Pássaro da Alma”*) e no miniprojeto dos “génios da matemática”, no 1ºCEB, onde os alunos negociaram quais os critérios para se merecer um autocolante com lâmpada, após realização de um problema (*ver anexo 35: registo do miniprojecto “génios da matemática” e anexo 36: registo de incidente crítico de 28 de outubro*).

De forma a promover uma prática efetivamente intencional, não havendo a tendência de dispersar do objetivo primordial que é a aprendizagem dos alunos, no decorrer do estágio do 1ºCEB a estagiária, após uma reflexão semanal, definiu passar a responder a três questões na planificação semanal:

“[...]o que quero que os alunos aprendam? qual a melhor forma de lhes transmitir ou de os “provocar”, através da descoberta, para os conhecimentos? e como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos?” (*excerto da reflexão do dia 25 de novembro de 2013*)

A última questão está relacionada com a avaliação, que será mais a frente abordada (*ver anexo 37: novo formato de planificação semanal*).

Para além das planificações semanais, das planificações diárias e das planificações com as crianças (assembleias e teias de projetos), a estagiária elaborou redes dos trabalhos de projetos (*ver anexo 38: redes dos projetos*), quer com os projetos que já tinham sido iniciados antes do estágio: o projeto dos animais da quinta e o dos correios, como com o projeto do Pássaro da Alma, como forma de serem referenciados, quais as intencionalidades de cada projeto, quais os objetivos e o que vai sendo planificado para ser elaborado. Esta visão geral do panorama de cada projeto favorece o acompanhamento e orientação das crianças para o mesmo, permitindo perceber o que está a ser trabalhado.

No que concerne à ação/intervenção, esta reflete a observação e planificação prévia, sendo que é importante que o educador e professor adote uma postura flexível face ao que anteriormente planificou e adote uma pedagogia de escuta e de autonomia, de forma a ouvir cada criança, até mesmo o seu silêncio, respeitando o seu ritmo, utilizando reforços positivos e uma pedagogia diferenciada, de forma a promover uma aprendizagem efetiva a cada criança. Ao longo destes estágios houve a preocupação de dar continuidade ao trabalho da professora e educadora cooperantes, construindo aos poucos um perfil de docente competente, capaz de promover aprendizagens significativas aos educandos. Neste sentido, em ambas as valências, a intervenção educativa da estagiária caracterizou-se por uma pedagogia diferenciada e criativa, com o intuito de motivar os alunos/crianças para a construção ativa dos seus conhecimentos, apostando no reforço positivo e na afetividade, valorizando e favorecendo a comunicação, como um excelente meio de aquisição dos conhecimentos.

Deste modo, especificando a ação em cada uma das valências, no caso da EPE, esta foi bastante marcada pela Metodologia de Projeto, onde diariamente se vivenciavam as metodologias ativas e construtivistas, defendidas pela instituição e pelos modelos High-Scope e MEM. Assim, e como já foi sendo analisado no parâmetro da observação, durante todo o processo de aprendizagem foi dada às crianças a possibilidade de por elas próprias construir o seu conhecimento, através da ação, através da exploração dos materiais e da participação ativa nas atividades. Colocando as crianças no centro da ação, foi mais fácil motivá-las para os projetos e atividades, desenvolvendo aprendizagem mais significativas. Um dos instrumentos que favoreceu a autonomia das crianças para as atividades diárias em sala, facilitando a gestão do tempo foram os mapas de registos e as grelhas de

monotorização das aprendizagens, defendidos pelo modelo MEM, já enunciados no capítulo II dos procedimentos metodológicos (*ver página 19 – enquadramento teórico do presente relatório*).

O reforço positivo e a postura afetiva e positiva adotada durante a intervenção educativa, foi uma característica que favoreceu também uma diferenciação pedagógica e adoção de estratégias para combater dificuldades verificadas em algumas crianças (*ver anexo 3: registo contínuo de 15 de fevereiro e anexo 39: registo de incidente crítico de 4 de abril*). Tal como referido por Hohmann & Weikart (2011:72) “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da criança nos outros, dá autonomia, dá iniciativa, dá empatia e dá autoconfiança”. Neste sentido, e perante uma observação e preocupação em ouvir cada criança e atender às suas necessidades, foram conseguidas algumas conquistas nomeadamente com uma criança que inicialmente demonstrava grande dificuldade em falar em grupo, embora tivesse um desenvolvimento global normal, convivendo entre pares no recreio de forma normal. Perante esta dificuldade desta criança, foram adotadas estratégias diversificadas como a utilização de uma máscara, após a hora do conto, para a criança falar com a máscara; o acolhimento com a utilização do computador, instrumento tecnológico do interesse de todas as crianças, na qual cada criança antes de contar a novidade teria de escrever o seu nome no computador; a utilização de um fantoche, na qual cada criança colocando o fantoche na mão teria de contar a novidade como se fosse o fantoche...., sendo que esta criança, teve uma evidente evolução, começando a participar de forma mais autónoma nos momentos em grande grupo e quando solicitada não hesitava tanto em falar.

A intervenção educativa, na valência do Pré-Escolar, regeu-se sobretudo por interações criança-criança e adulto-criança, interações com a comunidade e com a instituição, tendo sido desenvolvidas diferentes atividades recreativas com as crianças do Pré-Escolar e com a comunidade no âmbito do Projeto do Pássaro da Alma e interação com o próprio espaço e materiais, sendo dada às crianças a liberdade de manusearem e explorarem os materiais, bem como poderem participar na organização e definição do espaço e dos materiais (*ver anexo 40: construção do cantinho das emoções na área do faz de conta*). Para além destas interações, também foram envolvidos os pais no desenvolvimento do Projeto do Pássaro da Alma (quer no processo, como na apresentação final através de um vídeo que evidencia todo o projeto, através de fotografias e filmes), bem como no projeto das

ciências – “Pequenos Cientistas à descoberta das ciências”, de forma a facilitar e favorecer a continuidade educativa de casa para à escola, envolvendo as figuras parentais no processo de aprendizagem das crianças. Apesar do envolvimento parental ter sido, de certa forma, uma limitação neste estágio, já que não foi permitido um grande envolvimento entre estagiários e pais, foi possível envolver de qualquer forma os pais no processo de ensino – aprendizagem das crianças.

O lúdico e a utilização de diferentes recursos nas atividades que propõe é algo característico da estagiária, que tem como preocupação motivar o grupo e desenvolver nas crianças e alunos a capacidade de pensamento criativo, capacitando-os a conseguirem resolver problemas de forma mais autónoma. Neste sentido, mesmo nos momentos fixos de rotina, tais como os momentos do planear-fazer-rever, as novidades no início das manhãs e o registo das novidades à segunda-feira, ainda no contexto de EPE, houve a preocupação de diversificar ao máximo esses momentos, principalmente o registo das novidades, sendo que em todas as semanas as crianças fizeram registos com técnicas diferentes, assim como ao longo dos tempos o grau de dificuldade foi aumentando, atendendo a que mais para o final do estágio, as crianças faziam sempre os registos do sábado e do domingo, separadamente. Estes registos das novidades eram pensados e planeados em função do que as crianças pediam em assembleia – “*quero fazer o registo das novidades com colagens*” / “*o registo podia ser com uma folha de cor primeiro e depois recortávamos e colávamos noutra folha*” (...)(11 de Março de 2013), mas para além dos dados que as crianças davam em assembleia havia a preocupação de utilizar registos diversificados e criativos, que alargassem o conhecimento das crianças e estivessem associados a outras atividades ou projetos. Deste modo, foram muitas as formas de registo proporcionadas às crianças, tais como: com diferentes texturas; com um bocado de tecido, que surgiu de uma hora do conto lida anteriormente; com materiais de desperdício, atendendo à construção de materiais que estavam a ser feitos para a vend'arte (venda para angariação de fundos para ajudar uma instituição ou hospital); com materiais que refletiam, como o papel de alumínio; ou com sumo de limão para trabalhar as ciências, etc. (*ver anexo 41:diversidade nos registos das novidades no 4B*).

No contexto do 1ºCEB, conforme já referido, houve a mesma preocupação de promover uma pedagogia criativa, desafiando o grupo a pensar, motivando-os para a aprendizagem. Deste modo, foram promovidas algumas atividades, tais como: um jogo de dominó sobre cálculo mental, que se tornou um bom dispositivo

para o treino do cálculo; o jogo da ortografia, que favorecia o treino da ortografia, bem como a oralidade, com a apresentação de palavras à turma; alguns jogos no quadro iterativo, como o “Quem quer ser milionário” com perguntas sobre Estudo do Meio; a criação de dois livros, através de atividades de escrita criativa, com recurso a objetos, como uma matrioska e a uma “explosão” de ideias ou *brainstorming*; palavras cruzadas com exercícios gramáticas; a utilização de imagens projetadas, para explorar ilustrações de livros, apresentando partes da imagem aos poucos, criando algum suspense e desenvolvendo o diálogo e a exploração de uma imagem para iniciar um conteúdo, como o padrão dos descobrimentos para abordar a expansão marítima e a análise de um quadro de Miró, para abordar os frisos e simetrias; a utilização de legos para os alunos experimentarem e criarem um gráfico de barras, etc (*Ver anexo 42: diversidade nas atividades e dispositivos criados no 1ºCEB*).

Relativamente à pedagogia diferenciada, foi uma competência que a estagiária foi procurando desenvolver ao longo do estágio. A título de exemplo desta pedagogia, na valência do 1ºCEB, pode-se referenciar a realização de desafios ou problemas matemáticos, inseridos no miniprojecto “génios da matemática”, em que à medida que os alunos iam fazendo os exercícios, a estagiária aproveitava para acompanhar o trabalho de cada aluno, esclarecendo dúvidas pontuais de cada um, dando exercícios diferentes a algumas crianças, mediante as suas necessidades naquele momento. Para além disso, ao corrigir trabalhos dos alunos, os erros eram registados e posteriormente discutidos com cada aluno, individualmente, que depois deveria corrigir o exercício, de forma a compreender o erro e melhorar. Numa oficina de gramática, promovida pela estagiária, foram disponibilizados aos alunos minifichas com os diferentes conteúdos gramaticais, sendo que cada aluno deveria identificar onde ainda têm mais dificuldade e elaborar a ficha respetiva a essa dificuldade. Neste tipo de trabalho a estagiária circula pela sala, dando um acompanhamento individualizado. A experiência em estágio permitiu verificar a produtividade deste tipo de trabalho individualizado, sendo os próprios alunos a referi-la. Um dos exemplos aconteceu quando uma aluna após uma breve explicação individual da estagiária sobre a multiplicação por 10, 100, 1000, etc, dificuldade já detetada em alguns exercícios anteriores referiu: “Sara assim quando for outro desafio sobre isto eu já sei fazer bem” (*ver anexo 43: registo de incidente crítico de 13 de novembro*).

O reforço positivo, não só acompanhou o percurso da estagiária na EPE, como também no 1ºCEB, sendo frequente reforçar e dar feedbacks dos trabalhos de cada aluno, incentivando-os também para fazerem melhor, referindo que são capazes de mais e que conseguem. Expressões tais como: “ Estás num bom ritmo de trabalho”, “boa! Estás a conseguir”, “consegues melhor”, “vá lá, mais um esforço”, são algumas das frases mencionadas pela estagiária ao longo da prática.

Pode-se, ainda, referir que na intervenção em estágio houve a preocupação de desenvolver a autonomia, já muito intrínseca no grupo do 1ºCEB e desenvolver a linguagem, numa ótica de os ajudar a desenvolverem a capacidade crítica e a capacidade de resolver conflitos do quotidiano. O projeto do Pássaro da Alma, por exemplo, no contexto da EPE, com a abordagem aos sentimentos teve também esse objetivo de os desenvolver nas relações interpessoais, tornando-os futuramente seres ativos e capazes de se inserirem na sociedade.

Importa referir que, como anteriormente já foi mencionado, a interdisciplinaridade e a articulação entre conteúdos foi algo refletido e pensado, sendo vivenciado na prática. Embora no contexto do 1º CEB, existisse um programa a cumprir e um horário estabelecido, foram utilizadas estratégias de articulação e interdisciplinaridade entre conteúdos, definindo, por exemplo, temas e utilizando objetos de ligação entre conteúdos. A título de exemplo, para a atividade de escrita criativa, onde se recorreu a uma matrioska, esta foi utilizada, posteriormente, em matemática para medir e pesar as diferentes matrioskas, abordando as unidades de medida. Deste modo, a matrioska serviu como tema para abordar português e matemática, tendo refletido na avaliação semanal esta articulação entre conteúdos:

Deste modo, para além de trabalhar a oralidade, a escrita e a criatividade, foi possível abordar um pouco de outra cultura, assim como utilizando esse material para matemática foi possível abordar as unidades de medida, pesando e medindo o comprimento de cada boneca russa. Nesta atividade foi evidente também a interdisciplinaridade. *(ver anexo 44: reflexão/avaliação do dia 28 de outubro).*

Esta articulação e interdisciplinaridade, embora de uma forma não tão evidente, aconteceram em algumas fichas elaboradas pela estagiária, nomeadamente numa ficha de interpretação de uma biografia, em que uma das perguntas era “refere qual é a idade do autor”, sendo que esta não estava explícita no texto, cabendo ao aluno calcular, tendo acesso ao ano do nascimento e do óbito. Embora dois alunos tenham demonstrado alguma dificuldade em compreender a questão, não encontrando a resposta no texto, estranhando estar uma questão que exigia um cálculo matemático numa ficha de português (“mas isto é para calcular? não pode ser, tem que estar no

texto” – *ver anexo 45: registo de incidente crítico de 14 de outubro*), gradualmente percebeu-se que esta articulação era perfeitamente normal para a maioria dos alunos, que sem grande dificuldade utilizavam os seus saberes, nos momentos oportunos, quer estivessem em português, como matemática, ou xadrez.

Outro exemplo, mais especificamente sobre a interdisciplinaridade, aconteceu em português, com a utilização de notícias sobre estudo do meio (a exposição solar) para abordar o tipo de texto informativo, estando ao mesmo tempo a trabalhar e a conhecer o conteúdo que seria dado numa próxima aula de estudo do meio; ou em matemática para abordar as simetrias e frisos com a exploração de um quadro de Miró, fazendo referencia à expressão plástica (*ver anexo 42: diversidade nas atividades e dispositivos criados no 1ºCEB – ponto 2*).

De salientar, que em ambos as valências, a estagiária procurou envolver de alguma forma a comunidade, sendo que na EPE foi possível envolver mais a comunidade e pais, com os projetos desenvolvidos. Contudo, no 1ºCEB, foi possível envolver uma auxiliar de educação do colégio, que tem formação em primeiros socorros, para dar uma pequena palestra em sala, exemplificando algumas técnicas de socorrismo. Para além disso, foi possível estar presente numa reunião de pais, e presenciar uma hora da família (*ver anexo 11*).

Neste sentido, na intervenção em estágio, em ambas as valências, desenvolveram-se com as crianças e alunos experiências pedagógicas que favoreceram aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, com a utilização de diferentes recursos e estratégias adequadas a cada aluno e grupo, com o intuito de contribuir para o sucesso escolar e para uma aprendizagem integral de cada educando.

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. (Roldão, 2003: 41).

Isto é, a avaliação é um elemento que deve estar presente em todo o processo educativo, como reguladora da prática do educador e professor e das aprendizagens das crianças e alunos. Neste sentido, a reflexão contínua do profissional de educação torna-se essencial, devendo este refletir e avaliar o seu desempenho durante a intervenção, percebendo se foi possível responder aos objetivos propostos e contribuir para a aprendizagem efetiva das crianças. Só perante esta atitude reflexiva é que o educador/professor contribui para:

“[...]a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.” (Decreto – lei 240/2001, IV, ponto 1).

Assim, durante os estágios, em ambas as valências, a estagiária adotou uma postura de reflexão e avaliação constante, elaborando semanalmente uma reflexão escrita, onde era necessário alguma descentralização da prática, de forma a avaliar mais criticamente o sucedido na semana, e assim, verificar o que poderia ser melhorado na semana que se seguia. Nessa avaliação semanal, para além de ser feita uma reflexão sobre como correu o desempenho da estagiária, era feita uma avaliação das aprendizagens das crianças (*ver anexo 31: reflexão/avaliação na EPE e anexo 44: reflexão/avaliação no 1ºCEB*). Em todas as reflexões semanais foram sendo anexados registos que comprovassem e fundamentassem as avaliações feitas e as atividades realizadas, não só com registos das aulas/atividades, como também com fundamentações teóricas, sobre temáticas que iam surgindo, tal como a diferenciação pedagógica, pela necessidade de encontrar estratégias que favorecessem um trabalho mais individualizado. A reflexão sobre estas temáticas que iam surgindo permitiam mais facilmente colmatar dificuldades e definir novas estratégias e metas a atingir na semana que se seguia, tal como exemplificado no seguinte excerto de uma reflexão:

“Este ensino individualizado requer uma atenção específica a cada aluno e uma intervenção que acompanhe os ritmos diferentes de cada um, sendo que para a próxima semana tentarei adotar estratégias que auxiliem esta pedagogia diferenciada, dando tarefas diferentes a alguns alunos mediante as dificuldades já detetadas, mantendo-os ativos nas suas tarefas e respeitando os diferentes ritmos” (excerto da reflexão/avaliação do dia 28 de outubro)

A utilização do portefólio reflexivo e do portefólio da criança, na valência da EPE, foram também ferramentas que favoreceram a avaliação da intervenção, tendo sido uma forma de avaliação contínua e sistemática das práticas. Estes foram instrumentos que tiveram como quadro de referente o próprio desenvolvimento da criança nos diferentes domínios e áreas do saber (no portefólio da criança) como o desempenho e crescimento profissional da estagiária (no portefólio reflexivo).

Relativamente à avaliação do processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor/educador:

“[...]reconhecer a importância e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (ME, 1997:93).

Neste sentido, deve-se avaliar primeiro de forma a perceber em que nível as crianças se encontram, seguindo-se uma avaliação contínua ao longo de todo o processo, de forma a regular e melhorar as aprendizagens e, então, averiguar os resultados finais.

Deste modo, a avaliação deve ser realizada em diferentes momentos, atendendo a três modelos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, e avaliação sumativa.

No que respeita à avaliação diagnóstica, esta deve ser utilizada para “fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (ME, 2002:39). Este tipo de avaliação foi desde logo, no início do estágio, posta em prática, acompanhada pela observação, com o intuito de conhecer cada aluno e criança, sendo utilizada ainda noutros momentos de introdução a novos conteúdos, no caso do 1ºCEB, de forma a averiguar em que nível os alunos se encontravam, tais como na abordagem aos números decimais, onde inicialmente foram elaborados alguns exercícios de algoritmos com números decimais, de forma a verificar os pré-requisitos dos alunos.

No que concerne à modalidade da avaliação sumativa, esta consiste “...na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular (Despacho normativo nº1/2005, II, ponto 24), tendo como finalidade verificar se determinado objetivo estabelecido foi cumprido. Tendo em conta à realidade de estágio, no contexto do 1ºCEB, onde esta modalidade foi exercida, os alunos fizeram provas de avaliação, às três áreas curriculares – Português, Matemática e Estudo do meio, sendo atribuídas notas percentuais. Estas provas não só foram presenciadas pelas estagiárias, como também houve a possibilidade de efetuar a correção, em parceria com a professora titular, auxiliando na contabilização e ponderação dos resultados. Este instrumento foi um excelente recurso para registar as maiores dificuldades de cada aluno, relacionando-as com as dificuldades detetadas noutros momentos, em contexto de aula. Deste modo, durante a correção e juntamente com a professora cooperante registava-se as notas de avaliação numa grelha, elaborado mediante os domínios avaliados na prova e a estagiária ia registando dificuldades evidenciadas em algumas perguntas, para posteriormente trabalhar com cada aluno, mediante as suas maiores necessidades, numa ótica de uma pedagogia diferenciada. O registo das dificuldades dos alunos era igualmente feita em momentos formativos, durante

atividades em aulas e após correção de exercícios (ver anexo 46: *grelhas e registos de avaliação das aprendizagens*). Estas provas sumativas, embora, inevitavelmente, tenham um peso no processo de ensino, contribuindo para um resultado no final do período, não são unicamente o que reflete o trabalho do aluno, podendo, como referido, contribuir para um trabalho posterior de melhoria das dificuldades evidenciadas. Tal como referido por Philippe Meirieu (1990), numa expressão emblemática – “A obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura “ sendo que a avaliação é bem mais que um resultado ou um produto final, devendo ser o reflexo de todo um processo, dotado de um envolvimento e um contexto específico e não uma operação, fruto da soma de um processo. Em ambos os estágios, foi possível participar da avaliação final do período de cada criança e aluno, refletindo e partilhando opiniões e factos com a professora e educadora cooperantes, tendo sido possível comprovar a complexidade que é ponderar todo o processo das aprendizagens dos educandos. No caso mais concreto do 1ºCEB, verificando todo o processo formativo, conjuntamente com as médias de avaliações sumativas, de forma a atribuir uma nota de 1 a 5.

Por fim, mas não menos importante, sendo a modalidade mais vivida em ambas as valências, é a avaliação formativa. Esta avaliação estabelece um acompanhamento e uma avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem, sendo que “[...]a sua preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem”, sendo considerada uma *bússola orientadora* do processo ensino-aprendizagem (ME, 2002:39) No decorrer do estágio, em ambas as valências foram utilizados alguns instrumentos que favoreciam esta avaliação, nomeadamente registos de observação; a observação direta, o diálogo das crianças em assembleias de turma e os seus registos; algumas grelhas de avaliação, tais como: grelha de avaliação da oralidade, da leitura, do empenho e da participação e a monitorização da gramática, no 1º CEB; e grelhas de autoavaliação, para os alunos preencherem no caso do 1º CEB e avaliação dos projetos, oralmente, no caso da EPE (ver capítulo II – *procedimentos metodológicas e as grelhas em anexo 4*). Os portfólios, da criança e do adulto, são também instrumentos de avaliação significativos, na medida em que regulam a prática, favorecendo o progresso e a definição de novas estratégias.

Saliente-se que durante o percurso em estágio a reflexão e avaliação foi vista como o meio de progredir, ajudando o aluno a aprender e o professor ou educador a ensinar. Neste sentido, antes de planificar determinada atividade ou aula, tornou-se

fundamental que a estagiária definisse qual o objetivo e o que pretende avaliar, mediante os objetivos e metas que estabelece. Porém, importa ainda focar que em ambas as valências, de forma mais evidente no 1ºCEB, eram apresentados aos alunos quais os critérios, na qual estes são avaliados, sendo inclusivamente promovidas atividades em que os alunos tiveram acesso aos critérios, de forma a refazerem o trabalho, mediante os parâmetros a que são avaliados, bem como selecionaram textos dos colegas, mediante critérios previamente definidos, argumentando as escolhas, mediante esses parâmetros (*ver anexo 47: Registos fotográficos - acesso aos critérios da avaliação*).

Em suma, a avaliação acompanhou todo o estágio, tendo sido um instrumento fundamental para diagnosticar os conhecimentos das crianças/alunos (avaliação diagnóstica), melhorar o processo de ensino – aprendizagem, bem como adotar estratégias e métodos diversificados atendendo às necessidades que iam sendo sentidas (avaliação formativa). Foi, neste sentido, que a planificação e realização das atividades e aulas, em ambas as valências, tiveram sempre como base a avaliação da semana anterior, as assembleias de turma com as crianças e os registos de observação realizados, para responder às necessidades e interesses do grupo e para colmatar lacunas que tenham ocorrido na semana anterior, no que respeita ao desempenho pedagógico.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

“ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da inquietude provocada pela irrepetibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal” (Gonçalves, 2006:9).

Esta inquietude e desafio constantes, durante a prática pedagógica em estágio, acompanhada pela paixão de educar/ensinar e a ânsia de atingir objetivos e superar expectativas, perante uma prática reflexiva, tornaram este percurso gratificante e rico em experiências significativas. Ser educador e professor é, sem dúvida, uma missão, uma responsabilidade de formar pessoas e construir futuros, sendo que a preparação desse futuro exige “[...] a acção criativa, o pensamento divergente e uma postura aberta diante da vida” (Cavalcanti, 2006:94), daí a preocupação em intervir desenvolvendo a criatividade, privilegiando a descoberta e o envolvimento ativo da criança/aluno, como um ser único e com um potencial criativo.

Neste sentido, as experiências neste percurso de estágio, em ambas as valências, permitiram o enriquecimento e aquisição de competências, favorecendo, nomeadamente, a autonomia e segurança na atuação em contexto de uma intervenção educativa, que serão cruciais para o nosso futuro profissional. Assim, a prática pedagógica em ambas as valências contribuiu para a construção da profissionalização, como se alude no título. E, no que respeita ao termo profissionalização, importa definir que este conceito engloba mais do que a simples profissão, que caracteriza um profissional, sendo definido como “o ato ou efeito de profissionalizar ou profissionalizar-se”, tal como referido no Dicionário de Língua Portuguesa. Isto é, a profissionalização requer um processo ao longo da vida, é algo que está em construção, algo dinâmico.

Deste modo, e atendendo a que este mestrado profissionalizante forma educadores e professores para uma dupla habilitação, refletir-se-á, de seguida, sobre os objetivos inicialmente definidos na introdução para a prática profissional em estágio, procurando mencionar de forma articulada esses objetivos para a valência da EPE e 1º CEB, verificando o grau de consecução dos mesmos.

Relativamente ao envolvimento e respeito pelos ideários da instituição, na qual foi desenvolvido o estágio em ambas as valências, houve inicialmente a preocupação de

recorrer aos documentos da instituição, de forma a adequar a intervenção ao que a instituição defende, respeitando e agindo em concordância com as dinâmicas da mesma. Deste modo, embora a estagiária inicialmente tenha sentido alguma ansiedade e receio pela sua receção na instituição, o envolvimento com a equipa pedagógica foi bastante positivo e colaborativo, tendo rapidamente se envolvido e participado em iniciativas e eventos do colégio, tais como um concerto solidário, a vend'art, corta-mato, a quinzena da matemática e das línguas, etc. No contexto da EPE houve, inclusivamente, a promoção de duas atividades promovidas e criadas pelas estagiárias, tendo ainda sido apresentado um projeto de sala ("O Pássaro da Alma") às crianças da EPE e creche.

Mais especificamente sobre a intervenção educativa, em ambos os contextos, houve a preocupação de, gradualmente, através do conhecimento do grupo e de cada criança, promover uma pedagogia diferenciada, de forma a desenvolver individualmente cada aluno, mediante os seus interesses e dificuldades detetadas, sendo possível verificar, principalmente no contexto da EPE, uma evolução numa criança, que tinha bastante dificuldade em comunicar oralmente, perante o grupo. O conhecimento do grupo e do contexto familiar e o trabalho cooperativo com a professora e educadora cooperantes tornaram-se fundamentais para promover esta diferenciação, que conduzia a uma efetiva inclusão.

Seguindo as metodologias participativas e construtivistas, vivenciadas em ambas as valências, a estagiária procurou proporcionar aulas e atividades que partissem dos interesses dos alunos, pelo conhecimento das suas necessidades e interesses, através da observação direta, da comunicação com as crianças e dos seus registos, inclusivamente nas assembleias de turma, onde mencionavam o que gostavam de trabalhar para a próxima semana. Para além de aprendizagens significativas, proporcionaram-se aprendizagens diversificadas e socializadoras, utilizando e criando de raiz alguns dispositivos, com o intuito de motivar e alargar os conhecimentos de cada criança/aluno, estimulando a pesquisa e a exploração de materiais diferentes (inclusivamente no registo das novidades na EPE), bem como promovendo atividades a pares e em grupos, propícias à partilha e discussão oral, como acontecia com o jogo criado para a ortografia, ou a exploração de imagens, para descobrir e abordar conteúdos (como a exploração de uma fotografia do padrão dos descobrimentos para retratar a expansão marítima, no contexto do 1ºCEB). Deste modo, foram também proporcionadas aprendizagens ativas e integradas, relacionando-se saberes, orientando as crianças e alunos para a construção do conhecimento por elas próprias,

seguindo a teoria construtivista. Todos estes recursos utilizados e modelos levados a cabo (tais como o MEM, High-Scope e a Metodologia de Projeto), seguindo os paradigmas da instituição, tiveram como intenção favorecer o ensino-aprendizagem, contribuindo para uma aprendizagem efetiva das crianças e o sucesso escolar, garantindo uma continuidade ao trabalho do professor e educador cooperantes.

Importa ainda refletir sobre a forma como a estagiária geriu o processo de ensino-aprendizagem, sendo este sustentado por quatro ações fundamentais e interligadas, já referenciadas ao longo do presente relatório: a observação do grupo de crianças e alunos, de forma a conhecer as suas necessidades, aptidões e interesses, sendo que esta observação acompanhou todo o percurso, quer antes, como durante e após a ação; a planificação, que foi devidamente estruturada, de forma a servir de guia à prática, adotando um caráter flexível; a intervenção/ação, centrada numa aprendizagem ativa e criativa, com foco no aluno e na criança e, por fim, a avaliação, elemento crucial em todo o processo, tendo favorecido a reformulação da prática.

De salientar que o ato reflexivo foi constante e decisivo durante este percurso de estágio, tendo assumido um papel importante na melhoria das práticas educativas e no desempenho profissional, favorecendo o autoconhecimento e garantindo uma maior confiança nas práticas. Conforme profere Sá-Chaves (2009:14), a reflexão é “[...] um modo de reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de , nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações.” Deste modo, a construção do portefólio reflexivo tornou-se um instrumento de regulação da ação educativa e de articulação da teoria com a prática, que facilitou bastante a autoavaliação. As orientadoras de estágio e os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, bem como a educadora e professora cooperantes foram um apoio na articulação da teoria com a prática, tendo provocado e estimulado constantemente o pensamento reflexivo e crítico das estagiárias, favorecendo a autoavaliação e por consequência o melhoramento da intervenção educativa. Esta autoavaliação tornou-se imprescindível no processo de construção da profissionalização, no sentido que auxiliou no melhoramento da prática.

Decorrido este percurso em estágio, quer na valência da EPE, como no 1ºCEB, começa-se a conhecer e a construir um perfil de profissionais, sendo que neste processo aprendemos e também erramos, passando-se por um turbilhão de emoções e sentimentos, que por vezes eram de alegria e concretização, e outras vezes de

frustração ou desânimo, mas tudo com vista à aprendizagem e ao progresso. Neste momento, já se começa a ser capaz de definir métodos e metodologias nos quais nos sentimos mais identificados, encontrando dificuldades e desafios ainda a ultrapassar. Por exemplo, relativamente à pedagogia diferenciada esta é, sem dúvida, algo com o qual a estagiária se identifica, na medida em que só perante esta pedagogia é possível desenvolver de forma integral e efetiva cada aluno, mediante as suas necessidades. Porém, ainda terá de ser feito um longo caminho de experiência, principalmente no 1ºCEB, encontrando, gradualmente, mais estratégias de como registar e monitorizar o trabalho de cada aluno de forma individual, para que perante uma turma maior se consiga levar esta pedagogia a cabo. Para além disso, ainda existe alguma dificuldade na gestão do tempo, embora esta gestão tenha evoluído bastante, pela segurança que se foi construindo na prática. A gestão das participações e intervenções dos alunos, no caso de uma turma como a do 4ºA, tão interventiva e motivada, nem sempre foi fácil gerir, sendo este um aspeto que também pode ser melhorado, para que estas participações, quando desadequadas, não dificultem, nem prejudiquem a gestão do tempo.

Como mestrandos prestes a terminar uma formação inicial com habilitação para a docência generalista, importa refletir sobre este novo paradigma implementado, percebendo quais as suas implicações para um futuro profissional, onde neste caso, a dupla habilitação abarca a EPE e o 1ºCEB, sendo estas valências fases cruciais no desenvolvimento e construção de bases sólidas, que sustentem e contribuam para o sucesso escolar do aluno, nos níveis de ensino que se seguem e para a construção de pessoas, capazes de responderem aos desafios da sociedade. O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro surge neste sentido de criar um corpo docente de qualidade, que garanta o sucesso escolar, apostando na mobilidade dos docentes entre ciclos de ensino, permitindo o acompanhamento dos alunos pelo mesmo docente num maior período de tempo. Posto isto, como docentes com dupla habilitação mais facilmente podemos agir articulando as várias etapas do percurso educativo, garantindo uma sequencialidade progressiva, aprofundando e alargando a etapa anterior. Assim, conhecendo o trabalho desenvolvido na EPE, mais facilmente se consegue contribuir para uma continuidade e uma globalidade da educação/ensino.

Relativamente a esta articulação e transição de níveis de ensino, na experiência em estágio, embora a prática no 1ºCEB se tenha sucedido no 4º ano, onde a transição da EPE já não se coloca, de forma tão evidente, é bem visível o trabalho articulado e contínuo de uma valência para outra, ainda mais patente por ambas as valências

terem sido passadas na mesma instituição, e pelas crianças terem crescido sempre no mesmo ambiente, onde os professores procuram seguir a mesma linha, de uma pedagogia ativa. A própria organização do espaço da sala do 4º ano, em grupos, e a disposição dos materiais, bem como a exposição das rotinas e responsabilidades dos alunos nas paredes, juntamente com os seus trabalhos e aprendizagens, vão ao encontro do modelo MEM já vivido na valência da EPE, favorecendo mais uma vez a autonomia e as aprendizagens ativas e construtivistas. Porém, naturalmente perante um 4ºano, num final de ciclo, existem especificidades no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a estagiária procurou desenvolver competências transversais, que serão, certamente, uma mais-valia para o nível de ensino que se segue, tais como: o desenvolvimento da concentração e focalização nas tarefas; a revisão das mesmas, recorrendo a estratégias; o desenvolvimento do gosto pela escrita e leitura; o despertar para a descoberta e curiosidade; ajudar na criação de métodos de estudo e desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade, autonomia e autoestima.

Terminado este percurso académico e este estágio de profissionalização, surgem um conjunto de questões e uma sensação nostálgica de estar a terminar uma fase crucial de uma longa carreira profissional que se avizinha, como educadores e professores. Perante toda a experiência em estágio, existe a convicção que será dada uma continuidade a grande parte das práticas executadas neste percurso de estágio, sendo que estas se identificaram com a estagiária, no que concerne à pedagogia diferenciada e a uma pedagogia ativa, privilegiando métodos não-diretivos e relacionais, seguindo um paradigma construtivista. No entanto, não poderia deixar de ser mencionado o desejo de levar a pedagogia ativa ao mais alto nível, desenvolvendo a criatividade, perante um clima aberto ao diálogo e à comunicação, respeitando e valorizando as intervenções das crianças/alunos, espicaçando-as para o espírito crítico, para a persistência, a inovação, desenvolvendo o potencial criativo de cada uma. A estagiária tenciona ainda educar pela via dos afetos, valorizando o reforço positivo e o diálogo, construindo um clima de sala democrático, um clima de cooperação e trabalho, que espelhe o entusiasmo e motivação com que os alunos constroem o seu próprio conhecimento, com a orientação do adulto. Deste modo, é objetivo continuar a intervir de forma intencional, assumindo uma postura reflexiva e consciente, de forma a contribuir para uma educação capaz de encarar e responder aos desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel (2001), Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1;
- Alvarenga, G.; Araujo, Z. in *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, n.33, jan./abr. 2006:139;
- Barba, J.J. (2013), *La Investigación Cualitativa en Educación en los Comienzos del Siglo XXI*, in Diaz, M, Giraldez, A. (coodrs) *Investigación Cualitativa en Educación Musical*, Biblioteca de Eufonia, Serie Didatica de la Educación Musical, Barcelona, Editorial Graó, Março 2013;
- Becker, F. (2008), *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 13ª ed.;
- Bell, Judith (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva;
- Cabanas, José M. Q. (2002). *Teoria da educação - Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.;
- Campos D.; Weber M. (1987), *Criatividade –Técnicas e Atividades para o seu Desenvolvimento no 1ºGrau*, Rio de Janeiro: Editora Sprint
- Cardoso, Jorge (2013), *O professor do futuro*, Lisboa:Guerra e Paz Editores;
- Cavalcanti, Joana (2006), *A criatividade no processo de humanização* in *Saber (e) educar* 11;
- Costa, Jorge Adelino (1992), *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projeto Educativo da T*. Lisboa: Texto Editora;
- Delors, Jacques (2000), *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Coleção perspectivas Atuais, Porto: Edições Asa;
- Diogo, Fernando, Vilar, Matos (1998), *Gestão flexível do currículo*, Porto, Edições Asa.
- Diogo, José M. L. (1998). *Parceria Escola-Família – A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, António (2012). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2ª ed.;
- Ferreira, Manuel Sanches (2007), *Aprender a Ensinar | Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento;

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa, coleção leitura*, São Paulo: Paz e Terra;

Gonçalves, F. R. (2006), *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora;

Gouveia, J. (2008), *Saber Avaliar*;

Gouveia, J. (org.) (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*;

Hohmann, M. e P.Weikart, D. (2011), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2º ed.;

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

Lino, Dalila (1996), *O projecto Reggio Emilia: uma apresentação*, in Oliveira-Formosinho, J. (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto editora;

Lopes, José e Santos Silva, Helena (2010), *O Professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*, Porto: Lidel - Edições Técnicas, LDA;

Machado, Joaquim (2011), *Pais que educam, Professores que amam*, Editora marcador, 1º ed.;

Martins, Vitor Manuel (2000), *Para uma pedagogia da criatividade*, Porto: edição Asa;

Mendonça, Marília, (2002), *Ensinar e Aprender por Projectos*, Porto, Edição ASA;

Ministério da Educação, (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica;

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1991), organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico;

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2002), *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*;

Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*;

Niza, S. (2012), *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Editora Tinta da China;

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007), “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;
- Papalia, Diane E.; Olds, Sally Wendoks; Feldman, Ruth Duskin (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Parente, C. (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e Recurso Didático para Formadores*, Braga: Expoente reflexão, in Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora;
- Pequito, Paula (1999) *Representações de Criatividade dos Educadores de Infância in Saber (e) educar*
- Perrenoud, P. (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora;
- Robert J., Sternberg; Williams, Wendy M. (2003), *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: Asa Editores;
- Rogers, C. (2010), *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora;
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Sá-chaves, Idália (2007). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Tomlinson, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora;
- Vasconcelos, Teresa (s.d), *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência (MEC);
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto;
- Zabalza, M (1996), *Qualidade e Educação Infantil*. Artmed. Capítulo 3 Os dez aspectos – chaves de uma Educação Infantil de qualidade;
- Zabalza, Miguel A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- <http://www.penaestrada.org/artigos/educacao-infantil-em-reggio-emilia-as-cem-linguagens-da-crianca/> (consulta a 4 de janeiro de 2014)

LEGISLAÇÃO:

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar -Lei nº5/97, de 10-02-97;

Decreto-Lei n.º 241/2001, DR: I Série-A, 30-08-01;

Decreto-Lei n.º 240/2001, DR: I Série-A, 30-08-01;

Despacho Normativo n.º 1/2005, DR: I Série-B, 5-01-05;

Decreto-Lei n.º 49/2005, DR: I Série-A, 30-08-05;

Decreto-Lei 43/2007 de 22-02-07.

Decreto-Lei n.º 75/2008, DR: I Série – n.º 79, 22-04-08

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO:

Projeto Educativo do Colégio (2011-2 014);

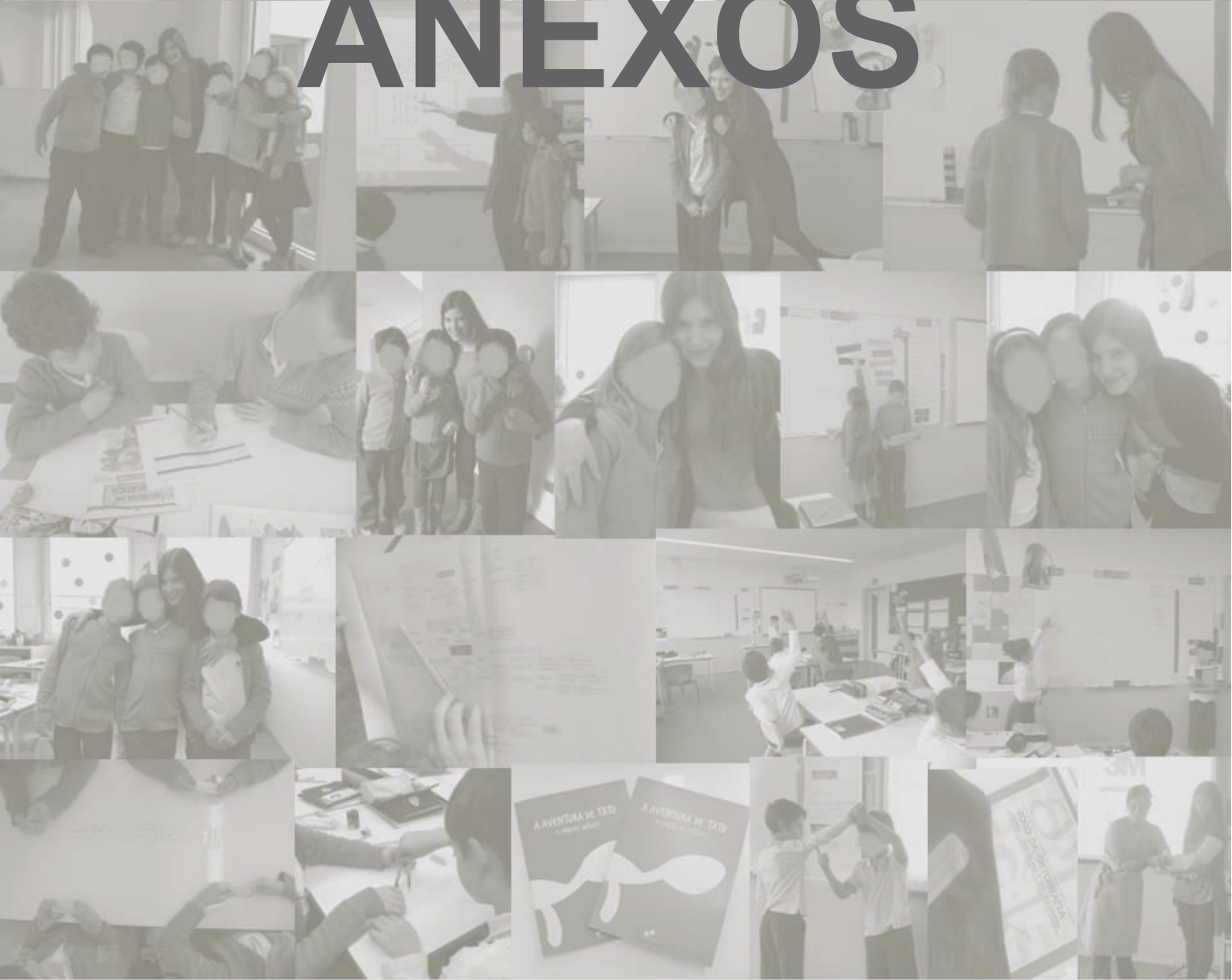
Regulamento Interno do Colégio (2011- 2014);

Plano Anual de Atividades (2012/2013);


Projeto Curricular do Colégio (2011-2014).



ANEXOS



ANEXO 1: DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 25 DE FEVEREIRO DE 2013

Nome das crianças: LE	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira estagiária)	Data: 25.02.2013
Observação: <p>Durante o momento do Planear-fazer-rever, nas áreas, a LE esteve na área da pintura e descobriu uma cor, tendo feito o registo com a estagiária da cor descoberta. No momento do Rever, a LE comunicou ao grupo essa descoberta dizendo: <i>Ao pintar o sol no céu azul, misturei o amarelo com o azul e descobri o verde.</i></p> Registo Fotográfico:	
	
Comentário: Na semana anterior, após a descoberta da cor laranja pelo FS, ficou combinado com o grupo que quando houvesse alguma descoberta de uma nova cor deveríamos registar numa cartolina destinada a esse registo. A LE escolheu a área da pintura já com a vontade e curiosidade de descobrir uma nova cor, demonstrando grande entusiasmo em apresentar em grande grupo essa descoberta, revelando satisfação pelas suas conquistas. Esta criança reconhece as cores e já percebe que a sua mistura gera novas cores.	

ANEXO 2: REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 20 DE FEVEREIRO DE 2013

Nome das crianças: MC e VI	Idade: 4 e 5 anos, respetivamente
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 20.02.2013
Incidente: Durante o percurso das casas de banho à sala, a estagiária pediu para fazerem silêncio, que os outros meninos ainda estavam nas salas a trabalhar, ao que a criança VI acrescentou: <i>Temos de abrir a gaveta do silêncio.</i> Já dentro da sala, a criança MC disse: <i>Sara eu pedi ao meu Pássaro da Alma para abrir a gaveta do silêncio.</i>	
Comentário: Perante estas intervenções das crianças foi possível verificar que a hora do conto sobre o “Pássaro da Alma” no dia 18 de Fevereiro trouxe repercussões nas crianças, que mostraram compreender a mensagem do conto. Estas crianças foram capazes de inserir noutra contexto os conhecimentos que adquiriram na hora do conto.	

ANEXO 3: REGISTO CONTÍNUO DE 15 DE FEVEREIRO DE 2013

Nome da criança: PE	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 15.02.2013
Contexto de observação: na sala, na área dos jogos de mesa, durante o Planear-fazer-rever, de manhã.	
Observação: <p>Enquanto o PE fazia um colar na área dos jogos, colocando peças de várias cores num fio, a estagiária juntou-se a ele perguntando se podia participar na atividade, pelo que a resposta obtida foi: <i>sim pega um fio e depois põe-se as peças</i>. A estagiária pegou num fio e colocou 4 peças com uma ordem propositada: laranja, azul, laranja e azul e perguntou à criança- <i>Queres continuar o meu colar?</i>, de forma a verificar se este iria continuar o colar com aquela sequência de cores. A criança continuou o colar, seguindo a ordem já iniciada, com a sequência de duas cores: azul e laranja, pelo que a estagiária interveio a meio do processo em que a criança colocava as peças e disse – <i>e agora que cor vais pôr? ... e a seguir...e a seguir</i> ao que a criança foi respondendo de forma alternada laranja e azul. A estagiária elogiou o colar da criança, referindo que estava muito bonito com aquela sequência de cores e a criança disse que iria comunicar o colar na hora do rever.</p> <p>No momento das comunicações o PE mostrou o colar ao grupo e à educadora, que perguntou como o fez e ela respondeu apontando para as peças: <i>pus uma peça laranja, depois uma azul, depois uma laranja e depois uma azul, (...), para continuar o colar que a Sara começou</i>. Dando de seguida o colar à estagiária, Sara, para quem o quis oferecer.</p> Registos fotográficos:	
	
Comentário: O PE é uma criança que, segunda a educadora, não tem por hábito uma participação ativa nos momentos de comunicação, sendo raro uma intervenção autónoma. Nesta situação em concreto, para além do PE demonstrar uma capacidade de identificar padrões, e de formar uma sequência, da domínio da matemática, através do reforço positivo e da participação da estagiária na atividade, o PE demonstrou vontade em comunicar e manifestou satisfação pelo seu sucesso, tirando prazer da atividade lúdica.	

ANEXO 4: GRELHAS DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

1. GRELHAS CRIADAS/UTILIZADAS NO CONTEXTO DA EPE:

a) Grelha de observação do espaço de uma área da sala

Registos de observação antes da dinamização da área das ciências	
Descreve o interesse, a concentração e o envolvimento da criança na área	
Descreve a possibilidade de participação das crianças e a relação entre pares	
Descreve o que as crianças estão a aprender	
Qual a dimensão do espaço? Qual a organização dos materiais?	
Descreve o espaço e os materiais (se são suficientes, adequados, delimitados...) e se estão em bom estado	
De que forma os materiais estão organizados	
Descrever o que gostaria de melhorar/alterar.	

b) Grelha de avaliação de projetos lúdicos -1º versão

Projeto: Pássaro da Alma

Instituição: EFANOR

Grupo de Crianças: 4b (19 crianças)

Equipa Pedagógica: Sílvia Barreto, Patrícia e Sara Teixeira

PROCURE CARACTERIZAR O PROJETO EM TERMOS DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NO QUE DIZ RESPEITO AO GRUPO DE CRIANÇAS:

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto. (refira as áreas curriculares abordadas no projeto explicitando a forma como foram trabalhadas – interdisciplinaridade / criatividade)

Seguem-se alguns exemplos de atividades /situações de aprendizagem nas diferentes áreas do conteúdo:

■ AFPS- esta é a área mais trabalhada, desde a abordagem que é feita aos sentimentos e emoções, como aos trabalhos de grupo, onde as crianças têm de interagir uns com os outros e com os adultos, aprendendo a respeitarem o outro, percebendo que são todos diferentes, relativamente ao que sentem e como demonstram o que sentem.

■ AEC-linguagem – durante todas as conversas sobre o projeto; durante o jogo do dado das emoções, em que as crianças têm de expressar o que sentem, verbalmente e de forma não verbal; durante as horas do conto, na interpretação dos textos; durante as entrevistas a adultos e crianças do colégio, para conhecerem o Pássaro da alma de outras pessoas.

■ AEC- plástica – ocorre em diferentes registos das horas do conto (exemplo: desenhos e recorte de corações, desenharem/pintarem a cor que se sentem); na construção do Pássaro do 4b (colagens, recorte,...);

■ AEC- motora – dançar ao som da música de olhos vendados, expressando o que sentem; coreografia final de divulgação do projeto

■ AEC- musica – escutarem a música, dançando ao som do que esta transmite e pintando ao ritmo e ao som do que esta transmite; memorizarem e cantarem a música “Pássaro da cabeça” do beco dos gambuzinos;

■ ACM – esta área é trabalhada na medida em que as crianças planificam em rede, todas juntas, definem estratégias, fazem divisão de tarefas, trabalhando em processos de investigação, começando a terem a capacidade de pesquisar, refletir, avaliar, levantar hipóteses...Para além disso, demonstram interesse em conhecerem o mundo que as rodeiam, percebendo como o ser humano funciona e ondem guarda os seus sentimentos...

■ AEC- matemática – foi apenas trabalhada numa hora do conto que abordava a interaguda – “O Nabo gigante”, em que as crianças tiveram de contar quantos animais existiam de cada espécie na história, percebendo que estes eram apresentados por ordem decrescentes. No entanto, a matemática não é uma área trabalhada neste projeto.

<p>Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.</p>	<p>■ Duas crianças trouxeram de casa autonomamente livros relacionados com os sentimentos. A primeira criança (TE) trouxe três livros, um sobre a amizade, outro sobre o medo e outro sobre a felicidade e a segunda criança (FS) trouxe dois, que abordavam outros sentimentos: a tristeza e o amor.</p>
<p>Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.</p>	<p>■ Para conhecerem os pássaros da alma de outras turmas, as crianças foram divididas em grupos, sendo que na abordagem com as turmas, tiveram dificuldade em expor o que queriam, sendo a criança mais comunicativa a expor o tema.</p> <p>■ Para a construção do pássaro da alma, todos ajudaram, havendo a preocupação por parte das crianças de deixarem que todos tivessem oportunidade de colar um bocadinho de algodão no pássaro.</p> <p>As duas crianças que trouxeram livros de casa para mostrarem aos colegas, também revelaram cooperação.</p>
<p>Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.</p>	<p>■ Durante o jogo dos sentimentos, uma criança de cada vez teve oportunidade de lançar o dado das emoções, fazendo uma expressão facial da emoção que lhe calhou, contando, de seguida, uma situação/exemplo onde vivenciou ou viu essa emoção. Alguns desses exemplos revelam a compreensão das crianças sobre o tema e como já se preocupam mais com as emoções e sentimentos dos amigos. Exemplo: ”eu fico triste, quando no recreio os amigos me magoam, mas se eles partilharem a bola comigo e brincarem comigo eu fico mais contente e desculpado”(AA)</p> <p>As crianças têm se preocupado mais em partilharem umas com as outras, revelando implicação no projeto – “ FS tens de partilhar comigo? Abre a gaveta da partilha”</p>
<p>Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalharam.</p>	<p>■ As duas crianças que autonomamente trouxeram livros relacionados com o projeto demonstraram implicação;</p> <p>Quando em contextos de recreio ou outros, as crianças referem as gavetas que estão a abrir – “ estou com a gaveta da alegria aberta”/ “ Vamos abrir a gaveta do silêncio” / “ Em minha casa vive a gaveta da partilha e dos miminhos”</p> <p>Quando uma criança sugeriu que fosse criado um espaço para se colocar fotografias com as crianças a expressarem emoções – o cantinho das emoções, após o jogo do dado das emoções. Esta situação também demonstra implicação e motivação pelo projeto.</p> <p>Quando as crianças trazem de casa os trabalhos pedidos sobre o pássaro da alma que vive nas suas casas, tendo entusiasmo em apresentá-lo ao grupo.</p> <p>Quando as crianças perguntam pelo Pássaro da alma (o dispositivo pedagógico), esperando que ele traga mais uma atividade sobre um sentimento.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto</p>	

___ Para se definir como dividir as crianças em grupos para se ir conhecer os pássaros da alma de outras turmas, uma criança decidiu fazer um sorteio com as fotografias das crianças – “ usamos as fotos das tarefas para dividir os meninos pelas salas que vamos fazer as perguntas, assim é mais justo” (VI)

PROCURE CARACTERIZAR O PROJECTO EM TERMOS DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE NO QUE DIZ RESPEITO AO TRABALHO DESENVOLVIDO PELA EQUIPA PEDAGÓGICA:

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

■ A planificação das atividades para desenvolver o projeto foi feita em conjunto, com as crianças, sendo criada uma espécie de teia.

■ Os sentimentos que foram sendo abordados com o dispositivo pedagógico foram surgindo das necessidades que o grupo ia apresentando. Exemplo: durante uma semana em que houve muitas queixas no recreio, porque as crianças não partilhavam a bola, a estagiária utilizou um conto sobre a interagida e abordou a necessidade de partilhar e se ajudarem uns aos outros. A dinamização deste conto, juntamente com todos os incentivos da estagiária no recreio, relembrou as crianças da necessidade de partilharem e de demonstrarem amizade e afeto pelos amigos, tem tido frutos, na medida em que as crianças têm se esforçado mais por partilhar umas com as outras.

■ A construção do Pássaro da Alma do 4b surgiu por se considerar que antes das crianças irem conhecer os “Pássaros da alma” de outras turmas, seria importante conhecerem e pensarem quais os sentimentos que vivem na própria sala, e onde estes vivem (será num pássaro?) Acabou por surgir com o grupo, a construção de um pássaro que guarda os sentimentos da turma num grande armário com prateleiras, em que cada sentimento, definido pelas crianças, tem texturas e cores diferentes.

■ após uma criança referir que seria interessante recolher fotografias das diferentes emoções e colocar num cantinho, a estagiária conversou com o grupo, para se definir qual o canto para esse fim e tirou as fotografias ao grupo, indo ao encontro desse interesse revelado.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá ter contribuído ao longo do seu processo.

■ Este projeto já proporcionou o envolvimento parental, com a construção/ registo do Pássaro de Alma que vive em casa de cada criança, onde estas juntamente com os pais têm de descobrir quais os sentimentos que vivem no seu lar e onde estes vivem (se num pássaro ou não). Envolveu ainda a comunidade educativa, sendo requerido das crianças uma postura de investigadores, que vão à procura dos pássaros da alma de outras crianças e adultos do colégio, desenvolvendo nas crianças a linguagem e a construção do conhecimento por si próprias.

Para além disso, as crianças já tiveram oportunidade de expressarem os seus sentimentos de diferentes formas: através da música e da dança (dançarem ao som de diferentes músicas que remetem para diferentes estados emocionais), da pintura (o registo pedido sobre de que cor se sentem), da dramática (expressarem as emoções com o jogo do dado das emoções), estando a ser proporcionado uma interdisciplinaridade.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às

características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.
<p>■ Quando uma criança levou três livros sobre os sentimentos, tendo sido uma surpresa para a estagiária que não previa, houve uma flexibilidade e adaptação da planificação, tendo sido aproveitado um momento para fazer a leitura de um dos livros escolhidos pelas crianças – “ quando me sinto feliz”.</p> <p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.</p> <p>■ Para a construção do pássaro da alma do 4b o grupo juntou-se para conversar e definir os materiais a utilizar, sendo que uma criança colocou a ideia de construir o pássaro em madeira, ao que a estagiária perguntou se achavam que isso seria exequível. Em conversa, acabaram por decidir que um cartão grosso poderia substituir a madeira. Para além disto, algumas crianças queriam cobrir o pássaro de tecido e outros de algodão, sendo que a estagiária pediu para colocarem o dedo no ar os que queriam o algodão e os que queriam os tecidos, acabando por se perceber que a maioria queria o algodão e assim ficou decidido, sem ninguém colocar mais problemas.</p> <p>Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p> <p>■ Nem todos os pais se têm envolvido no projeto, havendo mais de metade das crianças que ainda não conseguiram trazer o trabalho que requer o envolvimento dos pais (“ A mãe disse que fazíamos amanhã, mas promete e depois não faz “/ “ Eles prometeram que fazíamos amanhã” / “ Posso fazer sozinho o trabalho?” – intervenção de três crianças)</p> <p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p> <p>Embora o impulso para o projeto tenha surgido da estagiária, com o livro “O Pássaro da Alma”, todas as atividades surgiram da primeira conversa com o grupo, onde se construiu a teia, sendo que as atividades propostas surgiram maioritariamente dos interesses das crianças. A abordagem aos sentimentos surgiu pelo conhecimento do grupo e das características das crianças com 4 anos, sendo considerado um tema pertinente para ser abordado com o grupo.</p> <p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.</p> <p>Durante o projeto já se efetuou duas reuniões mais gerais: a primeira para se construir a teia e definir-se o que fazer e a última que surgiu recentemente para se fazer um ponto da situação, questionando as crianças sobre se as atividades propostas já foram todas concluídas, questionando o grupo sobre o que gostariam de aprender mais sobre o projeto.</p> <p>No entanto, após todas as pequenas atividades (entrevistas às turmas, construção do pássaro, apresentação de trabalhos trazidos de casa) é feita uma pequena conversa sobre como correu a atividade (co-planificação).</p> <p>Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)</p> <p>■ Após uma conversa onde ficou definido com o grupo como construir o pássaro da alma que vive na sala do 4b, uma criança ficou encarregue de fazer o</p>

registro, no final, desenhando o que ficou definido na reunião (desenho de um armário que estará dentro do pássaro da alma, com as prateleiras e os sentimentos que escolheram, nomeadamente com as cores que escolheram para cada sentimento e o objeto que decidiram utilizar. Exemplo – alegria – algodões rosa, amor – coração com lã vermelho,...).

■ -exemplos de aspetos positivos ■ - aspetos a melhorar

Grelha elaborada por Irene Cortesão Costa e Paula Pequito

b) Grelha de seleção de um texto e observação da leitura – preenchido pelos alunos em aula

GRUPOS DE LEITURA	1	2	leitura ★		
			A	B	C
José					
Tomás					
João					
Sara					
Ana					
Joana					
Máxima					
Vasco					
Miguel					
Pedro					
Lourenço					
Guilherme					
Leonor					
Maialen					

Os critérios são os seguintes:

- Texto criativo, coerente (frases bem estruturadas e texto organizado) e de acordo com o tema

1- falha num ou mais critérios

2- cumpre todos os critérios

★ - uma estrela nos critérios cumpridos:

A- entoação expressiva e intensidade adequada

B - Ritmo adequado(nem muito rápido nem demasiado lento)

C - boa articulação das palavras (leitura clara,raramente hesita nas palavras)

Registo fotográfico do preenchimento da grelha:



Os critérios referentes à leitura ficaram definidos que não seriam preenchidos naquele momento, para que o foco fosse apenas o texto, porém o cumprimento destes foram discutidos oralmente, resultando de um maior rigor e cuidado nas leituras dos textos.

c) Grelha de autoavaliação sobre uma ficha de interpretação do texto “ A princesa e a ervilha”:

AUTO-AVALIAÇÃO: INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E ORTOGRAFIA			
INDICADORES CRITÉRIOS	JÁ CONSIGO COM FACILIDADE	AINDA TENHO DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES: O QUE PRECISO DE MELHORAR
Interpreto o que o texto apresenta			
Interpreto o que está subentendido no texto			
Compreendo as questões que me são colocadas			
Diferencio facto de opinião			
Descubro novos vocábulos através do contexto			
Escrevo frases completas			
Escrevo sem erros			
Respeito as regras de pontuação			

Exemplo de uma ficha de autoavaliação preenchida:

AUTO-AVALIAÇÃO: INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E ORTOGRAFIA			
INDICADORES CRITÉRIOS	JÁ CONSIGO COM FACILIDADE	AINDA TENHO DIFICULDADES	OBSERVAÇÕES: O QUE PRECISO DE MELHORAR
Interpreto o que o texto apresenta	X		
Interpreto o que está subentendido no texto		X	Ter atenção e ler mais.
Compreendo as questões que me são colocadas	X		
Diferencio facto de opinião	X		
Descubro novos vocábulos através do contexto		X	Ler mais.
Escrevo frases completas	X		
Escrevo sem erros	X		Eu não tenho muitos, mas tenho de estar atenta.
Respeito as regras de pontuação	X		

Recolha das respostas às autoavaliações:

ALUNOS /CRITÉRIOS	Interpreto o que o texto apresenta	Interpreto o que está subentendido no texto	Compreendo as questões que me são colocadas	Diferencio facto de opinião	Descubro novos vocábulos através do contexto	Escrevo frases completas	Escrevo sem erros	Respeito as regras de pontuação
AN								
GUI								
JO	Faltou							
JP								
JC								
LE								
LO								
MAI								
MA								
MI								
PE								
SA								
TO								
VA								
Observações dos alunos		Ler mais	Ler e reler as questões		Aumentar o vocabulário – ler mais	Esforçar mais e rever as respostas	Memorizar palavras sem erros; Ler mais;	Esquecimento do ponto final; dificuldade em descobrir onde colocar as vírgulas
ESCALA	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #92d050; margin-right: 5px;"></div> Já consigo com facilidade <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #ff0000; margin-left: 5px; margin-right: 5px;"></div> ainda tenho dificuldades </div>							

d) Grelha de avaliação do empenho e da participação em aula:



AVALIAÇÃO DO EMPENHO E INTERVENÇÃO NO DIA 10/12/2013		
critérios / áreas de conteúdo	Português	Estudo do Meio
empenho		
cumprimento das tarefas com eficácia	toda a turma mostrou empenho e atenção nas tarefas, tendo conseguido concluir com êxito as atividades propostas no plano do dia	alguns alunos demoraram demasiado tempo com o desenho do mapa e a transcrição das datas da expansão marítima (JO, AN, JP, MA e LO)
execução de um trabalho organizado		
focalização na tarefa		
participação		
fala na sua vez (dedo no ar)	toda a turma interveio de forma adequada.	alguns alunos intervieram de forma desajustada (JO, LO)
intervenções de forma adequada e ajustada ao assunto abordado em aula		

- Os critérios observados em aula foram inicialmente discutidos com o grupo, sendo estes refletidos e concluídos, posteriormente, no final das aulas.

- JO, NA, JP, MA e LO representam as iniciais dos nomes de alguns alunos.

e) Grelha de monitorização dos conteúdos de gramática – para serem preenchidos pelos alunos



Conheço o que vou aprender e avalio as minhas aprendizagens para perceber o que já sei e o que devo melhorar....						
	data	Preço de aprender	Preço de melhorar	Sim, sou mesmo capaz!		
palavras						
silábicas						
silábicas tónicas e átonas						
posição das sílabas (esdrúxulas, graves e agudas)						
número de sílabas(monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas)						
formação de palavras						
palavras simples e complexas						
palavras compostas e derivadas (por prefixação e sufixação)						
relação entre palavras						
sinónimos e antónimos						
variação em número e género						
família de palavras						
campo léxico						
palavras homónimas, homófonas e homógrafas						
classe de palavras						
nomes						
nomes próprios						
nomes comuns						
nomes comuns coletivos						
adjetivos						
qualificativos e numerais						
graus dos adjetivos						
verbos						
conjugações						
variação em modo						

Registo fotográfico das grelhas de monitorização preenchidas pelos alunos:

palavras	data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!	data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!
silabas								
silabadas tónicas e átonas								
posição das sílabas (esdrúxulas, graves e agudas)	16/12/13			X				
número de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas)	16/12/13			X				
formação de palavras								
palavras simples e complexas								
palavras compostas e derivadas (por prefixação e sufixação)								
relação entre palavras								
sinónimos e antónimos								
variação em número e género								
família de palavras	17/12/13							
campo léxico								
palavras homónimas, homófonas e homógrafas								
classe de palavras								
nomes								
nomes próprios								
nomes comuns								
nomes comuns coletivos								
adjetivos								
qualificativos e numerais								
graus dos adjetivos	16/12/13			X				

f) Cotações de uma ficha de português

COTAÇÕES

1.	esperado	
1.1.	6 pontos	_____
1.2.	8 pontos	_____
2.	3 pontos	_____
3.	5 pontos	_____
4.		
4.1.	3 pontos	_____
4.2.	5 pontos	_____
5.	3 pontos	_____
6.	6 pontos	_____
7.		
7.1.	6 pontos	_____
7.2.	8 pontos	_____
8.		
8.1.	4 pontos	_____
9.	6 pontos	_____
10.	6 pontos	_____
11.		
11.1.	8 pontos	_____
11.2.		
11.2.1	6 pontos	_____
12.		
12.1	5 pontos	_____
13.	4 pontos	_____
14.	4 pontos	_____
15.	4 pontos	_____

TOTAL100 pontos _____

- Os alunos após a realização da ficha deveriam rever os seus resultados, colocando uma ponderação esperada.

ANEXO 5: PIP

MANUAL

**Perfil de
Implementação do
Programa (PIP)**

Fundação de Investigação
Educação High/Scope
600 North River Street
Ypsilanti, Michigan 48198

TRADUÇÃO: Lic. Luisa Magalhães



EXCERTO DO PIP:

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(Para avaliar a implementação da formação apenas são considerados os itens assimilados com sucesso (*). Na avaliação da "implementação completa" são considerados todos os itens.)

I. AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

- (1) Não há áreas de trabalho definidas.
- (2) Pequena divisão do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.
- (3) Divisão clara do espaço em áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.
- (4) (5)

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área da sala.

- (1) Um espaço de trabalho apertado limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.
- (2) Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.
- (3) Um espaço adequado permite que grupos de crianças trabalhem em conjunto em todas as áreas.
- (4) (5)

Notas: A área das Ciências e da matemática estão juntas, não herdando muito peso por cada uma.

*3. A sala é segura e bem conservada.

- (1) Há riscos evidentes para a segurança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).
- (2) Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).
- (3) Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições; as áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.
- (4) (5)

Notas:

*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

- (1) Não há qualquer ordem ou método para os materiais; a maioria ou poucos etiquetados.
- (2) Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são de um ou dois tipos.
- (3) Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).
- (4) (5)

Notas:

*5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.

- (1) Materiais limitados em cada área.
- (2) Materiais adequados em algumas áreas mas não em todas.
- (3) (4) (5) Materiais adequados em cada área.

Notas:

*6. Objectos reais, materiais para usar os sentidos e para "fazer de conta" e materiais para fazer representações a duas ou três dimensões estão disponíveis por toda a sala.

- (1) Pouca variedade de materiais ou de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; poucos objectos reais.
- (2) Alguma variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; alguns objectos reais (roupas para as crianças, se mascararem, utensílios de cozinha).
- (3) (4) (5) Longa variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, estrumbrados (cápsulas de garrafa, fitas de papel, teses de golfe).

Notas:

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

- (1) Os materiais não podem ser alcançados facilmente pelas crianças ou são usados pelos adultos.
- (2) Alguns materiais estão ao alcance das crianças.
- (3) Todos os materiais estão acessíveis durante períodos determinados na rotina diária.
- (4)
- (5)

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

- (1) Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).
- (2) Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.
- (3) Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.
- (4)
- (5)

Notas: *Ginástica / sala acolhimento*

*9. Uma variedade de materiais desenvolve uma consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

- (1) Nenhum ou poucos materiais diferenciam de culturas, ambientes, vivências, capacidades físicas.
- (2) Vários materiais refletem diferenças.
- (3) Muitos materiais refletem diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas de diferentes tipos de emprego, música).
- (4)
- (5)

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, representação, classificação e seriação, numeração, espaço, tempo, movimentação e do desenvolvimento socio-emocional.

- (1)
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas. Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:

II. ROTINA DIÁRIA

*11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

- (1) Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e seqüências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.
- (2) É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (partes do dia, alguns dias da semana); às vezes, os adultos referem-se a períodos de tempo e seqüências de actividades.
- (3) É seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária, nomeando períodos de tempo e seqüências; Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um período de tempo para o seguinte.
- (4) É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária, nomeando períodos de tempo e seqüências; Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um período de tempo para o seguinte.
- (5)

Notas:

*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planejar, trabalhar e relembrar.

- (1) Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.
- (2) É dado tempo suficiente para trabalhar e planejar ou relembrar, mas não para as três actividades.
- (3)
- (4) É dado tempo suficiente para as três actividades.
- (5)

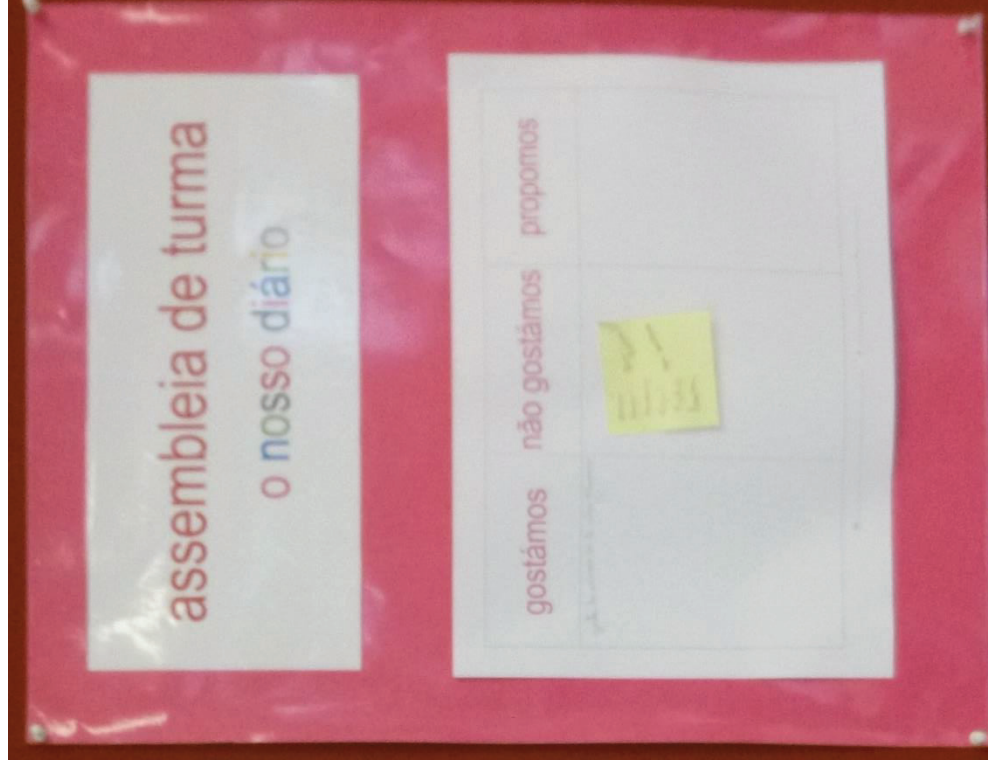
Notas: *Nem sempre há tempo para relembrar, mas quase sempre é cumprido este momento de planejar-trabalhar-relembrar.*

ANEXO 6: REGISTO DE ASSEMBLEIAS DE TURMA EM EPE E 1ºCEB

1. REGISTO DE UMA ASSEMBLEIA EM EPE:

GOSTEI	NÃO GOSTEI	FIZEMOS	QUEREMOS
<p>Gostei do trabalho de Cajuado.</p> <p>Gostei que a Sora trouxesse o cartão de Paula e Francisco.</p> <p>Gostei de fazer ginástica com as pais. Depois a Sora trouxe o livro de Paula que fomos a biblioteca ler.</p> <p>Gostei que a Sora trouxesse o jogo de cartas. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula.</p>	<p>Não gostei que as meninas fossem para casa de casa. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Não gostei que a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Não gostei que a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p>	<p>Fizemos a leitura para o Pai. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Fizemos o cartão com papel e depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>A Sora trouxe o cartão e depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Geometria o trabalho de Cajuado.</p> <p>Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Fizemos o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Fizemos o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Fizemos o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p>	<p>Queremos fazer os trabalhos de casa. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Gostamos de fazer os trabalhos de casa. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Queremos fazer os trabalhos de casa. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Queremos fazer os trabalhos de casa. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p> <p>Queremos fazer os trabalhos de casa. Depois a Sora trouxe o jogo de cartas de Paula e Francisco.</p>

2. REGISTO DE UMA ASSEMBLEIA NO 1ºCEB:



(No 1ºCEB deixou de existir a coluna que diz "O que fizemos".)

ANEXO 7: UM REGISTO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Área de Conteúdo: ●

Data da situação: 2.02.2013

Data da escolha do registo: 14.05.2013

Escolha realizada por: criança



Descrição: No refeitório o AA ao explorar a colher da sopa, chamou a estagiária para mostrar que o seu reflexo era visto na colher de maneiras diferentes - *Sara, tira uma fotografia, olha o que descobri* (refere a AA, mostrando que de um lado da colher - o lado concavo- a sua imagem é refletida ao contrário e do outro lado – o lado convexo- a sua imagem é refletida normalmente).

Comentário da criança: “ *Esta fotografia é importante, porque mostra uma coisa nova que eu descobri.* ”

Comentário da estagiária: Atendendo à dinamização que tem vindo a ser feita da área das ciências, o AA revelou estar mais predisposto e com atenção à exploração de diferentes materiais, considerando relevante o que observou na colher. O AA de forma espontânea e implícita descobriu que o seu reflexo varia de um espelho côncavo para um convexo.

Categorias:

Saberes Sociais – Objetos/ funções / características

Indicadores de Desenvolvimento:

Observa e explora de forma crítica e atenta objetos quotidianos.

Plano de Ação:

Proporcionar ao AA e ao grupo uma experiência de ciências sobre os diferentes tipos de espelhos.

Nota: No portefólio da criança, esta é identificada pelo seu nome, sendo um documento que lhe pertence, no entanto, de forma a resguardar a sua identidade, foi alterado o seu nome pelo símbolo AA.

ANEXO 8: RELATÓRIO NARRATIVO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Relatório Narrativo

Neste Relatório Narrativo serão apresentados pequenos resumos descritivos do desenvolvimento individual do AA, nas diferentes áreas de conteúdo, durante o período de tempo de Fevereiro a inícios de Junho. Importa, porém, referir que sendo um período de tempo reduzido não é tão evidente uma evolução da criança em todas as áreas do conteúdo, sendo umas mais verificadas que outras.

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Esta área foi uma área bastante trabalhada neste período de tempo, com o desenvolvimento do projeto do Pássaro da Alma, sobre os sentimentos, que favoreceu a consciência e o reconhecimento de si próprio e do outro, tendo sido desenvolvido as relações interpessoais, favorecendo a socialização e a manifestação de sentimentos e emoções. O AA tem-se demonstrado mais capacitado para resolver de forma autónoma e independente conflitos, começando a ter mais facilidade em pedir desculpa e partilhar materiais e brincadeiras com os pares. Revela uma postura de liderança e de iniciativa, embora necessite ainda de confiar mais nas suas capacidades, perante as suas produções, não tendo receio de fazer escolhas.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

Relativamente à linguagem, o AA não apresenta grande evolução, sendo uma criança que comunica oralmente de forma segura, demonstrando articulação e coerência no discurso. Em relação à abordagem à escrita recolheram-se alguns registos considerados conquistas e aprendizagens recentes para o AA, tais como: a divisão silábica, que embora já tenha sido trabalhada de forma mais implícita, foi trabalhada através de uma ficha, sendo que o AA considerou que já sabia dividir as palavras em sílabas. Deste modo, este registo tornou-se importante para ser guardado no portefólio; a leitura de livros na biblioteca, que sendo uma área de menos interesse para o AA, tornou-se uma conquista e responsabilidade que ele considerou importante colocar no portefólio, por se esforçar por ir ler livros para a biblioteca; a transcrição de palavras escritas para um desenho, a oferecer ao pai (no dia do pai), que embora tenha sido feita com alguma insegurança, foi bem conseguida, bem como o reconhecimento das letras no teclado do computador.

DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

No domínio da matemática, sendo o AA uma criança perspicaz e com facilidade no raciocínio lógico-matemático, não foram registadas grande evolução neste domínio. Porém, importa referir que se introduziu as barras de cuisenaire, na qual o AA não apresentou dúvidas; trabalhou-se ainda com os blocos lógicos, onde o AA para além de demonstrar domínio das diferentes figuras geométricas, demonstrou distinguir texturas, tamanhos e cores, tendo sido opção dele coloca este registo no portefólio e aprendeu ainda a jogar ao dominó, na qual também não apresentou dúvidas na compreensão do jogo, relevando essa mesma compreensão durante a execução.

EXPRESSÃO MOTORA

O desenvolvimento na expressão motora foi evidenciada através da evolução nos registos pictográficos, na forma como utiliza os talheres, na hora do almoço, na forma como brinca no recreio, correndo e revelando equilíbrio e coordenação, também nas sessões de movimento (incluindo na dança). Estes exemplos evidenciados no separador das expressões, demonstra o desenvolvimento da motricidade fina (com a coordenação do gesto “fino” na manipulação do lápis, da tesoura, dos talheres...) e global (no controlo e coordenação dos movimentos do seu corpo: parar, iniciar, seguir ritmos e direções), não havendo porém uma grande evolução face ao desenvolvimento que o AA já revelava.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

O AA tem revelado uma maior preocupação com o detalhe nas suas produções, preocupando-se mais com as cores que utiliza e com o sentido estético, sendo capaz de utilizar diferentes materiais na elaboração de registos (como os tecidos), porém ainda apresenta alguma insegurança nas suas produções.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Na expressão dramática, o AA demonstra capacidade na expressar simbólica de sentimentos e emoções, expressos, por exemplo, no jogo do dados as emoções. Embora não tenham sido recolhidos mais registos neste domínio, o AA tem um gosto evidente pela área do faz-de-conta, onde Imita e recria experiências do quotidiano.

EXPRESSÃO MUSICAL

Na expressão musical, o AA revele um gosto pela música e capacidade de memorização das letras das músicas. Demonstra ritmo e capacidade em utilizar instrumentos musicais, como o metalofone, conforme referido num registo colocado no separador das expressões. Para além disso, revela uma capacidade de explorar o caráter lúdico das palavras, com a utilização das rimas e produz diferentes formas de ritmo.

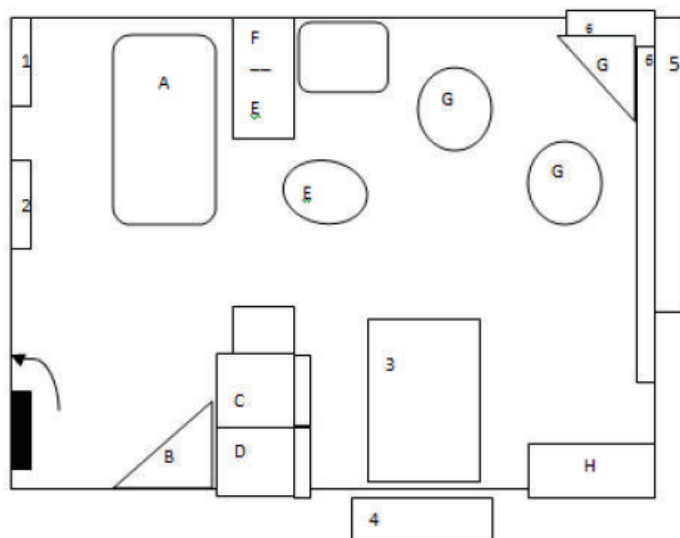
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Nesta área o AA teve uma evolução, no sentido que foi despertado nele e no grupo o gosto e descoberta pelas ciências, que antes parecia ser uma área ainda um pouco abstrata e desconhecida para as crianças. Aprendeu algumas experiências, no âmbito das ciências e demonstrou interesse e receptividade em conhecer o mundo que o rodeia, na exploração do seu reflexo nos talheres, no refeitório, por exemplo. Para além disso, aprendeu a separar o livro, compreendendo a importância que a reciclagem tem no Meio Ambiente (tendo esta atividade surgido do dia Mundial do Ambiente).

ANEXO 9: REGISTO FOTOGRÁFICO DO ESPAÇO E TEMPO NAS SALAS

1. CONTEXTO EPE

PLANTA DA SALA ATUAL:



LEGENDA:

- A- Área do faz-de-conta
 - B- Área da biblioteca
 - C- Área da matemática
 - D- Área das ciências
 - E- Área dos jogos
 - F- Área das construções
 - G- Área da expressão plástica (desenho, pintura, recorte e modelagem).
 - H- Área da informática
-
- 1- Lavatório
 - 2- Ecopontos do lixo
 - 3- Tapete central
 - 4- Projetor
 - 5- Janela
 - 6- armários de apoio às expressões

FOTOGRAFIAS REAIS

ÁREA DA PLÁSTICA: recorte, desenho, colagem, pintura e modelagem



ÁREA DO FAZ-DE-CONTA



AREA DAS CIÊNCIAS (etiqueta amarela) E DA MATEMÁTICA (etiqueta vermelha)



ÁREA DA INFORMÁTICA



ÁREA DOS JOGOS E DAS CONSTRUÇÕES



ÁREA DA BIBLIOTECA



HORÁRIO:

Distribuição da carga horária do PE - 4B (2012 / 2013)					
Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7,30/8,30	acolhimento suplementar				
8,30/9,00	acolhimento				
9,00/9,30	acolhimento	acolhimento	acolhimento	acolhimento	acolhimento
9,30/10,00	grande grupo	grande grupo	grande grupo	grande grupo	hora do conto
10,00/10,30	lanche e recreio				
10,30/11,00	pequeno grupo	pequeno grupo	P.F.R. (1)	P.F.R.	ass. Turma (2)
11,00/11,30					
11,30/12,00	almoço e descanso				
12,00/14,00					
14,00/14,30	hora do conto	Inglês	inglês	hora família	e. plástica
14,30/15,00	pequeno grupo	P.F.R.	xadrez	grande grupo	
15,00/15,30				espanhol	inglês
15,30/16,00	lanche e recreio		natação	lanche e recreio	
16,00/16,30	P.F.R.	espanhol		xadrez	espanhol
16,30/17,00		e.musical			
17,00/17,30	diário de turma	e. dramática	lanche	EFM	P.F.R.
17,30/19,30	serviços de prolongamento				
Educadora	Sílvia Barreto				

(1) **Planear-fazer-rever** - trata-se de um bloco de tempo dividido em três fases, sendo esta a peça central da aprendizagem pela ação do modelo de High- Scope

(2) **Assembleia de turma** – este é um momento em que as crianças, enquanto grupo, refletem como correu a semana, o que gostaram mais e menos, sugerindo novas atividades para a semana que se segue. Estas assembleias são uma técnica pedagógica defendida pelo Movimento da Escola Moderna (MEM).

O diário de turma é semelhante a este momento, mas por norma não é feito um registo escrito, e é abordado apenas o próprio dia, que neste caso é a segunda-feira.

2. CONTEXTO 1ºCEB

ESPAÇO SALA



ÁREAS DA SALA:

AREA DO ESTUDO DO MEIO / JOGOS / BIBLIOTECA / ÁREA DAS CORRESPONDÊNCIAS



ÁREA DE ARRUMAÇÃO DOS TRABALHOS/MANUAIS/LIVROS E MATERIAL DOS ALUNOS

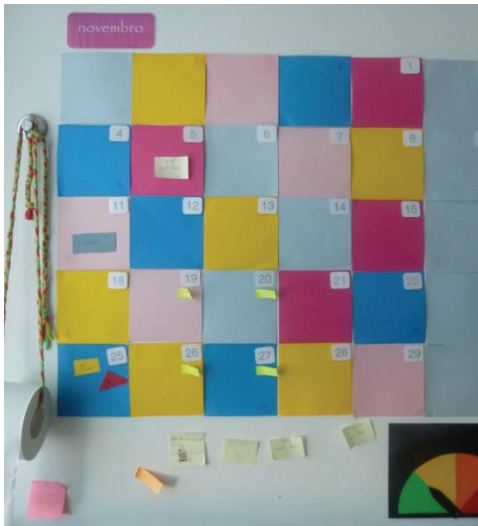


AREA DOS QUADROS

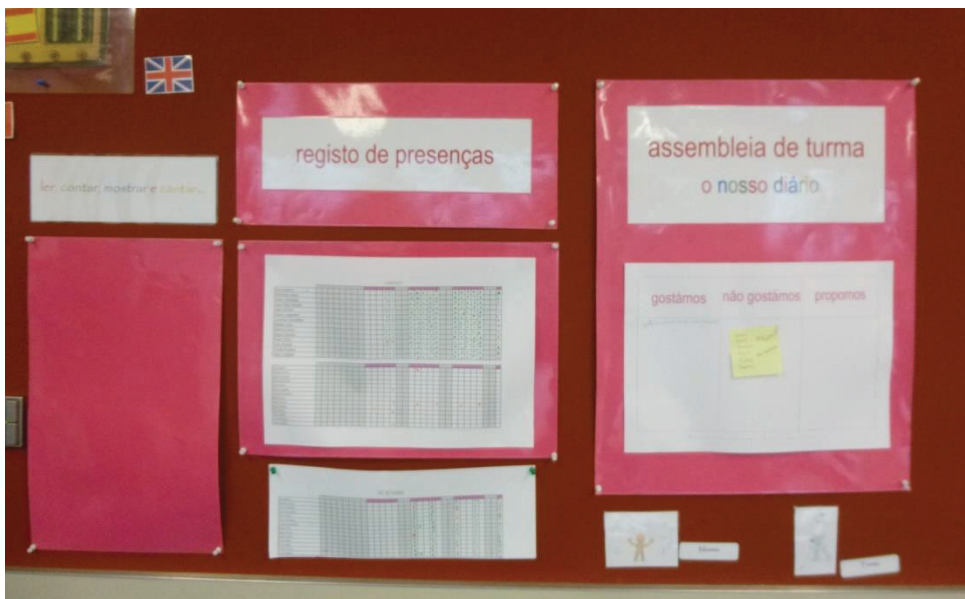


REGISTOS DE PAREDE

CALENDÁRIO MENSAL
(vai sendo alterado mês a mês)



QUADRO DAS RESPONSABILIDADES



HORÁRIO:

4º A					
horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9,00/9,30	português	português	matemática	físico motora	matemática
9,30/10,00					
10,00/10,30				matemática	português
10,30/11,00					
11,00/11,30	lanche e recreio				
11,30/12,00	matemática	estudo do meio	matemática	estudo do meio	inglês
12,00/12,30					português
12,30/13,00		orquestra			assembleia de turma
13,00/14,30	almoço e descanso				
14,30/15,00	hora do conto	português	português	estudo do meio	xadrez
15,00/15,30	espanhol	espanhol		orquestra	
15,30/16,00		natação	inglês	espanhol	
16,00/16,30	lanche e recreio				
16,30/17,00	e. musical	natação	e.plástica	inglês	natação
17,00/17,30	e. dramática				

ANEXO 10: REGISTO FOTOGRÁFICO – VIAGENS NO MAPA



Descrição: Os alunos colocam pioneses nos locais já visitados, tendo consciência da sua localização geográfica e alargando o conhecimento dos restantes alunos, sobre diferentes culturas.

ANEXO 11: REGISTO FOTOGRÁFICO ENVOLVIMENTO DOS PAIS

1. CONTEXTO EPE

Data: 18.03.2013 e 5.06.2013 (data da recolha das fotografias)

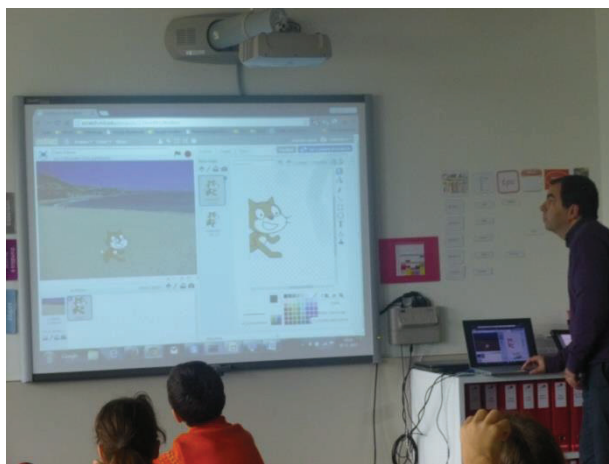
As fotografias que se seguem é um exemplo do envolvimento dos pais num momento festivo, como o aniversário de um filho, onde estes se apresentam no colégio para almoçar com a criança e uma hora da família, na qual uma mãe foi ensinar uma receita de gomas:



2. CONTEXTO 1ºCEB

Data: 06.11.2013 (data da recolha das fotografias)

As fotografias que se seguem representam uma hora da família, em que um pai explorou um pouco as TIC em sala de aula, explicando a utilização de um programa.

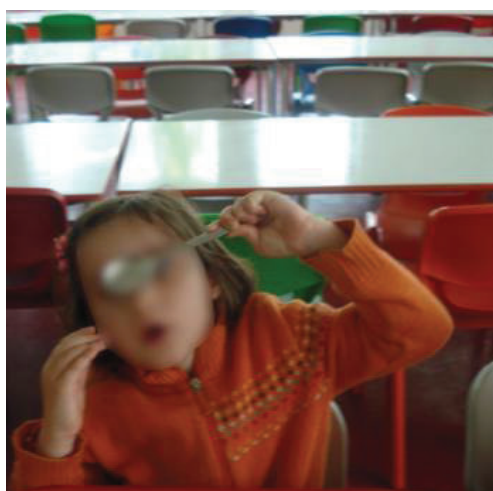


ANEXO 12: REGISTOS DA MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E ALUNOS

1. EPE

a) Registo fotográfico- exploração de materiais no refeitório

Data: 29/03/2013



Comentário: Após uma atividade onde se explorou materiais que refletiam a nossa imagem, como o papel de alumínio, as crianças no refeitório mostraram-se motivadas e interessadas em explorar mais materiais que refletissem uma imagem, verificando se a imagem era refletida sempre da mesma forma, caso o objeto estivesse ao contrário ou mais longe e mais perto.

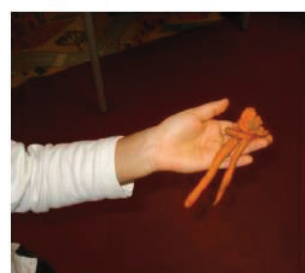
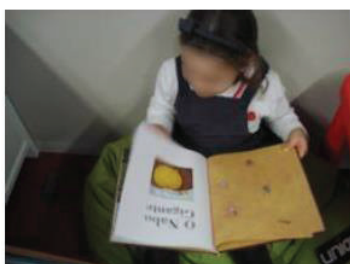
b) Registo de incidente crítico de 27 de fevereiro de 2013

Nome da criança: VI e LA	Idade: 5 e 4 anos respetivamente
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 27.02.2013
Incidente: Durante a hora do recreio as crianças conversavam sobre o dispositivo pedagógico: o pássaro da alma, introduzido pela estagiária. A VI dizia à LA: “ <i>Será que o pássaro da alma vem hoje?</i> ”, ao que a LA respondeu: <i>não sei, se vier pode abrir outra gaveta.</i> ”	
Comentário: Estas crianças revelaram interesse pela atividade iniciado no dia anterior pela estagiária.	

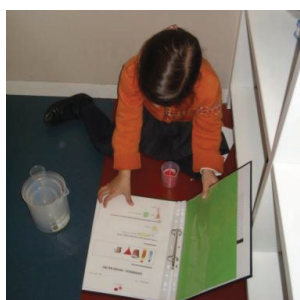
c) Registos fotográficos – motivação nos projetos:

Data: 10.04.2013 (data da recolha dos registos)

As fotografias que se seguem foram tiradas nos momentos do planejar-fazer-rever, em que as crianças estiveram nas áreas de forma livre, revelando motivação pelo “Pássaro da alma” e as atividades que o dispositivo tem proporcionado. A última fotografia é uma construção em plasticina de um pássaro da alma, de uma criança.

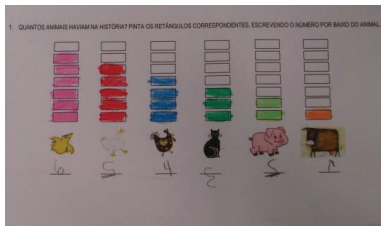


A fotografia que se segue mostra a motivação e interesse de uma criança em manusear o livro “Pequenos Cientistas- à descoberta das ciências”:

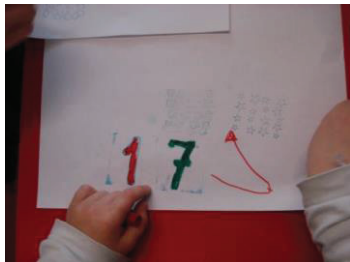


DESCRIÇÃO/COMENTÁRIO: Esta foi apenas uma recolha de fotografias onde é perceptível o envolvimento e motivação do grupo para os projetos e atividades que vão sendo realizadas com as crianças.

ANEXO 13: DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 8 DE ABRIL

Nome das crianças: LA	Idade: 5 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 8/04/2013
Descrição: <p>Durante a apresentação dos resultados de uma ficha, elaborada no seguimento da história “O nabo gigante”, a estagiária questionou as crianças sobre o número de animais existentes – “5, 4, 3, 2, 1”, perguntando se não reparavam em nada nestes números. A LA respondeu: “<i>os números estão do maior para o mais pequeno</i>”.</p>	
	
Comentário: Perante esta observação da LA que surgiu de uma forma rápida e espontânea, é visível que esta criança já compreende a ordem decrescente dos números, revelando implicação e atenção no exercício	

ANEXO 14: DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 11 DE MARÇO

Nome da criança: LE	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 11.03.2013
Descrição: A LE estava na área da matemática a fazer carimbos de números e objetos, quando chamou a estagiária e perguntou: “ <i>Sara como é que se faz o dezassete?</i> ”, ao que a estagiária respondeu que era um 1 e um 7. A LE carimbou o 1 e o 7 juntos, colocando ao lado um carimbo de 17 estrelas, com uma seta para o número. Registo fotográfico: 	
Comentário: A LE revelou conhecimentos no domínio da matemática, realizando contagens, tendo a capacidade de juntar dois carimbos (o carimbo do 1 e o do 7) para formar outro número, demonstrando ainda capacidade de agrupar os elementos de um conjunto (das estrelas) ao algarismo 17. Atendendo a que não existia um carimbo do número 17, a LE teve a capacidade de solucionar o problema.	

ANEXO 15: REGISTOS FOTOGRÁFICOS-INTERAÇÃO ENTRE PARES


1. EPE

Data: 3/04/2013




DESCRIÇÃO/COMENTÁRIO: Estas fotografias registam um momento de brincadeira livre, no recreio, em que um conjunto de crianças do 4b se juntou com o intuito de construírem uma nave. Foi visível o trabalho de equipa e a colaboração entre todos, e embora no início não tenha sido fácil chegarem a um consenso, conseguiram terminar o que planearam e desfrutarem da criação todos juntos.

ANEXO 16: REGISTOS DE INCIDENTE CRITICO DE 19 DE MARÇO

Nome da criança: MC	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 19.03.2013
Incidente: Durante uma atividade de colagens para oferecer ao pai, uma criança da outra turma com necessidades educativas especiais ficou no 4B e a MC autonomamente disponibilizou-se para a ajudar na realização do trabalho.  <i>“ Queres esta flor, queres? Segura que eu faço com o lápis a marca sim?” - disse a MC ao TI.</i>	
Comentário: A MC reconhece, aceita e ajuda outros com capacidade e necessidades diferentes das suas, adotando comportamentos reveladores da emergência de valores como o espírito de interajuda. Nesta situação a MC assumiu iniciativa em ajudar.	

ANEXO 17: REGISTOS DE INCIDENTE CRITICO DE 14 DE MARÇO

Nome das crianças: TE	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 14.03.2013
Incidente: Durante o recreio, a SS magoou-se começando a chorar em direção à estagiária, que ao mesmo tempo estava a resolver um conflito entre outras duas crianças. Perante esta situação a TE interveio dizendo: “ eu fico com a SS Sara”, limpando as lágrimas à colega. 	
Comentário: A TE demonstra atitudes de apoio e interajuda para com outro colega, por iniciativa própria.	

ANEXO 18: REGISTOS DE INCIDENTE CRITICO DE 28 DE FEVEREIO

Nome da criança: AA	Idade: 5 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 28.02.2013
<p>Incidente:</p> <p>Durante a hora do conto, na Biblioteca, a educadora leu o livro “ Partilhar” de Anthea Simmons, da editora Civilização e questionou as crianças se sabiam partilhar. O AA, que estava ao lado da estagiária, disse-lhe: “<i>eu às vezes não consigo partilhar</i>”, ao que a estagiária respondeu – “<i>mas porquê?</i>” e ele disse: “<i>porque não quero dar as minhas coisas.</i>”</p>	
<p>Comentário: O AA perante a pergunta da educadora ficou um pouco pensativo e apenas respondeu para a estagiária, admitindo que não tem facilidade em partilhar. Será importante trabalhar a partilha com esta criança.</p>	

ANEXO 19: REGISTOS CONTÍNUO DE 20 DE MAIO

Atividade em grande grupo	
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 20.05.2013
Contexto de observação: diário de turma, às 17h	
<p>Observação:</p> <p>Durante o diário de turma, quando questionadas sobre o que não gostaram do dia, muitas crianças colocaram o dedo no ar:</p> <p>- <i>Não gostei que o AA me empurrasse e não me deixasse brincar....- Não gostei que o MD brincasse às lutas---não gostei que a LA brincasse só com a NE...- não gostei quando no recreio não me emprestaram a bola...entre muitos outros exemplos. Perante as intervenções das crianças, a estagiária foi perguntando constantemente: <i>e resolveram esse problema? Já conversaram?</i></i></p> <p>Até que perante tantas crianças que queriam participar, a estagiária colocou uma questão: <i>Meninos se todos nos diários e nas assembleias têm sempre queixas do recreio, alguma coisa se tem de fazer para melhorar isto não acham? O que sugerem?</i></p> <p>O FS respondeu: - <i>podíamos apontar o que fazemos de mal no recreio para depois conversarmos nas assembleias.</i></p> <p>-<i>Acham que é a solução? O que acham da ideia do FS?</i> – perguntou a estagiária.</p> <p>-<i>Não, porque assim vamos na mesma discutir sempre nas assembleias e fazer queixas dos</i></p>	

amigos – respondeu a VI

- *Pois é* – reforçou a CL

- *Que comportamentos é que acham que deveríamos ter no recreio então? Vamos lá ver se todos sabem as regras.* – referiu a estagiária.

- *Já sei, podemos fazer as regras do recreio e depois temos todos de obedecer* – disse o AA:

- *Gostei da ideia. Concordam com o AA, ou alguém tem mais ideias?* – respondeu a estagiária, tendo todo o grupo acenado que concordava. Assim, as regras que surgiram da conversa e debate com as crianças foram: *não magoar os amigos, não brincar às lutas, partilhar materiais com os amigos, conversar para resolver problemas.*

Após estabelecidas as regras, a estagiária perguntou: *e depois onde querem afixar as regras, para não se esquecerem?*

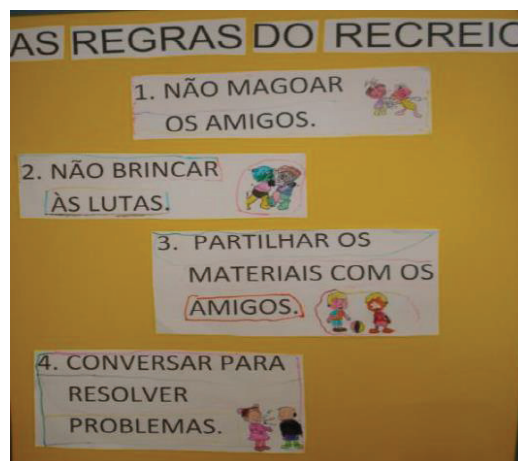
- *Eu acho que devia ir para a beira do projeto do Pássaro da Alma*- respondeu a VI.

- Sim, porque tem sentimentos – acrescentou o FS.

- Tem sentimentos, que sentimentos? – Retorquiu a estagiária.

- tem, porque se formos amigos e partilharmos ficamos contentes e se andarmos às lutas ou não brincarmos com os amigos ficamos tristes, ou os amigos ficam tristes e zangados.

[No dia seguinte o quadro foi colorido pelas crianças e colado numa cartolina, ficando afixado na parede do projeto, tal como as crianças decidiram.]



Comentário: A implementação deste quadro de regras foi associado ao projeto dos sentimentos, do Pássaro da Alma, sendo evidente a implicação das crianças no projeto. Este projeto tem-se demonstrado importante no desenvolvimento de competências de socialização e aquisição de valores.

ANEXO 21: REGISTOS FOTOGRÁFICOS – INICIATIVA E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

a) Registo fotográfico – materiais trazidos de casa sobre os conteúdos que têm vindo a ser trabalhados e curiosidades:



b) Registo fotográfico – participação ativa nas aulas:



ANEXO 22: REGISTOS FOTOGRÁFICOS – COOPERAÇÃO E AMIZADE NO 1ºCEB

a) Em contexto de aula:



b) Em contexto de intervalo:



ANEXO 23: CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

CARATERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

Começando por fazer uma breve caraterização sociocultural do grupo, onde se apresentará o contexto familiar das crianças, importa referir que os dados que se seguem foram recolhidos através de fichas de inscrição das crianças, assim como através de conversas com a educadora e professora e através do Projeto Educativo do colégio.

Relativamente à **constituição das famílias**, no contexto da EPE apenas duas crianças (irmãs) têm os pais separados, sendo que todo o resto vive com uma família nuclear (pai, mãe e irmãos), exceto uma criança que é filha única, não apresentando porém comportamentos distintos do resto do grupo. Dos irmãos das crianças do grupo, catorze frequentam também o colégio, nas diferentes valências (creche, pré-escolar e 1º CEB).

Em relação às **habilitações literárias** das figuras parentais, constatou-se que a maioria é licenciada, sendo que apenas um pai tem o 12º ano. Conforme se verifica no Projeto Educativo, o contexto socioeconómico destas famílias é médio-elevado.

No que concerne às **deslocações para o colégio**, todo o grupo vive minimamente perto da escola, deslocando-se maioritariamente de carro. O grupo começa a chegar ao colégio por volta das 8.30h, não havendo nenhuma criança a ficar no **prolongamento** da manhã (que inicia às 7.30h), bem como no prolongamento da tarde, exceto uma criança que fica até às 18.15h.

Relativamente às **atividades extracurriculares**, que ocorrem depois do horário letivo das 17.30h, apenas cinco crianças frequentam as aulas de ballet, que ocorrem uma vez por semana às sextas-feiras. Perante isto, o que se pode concluir é que estas crianças apesar de terem muito currículo: inglês, espanhol, xadrez, música, dramática, natação e plástica, e as atividades de sala, que estão ao acesso de todas as crianças das 9h até às 17.30h, o grupo não tem uma subcarga de atividades extracurriculares, nem permanece nos prolongamentos, vivendo ainda perto do colégio, o que permite um maior descanso. Este facto parece poder justificar um pouco a forma como o grupo participa ativamente e se demonstra tão recetivo nas atividades.

O **envolvimento dos pais** é outra questão importante na caraterização sociocultural do grupo, sendo que existem momentos que o colégio incentiva e promove, como a hora da família (que ocorre uma vez por semana), a presença dos pais na hora de almoço, nos aniversários das crianças, as atividades em dias festivos (como o dia da mãe, dia do pai, etc) e as reuniões, na qual se pode verificar uma boa participação das famílias deste grupo (*ver anexo 13: registo fotográfico do envolvimento dos pais*). Através dos momentos de acolhimento, onde as crianças relatam as suas novidades e dialogam com os adultos situações que vivenciaram com os pais ou familiares, é possível verificar que muitas destas crianças viajam muito, tendo a possibilidade de

conhecer outros países, outras tradições, culturas, trazendo algumas vezes fotografias das férias ou postais para a sala. Têm também um grande acesso às novas tecnologias, o que já é habitual atualmente em todas as crianças desde pequenas, no entanto estas, talvez pelo nível socioeconómico médio- elevado, tenham uma maior facilidade no acesso a diferentes tecnologias.

CARATERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Relativamente ao **domínio cognitivo**, nesta faixa etária e atendendo ao estágio Pré-Operatório, as crianças tem a função simbólica muito apurada, o que se revela pelo gosto da maioria do grupo pelo faz-de-conta, onde representam papéis, fantasiando a realidade. (ver registo fotográfico- jogo simbólico). E tal como refere Piaget, “o jogo simbólico é uma das principais contribuições para o bom desenvolvimento cognitivo da criança do pré-escolar” (PAPALIA;OLDS; FELDMAN; 2001:312).

REGISTO FOTOGRÁFICO – JOGO SIMBÓLICO

Data: 3/04/2013



DESCRIÇÃO/COMENTÁRIO: Na primeira fotografia a MM estava a fazer de mãe e a SS de filha, estando a mãe a dar a comida à boca da filha. Na segunda fotografia a MC e a LE reproduzem uma situação num cabeleireiro e na terceira fotografia, a NE e a SR estão deitadas na neve, abrindo os braços e as pernas. Estas situações foram reveladas pelas próprias crianças, que através do faz-de-conta, mesmo sem materiais e sem recorrerem à área da casinha, representaram papéis, fantasiando a realidade. Através destes momentos, a MC revelou à estagiária que gostaria de ser cabeleireira – “Eu estou no meu cabeleireiro a fazer uma trança à LE/ Quando for grande vou ser cabeleireira”.

A noção de causa e efeito é outra questão que já se começa a verificar neste grupo, quando estes alertam ou corrigem os colegas quando estes quebram alguma regra, advertindo para a consequência que sofrerão (ver registo de incidente crítico de 2 de abril de 2013).


REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 2 DE ABRIL DE 2013

Nome da criança: VI	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 2/04/2013
Incidente: Durante a hora do almoço, no refeitório, a VI diz a um colega, que estava a cantar à mesa: “Não se canta à mesa. Daqui a pouco as professoras vão se zangar contigo e a cantar depois demoras mais tempo a comer e não vais brincar”.	
Comentário: A VI para além de revelar conhecimento das regras de estar à mesa, assume responsabilidade e reconhecimento de causa-efeito, reconhecendo que se estiverem a cantar, demorarão mais tempo a comer, serão chamados à atenção pelas educadores e para além disso ainda correm o risco de ficar sem tempo para irem brincar.	

No conjunto, este é um grupo curioso e interessado pelo que os rodeia, sendo facilmente motivados para as atividades (*ver anexos 12- motivação*). Relativamente ao raciocínio lógico-matemático, importa ainda referir que através da área dos jogos, da área da matemática, do xadrez, das regras que se distribuí todos os dias pelas crianças, dos mapas de registos (mapa das presenças, mapa do tempo, mapa das áreas), entre outras atividades, se vão proporcionando momentos que estimulam o grupo para este raciocínio, fazendo parte da rotinas das crianças a noção de número, a contagem, a classificação, a seriação, etc. Deste modo, grande parte do grupo revela um interesse e predisposição por este domínio (*ver anexo 13: descrição diária de 8 de abril de 2013 e anexo 14: descrição diária de 11 de março de 2013*), embora algumas crianças ainda tenham alguma dificuldade na contagem e no raciocínio mais abstrato.

No **domínio da linguagem**, sendo um grupo bastante participativo e recetivo às atividades, a maioria comunica de uma forma fluída, expressando as suas necessidades e intenções. Porém, existe um grupo de crianças (PE, TO, SS, SR, MM), que necessitam ainda de um reforço e estimulação para comunicarem espontaneamente, principalmente em grande grupo. No dia-a-dia deste grupo são proporcionados vários momentos que estimulam o desenvolvimento da linguagem oral e a capacidade de expressão, havendo um grupo de crianças que evidenciam já um vocabulário diversificado e rico (AA, LA, MC, VI, MP). Com algumas dificuldades na construção frásica e dificuldade de articulação verificam-se algumas crianças, que, no entanto, têm vindo a evoluir, segundo a educadora Sílvia (PE,FS, MD). Quanto à escrita, a maioria das crianças escreve sem dificuldade o seu nome, havendo no entanto algumas que ainda apresentam erros no grafismo, escrevendo as letras ao contrário, o que é aceitável e compreensível nesta faixa etária. Para além de escreverem o nome, já quase todo o grupo consegue reconhecê-lo (*ver descrição diária de 11 de março de 2013 e registo fotográfico-leitura*).

DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 11 DE MARÇO DE 2013

Nome da criança: LA	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 11.03.2013
<p>Descrição: Na hora do lanche da tarde, a LA chama a estagiária, mostrando a embalagem do sumo e disse: "Aqui está escrito o meu nome" – apontando para o início de uma palavra escrita no sumo, igual ao seu nome.</p> 	
<p>Comentário: A La revelou conhecimento sobre o código escrito, reconhecendo facilmente o seu nome no início de uma palavra, demonstrando capacidade e entusiasmo na leitura de palavras conhecidas.</p>	

REGISTO FOTOGRÁFICO - LEITURA

Data de recolha: 6 de março de 2013



COMENTÁRIO: Antes de irem para uma visita de estudo, como habitualmente acontece, as crianças colocam uma identificação com os seus nomes, sendo que um grupinho de crianças começou logo a tentar ler o nome dos amigos, tendo já facilidade em identificar alguns nomes.

DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 6 DE MARÇO DE 2013

Na expressão musical as crianças revelam um gosto pela rima (*ver descrição diária de 6 de março de 2013*) e pela aprendizagem de novas canções, que envolvam também a expressão corporal, tendo facilidade em decorar a letra da música e acompanhar o ritmo.

Nome das crianças: TE e LA	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 06.03.2013
Observação: Na camioneta, ao chegarem de uma visita de estudo ao Museu dos transportes, as crianças gritavam: “escola, escola, escola (...)”, estando a aproximar-se do colégio. Após uns minutos a gritarem, a TE diz: “ <i>escola, escola, escola, descola, descola, já viste parece descola</i> ”, dizia à LA. Entretanto um conjunto de crianças, que estavam sentadas perto da TE, começaram a gritar também por “ <i>escola, descola, escola, descola</i> ”, e a LA, acrescentou “cola”, ficando “ <i>escola, descola, cola, escola, descola, cola</i> ”.	
Comentário: A TE revelou entusiasmo em explorar o caráter lúdico das palavras, tirando partido das rimas, assim como a LA que se juntou a essa exploração das rimas, acabando por contagiar o resto do grupo. Ao entrarem no colégio, ainda se ouvia um grupo grande de crianças a cantarolar palavras que rimavam com escola.	

No que concerne ao **domínio sócio afetivo**, embora se verifique um ambiente harmonioso, de amizade e cooperação na maioria das crianças (*ver anexo 15,16 e 17*), ainda existe algum egoísmo, ou egocentrismo, característico desta faixa-etária, que se verifica pela dificuldade de partilharem algo (muitas vezes observado no recreio, com dificuldade em partilhar a bola) e se colocarem no lugar do outro (*ver anexo 18 e 19*). O grupo, na maioria, manifesta ainda alguma dependência do adulto, principalmente na resolução de conflitos entre pares, bem como necessidade de reforços positivos para concretização de trabalhos e necessidade de momentos afetuosos com os adultos.

No **domínio psicomotor**, as crianças apresentam muita energia e todas revelam gosto pelas sessões de expressão motora (que acontecem uma vez por semana), sendo, no entanto, fundamental os momentos de brincadeira livre no recreio, bem como nas áreas da sala, onde as crianças mais uma vez manifestam uma grande aptidão para as dramatizações, através do faz-de-conta. Ao nível da motricidade fina já se verifica uma grande parte do grupo com facilidade em pegar no lápis e no pincel corretamente, embora a maioria ainda não saiba apertar os cordões e alguns revelem ainda alguma dificuldade em manusear a tesoura (SR, PE). Ao nível da grande motricidade ou motricidade grossa, as crianças revelam-se ágeis e com grande energia, como já referido, predispostos a saltar, correr, movimentar partes do corpo de forma isolada e pelo todo, contornar obstáculos, movimentar o corpo ao som de uma música ou de indicações, embora ainda apresentem alguma confusão na lateralidade e dificuldade no domínio da bola, em jogos como o basquetebol ou futebol, apresentando ainda dificuldades em jogarem em equipas. Estas observações foram notadas através dos recreios e de três sessões de movimento.

Através de duas sessões de movimento de dança criativa (uma lecionada pela estagiária e outra em tempos não letivos, nas férias da páscoa), assim como através dos desenhos das crianças, na área da expressão plástica, é notado que o grupo já adquiriu uma consciência do esquema corporal, estando já interiorizado as diferentes partes do corpo. Como tal, já se começa a verificar nos desenhos a preocupação com os detalhes, sendo já desenhado a figura humana com cabeça, tronco e membros, bem como com cabelo, olhos, nariz, boca, orelhas, mãos, pés e dedos (*ver registo fotográfico- desenho esquema corporal*)

No entanto, ainda existe um grupo que necessita trabalhar mais o esquema corporal, ao nível do desenho, já que embora reconheçam as partes do corpo, ainda têm dificuldade em passar essa representação para o papel autonomamente (MD, FS).

Relativamente às áreas da sala, por norma são quase todas ocupadas nos momentos de Planear-Fazer-Rever, havendo no entanto, uma área na qual raramente as crianças se interessam e escolhem trabalhar, que é a área das ciências. As áreas com maior afluência é a área do computador e a área do faz-de-conta. Perante este cenário, serão adotadas estratégias para dinamizar a área das ciências.

REGISTO FOTOGRÁFICO – DESENHO ESQUEMA CORPORAL

Data: 3/04/2013 (data da recolha dos desenhos)



DESCRIÇÃO/COMENTÁRIO: Estes são apenas exemplos de como estas crianças já interiorizaram o esquema corporal. No primeiro desenho a criança já é capaz de desenhar um pescoço e os ombros e no segundo desenho, já entram detalhes como as orelhas e as sobrancelhas.

ANEXO 24: REGISTOS DE OBSERVAÇÃO ANTES DA DINAMIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS

Registos de observação antes da dinamização da área das ciências	
Descreve o interesse, a concentração e o envolvimento da criança na área	No período de duas semanas de observação, apenas uma criança foi para a área das ciências ver um livro, na qual o tema era os seres vivos, sendo que não tardou para pedir para mudar de área.
Descreve a possibilidade de participação das crianças e a relação entre pares	Nesta área as crianças não tem facilidade em interagir entre pares, a não ser interagindo na leitura dos livros ou manuseando a balança.
Descreve o que as crianças estão a aprender	Não foi possível assistir a novas aprendizagens relativas ao domínio das ciências, antes da dinamização feita a esta área.
Qual a dimensão do espaço? Qual a organização dos materiais?	
Descreve o espaço e os materiais (se são suficientes, adequados, delimitados...) e se estão em bom estado	A área das ciências está ao lado da área da matemática, não sendo bem destacada. Os materiais disponíveis são um conjunto de livros, uma balança, mais utilizada na área da matemática para trabalhar a medição e uns gobelets, na qual as crianças utilizam, por vezes, na área da matemática para colocarem materiais dentro.
De que forma os materiais estão organizados	Os materiais, como já referidos, são muito reduzidos, e não estão etiquetados, sendo guardados numa prateleira.
Descrever o que gostaria de melhorar/alterar.	Recolher um conjunto de materiais da biblioteca, possíveis de serem explorados nesta área, alargando as possibilidades de aprendizagens das crianças. Paralelamente realizar algumas experiências com as crianças e incentivá-las à pesquisa em casa com os pais outras experiências, para apresentar em sala, introduzindo assim um livro “vai e vem” (que deverá percorrer as casas das crianças), guardando todas as experiências e novas aprendizagens sobre as ciências.

ANEXO 25: MAPAS DAS ÁREAS

ATIVIDADES											
	EXPRESSION PLÁSTICA										
NOMES	DESENHO	TEATRO	MODELAGEM	RECORTE / COLAGEM	INFORMÁTICA	MATEMÁTICA	LEBRAL	FAZ DE CONTA	JOGOS	CONSTRUÇÕES	BIBLIOTECA
AFONSO											
ANA TERESA											
AUGUSTO											
RAFAEL											
CLARA											
FRANCISCO											
INÊS											
LARA											
LEONOR											
MANUEL											
MARIA PAULA											
MARIA MARGARIDA											
MAFALDA											
MARTA											
MIGUEL											
PEDRO											
SOFIA BISMEIRO											
SOFIA RAMALHÃO											
TOMÁS											
VITÓRIA											

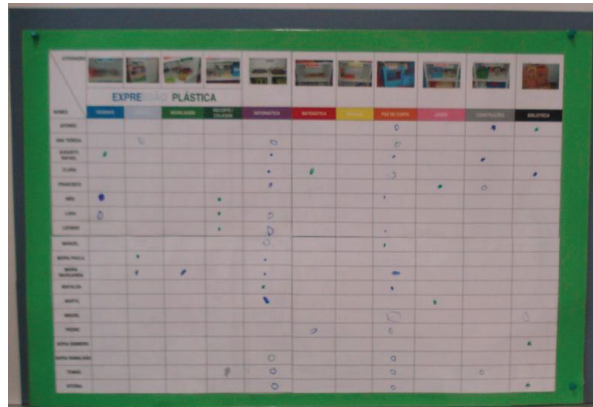
Descrição: este mapa tinha todas as áreas da sala na horizontal, com as respetivas fotografias representativas, e os nomes das crianças na vertical, sendo que estas deveriam preencher a tabela antes de irem para a área escolhida. O preenchimento do mapa dava consciência à criança das áreas já ocupadas.

ANEXO 26: FASES DO MINI PROJETO DAS CIÊNCIAS

FASES DO MINIPROJETO

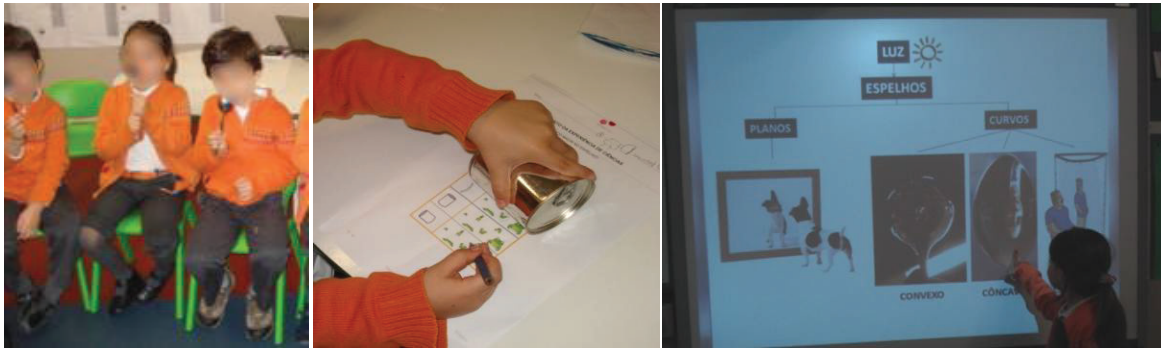
1ª Definição do Problema:

Começou por se introduzir um mapa de registos das áreas, de forma a avaliar, posteriormente, o número de vezes que as crianças iam para as áreas, percebendo-se o porquê da área das ciências não ter nenhum registo. Nesta fase, houve o levantamento de estratégias por parte das crianças, de forma a dinamizar a área das ciências, tendo sido sugerido a procura de livros e materiais na biblioteca, como uma das soluções.



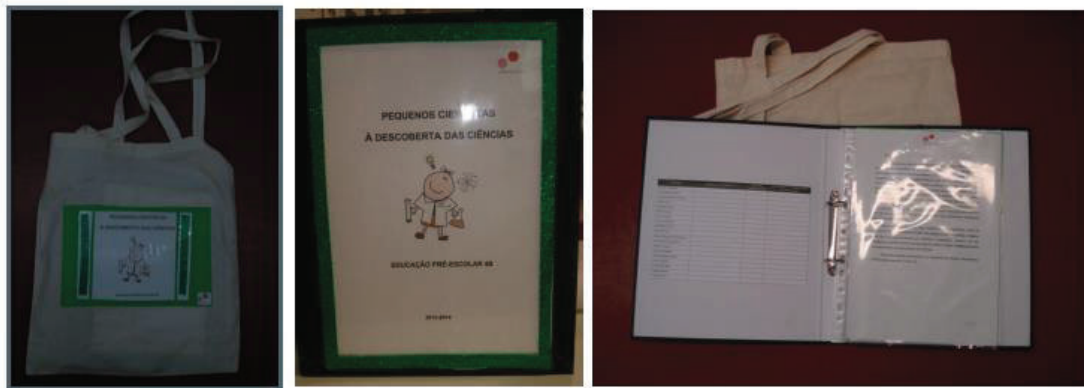
Para além da recolha de livros e materiais sobre ciências, onde as crianças perceberam que estas estavam inseridas em muita coisa do dia-a-dia, como a luz, a energia, a água, o corpo humano, os animais..., foram realizadas algumas experiências, relacionadas com as vivências e as aprendizagens das crianças no momento, atendendo a que as crianças disseram não saber bem o que eram as ciências. Foram assim realizadas experiências sobre a luz, através de uma experiência de exploração de espelhos côncavos e convexos; experiências sobre a mistura de cores; experiências sobre a intensidade sonora...As fotografias que se seguem apresentam algumas dessas experiências:





2ª Planificação e lançamento do trabalho:

As crianças começaram a demonstrar interesse em descobrir mais sobre as ciências, desejando tornarem-se pequenos cientistas e foi a partir desta motivação da visita do *Gato Pierre* vestido de cientista (um fantoche), que surgiu a ideia de começar a registar todas as experiências que são feitas numa capa – “Pequenos Cientistas à descoberta das ciências”. Esta capa foi apresentada aos pais pelo moodle, que através de uma inscrição poderiam levar a capa para casa, ajudando o filho/a a realizar uma experiência, que depois deveria ser apresentada em sala. As fotografias que se seguem apresentam esta capa:



Na primeira página da capa ficou anexado um pequeno texto de introdução e explicação do intuito da capa e de como devem ser registadas as experiências, e na capa ficou uma tabela para os pais registarem o nome da experiência e a data de realização.

Texto de apresentação da capa aos pais:

*“Papás,
Após rechearmos a nossa área das ciências, com novos livros e materiais, que fomos buscar à biblioteca, apercebemo-nos que as ciências estão em quase tudo o que fazemos. Até mesmo quando brincamos e trabalhamos estamos a lidar com as ciências, quando por exemplo puxamos ou empurramos objetos, quando chutamos a bola com mais ou menos força, quando brincamos com a água e vemos objetos a flutuar e outros*

ANEXO 27: ÚLTIMA FASE DO PROJETO “OS ANIMAIS DA QUINTA”

ATIVIDADE DE FINALIZAÇÃO DO PROJETO “ OS ANIMAIS DA QUINTA”

As fotografias que se seguem são relativas à pintura do cenário desenhado em computador com os animais que as crianças trabalharam ao longo do projeto: gatos, cães, porcos, vacas, cavalos, pavões, ovelhas, coelhos, galinhas e patos. Estes foram desenhados no cenário a preto e branco, para que as crianças os pintassem.



Paralelamente a esta atividades, outro grupo de crianças ia desenhando um animal da quinta:

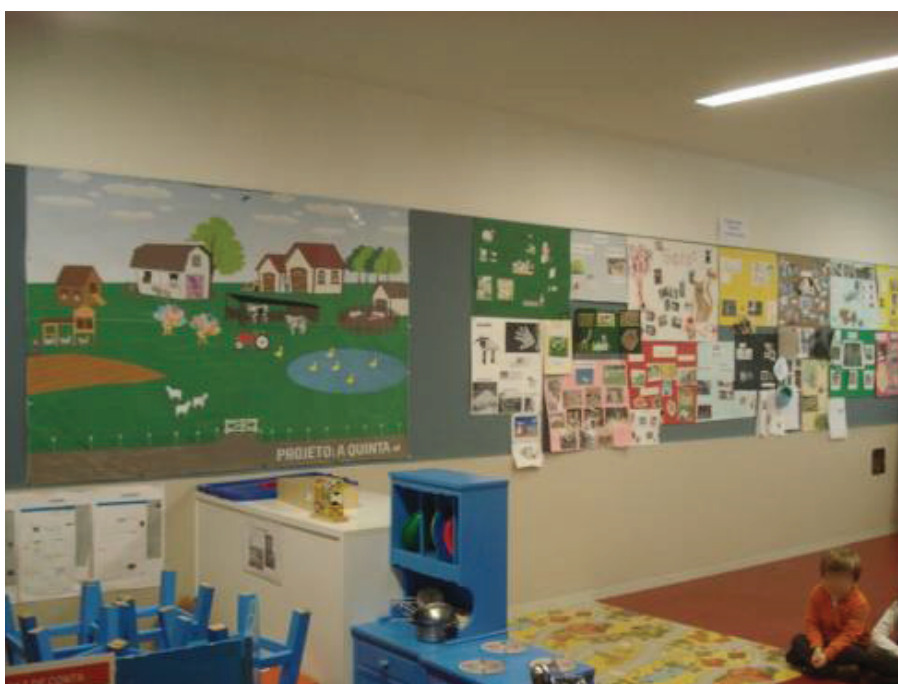


DIVULGAÇÃO DO PROJETO AO 5A

As fotografias que se seguem correspondem ao momento em que foi entregue um convite do 4B para o 5A, com o objetivo de convidar os 5A a virem assistir à apresentação do projeto “Os Animais da quinta”:



As que se seguem dizem respeito ao momento da divulgação do projeto e do livro:





O LIVRO SOBRE O PROJETO DA QUINTA

O livro que se segue surgiu do interesse das crianças e do envolvimento e participação das mesmas. Deste modo, nele contem fotografias do processo de desenvolvimento do projeto, os trabalhos das crianças, as aprendizagens que adquiriram, e os seus registos. Este livro é uma forma de registar todo o projeto e de o divulgar.

As fotografias que se seguem apresentam as páginas do livro:

Capa e contracapa:



COMO TUDO COMEÇOU

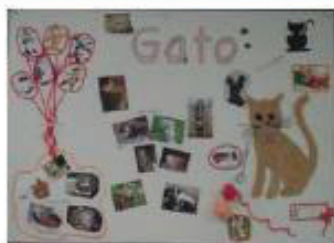


Tudo começou com a frequência com que o Francisco Silva falava sobre a quinta do avô, que provocou nas crianças uma grande curiosidade em conhecer mais sobre os animais da quinta.

Onde vivem, o que comem e como nasceram algumas das questões que surgiram nas pesquisas efetuadas em grupos. Com a ida à quinta do Moinho o interesse e motivação cresceu, surgindo outras pesquisas em casa com a colaboração dos pais.



AS NOSSAS PESQUISAS





O QUE NÓS APRENDEMOS



ANIMAIS VIVÍPAROS



→ SÃO ANIMAIS QUE NASCEM DA BARRIGA DA MÃE.
SÃO MAMÍFEROS, PORQUE MAMAM DAS MAMÃS DA MÃE.

ANIMAIS OVÍPAROS



↓
NÃO NASCEM DA BARRIGA DA MÃE.
NASCEM DOS OVOS.



OS NOSSOS REGISTOS



ALGUNS DOS REGISTOS DAS CRIANÇAS, INSERIDOS NO LIVRO:



ANEXO 28: ATIVIDADES SOBRE O PROJETO DOS CORREIOS

MANHÃ RECREATIVA: OS CORREIOS PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE:

Para iniciar a atividade procurou-se uma história que abordasse os correios e a selecionada foi “O correio de Luísa” da autoria de Martine Legrand, inserido no livro “Histórias para ouvir antes de adormecer” da editora civilização. Não sendo uma história tão direcionada ao tema dos correios como se pretendia, esta foi adaptada, tendo sido acrescentada mais algumas partes no texto, de forma a abordar as profissões dos correios, que era um dos objetivos da atividade. Deste modo, a história adaptada ficou da seguinte forma:

A história: O Correio de Luísa

Era uma vez um homem chamado António, um comerciante de cores, que vivia com a sua filha Luísa, de doze anos, na aldeia de Boncoração. Era na praça da aldeia que ele vendia de tudo aos seus clientes: penas e pincéis, bombons e tesouras, rolhas e cortinas; a sua loja era como um arco-íris no meio de tantas casas. Mas, nos últimos tempos, os negócios não ia nada bem: já ninguém comprava nada, nem o mínimo parafuso ou um simples botão... Um dia, desesperado, o comerciante de cores decide partir para outros países, para o outro lado do mundo, de forma a conseguir juntar dinheiro para sustentar a sua casa e a sua filha. Mas, enquanto o pai fosse viajar a Luísa teria de ir viver com a tia, uma senhora idosa que as crianças da aldeia chamavam de tia Severa. Chega então o dia da partida. A menina estava triste, tão triste como o seu papá; tinha os olhos cheios de lágrimas e uma impressão esquisita no fundo da garganta. Então o pai abraçou-a com muita força e fez-lhe uma promessa:

- Não chores, minha filha, nunca te esquecerei, escrever-te-ei uma carta de cada país, não ficarás nem um dia sem notícias minhas, combinado? E a menina ficou um pouco mais consolada, vendo o seu pai partir.

Passaram-se dias, semanas, meses. A vida estava a ser dura para a pobre Luísa a quem a tia Severa só dava ordens: quero estes móveis polidos! Lava os azulejos! Encera o chão! Limpa as janelas! Nem uma única palavra gentil ou de afeto saía da boca daquela tia Severa.

Felizmente, em cada dia que passava, Luísa recebia uma carta do seu papá, como um raio de sol que vinha iluminar a sua tristeza. Era o carteiro de Boncoração que lhe trazia este correio precioso: chama-se Félix, tem uns olhos grandes e castanhos muito meigos e nada o fazia mais feliz que ver o sorriso de Luísa. Félix era um rapaz novo que vivia também na aldeia de Boncoração, filho de Martinho, um trabalhador dos correios, que tratava de decidir os melhores caminhos para os carteiros distribuírem as cartas. Era portanto um técnico de distribuição de cartas dos correios.

Mas, numa triste segunda-feira de Outono, Félix não trouxe carta à sua amiga, nem no dia seguinte, nem em nenhum dia da semana...

- O teu pai acabou por te esquecer – dizia a maldosa tia Severa.

E Luísa desfazia-se em lágrimas. – Não acredito, não digas isso!

Do outro lado da aldeia, nos correios, estava Félix muito triste por ver Luísa desfeita.

- Oh não, não! Não suporto vê-la chorar assim, parte-me o coração – pensava o carteiro Félix. Até que começa a pensar, pensar e decide escrever ele próprio as cartas que não chegam do papá, fazendo-se passar por ele, para animar a pobre Luísa. Pegou então na caneta mais bonita; imitou o melhor possível a caligrafia que ele bem conhecia e trabalhou assim toda a noite e todas as noites seguintes, para enviar à sua amada Luísa correio do mundo inteiro: Austrália, Patagónia, Chile, Indonésia, Lapónia, Japão, China...e quando achou que já não tinha mais países começou a inventar outros cantos do mundo, como a Michiga, Capabuna ou Tombutulo. Assim, se passaram vários anos.

Luísa tinha agora dezassete anos, era uma jovem muito bela, cujos únicos momentos de felicidade por dia eram quando chegava a carta do carteiro.

Uma manhã, antes do sol nascer, ela ouviu baterem à porta.

- Vai abrir – gritava a tia Severa. Ouviste Luísa vai abrir a porta!

E a Luísa obedeceu. Foi abrir a porta e viu um senhor muito elegante e ricamente vestido, estendendo-lhe logo os braços...

- Papá! Papá! Recebi todas as tuas cartas, todas, mesmo a última, ontem, que vinha do fim do mundo...

O pai olhou para ela, surpreendido e disse:

- Minha querida, não brinques comigo! Há muito tempo que não te escrevo, mas a culpa não foi minha, acredita! Naufraguei e depois tive uma série de aventuras que te irei já contar...Estou tão feliz por te voltar a ver minha filha. Agora com o dinheiro que juntei poderei comprar o palácio de Boncoração e transformá-lo numa enorme e magnífica loja...

Luísa passou horas e horas a ouvir o pai, abraçada a ele. Contudo, não estava completamente feliz, pensou nas cartas que recebeu durante tanto tempo, mas que afinal não era do pai. Até que começou a pensar melhor e disse:

- Espera por mim, papá, mas eu tenho de ir a um sítio. Eu volto já!

Saiu a correr de casa e foi ao pé dos Correios espreitar pela janela. Félix lá estava, sentado à mesa, com a cabeça tombada; tinha adormecido a escrever-lhe mais uma carta, e ainda estava com a caneta entre os dedos. O coração de Luísa começou a bater bem forte por ele.

Tempos depois, no palácio de todas as cores, o papá acabou por celebrar com grande alegria o casamento da sua filha com o carteiro. Martinho, o pai de Félix gostava tanto de Luísa que acabou por lhe arranjar um trabalho nos correios. Assim, Luísa ficou a trabalhar como atendedora de uma loja dos ct. E mais tarde, até o pai da Luísa quando deixou de trabalhar na loja das cores ficou como mecânico na loja dos correios, a tratar das carrinhas que transportam as cartas e a consertar outras máquinas.

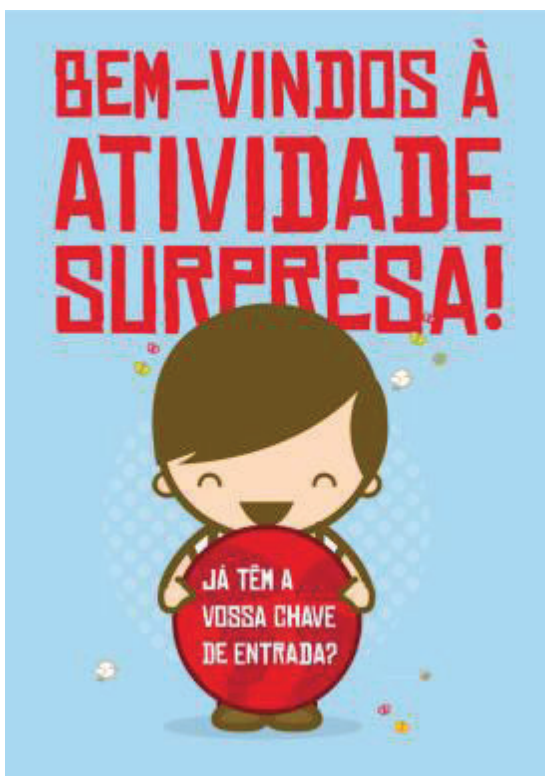
Ainda hoje, na aldeia de Bomcoração se diz que aqueles dois apaixonados, Félix e Luísa, continuam juntos a escreverem cartas de amor um ao outro.

Texto da autoria de Martine Legrand adaptado pelas estagiárias

Para convidar os grupos envolvidos no projeto dos correios (3A, 4B e 5A) foram elaborados 3 convites, com um desafio cada:



Para além dos convites foi elaborado um **cartaz** para afixar na porta da biblioteca:



Para a receção das crianças foram elaborados **emblemas** em autocolantes sobre os correios para todas as crianças e **cartões dos CTT correios**, para as crianças que terão a responsabilidade de representar um funcionário/ profissão dos correios. As imagens que se seguem apresentam um emblema e um cartão, respetivamente:



A **organização do espaço da biblioteca** ficou da seguinte forma:



As **ilustrações do texto adaptado** (ilustrações do livro e outra montadas) foram colocadas num PowerPoint, juntamente com um **vídeo que apresenta as profissões** existentes nos correios. As imagens que se seguem são os slides do PowerPoint:



CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

As fotografias que se seguem são da atividade dos correios desenvolvida pelas estagiárias, na biblioteca:



ATIVIDADE EM SALA SOBRE AS PROFISSÕES DOS CORREIOS – PROPOSTA DOS CTT:

Para preparar a atividades foi elaborado um powerpoint onde foram apresentados as profissões dos correios, lembrando a manhã recreativa feita com estagiárias de mestrado, para as turmas do Pré-Escolar. Com esta atividade pretendia-se que as crianças elaborassem um registo pictográfico para enviarem para os CTT, sendo este projeto proposta dos correios CTT.



ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO



ALGUNS DOS REGISTOS DAS CRIANÇAS:



REGISTOS DOS CARTEIROS – PROPOSTA DOS CTT

INTRODUÇÃO DA ATIVIDADE:

As fotografias que se seguem retratam o momento em que a estagiária aparece disfarçada de carteiro, apresentando outra proposta dos ctt (registro de um carteiro), perguntando às crianças se sabem o que é um carteiro.



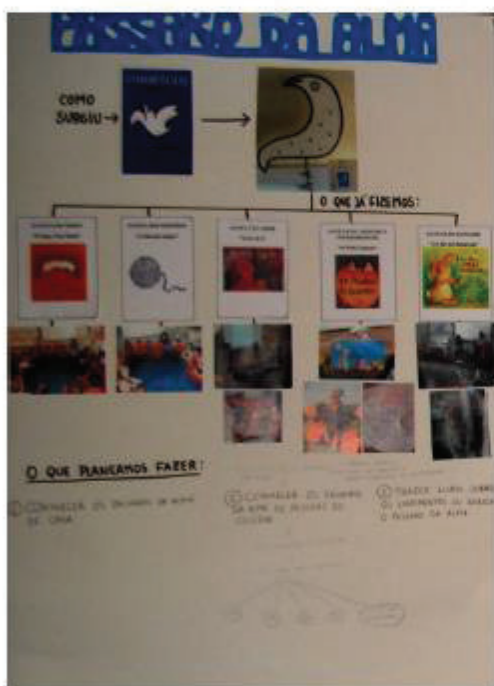
ALGUNS DOS REGISTOS DAS CRIANÇAS:



ANEXO 29: FASES DO PROJETO DO PÁSSARO DA ALMA

1ª Definição do Problema:

Conversa inicial sobre o projeto e construção de uma teia, que foi afixada na parede, ao acesso de todas as crianças:



2ª Planificação e lançamento do trabalho:

Na **primeira fotografia** está presente o quadro de distribuição de tarefas e na **segunda fotografia** o recado enviado aos pais, pedindo a colaboração de todos para a primeira tarefa que

surgiu da primeira fase do projeto, sobre descobrir como é o Pássaro da Alma que vive nas casas de cada criança:



Papás,
Após termos o livro do "O Pássaro da Alma" de Michael Sznunit, descobrimos que todos temos um pássaro que vive dentro de nós e que vai abrindo gavetas ao longo dos dias: a da tristeza, a da alegria... parece que são os nossos sentimentos. Gostaríamos muito de conhecer os "Pássaros da Alma" que vivem na nossa casa. Digam-nos como eles são: pode ser por desenhos, montagens, construções, descrições,.... Ficamos à espera dos nossos pássaros. O céu é o limite e a vossa imaginação pode ajudar-nos a "voar mais alto".
Muito obrigado,
4B

3ª Execução:

A primeira fotografia apresenta a teia e alguns dos trabalhos afixados já realizados por crianças com os pais, sobre o Pássaro da Alma que vive nas suas casas. O Coração vermelho com o Pássaro dentro foi o trabalho da estagiária, que o executou para motivar as crianças e



mostrar que os sentimentos podem ter diferentes texturas, cores, cheiros, alargando a visão das crianças. A segunda fotografia apresenta uma criança a mostrar o seu trabalho aos colegas, explicando onde vivem e quais são os sentimentos que vivem em sua casa, onde são guardados e como fez o trabalho. As



restantes fotografias apresentam os grupos de trabalho a questionarem as outras turmas, tentando descobrir onde estas guardam os sentimentos e quais os sentimentos que vivem nas suas salas, solicitando que cada turma elaborasse um registo sobre os seus sentimentos. A última fotografia apresenta o primeiro registo entregue por uma das turmas.

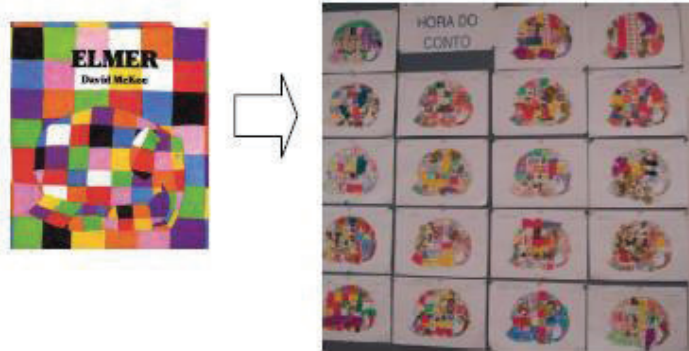
Trabalhos realizados pelas crianças em casa, com o envolvimento das famílias:



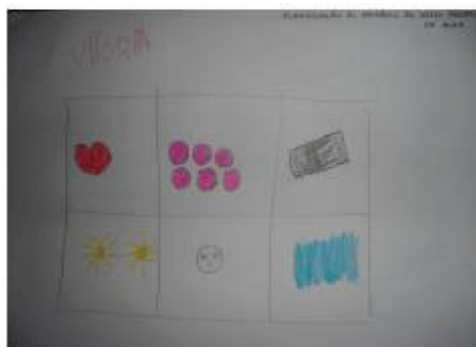
Livros sobre os sentimentos trazidos pelas crianças:



O livro do Elmer foi também um livro trazido por uma criança, que o considerou relacionado com o tema, já que Elmer se sentia triste por ser diferente. A partir deste livro foi feita uma **hora do conto**, onde cada criança fez colagens decorando o Elmer ao seu gosto, sendo debatido as diferenças das crianças e se todas sentem os sentimentos de maneiras iguais ou não.



As fotografias que se seguem apresentam a **conversa, planificação e construção do Pássaro da Alma do 4B:**

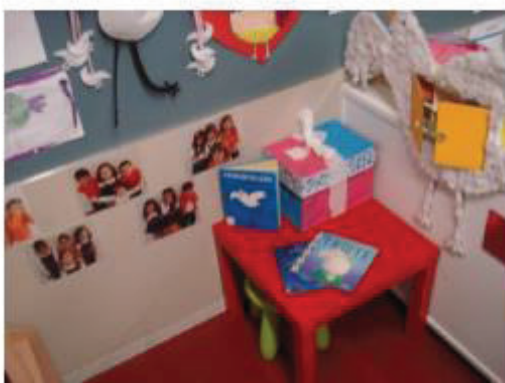




As fotografias que se seguem representam alguns dos momentos quando, em pequenos grupos, as crianças foram **conhecer onde são guardados os sentimentos noutras salas do Colégio** (Pré-escolar e direção).



As fotografias que se seguem são os **trabalhos que as outras turmas elaboraram**, respondendo ao pedido das crianças do 4b:





As fotografias que se seguem representam o jogo criado para trabalhar as emoções e os sentimentos com as crianças, através de um **dado das emoções**, na qual cada face tinha uma emoção que as crianças teriam de expressar e posteriormente contar uma situação em que já se sentiram assim.

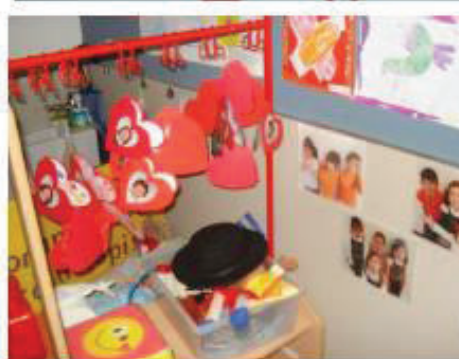


Seguem-se duas fotografias relativas ao **cantinho das emoções**, um espaço que surgiu do interesse das crianças em tirarem fotografias expressando emoções e sentimentos, expondo-as num cantinho da sala dedicado aos afetos, juntamente com o dado das emoções e materiais do projeto.

Neste projeto as crianças aprenderam ainda a **música do Pássaro da cabeça** do beco dos gambozinos, começando por ouvir a letra da música, deitados no chão de olhos fechados.

3ª Avaliação e Divulgação:

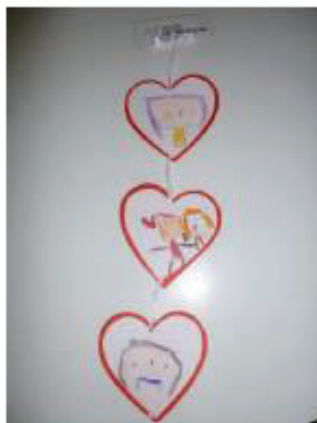
Após uma conversa sobre o ponto de situação do projeto e averiguação se as tarefas estabelecidas já tinham sido cumpridas (avaliação do projeto) definiu-se como se poderia fazer a divulgação do projeto e as crianças sugeriram uma última tarefa antes da divulgação: a construção de corações para cada uma das crianças, onde estas desenhassem os sentimentos que vivem dentro delas. Esses corações inicialmente foram pensados para serem colocados num coração grande, acabando por se decidir com as crianças que poderiam ficar pendurados nuns cabides, no cantinho das emoções. As crianças sugeriram ainda que estes corações fossem levados para casa depois do projeto, como recordação do mesmo. As fotografias que se seguem apresentam a conversa e construção desses corações:



Por fim, de forma a apresentar e divulgar o projeto às turmas do Pré-Escolar, foram realizados alguns ensaios de uma coreografia (com o instrumental e o áudio da história do Pássaro da Alma):



A primeira fotografia apresenta um dos trabalhos elaborados pelas crianças para ofertar a cada turma do Pré-Escolar, no momento da divulgação do projeto, e as restantes fotografias apresentam esse mesmo momento de divulgação:



ANEXO 30: JOGO DA ORTOGRAFIA

Registo fotográfico do dispositivo/jogo criado:



Materiais: Jogo composto por cartões, cada cartão com duas palavras semelhantes, mas com significados diferentes, um saco para colocar os cartões e uma capa com folhas de registo, onde é solicitado aos alunos que escrevem uma frase para cada palavra, justifiquem a utilização de ambas as palavras e criem duas frases, em forma de exercício para serem preenchidas pela turma, no momento de apresentar a pesquisa das palavras. Como complemento a este jogo os alunos podem utilizar gramáticas e prontuários.

Registo fotográfico da utilização do jogo em contexto de aula:



ANEXO 31: REFLEXÃO/AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 29 DE MAIO

Esta semana começou com um registo das novidades que para além de ter agradado as crianças a nível visual, já que o produto final dos registos ficou visualmente bonito e colorido, despertou nelas curiosidade pelos objetos que refletem (*ver descrição diária de 29 de abril de 2013*), sendo que no refeitório algumas crianças se aperceberam que os talheres refletiam as suas imagens, como um espelho (*ver registo fotográfico – exploração de materiais no refeitório- anexo 13*).

DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 29 DE ABRIL DE 2013

Nome das crianças: AA e LE	Idade: 5 e 4 anos, respetivamente
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 29/04/2013
<p>Descrição:</p> <p>Durante um registo das novidades, em papel de alumínio, a LE observou o registo do colega do lado, o AA, dizendo-lhe: - <i>Olha nós aqui no papel, já viste?</i>, ao que o AA respondeu - “ <i>pois, parece um espelho</i>”.</p>	
<p>Comentário: A LE e o AA revelaram atenção e capacidade de explorar e comparar materiais, conseguindo associar o espelho ao papel de alumínio. É notável a forma como se envolveram na atividade e estavam motivados.</p>	



No dia seguinte, houve a introdução do livro das ciências – “ Pequenos cientistas, à descoberta das ciências” e a realização de uma experiência, com o intuito de continuar a dinamizar a área das ciências, alargando o conhecimento das ciências às crianças. A experiência correu bem e as crianças compreenderam porque é que o balão encheu, tendo sido feito por uma criança um registo bastante detalhado dos procedimentos da experiência (*Ver registo fotográfico experiência do balão*).

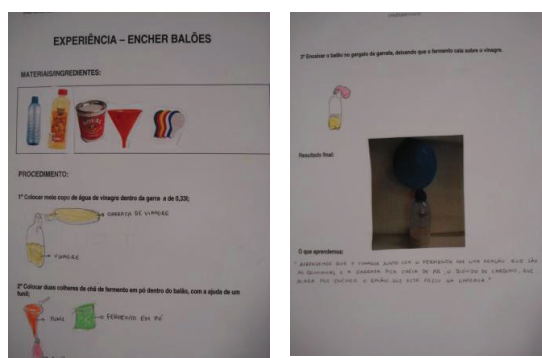


Fig. Registo da experiência do balão

Quando se conversava sobre o livro das ciências, uma criança interveio perguntando se depois poderíamos fazer uma experiência de espelhos. Perante esta intervenção pude concluir que a forma como foi explorado o material do registo das novidades, o papel de alumínio, motivou esta criança a descobrir mais sobre os espelhos. A introdução desta atividade com o gato Pierre foi uma boa estratégia de motivação, já que o gato apareceu vestido de cientista, o que fez com que se conversasse um pouco sobre o que seria aquela roupa e o que era um cientista.

Durante esta semana foram feitas também atividades sobre o Pássaro da Alma e relativamente à atividade de segunda-feira, esta embora inicialmente tenha corrido bem, não foi gerido o tempo corretamente, tendo sido a segunda parte da atividade feita a um ritmo mais acelerado, não sendo tão respeitado o ritmo das crianças, como idealizava. A estratégia de colocar o pássaro noutra sala, levando o grupo para lá, pedindo às crianças para fecharem os olhos e ouvirem a música que saiu do pássaro foi, uma boa forma de motivação. A primeira parte da atividade em que o grupo dançou de vendas ao som da música, também me pareceu que correu bem, já que o grupo conseguiu libertar-se e movimentar livremente o corpo ao som da música, percebendo que músicas diferentes fazem com que se sintam de formas diferentes: tristes, contentes, com medo...Durante a atividade, e quando foi colocada uma música que transmitia mais a tristeza, uma criança chorou, porque se sentiu com saudades do avô que já faleceu (*ver registo de incidente crítico de 29 de abril de 2013*).

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 29 DE ABRIL DE 2013

Nome das crianças: MP	Idade: 5 e 4 anos, respetivamente
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 29/04/2013
<p>Descrição: Durante a exploração da música e dos sentimentos, uma das gavetas do Pássaro da alma, a música que remetia mais para a tristeza fez com que uma criança, a MP, chorasse. Ao ser questionada sobre a sua reação face à <u>música</u>, a MP respondeu: “ <i>esta música faz-me lembrar o meu avô. Fico triste, não gosto da música</i>”, ao que a estagiária respondeu”.</p>	
<p>Comentário: A MP ficou afetada com a música, revelando ainda algum luto pelo falecimento do avô. A estagiária explicou que a criança para além de ter aberto a gaveta da tristeza abriu a gaveta da saudade, e a MP não reagiu bem, pedindo para não falar no assunto e não por mais a música. Será importante conversar melhor com a MP e abordar mais o sentimento da saudade e da perda, de forma a desmistificar e ajudar esta criança a combater o luto.</p>	

Por outro lado, e atendendo ao tempo que tinha para a atividade, não deveria ter sido feito o resto da atividade que foi planeado: o desenho ao som da música.

Assim, a atividade ficou demasiado extensa, tendo passado um pouco o tempo previsto e as crianças acabaram por não aproveitar tanto, não lhes sendo dado o tempo suficiente para se expressarem livremente ao som da música, através do desenho. Deste modo, o que concluí é que nem sempre as atividades têm de ser cumpridas a rigor, como são planificadas e se as crianças estavam tão entusiasmadas e envolvidas com a parte inicial da atividade, porquê interromper esse momento, passando para outro? Se repetisse esta atividade, certamente que passaria a parte do desenho ao som da música para outro momento. Afinal as atividades dinamizadas têm o objetivo de proporcionar aprendizagens às crianças, que devem ser o centro da atividade.

ANEXO 32: DESCRIÇÃO DIÁRIA A 12 DE NOVEMBRO

Nome do aluno: SA	Idade: 9 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 12.11.2013
Descrição: Após a apresentação do produto final do livro – “As aventuras de Tatu – O Xarope Mágico”, criado integralmente pelos alunos, uma aluna, a SA, interveio dizendo: <i>“E se criássemos outro livro da Tartaruga Tatu? Fazíamos na mesma as ilustrações, o resumo, a capa...e depois até podíamos publicar”</i> Todos os alunos demonstraram grande entusiasmo, ficando combinado que para a semana seguinte teríamos uma atividade de escrita criativa dedicada a esse segundo livro.	
Comentário: A SA e os restantes alunos revelaram um grande entusiasmo pelo produto final do livro criado, desejando criar outro livro.	



ANEXO 33: REFLEXÃO/AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 15 DE ABRIL

Esta foi a segunda e última semana em que tivemos as estagiárias do 3º ano da licenciatura no colégio, sendo que aproveitamos o facto de sermos seis estagiárias para proporcionarmos uma manhã recreativa para o Pré-escolar. Uma vez que tive na minha sala uma estagiária, esta semana não planifiquei tantas atividades para serem dinamizadas por mim, dando-lhe um pouco mais de espaço a ela.

Relativamente à segunda-feira, que é o dia em que a Ana Prada (estagiária do 3º ano) não estar presente, foi um dia bastante preenchido e que de uma forma geral foi ao encontro do que foi planificado. O registo das novidades com o limão despertou curiosidade nas crianças e o facto de lhes ter sido dada oportunidade de explorar o limão, cheirá-lo, e fazer e provar o sumo fez com que o registo fosse feito com mais entusiasmo e motivação. As maiores dificuldades que me deparei na gestão da atividade e do grupo, foi quando os registos tiveram de ir ao forno, já que embora eu tenha levado outro forno, para não ser só o mini forno do colégio, estes eram pequenos e como as folhas em vez de terem sido A5, como tinha pensado, acabaram por ser A4, para poderem ser anexadas nas capas das crianças, conforme pedido pela Sílvia, cabiam menos folhas de cada vez nos fornos. De qualquer forma, com o apoio da Sílvia e da Patrícia (auxiliar) tudo se conseguiu orientar da melhor forma. Enquanto eu terminava de colocar os desenhos nos fornos, as crianças foram preparando-se (calçar galochas) para ir à horta, atividade que se seguia e que como esperava correu bem, já que as crianças estavam ansiosas por ir à horta e revelam um grande gosto em mexer na terra, tendo já assimilado as etapas de semear e plantar. Nesta planificação, tive já o cuidado de pensar numa atividade de substituição caso o tempo não permitisse ir à horta. A hora do conto que se seguiu, embora tenha sido pensado para ser realizada lá fora, atendendo ao tempo que as crianças já tinham estado na horta, optei por fazer dentro da sala, de forma a acalmar o grupo, utilizando um instrumental da natureza que criou o ambiente que se pretendia. Atendendo a que as crianças se mostraram interessadas em participar na atividade da máscara do coelho, a planificação teve de ser adaptada, sendo que o registo final que ficou planificado, não foi possível ser realizado. Embora esta atividade tenha corrido bem, talvez se a voltasse a fazer não entregaria às crianças os rolos com as ilustrações, porque senti que algumas crianças se dispersaram da história. No entanto, todas revelaram compreensão sobre o tema fulcral da história, querendo ir dar o seu exemplo, com a máscara do coelho, que como tapava as suas caras, as crianças mais tímidas quiseram participar mais facilmente. *(ver registos fotográficos destas atividades que se seguem)*

O fantoche utilizado para o acolhimento, já foi utilizado noutros momentos e tem sido uma estratégia boa para o grupo, uma vez que é uma motivação para se exporem oralmente, conversando com o gato.

As restantes atividades foram maioritariamente realizadas com as outras estagiárias, ou apenas com a Ana, estagiária que ficou na minha sala. De uma forma geral, as atividades realizadas, tanto as experiências de ciências como a dinamização da hora do conto para o Pré-escolar, foram atividades que tiveram uma boa implicação das crianças, que se mostraram motivadas e recetivas, no entanto no que concerne à forma como foram planificadas e definidas as atividades, a meu ver, não correu muito bem. Senti pouca implicação e disponibilidade de algumas estagiárias, não tendo sido possível planificar as atividades em conjunto, como idealmente se deveria ter feito.

REGISTO DAS NOVIDADES COM LIMÃO

CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE:



DOIS EXEMPLOS DE REGISTOS – RESULTADO FINAL:



SEMEAR NABOS NA HORTA (CONTINUAÇÃO DA 4ª GAVETA DO PÁSSARO DA ALMA)

CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

Crianças a prepararem a terra (ao retirarem as ervas daninhas e pedras):



Momento de escavar a terra:



Colocar as sementes de nabo:



Momento de cobrir e regar a terra:

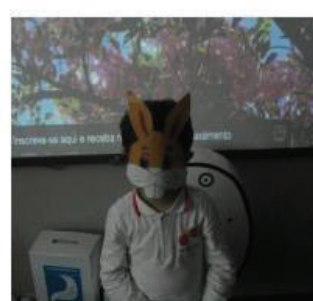


HORA DO CONTO “UM DIA MAL – HUMORADO (5ª GAVETA DO PÁSSARO DA ALMA)”

PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE: MÁSCARA DE COELHO



CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE



1ºCEB

PLANO DA SEMANA DE 14 DE OUTUBRO DE 2013

SEGUNDA-FEIRA

PORTUGUES:

Realização de uma ficha individual e de interpretação do texto - "A princesa e a ervilha" de Hans Christian Andersen. Esta ficha será avaliada com pontos, sendo tarefa dos alunos avaliarem e atribuírem cotação na ficha de um colega.
Gramática: Funções sintáticas – sujeito, predicado, complemento direto e indireto.
Resolução de exercícios de aplicação.

MATEMÁTICA:

Leitura de números – centena de milhares e revisão de números decimais (utilização de um comboio para a leitura de números);
Frações e números decimais;
Adição e subtração de números decimais – exercícios (utilização do MAB)

HORA DO CONTO:

"A Maior flor do mundo" – vídeo e exploração do mesmo.
(marcar t.p.c. sobre as funções sintáticas e sobre algoritmos com números decimais)

TERÇA-FEIRA

PORTUGUES:

Ouçõ e escrevo – ortografia (excerto de um diário com palavras homófonas);
Exercícios de aplicação de gramática (determinantes, pronomes, advérbios, adjetivos e função sintática).

ESTUDO DO MEIO:

Colocar questões no quadro, sobre o que terão de saber dos músculos e exploração prévia sobre o que já sabem das questões;
Vídeo dos músculos – os alunos terão de fazer uma espécie de resumo numa folha sobre o mais importante apresentado no vídeo.
Diálogo sobre as conclusões e se já conseguiram responder a todas as questões;
Apresentação dos músculos, utilizando o próprio corpo como exemplificação do local dos músculos.
Legendar os músculos através de um jogo no quadro iterativo.

QUARTA-FEIRA

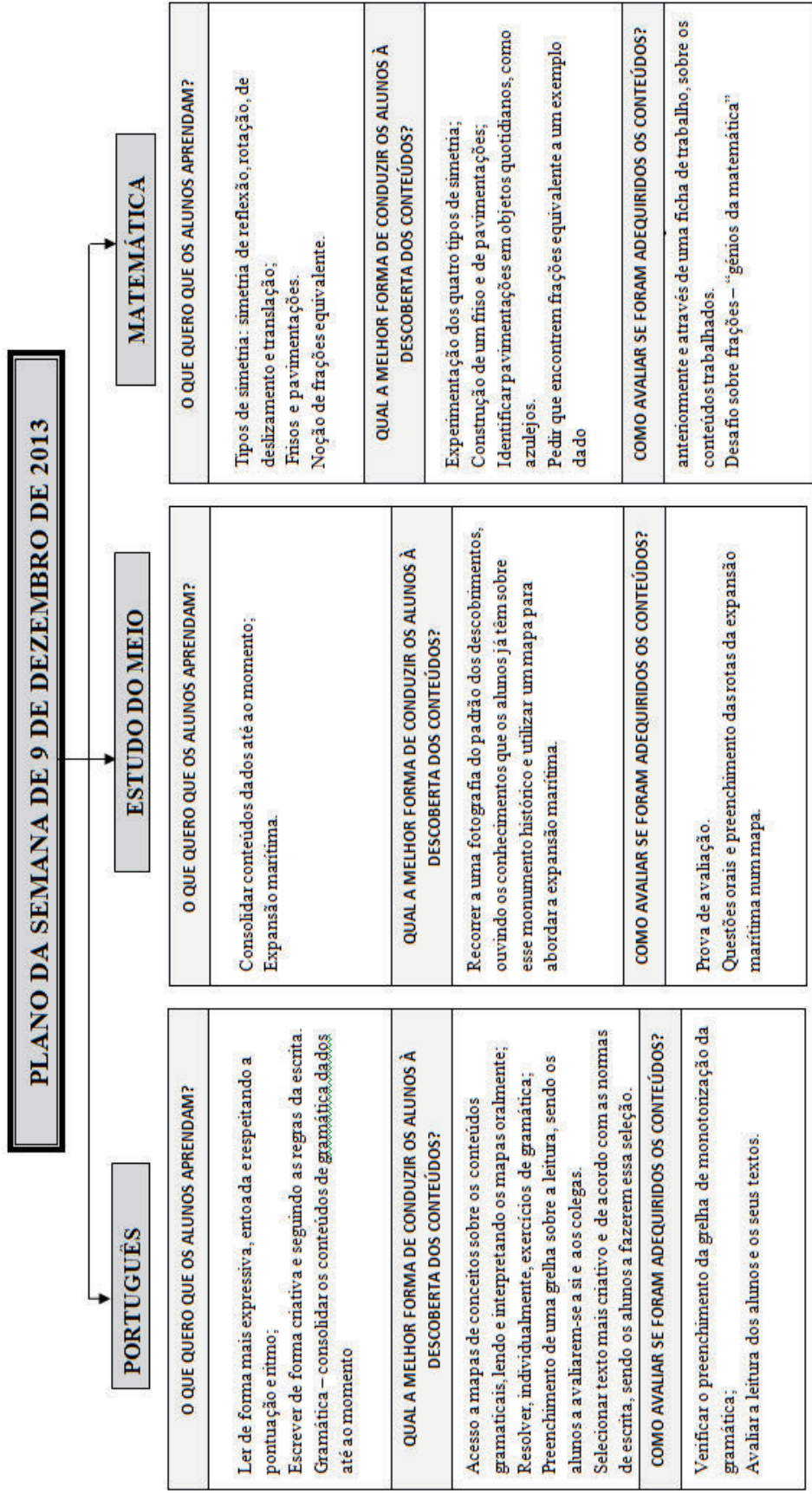
MATEMÁTICA:

Continuação dos exercícios da aula anterior sobre números decimais e esclarecimento de dúvidas;
Abordagem à multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000;
Múltiplos e divisores- conceitos e exercícios.
Exercícios de aplicação – trabalho autónomo.

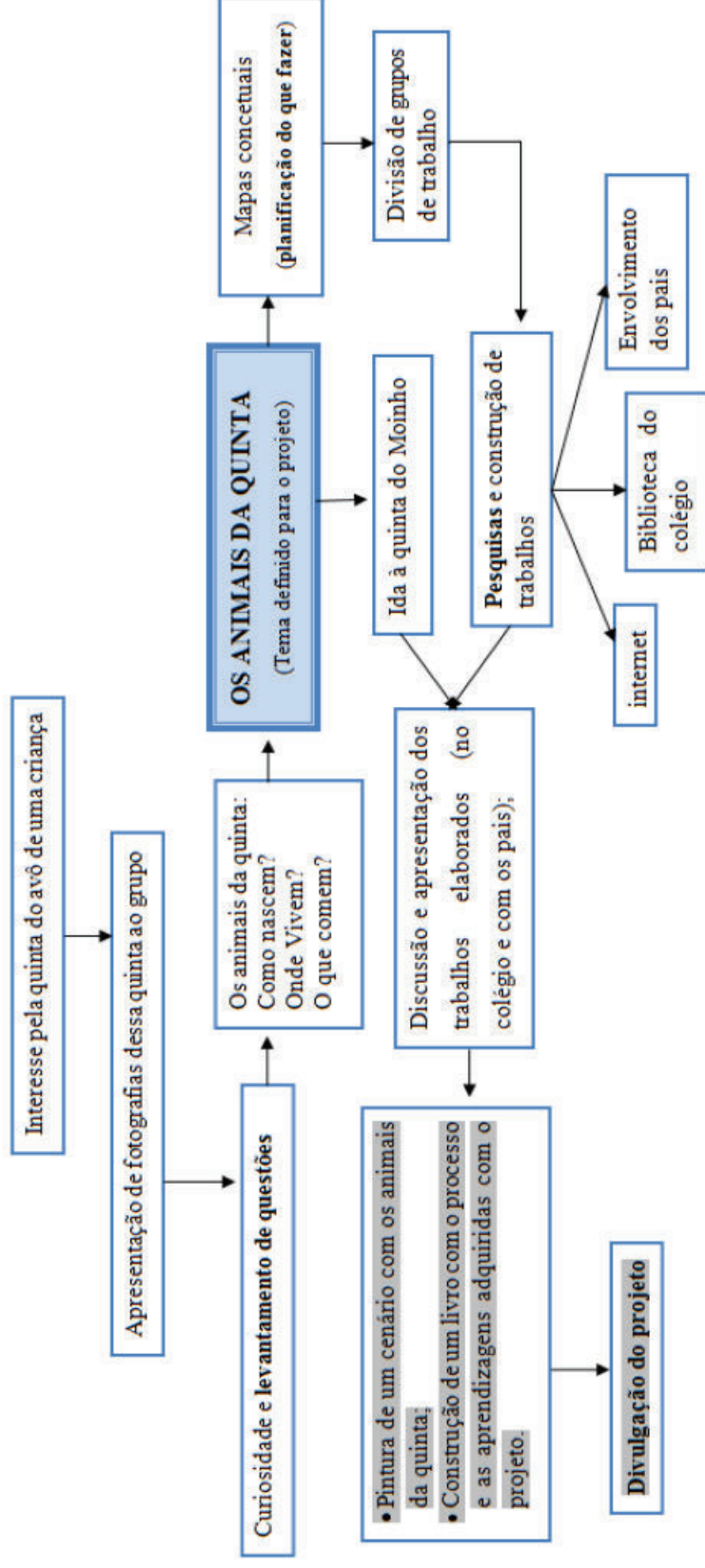
ANEXO 36: REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 28 OUTUBRO

Nome do aluno: JO e LO	Idade: 9 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 28.10.2013
Incidente: Durante um desafio de matemática, com tempo definido para a sua conclusão, o JO, não conseguiu concluir no tempo previsto e disse: <i>“ –eu não consegui terminar por pouco, não estava a usar a estratégia mais rápida e perdi muito tempo, mas já sei fazer...também devia receber a lâmpada”, ao que outro aluno, retorquiu- “ Mas só tem lâmpada quem conseguiu no tempo definido”.</i> Entretanto o JO sugeriu – <i>“ Podia ter lâmpada sem luz quem não terminou tudo ou teve apenas um erro, e lâmpada com luz quem teve tudo certo”.</i> Com estas intervenções surgiu uma breve discussão para reformular algumas regras do desafio, sendo que definiu-se que poderiam haver desafios em que quem concluísse tudo corretamente teria duas lâmpadas e quem não conseguisse tudo, ou tivesse um erro, teria apenas uma lâmpada.	
Comentário: A sugestão dos alunos foi tida em conta, mais tarde noutra desafio.	

ANEXO 37: NOVO FORMATO DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL



ANEXO 38: REDES DOS PROJETOS



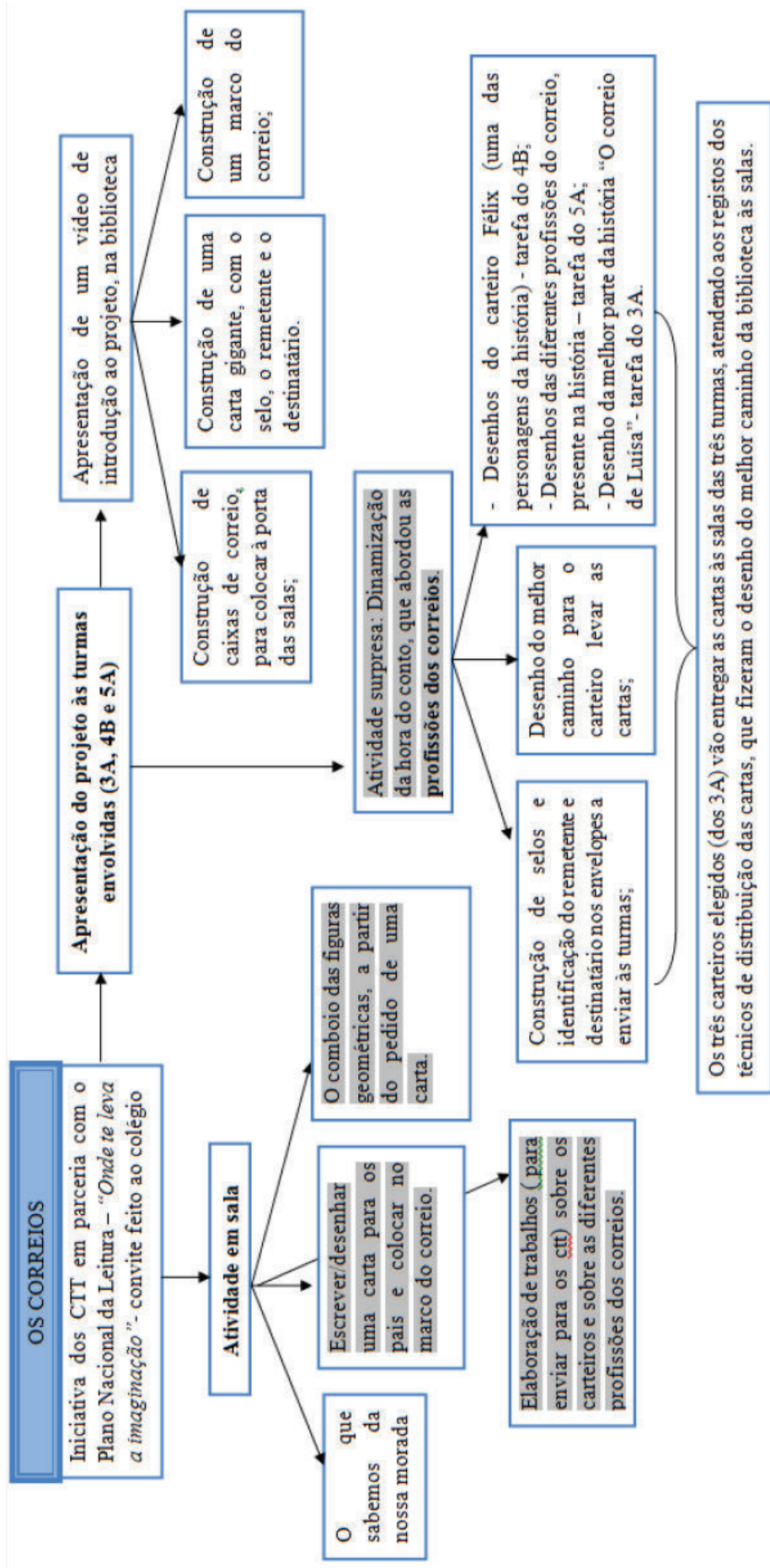
Nota: O sombreado a cinzento corresponde ao trabalho que a estagiária desenvolveu com o grupo, atendendo a que não foi possível assistir ao início e ao desenvolvimento deste projeto.

Este projeto iniciou em Outubro de 2012 e os objetivos que foram definidos pela educadora Sílvia Barreto foram os seguintes, citados do Projeto curricular de turma:

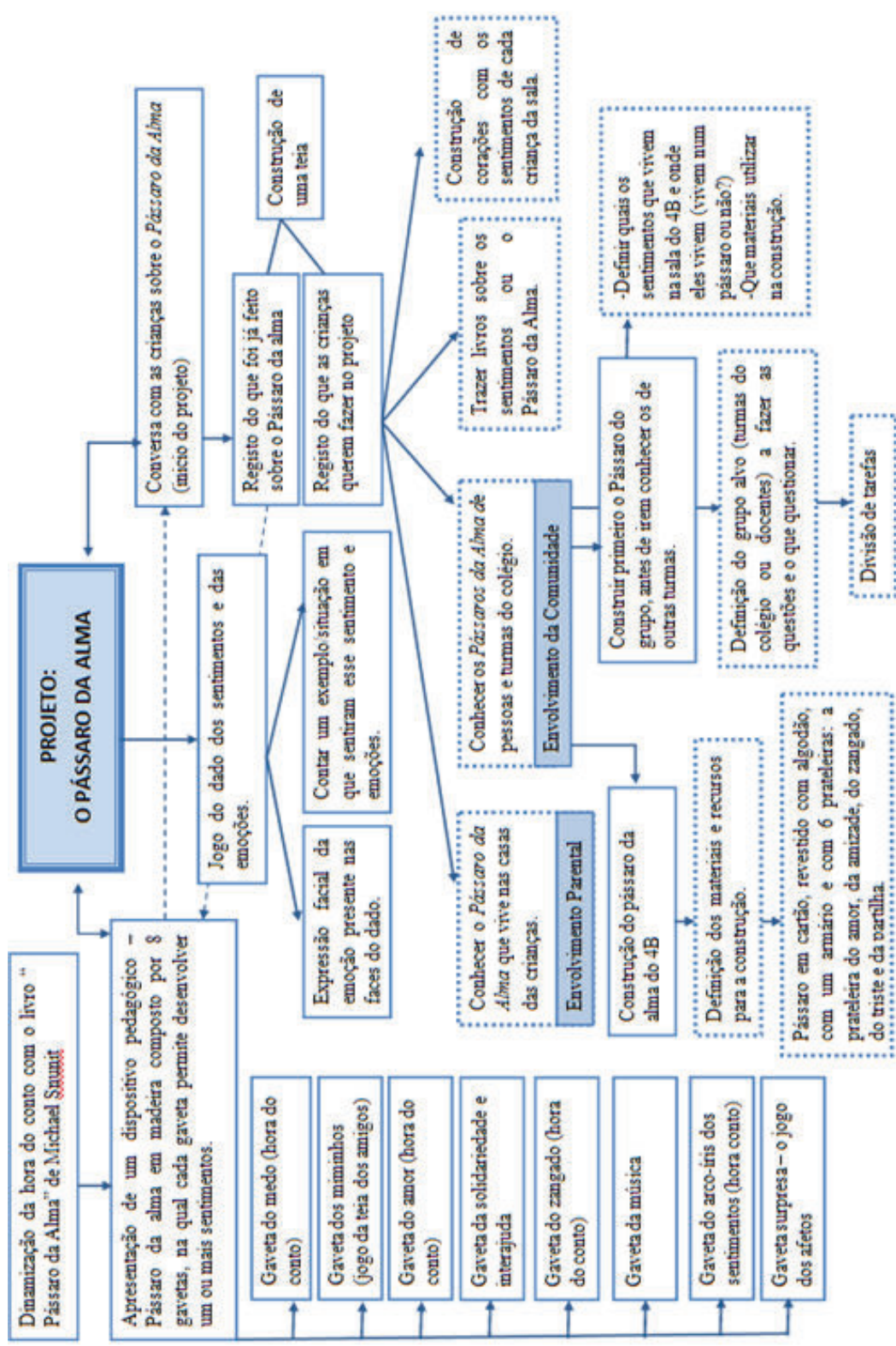
desenvolver um papel motivador e ativo no processo de aprendizagem do grupo de crianças ;
promover a organização do discurso oral para expressar o pensamento;
proporcionar oportunidades para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e desenvolverem as suas capacidades de expressão;
partilhar experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos)
fomentar a cooperação dos familiares na participação do projeto;
operacionalizar a relação Escola-Família;
melhorar o diálogo pais-filhos;
promover momentos de pesquisa e descoberta;
incentivar a colocação de questões e a resolução de dificuldades;
aumentar o conhecimento acerca de fenómenos significativos que rodeiam as crianças, fortalecendo a sua vontade de continuar a aprender;
favorecer a aquisição de novas palavras e conceitos;
estimular a aprendizagem do trabalho em conjunto e do domínio das suas capacidades emergentes.

Voltando a citar do projeto curricular de turma, os conteúdos abordados foram os seguintes:

Conceitos associados à descoberta, à exploração e ao reconhecimento dos animais da quinta (animais vivíparos; animais ovíparos; mamíferos; estábulo; vacaria; pocilga,...); enriquecimento vocabular; confiança e satisfação na capacidade de apresentação do seu trabalho;



Nota: O sombreado a cinzento corresponde ao trabalho que a estagiária desenvolveu com o grupo, atendendo a que não foi possível assistir ao início e ao desenvolvimento deste projeto.



DIVULGAÇÃO: Coreografia com o áudio da história do pássaro da alma paratodo o Pré-Escolar e apresentação de um vídeo no moodle com todas as etapas do projeto.

LEGENDA: _____ Atividades que surgiram do adulto / Atividades que surgiram das crianças /

Como surgiu o projeto, qual a **intencionalidade**:

Este projeto surgiu do livro “ O Pássaro da Alma” de Michael Snunit, que aborda o que é a alma através da metáfora de um pássaro que representa o “nosso” íntimo, o que sentimos e como sentimos. Partindo desta história, que apresenta o Pássaro da alma dividido por gavetas, que correspondem aos “nossos” sentimentos, foi construído um dispositivo pedagógico: um pássaro em madeira, dividido em gavetas. Este dispositivo e as atividades que foram sendo desenvolvidas em algumas das gavetas, com o tema dos sentimentos, despertou no grupo um grande entusiasmo e envolvimento, pelo que se iniciou um projeto à volta deste tema, a partir de uma conversa com o grupo, sendo definido o que desenvolver no projeto. Inicialmente este tema surgiu da estagiária, que considerou um tema fundamental para o desenvolvimento das crianças e daquele grupo em particular. Saliente-se que para a criança a “... compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlarem a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (PAPALIA, 2001:354).

Este projeto tem como **objetivos**:

Desenvolver as relações interpessoais, proporcionando momento em que as crianças tenham de manifestar os seus sentimentos e emoções com os outros;
Promover momentos de pesquisa e descoberta em grupo e individualmente;
Fomentar a cooperação dos familiares na participação do projeto;
Operacionalizar a relação Escola-Família e criança-comunidade;
Proporcionar o desenvolvimento das capacidades de expressão das crianças, ajudando-as a identificarem estados emocionais em si próprias e nos outros;
Promover a organização do discurso oral para expressar o pensamento;
Proporcionar oportunidades para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e desenvolverem as suas capacidades de expressão;
Fomentar a adoção de comportamentos reveladores da emergência de valores, como: respeito pelo outro, liberdade, espírito de interajuda, sentido de justiça,

Conteúdos a abordar:

Pretende-se desenvolver principalmente a área de Formação Pessoal e Social, desenvolvendo-se paralelamente a área do Conhecimento do Mundo, com as pesquisas, reflexão e o conhecimento do corpo e de onde é guardado os sentimentos, as expressões: Motora, Plástica, Música e Dramática e a Linguagem, com a necessidade de se expressarem oralmente e de apresentarem trabalhos realizados individualmente e em grupo

ANEXO 39: REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 4 DE ABRIL

Nome das crianças: PE	Idade: 4 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 4/04/2013
Incidente: Durante o registo de uns corações, atividade posterior à hora do conto – “Gosto de ti”, o PE mencionou não conseguir cortar o coração. Perante esta afirmação da criança, a estagiária referiu: “ <i>Claro que consegues, aqui todos conseguimos. Corta só mais um bocado aqui....e agora aqui....boa, vês como está a ficar melhor?</i> ” A estagiária foi circular pelas outras crianças, até que passado um tempo o PE volta a chamar dizendo: “ <i>Já consigo cortar corações Sara, está bem, não está?</i> ”.	
Comentário: Esta criança, perante um reforço positivo ficou mais motivada para a atividade, mostrando um grande entusiasmo pelo seu sucesso e capacidade na concretização da atividade, que inicialmente pensava não ser capaz. É importante desenvolver a autoestima desta criança, dando-lhe reforços positivos.	

ANEXO 40: CONSTRUÇÃO DO CANTINHO DAS EMOÇÕES NA ÁREA DO FAZ DE CONTA



COMENTÁRIO: Através de uma conversa com o grupo, as crianças decidiram que se poderia retirar da área da casinha o quarto, colocando nesse espaço o cantinho das emoções. Ao experimentar a mudança de espaço, verificou-se que a cama do faz-de-conta, ainda caberia à beira do cantinho das emoções, tendo-se mantido todos os materiais do faz-de-conta, embora com um espaço mais reduzido, privilegiando-se o espaço dedicado ao projeto do Pássaro da Alma.

4. REGISTO COM TECIDOS A PARTIR DE UMA HORA DO CONTO:



5. REGISTO COM PAPEL DE ALUMÍNIO:



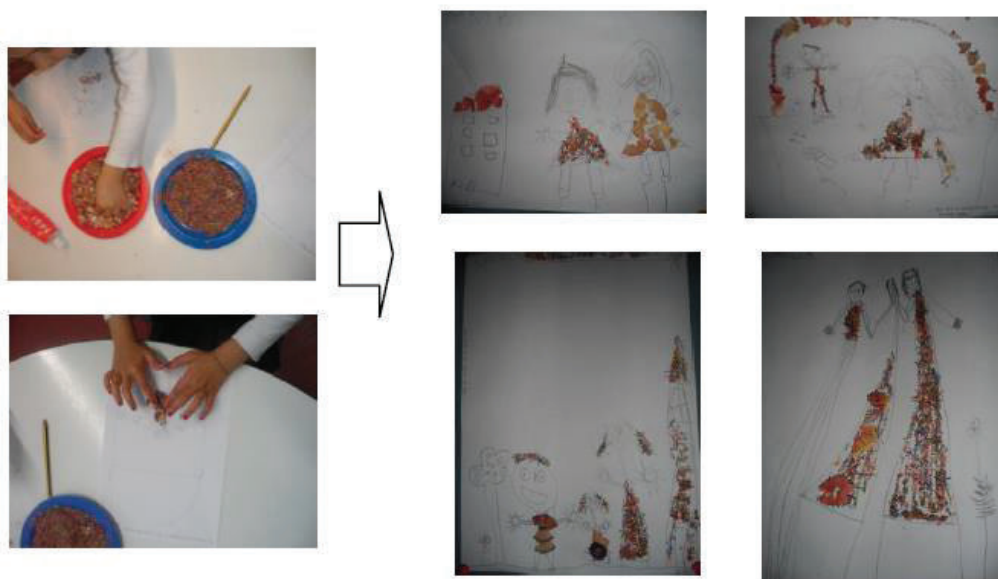
6. REGISTO COM LIXA, CARTÃO ONDULADO E GIZ:



7. REGISTOS SOBRE DIFERENTES TEXTURAS:



8. REGISTO COM MATERIAIS DE DESPERCÍDIO: RASPAS DE LÁPIS DE CARVÃO E DE CERA:

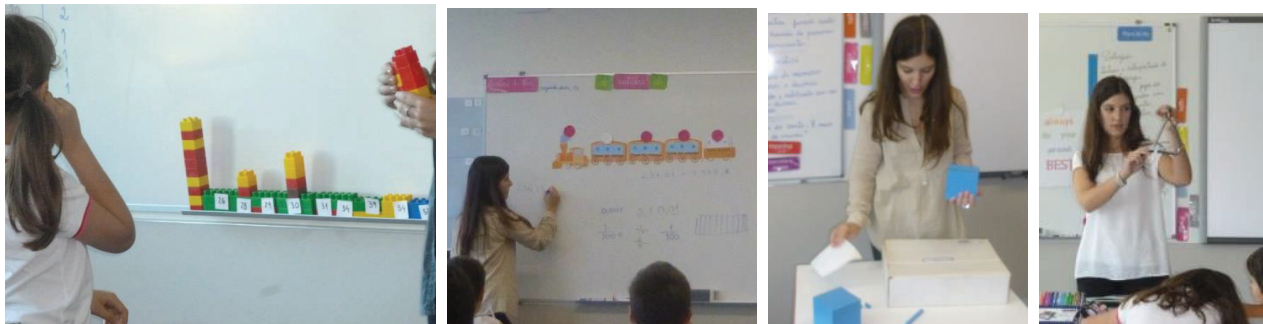


9. REGISTO COM MATERIAIS DE DESPERDÍCIO: REVISTAS E JORNAIS:



ANEXO 42: DIVERSIDADE NAS ATIVIDADES E DISPOSITIVOS CRIADOS NO 1ºCEB

1. UTILIZAÇÃO DE OBJETOS E MATERIAIS DIDÁTICOS



Descrição: Legos para construir gráfico de barras; comboio para leitura de números, MAB e triângulo utilizado para abrir hora do conto.

2. UTILIZAÇÃO DE IMAGENS REPRESENTATIVAS



Descrição: ilustrações de livros; apresentações de autores através da sua bibliografia; iniciação à expansão marítima através da fotografia de um monumento histórico e exploração de um quadro de Miró para abordar a geometria, proporcionando uma interdisciplinaridade de saberes.

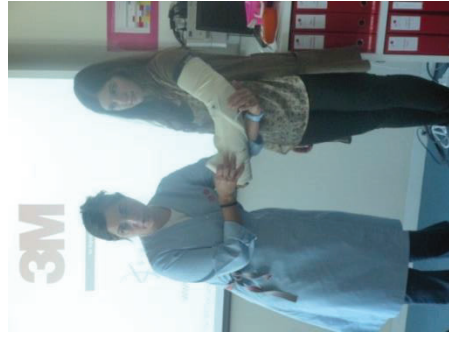
2. JOGOS CRIADOS:



Descrição: palavras cruzadas, jogo da ortografia, jogo do dominó e jogo do “Quem quer ser milionário” sobre estudo do meio.

Descrição: na 1ª atividade de escrita criativa utilizou-se uma matrioska que passou de aluno em aluno, retirando-se da cada boneca russa um papel com uma frase que deveria ser incluída na história, história essa criada em grande grupo. Na 2ª atividade a história foi criada à volta dos objetos que estavam dentro de uma caixa e escrita individualmente, após a elaboração de uma *exploração* de ideias em grande grupo. Posteriormente os alunos avaliaram e selecionaram os melhores textos, reformulando um para ser a história publicada no livro. Em ambas as atividades os alunos criaram as ilustrações, o resumo, capa e todo o processo de construção de um livro.

5. ATIVIDADES COM O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS



Descrição: a primeira fotografia foi uma sessão de esclarecimento sobre primeiros socorros, com o auxílio de uma auxiliar do colégio formada em socorrismo e as restantes fotografias são alguns momentos de apresentações dos alunos, onde estes detêm um papel ativo na aprendizagem.

ANEXO 43: REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 13 DE NOVEMBRO

Nome das crianças: MA	Idade: 9 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 13/11/2013
Incidente: Durante uma aula de matemática, em que os alunos estavam a realizar desafios de matemática, individualmente, e a ritmos diferentes, sendo detetado que a MA estava com dificuldades na multiplicação por 10, 100, 1000,etc, a estagiária sentou-se à beira da aluna e elaborou outros exercícios sobre esse conteúdo, tentando limar essa dificuldade. Entretanto após a realização de um exercício, sobre esse conteúdo, de forma individual, e já sem tanta dificuldade, a aluna diz para a estagiária: <i>“Sara assim quando for outro desafio sobre isto eu já sei fazer bem”</i> , mostrando-se motivada com a tarefa.	
Comentário: O comentário deste aluno permitiu mais uma vez verificar o quanto este tipo de trabalho diferenciado é benéfico e mais enriquecedor para os alunos e também para o adulto que mais facilmente consegue detetar dificuldades e colmatá-las.	

ANEXO 44: REFLEXÃO/AVALIAÇÃO DO DIA 28 DE OUTUBRO

Nesta semana senti que consegui definir as estratégias e como abordar os conteúdos mais rapidamente, sem tanta ansiedade, não só pelo acesso antecipado aos conteúdos da semana, como também por ter feito registos na semana anterior das necessidades mais evidentes dos alunos. Esses registos permitiram-me perceber que seria importante solicitar aos alunos uma autoavaliação da ficha de interpretação sobre “A princesa e a ervilha”, para que tivessem consciência do que precisam trabalhar mais e onde erram mais na interpretação de textos. Proporcionei ainda uma oficina da gramática, onde cada aluno poderia trabalhar diferentes temas, como o grau dos adjetivos, os advérbios ou as funções sintáticas, para colmatar dúvidas, assim como procurei em matemática esclarecer e rever a multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000 e iniciar desafios de problemas matemáticos e cálculo mental, de forma a desenvolver o raciocínio matemático e o gosto pela matemática, etc. Importa referir que esta foi uma semana de avaliações, na qual os alunos foram sujeitos a provas de avaliação sumativas a Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo que só assisti à prova de Português. Deste modo, houve a preocupação em proporcionar alguns momentos de revisões e esclarecimento de dúvidas como na oficina da gramática.

Mais uma vez procurei nas diferentes áreas encontrar estratégias criativas e motivadoras que envolvessem os alunos de uma forma prática, para que aprendessem através da própria experimentação e construíssem o conhecimento através das suas interações e pensamento crítico. A pedagogia da criatividade é algo que tenho como objetivo e preocupação na minha prática, bem como uma pedagogia diferenciada, seguindo a linha de pensamento de Vigotsky com a zona de desenvolvimento proximal, estimulando os alunos a desenvolverem sempre mais, partindo do nível em que se encontram. Segundo Martins “...para uma sociedade ser salva da estagnação e para o individuo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade”. Para além disso, “...os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, (...)” (2000: 11). Deste modo, e nesta semana não foi exceção, procurei integrar na minha prática algo que estimulasse os alunos. Em português, por exemplo, utilizei uma matrioska, começando por contar a sua lenda (referindo um pouco da cultura da Rússia), para proporcionar uma atividade de escrita criativa. Deste modo, para além de trabalhar a oralidade, a escrita e a criatividade, foi possível abordar um pouco de outra cultura, assim como utilizando esse material para matemática foi possível abordar as unidades de medida, pesando e medindo o comprimento de cada boneca russa. Nesta atividade foi evidente também a interdisciplinaridade. Embora tenha planificado que os alunos individualmente iriam fazer o reconto da história criada em grande grupo, aceitei a sugestão de uma aluna, que sugeriu fazerem antes um resumo para colocar na contracapa da história criada. Deste modo, surgiu a sugestão de criarmos um livro partindo da história inventada pelos alunos. No dia seguinte, durante a hora do conto (meia hora) todos os alunos, em pequenos grupos, tiveram uma tarefa diferente, com o objetivo de construirmos um livro. Durante essa aula os alunos mostraram-se entusiasmados e bastante envolvidos nas suas tarefas, sendo que um aluno referiu, inclusivamente - “parecemos mesmo uma máquina de fazer livros”. Esta meia hora acabou por render, ficando apenas algumas tarefas por concluir, uma vez que antes da aula escrevi no quadro as tarefas, para de seguida com a turma definir quem fazia determinada tarefa. Por outro lado, a oficina da gramática, também em meia hora, não correu tão bem como previa, já que o grupo estava constantemente a solicitar a minha ajuda, o que se tornou difícil para mim dar

respostas, atendendo a que todos estavam a fazer trabalhos diferentes. No entanto, no dia seguinte alguns alunos referiram que queriam continuar o trabalho iniciado nas oficinas, o que me deixou mais satisfeita por ver que a aula, embora mais agitada, tenha dado resultados positivos. Esta oficina foi um exemplo de pedagogia diferenciada, na medida em que cada aluno trabalhou o que estava a necessitar, mediante os seus níveis de desenvolvimento, tendo um acompanhamento mais individualizado. Como afirma Tomlinson, cabe ao professor propiciar “(...) diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.” (2008:13)

Em Estudo do Meio apesar de iniciar um conteúdo novo: segurança do corpo – primeiros socorros e exposição solar, tentei novamente estimular o raciocínio dos alunos com a elaboração de um mapa concetual, partindo inicialmente da leitura de notícias de jornal sobre os perigos e benefícios do sol e levando uma socorrista (auxiliar do colégio) à sala para aprofundar pormenores de primeiros socorros. Embora não estivesse previsto que a auxiliar formada em socorrismo fosse dar uma pequena palestra, mas sim mostrar apenas a caixa de primeiros socorros, foi necessário prolongar um pouco mais a aula, tendo de modificar um pouco a aula de matemática que se seguia. No entanto esta alteração foi totalmente benéfica e produtiva para o grupo, que se mostrou curioso e entusiasmado ao ver como se age perante uma pessoa com uma fratura, ou uma distensão, etc. Na matemática introduzi o mini projeto dos problemas de matemática – “gênios da matemática”, tendo inicialmente apresentado um PowerPoint com uma pequena história sobre a importância da matemática, demonstrando que esta nos acompanha diariamente, apresentando as regras dos desafios do projeto. Estes desafios permitiram que os alunos concluíssem e debatesses estratégias de resolução de problemas, quer individualmente, como confrontando em grupos os resultados. Porém, alguns alunos não reagiram bem ao verem que não conseguiram realizar os desafios no tempo previsto, não lidando bem com a “derrota”. Esta reação de dois alunos deixou-me um pouco reticente face ao mini projeto que estou a tentar levar a cabo, no entanto refletindo agora parece-me que saber cumprir regras, saber perder e saber cumprir tempos são também competências importantes a serem desenvolvidas.

A maior dificuldade sentida nesta semana foi conseguir auxiliar todos os alunos, que estão a elaborar tarefas ou exercícios diferentes, assim como no caso de tarefas iguais dar mais atenção a crianças que não estejam a conseguir realizar a tarefa, começando a ficar atrasadas. Este ensino individualizado requer uma atenção específica a cada aluno e uma intervenção que acompanhe os ritmos diferentes de cada um, sendo que para a próxima semana tentarei adotar estratégias que auxiliem esta pedagogia diferenciada, dando tarefas diferentes a alguns alunos mediante as dificuldades já detetadas, mantendo-os ativos nas suas tarefas e respeitando os diferentes ritmos

BIBLIOGRAFIA:

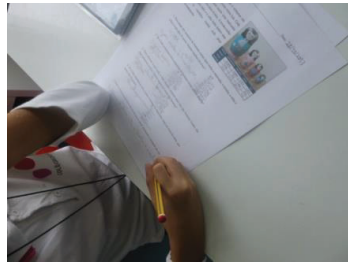
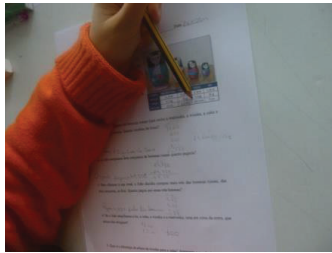
MARTINS, Vitor Manuel (2000), *Para uma pedagogia da criatividade*, Porto: edição Asa.
TOMLINSON, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Seguem-se algumas fotografias que mostram algumas das dinâmicas vivenciadas nas aulas que fui refletindo:

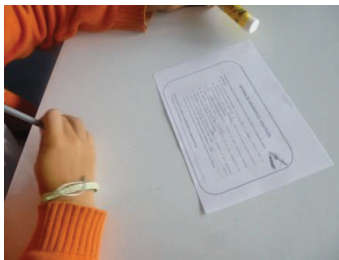
1. ESCRITA CRIATIVA COM MATRIOSKAS (a terceira fotografia é a leitura de alguns resumos elaborados)



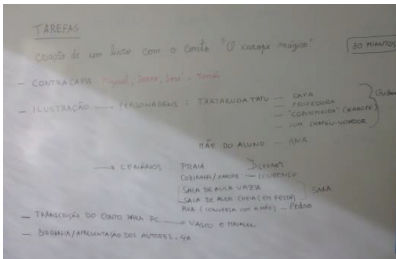
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM AS MATRIOSKAS



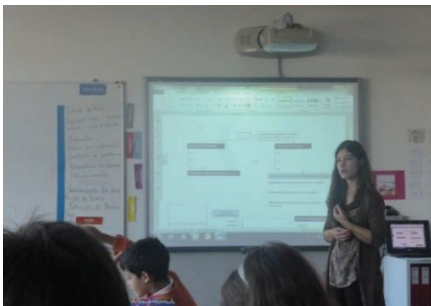
1. OFICINA DA GRAMÁTICA



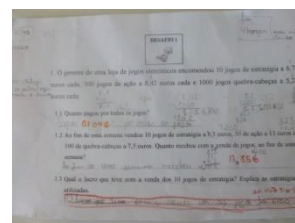
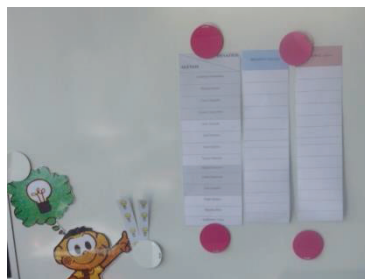
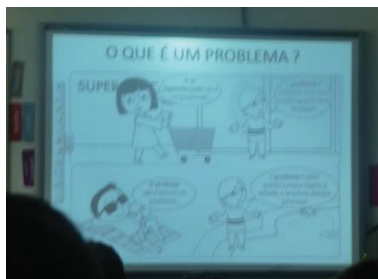
2. HORA DO CONTO – CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO



3. ESTUDO DO MEIO



4. MATEMÁTICA – MINI PROJETO DOS “GÊNIOS DA MATEMÁTICA”



ANEXO 45: REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 14 DE OUTUBRO

Nome das crianças: LE e JO	Idade: 9 anos
Observadora: Sara Teixeira (estagiária)	Data: 14/10/2013
Incidente: Durante a elaboração da ficha de interpretação sobre um texto bibliográfico de José Vaz, perante uma questão que perguntava a idade do autor, apresentando no texto o ano de nascimento e falecimento, duas alunas questionaram a estagiária, por não encontrarem no texto a idade, de forma explícita: <i>– não consegui responder a esta pergunta, não diz no texto.</i> Perante esta afirmação de LE, o VA, colega sentado na mesa ao lado, respondeu que teria de fazer um cálculo para descobrir e LE disse - <i>mas isto é para calcular? não pode ser, tem que estar no texto.</i> A aluna JO mostrou também alguma dificuldade referindo- “ <i>não respondi a esta pergunta porque não encontro no texto</i> ”.	
Comentário: Esta dificuldade levou a concluir que estas alunas ainda tinham dificuldade em articular conhecimento de diferentes áreas, porém gradualmente percebeu-se que esta articulação era perfeitamente normal para a maioria dos alunos, que sem grande dificuldade utilizavam os seus saberes, nos momentos oportunos, independentemente da área curricular.	

ANEXO 46: GRELHAS E REGISTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

1. GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROVAS

texto B											
A		B			C			D			
tipologia	tema	coerência e adequação da informação		estrutura e coesão		morfologia e sintaxe	repertório vocabular	ortografia	total		
		acontecimentos	obstáculos	coesão textual	estrutura textual					constrói frases cumprindo regras de concordância, seleção, flexão e ordem	utiliza vocabulário variado e adequado
narrativo	1ª pessoa história sobre uma viagem a um reino muito distante em busca de um tesouro	tempo, espaço, pessoa	tempo, espaço, pessoa	conectores, substituições nominais/pronominais	parágrafos pontuação						
1	1	1	1	0,5	1	0,5	2	2	2	15	
SCO										0	
SBS										0	
										0	
elen										0	
arões										0	
B										0	
IO										0	
										0	
IA										0	
O										0	

Descrição: este é apenas um exemplo de uma grelha que serviu para avaliar o texto narrativo inserido na prova de português e foi elaborada pela professora cooperante e partilhada com as estagiárias.

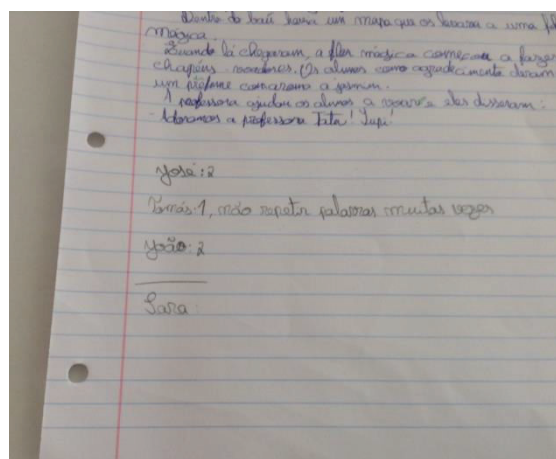
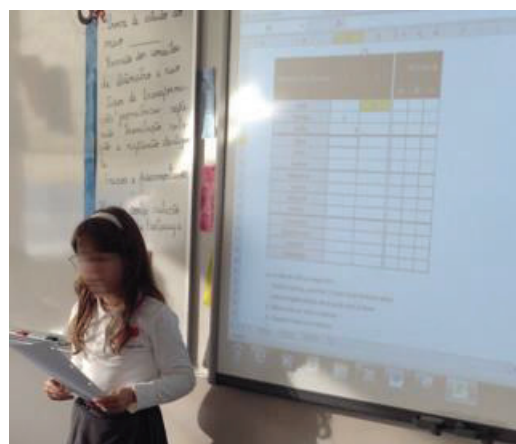
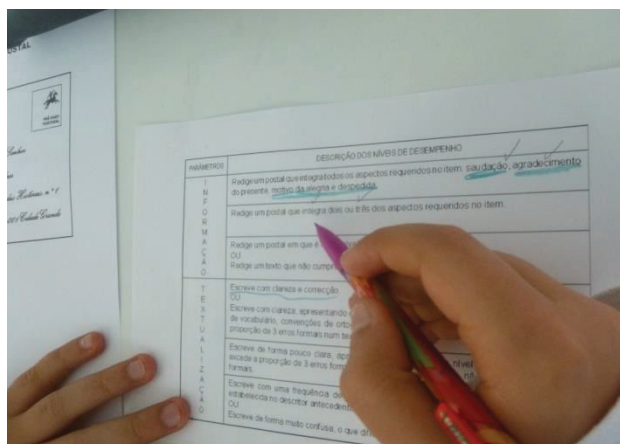
2. REGISTOS DAS DIFICULDADES DOS ALUNOS APÓS CORREÇÕES DE EXERCÍCIOS

Guilherme	Dificuldade de unidades de medida
Miguel	Circunferência maior
Yago	unidades de medida de diâmetro e raio
Sara	unidades de medida
Laranne	colocação dos vírgulas no múltiplicação
Leonar	n° posição e virgula corretamente (adição)
Máxima	unidades de medida
Myoceni	1/10, 100, 1000 virgulas na multiplicação

AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA: JOMARA, HIGUALI E JOSÉ		
DATA	INCORREÇÃO	CORREÇÃO
14.10.2013	plumup aqueclita	prímup acredita
28.10.2013	Cofara mulhada	esquivava molhada
		Trabalhos: suprenas Fonéticos:
	Pelaso opniab Litratura	Pelaso opinião Literatura
		Fonéticos: 1. Inversão Trabalhos: suprenas (onde de) Fonéticos: supressão
AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA: ANA, DANA, JOÃO, ANA		
DATA	INCORREÇÃO	CORREÇÃO
14.10.2013	Fozido Pogresinha	Feito Polresinha
		Trabalhos: violação de regras flexionais ao nível morfológico verbal

Descrição: A primeira fotografia representa um exemplo da forma como a estagiária escrevia as dificuldades dos alunos, presentes em determinada ficha e a segunda fotografia é um registo sobre a expressão escrita dos alunos, sendo que cada grupo de mesas, com os alunos, tinha uma folha e durante a correção das provas foi sendo escrito os erros mais frequentes de cada aluno, registando e diagnosticando a tipologia do erro mais comum. Este registo foi elaborado durante cerca de três semanas.

ANEXO 47: REGISTOS FOTOGRÁFICOS - ACESSO AOS CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO



Descrição: a primeira fotografia demonstra uma atividade de escrita em que os alunos tiveram de reescrever um texto (um postal) apoiando-se pelos critérios de avaliação fornecidos aos docentes, verificando o cumprimento de cada parâmetro avaliado. Nas seguintes fotografias os alunos estão a avaliar o texto dos colegas, incluindo os seus, tendo previamente acesso aos critérios de seleção dos melhores textos, avaliando ainda a leitura dos mesmos.