

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**Criatividade e Crítica: Elementos Essenciais
na Construção da Profissionalidade**

Por Inês Ferreira Carvalho

Orientado pela Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

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

fevereiro de 2014

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Formação de Professores – Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Evidencia a prática pedagógica desenvolvida pela estagiária em duas instituições distintas, num período de quatro meses para cada um dos contextos, educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, respetivamente.

Amparando toda a intervenção da estagiária, apresentamos várias referências de pressupostos teóricos que suportam as opções tomadas, assim como instrumentos de observação e de análise que permitiram uma melhor apropriação de todas as experiências descritas.

Ao longo do relatório vemos espelhados alguns princípios vistos como alicerces fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem da realidade de uma profissional de dupla habilitação, como a reflexão crítica, a criatividade e a motivação. Estes princípios estão em constante confronto, influenciando-se mutuamente, pelo que não exercem funções ou efeitos isolados.

Palavras-Chave: Criatividade; Crítica; Motivação; Dupla habilitação, Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico;

ABSTRACT

This report was developed as part of the Master's degree in Pre-school Education and Elementary School Teaching. It explains the pedagogic training developed by the author in two different institutions, during a period of four months within both pre-school education and elementary school education.

To support the work of the trainee, several theoretical references are provided, as well as instruments of observation and analysis to allow for a better understanding of all the described experiences.

Throughout the report, we are presented with aspects related to the basic foundations of the teaching-learning process from the point of view of a teacher: critical reflection, creativity and motivation. These basic foundations are in constant confrontation, as they are mutually influenced.

Key words: Creativity; Criticism; Motivation; Double competence, Pre-school Education; Elementary School Teaching

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer aos responsáveis por implementarem em mim a semente da minha vocação.

Agradeço ao maravilhoso infantário e educadoras de infância que me receberam e acompanharam desde bebê, possibilitando deliciosas memórias que ficarão para sempre guardadas em mim e nos meus familiares. Quero agradecer, com todo o carinho, à minha professora primária, Professora Isabel Fontes, pelas aprendizagens, momentos e experiências mágicas que me proporcionou num espaço de quatro fantásticos anos, disponibilizando-me maravilhosos exemplos da arte de ensinar. Daqui cresceu em mim o desejo de poder, um dia, transmitir estes mesmos sentimentos e experiências, marcando muitas outras crianças com a paixão por esta profissão.

Numa fase mais recente da minha vida, nunca poderia esquecer o maravilhoso apoio dos professores que tive ao longo do meu percurso no ensino superior, permitindo que, nos momentos mais difíceis, acreditasse que estava ali por uma razão e que com força de vontade tudo se concretizaria.

Estou aqui hoje, também, muito graças à minha orientadora, Professora Daniela Gonçalves, que ficará para sempre no meu coração pela exigência, pela dedicação, pelo entusiasmo, pelo saber, pelo carinho e pela capacidade de nos desafiar a fazer mais e melhor.

Penso que cheguei à meta, mas não esquecerei que esta vitória é, também, um bocadinho de cada um de vós.

Obrigada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 ABORDAGENS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	12
1.1.1 Criatividade	18
CAPÍTULO II	20
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
2.1 TIPO DE ESTUDO	20
2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	21
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	21
CAPÍTULO III	24
3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL	24
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	24
3.1.1 Caracterização do Grupo/ Turma	27
3.2 INTERVENÇÃO EDUCATIVA	31
3.2.1 Observar	31
3.2.2 Planear/Planificar	32
3.2.3 Agir/Intervir	35
3.2.4 Avaliar	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	57

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – PIP: AMBIENTE FÍSICO _____	58
ANEXO 2 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS LÚDICOS _____	61
ANEXO 3 – CONVÍVIO COM O CENTRO DE DIA _____	62
ANEXO 4 – ATIVIDADES EM PARCERIA _____	63
ANEXO 5 – DESCRIÇÃO DAS ÁREAS DA SALA DA INSTITUIÇÃO A _____	64
ANEXO 6 – GRÁFICO: ÁREA PROFISSIONAL DOS PAIS DA INSTITUIÇÃO A _____	66
ANEXO 7 – REGISTO FOTOGRÁFICO Nº 1 _____	67
ANEXO 8 – REGISTO FOTOGRÁFICO Nº 2 _____	67
ANEXO 9 – REGISTO FOTOGRÁFICO Nº 3 _____	68
ANEXO 10 – REGISTO FOTOGRÁFICO Nº 4 _____	68
ANEXO 11 – REGISTO FOTOGRÁFICO Nº 5 _____	69
ANEXO 12 – EXCERTOS QUE EVIDENCIAM O VOCABULÁRIO DAS CRIANÇAS _____	70
ANEXO 13 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 4 _____	71
ANEXO 14 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 6 _____	72
ANEXO 15 – EXCERTO DO PORTFÓLIO REFLEXIVO _____	73
ANEXO 16 – EXCERTO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA _____	75
ANEXO 17 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 2 _____	77
ANEXO 18 – REGISTO NARRATIVO Nº 2 _____	78
ANEXO 19 – EXCERTO DE UM EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO EM REDE _____	81
ANEXO 20 – EXCERTO DE UM EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO EM GRELHA _____	82
ANEXO 21 – DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE EM 1º CICLO _____	84
ANEXO 22 – PLANIFICAÇÃO EM 1º CICLO _____	85
ANEXO 23 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 11 _____	86
ANEXO 24 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 16 _____	87
ANEXO 25 - REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 1 _____	88
ANEXO 26 – EXCERTOS DO PROJETO “OS ANIMAIS” _____	89
ANEXO 27 – AVALIAÇÃO SEMANAL _____	92
ANEXO 28 – HISTOGRAMA 1 _____	94
ANEXO 29 – HISTOGRAMA 2 _____	94
ANEXO 30 – ATIVIDADE “OLHA COMO ESTAMOS ALTOS!” _____	96
ANEXO 31 – CAIXA DO CORREIO _____	97
ANEXO 32 – ATIVIDADES ENVOLVIDAS NA CAIXA DO CORREIO _____	98
ANEXO 33 – QUADRO DAS TAREFAS _____	99
ANEXO 34 – Os “ÓCULOS DE CIENTISTA” _____	100
ANEXO 35 – CIDADE DA APRENDIZAGEM _____	101
ANEXO 36 – REFLEXÃO SEMANAL: 10ª SEMANA _____	102
ANEXO 37 – TRABALHOS DE GRUPO _____	104
ANEXO 38 – REFLEXÃO SEMANAL: 9ª SEMANA _____	105
ANEXO 39 – MOBIL PARA REGISTO DO COMPORTAMENTO DIÁRIO _____	106
ANEXO 40 – “CIDADE DAS TABUADAS” EM UTILIZAÇÃO _____	106
ANEXO 41 – JOGOS PARA ABORDAGEM DO CÁLCULO MENTAL _____	107
ANEXO 42 – JOGO DA GLORIA _____	108

ANEXO 43 – DIAGRAMA DE VENN	108
ANEXO 44 – DISPOSITIVO “JÁ TERMINEI!”	109
ANEXO 45 – PERIQUITO DA ÍNDIA	109
ANEXO 46 – ATIVIDADES DE ESTÍMULO MANUAL	110
ANEXO 47 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	112
ANEXO 48 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO N.º 12	115
ANEXO 49 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO N.º 13	118
ANEXO 50 – LISTA DE VERIFICAÇÃO	120
ANEXO 51 – GRELHA DE AVALIAÇÃO 1	121
ANEXO 52 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO N.º 10	123
ANEXO 53 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO N.º 2	125
ANEXO 54 – AVALIAÇÃO EM GRUPO	126
ANEXO 55 – AVALIAÇÃO DOS PAIS	126
ANEXO 56 – FICHAS DE AUTOAVALIAÇÃO	127
ANEXO 57 – GRELHA DE AVALIAÇÃO 2	128
ANEXO 58 – REFLEXÃO DA 8ª SEMANA - 1º CEB	129
ANEXO 59 – EXCERTO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA: EVOLUÇÃO EVIDENCIADA	131

INTRODUÇÃO

O presente documento visa a intervenção desenvolvida ao longo de dois estágios distintos, inseridos nas unidades curriculares de Estágio I e Estágio II, em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes ao Mestrado de Formação de Professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

Sob a supervisão orientação do Mestre Pedro Ferreira, na valência da educação pré-escolar, e da Doutora Daniela Gonçalves, na valência do 1º ciclo do ensino básico, toda a prática foi desenvolvida com vista a atingir diversas competências tais como a caracterização dos estabelecimentos onde decorreram os estágios, através da análise dos diversos documentos pelos quais estas se regiam; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, dominando diversos métodos e técnicas adequadas às crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade e refletir sobre todo o contexto e intervenção.

Neste sentido, toda a ação desenvolvida em ambas as valências ficou definida por uma intencionalidade que será destacada ao longo deste documento: a relevância da criatividade docente e da crítica como elementos essenciais na construção da profissionalidade. Procuramos demonstrar que um profissional de educação exemplar «procura, a cada passo, inovar as suas práticas para melhor chegar a todos os alunos. Dado que sabe que os alunos são diferentes, socorre-se das várias técnicas possíveis que tem ao seu dispor para atingir os objectivos de aprendizagem» (Cardoso, 2013:100). Compreende que a originalidade é fundamental na sua prática e que, para conquistar os alunos para o conhecimento, é «necessária sensibilidade, ou tacto pedagógico para, por exemplo, se aperceber se a sua mensagem está a ser apreendida pelos alunos. E, dessa maneira, poder alterar a sua forma de dar a aula» (Idem:74).

Todas estas noções foram colocadas em prática em ambas as instituições, num período de tempo de cerca de 4 meses em cada valência. Neste período, uma

fase inicial serviu para conhecer em pormenor as instituições, compreender o contexto onde se inserem e as especificidades das suas crianças. O estágio em educação pré-escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na sala de um grupo de quatro anos. Já o estágio em 1º ciclo do ensino básico decorreu numa do 3º ano de uma escola do setor público, pertencente a um mega agrupamento. Ambas as instituições são pertencentes ao distrito do Porto.

O presente relatório está organizado por capítulos, sendo que o primeiro apresenta um enquadramento teórico de diversos temas considerados relevantes e que sustentam as práticas desenvolvidas. O segundo capítulo define as metodologias adotadas, caracterizando a amostra, assim como a explicitação dos instrumentos e procedimentos utilizados. O terceiro capítulo refere-se à componente prática, iniciando-se com uma detalhada caracterização do contexto e, posteriormente, uma apresentação de toda a intervenção efetuada. Por último são apresentadas algumas considerações finais em forma de reflexão de toda a experiência e ação pedagógica desenvolvida.

CAPÍTULO I

1. Enquadramento Teórico

Procurar uma definição exata do conceito «educação» pode revelar-se uma tarefa impossível de concretizar, pois são vastas e subjetivas as diferentes perspetivas e conceções relativas ao ato de educar.

Antes mesmo dos vários progressos na história da educação serem desenvolvidos, já Platão identificava a educação como a «formação que desde a infância exercita o Homem na virtude e lhe inspira o vivo desejo de chegar a ser um cidadão perfeito capaz de governar e de ser governado» (cit Cabanas,2002:57).

Mais tarde, Marrou considerava que a educação «aparece como prolongamento natural da procriação e impõe-se aos pais como um dever, à semelhança da obrigação de alimentar o filho» (cit Monteiro, 2005:11), enquanto que Nérici a reconhecia como sendo um

«processo que permite levar o indivíduo a explicitar e desenvolver as suas potencialidades, em contacto com a realidade, procurando promover o seu desenvolvimento espiritual para que consiga actuar nessa realidade com conhecimento, eficácia e responsabilidade, atendendo, assim, às necessidades pessoais, sociais e transcendentais do ser humano» (cit Cabanas,2002:58)

Então, tal como Ribeiro e Ribeiro (2003), compreendemos que o “processo educativo” se pode revelar um conceito de representação bastante ampla, tornando impossível a busca de uma definição exata. Ainda assim, a educação é concebida como um processo que se inicia entre a família, pela socialização, e se estende ao longo da vida, através da participação na sociedade e no trabalho. Atendendo às várias dimensões que sustenta – tais como a espiritual, a formativa, a social, a pessoal, a política, entre outras –, quando suportada e apoiada por uma instituição oficial de ensino, podendo ser designada por educação escolar, a educação

«constitui um processo formativo sistemático e sequencial que ocorre em determinados momentos, em contextos específicos, durante períodos temporais definidos, através de pessoas especialmente preparadas para a tarefa de ensino-aprendizagem, segundo estruturas e esquemas organizativos» (Ribeiro e Ribeiro, 2003:32)

De acordo com o estágio realizado na valência da educação pré-escolar, esta é reconhecida como sendo

«a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (cit ME, 1997:15).

Assim, asseguradas algumas noções elementares que envolvem dimensões sociais, científicas, emocionais e comportamentais, as crianças são capazes de prosseguir o seu processo de educação, ingressando no primeiro ciclo do ensino básico. Esta valência procura assegurar a descoberta e o desenvolvimento dos interesses e aptidões de cada aluno, assim como a sua criatividade, capacidade de raciocínio e espírito crítico, a par de uma promoção constante e equilibrada da articulação entre dimensões como o saber e o saber fazer, alicerçando o desenvolvimento de crianças autónomas, detentoras de cultura escolar, científica e social.

Em ambas as valências experienciadas em estágio, vários são os documentos que auxiliaram a acção pedagógica do adulto e das instituições.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) «(...) estabelece o quadro geral do sistema educativo» (Lei nº49/2005, de 30 de agosto, cap I, art 1º), onde são apresentados diversos aspetos relevantes, tais como a organização do sistema educativo, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e os recursos materiais, a administração do sistema educativo, o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, o ensino particular e cooperativo e ainda algumas disposições finais inerentes à acção do governo. Na sua generalidade, a LBSE admite que «[t]odos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República» (Lei nº49/2005, de 30 de agosto, cap I, art 2º) e procura «[a]ssegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social» (Lei nº49/2005, de 30 de agosto, cap I, art 7º).

Tal como preconiza a LBSE, a atividade pedagógica desenvolvida na educação pré-escolar é orientada por educadores de infância, cujas especificidades da qualificação profissional para a docência são definidas pelo Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto – e o mesmo se verifica para os profissionais do 1.º CEB. Deste modo, os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB estabelecem a

«organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência [assim como a] acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais» (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto, art 2º).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) encontramos reunidos os princípios orientadores do educador ao longo da sua prática, assim como na tomada das decisões do processo educativo desenvolvido com as crianças (ME, 1997). Desta forma, não são um programa, pois

«adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos» (ME, 1997:13)

Os Programas constituem outro documento fundamental na prática do primeiro ciclo. Neles encontramos as referências curriculares, de forma detalhada, dos conteúdos a atingir e das capacidades a desenvolver em cada disciplina. As competências gerais e específicas, a desenvolver tanto pelos alunos como pelos docentes, encontram-se estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

As Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares baseiam-se em documentos oficiais como as OCEP e o CNEB. Encontram-se discriminadas por ciclo de ensino e ano de escolaridade, definindo os respetivos parâmetros de desenvolvimento e progressão das diferentes áreas de conteúdo. Desta forma, estabelecem uma «sequência das aprendizagens que (...) visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico» (ME, 2010:s/pp).

1.1 Abordagens e Práticas em Educação

A diversidade de crianças que um educador e um professor têm a possibilidade de acompanhar, os diversos ambientes onde exercem a sua prática assim como as mudanças na sociedade que os acompanham ao longo do tempo, implicam um constante conhecimento destas realidades, o que implica a posse de diversas ferramentas e estratégias de ação nas diversas situações que possam surgir. Torna-se, então, essencial o uso da capacidade de reflexão.

Um profissional de educação deve questionar a realidade onde está inserido, refletindo sobre as suas práticas educativas de forma a promover o melhor atendimento e desenvolvimento da criança. Apenas com um confronto entre o que defendemos ou acreditamos e o que colocamos em prática se torna possível redefinir a nossa ação, com base nos aspetos que consideramos necessário melhorar ou modificar. A observação desempenha, então, um papel essencial no momento de analisar todos estes critérios, permitindo ao profissional de educação avaliar o seu desempenho e tomar um papel ativo dentro da sala. Consciente da sua influência no desenvolvimento das crianças «o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo» (Pinheiro [et al.], 2007:130).

Observando o grupo, percebemos que, ao interagir autonomamente com as restantes crianças e manipulando os diferentes materiais que tem à sua disposição - quer seja em atividades livres ou orientadas pelo educador/professor quer seja durante os momentos de brincadeira com os colegas - a criança tem a possibilidade de presenciar momentos onde lhe é dada a oportunidade de resolver problemas e de praticar as suas habilidades, alargando os seus conhecimentos e técnicas. Para Hohmann e Weikart (2011:5), «viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão» é uma definição possível para a aprendizagem pela ação.

«As crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção, por último, trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam sobre as suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras» (Hohmann e Weikart, 2011:22)

Quando as crianças são incentivadas a experimentar e a interagir, existe uma maior possibilidade de desenvolverem interesse e de se envolverem ativa, consciente e refletidamente. Desta forma, «a melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas (...) que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo» (Hohmann e Weikart, 2011:23).

Neste sentido, procurando proporcionar momentos ricos em aprendizagem, capazes de envolver e motivar o grupo com que trabalhamos, tanto ao nível da exploração de domínios de interação social, como pelos conhecimentos que vai adquirindo enquanto explora os diversos materiais e espaços ou, ainda, pela

necessidade de resolver diversos contratempos durante as suas construções, a criança encontra-se no centro de constantes situações de aprendizagem. Desta forma, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB, o brincar pode ser bastante útil no processo de observação, avaliação e registo do progresso da criança. São vários os autores que acreditam no valor do brincar, afirmando que,

«somente reservando um tempo para observar as crianças e, às vezes, brincar com elas, e perto delas, é que os adultos serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre suas capacidades organizadoras e sobre seu estado emocional» (Kalvaboer, 1977:121 citado em Moyles, 2006:100).

Tendo em consideração as noções de Vygostsky (Baquero,1998:97) e Bruner (Moyles,2006:36), respetivamente, sobre a “Zona de Desenvolvimento Proximal” e o processo de Scaffolding - defendendo que aquilo que uma criança sabe e consegue fazer hoje, com a ajuda de um adulto, conseguirá fazê-lo mais tarde, sozinha – o educador pode desempenhar um papel fundamental. Deve, então, estar atento, observando as brincadeiras e a conversa entre as crianças, de forma a compreender com clareza o que está a acontecer, conseguindo intervir positivamente. Tal como afirma Moyles, através de pequenas mudanças no brincar podem-se verificar diferenças muito significativas no potencial de aprendizagem da criança.

«O papel do adulto é fornecer uma estrutura dentro da qual as crianças possam interagir – é contestar, definir problemas a serem resolvidos, incentivar as crianças a testarem ideias e, talvez o mais importante, mostrar às crianças estratégias pessoais de aprendizagem» (Moyles, 2006:108).

A motivação detém um papel fulcral neste envolvimento acima referido. Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010:14) partilham a ideia de que «[u]ma tarefa ou um conteúdo vistos como irrelevantes não têm o poder de despertar motivação, antes, provocam tédio ou indiferença». Então, para proporcionar uma aprendizagem proveitosa e significativa, onde a criança aceita e compreende o que lhe é exposto com satisfação, o educador deve procurar estratégias que facilitem o envolvimento das suas crianças na atividade. Vários são os autores que referem que «uma primeira condição para um aluno abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é que ele a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução» (Ames, 1992; Maehr, 1984 cit Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010:14). Atividades deste género devem ser promovidas, pois são representativas de uma motivação intrínseca e do interesse pessoal, já que valorizam a satisfação e o empenho que concebem como um fim em si mesmo (Bergin, 1999; Cordova & Lepper, 1996; Larson; Ham & Raffaelli, 1989 cit Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010:14).

Outros autores, conscientes da necessidade de promover e estimular motivação na aprendizagem, apresentaram o termo «embelezamentos para motivar» (Ames, 1992; Bergin, 1999; Lepper&Hoddell, 1989 cit Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010:22).

«[Este termo] tem sido adotado na literatura para denominar certas estratégias de ensino que contribuem para se conseguir melhor envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem (...). Basicamente, os embelezamentos são indicados para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos. (...) [O] objetivo é tornar a aprendizagem interessante, atraente e sedutora» (Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010:22).

Observando a criança e as suas interações, o educador e o professor devem ser capazes de identificar o que esta sabe e é capaz de fazer, conhecendo as suas potencialidades e necessidades específicas. Desta forma, poderá planificar e construir a sua prática de acordo com o desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando as suas características individuais. Tal como preconizam as Orientações Curriculares, «a educação pré-escolar deverá adoptar uma pedagogia diferenciada (...) que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais» (Silva, 1997:19). Da mesma forma, no 1.º CEB, o professor deve procurar «[desenvolver] estratégias pedagógicas diferenciadas», «[assegurar] a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e [cooperar] na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais» (ME, Lei nº240/2001, de 30 de agosto).

«Los niños diferentes y en dificultades necesitan sobre todo educadores dedicados a desarrollar todas sus capacidades. Todo procedimiento pedagógico requiere establecer un cuadro global de las habilidades y deficiencias del niño, establecer y llevar adelante objetivos realistas en materia de aprendizaje y desarrollo personal» (Congreso Nacional de Educación Preescolar, 1993:69).

Também numa perspectiva de escola inclusiva, a possibilidade de as crianças vivenciarem as distintas características que os colegas de grupo podem revelar permite que conceitos como respeitar e valorizar a individualidade sejam uma das bases da educação destas crianças.

Em concordância com Katz e Chard (1997:3), afirmando que «[u]m projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo», consideramos importante e procuramos dar respostas aos interesses do grupo - envolvendo-as num projeto escolhido e desenvolvido por elas, de onde surgiriam atividades, aprendizagens e sólidas interações. Uma característica desta abordagem define-se pelo formato de exploração desse tópico, ou tema - que não tem

uma duração máxima definida - podendo o trabalho de projeto prolongar-se durante dias, semanas ou meses, «dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico» (Idem).

Conscientes das quatro fases de desenvolvimento do projeto abordadas por Katz et al (1998), entende-se a «Definição do Problema», como sendo a primeira fase, onde se apresentam os conhecimentos prévios acerca do tema escolhido e se formulam as questões a investigar. Nesta fase, assim como ao longo de todo o projeto, é importante que o educador estimule o diálogo entre o grupo, procurando que todas as crianças partilhem ideias, conhecimentos e dúvidas entre si. Na segunda fase, denominada «Planificação e Desenvolvimento do Trabalho», o grupo faz uma previsão do desenvolvimento do projeto, discutindo as possibilidades de materiais e recursos a utilizar. A «Execução» é a terceira fase, iniciando-se o processo de pesquisa. As crianças vão investigando e registando as suas descobertas através de recursos como desenhos, fotografias, gráficos, textos ou construções. À medida que a investigação avança, o grupo pode ir contrastando o que descobriu com o que sabia no início. Por fim, a quarta fase «Divulgação/Avaliação» permite partilhar todo o projeto, divulgando-o à instituição, aos pais ou à comunidade, sendo o culminar de todo um processo de aprendizagens significativas. O trabalho é avaliado, assim como todas as intervenções, conhecimentos e competências adquiridas ou desenvolvidas (Katz et al., 1998).

O trabalho de projeto evidencia um esforço por parte de todos, onde cada criança disponibiliza o seu tempo, conhecimento e habilidade pessoal. Desta forma «o grupo diminui a pressão em todas as crianças para concluírem as mesmas tarefas ao mesmo tempo [, aprendendo] a sentir que são competentes, que pertencem à classe e que podem contribuir de uma forma eficaz» (Katz e Chard, 1997:90).

Paralelamente a todo este processo, verifica-se o estímulo de diversas competências transversais tais como a interação, a cooperação, a capacidade de ouvir, dialogar e argumentar com todos os colegas, educadores e restantes intervenientes, numa tentativa de abrir as portas da sala ao mundo exterior.

De acordo com Dewey (cit Freitas e Freitas,2003:12) e encarando a sociedade como um conjunto de pessoas com características e necessidades distintas, a educação para a cidadania deve ser constante, procurando «[f]omentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade» (Silva,1997:20).

Considerando o percurso académico que as crianças experienciarão ao longo da vida e a sua gradual interação e envolvimento com o ambiente circundante, um educador de infância deve compreender a importância de amparar esta progressiva aproximação, fazendo uso, se necessário, de diferentes instrumentos e metodologias. Assim, a aprendizagem cooperativa «estabelece o contexto para os alunos aprenderem importantes competências sociais e de colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas» (Arends,2008:345).

«O modelo de aprendizagem cooperativa caracteriza-se por estruturas de tarefas, de objectivos e de recompensa cooperativas. Os alunos em situações de aprendizagem cooperativa são encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa» (Arends,2008:344).

De forma a melhorar a dinâmica de trabalho do grupo, existe ainda a possibilidade de desenvolver um trabalho de aprendizagem colaborativa. Um termo de maior extensão que se refere a um trabalho onde

«existe colaboração mas não existe cooperação intergrupos. Isto porque o projecto final será uma “colagem” e não uma estrutura elaborada com a participação de todos, cooperativamente. Mas em cada grupo que realizou a parte do trabalho que lhe competia pode ter havido cooperação, se se respeitarem os princípios gerais aplicáveis à técnica usada» (Freitas e Freitas,2003:22)

A aprendizagem cooperativa reporta-nos, também, para questões relacionadas com a motivação, refletindo sobre o valor das recompensas. O educador, consoante o seu grupo, deve procurar descobrir o funcionamento do mesmo e que estratégias aplicar de forma a incentivar a concretização do trabalho: motivação extrínseca – estímulo proveniente de “prémios” – ou motivação intrínseca – estímulo proveniente do trabalho em si (Freitas e Freitas,2003:19). No entanto, «em qualquer caso parece que a motivação intrínseca terá sempre maiores retornos educacionais» (Freitas e Freitas,2003:20).

Atualmente, atendendo aos meios tecnológicos que dispomos e à facilidade de comunicação, é possível levar o conhecimento e situações de aprendizagem para além das paredes das salas. Estimular um contacto com a comunidade exterior, para além de ser saudável a nível das comunicações e interações sociais, pode ser também bastante proveitoso no âmbito do ensino-aprendizagem. A criação de comunidades de prática ou redes de parceria parte «da vontade de participação, da necessidade sentida da partilha desse conhecimento e caminham no sentido da optimização da prática» (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1999, 2002 cit Cochito, 2004:24). Para os mesmos autores, através destas parcerias discutem-se problemas e

ideias, definem-se estratégias e soluções de resolução e existe toda uma troca organizada de experiências e conhecimentos assentes na cooperação e na partilha.

Paralelamente às abordagens desenvolvidas em sala de aula, sabemos que

«a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada. Trata-se de uma relação que envolve uma multiplicidade de actores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo perseguir interesses diferentes, pelo que a resultante – variando local e temporalmente – é sempre incerta» (Silva, 2008:115).

Ainda assim, tem-se revelado crescente a relação família-escola. Segundo Diez (1989) as causas são várias, mas essencialmente inerentes à consciência cada vez maior de que a educação necessita de uma ação combinada dos vários agentes envolvidos no desenvolvimento da criança e, ainda, à legislação vigente. Deste modo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar indica objetivos como «[i]ncentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade» (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, cap III, art 10º, alínea i). Torna-se evidente que os pais e encarregados de educação devem «[d]esenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa» (Idem, cap II, art 4º, alínea b) e «[p]articipar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento» (Idem-ibidem, art 4º, alínea d).

Se a família e a equipa educativa, como educadores mais influentes sobre a criança, pretendem educar para a vida comunitária, devem promover essa mesma relação, servindo de exemplo, ao desenvolver uma atitude participativa e de compromisso (Diez, 1989).

1.1.1 Criatividade

A par de todos os aspetos e abordagens até agora referidas como essenciais na construção da prática pedagógica, e de acordo com o que referimos anteriormente, relativamente à consciência de que um profissional de educação deve ser capaz de acompanhar as mudanças na sociedade que se refletem nas crianças da sua sala ao longo do tempo, torna-se imperativo que este possua um constante conhecimento e capacidade de ação sobre a realidade onde se insere. São necessárias diversas ferramentas e estratégias de ação para as diferentes situações que possam surgir, tornando-se essencial o uso de duas capacidades que se entrelaçam: reflexão e criatividade. Estas duas capacidades implicam «coragem para questionar hábitos,

rotinas, crenças e valores profundamente enraizados em nós e nas instituições. Exige[m], ainda, ousadia para romper com o convencional, procurar algo ainda não encontrado, e fazer aquilo que antes nunca fora realizado» (Ferreira, 1994:14).

As crianças dos dias de hoje conhecem e estão em contacto com uma maior variedade de fontes de informação do que as gerações anteriores, como os nossos pais, avós e nós mesmos. Se há dez anos atrás uma atividade de sala de aula com recurso a um computador conseguia provocar um fascínio entre todos os elementos da turma, hoje em dia esse mesmo fascínio seria substituído por uma emoção muito menos entusiasta. Não significa isto que a atividade criada seja menos interessante ou motivadora, simplesmente os recursos utilizados não foram pensados de forma a acompanhar as mentes daqueles que os manipulariam. Com isto pretendemos evidenciar que, cada vez mais, a forma de transmissão de informação deve ser variada, evitando um desajustado ou excessivo recurso ao professor e ao manual escolar.

Tal como Abreu [et al] (1990:51) afirma,

«[a]lguns professores limitam os recursos didáticos ao uso do manual escolar. A ausência de material didático com que as escolas portuguesas são equipadas, agravada por falta de iniciativa em construir o próprio material didático, e falta de tradição em utilizar outros recursos (postais, revistas, rótulos, artigos de revistas) levam as crianças a viver uma rotina escolar, marcada pela imagem do manual, onde não há espaço para outras explorações».

Desta forma, ao longo de ambos os estágios realizados, uma das principais intenções do ensino que implementamos foi possibilitar materiais capazes de cativar as crianças e de auxiliar a exploração e a construção do seu conhecimento. Confrontando a realidade que nos foi facultada com as nossas convicções e com aquilo que acreditamos ser o mais adequado, para melhorar uma determinada situação, modificações fascinantes podem surgir. No entanto, é necessário depositar reflexão, crítica e conhecimento sobre essas mesmas situações, de forma a avaliar e planejar a forma mais adequada de agir. Esta possibilitação de materiais passou, na maioria das vezes, pela criação de materiais especificamente direcionados para o grupo em questão, aliada a alguma imaginação, criatividade e facilidade para desenhar e construir por partes das estagiárias. De facto, ao longo dos estágios em ambas as valências, foi possível compreender que todos possuímos talentos únicos e particulares, capazes de serem treinados e desenvolvidos (Ferreira, 1994:14) e, tal como afirma Ken Robinson, a «exploração dos diferentes talentos à nossa disposição,

com o intuito de produzirmos algo original, também faz parte do trabalho criativo» (2011:77).

CAPÍTULO II

2. Procedimentos Metodológicos

Ao longo desta prática, pretendeu-se compreender os papéis de um educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico, e as características inerentes à prática profissional que estas valências exigem, de forma a desenvolver competências e atitudes facilitadoras do ensino e promoção de aprendizagens significativas para as crianças/alunos.

2.1 Tipo de Estudo

Desta forma, para melhor explorar estas noções, foi necessário procurar saber um pouco mais sobre a temática da investigação, compreendendo o papel do «professor-investigador» - capaz de identificar um problema no decurso do seu trabalho, querendo investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação (Bell, 1997:22).

A metodologia adotada nesta investigação é essencialmente de carácter qualitativo, já que esta abordagem «exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo» (Bogdan e Biklen, 1994:49). Tal como afirmam estes autores, «os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos» (Bogdan e Biklen, 1994:49).

Foram, ainda, utilizadas algumas estratégias ligadas à dimensão de um estudo exploratório, na medida em têm como principal objetivo a

«familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo (Severino,2000). (...) Assim se compreende que, embora o investigador possa idealizar um roteiro metodológico, ao procurar

integrar-se e explorar uma determinada realidade particular, se veja compelido a refazer constinualmente o rumo que traçou. Na verdade, neste tipo de estudos a estratégia a seguir nunca é estabelecida de modo rígido e definitivo. Pelo contrário, é um processo flexível e aberto que se vai (re)construindo à medida que o trabalho avança» (Morgado, 2012:63).

2.2 Participantes do Estudo

Os sujeitos deste estudo, referentes ao estágio na valência pré-escolar, pertenciam à sala dos quatro anos, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, no concelho de Matosinhos. Estas vinte e cinco crianças – catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino – completaram os quatro anos de idade até 31 de dezembro de 2012, com exceção de uma criança mais velha que fez cinco anos em Dezembro. São provenientes de famílias de classe socioeconómica média/baixa e a generalidade dos pais apresenta habilitações literárias ao nível do ensino secundário ou inferior, sendo que apenas um pai é licenciado. Os sujeitos referentes ao estágio na valência de 1º ciclo do ensino básico pertenciam a uma turma do 3º ano, de uma escola pública, no concelho do Porto. Os vinte e seis alunos que comportavam esta turma – dezassete do sexo feminino e 9 do sexo masculino – completavam os oito anos de idade até 31 de dezembro de 2013. São provenientes de famílias de classe socioeconómica média/alta e a generalidade dos pais apresenta habilitações literárias ao nível do ensino superior.

No capítulo referente ao contexto organizacional da instituição, encontra-se informação mais pormenorizada relativamente a estes grupos de estudo.

2.3 Instrumentos e Procedimentos

Ao longo destes estágios, vários foram os meios utilizados para recolher as informações pretendidas. Tendo em conta que a

«investigação qualitativa é descritiva[, os] dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de (...) fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais» (Bogdan e Biklen, 1994:48).

Para auxiliar a prática educativa, recorreremos ainda a conversas informais com a professora cooperante e com a supervisora da ESEPF, às reflexões semanais e às Orientações Tutoriais que decorriam semanalmente, à observação participante, ao portfólio da criança, a grelhas e registos de observação, instrumentos de avaliação (como a grelha de acompanhamento do par pedagógico, autoavaliação dos alunos) e à análise de obras de diversos autores – como forma de aprofundar os nossos conhecimentos e fundamentação – dos vários documentos pelos quais se regem as instituições, tais como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Sala, o Plano Curricular de Turma, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades – bem como outros documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, o Currículo Nacional para o 1º CEB e os programas oficiais.

Todos estes instrumentos têm utilidades específicas, das quais procuramos tirar proveito. A observação participante é «uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental (...), a participação e a observação direta e a introspecção» (Denzim,1978 cit Lüdke e André,1986:28). Através da observação direta, o observador

«cheg[a] mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações» (Lüdke e André,1986:26).

Assim, esta linha de observação direta vai de encontro ao estilo etnográfico das pesquisas de campo. Referida por vários antropólogos como sendo uma abordagem que depende da observação e, por vezes, da sua integração

«completa ou parcial na sociedade a estudar [,] esta forma de observação participante permitiu aos investigadores partilhar, tanto quanto possível, as mesmas experiências dos indivíduos que constituem o objecto do seu estudo e, assim, compreender melhor por que agiam estes desta ou daquela forma» (Bell, 1997:25).

Já a análise documental, é considerada uma «técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema» (Lüdke e André,1986:38).

Reconhecendo que

«os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [,] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto» (Lüdke e André,1986:39).

Alguns formatos de observação direta utilizados foram os registos de incidente crítico, que se caracterizam por «breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado (Parente in Oliveira-Formosinho, 2002:181). Os acontecimentos deste tipo de registo são apresentados de «forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito» (Ibidem). Um tipo de registo mais pormenorizado, utilizado durante esta prática, foi o registo contínuo,

«um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem. O observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período, incluindo informações sobre o contexto e sobre pessoas envolvidas. (...) [A] maior desvantagem pretende-se com o tempo necessário para ser realizado (...) [e a] dificuldade natural do observador em registar tudo o que acontece sem perder detalhes importantes» (Idem:183).

Dois instrumentos utilizados, bastante úteis na avaliação do contexto sala e na avaliação do Projeto Lúdico foram o PIP – Perfil de Implementação do Programa (ver anexo nº 1) – e a grelha de avaliação de projetos (ver anexo nº 2). O primeiro, apesar de desenvolvido pela Fundação High/Scope, pode ser implementado em contextos de educação de infância que utilizem outros modelos curriculares que não este (Oliveira-Formosinho, 2002:154). De fácil leitura e análise, permite avaliar a organização de dimensões como o espaço físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. Durante esta prática, o PIP foi utilizado relativamente ao ambiente físico, tornando-se essencial para perceber que aspetos careciam de reflexão por parte da equipa educativa, procedendo, se necessário, à sua reorganização. Já o segundo instrumento, tornou-se relevante no desenvolvimento do projeto, já que permitiu perceber quais os indicadores que deveriam ser satisfeitos de forma a proceder a um projeto pleno em atividades e situações de aprendizagens ricas e positivas.

É ainda conveniente referir a importância do portfólio reflexivo construído ao longo do estágio, caracterizado por Alarcão (2003:105 cit Neves, Silva e Pinheiro, 2007:547) como «um conjunto coerente de documentação reflectidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional». Acompanhando a prática e toda a observação efetuada, torna-se oportuno refletir sobre as diversas situações experienciadas, «indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento (Sá-Chaves, 2000:15).

Como forma de registrar, observar e refletir sobre as aprendizagens e desempenho da criança, foi desenvolvido um portfólio individual da criança, com o objetivo de documentar «learning achievements and learning changes over time» (Kingore, 2008:29). Envolvendo a criança nas suas concretizações, incentivando-a a recorrer ao seu portfólio, permite que esta desenvolva um espírito crítico sobre o seu trabalho e, em conferências com o adulto, é possível compreender as motivações da criança, assim como as suas dificuldades e anseios. Todos estes recursos são ferramentas que o educador pode utilizar como forma de otimizar o processo de ensino-aprendizagem (Shores e Grace, 2001).

CAPÍTULO III

3. Contexto Organizacional

O presente capítulo pretende apresentar o contexto onde decorreu toda a prática nas valências de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, caracterizando o grupo de crianças com quem se concretizou a intervenção, assim como a instituição e o ambiente onde se inserem. De seguida, serão apresentadas as várias dimensões da intervenção educativa, referindo as abordagens e práticas consideradas relevantes, efetuadas ao longo de todo o trabalho nestas valências.

3.1 Caracterização do Contexto

Situadas na periferia da cidade do Porto, as instituições onde decorreram os estágios contam com variadíssimos locais de interesse, bem como equipamentos adequados a uma aprendizagem de sucesso. Conforme ambos os Projetos Educativos enunciam, e a par do seu património histórico, é relevante destacar que a proximidade geográfica e a cobertura de transportes públicos regulares diários possibilita um fácil acesso a pontos de interesse como Bibliotecas Municipais, diversos espaços verdes – como praias, mar e rio -, recintos desportivos e piscinas municipais, monumentos, estabelecimentos comerciais diversos, salas de espetáculo e diversas coletividades de índole cultural.

Contudo, são marcantes as diferenças socioeconómicas e culturais entre estas duas instituições, já que, em função do meio que as envolve, refletem-se ambientes e características populacionais bastante distintas. A Instituição Particular de Solidariedade Social onde decorreu o estágio na valência de educação pré-escolar (Instituição A), ilustra um meio socioeconómico médio-baixo, conforme será evidenciado mais à frente. Ao abranger diversas valências como o centro de dia para a terceira idade, creche, jardim-de-infância, A.T.L. e afirmando que «[é] na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir» (in Projeto Educativo: 17) a instituição propõe o tema «Educação pelos Valores» como abordagem de todo o trabalho a desenvolver. Desta forma, e apoiando a interação e convívio entre as crianças e o grupo da terceira idade da instituição, vários são os momentos de convívio proporcionados (ver anexo n.º 3), assim como as iniciativas com entidades exteriores que, no caso da Biblioteca Municipal, se verificaram constantemente (ver anexo n.º 4). Já a Instituição de Ensino Público onde se realizou o estágio na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico (Instituição B) é, maioritariamente, constituída por uma população de classe socioeconómica média-alta. Situando-se numa freguesia de caráter essencialmente residencial, livre de atividade industrial; esta escola usufrui de um espaço circundante calmo e agradável - o que não se verificava com a Instituição A, onde os bairros sociais eram uma realidade constante. Porém, na Instituição B, existem registos, ainda que diminutos, de “ilhas” particulares, segundo o projeto educativo do agrupamento, com problemas bastante complicados.

A par do recinto e do ambiente onde as crianças se encontram durante os períodos letivos, é relevante destacar a importância que a sala e os materiais podem exercer sobre o funcionamento do grupo e organização das suas atividades e aprendizagens. Na Instituição A, a sala é o espaço onde se desenvolvem diversas experiências e brincadeiras, é importante que se verifique um ambiente bem organizado, estruturado e equipado. Pretende-se que a organização do espaço seja «[u]m lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. (...) Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas» (Oliveira-Formosinho et al, 2011:11). Assim, destaca-se a importância que o contexto físico tem sobre o comportamento das crianças, implicando um bom planeamento da estrutura do jardim-de-infância e uma boa escolha dos materiais apropriados. Na educação pré-escolar, o modelo High/Scope apresenta um ambiente de

aprendizagens ativas, onde os adultos «organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar» (Hohmann, 2011:8).

A sala deste grupo de quatro anos conta com diversas áreas delimitadas e equipadas (ver anexo nº 5) com múltiplos materiais ao alcance de todos os elementos do grupo. Se as crianças conhecem a localização dos materiais, se têm autorização para os alcançar sempre que o pretenderem e se sabem como os utilizar, então está a ser desenvolvido um trabalho com o intuito de criar crianças autónomas, confiantes e criativas. Se estas percebem que o material disponível pertence a todos, então compreendem também que devem ter a responsabilidade de cuidar do espaço que é partilhado por todos.

De facto, uma sala organizada em áreas diferenciadas de atividade permite diferentes aprendizagens plurais. «[P]apéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação (...) são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo» (Oliveira-Formosinho, 2011:11).

Já a sala da Instituição B, onde decorreu o estágio, atendendo ao ciclo de estudos que suporta, possui uma diferente estrutura e organização. As salas são amplas, com uma quantidade de cadeiras e mesas que servem, exatamente, o total de alunos pertencentes à turma. Existem dois computadores funcionais dentro da sala, utilizados frequentemente, quer pela professora quer pelos alunos. Existe uma pequena estante, repleta de livros diversificados, que os alunos têm autonomia para utilizar, sempre que terminam as tarefas que lhes foram atribuídas.

As características paredes e armários brancos, no início do ano letivo, encontram-se despidos de trabalhos feitos pelos alunos ou outros elementos decorativos. Tendo em conta que espaços exageradamente decorados e ocupados podem-se tornar distrativos; «[u]ma sala especialmente organizada para promover educação não pode apenas conter objetos acumulados para uso, é preciso que estes estejam arrumados esteticamente, o que quer dizer que (...) materiais e equipamentos da sala devem estar dispostos de forma agradável à vista, para que desta forma promovam o bem-estar das pessoas que os utilizam» (Rizzo, 1989:123).

3.1.1 Caracterização do Grupo/ Turma

Todas crianças pertencentes ao grupo da Instituição A encontram-se na faixa etária dos quatro anos, sendo um grupo bastante homogêneo quanto ao gênero - constituído por onze crianças do sexo masculino e catorze crianças do sexo feminino. Tendo em conta que as crianças «socializam-se a si próprias nos seus papéis sexuais, desenvolvendo um conceito acerca do que significa ser do sexo masculino ou do sexo feminino na sua cultura» (Papalia et al, 2001:361) e que «adaptam, então, as suas próprias atitudes e comportamentos ao esquema de gênero da sua cultura» (Papalia et al, 2001:361), conseguimos perceber que neste grupo existe bastante oportunidade para que cada criança observe e experiencie a diversidade de comportamentos de gênero. Estas experiências não seriam tão observáveis se neste grupo predominasse apenas um sexo. Já na Instituição B, o grupo de alunos onde decorreu o estágio frequentava o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-se na faixa etária dos oito anos de idade. Na totalidade dos vinte e seis alunos da turma, dezassete correspondem ao sexo feminino e as restantes oito correspondem ao sexo masculino, sendo visível uma grande heterogeneidade quanto ao gênero.

Existem, também, diferenças bastante significativas entre o nível de escolaridade e atividade profissional dos encarregados de educação de ambas as instituições. Enquanto que na Instituição A predominam encarregados de educação com habilitações equivalentes ao ensino secundário ou inferior, exercendo atividades ligadas ao setor terciário - sendo que uma percentagem algo significativa encontrava-se desempregada (ver anexo nº 6) -, na Instituição B, o nível de escolaridade dos pais considera-se elevado, com predominante número de encarregados de educação com ensino secundário completo, licenciaturas e outro graus académicos.

Em ambas as instituições, a generalidade das crianças dos grupos são filhos únicos. Tendo consciência que as particularidades dos agregados familiares influenciam o desenvolvimento da criança, é possível refletir sobre a importância dos irmãos, já que «as relações existentes em casa têm um impacto nas relações estabelecidas fora de casa» (Papalia et al, 2001:385). No entanto, nestes grupos, tanto as crianças com irmãos como as que são filhos únicos demonstram um desenvolvimento em tudo semelhante ao das restantes crianças, não se manifestando nenhuma discrepância.

Considerando ainda as diferentes áreas de desenvolvimento, o grupo de crianças da Instituição A, ao nível psicomotor, têm uma grande liberdade e facilidade de movimentos, sendo capazes de desenvolver as suas capacidades de motricidade fina – devendo ser continuamente estimulados. Correm e saltam constantemente, sendo crianças bastante ativas. Começam a dominar a utilização de ambos os talheres (ver anexo nº 7) mas, por vezes, fazem uso das mãos de forma a auxiliar a colocação da comida no garfo. Cada vez mais dominam os materiais de escrita na execução de desenhos que implicam destreza fina (ver anexo nº 8), como escrever o nome, copiar letras e desenhar com consciência do espaço possível de ocupar. Aos poucos, os desenhos da figura humana vão-se tornando mais completos (ver anexo nº 9), mas é visível uma grande diferença técnica entre os desenhos das várias crianças.

Tal como Gesell afirma, a criança de quatro anos «é capaz de [se vestir] sem grande ajuda, desde que lhe tenham disposto previamente as peças do vestuário, no chão ou em cima de uma cadeira. Executa todas as operações de vestir, à exceção de dar laçadas e abotoar os botões das costas» (Gesell,1979:202). Nestas situações, é habitual pedirem ajuda a um adulto, para apertar os atacadores, ou pedem ajuda aos colegas para abotoar os botões da bata (ver anexo nº 10). Já lavam os dentes sozinhos, mas tendem a demorar bastante, pois perdem muito tempo a contemplar as diferentes pastas dos colegas, seus sabores e cores (ver anexo nº 11).

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, adoram aprender novas canções e coreografias e gostam bastante de conversar, utilizando cada vez mais vocabulário (ver anexo nº 12). «A criança de 4 anos é muito faladora. Ela própria comenta os seus discursos e constitui, muitas vezes, o seu auditório. Gosta de utilizar palavras novas e diferentes (...). Também gosta de inventar palavras tolas para descrever coisas concretas» (Gesell,1979:200).

Aos poucos, reconhecem o seu nome e algumas letras individuais, mas já sabem dizer o seu nome completo, onde moram e a idade. Têm perfeita consciência das rotinas diárias (ver anexo nº 13) e conseguem atender a pedidos com duas ou três ações pedidas. Ainda não aguentam muito mais do que 15 minutos de concentração numa mesma atividade, e necessitam de mudar de posição frequentemente. De facto, concordando com vários autores, «a criança com menos de 5 anos parece distrair-se facilmente, tendo dificuldade para manter sua atenção, por um longo tempo, em algum problema ou comunicação de uma outra pessoa» (Mussen; Conger; Kagar; 1977:237).

«As crianças de 4 anos e meio mostram-se um pouco mais motivadas do que estavam no período imediatamente anterior. Quando dão início a uma tarefa,

seguem com ela por diante muito melhor do que aos 4 anos e necessitam muito menos de auxílio dos adultos. Se começam a construir uma herdade com os seus blocos, essa construção acaba realmente por ser uma herdade, não acontecendo como aos 4 anos, quando começavam por um castelo, que depois era um camião e, por fim, uma estação de serviço» (Gesell,1979:210).

A grande evolução ao nível da maturidade é compreendida pela vontade de terminar tarefas com um objetivo ou sentido definido. Sabem contar até 10 ou mais com facilidade, mas algumas crianças ainda têm dificuldade em associar a quantidade ao algarismo. Conseguem ordenar objetos segundo diferentes critérios, reconhecem várias figuras geométricas e identificam a maioria das cores.

Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo, estas crianças, em geral, são bastantes entusiastas e têm sempre muita pressa em realizar todas as tarefas, para mostrarem que foram as primeiras – o que muitas vezes resulta numa má concretização dos trabalhos. Gostam de se mostrar prestáveis para ajudar, cooperam bastante, mas são muito exibicionistas, querem sempre mostrar que são melhores que o colega anterior e gostam de obter a aprovação dos adultos (ver anexo nº 14). Aos poucos, começam a resolver os problemas entre si, e não recorrem tanto ao adulto para fazer “queixinhas”. Brincam bastante em grupos, especialmente na área dos jogos e das construções, não havendo separação por géneros (apenas na área da garagem, onde nunca se encontram meninas). «As suas brincadeiras são mais sossegadas do que as que se observam aos 3 anos, devido à índole social (...). Põe agora em cena, nas suas brincadeiras teatrais, os processos de orientação utilizados para com ela pelos diversos membros da família» (Gesell,1979:208).

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor do grupo da Instituição B, e tal como Vermeulen (2001) afirma, estes alunos são capazes de manusear diversos utensílios, como as tesouras e a régua, e de manipular o material e os movimentos da escrita na perfeição, a par de toda a coordenação motora esperada para a faixa etária dos sete e oito anos.

Na sua grande maioria, este grupo demonstra interesse e revela-se bastante participativo. Utilizadores de um vasto vocabulário, estes alunos demonstram-se bastante comunicativos, sendo capazes de conduzir «diálogos interessantes, marcados por intervenções diversificadas, cumprindo as regras básicas inerentes ao desenvolvimento de debates» (Plano de turma, 2012:2). São alunos pouco autónomos, quer na realização das tarefas quer nas atividades habituais da rotina da sala, procurando sempre uma confirmação da ação a realizar por parte das professoras. Destacam-se, ainda, dois elementos que precisam de um apoio e

incentivo individual na realização de algumas atividades, sendo bastante visíveis a grande falta de autoestima, por parte de um destes elementos – tornando-se um obstáculo na realização de tarefas – e a dificuldade no âmbito da leitura e da escrita por parte do segundo elemento – comprometendo o seu desempenho na generalidade das atividades. A primeira criança, apesar de compreender as temáticas abordadas, necessita de um maior intervalo de tempo para executar as tarefas pedidas, a par de uma companhia ou supervisão constante, de forma a ajudá-la na organização das suas prioridades, a par do encontro da sua atenção e concentração.

Abordando as diferentes áreas curriculares, é bastante visível que, ao nível do Português, a generalidade dos alunos desta turma possui um vocabulário rico, variado e apropriado. A maioria dos alunos lê de forma clara e fluente, e a expressividade da leitura é algo que se tem procurado desenvolver, de forma a melhorar a oralidade ao nível da leitura. Estes alunos são, constantemente, incentivados a expor as suas ideias e comentários para toda a turma, numa tentativa de trabalhar as competências da comunicação oral em todos os momentos oportunos, não se limitando aos momentos dedicados ao Português. Apesar de se revelarem alunos bastante atentos e aplicados, a escrita sem erros ortográficos e a elaboração de textos escritos é algo que se procura trabalhar, sendo uma das fraquezas de vários alunos desta turma.

A abordagem do Estudo do Meio acontece com bastante facilidade, sendo uma área que estes alunos apreciam bastante. Por variadíssimas vezes, de forma a complementar o que aprendem em sala de aula, estes alunos trazem livros, recursos e pesquisas feitas em casa, para partilhar com os seus colegas.

Também a Matemática se verifica como algo que estes alunos conquistam com alguma facilidade. Muitas vezes, a dificuldade na realização de algum exercício relaciona-se com uma falha na interpretação do enunciado – remetendo para as competências linguísticas – do que propriamente para a falta de requisitos matemáticos. Ainda assim, um trabalho é desenvolvido no sentido de promover estratégias de raciocínio e de comunicação oral da matemática, com o intuito de estes alunos aprenderem a expressar os seus cálculos de estratégias de resolução.

Relativamente ao seu desenvolvimento socio afetivo, estes alunos mostram-se, na generalidade, interessados e participativos nas atividades propostas; sempre disponíveis para ajudar, tanto os colegas como as professoras e gostam de estar envolvidos na dinâmica da comunidade/escola, tendo um bom relacionamento com a professora, com todos os colegas e restante comunidade educativa.

Por serem provenientes de famílias que se esforçam por estimular e desenvolver as competências de cada um, este grupo revela uma atitude positiva face à escola. A constante atenção e sensibilidade pelos pormenores, a criatividade e o espírito crítico que demonstram perante as diversas situações, revelam capacidade de reflexão crítica.

3.2 Intervenção Educativa

3.2.1 Observar

De forma a adequar o processo educativo às necessidades do grupo de crianças e do ambiente onde se inserem, existe um trabalho prévio de recolha de informações. Como tal, amparando a prática de qualquer valência, é necessário conhecer e compreender o contexto, de forma a ser possível atuar em conformidade com a dinâmica da instituição e do grupo de sala.

«Assim, numa primeira fase, procur[amos] familiarizar-[nos] com os documentos que definem a instituição – conhecendo os seus valores e estratégias – para, posteriormente, [nos] dedicar[mos] ao conhecimento deste grupo de crianças. Compreendendo que este conhecimento do grupo se pode verificar de várias formas, saliente[amos] que a observação e os registos (feitos pelo adulto e produções das crianças) foram recursos fundamentais durante a prática nesta valência. Como Canavarro (2001) afirma, estas ferramentas são úteis ao longo de todo o processo educativo, pois permitem registar evoluções na qualidade das aprendizagens da criança» (Ver anexo nº 15, Portefólio Reflexivo, 19 de maio de 2013).

Na valência da educação pré-escolar, e atendendo ao portfólio da criança como «a systematic collection representative of a child's work that the teacher and student select to provide information regarding each child's developmental readiness, learning profile, interests, achievement levels, and learning growth over time» (Kingore, 2008:14), compreende-se a importância da documentação no processo de observação da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esta, observando os seus trabalhos, e em conversa com o adulto, é capaz de refletir sobre a sua evolução, reconhecendo o trabalho alcançado (ver anexo nº 16).

Então, conforme afirmamos anteriormente, a observação cede as informações que servirão de base à avaliação e à planificação, sendo «(...)o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem» (Parente in Oliveira-Formosinho,

2002:169) e um elemento fundamental na planificação da diferenciação pedagógica, permitindo ir ao encontro dos interesses de todas as crianças, segundo ME (1997). Com o grupo da educação pré-escolar, pudemos confirmar que, através de uma observação atenta, durante variados momentos ao longo do dia, o adulto pode recolher valiosas informações relativamente a conhecimentos adquiridos, avaliando, ainda que de forma informal, as aprendizagens concretizadas pelas crianças (ver anexos nº 17 e 18).

Ainda relativamente a este grupo, observando-o, tornou-se evidente o seu interesse pelos animais, dado que era um tema que surgia muitas vezes nas suas conversas, assim como, na área da expressão plástica, os animais eram uma constante escolha entre as imagens em branco disponíveis para colorir. Os interesses que o grupo revelava permitiam planear toda a prática, provindo o adulto de informação necessária à adaptação da planificação. «A observação e a relação educativa são, pois, dois processos paralelos que se desenvolvem simultaneamente no tempo (...) [e o seu ajustamento] é realizado pela observação contínua que pertence à própria educadora» (Vayer e Coelho, 1990:21).

Com o grupo do 1º ciclo do ensino básico tornou-se, igualmente, relevante todo o processo de observação, permitindo conhecer os alunos e as suas diferentes necessidades e características, assim como a dinâmica de funcionamento dos elementos da turma e da organização do espaço-sala. Uma observação sistemática dos seus comentários e das suas intervenções permitiu compreender o tipo de vocabulário utilizado pelos alunos e pela professora titular, a capacidade da turma em executar autonomamente as tarefas e o formato de trabalho que esta desenvolve mais facilmente – individual, pequeno ou grande grupo.

Conforme evidenciamos no capítulo da caracterização do contexto, a observação revelou-se, ainda, um importante processo no reconhecimento das necessidades de duas crianças da turma, possibilitando uma intervenção pormenorizada e direcionada para a exploração das suas dificuldades – aspetos que serão desenvolvidos mais à frente.

3.2.2 Planear/Planificar

Em ambos os estágios, a equipa educativa reunia-se semanalmente, de forma a definir as principais linhas de ação dos seguintes dias. Na educação pré-escolar, adotou-se uma planificação em rede, de forma a facilitar a consulta das atividades e

uma leitura geral de toda a organização da semana (ver anexo nº 19). No entanto, sempre que considerávamos necessário, uma grelha era anexada, onde se encontrava a planificação discriminada por diferentes tópicos como os materiais e o tempo necessários, a descrição da atividade, seus objetivos e conteúdos (ver anexo nº 20). O trabalho desenvolvido com a turma do 3º ano, devido às suas especificidades, exigiu um formato de planificação diferente: inicialmente, com uma disposição simples, em grelha, onde se descrevia a atividade a desenvolver e se apresentavam os materiais, objetivos, duração e estratégias de avaliação da atividade (ver anexo nº 21); posteriormente, devido a uma maior dimensão das temáticas a abordar, optamos por apresentar a planificação sob o auxílio de “caixas” específicas para cada área curricular, referendo os materiais, objetivos, duração e estratégias de avaliação particulares (ver anexo nº 22).

Relativamente ao estágio na valência do pré-escolar, outro fator bastante decisivo no planeamento da dinâmica desta sala foram as atividades extra curriculares. Todos os dias, durante cerca de quarenta e cinco minutos, um grupo de crianças deslocava-se para outra sala ou instalação, de forma a atender às atividades onde estavam inseridos, com outro professor. Estes momentos quebravam bastante o funcionamento da sala, implicando um trabalho detalhado de organização e planificação das atividades – nomeadamente os momentos de trabalho em grande e pequeno grupo.

Como referimos anteriormente, após recolher diversos aspetos sobre o desenvolvimento e necessidades do seu grupo, o professor/educador pode proceder ao planeamento da sua prática educativa, adaptada e característica do grupo que observou. Ao compreender que cada grupo é único, com elementos individuais que demonstram necessidades distintas, um profissional de educação será capaz de desenvolver um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens significativas.

Paralelamente ao processo de planeamento, estão presentes constantes reflexões do adulto sobre formas de adequar as suas intenções pedagógicas ao grupo. «Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças» (ME, 1997:26).

Em ambas as valências, e atendendo à motivação e interesse das crianças, ou mesmo devido a situações imprevistas ou dificuldades sentidas pelos alunos, surgiu a necessidade de se ajustar a planificação. Algumas atividades, dado o extremo interesse do grupo, acabaram por se estender por um período maior que o definido –

como aconteceu durante a investigação dos pássaros inserida no projeto lúdico “Os Animais”, na Instituição A, e com vários trabalhos de grupo desenvolvidos na Instituição B. Em outras situações, no caso da valência de 1º ciclo do ensino básico, este prolongamento de determinadas temáticas deveu-se a algumas dificuldades, sentidas pelo grupo, na compreensão de alguns conceitos. Assim, novas atividades de consolidação e de apresentação dos conteúdos foram possibilitadas, de forma a garantir um total conhecimento e à vontade com a aprendizagem em curso. No caso da valência de educação pré-escolar, a equipa educativa, ao entender todo o entusiasmo dos pais e o seu envolvimento, assim como a motivação das crianças, optou por prolongar algumas atividades, de acordo com as intenções do grupo, tornando-se necessário ajustar a planificação e todas as atividades que daí poderiam surgir. Todas estas alterações foram constantemente dialogadas com as crianças, de forma a torna-las intervenientes ativos no trabalho desenvolvido em sala. Percebendo que é necessário gerir o tempo e escolher, de entre todas as suas ideias, que atividades realizar, pode-se tornar um processo de reflexão bastante rico para o grupo.

«Através do planeamento as crianças acabam por apoiar-se nas suas próprias capacidades para fazer escolhas e tomar decisões, bem como nas suas ideias e capacidade de controlo. Dito pela negativa, tal como o faz o psicólogo Daniel Jordan (1976, p.294) as “crianças que crescem sem experiência em estabelecer os seus próprios objetivos e em seguir os passos necessários para os atingir, nunca serão seres humanos totalmente independentes, responsáveis, e auto-confiantes”» (Hohmann & Weikart, 2011:252).

Mesmo a nível individual, ao longo deste estágio, foi possível compreender a importância da participação das crianças no planeamento das suas atividades ou tarefas (ver anexo nº 23). No exemplo referido em anexo, presenciamos uma criança que, com a ajuda do educador, aprendeu que com um bom planeamento e gestão do tempo consegue realizar com êxito todas as tarefas a que propõe. O mesmo se verifica no âmbito do 1º ciclo, ao ser disponibilizado, no início da aula, o sumário definido para o presente dia. Desta forma, a turma tem a possibilidade de conhecer as atividades que decorrerão ao longo do dia, sendo mais fácil para os alunos uma gestão e organização mental do seu tempo. Aos poucos, as crianças apreendem estes mecanismos, tornando-se capazes de resolver e superar problemas idênticos, compreendendo, com a sua experiência, a importância do planeamento. Assim, torna-se evidente que «o planeamento dá às crianças a oportunidade para experimentarem, de forma concreta, a relação entre as suas intenções e as suas acções» (Hohmann & Weikart, 2011:252).

A par da planificação sugerida pelo adulto, a criança desempenha um papel fundamental, sugerindo situações de aprendizagem pertinentes. Todo um currículo emergente que o educador pode tirar proveito, de forma a enriquecer o ambiente educativo de aprendizagens diversificadas e significativas. Indo de encontro aos interesses das crianças (ver anexo nº 24), através de pedidos diretos das crianças ou observações espontâneas, podemos desenvolver um interesse ou uma aprendizagem que ainda não foi positivamente estimulado. A nível individual ou de grupo, novas atividades e experiências – inesperadas aquando da planificação semanal - serão traçadas e desenvolvidas: na sala do 3º ano, apesar de estarem familiarizados com a biblioteca da sala, estes alunos não têm o hábito de escolher um livro da estante, folheá-lo e acompanhar a sua leitura pausadamente. Muitas vezes, a utilização dos livros acontecia por sugestão da professora, verificando-se uma rápida “leitura das imagens”, trocando imediatamente de livro. Para contrariar esta situação, após algumas chamadas de atenção por parte das estagiárias, ao iniciar o período da tarde, uma aluna pediu autorização para ler um livro antes de começar a trabalhar, justificando que seria uma ajuda para retornar ao repouso após o intervalo (ver anexo nº 25). Conforme se verifica em anexo, a professora estagiária presenciou uma oportunidade inusitada, reveladora do interesse da turma pela leitura. Assim, redefiniu a sua planificação para o resto da tarde e permitiu que a turma apreciasse o prazer dos livros e da leitura por alguns momentos.

3.2.3 Agir/Intervir

Quando procuramos lembrar-nos de quais os professores e educadores que mais se distinguiram ao longo de todo o nosso percurso escolar, os primeiros rostos que surgem pertencem aos profissionais que um maior número de situações marcantes nos proporcionaram. De facto, é fácil verificar que as experiências e aprendizagens de que ainda hoje recordamos aconteceram porque, de alguma forma, os transmissores desses ensinamentos nos conseguiram cativar.

Foi com esta premissa que toda a prática exercida em ambas as valências se desenvolveu, acreditando que toda a aprendizagem bem-sucedida se inicia através de um processo de excelência: a motivação. Neste sentido, e tal como afirma a Professora Manuela Ferreira,

«para que o estudante se sinta motivado por aprender os conteúdos de forma significativa é necessário que a situação de aprendizagem seja atractiva e interessante e que tenha utilidade, de modo que o estudante se envolva

activamente no processo de construção do conhecimento» (in Cardoso, 2013:242).

Assim, no início do estágio na Instituição A, tornou-se evidente – pelas conversas durante acolhimento e em momentos de brincadeira – o entusiasmo e curiosidade das crianças pela temática dos animais. Em conversa com a equipa educativa, foi proposto ao grupo abordar o tema “Os Animais” (ver anexo nº 26). O estímulo do diálogo foi, desde cedo, um aspeto a valorizar, já que a «capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo (...), de modo a dar espaço a que cada um fale (...), facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar» (ME, 1997:66).

Uma vez que se torna mais fácil para as crianças partilharem as suas opiniões, esta possibilidade e liberdade de interações ajuda também o adulto na consciencialização da sua prática. Da mesma forma, esta interação e posterior reflexão ajudaram a tomar algumas decisões:

«reparamos que o interesse do grupo não era o mesmo, e esforcei-me por resolver esta situação. Na faculdade, procurei alguns professores e, com as crianças, apercebi-me que talvez, com este grupo, existisse um maior interesse em descobrir os vários animais, no sentido de diversificar o seu conhecimento sobre as espécies, em vez de fazer uma pesquisa mais ao nível da categorização dos animais através da sua alimentação, locomoção, etc. A confirmação desta minha ponderação aconteceu quando uma criança, durante o acolhimento, comentou «Inês, quero saber coisas sobre os caracóis!». E assim arrancou a investigação do primeiro animal» (Ver anexo nº 27, Avaliação da semana de 11 a 15 de março).

Com o entusiasmo da conclusão da investigação do primeiro animal, vários foram os comentários e as ideias sugeridas, porém, a escolha do seguinte animal a investigar foi difícil. Procurando criar um espírito democrático na sala, onde as crianças compreendessem a importância da participação de todos na tomada de decisões e, de forma a facilitar a escolha do animal, a estagiária sugeriu uma votação (ver anexo nº 28). Nesta votação apenas seriam eleitos animais domésticos que as crianças tivessem em casa e, assim, o leque de escolhas possíveis seria reduzido, facilitando a decisão do grupo. «Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participativa em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las» (ME, 1997:53).

Paralelamente, acreditando na possibilidade de desenvolver aprendizagens transversais, tiramos partido do histograma criado com a votação do animal para introduzir uma abordagem à matemática no domínio da organização e tratamento de

dados (ver anexo nº 29). De forma a permitir que a criança «colo[que] questões e particip[e] na recolha de dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples» (ME, 2012:s/pp) e procurando evidenciar o envolvimento da matemática no quotidiano das crianças, desenvolveu-se uma segunda atividade. As crianças conheceram diferentes instrumentos de medição e, posteriormente, construíram e analisaram um quadro com as suas alturas (ver anexo nº 30).

Enquanto o projeto “Os Animais” assumia forma, as crianças sentiram necessidade de encontrar uma outra fonte de informação sobre aos caracóis. Quando a estagiária informou que conhecia um outro grupo de crianças que tinham terminado as suas pesquisas sobre os caracóis, pareceu evidente que lhes devíamos pedir ajuda. Surgiu, assim, a Caixa de Correio (ver anexo nº 31) – dispositivo criado como apoio ao projeto lúdico. Através da necessidade de partilha e busca de conhecimento, estabeleceu-se assim uma rede de parceria com outra instituição. Os grupos partilhavam informações, estratégias e ajuda na resolução de problemas (Cochito, 2004:7). Com este dispositivo tornou-se possível desenvolver, também, o interesse pela escrita e o contacto com a comunidade (ver anexo nº 32). Motivando as crianças para o projeto, a equipa educativa sempre considerou importante estimular o contacto com pessoas exteriores à instituição, convidando-as à nossa sala ou levando o grupo a conhecer outros ambientes, possibilitando um contacto direto com diferentes realidades e estímulos.

Posteriormente, verificamos a necessidade de desenvolver experiências de vida democrática em proveito de um bom funcionamento do ambiente educativo, já que todos os dias, quando chegava o momento de verificar o correio, instalava-se a confusão na sala, porque todas as crianças queriam ter oportunidade de ir buscar as cartas. Atendendo que «alguns instrumentos frequentes em jardim-de-infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro» (ME, 1997:36) e de forma a resolver este inconveniente, em reunião de grande grupo, decidiu-se criar um quadro de tarefas (ver anexo nº 33). Nesse quadro, estavam listadas todas as vinte e cinco crianças do grupo e, todos os meses, estava destinado um dia para cada criança. Estas deveriam olhar para o calendário, ver o dia em que se encontravam e procurar o mesmo número no quadro das tarefas. A fotografia que estivesse ao lado do dia encontrado corresponderia à criança destinada, nesse dia, a verificar o correio. A criação deste instrumento de gestão do quotidiano,

permitiu estabelecer ainda aprendizagens ao nível da matemática e da escrita, através da leitura de tabelas de dupla entrada e do reconhecimento de números e palavras (ME, 1997 e Oliveira-Formosinho, 2011).

Um segundo dispositivo foi criado durante a investigação dos pássaros. Como forma de motivar o grupo na concretização de uma atividade experimental sobre a permeabilidade das penas à água e ao ar, a estagiária criou os “Óculos de Cientista” (ver anexo nº 34). Dando continuidade ao que foi referido no capítulo I relativamente à motivação, Bergin (1999) considera a Fantasia como um tipo de embelezamento porque permite que as crianças exerçam «papéis fictícios, em contextos diferentes da vida real, porém com ligação com as habilidades que se devem aprender (...). Como resultado, os alunos revelaram notável incremento na motivação pela matéria e envolvimento de profundidade no processo de aprender» (Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010:25). Estes óculos funcionavam com este intuito - criar um ambiente de fantasia, onde cada criança apenas tinha de colocar os óculos mágicos para se transformar num verdadeiro cientista, conseguindo realizar todas as atividades experimentais.

Igualmente, na Instituição B, o par pedagógico procurou criar um ambiente especial dentro da sala de aula, capaz de motivar o grupo e envolvê-lo nas aprendizagens. Ao longo do processo de observação que decorreu desde o início do estágio, identificamos algumas situações de competição e de monopolização dos colegas por parte de alguns elementos da turma. Desta forma, as estagiárias preocupavam-se bastante por trabalhar o sentido de união, evidenciando a semelhança da turma a uma equipa, onde todos os elementos trabalham juntos, esforçando-se por ultrapassar as suas dificuldades e atingir os objetivos em conjunto. Daqui surgiu a transformação da sala de aula na “Cidade da Aprendizagem” (ver anexo nº 35) onde, mais uma vez,

«procuramos criar um ambiente motivador, envolvendo a turma nas atividade, neste sentido de “união”. Também na nossa cidade passam a existir regras de convivência, onde todos os elementos que nela intervêm são responsáveis por cuidar dela e de fazer jus ao seu nome» (ver anexo nº 36 - Reflexão da 10ª semana).

Desta preocupação, surgiram várias atividades que exigiam dinâmicas em pequenos e grandes grupos (ver anexo nº 37) e, aos poucos, tornou-se visível a

«capacidade de organização e distribuição de tarefas, de forma autónoma, tendo como objetivo a apresentação de um bom trabalho aos restantes alunos. Os grupos esforçavam-se por preparar materiais visualmente agradáveis, recortando imagens, colorindo, escrevendo e dispondo o texto a gosto» (ver anexo nº 38 - Reflexão da 9ª Semana).

Ainda nesta linha de trabalho, foi criado um móbil associado ao comportamento de cada aluno (ver anexo nº 39)

«Dividido em três partes (...) os alunos devem fazer corresponder a mola com a sua fotografia (...) consoante considerem que o seu comportamento se revelou bom, menos bom ou mau, respetivamente. A opção da posição de cada mola deve-se fazer acompanhar de uma breve reflexão que justifique essa opção e, no final, as estagiárias tornam a evidenciar que, sendo a turma uma equipa unida, o melhor seria que todas as molas estivessem juntas, de preferência no “sol”, evitando que alguns alunos fiquem isolados na “nuvem” ou no “arco-íris» (ver anexo nº 36 - Reflexão da 10ª Semana).

Concordamos com Balancho e Coelho (1994:43) quando afirmam que o aluno «tem de aprender a gostar de aprender. O professor tem de saber inculcar-lhe esse gosto. Sem que estas duas condições se verifiquem, pouco ou nada se pode avançar, quer no campo afectivo, quer no domínio cognitivo». Um bom profissional de educação deve ajudar a desenvolver este gosto. No entanto, deve também ser capaz de verificar se os objetivos propostos e desenvolvidos ao longo da sua intervenção se têm, de facto, concretizado e promovido as aprendizagens pretendidas. É essencial compreender que por mais apelativos, criativos e empolgantes sejam os materiais e as atividades desenvolvidas, se o seu objetivo não se cumprir então a atividade terá sido em vão.

Da mesma forma, compreendendo a memorização como um processo importante na retenção de informação, uma vez que permite aos alunos realizar atividades com maior facilidade - partindo do princípio que houve uma prévia compreensão da “teoria” - o professor pode ajudar o aluno, criando e disponibilizando estratégias e técnicas que facilitem a atividade de memorização (Abreu et al, 1990).

No âmbito do estágio do 1º ciclo do ensino básico, várias foram as atividades proporcionadas com o intuito de dinamizar o conhecimento, transportando o lúdico para a aprendizagem. Um exemplo simples aconteceu com a abordagem da multiplicação: com o objetivo de fugir à habitual “listagem” das tabuadas, criamos casas com janelas manuseáveis, onde os alunos teriam a possibilidade de preencher (ver anexo nº 40) de acordo com a multiplicação respetiva, construindo uma “Cidade das Tabuadas”. O mecanismo e o processo de cálculo estão presentes, mas o seu formato de apresentação foi renovado. O mesmo se verificou com o dominó e com o bingo da multiplicação (ver anexo nº 41), onde a turma teve a possibilidade de treinar o cálculo mental, de uma forma divertida e convidativa. Ainda através do Jogo da Glória de dimensão humana (ver anexo nº 42), para consolidação dos conhecimentos de Estudo do Meio, ou pelos Diagramas de Venn construídos em Matemática (ver

anexo nº 43), procuramos evidenciar que é possível proporcionar aprendizagens de uma forma prazerosa, envolvente e com uma grande componente experimental. Aliada a um constante confronto de ideias e reflexão sobre os progressos e recuos da prática desenvolvida, esteve sempre presente um esforço do par pedagógico por “fazer render” as suas habilidades, procurando evidenciar a importância da criatividade no processo educativo. A premissa de escapar ao vulgar ou àquilo que não fosse novidade acompanhou toda esta experiência, onde procuramos recorrer à nossa criatividade numa tentativa de “fugir”, por várias vezes, a uma ficha de trabalho escrita ou simples perguntas em sala de aula, concordando com Larrivee (2000)¹ ao afirmar que

«today's classroom is dynamic and complex. More students are coming to school neglected, abused, hungry, and ill-prepared to learn and work productively. To combat increasing students alienation, and meet the scope and intensity of the academic, social and emotional needs of today's students, those entering the teaching profession will need to find ways to create authentic learning communities by adjusting the power dynamics to turn power over into power with learners. These changing demands call for teaching styles that better align with emerging metaphors of teacher as social mediator, learning facilitator, and reflective practitioner».

Algo que sempre acreditamos ser importante desenvolver nas crianças desde cedo é a sua autonomia e sentido de responsabilidade. A nível do ensino básico, um professor deve estar sempre consciente que o grupo de alunos que tem à sua frente revela diferenças a diversos níveis e, neste sentido, é compreensível que ao realizarem uma atividade uns alunos a terminem primeiro que outros. Estas situações implicam uma nítida capacidade de gestão por parte do professor. Que podemos fazer para evitar que os alunos que terminam a atividade antes do previsto não fiquem sem trabalho para fazer? – foi uma questão constante. Inicialmente, consideramos a hipótese de construir um “Banco de Fichas”, onde os alunos que terminavam a sua tarefa mais cedo podiam escolher uma ficha de trabalho sobre algum tema abordado em aula e resolvê-la. No entanto, ao refletirmos sobre esta alternativa, a ideia do “Banco de Fichas” não nos agradou, pois temíamos que, indiretamente, estas fichas funcionassem como um castigo para os que terminam as atividades mais rapidamente. Então, a segunda questão que nos cercou foi “Mas porquê fichas? Se estiveram a trabalhar tanto tempo, porque não a possibilidade de fazerem algo a seu critério?”. E daqui surgiu a ideia de construir um dispositivo (ver anexo nº 44) que possibilitasse a cada aluno, mal acabasse a sua tarefa e não houvesse nenhuma atividade proposta pela professora para resolver de seguida, decidir como ocupar o seu tempo, de forma autónoma, sem incomodar os restantes colegas ou a professora. Este dispositivo

sugere aos alunos diversos desafios relacionados com expressão plástica, matemática, português ou trabalhos manuais, que podem concretizar individualmente, no seu lugar, enquanto aguardam por nova atividade. Pretendeu-se com isto demonstrar que «the goal for educators is to create and foster classrooms that support students in becoming truly autonomous or self-determined as learners» (Stefanou et al, 2000)², sendo da competência do próprio educador criar condições para que todo este processo de verifique.

O entusiasmo das crianças em ambas as valências foi-se tornando notório e, no caso da Instituição A, o entusiasmo relativamente ao projeto era bastante e, em conversas informais com os pais, a equipa educativa pode comprová-lo. O avô de uma das crianças, durante a investigação dos pássaros, ofereceu um Periquito da Índia à sala (ver anexo nº 45), e a receção do animal decorreu com bastante animação. De imediato, procedeu-se à votação de um nome para o Periquito e escolha do local mais adequado para guardar a gaiola. Nas semanas seguintes, várias foram as crianças que trouxeram o seu pássaro para visitar a sala por um dia, e o interesse pelos pássaros prolongou-se. Em resposta a um pedido das crianças, um dos pais construiu uma casa para os pássaros, e o grupo escolheu uma árvore no jardim da instituição para a pendurar. Mais tarde, durante a investigação dos bovinos, a mãe de uma das crianças propôs que todo o grupo visitasse uma criação de touros que a família detém. Sem dúvida que foi uma experiência riquíssima para todo o grupo, pois tiveram oportunidade de conhecer de perto alguns dos animais que investigaram. Foram estes pequenos gestos que motivaram e influenciaram muito do trabalho desenvolvido em sala. Desta forma, o envolvimento parental foi várias vezes incentivado, no entanto, nem sempre se concretizou da forma esperada. O apoio dos pais na escrita das cartas de correio diárias foi notório. As crianças a cada semana traziam cartas com cada vez mais palavras, a acompanhar os seus desenhos.

Paralelamente ao projeto, outras situações iam surgindo. Como tal, equipa educativa foi observando que o grupo não se revelava à vontade com o contacto direto e manuseamento de certos materiais de textura aquosa ou cremosa, tais como tintas, pastas de moldar, entre outros.

¹ <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713693162#preview>, (30 de janeiro de 2014)

² <http://faculty.washington.edu/sunolen/562/old%20562%20files/Stefanou.pdf>, (30 de janeiro de 2014)

Assim, e acreditando que «[n]ais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela» (Hohmann e Weikart, 2011:22), o educador deve proporcionar uma aprendizagem pela ação, onde a consolidação de conhecimentos provem da experiência pessoal, da mesma forma que o «desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, da experimentação, da capacidade de trabalho individual e em equipa passa (...) pela desconstrução dos modelos estereotipados que estimulavam a passividade do aluno face à aprendizagem» (Gonçalves, 2006:25).

Assim, procurou-se trabalhar bastante ao nível da exploração e contacto direto com as mãos de diferentes materiais. Procuramos desenvolver atividades adaptadas (ver anexo nº 46), onde fosse possível inserir esta componente de manuseamento dos materiais referidos.

Outro incidente relevante aconteceu durante a construção da caixa de correio. O processo começou com uma caixa de papelão que teria de ser fechada para, posteriormente, ser forrada com papel de cenário. Esta tarefa parecia fácil, até que encontramos uma face da caixa que, devido à forma das suas abas, não permitia um fácil fecho. Para a estagiária pareceu evidente que, para unir ambas as abas, teríamos de usar uma cola mais forte, no entanto, em vez de tomar iniciativa, a estagiária deu oportunidade às crianças para compreenderem a situação problemática que surgira, disponibilizando-lhes espaço para descobrir como a resolver (ver anexo nº 47). A consciencialização e a tentativa de superação do próprio erro, amparadas de uma reflexão sobre a ação, permitem uma compreensão mais completa do mundo. Deste modo, verificamos que a aprendizagem ativa «envolve, quer a actividade física de interações com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo» (Hohmann e Weikart, 2011:23).

Conforme referimos no capítulo I, o brincar das crianças pode ser uma atividade muito mais rica e promissora do que um aparente momento de diversão e socialização. As crianças podem, de facto, desenvolver aprendizagens durante estes momentos. Torna-se, portanto, imprescindível a presença do educador, devendo estar atento, observando as brincadeiras e a conversa entre as crianças, de forma a compreender com clareza o que está a acontecer, conseguindo intervir positivamente. Um exemplo evidente aconteceu com o grupo da sala dos quatro anos quando, numa manhã, algumas crianças exploravam um jogo (ver registo nº 48). Nesta situação, foi evidente a importância da intervenção direta do adulto na expansão qualitativa da atividade. E, tal como afirma Moyles (2006), através de pequenas mudanças no

brincar podem-se verificar diferenças muito significativas no potencial de aprendizagem da criança. Um outro exemplo da importância do brincar no desenvolvimento de aprendizagens aconteceu na área do quarto. As crianças, durante o jogo sociodramático, depararam-se com uma dificuldade na representação de uma situação comum do quotidiano (ver registo nº 49) e, depois de várias tentativas para arrumar a cama, o adulto optou por intervir, oferecendo às crianças algumas estratégias para superar aquela dificuldade. De facto, o brincar sociodramático ajuda a desenvolver a dimensão social da criança e, tal como afirma Blank-Grief (1976), citado em Moyles (2006:115), vai ampliando habilidades sociais, permitindo que, numa próxima situação, a criança seja capaz ou tente por em prática os conselhos do educador, superando a dificuldade sozinha.

Durante ambos os estágios, procuramos prestar um apoio discriminado a cada criança, ou grupo de crianças, sempre que necessário. A equipa educativa da Instituição A, observando o desempenho das crianças ia preenchendo listas de verificação (ver anexo nº 50) ou simples grelhas para avaliação diagnóstica (ver anexo nº 51), que permitiam conhecer os aspetos onde as crianças revelavam maiores dificuldades, trabalhando com elas de forma a superar essas falhas. Em estágio, tirando partido destes instrumentos, foi possível verificar um pequeno grupo de crianças com alguma dificuldade no domínio de material de escrita, durante atividades de agilidade gráfica. Assim, numa atitude pedagógica diferenciada, foram planeados momentos e atividades apenas para este grupo, com o intuito de trabalhar estes aspetos a melhorar.

De facto, o apoio individualizado do educador torna-se essencial no desenvolvimento da criança, assegurando que este processo seja positivamente amparado. Ao longo destes estágios, houve oportunidade para presenciar distintos momentos onde um apoio individualizado ou um gesto de motivação podem ter uma repercussão positiva no comportamento e desenvolvimento de uma criança. Exemplos de situações pertinentes foram registados em ambas as instituições (ver anexo nº 52 e nº 53). Nestes exemplos, verificamos que com ajuda individualizada as crianças conseguiram executar as tarefas pretendidas com sucesso, superando as suas próprias expectativas. Estas situações demonstram a importância que o educador pode ter, ao colmatar pequenas falhas do desenvolvimento da criança. Assim, de forma a dominar a sua prática pedagógica, um educador deve procurar conhecer bem todos os elementos do seu grupo. A observação e o contacto com a família, de forma a recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem,

assumem aqui um papel bastante importante. Apenas desta forma o educador será capaz de conhecer as capacidades, interesses e dificuldades do seu grupo de crianças, adequando o processo educativo às suas necessidades.

3.2.4 Avaliar

«Evaluation of students is central to student learning in every school and classroom. Without evaluation, we do not know if learning has taken place, nor can we plan for future learning opportunities» (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2003:1)

Foi neste sentido que, em ambas as valências, ao fim de cada semana, e pelas conversas formais e informais com a equipa educativa, a estagiária redigia uma reflexão/avaliação semanal sobre todas as atividades e circunstâncias verificadas. Nela estavam incluídos os aspetos importantes da prática dessa semana, considerando na avaliação os momentos geridos com mais dificuldade, assim como os pontos a melhorar e sugestões de intervenção – sobre as crianças, mas também sobre a gestão do tempo e do espaço, a organização dos materiais e restantes aspetos envolventes. Pois, tal como alguns autores referem, «[p]or vezes, os educadores tendem a atribuir na avaliação um papel secundário ao tempo, ao espaço, à dinâmica organizacional da instituição e aos materiais, “esquecendo-se de que a acção é o resultado de diversas variáveis que interagem entre si e se influenciam mutuamente”» (Zabalza, 2000; Oliveira e Gaspar, 2004:476 cit. em Gonçalves, 2008:68). A par destas avaliações semanais, o portefólio reflexivo construído na valência da educação pré-escolar, como forma de refletir sobre temas considerados relevantes para a prática, continha reflexões que permitiam observar e analisar desempenhos ou situações específicas e, recorrendo a fundamentação teórica, aprofundar o conhecimento sobre as diferentes temáticas abordadas.

Na Instituição A, procuramos estimular a reflexão do grupo sobre o trabalho desenvolvido ao longo do projeto “Os Animais”, numa tentativa de «envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando» (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC, 2011). A coavaliação possibilita que todas as crianças se possam expressar, oferecendo o seu parecer sobre o que foi feito, dificuldades sentidas e o que ficou por fazer (ver anexo nº 54). Numa tentativa de continuar a envolver os pais, mesmo com o

término do projeto, e ainda como forma de obter o seu parecer, de forma a melhorar as aprendizagens e experiências em trabalhos futuros, pedimos aos pais que redigissem um pequeno comentário sobre o que tiveram oportunidade de acompanhar (ver anexo nº 55).

Atendendo que a «avaliação é um processo fundamental no reajustamento das práticas avaliativas» (Gonçalves, 2008:67), na educação pré-escolar assume um caráter formativo, interessando-se pelo processo contínuo e interpretativo da ação da criança, dando ênfase ao percurso do desenvolvimento e não tanto ao resultado (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC, 2011) e recorrendo à grelha de avaliação dos projetos foi possível avaliar crítica e qualitativamente o projeto lúdico desenvolvido, através de indicadores propostos por Luiza Cortesão, tendo «em conta a riqueza dos projectos e não só dos resultados» (Pequito e Cortesão, 2007: 105).

Ao nível do ensino básico, a avaliação

«tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho» (Despacho normativo n.º 24-A/2012, Secção II, Artigo 3º).

Os formatos de avaliação utilizados na Instituição B foram, essencialmente, de caráter diagnóstico e formativo. Com um caráter temporário, a avaliação diagnóstica é «extremamente importante porque pode 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» (Luiza Cortesão in ME, 2002:39). A partir desta avaliação diagnóstica serão definidas estratégias de intervenção, a par dos instrumentos e materiais que apoiarão a prática (Carlinda Leite in ME, 2002:47). Como instrumentos de avaliação diagnóstica, nesta turma do 3º ano fizemos uso da observação dos alunos, das suas intervenções ao longo das aulas e das conversas informais com a professora titular. Por sua vez, a avaliação formativa «ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços» (Perrenoud in Estrela e Nóvoa, 1992:156). No fundo, este formato de avaliação facilita a individualização das aprendizagens, sendo uma componente necessária ao processo de diferenciação pedagógica, possibilitando a adequação das intervenções, dos meios pedagógicos, dos ritmos e dos objetivos de progressão (Perrenoud in Estrela e Nóvoa, 1992). Neste formato, os instrumentos de avaliação utilizados foram as fichas de autoavaliação (ver anexo nº 56), as grelhas de avaliação

(ver anexo nº 57) e os exercícios e fichas de trabalho realizadas. Importa salientar a pertinência do envolvimento dos alunos na avaliação dos seus conhecimentos pois, desta forma,

«presenteamos um exemplo concreto onde os registos de avaliação adotados influenciaram a planificação e intervenção [...]. Conforme explicamos anteriormente, através da ficha de autoavaliação preenchida pela turma, compreendemos que os conhecimentos relativos aos últimos sistemas do corpo humano abordados não haviam sido bem consolidados. Como tal, a equipa pedagógica optou por não avançar para um novo sistema, disponibilizando uma semana para rever e recordar todos os sistemas aprendidos – oferecendo um acompanhamento especial a dois alunos em particular. Desta forma, relativamente ao Estudo do Meio, a presente semana destacou-se pelas dinâmicas desenvolvidas em pequenos grupos de trabalho, onde cada grupo de alunos estudou e preparou uma apresentação oral à turma. Por fim, todos os alunos tiveram a oportunidade de visitar a sala de informática e explorar variados jogos interativos de abordagem aos sistemas do corpo humano – algo que até aqui não havia sido feito» (ver anexo nº 58 - Reflexão da 8ª Semana).

Conforme referimos ao longo deste capítulo, momentos de avaliação diagnóstica podem surgir articulados com a avaliação formativa, de forma a ser possível adotar estratégias de diferenciação pedagógica. Também na educação pré-escolar a avaliação das crianças pode ser feita com o auxílio de listas de verificação, grelhas de observação, registos e observações. Com o portfólio individual da criança possuímos, ainda, um instrumento que revela a sua progressiva evolução, distinguindo as várias áreas de conteúdo trabalhadas e sucessos atingidos.

Um profissional de educação deve entender a ação combinada das dimensões observar, planear, avaliar e agir. Tal como afirma Lopes da Silva (1997), citado em Canavarro (2001), a diferenciação pedagógica fica dependente de uma prévia observação e avaliação da criança e do grupo. Em estágio verificou-se a importância da observação, através do seu portefólio individual, na avaliação do desempenho de uma criança (ver anexo nº 59). Foram definidas estratégias e, trabalhando individualmente com a criança, concretizou-se uma evolução. «Esta avaliação “consoante as capacidades e características de cada aluno permite apreciar os progressos tomando como referência o próprio aluno e as suas possibilidades e circunstâncias reais» (Casanova, 1999:126, citado em Canavarro et al, 2001:39).

Desta forma, concordamos com Perrenoud quando afirma que, de facto, «é inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum espaço de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado» (in Estrela e Nóvoa, 1992:156).

Considerações Finais

Tal como Mendonça (2002:98) afirma, «a nossa forma de intervir é o espelho do que somos e dos valores que nos sustentam». Assim, enquanto modelo para as crianças - influente ao nível da dimensão pessoal e social - um educador deve procurar apresentar uma imagem coerente, agindo de acordo com o que pretende que o grupo assimile, aceite e compreenda como correto. A par das dimensões curriculares que promove no contexto da sua prática, o educador deve ainda ser consciente do “currículo oculto” que, ainda que involuntariamente, tende a transmitir através de pequenas ações ou comentários (Simões, 2004).

Desta forma, encaramos o docente de dupla profissionalidade como um orientador de todo o crescimento e desenvolvimento da criança, devendo trabalhar em sintonia com a família da criança, numa tentativa de aproximação de ambos os ambientes, reafirmando a importância de uma ação contínua e em parceria. Na escola, o educador deve preocupar-se por colmatar algumas lacunas que não têm possibilidade de serem preenchidas em casa, fornecendo às crianças valiosas experiências, abrangendo as diversas dimensões de desenvolvimento, propostas pelas orientações e programas curriculares ao nível da matemática, do estudo do meio, da linguagem oral e escrita, das expressões, da formação pessoal e social e ainda outras competências transversais como a introdução às tecnologias de informação e comunicação. Sempre com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da sociedade atual, preparando as crianças para esta evolução, ajudando a construir cidadãos aptos para lidar, conviver e adaptar às diversas experiências que possam surgir.

Para Paulo Freire, «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção» (Freire, 1997:25). Assim, procuramos apresentar atividades diversificadas, onde cada criança teve a oportunidade de experimentar, manipular e analisar, construindo um conhecimento pessoal e particular sobre o que aprendeu e, com a ajuda do adulto, pode aprofundar e compreender o porquê do que acabou de observar. A aprendizagem pela experiência e pela ação proporcionam um conhecimento rico e verdadeiro, com significado para a criança. Esta e outras estratégias foram desenvolvidas, procurando sempre estimular a comunicação e o diálogo, explicitando a importância da argumentação e do confronto de ideias entre o grupo, quer através das pequenas

apresentações aos colegas e à comunidade das pesquisas feitas, quer nos momentos habituais de convivência diária. Momentos de trabalho colaborativo ou de aprendizagem cooperativa, alertam o grupo para o valor da entreatajuda e das parcerias, como meio para uma realização individual e de grupo, atingindo e concretizando objetivos e aprendizagens propostas.

A educação pré-escolar deve ser entendida como uma primeira etapa, uma preparação para a vida em comunidade, garantindo um contacto com a cultura e com os instrumentos que serão úteis ao longo desse processo, e não apenas como uma preparação para a escolaridade obrigatória. O conjunto de todas estas experiências, com sentido ligadas entre si, possibilitam oferecer coerência e consistência a todo o processo educativo (ME, 1997). Assim, este profissional de dupla habilitação define-se como um orientador e potencializador de todas as práticas, alicerçado à sua capacidade de reflexão e adequação das suas intencionalidades. Atendendo às diferentes dimensões da intervenção – observar, planificar, intervir, avaliar – que acompanham toda a ação, o educador toma consciência dos efeitos e influência que esta teve sobre todo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo capaz de corrigir e melhorar possíveis falhas.

Um educador tem a possibilidade de se tornar uma referência para o grupo de crianças com quem interage diariamente. Não pretendemos afirmar que esta seja a sua vontade mas, enquanto profissional de educação, deve estar consciente desta realidade e, como tal, deve agir sempre com esta percepção em mente.

Concordamos com Pozo (2002) ao apresentar um bom educador como alguém que entende a aprendizagem como um sistema complexo, constituído por três componentes que se entrelaçam: as condições práticas, os processos e os resultados. Assim, a aprendizagem de sucesso é possível quando se verifica um «equilíbrio entre o que se tem de aprender, a forma como se aprende e as atividades práticas planeadas para promover essa aprendizagem» (Idem:66). Partindo destas noções, é fundamental definir a pedagogia e os métodos que melhor se adequam aos fins que se pretendem alcançar e ao contexto onde decorrerá a prática, bem como os recursos e o estilo de comunicação.

Então, acreditando que o nível de retenção de informação é maior quando se utiliza de forma integrada vários sentidos humanos, ao contrário do que acontece quando somos meros ouvintes e recetores de informação, procuramos desenvolver uma pedagogia ativa, no sentido de encarar os alunos como participantes ativos na sua aprendizagem, promovendo uma interação e participação significativa. Também,

ao investirmos em variados momentos onde os alunos pesquisavam e selecionavam informação por si mesmos, a partir de uma temática apresentada, acreditamos na relevância de uma pedagogia não diretiva, onde o professor se pode tornar um auxiliador da aprendizagem.

São infinitas as possibilidades inovadoras capazes de envolver e incentivar os alunos. A par da criatividade docente, um dos objetivos essenciais na educação que se pretendeu promover foi a incentivação da criatividade dos alunos. É essencial desenvolver na criança a vontade de fazer uso dos seus talentos e habilidades pessoais e, para isto, o educador deve possibilitar uma “margem de manobra” suficiente para suscitar essa criatividade no aluno (Rocha, 1988). Infelizmente, a «maioria dos alunos nunca chega a explorar o alcance das suas capacidades e interesses. Os estudantes cujas mentes funcionam de modo diferente (...) podem até sentir-se excluídos de toda a cultura educacional» (Robinson, 2011:28). Para evitar panoramas como este, como futuros profissionais, não nos podemos esquecer nunca que «educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo» (Ibidem).

Conforme procuramos evidenciar nos capítulos anteriores, esta capacidade de envolver a turma não passa tanto pela utilização de recursos didáticos extravagantes e completamente diferentes do habitual, mas antes por uma inteligente escolha e adequação dos recursos, do discurso e da abordagem a utilizar – com base no grupo, nas suas necessidades, nos objetivos da aprendizagem e o tipo de atividade que se pretende. Assim, um educador em constante atualização e formação reconhece a importância da personalização do ensino. Um bom educador compreende que

«[a]lguns estudantes entendem mais facilmente por meios visuais. Outros precisam anotar um conceito antes de compreendê-lo, encená-lo, falar sobre ele e assim por diante. (...) As pessoas aprendem em ritmos diferentes (...). Dado que todos aprendemos de maneira diferente, alguém poderia concluir que, necessariamente, todos ensinaríamos de maneiras diferentes. (...)» (Christensen, 2012:8).

Neste sentido, é necessário modificar mentalidades. É urgente compreender que, se já se verificou que os alunos precisam de caminhos e ritmos customizados para aprender, então os testes, os trabalhos de casa, as expectativas e os objetivos propostos não mais se podem revelar padronizados, mas antes diferenciados e específicos para cada criança (Ibidem).

Transversal a todo este processo, consideramos a comunicação entre o adulto e a criança como sendo essencial. O professor de hoje deve ser capaz de estabelecer uma relação afetiva na gestão do currículo que passa, exatamente, por categorias da

comunicação verbal e não-verbal. Falamos de posturas não-verbais quando existe uma proximidade - como, por exemplo, as deslocções do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda - e a recetividade, com olhar direto e com a capacidade de escuta. Já as categorias da comunicação verbal são, por exemplo, verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio, que tanto encorajam e apoiam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades. Segundo Santos (1985) estes aspetos estão, também, ligados às competências interpessoais do professor, que são fundamentais para que este possa desenvolver uma relação de qualidade com os alunos.

E assim, mais uma vez, o nosso raciocínio aproxima-se de noções como a motivação. De facto,

«keeping students actively engaged in meaningful learning may be the key to resolving disciplinary and motivational problems (...). In order for schools to evolve beyond direct instruction, the role of the teacher must change from that of dispenser of knowledge to facilitator of learning who, through an understanding of each student's learning preferences and motivational "buttons," can help students learn from numerous resources (including the teacher) and foster self-directedness that may eventually lead to a love of learning. A strong internal desire for learning is essential for life-long learning» (Nordgren, 2006)³.

Da mesma forma, também Christensen afirma que «se as crianças estiverem motivadas para aprender e se nós permitirmos que cada uma aprenda de maneira eficaz, teremos um sistema educacional com o registo de um ótimo desempenho» (2012:137).

Terminada esta etapa do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos refletir sobre todo o percurso realizado, considerando a intervenção sobre as realidades propostas em estágio e toda a bagagem de conhecimentos e experiências recolhidas ao longo da Licenciatura.

Esta prática e contacto prolongados com o ambiente de jardim-de-infância e de 1º ciclo do ensino básico, juntamente com o apoio e orientação da educadora e da professora cooperante, tornaram evidente o papel do adulto nesta fase do processo educativo da criança, dando-nos a possibilidade de compreender que tipo de profissional nos esperamos tornar.

³ <http://cie.ed.asu.edu/volume9/number5/> (30 de janeiro de 2014)

Quando desenvolvemos uma retrospeção sobre a nossa posição, os nossos receios e as nossas expectativas no início do estágio, é incrível verificar como a nossa postura perante diferentes situações e, até mesmo, a nossa opinião variou tanto no espaço de cerca de um ano. Todos os momentos se tornaram essenciais, pois a relação que estabelecemos com as crianças, especialmente com o grupo da Instituição B, com a professora cooperante, com os restantes docentes da instituição e seus funcionários, foi-se destacando-se ao longo do estágio. Nas primeiras semanas de intervenção, enquanto observávamos meticulosamente a professora titular, e admirávamos a sua delicadeza, paciência, carinho e assertividade para com os seus alunos, desde logo percebemos que tínhamos perante nós um maravilhoso exemplo a seguir. Mais tarde, procuramos espelhar estes aspetos positivos na nossa prática, ainda que sempre conscientes que a individualidade da estagiária acabaria por se refletir na intervenção. O nosso principal objetivo foi sempre – e esperemos que assim continue – criar condições para que os alunos aprendam, acreditando na criatividade e na crítica como dois alicerces essenciais na construção da profissionalidade. Esta premissa desafiava-nos todas as semanas, cada vez mais, com o intuito de inovar e aperfeiçoar todas as práticas. Parafraseando Gonçalves (2006:108), a educação

«que a partir da Inquietude chega ao Conhecimento (já para não pensar em Sabedoria) não é, pois, uma actividade que seja útil e benéfica a alguns e inútil e perniciosa a outros. Ela é necessária a todos, uma vez que faz parte da condição essencial do Homem o reflectir, o analisar criticamente os trilhos pelos quais se deve conduzir».

Assim, devemos encarar a crítica como motor imprescindível na evolução de qualquer processo onde se envolva, possibilitando uma apropriação da realidade do momento, uma reflexão sobre o que foi feito e o que poderá ser desenvolvido. Paralelamente, a busca da criatividade revelou-se constante, não por acreditarmos na importância do deslumbramento por si só, mas por sabermos que os alunos aprendem melhor quando se envolvem com entusiasmo nas atividades. Este deslumbramento, entusiasmo e envolvimento apenas acontece quando o professor o transmite à turma. Um professor que demonstra gosto em ensinar, conseguirá alunos com gosto em aprender - assim queremos acreditar.

«Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho (...). Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes (...). Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade» (Day, 2004:23).

Referências Bibliográficas

- ABREU, Isaura, SEQUEIRA, Ana Pires, ESCOVAL, Ana (1990), *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- ARENDS, Richard I. (2008), *Aprender a Ensinar*, Madrid, The McGraw-Hill (7ª Edição)
- BALANCHO, M^a José S., COELHO, Filomena Manso (1994), *Motivar os Alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora
- BAQUERO, Ricardo (1998), *Vygotsky e a aprendizagem escolar*, Porto Alegre, Artes Médicas
- BELL, Judith (1997), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editors
- BORUCHOVITCH, Everly; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (2010), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*, Petrópolis, Editora Vozes (2ª Edição)
- BRAZELTON, T. Berry (1995), *O grande livro da criança*, Lisboa, Editorial Presença
- CABANAS, José María Quintana, (2002), *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*, Porto, Edições ASA
- CANAVARRO, José Manuel P, PEREIRA, Ana Isabel Freitas, PASCOAL, Patrícia (2001), *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Escola Superior de Educação de João de Deus
- CARDOSO, Jorge Rio (2013), *O Professor do Futuro*, Guerra e Paz, Lisboa
- CHRISTENSEN, Clayton M (2012), *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*, Porto Alegre, Bookman
- COCHITO, Maria Isabel (2004), *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*, Porto, ACIME
- CORTESÃO COSTA, Irene, PEQUITO, Paula “ «... e aprendemos muitas coisas novas!...» Projectos simples... complexas aprendizagens”

- (2007), in *Cadernos de Estudo* Nº 6, Porto, ESE de Paula Frassinetti, p.105-126
- DAY, Christopher (2004), *A Paixão pelo Ensino*, Porto, Porto Editora
- DIEZ, Juan José (1989), *Família-Escola, uma relação vital*, Porto, Porto Editora
- ESTRELA, Albano, NÓVOA, António [et al] (1992), *Avaliações em Educação: novas perspectivas*, Lisboa, Educa
- FERREIRA, Paulo da Trindade (1994), *Reinventar a Criatividade. Dirigentes em Tempo de Mudança*, Lisboa, Editorial Presença
- FREITAS, Luísa Varela de, FREITAS, Cândida M. Varela de (2003), *Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Edições ASA (Col. Guias práticos) pp.11-33
- GESELL, Arnold (1979), *A Criança dos 0 aos 5 anos – O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- GOLSE, Bernard (2005), *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*, Climpsi Editores, Manuais Universitários
- GONCALVES, Daniela, “*Rotinas na Aprendizagem*” (2006), in *Cadernos de Estudo* Nº 4, Porto, ESE de Paula Frassinetti, p. 23-29
- GONÇALVES, Daniela, “*Da Inquietude ao Conhecimento*” (2006) in *Saber Educar* Nº 11, Porto, ESE de Paula Frassinetti, p. 101 - 109
- GONÇALVES, Isabel Moreno (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*, Penafiel, Editorial Novembro
- HELM, Judy Harris, BENEKE, Sallee e Colaboradores (2005), *O Poder dos Projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*, Porto Alegre, Artmed
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (2011), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2003), *The student evaluation standards: how to improve evaluations of students*, Thousand Oaks, California, Corwin Press
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- KINGORE, Bertie (2008), *Developing Portfolios for Authentic Assessment, PreK-3: Guiding Potencial in Young Learners*, California, Corwin Press

- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986), *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU
- LILIAN, Katz, RUIVO, Joaquim Bairrão, SILVA, M. Isabel Ramos Lopes da, et al (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação
- MENDONÇA, Marília (2002), *Ensinar e Aprender por Projectos*, Porto, Edições ASA
- MONTEIRO, A. Reis (2005), *História da Educação: Uma Perspectiva*, Porto, Porto Editora
- MOYLES, Janet R (2006) *A excelência do brincar*, Porto Alegre, Artmed
- MUSSEN, Paul Henry, CONGER, Jonh Janeway, KAGAR, Jerome (1977), *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*, São Paulo, Harbra
- NEVES, Ivone, SILVA, Brigitte, PINHEIRO, Ana, “E-portfólio: um instrumento para gerir a reflexão”, in PEQUITO, Paula, PINHEIRO, Ana (2007), *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância*, Porto, Gailivro
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002), *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, ANDRADE, Filipa Freire de, FORMOSINHO, João (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto, Porto Editora
- PAPALIA, Diane E., SALLY Wendkos Olds, RUTH Duskin Feldman, (2001), *O Mundo da Criança*, McGraw-Hill, 8ª Edição;
- PINHEIRO, Ana [et al.] “O educador como prático reflexivo” (2007), in *Cadernos de Estudo N° 6*, Porto, ESE de Paula Frassinetti, p.129-142
- ROBINSON, Ken (2011), *O Elemento*, Porto, Porto Editora
- ROCHA, Filipe (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, Aveiro, Editora Estante
- SÁ-CHAVES, Idália (2000), *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- SANTOS, Maria Emília Brederode (1985), *Os aprendizes de pigmaleão: ensaio sobre a formação de professores e alunos em democracia*, Lisboa Rolim

SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy (2001), *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre, Artmed

SILVA, Pedro (2008) O contributo da escola para a actividade parental num aperspectiva de cidadania *In Seminário “Escola.Família, Comunidade”* (Actas) (Org) C.N.E. Lisboa pp.115-139

SIMÕES, Ana Cristina Lavandeira (2008), “O educador como *prático reflexivo... e a construção da sua identidade*”, *Cadernos de Educação de Infância [CEI]*, N° 71

VAYER, Pierre, COELHO, Maria Helena (1990), *A Observação da Criança*, São Paulo, Editora Manole

DOCUMENTOS

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (1993) *Alternativas de Atención a la Primera Infancia en la Familia, en la Escuela y en la Comunidad: Memorias del VII Congreso Nacional de Educación Preescolar*, Santafé de Bogotá, Asociación Colombiana de Educación Preescolar

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010), *Metas de Aprendizagem*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Lisboa

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

Circular nº 17/ DSDC/ DEPEB/ 2007

Circular nº 4/ DGIDC/ DCDC/ 2011

Despacho normativo n.º 24-A/2012

WEBGRAFIA

LARRIVEE, B. (2000) in

"<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713693162#preview>", 30 de janeiro de 2014

STEFANOU, C. (2004) in

"<http://faculty.washington.edu/sunolen/562/old%20562%20files/Stefanou.pdf>", 30 de janeiro de 2014

NORDGREN R.D. (2006) in "<http://cie.ed.asu.edu/volume9/number5/>", 30 de janeiro de 2014

ANEXOS

Anexo 1 – PIP: Ambiente Físico

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(Para avaliar a "implementação da formação" apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). 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)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Pequena divisão do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.		Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.	

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

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

*3. A sala é segura e bem conservada.

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

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

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou método para os materiais: ausência ou poucas etiquetas.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são de um ou dois tipos.		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).	

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

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

*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)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; poucos objectos reais.	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).	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).	Larga variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafa, tiras de papel, tees de golfe).	Larga variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafa, tiras de papel, tees de golfe).

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

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

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

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

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

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais reflectem diferenças de culturas, ambientes, vivências, capacidades físicas.	Vários materiais reflectem diferenças.	Vários materiais reflectem diferenças.	Muitos materiais reflectem 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).	Muitos materiais reflectem 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).

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 metade das áreas acima referidas.

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

Nome da Instituição
Avaliador
Data de Implementação

COTAÇÃO	ESCALA (1 a 5)
1. A sala está definida em áreas de trabalho bem definidas.	
2. Espaço de trabalho adequado em cada área.	
3. Sala segura e bem conservada.	
4. Materiais ordenados e etiquetados.	
5. Materiais adequados para várias crianças.	
6. Variedade de materiais reais à disposição.	
7. Materiais acessíveis às crianças.	
8. Equipamento de grandes músculos à disposição.	
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças.	
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas.	
Total	

Anexo 2 – Grelha de Avaliação de Projetos Lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Irene Cortesão/ Paula Pequeto

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.
Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.
Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.
Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.
Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.
Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica
Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.
Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.
Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.
Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.
Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores neles implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.
Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.
Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.
Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)

Anexo 3 – Convívio com o Centro de Dia

- ❖ As crianças e os elementos do centro de dia convivem, festejando dias especiais como o 13º Aniversário da Instituição e a promoção de atividades desportivas.



Anexo 4 – Atividades em parceria


❖ Visita à Biblioteca Municipal de Matosinhos



❖ Receção de uma contadora de histórias da Biblioteca Municipal de Matosinhos, contando com a presença dos pais.

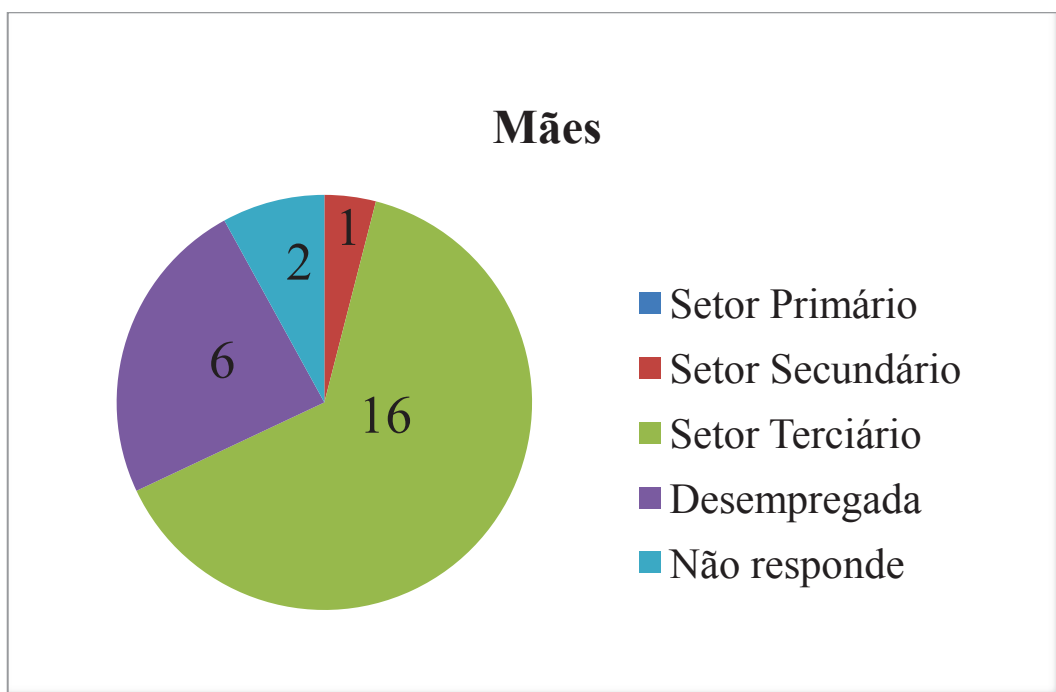
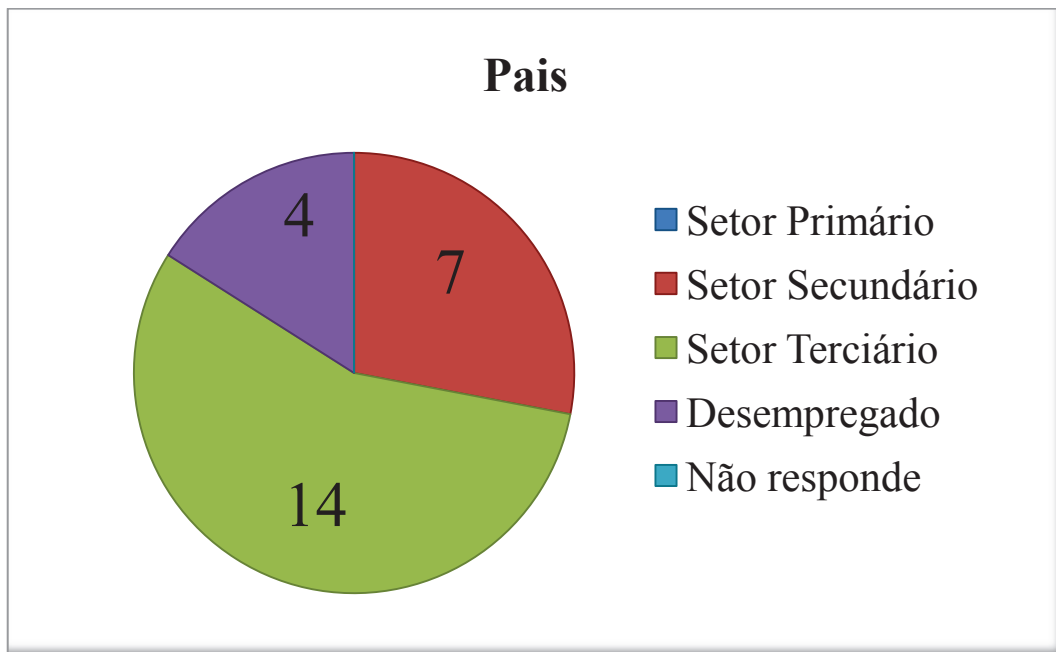


Anexo 5 – Descrição das Áreas da Sala da Instituição A

ÁREA	DESCRIÇÃO	REGISTO FOTOGRÁFICO
Biblioteca	<p>A área da biblioteca possui uma estante com livros direcionados para a faixa etária deste grupo. Muitos dos livros não estão em bom estado, alguns estão rasgados e com páginas em falta. Esta área conta ainda com um tapete, bastantes almofadas e alguns peluches.</p>	
Cozinha	<p>É um espaço amplo, com variados materiais e armários em madeira. Apresenta uma diversidade de matérias, e existem suficientes pratos, talheres e copos para o número máximo de crianças permitidas na área.</p>	
Quarto	<p>Espaço amplo, separado da cozinha por um espelho de grande dimensão, que estabelece uma separação imaginária de ambas as áreas. Ainda assim, as crianças conseguem reconhecer a delimitação entre as áreas da cozinha e do quarto. No quarto existem várias carteiras, roupas para as meninas, chapéus, bonecos, lençóis e lençóis variados.</p>	
Garagem	<p>O pavimento desta área está decorado com papel autocolante de forma a recriar um percurso rodoviário, com sinais de trânsito e elementos urbanos como parques de estacionamento, bombas de gasolina e entre outros. Existem várias viaturas à disposição das crianças e outras estruturas para carros.</p>	

<p>Área da Plástica</p>	<p>Utilizando as mesas de trabalho da sala, as crianças têm à sua disposição um pequeno armário com vários materiais. Para colorir: lápis do tipo “comum” e de cera, marcadores de ponta fina e grossa e tintas. Existe uma vasta coleção de desenhos para as crianças colorirem, assim como folhas em branco para criações de origem, tesouras, carimbos, esponjas e outros. Alguns destes materiais são apenas utilizados em atividades orientadas pela educadora.</p>	
<p>Jogos/ Construções</p>	<p>Com diversos jogos disponíveis, apropriados para a faixa etária, este grupo têm à sua disposição jogos individuais e de grupo. Podem desenvolver construções em 3D, puzzles diversos, jogos de memória e de lógica, desenvolver competências ao nível dos domínios da matemáticas e da língua portuguesa, entre outros.</p>	
<p>Área Comum</p>	<p>Funciona como área de reunião de grande grupo e é o espaço da sesta (todos os dias, a sala é adaptada para este momento). Durante as atividades livres nas áreas, este espaço comum engloba a Área da Garagem e funciona como “corredor” de passagem principal da sala.</p>	
<p>Área de Trabalho</p>	<p>Há lugares suficientes para todas as 25 crianças. As mesas são utilizadas variadíssimas vezes ao longo do dia, tanto para trabalhar como para outros momentos que se tornem mais oportunos desenvolver nas mesas.</p>	

Anexo 6 – Gráfico: Área Profissional dos Pais da Instituição A



Anexo 7 – Registo Fotográfico Nº 1

- ❖ Durante o almoço, correta manipulação dos talheres:



Anexo 8 – Registo Fotográfico Nº 2

- ❖ Manuseamento do lápis:



Anexo 9 – Registo Fotográfico Nº 3

- ❖ Representação da figura humana com atenção aos pormenores (Destaque: Tação dos sapatos da mãe)



Anexo 10 – Registo Fotográfico Nº 4

- ❖ Entreajuda na hora de vestir as batas. Já sabem abotoar.



Anexo 11 – Registo Fotográfico Nº 5

❖ Depois do almoço, momento de higiene oral.



Anexo 12 – Excertos que evidenciam o vocabulário das crianças

Registo de Incidente Crítico Nº 17

Nome da criança: CC

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 25-03-2013

CF: «Oh Vera, ontem o Benfica perdeu!»

Educadora: «Ei, o teu pai então é que deve ter ficado chateado»

CF: «Sim, ficou triste, mas ele não perdeu o ânimo!»

Registo de Incidente Crítico Nº 15

Nome da criança: CF

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 4-04-2013

Estagiária: «Ora bem, agora já sabem... Temos todos de tratar muito bem deste nosso jardim!»

CC: «Sim, é um jardim comunitário!»

Registo de Incidente Crítico Nº 5

Nome da criança: MA

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 15-05-2013

MA: «A minha mãe ficou toda orgulhosa quando viu o colar tão giro que eu lhe fiz».

Anexo 13 – Registo de Incidente Crítico Nº 4

Nome da criança: M.C.

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 21-03-2013

Incidente:

Nesta manhã, a instituição recebeu a visita das conhecidas personagens “Rik e Rok” para celebrar o Dia Mundial da Árvore com as crianças. Antes de saírem para o recreio, a educadora pediu ao grupo que vestisse os casacos enquanto a auxiliar fechava as cortinas, de forma a preparar a sala para quando as crianças fossem dormir, depois do almoço. Este momento baralhou um pouco as crianças, já que as cortinas só costumam ser fechadas momentos antes de o grupo sair para o refeitório. Para brincar com a situação, a auxiliar alertou as crianças “Ora vamos lá fazer silêncio e começar a preparar para se virem deitar, assim mesmo como estão, com casacos e tudo, porque hoje está muito frio!”.

Algumas crianças mostraram um ar confuso, mas a M.C. comentou “Mas nós ainda nem almoçamos para irmos dormir!”.

Comentário:

Pude confirmar que esta criança reconhece as rotinas diárias do grupo, sendo capaz de identificar a ordem habitual dos acontecimentos vivenciados ao longo do dia, apercebendo-se quando a ordem é modificada.

Anexo 14 – Registo de Incidente Crítico N.º 6

Nome das crianças: LMR, R

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 05-03-2013

Incidente:

As duas crianças estavam sentadas na mesa a colorir, cada uma, o seu desenho. A R comentou: «*Oh LMR, depois emprestas-me esse lápis, não emprestas? Que tu és minha amiga!*». Com isto a LMR respondeu «*Não, eu empresto-te o lápis porque eu sou amiga de todos os meninos e os lápis são para todos!*», olhando para a estagiária e para a educadora de forma subtil.

Comentário:

A LMR respondeu à R de forma inteligente, explicando à colega qual a correta atitude a ter. Como já é habitual, o seu olhar final de ‘aprovação’ revela que gosta de mostrar aos adultos que conhece e pratica as boas atitudes que são inculcadas pelos mais velhos, e que se devem desenvolver com todas as crianças.

Anexo 15 – Excerto do Portfólio Reflexivo

Data: 19/05/2013

Entendo a observação como uma dimensão essencial na intervenção educativa de um profissional de educação, sendo a “(...) *base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo*” (ME, 1997:25) e, desta forma, caracteriza-se como *uma “(...) componente inseparável de toda a actividade de conhecimento”* (Parente, 2002:166).

De forma a adequar o processo educativo às necessidades do grupo de crianças e do ambiente onde se inserem, existe um trabalho prévio de recolha de informações, tal como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Como tal, no início da prática nesta valência, senti necessidade de conhecer e compreender o contexto onde estava inserida, de forma a poder atuar em conformidade com a dinâmica da instituição e do grupo da sala dos quatro anos.

Assim, numa primeira fase, procurei familiarizar-me com os documentos que definem a instituição – conhecendo os seus valores e estratégias – para, posteriormente, me dedicar ao conhecimento deste grupo de crianças. Compreendendo que este conhecimento do grupo se pode verificar de várias formas, saliento que a observação e os registos (feitos pelo adulto e produções das crianças) foram recursos fundamentais durante a prática nesta valência. Como Canavarro (2001) afirma, estas ferramentas são úteis ao longo de todo o processo educativo, pois permitem registar evoluções na qualidade das aprendizagens da criança (ver anexos).

Então, conforme afirmei anteriormente, a observação cede as informações que servirão de base à avaliação e à planificação, sendo “(...)o *mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para*

avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Parente, 2002:169) e um elemento fundamental na planificação da diferenciação pedagógica, permitindo ir ao encontro dos interesses de todas as crianças, segundo ME (1997).

Referências Bibliográficas:

CANAVARRO, José Manuel P, PEREIRA, Ana Isabel Freitas, PASCOAL, Patrícia (2001), *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Escola Superior de Educação de João de Deus

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ed. Ministério da Educação.

PARENTE, Cristina, “Observação: Um Percorso de Formação, Prática e Reflexão”, in FORMOSINHO, Júlia (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora

Anexo 16 – Excerto do Portfólio da Criança

Identificação do Registo

Entrega do Correio

Data da Realização: 14 de Maio de 2013

Local: Sala

Escolhido pela Estagiária

Registo Fotográfico:



Comentário da Criança:

«Gosto de mandar as cartas. Porque quando for grande quero ser carteira, para entregar as cartas como eu vi no Ruca. Um dia também apareceu lá o senhor carteiro. Eu agora faço sempre o desenho e depois escrevo alguma coisa para o amigo que eu vou dar a carta, como tu disseste. Ainda só pedi ajuda à minha mãe poucas vezes, que algumas letras são mais difíceis. A mãe só precisa de escrever ao lado e eu pego numa canetinha e faço igual. Já sei fazer letras».

Comentário da Estagiária:

A Matilde é uma das crianças da sala mais envolvida na dinamização da Caixa do Correio. Todas as semanas tem trazido cartas, para um ou vários colegas e até para as professoras. Para além do desenho, a Matilde pede ajuda em casa para escrever frases que deseja na carta, mas faz questão de ser a própria a desenhar todas as letras.

Está bastante envolvida.

Indicadores de Desenvolvimento

(Áreas de Conteúdo)

- ✓ **Relação Interpessoal** - Com o Adulto, Com os Pares
- ✓ **Autonomia Pessoal e Social** - Adaptação ao Meio escolar, Iniciativa
- ✓ **Linguagem** - Competências de Escrita

Anexo 17 – Registo de Incidente Crítico Nº 2

Nome da criança: L.

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 19-03-2013

Incidente:

A criança L. estava a colorir uma ilustração e enquanto conversava, sem se aperceber, dobrou a folha que pintava (entre si e a mesa), ficando a folha vincada conforme a ilustração demonstra. Quando a criança reparou na dobra comentou “Ei, quem é que fez aqui um triângulo?”.



Comentário do Adulto:

Neste momento, pude confirmar que a L. já sabe reconhecer figuras geométricas (neste caso, o triângulo) em situações do seu quotidiano.

Anexo 18 – Registo Narrativo Nº 2

Sala: 4 Anos

Nome da criança: C, T, CF, LM

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 04-06-2013

Numa manha calorenta, aproveitou-se o sol e o tempo que se fazia sentir para pintar o touro – assim secaria mais rápido. À medida que as crianças terminavam de comer o pão da manhã, formavam-se grupos para virem pintar para a varanda na companhia da estagiária.

Durante a pintura, a estagiária foi registando alguns momentos da conversa:

[Enquanto pintavam as pernas do touro]

- *C, tu podes segurar desse lado e assim é mais fácil* – sugeriu o T.

- *Sim, assim eu ajudo-te...* - respondeu a C.

[Ao lado, ao reparar na conversa dos colegas, a CF completou]

- *É um trabalho em equipa, como o nosso jardim comunitário, não é Inês?*

- *Sim, CF! Trabalhar em equipa é bem melhor! Eu ando a gostar imenso das palavras novas que tu aprendes... Essa do “jardim comunitário” nunca mais me vou esquecer. Muito bem!* - comentou a estagiária.

- *Pois, foi no Canal Panda que eles disseram!* – respondeu a CF

[Entretanto, as duas primeiras crianças continuavam]

- *T, roda! Vai rodando para eu pintar ali que não tem* – exclamou a C.

- *Queres que eu ponha aqui mais tinta que esta panela já não tem mais?* – perguntou o T.

- *Pode ser, mas tem que ser a Inês a por que ela é professora e assim não se suja* – respondeu a C.

- *Oh Inês, eu também aprendi uma palavra nova! Queres saber qual é?* – Perguntou a C.

- *Claro que sim. Mas aposto que já sei qual é. Ora diz lá!* – exclamou a estagiária.

- *CASCOS! Que são as patas dos bovinos!* – afirmou a C.
- *Eh lá! Muito bem! Tu andas mesmo atenta durante as pesquisas* – afirmou a estagiária. – *E vocês, aprenderam mais alguma palavra nova?*
- *BEZERROS!* – exclamou a L.M.
- *Sim, são os bovinos bebés.* – completou o T.
- *E os bovinos têm uma cauda que serve para sacudir as moscas, não é Inês?* – disse a LM
- *Exatamente, e que mais é que nós descobrimos?* – perguntou a estagiária.
- *Que eles têm um sino no pescoço que serve para fazer barulho e o dono da vaca saber onde ela está sempre* – respondeu o T.
- *E depois também estão sempre a mastigar muitas vezes a comida. Que tu disseste uma palavra só que é muito difícil, eu nunca me lembro* – explicou a CF
- *Ruminar, certo? Essa parte foi mais difícil?* – estagiária.
- *Sim, eu até nem percebi lá muito bem* – exclamou a C.

COMENTÁRIO DA ESTAGIÁRIA:

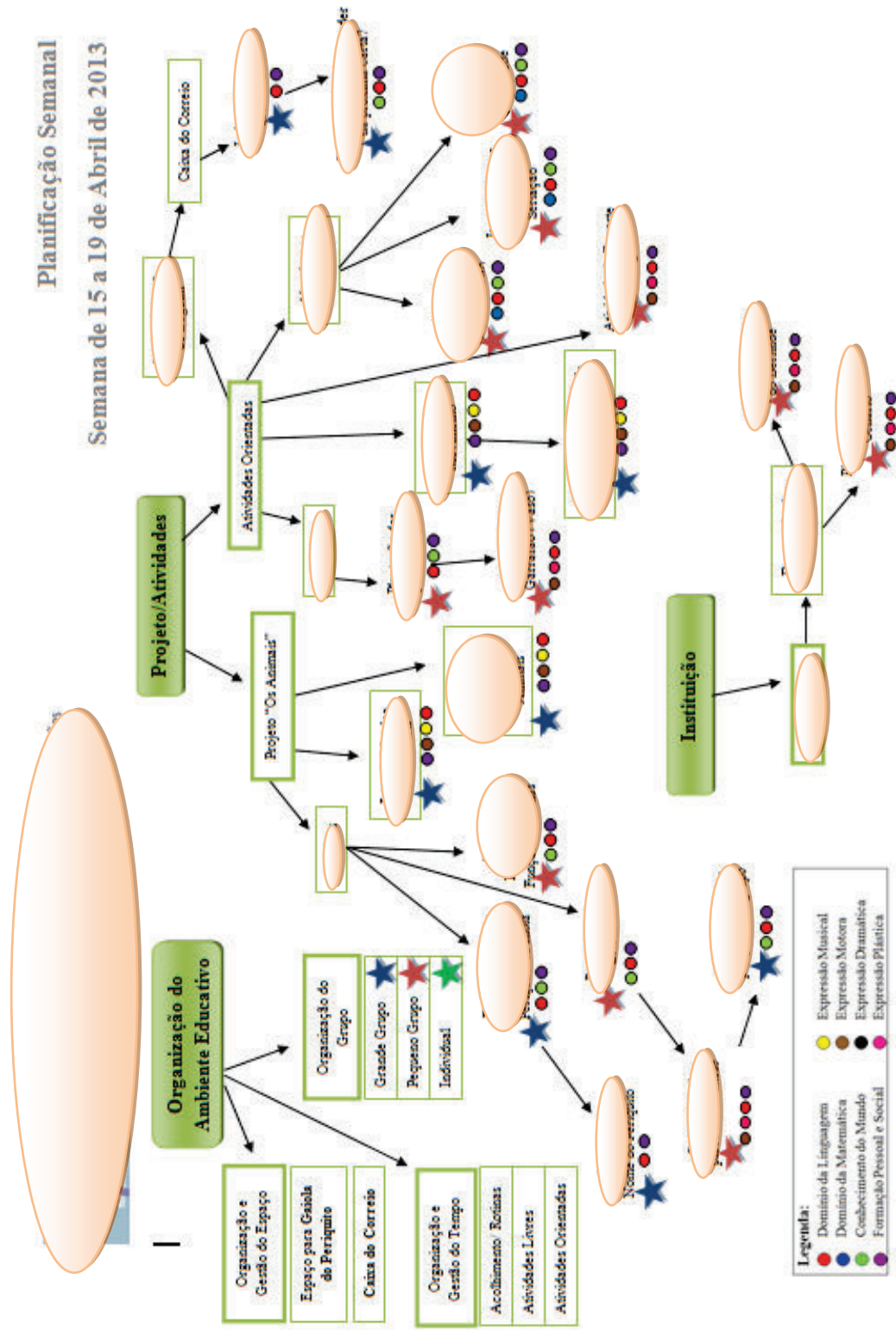
É evidente a diversidade de temas possíveis de serem abordados durante estes pequenos trabalhos de grupo. A interação entre as crianças, com a orientação do adulto, promove momentos de qualidade. Com esta conversa informal, a estagiária foi capaz de avaliar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, relativamente ao projeto. Demonstraram conhecer e compreender os novos termos aprendidos, relevando o seu interesse no trabalho que está a ser desenvolvido.

Neste registo, assistimos ainda à interação entre duas crianças e a sua preocupação em concretizarem com sucesso a tarefa que lhes foi atribuída. Perceberam que trabalhando em conjunto conseguiam pintar as pernas do touro melhor e mais rápido. Ao longo da execução da tarefa, uma das crianças foi apresentando conselhos ao colega, de forma a ajudar o seu trabalho.

REGISTO FOTOGRÁFICO:



Anexo 19 – Excerto de um exemplo de uma planificação em rede



Anexo 20 – Excerto de um exemplo de planificação em grelha

SESSÃO DE MOVIMENTO

Bloco Temático: Esquema Corporal	Conteúdos	Organização <i>Didático-Metodológica</i>	Faixa Etária: 4 Anos	Participantes: 25 Crianças	Tempo
--	------------------	--	--------------------------------	--------------------------------------	--------------

Partes da Aula	Objetivos Comportamentais	Material	Tempo
Aquecimento	<p>Conhecer o nome das partes do corpo;</p> <p>Apurar os sentidos e perceber as orientações e posições que cada parte do corpo pode tomar;</p> <p>Reproduzir diversas posições;</p>	<p>Computador;</p> <p>Colunas;</p> <p>Músicas "Passarinhos a Bailar" e "Eu mexo um dedo"</p>	6 min

Partes da Aula	Objetivos Comportamentais	Material	Tempo
Desenvolvimento	<p>Apurar os sentidos e perceber as orientações e posições que cada parte do corpo pode tomar;</p> <p>Reproduzir diversas posições;</p> <p>Compreender as regras de um jogo;</p>	<p>Apito;</p>	7 min

Ex. Animais:

Canguru
Caranguejo
Galinha
Cavalo
Formiga
Serpente



“Caçadores de Gaivotas”

Em três cantos da sala desenham-se, no chão, o que serão os escondiijos das gaivotas. O adulto escolhe duas crianças para desempenharem o papel de “caçador”.

As gaivotas voam livremente até que, ao surgir o som do apito, os caçadores aparecem para as apanhar, devendo estas correr para as tocas sem serem apanhadas. As gaivotas caças são eliminadas.

“Estátuas”

As crianças espalham-se aleatoriamente no espaço. Enquanto a se ouve a música, todo o grupo efetua movimentos em sintonia e, quando a música pára, devem permanecer em posição de estátua.

Jogo de Competição

Jogo de Corrida e Destreza

Discriminação Visual

Noções de dimensão corporal

Compreender as regras de um jogo;

Integrar-se ativamente num jogo em grande grupo;

Ser capaz de correr;

Desenvolver destreza ao nível da grande motricidade (travar, fintar, correr, parar);

Ser capaz de saltar com pés juntos;
Ser capaz de saltar com um só pé;
Ser capaz de saltar “à tesoura”;

5 min

3 min

Anexo 21 – Descrição Da Atividade em 1º Ciclo

Supervisora Pedagógica:

Professora Cooperante:

Data:

Estagiária

Turma:

Descrição da Atividade	Materiais	Duração	Objetivos	Avaliação

Anexo 22 – Planificação em 1º Ciclo

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Semana de 11 a 13 de novembro de 2013	Supervisora Pedagógica Professora Cooperante	Daniela Gonçalves	
--	---	-------------------	--

Inês Carvalho

Conteúdos

Δ

□

○

.

Objetivos de Aprendizagem

.

Atividades Curriculares

Δ

□

○

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Semana de 11 a 13 de novembro de 2013	Supervisora Pedagógica Professora Cooperante	Daniela Gonçalves	
--	---	-------------------	--

Inês Carvalho

Recursos

Δ

□

○

Estratégias de Avaliação

Δ

□

○

Anexo 23 – Registo de Incidente Crítico Nº 11

Nome da criança: L

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 9-04-2013

Incidente:

Por volta das 11h30 a educadora pede às crianças que comecem a arrumar a sala, pois a hora do almoço aproxima-se, e o grupo ainda tem de ir lavar as mãos e ir à casa de banho. Enquanto as crianças arrumam, a L dirige-se à estagiária – que se encontrava na área da expressão plástica – dizendo “Oh Inês, quero fazer um desenho! Posso?”. A estagiária responde que não, pois estava na hora de arrumar a sala. Perante a persistência da criança, a estagiária explica que às vezes, antes de irem brincar, convém pensar muito bem em tudo o que querem fazer, para gerirem o seu tempo da melhor forma. A criança recebeu uma proposta “Olha, fazemos assim, quando acordarem de tarde, naquele tempinho que têm livre, em vez de ires brincar ou para os jogos, vais logo fazer o teu desenho! O que achas?”.

Comentário do Adulto:

Nesta situação revelou-se importante a ajuda do adulto para que a criança compreendesse a importância de planear, ainda que por alto, as suas brincadeiras. Uma boa gestão do seu tempo permite-lhe concretizar todas as suas tarefas.

Será importante observar se, posteriormente, esta criança será capaz de por em prática estas sugestões.

Anexo 24 – Registo de Incidente Crítico Nº 16

Nome da criança: LU.

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 25-03-2013

Incidente:

Durante esta manhã, a LU. dirigiu-se à estagiária com um pedido "Inês, sabes o que é que eu gosto muito? Arco-Íris! Tu podias-me ajudar a saber muitas coisas do arco-íris?". De imediato a estagiária demonstrou interesse, respondendo "Claro que sim, eu também gosto imenso de arco-íris! Mas queres fazer alguma coisa em especial, é?", e a criança respondeu "Quero fazer coisas giras e desenhos com cores do arco-íris para levar para casa e saber como eles são".

Comentário do Adulto:

Este pedido foi recebido com bastante entusiasmo, visto que são poucas as crianças deste grupo com comentários ou questões espontâneas deste género.

Será agora importante dar resposta a este interesse particular da criança, propondo e desenvolvendo com ela atividades relacionadas com o tema – explicação da origem dos arco-íris, conhecer as cores, entre outras.

Anexo 25 - Registo de Incidente Crítico Nº 1

Nome da criança: MR

Idade: 7 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 26-11-2013

Incidente:

No início do período da tarde, a MR chegou da hora do almoço e pediu à estagiária para ler um livro, enfatizando que seria bom para ajudar a “aclamar” um pouco da agitação do intervalo. Apesar de no início da manhã termos já definido o que fazer, e como esta situação poucas vezes se verifica, a estagiária perguntou à turma se, tal como a MR, gostaria de ler um bocado. Todos concordaram e a planificação do tempo da tarde sofreu algumas modificações.

Comentário do Adulto:

Apesar de se tratar de um turma bastante empenhada e interessada, com alguns elementos que gostam e leem com bastante frequência, na generalidade destes alunos isso não se verifica. Aliás, os livros que possuem na biblioteca da sala são utilizados sob uma leitura rápida de imagens frequente, e constante troca de livros sem que a compreensão dos mesmo seja apreendida. Desta forma, procuramos reeducar a posição destes alunos perante os livros e a leitura, aproveitando todos os momentos para alimentar esta ideia. Assim, esta situação tornou-se benéfica para abordar esta temática com o grupo, e desenvolver algo que tenha partido da sua vontade espontânea.

Anexo 26 – Excertos do Projeto “Os Animais”



Exploração e contacto direto com os caracóis



Exploração de ninhos encontrados



Visita dos pássaros de algumas crianças



Visita a uma casa de criação de touros



Nas idas à Biblioteca Municipal, requisitávamos livros para investigar na sala



Diferentes formas de pesquisa utilizadas



Receção de uma Equipa Veterinária, na companhia de alguns animais.



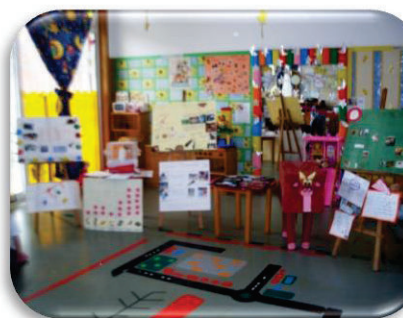
Em pequenos grupos, experimentam diferentes formas de construir as pernas, cabeça, e restantes partes do corpo do touro.



Apresentação das pesquisas feitas em pequenos grupos



Visualização de filmes sobre os animais investigados



Divulgação do Projeto à instituição e aos familiares.

Anexo 27 – Avaliação Semanal

11 a 15 de Março de 2013

Esta 4ª semana teve início com o habitual acolhimento, incluindo as novidades de cada criança durante o seu fim-de-semana.

Esta semana esteve maioritariamente dedicada à preparação das prendas para o Dia do Pai. De facto, pude constatar que as festividades celebradas pela instituição podem influenciar, facilmente, o trabalho desenvolvido nas salas. Não apenas interfere nas planificações das atividades letivas, como implica trabalho extra (de preparação, decoração, ...) por parte das educadoras e auxiliares.

Conforme esperado, o trabalho de projeto foi pouco desenvolvido esta semana, mas consegui que o grupo não perdesse, pelo menos, algum contacto com o mesmo, não se esquecendo do que está a ser desenvolvido. Terminamos a decoração do quadro de investigação e definimos os conhecimentos prévios que os elementos do grupo detêm sobre os animais.

Ainda assim, esta semana senti necessidade de refletir sobre a adaptação do projeto. No início, a equipa educativa, enquanto orientador das crianças ao longo de toda esta abordagem, considerou interessante desenvolver o conhecimento sobre animais ao nível da sua locomoção, alimentação, habitats e outros conceitos. No entanto, ao longo do tempo, reparamos que o interesse do grupo não era o mesmo, e esforcei-me resolver esta situação. Na faculdade, procurei alguns professores e, com as crianças, apercebi-me que talvez, com este grupo, existisse um maior interesse em descobrir os vários animais, no sentido de diversificar o seu conhecimento sobre as espécies, em vez de fazer uma pesquisa mais ao nível da categorização dos animais através da sua alimentação, locomoção, etc. A confirmação desta minha ponderação aconteceu quando uma criança, durante

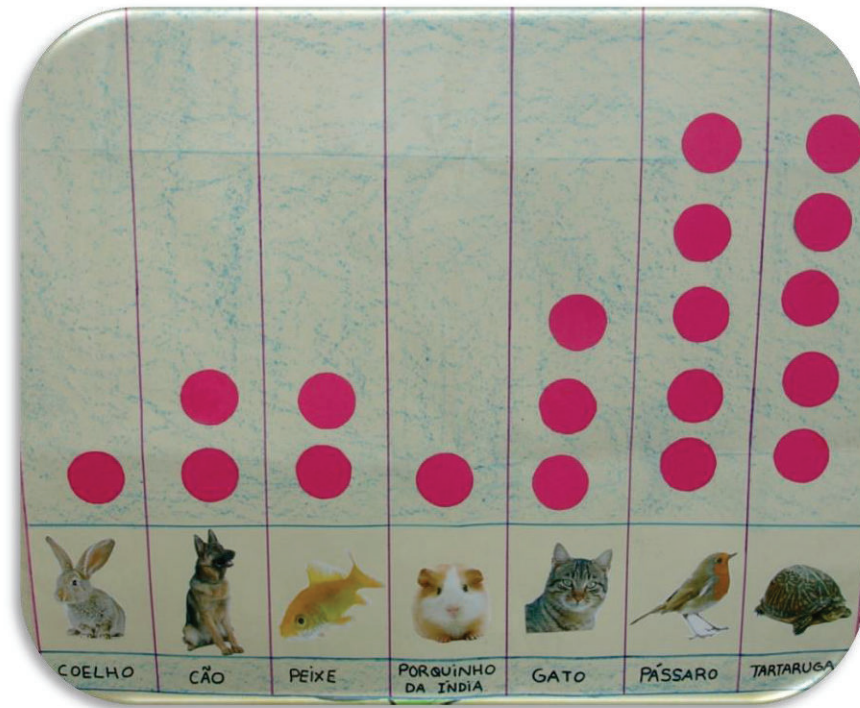
o acolhimento, comentou «Inês, quero saber coisas sobre os caracóis!». E assim arrancou a investigação do primeiro animal.

Esta semana iniciamos um trabalho de consciência numérica, introduzindo a noção de algarismo/quantidade. Tive oportunidade de trabalhar individualmente com cada criança, de forma a conhecer melhor cada uma e observar as suas competências motoras (manusear adequadamente um lápis, destreza manual, grafismos). Todas as semanas trabalharemos um número, preenchendo uma tabela numérica em conjunto. De facto, a motricidade fina é algo que terei em conta com este grupo, já que se nota uma grande heterogeneidade entre as crianças. Penso ser essencial iniciar um trabalho de destreza manual individualizado, de forma que, aos poucos, todas crianças sejam capazes de reconhecer e escrever o seu nome sozinhas.

Ainda esta semana, senti necessidade de dialogar com as crianças sobre o que está a ser trabalhado: perguntando-lhes o que mais têm gostado de fazer e o que gostariam de fazer. Aos poucos, pretendo incluir a opinião das crianças na minha planificação.

Anexo 28 – Histograma 1

- ❖ Utilizado na votação de escolha do segundo animal do projeto.



Anexo 29 – Histograma 2

- ❖ Análise da informação, manipulação e tratamento de dados:





Exemplos de questões trabalhadas:

«Qual é o animal com mais votos?»;

«E qual é o animal com menos votos?»;

«Quais são os animais com mais votos do que o gato?»;

«Que animal é que só teve quatro votos?»;

«Se agora tirarmos um voto ao peixe e pusermos no cão, o que acontece?».

Anexo 30 – Atividade “Olha como estamos altos!”

- ❖ Visita ao gabinete médico da instituição e medição de todas as crianças:



- ❖ Na sala, tiveram oportunidade de se medirem uns aos outros com uma fita métrica, registrando as suas alturas para posterior análise:





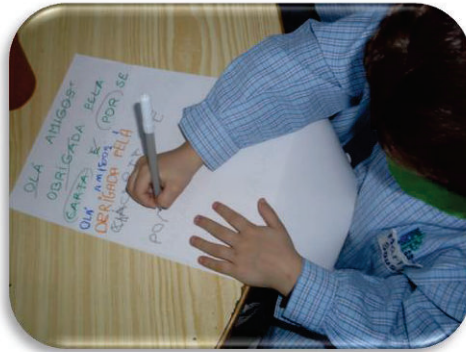
Anexo 31 – Caixa do Correio

- ❖ Dispositivo Pedagógica – “Caixa do Correio”

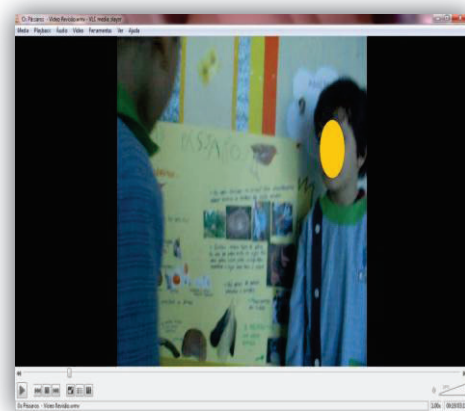


Anexo 32 – Atividades envolvidas na Caixa do Correio

- ❖ Escrita de cartas para o grupo de crianças da instituição com que se estabeleceu uma rede de parcerias, inserida no projeto “Os Animais”:



- ❖ Treinar apresentações sobre os animais investigados para, depois de filmadas, serem enviadas para as crianças da instituição parceira:



- ❖ Entrega e chegada de novas cartas:



Anexo 33 – Quadro das Tarefas

- ❖ Consulta diária do quadro, para verificar quem vai buscar o correio e quem deve regar as plantas:



Anexo 34 – Os “Óculos de Cientista”

- ❖ Como dispositivo pedagógico para a motivação:



- ❖ Em utilização, durante uma atividade experimental:



Anexo 35 – Cidade Da Aprendizagem

❖ Transformação da sala de aula na “Cidade da Aprendizagem”:



Anexo 36 – Reflexão Semanal: 10ª Semana

25 a 27 de novembro

Algo que sempre procuramos desenvolver com estes alunos, desde o início do estágio, é a noção de que somos um grupo – tanto as professoras como os alunos. Desta forma, devemos trabalhar juntos, como um todo, estabelecendo uma relação com o corpo humano, à medida que abordávamos um novo sistema. Tal como no corpo humano todos os órgãos trabalham em sintonia, para o bem-estar da pessoa, também na nossa turma todos os elementos devem trabalhar em sintonia, para que possamos experienciar grandes aprendizagens.

Neste sentido, introduzimos um móbil associado ao comportamento de cada aluno. Dividido em três partes - representadas por um sol, um arco-íris e uma nuvem - os alunos devem fazer corresponder a mola com a sua fotografia a cada uma destas ilustrações, consoante considerem que o seu comportamento se revelou bom, menos bom ou mau, respetivamente. A opção da posição de cada mola deve-se fazer acompanhar de uma breve reflexão que justifique essa opção e, no final, as estagiárias tornam a evidenciar que, sendo a turma uma equipa unida, o melhor seria que todas as molas estivessem juntas, de preferência no “sol”, evitando que alguns alunos fiquem isolados na “nuvem” ou no “arco-íris”.

Algo que também marcou esta semana, resultando de alguma reflexão por parte da equipa pedagógica, foi a transformação da sala de aula na “Cidade da Aprendizagem”. Mais uma vez, procuramos criar um ambiente motivador, envolvendo a turma nas atividades, neste sentido de “união”. Também na nossa cidade passam a existir regras de convivência, onde todos os elementos que nela intervêm são responsáveis por cuidar dela e de fazer jus ao seu nome. As estagiárias procuraram que os materiais construídos para as

atividades desta semana se integrassem neste novo ambiente. A par do texto abordado em Português, sobre as tradições natalícias, demos início à decoração da sala, envolvendo a turma nesta atividade, nomeadamente, na decoração da árvore dos desafios.

Algo que deixou as estagiárias bastante satisfeitas foram os comentários dos alunos e as suas expressões ao olhar para a “nova sala”. Quando se abriu o presente da árvore dos desafios, várias alunas se demonstraram maravilhadas reparando que o desafio vinha, também, embrulhado com uma fita vermelha, como se fosse um pergaminho. Ficamos felizes pois temos a confirmação que, de facto, estes pormenores e dedicação podem fazer toda a diferença, especialmente quando sabemos que temos alunos que apreciam este trabalho.

Anexo 37 – Trabalhos de Grupo

❖ Recolha e organização de informação:



❖ Apresentação dos trabalhos de grupo à turma:



Anexo 38 – Reflexão Semanal: 9ª Semana

18 a 20 de novembro

Terminada esta semana de estágio, mais uma vez, pudemos verificar os benefícios dos trabalhos de grupo para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências transversais, tais como a comunicação oral e as relações interpessoais.

Assim como havíamos verificado na semana anterior, também agora confirmamos a importância das dinâmicas desenvolvidas em pequenos grupos de trabalho, onde cada grupo de alunos fica responsável por abordar uma determinada temática, devendo apresentá-la, posteriormente, a toda a turma. A equipa pedagógica teve a oportunidade de observar o funcionamento de cada grupo, a forma como os alunos interagem e comunicavam, percebendo as limitações e os pontos fortes deste tipo de atividade. De facto, é bastante visível a capacidade de organização e distribuição de tarefas, de forma autónoma, tendo como objetivo a apresentação de um bom trabalho aos restantes alunos. Os grupos esforçavam-se por preparar materiais visualmente agradáveis, recortando imagens, colorindo, escrevendo e dispondo o texto a gosto.

Ainda assim, importa referir uma possível limitação deste tipo de atividade: Será que a turma compreendeu, de facto, todas as temáticas abordadas? Ou será que os alunos compreenderam apenas o tema para que foram destacados, e a compreensão dos temas dos restantes grupos ficou abaixo do esperado? Se esta dúvida se confirmar, então o objetivo pelo qual estas dinâmicas foram criadas não se está a alcançar, devendo a equipa pedagógica procurar uma solução ou alternativa.

Por fim, atendendo às intervenções desta semana, pensamos que uma limitação que se destacou relaciona-se com o controlo do grupo, durante as atividades de grupo. É necessário descobrir uma estratégia que ajude a turma a controlar o seu tom de voz durante os trabalhos de grupo.

Anexo 39 – Mobil para Registo do Comportamento Diário

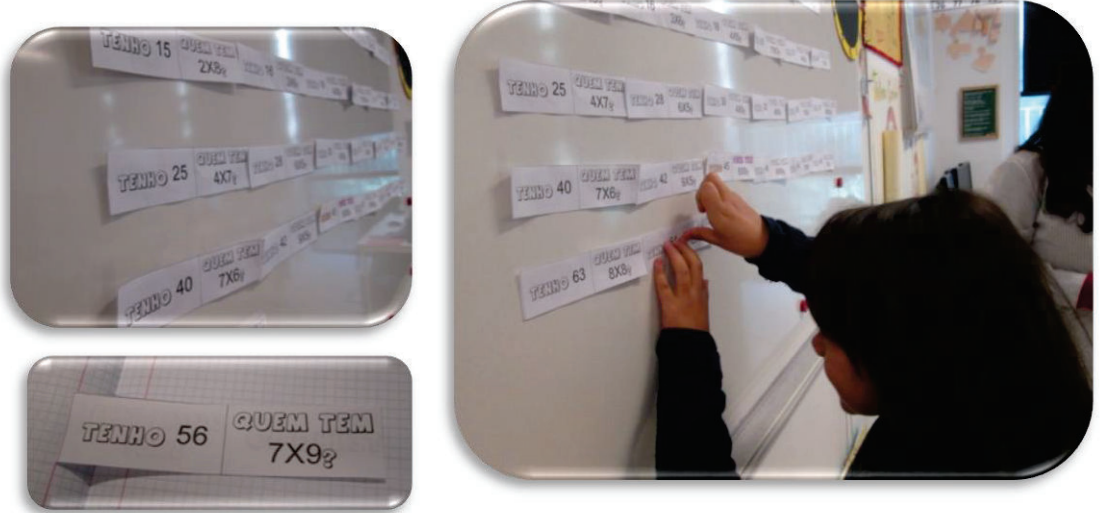


Anexo 40 – “Cidade Das Tabuadas” em utilização

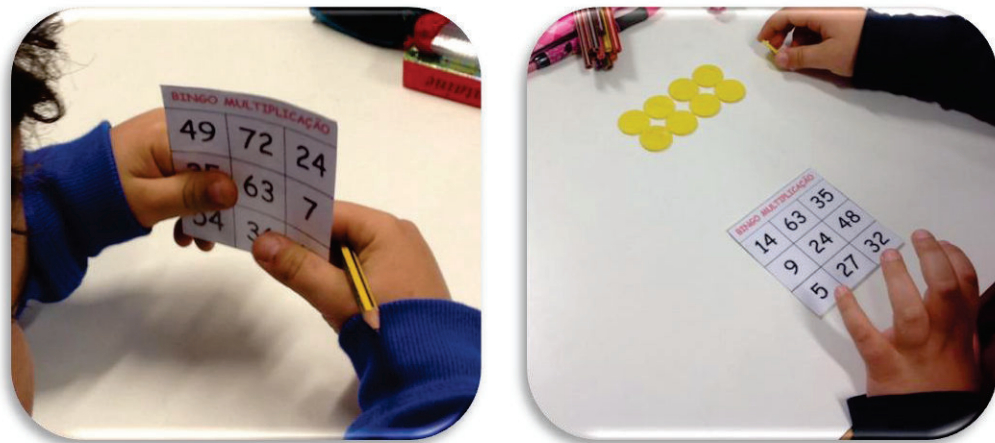


Anexo 41 – Jogos para abordagem do cálculo mental

❖ Dominó da Multiplicação:



❖ Bingo da Multiplicação:



Anexo 42 – Jogo Da Gloria

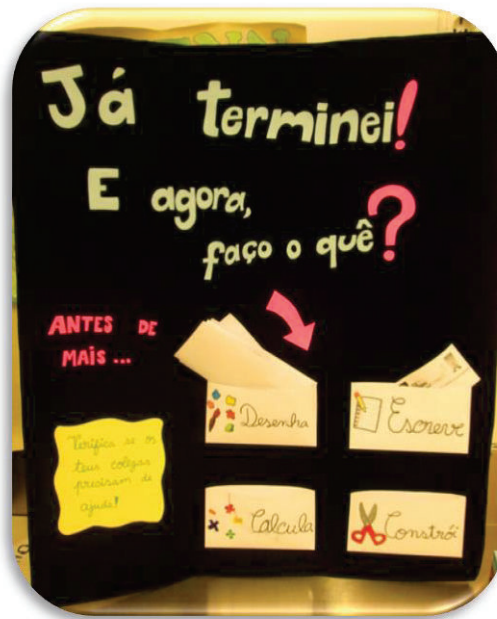
- ❖ Para consolidação das temáticas abordadas em Estudo do Meio; Com casas especiais, onde os alunos deveriam responder a diferentes formatos de perguntas: resposta aberta, escolha múltipla ou verdadeiro-falso.



Anexo 43 – Diagrama de Venn



Anexo 44 – Dispositivo “Já terminei!”



Anexo 45 – Periquito da Índia

- ❖ Recepção do Periquito oferecido por um familiar de uma das crianças:



- ❖ Desenho por referência do Periquito;



Anexo 46 – Atividades de estímulo manual

- ❖ Contacto direto com a tinta, pintando com as mãos e com os dedos:



- ❖ A esmigalhar bolachas e a moldar os brigadeiros:



- ❖ Com pasta de moldar, criaram-se colares para o “Dia da Mãe”:



- ❖ À procura das letras do nome numa bacia com água:



Anexo 47 – Resolução de Problemas

❖ REGISTO NARRATIVO

Sala: 4 Anos

Nome das crianças: MSO, LP, CC, I, B, MA

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 03-04-2013

Durante a construção da caixa de correio, chegou o momento de forrar o caixote com papel de cenário, para posteriormente ser pintado com a cor eleita pelo grupo. Mas surgiu um problema com as abas do caixote, pois teriam de ser unidas de modo a dar formato à caixa.

Estagiária começou dizendo:

– *Bem, agora temos de colar estas duas partes da caixa para depois cobrirmos com o papel de cenário. Como vamos fazer para colar estas duas partes, uma à outra?*

As crianças prontamente responderam:

– *Com cola!*

Rapidamente, a LP e a I foram a correr buscar a cola que utilizam na maioria dos seus trabalhos – cola para papel, “Metylan” – dizendo:

– *Nós vamos buscar, Inês!*

Estagiária:

– *Então, é esta a cola que querem usar? Dá para colar isto?*

Crianças:

– *Sim, dá!*

A construção da caixa continuou, aplicando a cola que haviam escolhido. De seguida, com a ajuda das crianças, tentamos fazer aderir as duas abas da caixa. Mas a cola não era suficientemente forte.

Estagiária:

– *Olhem, não está a resultar. Vocês acham que isto vai colar?*

MSO:

- Temos de fazer mais força. Às vezes temos de segurar com muita força.

Estagiária:

- Pronto, vamos lá segurar com mais força! Vamos ver se é desta!

Mas como a cola Metylan é utilizada para colar materiais mais leves e suaves, não estava a resultar. A estagiária teve de ajudar as crianças a perceber que tinham de arranjar outra solução:

- Meninos, isto assim não vai resultar! Como é que vamos fazer? Temos de arranjar outra forma de colar isto!

CC:

- Podemos usar fita-cola!

Estagiária:

- Sim, podemos experimentar! Mas acham que resulta? Eu vou buscar e vamos ver se dá então...

Com o auxílio da estagiária, experimentaram colar as abas da caixa com fita-cola. Mas como as abas tinham de ser coladas entre si, a fita-cola também não tinha força suficiente:

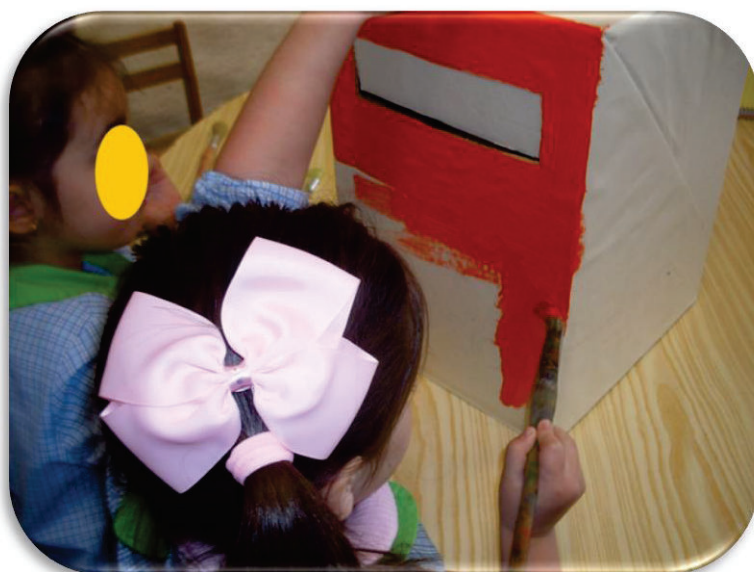
- Bem, a fita-cola também não está a resultar! Eu acho que para resolvermos isto só dá mesmo com cola! Mas nós já usamos aquela cola ali de pincel... não sei se temos por aí outro tipo de cola.

MSO, LP, MA:

- Sim! Aquela grande amarela que a Vera guarda no armário!

E, finalmente, conseguiram colar a parte final da caixa de correio, com a cola que obteve melhor resultado.

❖ EVIDÊNCIAS FOTOGRÁFICAS:



Anexo 48 – Registo de Incidente Crítico N.º 12

Nome das crianças: MA, LMR, CC, MC

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 31-05-2013

INCIDENTE:

Durante a manhã, as crianças brincavam livremente nas áreas escolhidas quando a MA pegou na caixa das tampinhas e começou a explorá-las. A LMR juntou-se à colega e continuaram a análise das letras. Entretanto, enquanto conversavam, iam ordenando as tampinhas no chão. A estagiária [E] aproximou-se das crianças e comentou:

[E] - *Uau, Meninas! Estão a escrever o vosso nome com as tampinhas!*

[MA]: - *Sim! E já não preciso da placa.*

[E] – *Estou a ver que sim... Muito bem! Olhem, posso ficar aqui com vocês a escrever também?*

[LMR] – *Podes, claro.*

Entretanto, mais duas crianças se juntaram. Todas escreviam os respetivos nomes e iam comentando:

[MC] – *Oh C eu também tenho essa letra! É um 'c'!*

[CC] – *Pois é! E tem de ser duas vezes!*

[LMR] – *Eu também tenho uma letra igual à MA e à MC.*

[E] – *E tens também uma igual a mim... Ora repara bem!*

[LMR] – *Sim, é esta aqui no meio, não é?*

[E] – *Exato! Mas o meu nome é mais pequenino que o teu. Quantas letras tem o meu nome?*

As quatro crianças contaram em unísono:

- *Uma, duas, três, quatro!*

[E] – *Pois, só tem quatro letras. E qual será o nome mais comprido?*

[LMR] – *Não sei, temos de descobrir!*

[CC] – *Vamos contar todas as letras, não é Inês?*

[E] – *Sim, podemos fazer isso, C!*

E a exploração das letras e dos nomes das crianças continuou...

REGISTO FOTOGRÁFICO:



COMENTÁRIO:

A estagiária ficou surpreendida por ver a MA escolher deliberadamente esse jogo, no meio de tantos outros. O envolvimento das crianças demonstrou o seu interesse pela descoberta dos grafemas, desejando explorá-los sozinha durante as suas brincadeiras. O adulto optou por uma atitude desafiadora, levando esta atividade mais além, enquanto observava e avaliava o desempenho de cada criança.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

Desenvolver mais atividades orientadas de exploração de grafemas e escrita.

Anexo 49 – Registo de Incidente Crítico N.º 13

Nome das crianças: HL, F, LU, T

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 08-04-2013

INCIDENTE:

Durante a manhã, as crianças brincavam livremente nas áreas escolhidas. A estagiária e uma auxiliar encontravam-se na área do quarto com algumas crianças. Enquanto desempenhavam os seus papéis, num momento evidente do jogo sociodramático, as meninas conversavam e admiravam as suas roupas em frente ao espelho, quando o F reparou que a cama estava desfeita e dirigindo-se para a HL disse «*Olha para estes lençóis todos no chão! Toma lá isto, para fazeres a cama!*». A HL, bastante irritada com a situação, respondeu «*Olha, e porquê que vou ser eu a fazer isso?*» enquanto tentava organizar o espaço. Nisto a LU ofereceu-se para ajudar a HL a fazer a cama.

Perante a dificuldade de ambas as crianças com os vários lençóis, a estagiária e a auxiliar depressa prestaram auxílio. Os dois meninos que observavam a situação ofereceram-se para reunir todas as almofadas e, de seguida, todos ouviram as instruções do adulto sobre como fazer a cama da melhor forma para que todos – meninos e meninas – pudessem ajudar sempre. Apenas as meninas optaram por participar na execução da tarefa de livre vontade, enquanto que os rapazes ficaram de lado, observando e esperando pelo momento de colocar as almofadas.

REGISTO FOTOGRÁFICO:



COMENTÁRIO:

Uma tarefa inserida num momento de brincadeira, proporcionando uma aprendizagem representativa de uma situação do quotidiano. Com a ajuda do adulto, as crianças aprenderam a resolver o problema da cama desfeita da forma mais correta.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

Futuramente, a estagiária terá em atenção esta área da sala, de forma a perceber se esta aprendizagem será posta em prática sem a ajuda do adulto.

Anexo 50 – Lista de Verificação

Nomes	Identificou Letras		Ordenou Letras	
	Sem placa	Com placa	Sem ajuda	Com ajuda
		X	X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
		X	X	
	X		X	
		X		X
		X		X
		X		X
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X		X	
		X		X
	X		X	

Anexo 51 – Grelha de Avaliação 1

Nomes		Nível de Desempenho			
		1	2	3	4
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				
	Ao passar por cima				
	Ao fazer sozinho				

Níveis de Desempenho					
		1	2	3	4
Ao Passar Por Cima		Pouco ou nenhum controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. Delineado pouco ou nada coincide com o pontilhado.	Pouco controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. Delineado coincide ligeiramente com o pontilhado.	Progressivo controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. Delineado coincide bastante com o pontilhado.	Controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. Delineado coincide com o pontilhado.
Ao Fazer Sozinho		Pouco ou nenhum controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. A representação do grafismo pouco ou nada se assemelha ao exemplo delineado.	Pouco controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. A representação do grafismo assemelha-se um pouco ao exemplo delineado (eventualmente, recorre à simetria).	Progressivo controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. A representação do grafismo assemelha ao exemplo delineado (eventualmente, recorre à simetria).	Controlo dos movimentos e da força aplicada na caneta. A representação do grafismo assemelha ao exemplo delineado.

Anexo 52 – Registo de Incidente Crítico N.º 10

Nome da criança: L

Idade: 4 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 04-03-2013

INCIDENTE:

Após introduzir o quadro com as placas dos nomes ao grupo, a L. estava a começar um desenho quando a estagiária interveio: «*L., agora já sabes, não te esqueças de escrever o teu nome com a ajuda da placa!*». A L. de imediato demonstrou uma expressão preocupada e respondeu: «*Mas eu não sei escrever o nome, Inês. Eu não consigo!*». A estagiária acalmou a criança, explicando: «*Não te preocupes, L.! Eu vou-te explicar e vais ver como vai ser fácil*». Mas a L. continuou ansiosa e preocupada enquanto buscava a sua placa no quadro dos nomes, não confiando nas suas capacidades. Exclamou novamente: «*Oh Inês, tens de me ajudar! A minha mãe nunca me ensina a escrever o nome em casa*».

Com a ajuda da estagiária, a L. conseguiu escrever o seu nome, pela primeira vez, com uma boa caligrafia. Quando a estagiária congratulou o seu desempenho, a L. esboçou um sorriso enorme e afirmou, de imediato, que queria voltar a escrever o nome.

Durante os minutos seguintes, a criança entreteve-se sozinha, sentada no seu lugar, a escrever várias vezes o seu nome, mostrando aos adultos da sala a sua conquista.

REGISTO FOTOGRÁFICO



COMENTÁRIO DO ADULTO:

Tal como tenho vindo a observar, as crianças deste grupo têm algumas falhas ao nível na confiança pessoal. São habituais comentários como “Não consigo”, “Não sei fazer” ou “Não sei fazer sozinho”.

A L. teve uma atitude idêntica. No entanto, com a devida ajuda, ultrapassou a dificuldade.

Penso que, neste grupo, o meu trabalho incidirá bastante a nível individual, dedicando tempo para cada criança, ajudando-as a conhecer as suas potencialidades e ultrapassar os seus medos e falta de confiança.

Anexo 53 – Registo de Incidente Crítico Nº 2

Nome da criança: T

Idade: 8 anos

Observadora: Inês (estagiária)

Data: 11-11-2013

INCIDENTE:

Após todos os grupos prepararem a informação do cartaz construído por si, os elementos de cada grupo distribuíram o texto pelos alunos, de forma a que cada um ficasse responsável por uma parte do trabalho durante a apresentação à turma. Imediatamente a T demonstrou-se bastante ansiosa, tendo chamado a atenção das estagiárias. Ao conversar com a criança, percebemos que estava com medo de se enganar em frente à turma, pois não sabia se conseguiria memorizar a informação que lhe ficara encarregue.

As estagiárias ajudaram a T a dividir a informação em partes, oferecendo sugestões à aluna de como compreender e, posteriormente, memorizar a informação. De seguida, pediu-se a colaboração do restante grupo para ajudar a T na preparação da sua comunicação oral. A aluna gostou dos conselhos e do envolvimento dos colegas, mostrando-se um pouco mais confiante.

Durante a apresentação, a T comunicou na perfeição e, no final, dirigiu-se às estagiárias sussurrando: “As minhas pernas estavam todas a tremer (...) Mas as sugestões valeram a pena”.

COMENTÁRIO DO ADULTO:

Tem-se tornado bastante visível a baixa autoconfiança da T. Esta questão dificulta um pouco o seu desenvolvimento académico, porque o medo de errar sobrepõe-se a todas intervenções possíveis. É importante sensibilizar os colegas e continuar atenta ao desenvolvimento e trabalho desta criança, pois com alguma ajuda e incentivo consegue alcançar os objetivos propostos.

Anexo 56 – Fichas de Autoavaliação

Nome: _____ Sessão: _____ Data: _____

O que mais gostei?	Onde senti mais dificuldade?	Como é que posso melhorar?

Como me sinto em relação a esta aula?



Muito Triste



Triste



Contente



Muito Contente

Anexo 57 – Grelha de Avaliação 2

GRELHA DE AVALIAÇÃO

1º Ciclo do EB

Ano _____ Turma _____ Data _____

		Conhecimento científico			Oralidade		
		Identifica o sistema	Identifica os órgãos	Identifica a função de cada órgão	Exprime-se com fluência	Adequa a voz	Correção Linguística
Digestivo	1	João Tomás Rita Rodrigues Carlota Maria Miguel Isabel Sofia					
Pequena Circulação	2	Sebastião João Azevedo Ana Luisa Marilde Mafalda Rodrigues					
Grande Circulação	3	Rita Novais Tomás Joana Mafalda César Maria David					
Respiratório	4	Mafalda Dias Gonçalo Miguel Vasco Teresa					
Excretor	5	Luisa Ana Oliveira Pedro Vieira Pedro Sottomayor Margarida					

1 – Verifica-se; 2 – Verifica-se, com ajuda; 3 – Não se verifica

Anexo 58 – Reflexão da 8ª Semana - 1º CEB

11 a 13 de novembro

Assim como havíamos verificado na semana anterior, também agora confirmamos a importância da gestão do tempo ao longo do dia. De forma a tornar a planificação mais clara e operacional, o par pedagógico tem vindo a compreender a importância de uma previsão mais atenta do tempo previsto para cada atividade. Uma simples previsão do tempo necessário para completar cada atividade não é suficiente, uma vez que, constantemente, surgem intervenções espontâneas por parte dos alunos às quais devemos ser capazes de ouvir com disposição e, se necessário, dar resposta a essa mesma intervenção. Esta problemática alerta para dúvidas acerca da liberdade de contributos construtivos dos alunos para o desenvolvimento da aula; por outras palavras, esta problemática leva-nos a refletir sobre o que deve prevalecer entre duas opções: ou somos justas e, num momento de partilha, permitimos que cada um dos alunos tenha oportunidade de falar – sabendo que serão perdidos vários minutos de aula – ou limitamos o número de participações – sabendo que serão poupados vários minutos de aula e conscientes de que os alunos devem aprender a respeitar a vez dos colegas, habituando-se a aguardar por uma outra oportunidade de intervenção).

Esta semana, em resultado da planificação da semana anterior, apresentamos um exemplo concreto onde os registos de avaliação adotados influenciaram a planificação e intervenção desta semana. Conforme explicamos anteriormente, através da ficha de autoavaliação preenchida pela turma, compreendemos que os conhecimentos relativos aos últimos sistemas do corpo humano abordados não haviam sido bem consolidados. Como tal, a equipa pedagógica optou por não avançar para um novo sistema, disponibilizando uma semana para rever e recordar todos os sistemas aprendidos – oferecendo um acompanhamento especial a dois alunos em particular. Desta forma, relativamente ao Estudo do Meio, a presente semana

destacou-se pelas dinâmicas desenvolvidas em pequenos grupos de trabalho, onde cada grupo de alunos estudou e preparou uma apresentação oral à turma. Por fim, todos os alunos tiveram a oportunidade de visitar a sala de informática e explorar variados jogos interativos de abordagem aos sistemas do corpo humano – algo que até aqui não havia sido feito.

Fazendo uso desta atividade desenvolvida em grupos, como uma estratégia implementada da qual se alcançaram bons resultados, sentimos os benefícios desta dinâmica imediatamente. A entreatajuda entre os elementos do grupo foi notória, a par de alguns momentos de discordância e de discussão. Os alunos preocuparam-se por desenvolver um bom trabalho, organizando as intervenções e os discursos a utilizar. É importante referir que os dois alunos que haviam admitido sentir dificuldades conseguiram realizar com sucesso as atividades propostas, concretizando os objetivos de aprendizagem propostos.

Anexo 59 – Excerto do Portfólio da Criança: Evolução evidenciada

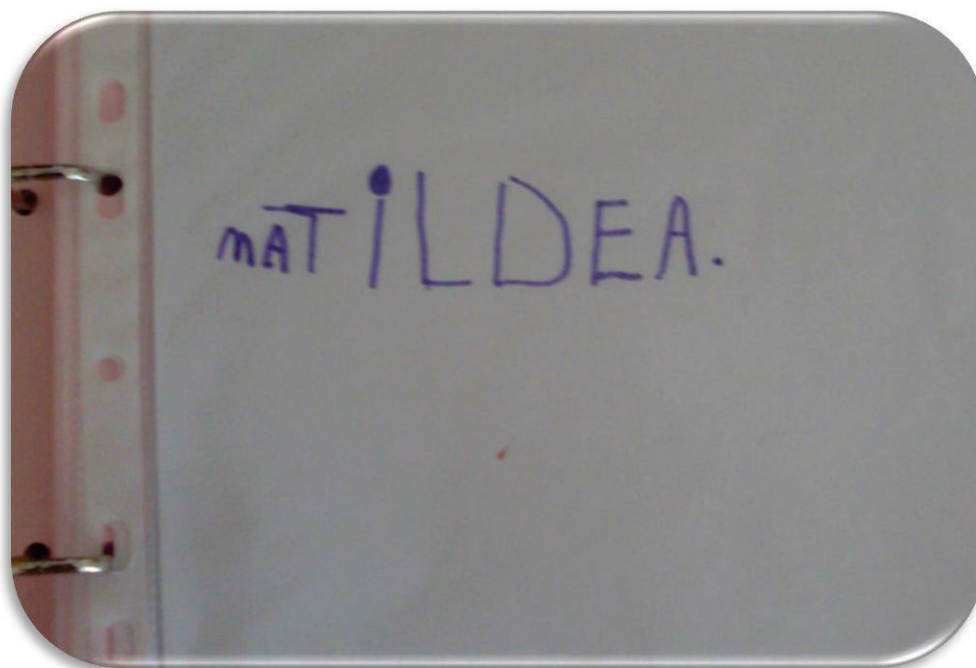
Identificação do Registo

Grafismo - Nome

Data da Realização: 28 de Março de 2013

Local: Sala
Escolhido pela Estagiária

Registo Fotográfico:



Comentário da Criança:

«É o meu nome. Só que ainda não sei fazer o resto do nome. Só aquela letra grande do 'U'. Já não preciso da plaquinha para escrever o nome».

Comentário da Estagiária:

A Matilde consegue escrever o nome sozinha, controlando a dimensão de cada uma das letras. Tem consciência das duas palavras que habitualmente a representam – ‘Matilde’ e ‘Araújo’. Demonstra interesse em começar a escrever para além do primeiro segmento do nome.

Indicadores de Desenvolvimento

(Áreas de Conteúdo)

Formação Pessoal e Social

- ✓ **Independência / Autonomia:** A Matilde demonstra empenho nas atividades que realiza por iniciativa própria. Manifesta interesse pela escrita e gosta de anunciar os seus progressos.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- ✓ **Reconhecimento e Escrita de Palavras:** a criança já reconhece algumas palavras escritas no dia-a-dia, em contexto sala do jardim-de-infância.
- ✓ **Reconhecimento e Escrita de Palavras:** a criança utiliza diversos instrumentos de escrita, exemplo: lápis de cor.

Identificação do Registo

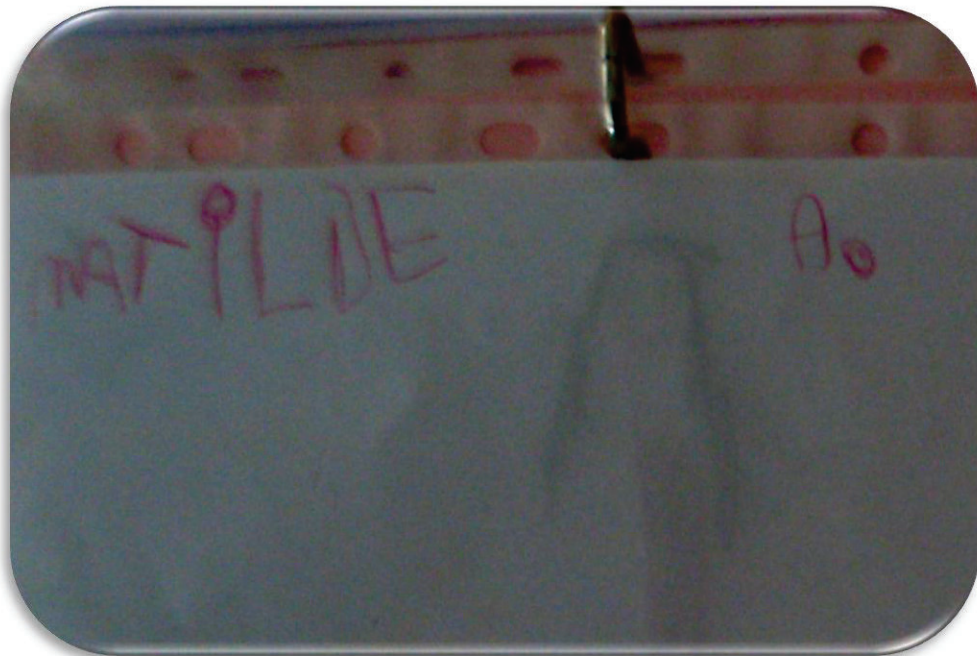
Grafismo - Nome

Data da Realização: 16 de Maio de 2013

Local: Sala

Escolhido pela Estagiária

Registo Fotográfico:



Comentário da Criança:

«Eu disse assim “Mãã, o A é junto com as letras?” e ela disse “Não, é mais afastado”. Mas tu aqui na escola também me ensinaste um truque. Pomos assim um dedo depois destas letras e só depois escrevo o A».

Comentário da Estagiária:

Este registo é muito importante. Revela uma clara evolução no grafismo do nome da Matilde.

No início do mês de Março, quando se introduziu ao grupo o quadro das placas do nome, a Matilde copiava o seu nome sem separar as letras entre o primeiro nome e o apelido, escrevendo “**MATILDEA.**”

Após algumas intervenções da estagiária, a Matilde conseguiu lembrar-se dessas instruções e, sozinha, escreveu o nome corretamente num trabalho, evidenciando o necessário espaçamento entre ambas as partes do nome – “**MATILDE A.**”

Indicadores de Desenvolvimento

(Áreas de Conteúdo)

- ✓ **Autonomia Pessoal e Social** - Independência Pessoal, Iniciativa, Autonomia
- ✓ **Expressão Motora** - Motricidade Fina
- ✓ **Linguagem** - Competências de Escrita, Reconhecimento e escrita de palavras
- ✓ **Matemática** - Relação espacial