



PAULA
FRASSINETTI

A construção da profissionalidade de um professor generalista e o desenvolvimento integral da criança

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

Diana Patrícia Martins Rodrigues

Orientação

Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira

Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

RESUMO

Serve o presente relatório para explicitar o processo de formação profissionalizante realizado ao longo de dois períodos de estágio, Educação Pré-Escolar e de 1ºCiclo do Ensino Básico, sendo que se encontram evidenciadas as especificidades, transversalidade e continuidade existentes em ambos os contextos. Para o efeito, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, que resultou numa intervenção educativa pautada pela gestão e deliberação docente, segundo critérios de intencionalidade educativa, visando a promoção de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

Neste sentido, a intervenção educativa em ambos os contextos regeu-se por alguns princípios que consideramos alicerçais no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a intencionalidade educativa sustentada nas ações de observar, planificar, intervir e avaliar; a necessidade da diferenciação pedagógica face às individualidades de cada um; a interdisciplinaridade com vista ao desenvolvimento global da criança e a construção ativa e cooperativa do conhecimento. A intervenção educativa em análise foi orientada com base numa perspetiva construtivista, reflexiva e generalista.

Esta necessidade torna-se ainda mais premente face ao novo regime de dupla habilitação para a docência, ao abrigo do Decreto-Lei nº43/2007, que representa uma oportunidade de aquisição plena de um estatuto de profissionalidade docente. Assim sendo, este novo paradigma da habilitação docente generalista vem trazer novos desafios aos profissionais de educação, pois estes terão que reconhecer as similitudes e disparidades entre estes contextos para que uma ponte entre os mesmos seja exequível, atendendo ao objetivo último da educação: desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Palavras – chave: Educação Pré-Escolar; do 1ºCiclo do Ensino Básico; Professor generalista; Professor investigador e prático-reflexivo; Participação ativa e construtivista; desenvolvimento integral da criança.

ABSTRACT

This report serves to clarify the process of vocational training carried out along two internship periods, Preschool Education and 1st cycle of basic education. We aim to show the specific characteristics, transversality and existing continuity in both contexts. To this end, a study of qualitative nature was carried on, which resulted in an educational intervention guided by management and deliberation, according to criteria of educational intentionality, aiming at the promotion of active learning experiences, significant, diverse, inclusive and socializing.

In this sense, the educational intervention in both contexts was conducted by some principles that we believe are fundamental in the teaching-learning process, such as sustained in the actions of educational intentionality observe, plan, intervene and assess; the necessity of pedagogical differentiation; interdisciplinary for the global development of children and the active and cooperative construction of knowledge. The educational intervention in analysis was based on a constructivist perspective oriented, reflective and generalist.

This need becomes even more urgent when facing new dual license scheme for teaching, pursuant to Decree-Law No. 43/2007, which represents an opportunity to acquire full professional component of teaching status. Therefore, this new paradigm of teaching qualification generalist carries new challenges to education professionals, once they will have to recognize the similarities and differences between these contexts building bridges between them and bearing in mind the ultimate goal of education: full and harmonious development of children.

Keywords: Pre-school education; first cycle of basic education; generalist teacher; investigative and reflective teaching; active participation and constructivist; development of children

AGRADECIMENTOS

Existem percursos impossíveis de se percorrer na solidão. Este trabalho além de ser um ato de realização pessoal é o resultado de muito esforço e dedicação, pois apesar de ao longo deste percurso ter enfrentado diversos obstáculos foi com o apoio incondicional e o singular contributo de cada uma das pessoas a mencionar que a realização deste sonho se tornou possível.

À Mestre Irene Cortesão e à Professora Doutora Ana Luísa Ferreira pela orientação, pelas ideias, pelo rigor e o apoio prestado, pela disponibilidade e pela exigência e sobretudo, porque se revelaram instigadoras do pensamento crítico, compreensivas e motivadoras marcando positivamente esta reta final.

À instituição que me abriu as suas portas e me acolheu como um dos seus, confiando-me o seu maior tesouro. Um especial enfoque às orientadoras cooperantes, pela partilha temperada com rigor e pelo oásis de alegria numa travessia exigente e tantas vezes desanimadora, tornando-se assim em admiráveis modelos. Um especial agradecimento à Carla Barbosa que conquistou um lugar especial no meu coração, uma mestre na arte de ensinar, o encantamento não só pela educação, mas pela vida, preenchendo o mundo “com cores de alegria e de esperança”. Os seus “dois braços abertos” ao longo deste percurso foram um amparo reconfortante. E a cada criança/aluno, fonte de entusiasmo e gratificação por cada parte do trabalho desenvolvido, através dos quais se busca a renovação das energias.

À minha família e amigos, pelo apoio escrito em pedra, mesmo que todo este percurso lhes tenha roubado tanto de mim. À minha família e amigos, que me sorriem e me fazem sorrir. Às minhas amigas, em especial à Mariana e Marta pela amizade, companheirismo e ajuda que permitiram que cada dia fosse encarado com particular motivação. Aos meus pais pelo carinho e apoio incondicional, porque isto era mais do que um sonho meu, mas um sonho nosso, daí que a felicidade perante a concretização seja ainda mais intensa, a vocês um muito obrigada pela ajuda, pelo amparo, pelo tempo disponibilizado e sobretudo pelo acompanhamento indiscutível ao longo deste percurso das nossas vidas. Ao meu irmão, pelas palavras sábias de força nos momentos inesperados. Assim, à minha família, em especial aos meus pais, irmão e avós, um enorme obrigada por acreditarem em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos da vida. Espero que esta etapa que agora termino, possa de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.Educar versus Ensinar	11
2.Pressupostos da intervenção educativa- O Educador de Infância e o Professor de 1ºCEB: os papéis educativos que desempenham	13
II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	25
1.Tipo de estudo/abordagem:	26
2.Participantes no estudo.....	27
3.Instrumentos de recolha de dados	28
III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA	32
A1. Caracterização da Instituição.....	32
A2. Caracterização do grupo/turma.....	34
B1. Observar/ Preparar	39
B2. Planear/ Planificar.....	42
B3. Agir /Intervir	45
B4. Avaliar	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Reflexão sobre a avaliação no 1ºCiclo do Ensino Básico

Anexo II: Grelha de monitorização da gramática aplicada na turma do 1ºCEB

Anexo III: Reflexão sobre as práticas/instrumentos de avaliação utilizados ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar

Anexo IV: Reflexão sobre as Metodologias de Intervenção Educativa e respetivos princípios pedagógicos

Anexo V:Registo de Incidente Crítico sobre “O que queremos saber/fazer?” relativamente ao projeto lúdico de sala

Anexo VI: Registo de Observação por Amostragem de Acontecimentos

Anexo VII: Lista de Verificação sobre a correspondência fonema/grafema e a articulação de sons

Anexo VIII: Lista de Verificação para observação da aula

Anexo IX: Registos do portfólio da criança construído durante o estágio na valência de Educação Pré-Escolar

Anexo X: Reflexão sobre a construção do portfólio da criança

Anexo XI: Relatório narrativo do portfólio da criança

Anexo XII: Grelha de avaliação do projeto lúdico “A Menina do Mar”

Anexo XIII: Grelha de avaliação da leitura utilizada na valência do 1ºCEB

Anexo XIV:Caracterização da instituição

Anexo XV: Caracterização do grupo de 5 anos

Anexo XVI: Registo de Incidente Crítico sobre aprendizagens significativas durante o Planear/Fazer/Rever

Anexo XVII: Registo de Incidente Crítico relativamente à área da Matemática no 1ºCEB

Anexo XVIII: Registo de Incidente Crítico relativamente à área do Estudo do Meio no 1ºCEB

Anexo XIX: Registo de Incidente Crítico sobre a planificação em pequenos grupos na Educação Pré-Escolar

Anexo XX: Registo de Incidente Crítico sobre o Jogo do Esqueleto (Estudo do Meio)

Anexo XXI: Registo do Portfólio da Criança evidenciando a área da Formação Pessoal e Social – Diário de Grupo

Anexo XXII: Teia do projeto lúdico da sala dos 5 anos

Anexo XXIII: Planificação em grelha no âmbito da Educação Pré-Escolar

Anexo XXIV: Planificação em grelha no âmbito do 1ºCiclo do Ensino Básico

Anexo XXV: Registos fotográficos resultantes da exploração do material geométrico e respetivos exercícios

Anexo XXVI: Registos fotográficos da experiência das cores

Anexo XXVII: Registo do Portfólio da Criança evidenciando a área do Conhecimento do Mundo

Anexo XXVIII: Galeria de imagens ao longo da construção do projeto de sala

Anexo XXIX: Registo de Incidente Crítico sobre a atividade dinamizada pela estagiária quanto ao projeto dos “Correios”

Anexo XXX: Atividades de consolidação para o 1ºCiclo do Ensino Básico

Anexo XXXI: Reflexão sobre a organização do espaço na sala

Anexo XXXII: Avaliação semanal

Anexo XXXIII: Reflexão sobre o portfólio reflexivo

Anexo XXXIV: Reflexão sobre a leitura no 1ºCiclo do Ensino Básico

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC: Atividades Extra-Curriculares

1ºCEB: Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2ºCEB: Segundo Ciclo do Ensino Básico

DL: Decreto-Lei

EPE: Educação Pré – Escolar

LBSD: Lei de Bases do Sistema Educativo

ME: Ministério da Educação

MEC: Ministério da Educação e Ciência

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

PAA: Plano Anual de Atividades

PCC: Projeto Curricular do Colégio

PCT: Projeto Curricular de Turma

PE: Projeto Educativo

P/F/R: Rotina do Planear/Fazer/Rever

RI: Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório é produto do processo de intervenção educativa e reflexão realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, respetivamente orientado pela Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa e pela Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. A elaboração deste relatório teve por base dois estágios profissionalizantes, ambos com a duração aproximada de quatro meses, sendo que o primeiro estágio foi desenvolvido em contexto da Educação Pré-Escolar, com um grupo de 5 anos e o segundo estágio tendo sido realizado no âmbito do 1ºCiclo do Ensino Básico, mais concretamente com uma turma do 4ºano de escolaridade, sendo que ambos os estágios se realizaram num Colégio de carácter privado, no distrito do Porto.

Em tempo de formação, o estágio é visto como um processo de construção de aprendizagens. Tal como na maioria dos processos, também carece de um propósito que ajude o profissional de educação na escolha de estratégias, conteúdos, recursos, competências em detrimento de outros meios não tão exequíveis. Neste contexto, ao longo do trabalho procura-se perceber de que modo a prática em Educação Pré-Escolar/1ºCEB se desenvolve, salientando a importância do papel do educador de infância/professor. Reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo, agir de modo a que cada aluno se sinta em segurança e protegido para desenvolver a sua autonomia e autoconfiança, transmitir os seus conhecimentos e valorizar os seus saberes como caminho para novas aprendizagens das crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades, foram objetivos gerais das intervenções educativas realizadas. Porém, os objetivos deste estágio não consistiam apenas em caracterizar a instituição, mediante os regimes de autonomia, administração e gestão, mas principalmente fundamentar a observação, com a articulação entre a teoria e a prática. Tinha ainda como meta a participação em situações que envolvessem toda a comunidade educativa, desde a equipa pedagógica da instituição, em ocasiões de observação, planificação, intervenção e avaliação, a alunos e pais. Para tal concretização, foi necessário recorrer a metodologias de investigação, tendo como intuito compreender quem eram estas crianças, de onde vinham, assim como todo o fenómeno educativo (o modo como aprendem, condições de aprendizagem, necessidades e interesses, entre outros). Para se ser Educador ou Professor, existem

competências que são efetivamente fulcrais, tais como: a ética e valores, comunicação e pensamento crítico, designando-se estas de competências transversais.

A construção deste relatório visa compilar e interpretar as experiências vividas no estágio, assim como refletir sobre determinados assuntos, pelo que se encontra dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, o Enquadramento Teórico, que pretende sustentar a intervenção educativa em torno de considerações teóricas, basilares e edificantes relativas à natureza do processo educativo e à relação do profissional com a criança; o segundo capítulo, Metodologias de Investigação, explanaremos o tipo de estudo, a amostra e o conjunto de técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados para conhecermos os contextos educativos e os grupos, de modo a (re)ajustar continuamente a prática educativa em função da análise dos dados recolhidos de investigação; o terceiro capítulo, Intervenção, subdivide-se em dois subcapítulos, sendo que no primeiro se caracterizam os contextos educativos de forma integrada no quadro normativo-legislativo e se caracterizam os grupos de crianças que estiveram envolvidas na nossa prática profissionalizante, e no segundo caracteriza-se a intervenção educativa em torno das etapas principais do processo de ensino-aprendizagem: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar; por fim no quarto capítulo, as considerações finais, onde se reflete criticamente sobre a construção da profissionalização e se justifica a seleção do título do presente trabalho, explorando o modo como a formação docente de dupla habilitação representa uma oportunidade de afirmação plena não só de inserção como de afirmação da profissionalidade. Também aqui é também apresentado todo o culminar do trabalho desenvolvido, onde se reflete sobre os aspetos mais significativos da prática pedagógica, as limitações e os obstáculos desvendados, tendo sempre por base a prática reflexiva antes, durante e após a ação para a regulação da atividade docente. Por último, e já não fazendo parte do relatório, encontram-se os anexos que remetem para as evidências especificadas ao longo do presente relatório e que procuram ilustrar o que foi sendo afirmado no corpo de texto.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O princípio da permanente interação e mobilização de saberes face a situações contextuais é fundamental em toda a formação [...] a necessidade de os adquirir de forma mais estruturada e geradora de quadros de referência do pensamento e da acção deverá ser [...] maior na formação inicial, porque sem ela a desejável reflexão terá escassos suportes (ROLDÃO, 1999:102).

O presente relatório reflete a prática pedagógica de um profissional generalista, no qual são reportadas as evidências mais significativas, tornando-se assim indispensável principiar a sua elaboração pela construção de um referencial teórico no qual se averiguem e se assumam posicionamentos claros e sustentadores da intervenção, através da problematização de perspetivas distintas em torno do conceito de “educação”.

1. Educar versus Ensinar

Na tentativa de compreender a complexa realidade que envolve ambos os conceitos, torna-se necessária uma análise que parta da génese de ambos. Assim sendo, a palavra “Educação” pode ser entendida através de duas vertentes: *Educare*, que significa “*alimentar/criar para que se possa ser*” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009:566), implicando essa nutrição um sentido exógeno, no qual o docente dota o discente de algo que lhe é extrínseco e implicitamente tido como uma mais valia; já *Educere* que significa “*extrair de/ trazer à luz a riqueza da pessoa*”, pelo que a palavra na sua totalidade pode ser entendida como um método que tende a formar o indivíduo, com um determinado objetivo a alcançar, ou seja imprime um sentido endógeno, no qual o docente ajuda a trazer à tona algo que é intrínseco ao discente e que se pressupõe igualmente útil e/ou indispensável para a sua formação. No que respeita, à palavra “ensinar” esta surge da composição dos vocábulos latinos “in” e “signare” que, em conjunto, significam pôr ou colocar uma marca em algo ou alguém, isto é, marcar (Dicionário de Língua Portuguesa:2009:609). Deste modo, é possível associar a etimologia de ambos os conceitos à ação docente, constatando-se que por um lado o educador/professor educa quando alimenta o desenvolvimento do aluno, no sentido, de fomentar o seu processo de formação pessoal, incrementando as potencialidades e tendências positivas do mesmo e dando espaço à aquisição de novas competências e capacidades. Por outro lado, também marca efetivamente o aluno na medida em que, no âmbito do processo ensino – aprendizagem, tende a estirar a mente da criança por novas ideias, noções, conceitos e experiências, que conduzem o aluno a um novo patamar de aquisição de conhecimentos, que jamais retoma à sua forma original, ou

seja, marca a criança /aluno moldando-a(o). Cabe assim, ao educador/professor a grande responsabilidade de saber fazer crescer, em espaços de educação formal, indivíduos com saberes e competências que respondam aos desafios da contemporaneidade. Seguindo esta linha de pensamento, o educador/ professor passa a ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais, uma vez que, não se limitará a transmitir os saberes que possui aos alunos, mas ajudá-los-á a adquiri-los por eles próprios (CABANAS, 2002). Portanto, de acordo com Cabanas, a criança/aluno assume o papel de protagonista, pois não existe propriamente “ensino” por parte do professor, mas sim, e de facto, “aprendizagem” por parte do aluno (Ibidem: 83). Assim e compreendendo a complexidade do meio em que a educação se insere, esta pode ser considerada como “a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dela” (DELORS, 1999:77). Ou seja, vários podem ser os caminhos a seguir na educação, o que importa é que a intervenção se revele como um ato refletido, consciente e ajustado ao contexto. Educar (-se) é, afinal, ajudar a construir projetos de existência” (GONÇALVES,2002:75). Perspetiva-se, assim, que uma visão ampliada e abrangente da aprendizagem deve ter como propósito

permitir que cada indivíduo descubra, reanime e fortaleça o seu potencial criativo para revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso significa passar de uma visão puramente instrumental da educação como via obrigatória para atingir determinados objetivos (em termos de competências, capacidades ou potencial económico), para uma que dê ênfase ao desenvolvimento da pessoa na sua totalidade” (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2012:72).

Contudo, Educar e Ensinar, perfilam-se como conceitos que se complementam, e que encerram em si uma complexidade muito maior do que aquele que inicialmente sugerem, como se pôde constatar pelo que foi referido anteriormente. “O conhecimento não é algo que se transmite, mas antes algo que se constrói pela força da acção” (MORAES, 2005:100). Deste modo, a aquisição do conhecimento pela criança, é o resultado da ação-educativa do professor combinada com o processo ensino –aprendizagem que este proporciona. Trata-se da complementaridade da educação e do ensino em ação, que deve ser colocada em prática ao longo da EPE e do 1ºCEB, devendo esta sustentação ser feita com base em premissas sólidas e concretas, que permitam ensinar e educar a criança de acordo com objetivos, metas e linhas orientadoras bem definidas.

2.Pressupostos da intervenção educativa- O Educador de Infância e o Professor de 1ºCEB: os papéis educativos que desempenham

Para que a criança tenha experiências intelectuais estimulantes e socialmente relevantes é preciso a ajuda do educador/professor. Assim, ser educador é ser-se conhecedor das competências e saberes a desenvolver nas crianças, bem como mobilizar estratégias diversificadas para alcançar esse objetivo, tal como Arends (2008:19) defende:

“Os professores eficazes [...] têm uma disposição positiva em relação ao conhecimento, [...] um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados de aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado e alunos auto-regulados [assim como] têm uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas.”

Na EPE, o papel do educador é fundamental, pois é deste que depende a forma como a educação é posta em prática e como a aprendizagem é conduzida, assim sendo a sua função principal é proporcionar aprendizagens significativas às crianças exigindo uma

“mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa [...] (ROLDÃO, 2005:49) Como refere a autora “[...] o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos[...].” (ROLDÃO, 2005:49).

Porém, como se sabe no seguimento da EPE surge o 1ºCEB e, por isso teve-se, o cuidado de em ambas as intervenções práticas se desenvolver com as crianças/alunos, que fossem de encontro aos documentos orientadores, as OCEPE na EPE e a Organização Curricular e Programa do 1ºCEB, sendo que este exige do papel do professor *“experiências de aprendizagem ativas, significativas, diferenciadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno”* (MEC, 2004:23), em cooperação com a família. Contudo, para que os alunos alcancem sucesso em ambos os níveis de ensino, é necessário que os educadores/professores saibam que as OCEPE não só aproximam o trabalho dos educadores aos professores, mas também facultam “a continuidade” e favorecem *“a transição entre os dois patamares educativos”* (SERRA,2004:70). Neste sentido, o profissional em educação torna-se assim num ser reflexivo, estando apto a reconstruir constantemente o seu conhecimento no confronto com as várias exigências que o levam ao questionamento e à procura de novas respostas. Desta forma, o educador deve surgir como um “andaime” com o objetivo de estimular e ajudar a criança a

conhecer-se a si própria e a integrar-se na sociedade. Assim, proporcionando um lugar aberto às vivências e interesses das crianças, um lugar integrador de intencionalidades múltiplas, o educador/professor deve “*promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuindo para a igualdade de oportunidades*” (Lei-quadro nº5/97 de 10 de Fevereiro). Desta forma, e corroborando o que afirma Alarcão “*todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome, é no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor*” (ALARCÃO, 2001:6). Desta forma o educador deve também assumir um papel reflexivo e de investigador, para assim poder melhorar a sua prática e modificar ou abranger novas estratégias, constituindo-se um impulsionador e condutor de aprendizagens e facultando e promovendo experiências enriquecedoras a cada criança e ao grupo. Acredita-se assim, que tanto os educadores como os professores devem estar presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, libertadora e solidária, de forma a criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, a realização das suas potencialidades em termos pessoais e sociais.

Ainda em contexto de EPE, o educador deve possuir conhecimentos e as competências necessárias para desenvolver as OCEPE junto das crianças, ao nível da formação pessoal e social, da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Assim, o profissional sentirá que é capaz de promover aprendizagens diversificadas às crianças abrangendo diferentes áreas/domínios, permitindo desta forma aos educandos experienciar tudo que o rodeia, buscando sempre ideias inovadoras, pois para o educador cada criança é uma missão com diferentes características. Sendo da mesma opinião, Carneiro diz que, ser educador é um “*compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida*” (2003:109). Desta forma, o profissional em educação tem a tarefa da “*construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência de possibilidades múltiplas*” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2007:21). Para que essas condições sejam garantidas, este profissional deve assumir uma postura crítica e de constante reflexão, pois só assim poderá modelar a sua prática de acordo com as circunstâncias e o grupo. Pois, a formação e reflexão ao longo da vida como “*dinâmica construtivista*” (NEVES, 2007:79) são vistas por diversos autores como uma atitude importante e imprescindível para que atinjamos um nível elevado de competência como profissionais de educação.

No que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância deve construí-lo *“com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos”* (ME, 1997:7).

Por outro lado, o professor de 1ºCEB *“desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”* (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto, Cap. II). Neste sentido considera-se importante que estes profissionais utilizem o currículo como instrumento que os leva a desenvolver as aprendizagens dos educandos, num âmbito que integra os conhecimentos científicos no que diz respeito às áreas de conteúdo/curriculares e aos contextos influenciadores do desenvolvimento. De acordo ainda com o decreto-lei acima referido, este deve ser desenvolvido num contexto de uma escola para todos (escola inclusiva), assim sendo o professor de 1ºCEB desenvolve-o, mobilizando e articulando todos os conhecimentos científicos e as competências que são esperadas que os alunos adquiram; promovendo a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo, como as seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e as respetivas Expressões. Por esse facto, sublinhamos a gestão flexível do currículo como um instrumento útil que *“traz também um acréscimo de responsabilidades, a exigir reflexão e estudo da problemática que com ela se liga”* (VILAR, 1998:5). Concluindo, todo este tipo de tarefas exercidas pelo educador/professor constitui a base para a formação ao longo da vida da criança, neste sentido:

“ Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes” (RUBEM ALVES).

Este texto relaciona-se com a importância de escutar e apreciar algo para se sentir interesse pelo fazer, sendo que está interligado com a Educação, mas sobretudo com o prazer da profissão em questão, no sentido em que, ao interagir com alguma coisa, a criança tem a oportunidade de manifestar as suas ideias e os seus pensamentos. No entanto cabe à instituição e ao adulto decidir aquilo com que estas podem ou não ter

contacto. Neste sentido, é importante que o mesmo exponha as crianças a diferentes tipos de aprendizagem, facultando-lhes assim diferentes estímulos. Nesta perspetiva o profissional destaca-se como um condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, o educador/professor deve estar em permanente busca, comprometido e solidário com o seu projeto, vivendo um compromisso com cada indivíduo e consigo próprio (CARNEIRO,2003). Além disso, é fundamental ter consciência que *“cada criança é semelhante às outras em alguns aspetos, mas é única em outros aspetos”* (PAPALIA *et al*, 2011:9).

Seguindo esta linha de ideias, cabe a este profissional planear toda a sua ação educativa partindo sempre do que a criança conhece e dos seus interesses, necessitando possuir um profundo conhecimento do meio e realidade onde se insere, o que implica um conhecimento verdadeiro de quem são as crianças com quem trabalha, assim como as respetivas famílias. Desta forma, em todo o processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvida pelo adulto está inerente uma intencionalidade educativa, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (ME, 1997:93), devendo assim proporcionar um ambiente estimulante e desafiador para as crianças, ou seja, este deve *voltar-se para o ambiente de aprendizagem*.

Desta forma, o educador/professor, antes de observar, deve questionar-se sobre o que vai observar, quem e como deve observar, com que finalidade e por último que estratégias deve recorrer de modo a obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças. Existem diferentes instrumentos para realizar registos de observação, entre os quais, descrições diárias que *“consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ao menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas”* (PARENTE, 2002:180), instrumento que permite documentar mudanças ao nível do crescimento, comportamento e do desenvolvimento fornecendo importantes contributos para a prática. Podemos também utilizar registos de incidente crítico *“que constituem breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado, apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito”* (PARENTE, 2002:181). Neste tipo de instrumento compete ao observador determinar previamente o que é crítico, pois vai ser esse o objetivo de todo o processo de observação. Podemos optar ainda pelos registos contínuos *“relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem”* (PARENTE, 2002:183),

neste instrumento o observador regista tudo o que sucede durante aquele período de tempo, não restringindo a sua observação. Temos ainda como instrumento disponível as listas de verificação “*são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas*” (PARENTE, 2002:187). Por fim, temos a amostragem temporal “*que pressupõe a observação de um comportamento específico de uma criança ou grupo e o registo da presença ou ausência desse comportamento durante intervalos de tempo de tamanho uniforme*” (PARENTE, 2002:185), aqui o observador deve definir antecipadamente que comportamentos observar e com que intervalos de tempo o vai fazer. Como último instrumento de observação temos a amostragem de acontecimentos “*onde o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem*” (PARENTE, 2002:185), o observador tem de identificar e efetuar previamente uma definição operacional de cada classe e dos tipos de comportamentos que aí se incluem.

Assim, a observação constitui-se como a base da planificação e da avaliação, servindo de suporte à “*intencionalidade do processo educativo*” (ME, 1997:25). Parente vê a observação como “*um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças*” (PARENTE, 2002:180), esta complementa-se através da escuta e do diálogo. O docente ao planear esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal e define as prioridades (ZABALZA, 2000:46). Para isso, utiliza o processo de planificação para adaptar, transformar e modificar o currículo a um determinado ritmo, sequência e ênfase (ARENDS, 2008:93) determinados pelo mesmo. No que diz respeito à planificação, e segundo o DL nº241/2001, de 30 de Agosto, o educador deve planificar “*de forma integrada e flexível*”, adaptando as atividades ao grupo e ao contexto, e deve planificar “*atividades que sirvam objetivos abrangentes, transversais proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares*”. Assim, o educador deve “*concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas*” (OCEPE, 1997:27), agindo de acordo com os objetivos estipulados. No entanto, deve ter a capacidade de se “*descentrar*” da planificação proposta, quando a situação assim o obrigar (currículo emergente). Por

sua vez, o DL nº241/2001 de 30 de Agosto, menciona que o docente conjuga a planificação com *“a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências (...) que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”*. Relativamente à avaliação, o educador *“avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”* (DL nº241/2001 de 30 de Agosto). Assim, na EPE o educador avalia o desenvolvimento das crianças segundo diferentes domínios: o psicomotor, o cognitivo, a linguagem, o afetivo-social e moral, sendo que a avaliação é essencial nesta valência para compreender as necessidades de cada criança e de cada grupo, para definir objetivos educativos e estratégias de aprendizagem adequadas à criança e ao grupo, bem como para avaliar a adequabilidade desses objetivos e processos educativos em função dos resultados e evoluções obtidas. O professor de 1ºCEB *“avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”* (CANAVARRO, 2001), com o objetivo de regulamentar quer comportamentos sociais, quer desempenhos profissionais. Para tal, Gouveia (2007) menciona três funções da avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. *“Uma forma fácil de compreender o papel dos três tipos de avaliação no processo de aprendizagem é pensar na analogia de um percurso escrito num mapa. No fundo, a avaliação diagnóstica estabelece as coordenadas do ponto de partida, a avaliação formativa figura-se como o indicador do percurso a ser efetuado, fornecendo diversos pontos pelos quais o caminho é constituído, o percurso ou caminho é o próprio processo de aprendizagem, e por fim, as coordenadas do ponto de chegada são delineadas pela avaliação sumativa. No final importa saber se o ponto de chegada é, de facto, aquele que se pretendia (objetivos e metas). Uma avaliação global sem uma destas três componentes é tão inútil como um mapa sem um ponto de chegada ou de partida, ou até sem a definição do caminho a percorrer. Assim, se compreende a complementaridade dos três tipos de avaliação e a sua utilidade enquanto conjunto”* (Anexo I). Ainda relativamente a esta valência, *alguns instrumentos que funcionavam de apoio à avaliação como as grelhas de monitorização da gramática (Anexo II) e as grelhas de avaliação da leitura.*

A avaliação é, portanto, a força motriz que permite avançar para um patamar de excelência, cuja procura deve ser constante e insaciável, para que o ato educativo do professor se manifeste com êxito na criança de hoje, que será o Homem de amanhã. Ao longo da construção da profissionalidade concluiu-se que o profissional

de educação pode, e deve, englobar as crianças/alunos no processo de avaliação, *“permitindo ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”* (OCEPE, 1997:26).

Relativamente a instrumentos que constituem uma ajuda neste tipo de avaliação que se tem vindo a referir, a escala de envolvimento da criança (Anexo III), constituiu um instrumento que se utilizou ao longo da prática profissional (EPE), permitindo assim perceber em que medida o envolvimento de determinada criança na atividade que se encontra a realizar é positivo para o desenvolvimento da mesma ou não, sendo este avaliado a partir de indicadores tais como: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação, adquirindo um nível de 1 a 5 consoante o envolvimento. O educador deve ser capaz de através deste tipo de escala perceber o envolvimento das crianças em determinadas atividades através de momentos de observação, que se podem tornar significativos no desenvolvimento da criança. Para que exista envolvimento a criança tem que funcionar no limite das suas capacidades, que segundo Vasconcelos (1997:35), foram os trabalhos de Vygotsky e Bruner que influenciaram este atual construtivismo social: *“pões em destaque o papel do professor como membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis”*.

Além da avaliação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelas crianças, é importante ter em conta um outro aspeto relativo ao desempenho do profissional docente, a escala de empenhamento do adulto (Anexo III). Esta adquire grande importância na medida em que as interações criadas entre o adulto e a criança de qualidade constituem um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem, baseando-se na sensibilidade, autonomia e estimulação, as quais são caracterizadas por um conjunto de atitudes. Por outro lado, o profissional de educação deve ainda ter em consideração a avaliação do contexto educativo (espaço e os materiais), pois este possibilita um ensino – aprendizagem mais eficaz. A atividade profissional do educador/professor do 1ºCEB é, assim assinalada por um processo refletido que define a intencionalidade educativa, sem nunca esquecer que todo o bom professor tem de ser, também, um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor.

Por fim, na articulação entre a EPE e o 1ºCEB, o educador deve promover uma continuidade educativa, assim como promover um ambiente confortável para a transição de ciclos que as crianças terão de efetuar, deste modo tornando a transição um momento agradável e promissor. Corroborando esta ideia, Serra (2004:75) refere que o educador *“deve encontrar mecanismos que facilitem a transição entre ciclos”*. Neste sentido, o profissional generalista deve saber articular as exigências e características inerentes a cada um dos níveis da sua profissionalização, estabelecendo “pontes” entre os dois contextos para que o acompanhamento à criança e conseqüente desenvolvimento se faça de forma serena e segura por parte da mesma. O perfil deste profissional não deve ser uma justaposição das competências habitualmente exigidas para cada um dos níveis de ensino, mas a construção de um novo profissional que ao mover-se nos dois campos consiga ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem na infância. Desta forma e tendo em conta a articulação de todos estes pressupostos, destaca-se a importância da aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem, promotora da aceitação intergrupo, ampliação dos padrões de ligação entre os pares e da autoestima, permite desenvolver um espírito democrático e organização crítica, este tipo de aprendizagem passa pela dialética impressa *pelo debate, pelo confronto, pela coavaliação* (ROLDÃO, 2005:49). Assim a aprendizagem cooperativa levada a cabo em ambos os estágios exigiu

“(...) aos professores que criassem, dentro dos seus ambientes de aprendizagem, um sistema social caracterizado por procedimentos democráticos e processos científicos. A sua responsabilidade principal era a de envolverem os alunos na pesquisa de problemas sociais e interpessoais importantes” (ARENDS, 1995:365).

Assim, neste sentido um bom professor deve abrir janelas para o mundo, ou seja *“deve ter sempre uma visão sobre a Educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim deve criar, perante os seus alunos, as “janelas” para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível”* (CARDOSO, 2013:344). Desta forma, muitas janelas que se abrem pressupõem que outras tenham sido criadas antes, sendo que assim o professor adquire um papel insubstituível, devendo ser capaz de distinguir as janelas que eram realmente essenciais para os alunos em questão. Assim, é a função de um profissional da educação colocar em prática os objetivos pedagógicos que devem ser adaptados às propostas e necessidades das crianças, surgindo nos momentos oportunos, mesmo que imprevistos.

De forma a dar resposta a todas estas exigências, compete ao professor, além de se assumir como gestor do currículo, ainda adotar o perfil de profissional investigativo e reflexivo, conceitos que, para Nóvoa (1992), são maneiras diferentes dos teóricos das Ciências da Educação definirem a mesma realidade. À luz do que referimos anteriormente, e de modo a melhorar as práticas educativas, a reflexão é indispensável, sendo que *“para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da acção concreta[...] é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente.”*(NUNES, 2000:21). Esta reflexão crítica deve ter lugar antes, durante e após a acção, tendo em vista uma avaliação formativa que, ao longo do percurso de aprendizagem, vai melhorando o que se considera menos correto. De modo a organizar e documentar todos os resultados consequentes da sua prática reflexiva, o Educador recorre ao portfólio reflexivo, sendo que este se trata *“de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento”* (SÁ-CHAVES, 2007:7). O portfólio visa assim *“em primeiro lugar a autoavaliação e a autotransformação[...] que terão com certeza repercussões na melhoria da prática educativa e no desenvolvimento pessoal e profissional do professor”* (NUNES,2000:36). Corroborando, ser professor- investigador é, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, aquele que discute, avalia e dialoga no desempenho da atividade docente, reforçando a ideia de Jonh Dewey (1959:13) que os professores são *“estudantes do ensino”*. Salienta-se assim, a visão de Zeichner que afirma que *“ser reflexivo á uma maneira de ser professor”* (ZEICHNER,1993:50). Reconhece-se, conseqüentemente, num professor reflexivo, uma prática potencialmente evidente de pedagogia diferenciada, na qual o verdadeiro trabalho é aquele que chega a todos e a cada um, pois a *“diferença está na relação entre os diferentes”* (STOER, 2005).Entende-se portanto, que um bom profissional reflexivo atua neste trilho educativo desafiante como figura observadora das diferenças, criadora de estratégias coletivas individuais de aprendizagem.

Realçado o comportamento do Educador/Professor, podemos assim afirmar que a relação ensino-aprendizagem na sala de aula apresenta três diferentes formas de representação, de acordo com os ideais e princípios que se adequam ao perfil do educador/professor sendo elas: a pedagogia diretiva, não diretiva e a pedagogia relacional. Segundo Becker (2001) a pedagogia diretiva assenta na filosofia de que o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o

que quer fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Neste sentido, o aluno é visto pelo professor como uma tábua rasa, onde fica inscrito o produto resultante da transmissão de conhecimentos. Por outro lado, na pedagogia não diretiva, o professor assume o papel de facilitador, pois o aluno assume-se como protagonista da sua própria aprendizagem. Nesta pedagogia, segundo Rogers “o professor é um conselheiro técnico que está à disposição do grupo, quando este reclamar a sua assistência”, ou seja, “o seu papel é, sobretudo, o de “animador” do grupo”(CABANAS, 1995:82). Desta forma, o professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo, auxiliando-o na descoberta e aprendizagem, de uma forma não impositiva mas extraordinariamente democrática. Por fim, na pedagogia relacional o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. A epistemologia subjacente é o construtivismo, onde se afirma que “o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado” (CABANAS, 1995:287).

Assim, assume-se que ao longo do estágio, as aprendizagens foram baseadas em princípios que orientam a pedagogia relacional, uma vez que os alunos construíram novos conhecimentos, sendo que todos os recursos materiais apresentados tinham como objetivo suscitar interesse nos alunos para que estes fossem refletindo e investigando sobre os mesmos, dando lugar à construção de novas aprendizagens. Para Freire (1979), o professor para além de ensinar, passa a aprender, e o aluno além de aprender, passa a ensinar, nesta relação, o professor e os alunos avançam juntos no tempo. Nesta pedagogia o professor problematiza e o aluno dá corpo à ação, valoriza-se a perspetiva de aprendizagem auto-iniciada, dando-se destaque à necessidade que o aluno tem de se inteirar do problema que deve ser resolvido. Assim, “ para a aprendizagem auto-iniciada ocorrer, parece essencial que a pessoa entre em contacto com o problema que se lhe afigura real para si, e dessa forma o encare” (ROGERS, 1972:130), visando assim estabelecer uma plataforma de aprendizagem construtivista. O docente que atua de acordo com esta pedagogia, inclina-se para a criação de ambientes de aprendizagem significativa que conduzam à descoberta e construção ocupando no aluno, o papel de “artífice” do seu próprio conhecimento e “controlador” da sua aprendizagem.

As pedagogias, por si só não bastam, na medida em que o profissional necessita de recorrer a modelos curriculares(EPE) (Anexo IV) que funcionam como

pilares da aprendizagem e um suporte fundamental para o mesmo, ou a métodos pedagógicos (1ºCEB) para trabalhar diferentes conteúdos. Olhamos, desta forma, a metodologia de Trabalho de Projeto como uma forma eficaz e cativante de desencadear a vontade de saber, mobilizadora do pensamento criativo, reivindicadora do trabalho de campo e em grupo, construtora e consolidadora das aprendizagens cognitivas disciplinares, intervindo ao nível do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores pela aproximação dos projetos à vida real (LEITE, 2011:88). Assim, tal como refere Vasconcelos (1998) o projeto é um esboço do futuro e como tal quando definimos um projeto devemos ter em conta os objetivos que pretendemos alcançar com o mesmo. Claro está que a intencionalidade inicial é essa, no entanto as crianças encaminham o projeto consoante as suas motivações e interesses, já que concordando com Vasconcelos, a criança é um *“ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas”* (VASCONCELOS, 1998:133). Nesta metodologia, o contexto, a criança e o adulto constituem as bases fundamentais para o desenvolvimento da criança, existindo uma negociação das aprendizagens. Desta forma, inicia-se um estudo em profundidade, que não predefine tempo ou duração, mas evidencia quatro fases indispensáveis pelas quais terá de passar para que todo o processo possa ser pormenorizadamente analisado e cuja densidade possa ser plenamente consumada (Anexo IV).

Remetendo agora a atenção para o MEM, este enquadra-se num processo de trabalho exigente que posiciona a criança como centro de toda a sua aprendizagem, que valoriza a aprendizagem cooperativa e atua tendo em conta todos os pressupostos relacionados com a pedagogia diferenciada, neste modelo verifica-se *“a necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007:131). No trabalho que o MEM efetua ao nível das relações sociais, é efetivamente notável, a partilha, a compreensão e aceitação do outro, bem como o respeito pela diferença, devendo afigurar-se como identidade da educação. Salienta-se assim, a importância do Diário de Turma e das Assembleias que *“contemplam os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano de desenvolvimento pessoal e dos contributos trazidos ao grupo”* (NIZA, 2012:145). Tendo em conta, o modelo de High-Scope, *“a prática pedagógica centra-se na aprendizagem ativa da criança, ou seja, acredita-se que as vivências directas e inesperadas que as crianças/alunos vivem diariamente são relevantes se retirarem algum sentido através da reflexão, pois a criança é capaz de construir o seu*

próprio conhecimento através das descobertas que faz no seu dia-a-dia” (Anexo IV). A organização do dia no modelo em questão baseia-se essencialmente nas decisões e contributos de uns e de outros, ou seja, o contributo do adulto e da criança gerem as rotinas do dia, *“esta gestão do tempo, embora pensada pelo adulto(...), tem de ser progressivamente co-construída pela criança”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007:69). As interações adulto-criança estão bastante presentes na prática, uma vez que *“o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim provoquem o conflito cognitivo”* e o *“empenhamento activo e individual da criança(...)constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007:71).

Ainda que também utilizados na valência de EPE, os modelos pedagógicos (expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo) evidenciaram-se ao longo do estágio de 1ºCEB. A utilização do método expositivo, implica a transmissão oral de um determinado saber, informação ou conteúdo.. De acordo com Gouveia, Oliveira & Machado (2007:26) a utilização deste método *“não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes”*. Por sua vez, o método interrogativo é utilizado quando se pretende que os alunos intervenham ativamente na aula. Do mesmo modo, é através das respostas dadas às questões que o professor percebe se os alunos estão a entender o conteúdo e, por consequência, se tem de adequar as suas estratégias. Relativamente ao método demonstrativo, este *“consiste essencialmente na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação – demonstração – aplicação.”* Daí que seja utilizado sempre que se pretenda uma aprendizagem rápida e eficaz das tarefas” (Idem:45). Por último, a utilização do método ativo é utilizado com o intuito de motivar o aluno a *“viver situações estimulantes de trabalho escolar”* (ME, 2006:23) e que promovem o desenvolvimento de competências essenciais e imprescindíveis à vida em sociedade. A utilização deste método é considerado um desafio para o docente, pois permite que o aluno aprenda conteúdos das áreas curriculares disciplinares através de acontecimentos do seu quotidiano.

Acreditamos que a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, deve ser o íntimo do nosso, tão grande, comprometimento ético. Assim, e corroborando o que afirma Niza, o Educador/Professor deve

“aprender, como na medicina, a fazer diagnósticos e saber o que falta a uma criança (...) têm de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a contruir aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde” (NIZA, 2012:19).

II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, uma das competências requeridas ao profissional da educação é a dinamização de uma prática pedagógica adequada, contextualizada e diferenciada, como é referida na alínea g) da “Dimensão de ensino e aprendizagem”, do DL nº240/2001, de 30 de Agosto, onde consta que:

“Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio - cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.”

Neste sentido, foi fulcral para a construção da nossa profissionalidade o recurso a metodologias de investigação em educação para conhecer, caracterizar e analisar comparativamente a natureza e intencionalidade distinta das práticas educativas observadas na diversidade de cada contexto e de cada grupo específicos a que ficámos alocados para a realização de ambos os estágios.

Ao longo de ambos os estágios adotamos uma atitude de professor - investigador. Tal postura implicou o desenvolvimento de “*competências para investigar na, sobre e para a ação educativa*” (ALARCÃO, 2001:6), bem como adotar uma postura crítica, questionando-se acerca da sua intervenção educativa, “*como intelectual que criticamente questiona.*” Assim, o profissional de educação é considerado um investigador, na medida em que, esses profissionais fazem opções metodológicas e práticas, estando em constante reflexão, uma vez que lhes compete tomar decisões educativas ponderadas, objetivas e que procurem a prossecução de uma aprendizagem eficaz e integrada. Neste sentido Alarcão complementa esta necessidade de forma veemente recuperando o conceito de “professor – investigador” já referido no capítulo anterior:

“Não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não, se questione sobre as funções da escola e sobre se estas estão a ser realizadas”(ALARCÃO, 2001:18).

Consequentemente, “*Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica*” (QUIVY, 1995:31). Na educação, a investigação é essencial para percebermos determinadas comportamentos/ atitudes / maneiras de pensar, de estar, de fazer levando sempre ao conhecimento e a uma transformação, logo a uma intervenção, sendo que uma investigação se traduz na

“ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (SOUSA, 2009:12).

1.Tipo de estudo/abordagem:

Dependendo da investigação que se pretende realizar os investigadores escolhem o tipo de abordagem, sendo que de acordo com Bell (1997:20) *“a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter”*. Neste sentido, delineámos para o efeito, um processo de observação, pois

“só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (ESTRELA, 1985:128).

Enveredámos assim por um estudo de natureza eminentemente qualitativa na qual *“a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994:47-49)*. Este posicionamento acarreta implicações para o tipo de observação que será de cariz participante e direta. É participante porque *“o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (CARMO e FERREIRA, 1998:107)* e direta, definida por Quivy e Campenhoudt (2005:164) como *“aquela em que o próprio investigador procede diariamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.”* Caracteriza-se assim como uma investigação de carácter naturalista de tipo descritivo, visto que se observou e estudou *“o sujeito no seu ambiente quotidiano” (SOUSA, 2009:138)*. É de tipo descritivo visto que se trata de

“uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (AFONSO, 2006:43).

É também uma investigação de carácter exploratório, pois tem como objetivo compreender e melhorar as temáticas sobre as quais existe pouco conhecimento, procurando aprofundar conceitos e entender as razões e motivações para determinadas atitudes e comportamentos dos indivíduos. Durante a sua intervenção a estagiária teve de analisar, compreender e interpretar o ambiente/contexto em que

estava inserida, pois os investigadores qualitativos *“entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”* (BOGDAN e BIKLEN, 1994:48). Por fim e parafraseando Bell (1997:20), *“os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”*, pelo que o objetivo destes especialistas passa por perceber *“com bastante detalhe, o que é que os professores,[...]estudantes pensam”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994:16). Em virtude do que foi mencionado, este estudo aproxima-se de uma investigação - ação que se caracteriza por ser *“sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”* (MCKERNAN, 1998 in MÁXIMO-ESTEVEES, 2008:20), permitindo uma avaliação constante da intervenção com o objetivo de a tornar mais eficaz.

2.Participantes no estudo

O universo de estudo é o estabelecimento de ensino onde decorreram os estágios profissionalizantes, sendo que ambos se desenvolveram na mesma instituição, desta forma para uma caracterização mais pormenorizada do contexto organizacional, referimos a consulta do ponto III.A1. Os participantes envolvidos no estudo em questão foram em primeiro lugar, um grupo de dezanove crianças da sala dos cinco anos (nove rapazes e dez raparigas), o segundo grupo foi uma turma do 4ºano do 1ºCEB, composta por catorze alunos, sendo esta composta por oito alunos do género masculino e seis do género feminino. No capítulo III, onde se analisa o contexto organizacional da Instituição, encontra-se uma descrição mais pormenorizada dos participantes em estudo. No contexto de EPE, o grupo de crianças foi o principal interveniente no estudo, no entanto a própria instituição, bem como toda a equipa pedagógica de sala, incluindo a estagiária foram também sujeitos de estudo, uma vez que consideramos pertinente compreender a percepção destes face às implicações do projeto lúdico “A Menina do Mar”, vivenciado pelo grupo de crianças em questão. Porém, em ambos os estágios desenvolvidos torna-se impreterível justificar o porquê da seleção dos sujeitos de estudo: a equipa pedagógica de sala (educadora/professora cooperante e auxiliar no caso da EPE), pois acompanharam todo o seu processo e desenvolvimento; os pais das crianças, uma vez que se envolveram ativamente no projeto desenvolvido na EPE, através da participação e envolvimento com os educandos em toda a elaboração do projeto, facilitando tarefas e contribuindo dentro das possibilidades de cada um; a estagiária e o respetivo par

pedagógico no caso do 1ºCEB, na medida em que ao desenvolverem o seu estágio final, se encontrava a desenvolver um trabalho cooperativo com a educadora/professora titular, acompanhando igualmente todo o desenvolvimento efetivo das crianças/alunos. Por fim, a instituição também foi participante, abrindo as suas portas à divulgação final do projeto lúdico vivenciado na sala do pré-escolar, sendo que no âmbito do 1ºCEB permitiu a vivência e o envolvimento em iniciativas institucionais e na comunidade.

3.Instrumentos de recolha de dados

Neste sentido, tendo em conta toda a complexidade do percurso investigativo, tornou-se essencial proceder a diferentes formas de recolha de dados, com o objetivo de reunir uma vasta quantidade de informação que possibilite a descrição e a interpretação da realidade em questão. Uma das técnicas a que se recorreu ao longo de ambos os estágios foi a observação direta, como defende Peretz (2000:69) ,

“a observação direta consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das atividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda as pessoas, presencia os actos e os gestos a que as suas acções dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objetos de que se rodeiam, permutam ou produzem.”

Esta técnica foi de extrema importância e utilidade, afirmando-se como uma valiosa técnica de comunicação e compreensão de desejos e saberes. Um método de leitura de todos os elementos verbais e não-verbais, muitas vezes representativos dos interesses de cada criança/aluno e do grupo/turma. Para que a observação seja eficaz como ato promotor de conhecimento urge a necessidade de que esta seja alvo de registo. Neste sentido, os instrumentos e técnicas de investigação utilizados neste estudo foram a análise documental, as listas de verificação, a observação participante, os registos de observação, o portfólio reflexivo tendo sido utilizados em ambos os estágios desenvolvidos, no entanto o portfólio de criança e o registo de projeto lúdico distinguiram-se pela sua utilidade em contexto da EPE, bem como as grelhas de monitorização e as grelhas de avaliação criadas para avaliar diferentes conteúdos programáticos como por exemplo, a leitura utilizadas com a turma de 1ºCEB.

Numa primeira fase, procedeu-se à técnica da **análise documental** que é entendida como um *“procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado*

tema, em documentação existente” (SOUSA, 2009: 88), dos documentos de autonomia e gestão da instituição (RI, PE, PAA, PCT), para um conhecimento mais aprofundado da mesma, bem como para a apropriação de pressupostos teóricos que sustentassem a prática educativa, com o objetivo de caracterizar não só o contexto, mas também os grupos de crianças. Esta leitura e subsequente análise crítica serviram de referente primeiro, juntamente com as outras estratégias de recolha de dados, para o processo de planificação, subjacente às práticas realizadas, não só em ambientes e períodos letivos reservados à educação formal, mas também a atividades não estruturadas com possibilidades de educação não-formal, como as celebrações de Natal, o Concerto Solidário, o Corta-Mato no caso do 1ºCEB, bem como a visita à fábrica do pão, “Vend’arte” na EPE são exemplos disso.

Por outro lado, esta análise também incidiu sobre os documentos oficiais orientadores da prática educativa em EPE, Organização Curricular e Programa do 1ºCEB, Metas Curriculares bem como na consulta de artigos científicos, livros e publicações relacionados com as problemáticas vivenciadas. Seguidamente na Instituição, a estagiária teve ainda acesso às fichas individuais de cada criança, bem como o Projeto Curricular de Grupo no caso da EPE que continham informações vitais que individualizam as crianças. Para o efeito, fundamentámo-nos na noção de que a passagem do “olhar” para o “ver” e do “ouvir” para o “escutar” implica que a “criação” de uma atitude de observação consciente (passe) por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais (CARMO e FERREIRA,1998:94), de forma a obter um grau de conhecimento aprofundado desejável relativamente à turma.

Paralelamente realizaram-se várias conversas informais com os orientadores cooperantes e respetivo par pedagógico no caso do 1ºCEB, para se promover uma construção partilhada e validade pela triangulação de dados e de perspetivas, visto constituirmos uma equipa pedagógica. Estas conversas informais mantiveram uma frequência diária e o seu âmbito alargou-se do conhecimento da turma e da sua evolução nos dias em que estávamos ausentes do centro de estágio, até ao fornecimento de feedback pertinente sobre a nossa atuação, explicitando as melhorias a fazer em relação à prestação efetiva e a esperada, face às exigências a que um educador/professor de 1º CEB deve dar resposta..

Já numa segunda fase, foram utilizados diferentes instrumentos que permitiram registar as observações como, os **registos de incidente crítico** (*enquadramento teórico – ponto 2*). Este tipo de registos contribuiu essencialmente para analisar o grau

de adequação das estratégias/atividades propostas através dos comentários tecidos ou comportamentos exibidos pelos alunos, bem como o fornecimento de pistas para uma gestão da sala de aula, possibilitando a anotação de aprendizagens significativas (Anexo V). Todavia segundo Veríssimo, apesar deste instrumento “ *não ser passível de uma utilização sistemática não deixa de ter o seu interesse, pois abre caminho ao registo e à interpretação de comportamentos que, habitualmente, não são perceptíveis com a aplicação dos outros instrumentos de avaliação*”(VERÍSSIMO, 2000:32). No que respeita ao **registo contínuo** (*enquadramento teórico – ponto 2*), este foi utilizado nos estágios, permitindo-nos observar comportamentos complexos no seu ambiente natural, permitindo observar comportamentos de determinadas crianças/alunos em contextos específicos. Uma outra ferramenta utilizada foi a **amostragem de acontecimentos** (*enquadramento teórico – ponto 2*), esta permitiu a focalização da atenção em ocorrências de comportamentos previamente definidos como alvo de observação (Anexo VI). Por outro lado, **as listas de verificação** que “*têm múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo de presença ou da ausência de comportamentos, assim como de processos ou produtos de aprendizagem*” (VERÍSSIMO, 2000:37). Este instrumento verificou-se profícuo em diferentes momentos (Anexo VII e Anexo VIII) ,na medida em que permitiam um rápido e fácil registo do desempenho de cada criança em atividades específicas numa lógica mutuamente exclusiva. Outro formato de registo de observação direta, para um melhor reconhecimento das crianças, foram elaborados alguns **registos de portfólio da criança** (Anexo IX), pois este constitui uma forma contínua de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido e, no qual, a criança tem uma participação ativa (Anexo X). Figurando-se como um compêndio de trabalhos realizados pela mesma, que ao longo do período de estágio foi permitindo identificar o processo contínuo de aquisição e desenvolvimento de novas competências, tornou-se num processo refletido em conjunto com a criança apresentando-se a mesma sob a forma de propostas de intervenção ou de relatório narrativo (Anexo XI). Este permitiu verificar a mais-valia que este instrumento representa na orientação da ação, pois este instrumento encoraja “*a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz*” (SHORES & GRACE, 2001:13).

Viu-se na reflexão um interessante instrumento de coconstrução do agir de forma pedagógica. Assim, a construção de um **portfólio reflexivo** constituiu um instrumento fundamental neste percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, onde se vertiam na escrita com o objetivo de catalisar continuamente o nosso

processo evolutivo, que se traduzisse numa prática pedagógica progressivamente eficaz, informada e reflexiva. E se refletir sobre aquilo que nos inquieta foi parte integrante deste processo, avaliar a forma como decorria a semana foi fundamental na compreensão dos objetivos atingidos e no delineamento daqueles que deveriam ser alcançados. As avaliações semanais surgiram assim como forma de compreensão das competências apreendidas pelo grupo/turma, num todo e pela criança/aluno, no seu individual. Estes procedimentos apoiaram todo o processo de aprendizagem, desenvolvendo um complexo ciclo associado às práticas educacionais: observar, questionar, investigar, refletir, agir e avaliar.

Em torno, do projeto lúdico vivenciado na sala de EPE, utilizamos a **grelha de avaliação dos projetos lúdicos** (Anexo XII) foi também algo a que recorremos para a documentação das aprendizagens das crianças no âmbito do projeto lúdico. Este instrumento que referimos por último permitiu a avaliação das competências alcançadas pelas crianças, assim como a avaliação da equipa pedagógica face à sua atuação. Todavia constata-se que o **registo fotográfico** é o instrumento mais evidenciado, sendo que *“a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994:183). Este é ainda um *“método poderoso de preservar e apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo”* (SHORES & GRACE, 2001:54). De igual modo, foram criadas **grelhas de avaliação da leitura** (Anexo XIII), aplicáveis ao 1ºCEB que se revelaram extremamente úteis para efeitos práticos relacionados com a recolha de dados inerentes ao processo de avaliação, podendo assim utilizar os dados recolhidos para identificar lacunas ao nível da leitura e planear atividades com o intuito de as colmatar.

Importa salientar, que todos os instrumentos, técnicas e procedimentos metodológicos eram posteriormente alvo de análise de conteúdo de modo a permitir a extração e organização de informação pertinente e que fosse alvo de reflexão, pois o professor não deve descurar de autoavaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas. Por tudo isto, é essencial referir que este tipo de instrumentos são importantes pois, segundo Quivy e Campenhoudt (1998:25) são *“a forma de progredir em direção a um objetivo”*, orientando cada etapa e enriquecendo todo o processo que denominamos como Educação/Ensino.

III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A1. Caracterização da Instituição

As características do contexto organizacional conferem especificidades próprias à atuação do profissional de educação, na medida em que este tem que se adaptar ao meio em que está inserido. Tanto o estágio em contexto de EPE como em contexto de 1ºCEB, tiveram lugar num Colégio recente de caráter privado, bem localizado em termos de acessos, dispondo de um vasto espaço exterior e interior, devidamente equipado, oferecendo aos seus educandos uma educação de qualidade, sendo este na sua maioria frequentado por crianças de famílias com um estatuto socioeconómico médio – alto (Anexo XIV). Relativamente às valências que este colégio abarca, temos a Creche, EPE, o 1ºCEB e contrariamente, ao que está definido no PE (triénio 2011-2014), este conta já com o 2ºCEB em funcionamento. Neste sentido, o PE é considerado, por excelência, o documento que confere autonomia às escolas, na medida em que o DL nº43/89, de 3 de Fevereiro, refere-se à *“capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*, consagrando à instituição o desafio de possuir uma identidade própria. Assim e de acordo com Macedo (1995:111),

“o projeto educativo da escola é o cerne da política distinta e original de cada comunidade educativa, define na gestão de tensões positivas, princípios e normas nacionais e objetivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola, opção de valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se prende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações”.

Através da análise do PE, foi constatado que o colégio compromete-se a cumprir diariamente os quatro pilares estruturantes de uma educação para o século XXI, definidos pela UNESCO: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e sobretudo Aprender a SER. Neste sentido, este colégio garante qualidade, exigência e rigor nas aprendizagens, trabalhando com as crianças os saberes fundamentais e as competências estabelecidas pelo MEC, integrando um conjunto de atividades curriculares, no caso da EPE (espanhol, inglês, xadrez, natação, expressão dramática, musical e plástica), e no caso do 1ºCEB,(Currículo Nacional do 1ºCEB : Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio), para além das atividades de Currículo Local que constituem uma oferta do Colégio como(as Línguas estrangeiras (inglês e espanhol), projeto integrado na área das expressões (dramática, musical e plástica, prática instrumental -orquestra) ,o xadrez e natação).

No que respeita às estratégias de articulação entre a intervenção educativa da educadora/professora cooperante e os professores das AEC, verificámos que a prática está de acordo com o Despacho nº14460/2008, de 26 de Maio, onde consta que “*é da competência dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento do enriquecimento curricular no 1ºCEB, tendo em vista garantir a qualidade, bem como a articulação com as atividades curriculares*”.

Desta forma, podemos diariamente verificar nas salas de EPE modelos curriculares como o de High/Scope, o MEM e a pedagogia da Participação - metodologia de projeto (enquadramento teórico- ponto 2/AnexoIV). Por outro lado, as práticas curriculares desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem no âmbito do 1ºCEB visam a aquisição intencional, coerente e sistemática dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas tais como: as metodologias centradas no aluno, as estratégias para aprender a aprender, as ferramentas cognitivas e fatores que contribuem para melhores aprendizagens e por fim, a organização flexível do espaço e do tempo.

Sendo a escola “*uma instituição cuja complexidade organizacional [...] exige, para o seu correto funcionamento, a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo*” (COSTA,1992:31), é indispensável que qualquer estabelecimento de ensino redija o seu próprio RI. Este documento explicita o modelo organizativo; estabelece as normas gerais de funcionamento do Colégio; estabelece os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo e aponta as regras e normas de conduta a seguir.

Em contrapartida, o PAA é o resultado das ideologias e regras estipuladas pelo PE e pelo RI, tratando-se de um “*instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar*” (COSTA,1992:27), onde era verificável a calendarização de diversas atividades capazes de proporcionar às crianças experiências fundamentais no seu desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Maria do Céu Roldão, para a construção do PCT é fundamental conhecer o contexto em concreto, para que se possa moldar o currículo face à mesma, “*definindo opções e intencionalidades próprias adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto*”(ROLDÃO,1999:44). Neste sentido, com vista a atingir os objetivos

propostos, com base nas necessidades e interesses sentidos, em contexto da EPE a educadora/estagiária criaram dois projetos: “O Baú de Memórias” e “Os Correios”. Comparativamente, em contexto de 1ºCEB, o PCT surgiu da necessidade da atualização constante, visto vivermos na era da informação, em que a sociedade vive em constante mudança. A professora titular propunha-se a adotar estratégias “*construtivistas e participativas*” (PCC:14), em que “*o aluno não se deve limitar a receber os conteúdos cognitivos, mas sim que os procure e os encontre por si próprio*” (CABANAS, 2002:86). Desta forma, para atingir os objetivos propostos com base nas necessidades e interesses sentidos, a professora titular criou um projeto que consistia num Plano de Intervenção na Escrita, constituindo um dos interesses por parte da turma em questão.

Em suma, os documentos institucionais na qual a estagiária se focou em ambos os estágios, remetem a criança para o centro de todas as aprendizagens, com o objetivo de as formar e educar para enfrentarem os desafios da contemporaneidade, desenvolvendo as suas potencialidades e competências como seres individuais e sociais que interagem com os outros. No fundo, um dos grandes ideários da instituição é “*ajudar a voar*”, acreditando-se que “*cada gaivota é um ser singular, irrepetível, com desejos, ritmos e diferentes formas de voar e de atingir os seus objetivos*” (PE 2011-2014:3), espelhando desde logo aquilo em que a instituição acredita: na individualidade de cada criança, na alegria e na abertura de espírito para novos horizontes. Não esquecendo, no entanto que “*a diferenciação curricular e pedagógica é a palavra-chave que norteia as práticas curriculares dos docentes, é a única que poderá conduzir ao sucesso ambicionado para todas e cada uma das crianças.*” (PCC:8)

A2. Caracterização do grupo/turma

“*Uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e continuidade ocorrem em vários aspectos do self*” (PAPALIA et al ,2011:8). Desta forma, a estagiária deverá realizar uma caracterização pormenorizada abrangendo o desenvolvimento da criança ao nível do domínio cognitivo, da linguagem, sócio afetivo e psicomotor, devendo estes ser desenvolvidos de forma harmoniosa e integral, permitindo atitudes adequadas, assim como uma planificação mais eficaz, na medida em que são promovidas atividades significativas e diferenciadas.

Assim sendo, o primeiro grupo com quem se trabalhou em contexto da EPE era composto por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, contando com 10 crianças do género feminino e 9 do género masculino. Todas as crianças residiam no Grande Porto e cada uma habita com os pais e irmãos biológicos, exceto uma criança que vivia uma semana com o pai e outra com a mãe. Todos os Encarregados de Educação detêm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior e dedicam-se a ocupações liberais e prestação de serviços, pertencendo, por isso, aos Grandes Grupos 1 e 2, segundo a Classificação Nacional das Profissões, estando assim enquadrados num nível socioeconómico homogeneamente médio-alto ou alto. Relativamente ao estágio desenvolvido em contexto de 1ºCEB foi realizado numa turma do 4ºano de escolaridade, composta por catorze alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo que oito alunos são do género masculino e os restantes seis do género feminino. Dadas as informações apresentadas, é possível constatar que ambos os grupos são bastante homogéneos, no que respeita ao meio sociocultural envolvente, incluindo também no que concerne às suas condições económicas. A turma caracterizava-se como um grupo heterogéneo, com níveis de desempenho diversificados e ritmos de aprendizagem específicos.

Caracterizando o grupo de cinco anos, este era muito dinâmico, autónomo, manifestando sempre a sua curiosidade. Era um grupo bastante exigente que gostava de se manter ocupado com atividades desafiadoras e competitivas (Anexo XV). Destas dezanove crianças, a maioria frequentava o Colégio desde a creche, exceto uma criança que foi inserida neste grupo durante este ano letivo, existindo assim a necessidade de se trabalhar com o mesmo a adaptação ao novo contexto escolar, bem como a aproximação interativa e relacional ao restante grupo. Mostra uma grande capacidade de descoberta pelos pormenores que lhes são apresentados, tudo para eles apresenta algum sentido e pode ser aproveitado para fazer construções próprias. Uma das situações representativas se defende anteriormente, está caracterizado por exemplo através da capacidade que as crianças tiveram de partindo de um livro “A Menina do Mar” de quererem criar um projeto onde surgiram diferentes ideias (AnexoV).

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo do grupo da sala dos 5 anos, *“cada criança é semelhante às outras em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos”* (Papalia *et al*, 2011:9), devemos assim considerar a criança como um ser individual, com características próprias, a quem devemos proporcionar ambientes e

experiências que alarguem o seu desenvolvimento global. Neste sentido, o grupo de 5 anos enquadra-se, segundo Piaget, no estágio Pré-Operatório, mais especificamente na fase intuitiva, caracterizando-se pela *“concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência de raciocínio lógico”* (BORGES,1987:89). Quanto ao domínio cognitivo, as crianças recordam-se de acontecimentos importantes e transmitem esse conteúdo de forma muito precisa. Contudo, o seu pensamento é fragmentado e constituído por acontecimentos justapostos de acordo com a importância e significado que as experiências têm para elas. Assim sendo, o realismo, o animismo e a imitação característicos desta faixa etária, eram verificados na constante transposição da realidade para as brincadeiras (Anexo XVI), a representação de situações do dia-a-dia onde os utensílios ganham vida, como é o exemplo dos bonecos que choram quando têm fome, os papéis representados que espelham os adultos que rodeiam a criança. A noção de causa e efeito, ainda que nem sempre clara, já se encontrava estabelecida nestes grupos, pois frequentemente alertavam os colegas quando estes quebravam alguma regra, advertindo para a consequência que sofreriam. No que respeita ao domínio linguístico, as crianças já conseguem estabelecer um diálogo com um objetivo, ou seja, um discurso social, ainda que nem sempre conseguissem cumprir as regras de socialização de esperarem pela sua vez para falar, não interrompendo o colega. Manifestavam, assim, uma das limitações do estágio, o *egocentrismo*, sendo que o diálogo era marcado pela utilização excessiva do pronome “eu” e de pronomes possessivos. O grupo continha crianças que apresentavam entraves articulatórios, dificultando a sua comunicação, porém, as restantes crianças apresentavam uma boa dicção e articulação.

No caso do grupo de crianças do 1ºCEB, observou-se que estas se enquadravam, no terceiro estágio da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, denominado de Operações Concretas. Assim, para Piaget (1985), este estágio é caracterizado pela ultrapassagem do egocentrismo, formação do pensamento lógico, com o aluno capaz de desenvolver conceitos e de realizar operações mentais. Como tal, tivemos consciência de que precisávamos dar uma especial atenção ao fator afetivo, na relação a manter com os alunos, indo ao encontro de Moreira (2002) quando referiu que a afetividade deve prevalecer nas relações humanas, de um modo geral e na escola em particular. Teve-se, pois presente que as interações emocionais deviam pautar-se pela qualidade, a fim de ampliarem não só o horizonte dos alunos, como levá-los a transcenderem a sua subjetividade e inseri-los em verdadeiras

relações sociais, pois segundo Saltini (1997:89), “*essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento*”.

Quanto ao domínio cognitivo, os alunos do 1ºCEB demonstram uma grande capacidade de memorização e estabelecem rapidamente raciocínios cada vez mais complexos. A distinção entre a fantasia e a realidade torna-se, nesta fase, mais aprimorada. Interessa salientar que todas as crianças facilmente recorrem ao fantástico, tanto na elaboração de um texto livre, como nas suas brincadeiras. No entanto, no que concerne ao domínio sócio afetivo, no grupo de EPE vivia-se um clima de entreajuda, de cooperação, em que os educandos já demonstravam alguma capacidade de se colocar no lugar do outro. A necessidade de atenção e carinho era acentuada exigindo da parte dos adultos uma constante presença em sala, pois gostavam de ver reconhecidas as suas conquistas. Relativamente ao desenvolvimento sócio-afetivo, segundo Freud as crianças passam por diversos estádios emocionais e o grupo da EPE situa-se no estádio fálico (3 aos 6 anos). Neste estádio as crianças estão muito atentas às diferenças entre os sexos, nomeadamente, às diferenças entre o pai e mãe, algo que se verificou neste grupo pela observação das próprias brincadeiras. O grupo de alunos do 1ºCEB encontrava-se no período de latência, definido por Freud como sendo aquele que se segue à fase fálica. Assim, os alunos em causa começam a desenvolver um conhecimento mais pormenorizado da diferença entre os sexos, dando-se lugar a distinções mais concretas e a um novo despertar para esta realidade. Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a inteligência e capacidade de aprendizagem de uma criança pode ser definida como “*a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários*” (GARDNER, 1995:14). Assim sendo, apesar de homogêneos no seu *background* socio-cultural, os dois grupos continham elementos que possuíam diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, e até mesmo apetências e talentos variáveis, para determinadas áreas, isto é, inteligências múltiplas, cabe assim ao profissional valorizar estes fatores como potenciadores da aprendizagem.

No que respeita ao domínio psicomotor característico da idade pré-escolar, “*as capacidades motoras das crianças continuam tipicamente a desenvolver-se e tiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências*” (PAPALIA *et al*,2011:403). Embora neste grupo existisse uma criança com dificuldades motoras, devido a um problema de saúde, verificava-se um clima de entreajuda entre as crianças, no sentido de todos concretizarem os exercícios propostos. Já no caso da

motricidade dos alunos do 1ºCEB, estes desempenhavam atividades físicas com bastante destreza, e os movimentos eram coordenados, atendendo ao patamar etário do grupo. No que concerne à motricidade fina, alguns alunos apresentavam, essencialmente pequenos problemas que se traduziam numa caligrafia desorganizada e desproporcional às linhas do caderno. No entanto, a estagiária fomentou atividades de treino e adotou uma postura pedagógica, no sentido de aprimorarem as suas competências. Ainda no que respeita a este grupo, relativamente à linguagem este apresentava as típicas características do estágio operatório-concreto, notando-se que as crianças estavam bem desenvolvidas particularmente nesta área, utilizando por diversas vezes “*palavras e expressões de adultos*”. O seu vocabulário, gramática e sintaxe eram corretos e evidenciava-se um manifesto desenvolvimento ao nível da linguagem, demonstrando uma boa coordenação entre os esquemas cognitivos e verbais. Esta vertente positiva pode ter sido facilitada pelo meio sociocultural privilegiado em que o grupo se insere. Assim, em termos gerais, os resultados académicos situavam-se entre os níveis Bom e o Muito Bom, com a maioria da turma a obter bons resultados, sendo que os alunos demonstravam interesse pelas diferentes áreas curriculares.

Na área da Língua Portuguesa, ao nível da compreensão oral, os alunos respondiam com facilidade àquilo que tinham ouvido ou lido. Relativamente à leitura, os alunos liam de forma fluente, sem grandes dificuldades, com uma boa capacidade de compreensão e de interpretação dos conteúdos, objeto de leitura. Efetivamente, só constatando os avanços cognitivos já enunciados podemos identificar como adquirida esta capacidade que se prende com o cálculo mental e a aptidão para resolver problemas (Anexo XVII). Neste sentido, facilmente se observa a turma a realizar problemas com dois ou mais passos e que implicam a interpretação de enunciados. Ainda referente à área da Matemática os alunos não demonstravam grandes dificuldades ao nível dos Números e Operações e Geometria e Medida, já no que consta à Organização e Tratamento de Dados a turma demonstrou algumas dificuldades quanto ao interpretar, comparar e interligar os dados num gráfico, no entanto com o acompanhamento por parte da professora e das estagiárias, demonstraram melhorias significativas e resultados animadores, face a novas estratégias implementadas. Por fim, no que respeita à escrita, num pequeno grupo de alunos verificava-se a ocorrência de alguns erros ortográficos que, depois de serem explicados os casos de leitura e famílias de palavras, referentes ao erro dado, não o repetiam. Relativamente ao Estudo do Meio, os alunos demonstravam bastante

interesse pelas atividades, colocando o mais variado tipo de questões, querendo saber mais para além do que consta no programa desta disciplina, demonstrando até gosto pelo facto de conseguirem explicar aos colegas conteúdos já leccionados (Anexo XVIII).

B1. Observar/ Preparar

Como já foi abordado em capítulos anteriores, é por se nos afigurar evidente que *“um currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, num contexto social e institucional no qual acontece”* (SIRAJ-BLACHTFORD,2004:10), assim a observação constitui um elemento transversal a todo o processo de ensino/aprendizagem. Este facilita a integração crítica nas realidades distintas, de modo a promover a competência de *“organiza(r), desenvolve(r) e avalia(r) o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”* (DL nº240/2001, de 30 de Agosto). Assim esta é uma *“técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”* (BOGDAN e BICKLEN, 2010:91). Dessa forma, *“observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir. Essa ação será, por sua vez, submetida à avaliação (e, portanto, à observação) para uma nova tomada de decisão”* (ALAIZ, 1994:26).

De momentos de reflexão surgem sempre momentos de questionamento: *O que se deve observar em concreto?* Compreendeu-se que tudo dependeria do objetivo, tempo e contexto em que nos inserimos pois se observar é criar estrutura para adequar escolhas, então estas devem ser realizadas tendo em conta o seu alvo, de modo a conseguir emergir aprendizagens significativas por intermédio da ação educativa. Deste modo, a observação não se restringe ao simples ato de ver, mas sim ao ato de ver com intencionalidade, um ato de focalização, que deve acontecer antes, durante e após a ação, daí surgir a ideia, *Olhar para sentir? Olhar para descobrir? Olhar para observar!* Sentiu-se, desde logo, que deveria ser essa a formatação intrínseca do Educador/Professor, que não se destaca *“somente em seus olhos [...] mas também nos ouvidos, no tacto, no olfacto e no gosto”* (RIGOLET,1998:37). Como já foi referido, o foco de observação era repartido entre a caracterização do contexto, os próprios orientadores cooperantes e, obviamente, as crianças/alunos, mais concretamente cada um na sua individualidade, com vista à potencial aplicação de uma pedagogia diferenciada. Neste sentido, os procedimentos metodológicos

descritos no Capítulo II justificam-se por constituírem a base de sustentação de qualquer intervenção educativa fundamentada e rigorosa, visto que

“para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos [...] não dispensam absolutamente uma observação contínua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições dos alunos [...] não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo [...] é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos” (PERRENOUD, 1999:49).

Ao longo de todo o desenrolar do estágio em EPE, a observação marcava sempre o início de cada metamorfose, e se, inicialmente, o grupo não parava para observar o espaço, hoje observa – *Precisamos de criar uma área para o nosso projeto de sala* – e cria soluções – *Acho que deveria ser ali a nossa área, podíamos colocar os animais marinhos como a raia no teto, temos é que pensar como a vamos construir?*

O que Observar? Logo desde início do estágio, esta foi uma das dificuldades sentidas da parte da estagiária, sendo que os momentos a decorrer eram muitos, no entanto com o tempo esta percebeu que a sua observação tinha de ser filtrada, no sentido de procurar o que era mais significativo para o grupo de crianças. Na EPE o trabalho das crianças é desenvolvido segundo áreas de conteúdo/ domínios de desenvolvimento, pelo que é muito importante selecionar o que vamos observar e ter em atenção que observamos os educandos em diversos tipos de aprendizagens. Esta escolha deve ser feita, para que de seguida se consiga perceber qual é a técnica de observação mais adequada ao nosso objetivo, ao tempo e ao contexto da observação que vamos efetuar. A observação, aliada a outros meios de informação, favorece a prática de uma boa avaliação. Após utilizar vários tipos de instrumentos de observação e estratégias para poder observar durante esta prática, ficou-se com mais capacidades de objetividade para identificar problemas e colocar hipóteses, questionar a realidade observada, ter uma ideia mais realista dos comportamentos e acontecimentos que nos cercam, registar e tirar conclusões, fazer ligações, teorizar e, conseqüentemente avaliar. Importa referir que observar cada criança de forma individualizada e permanente, não é possível, no entanto mesmo que essa observação seja feita esporadicamente é fundamental que se criem *“contactos individuais com cada criança”* (ZABALZA, 1998:53).

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta já é capaz de fazer para alcançar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Devemos aprender a observar para aprender a ensinar. Todas as observações efetuadas ao longo dos estágios foram fulcrais, no sentido de ajudar a inferir o nível de desenvolvimento em que os

alunos se deparavam, se consolidaram bem as aprendizagens realizadas e quais os obstáculos encontrados, com o intuito de servirem de base a posteriores planificações de intervenção com o grupo/turma, na qual *“observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”* (ESTRELA, 1990:80).

Através da observação foi possível perceber ao longo do estágio, os interesses comuns do grupo em torno do livro “A Menina do Mar”, sendo que estes queriam saber mais e intervir de modo a criar um projeto lúdico de sala. Neste sentido, e observando posteriormente comportamentos dos educandos como por exemplo, na sequência do tempo P/F/R as crianças juntavam-se e por iniciativa própria faziam um teatro organizado entre elas, com o objetivo de apresentar à equipa pedagógica (Anexo XIX). A observação durante e após a intervenção permitiu a reflexão e reformulação das práticas educativas, face aos comportamentos dos grupos. Relativamente ao 1ºCEB, o ato de observar passava também por nos deixarmos observar. O profissional não é o centro do saber, questiona o outro, mas também se questiona e gosta de ser questionado. Fazer os alunos compreender que juntos construímos o conhecimento foi essencial para uma observação completa e bem fundamentada, pois o aluno era livre para se interrogar e interrogar o outro. A título de exemplo, no contexto de estágio em 1ºCEB, através da observação que antecedeu a ação pudemos identificar três crianças com um nível de desenvolvimento significativamente inferior ao dos restantes alunos, o que nos levou a refletir desde início acerca do tipo de estratégias e qual a postura pedagógica que deveríamos adotar; ou que a turma em questão se dispersava com facilidade e, como tal, era necessário motivar o grupo para que estes se concentrassem e interessassem pelas atividades; ou permitiu ainda perceber que era um grupo que valorizava atividades de aprendizagem de carácter lúdico. Deste modo, as atividades planificadas para este grupo apostavam numa motivação prévia e, sempre que possível, em estratégias mais lúdicas como o Jogo do Esqueleto (Anexo XX). As reflexões constituíram também a base para a observação, pois o imutável questionamento permitiu educar o olhar.

A conquista de segurança e confiança na prática, levou a que captássemos com mais eficiência os comportamentos, verbais ou não, dos alunos mesmo aquando da prática educativa. Resumindo, a observação é de extrema importância e tem forte pendente no modo em como o professor/educador conhece as crianças, e as diferencia pedagogicamente, *“a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da*

avaliação, servindo de suporte á intencionalidade do processo educativo” (ME,1997:25).

B2. Planear/ Planificar

A planificação é, efetivamente, um pilar para a vida de um profissional em Educação, uma vez que “conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (ARENDS, 1995:46). O planeamento/planificação é um processo de gestão flexível do currículo aqui perspectivada por Roldão (2001:5) nos seguintes moldes: *“pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”*. Assim sendo, em contexto de estágio o processo de planificação principiava por uma reunião semanal de orientação e avaliação com a educadora/professora cooperante, a qual, socorrendo-se de uma planificação a longo e a médio prazo, anual ou por período, determinava e atribuía à estagiária interveniente os conteúdos a abordar nas áreas curriculares ou disciplinas relevantes. Desta forma, para *“planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso a aprendizagem de alguma coisa” (ROLDÃO, 2010:58)*, consultava-se os documentos necessários emanados pelo MEC, sendo que como suporte do contexto da EPE, utilizava-se as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a EPE, contrariamente ao 1ºCEB que se fizeram socorrer de documentos como a Organização Curricular e os Programas do 1ºCEB, bem como as Metas Curriculares.

Embora sabendo que ao planificar, o profissional de educação deve procurar *“nos alunos pontos de apoio em que assentar as suas intervenções” (MORISSETTE & GINGRAS, 1994:158)*, partindo dos seus interesses, motivações e dos saberes já adquiridos. Em contexto de EPE, o Diário de Grupo e as Assembleias assumiram-se como os mais interessantes métodos de planificação utilizados, um percurso de contínuo crescimento, sendo estes mecanismos capazes de possibilitar às crianças uma ação refletida, onde devem definir intencionalidades e tomada de decisões, visando sobretudo, a Educação para a responsabilidade (Anexo XXI). Este precioso processo de planear acarreta grandes vantagens, quer para a criança que compreende o sentido de planeamento e organização, como para o educador que se torna capaz de evidenciar tomadas de decisão fundamentadas tendo em conta as

capacidades e os conhecimentos prévios das crianças, prevendo também o tempo e os recursos necessários a implementar uma dada atividade. Socorrendo-se deste instrumento semanalmente, pensa-se que tal como um bom observador, um bom planeador deve encarar um papel constante de profissional reflexivo, como ser em constante concordância entre a teoria e a prática, e que neste momento o processo de “*reflexão na ação*” (SHON, 2000:51), seja espontâneo e natural. Devendo todo o planeamento surgir dos interesses e necessidades da criança, um Educador não deve nunca desprezar o inestimável sentido do Currículo Emergente.

Neste sentido, em contexto da EPE e em torno do projeto lúdico “A Menina do Mar” vivenciado em sala, as planificações espelhavam-se numa teia do projeto (Anexo XXII), o que permitia uma leitura rápida e a verificação da continuidade existente ao longo de todo o trabalho desenvolvido. Nesta planificação em rede, apenas colocávamos as atividades a desenvolver, bem como as áreas de conteúdo/domínios a ser abordados em cada uma das tarefas, sendo que à parte se executava sempre uma planificação em grelha de cada uma das atividades de forma, a perceber as competências que determinada atividade visava desenvolver, o objetivo específico da mesma, bem como a organização do grupo e os recursos necessários para a sua concretização (Anexo XXIII). Quanto ao trabalho desenvolvido com o 1ºCEB, apenas foi utilizada a planificação em grelha, permitindo o fragmentar das atividades propostas, dos conteúdos e consequentes descritores de desempenho, da importante noção do tempo, dos recursos a serem empregues e por fim, a avaliação de todas as propostas (Anexo XXIV). Uma planificação bem efetuada deve ter um carácter flexível, de forma a adaptar-se às situações inesperadas. Por exemplo, a turma com a qual foi desenvolvido o estágio profissionalizante era bastante participativa, colocando diversas questões durante as lições. Este facto obrigou a estagiária a ter conta o alto índice de participação das crianças, evitando assim que determinados conteúdos ficassem por lecionar.

Já em contexto da EPE, devido à faixa etária das crianças, por vezes encontravam-se demasiado inquietas em determinados momentos do dia, pelo que as planificações criadas pela estagiária previam, com regularidade, atividades alternativas que se adequassem melhor ao estado de concentração demonstrado pelas crianças. No entanto, torna-se essencial planear de modo a que os alunos pudessem encontrar um fio condutor entre as diversas atividades, valorizando assim a articulação entre as mesmas “*a atividade formativa, para ter êxito e ser eficaz necessita de ser planeada; isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir*

ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista” (LOPES, 2010:132). Alguns dos exemplos destas situações é o trabalho desenvolvido em torno do projeto lúdico “A Menina do Mar”(Anexo XXII), que permitiram o desenvolvimento de uma panóplia de competências nas diferentes áreas de conteúdo; as horas do conto para abordar temas que imperavam na vida social daquele grupo, como a consciencialização da individualidade e a valorização das diferenças de cada um, bem como a amizade; elaboração de um teatro como divulgação final do projeto.

Relativamente à valência do 1ºCEB foi criado pela cooperante e respetivas estagiárias, um centro de recursos, com o intuito de agilizar os tempos de espera de alunos que terminavam as tarefas rapidamente, promovendo assim a autonomia dos mesmos. Ainda neste sentido, durante uma atividade desenvolvida na qual se introduzia a utilização do transferidor, como instrumento medidor de ângulos pela primeira vez, os alunos mostravam-se de tal forma motivados e entusiasmados, pois a tarefa em questão constituía um desafio para os mesmos (Anexo XXV). Esta atividade salienta-se pelo facto da estagiária ter sentido necessidade de readaptar a planificação prevista, tendo sido essencial para os alunos um tempo para exploração/experimentação livre do material geométrico. No contexto de estágio em EPE, a necessidade de readaptação da planificação também foi sentida em alguns momentos, como por exemplo, quando a estagiária referiu ao grupo que no dia seguinte iam fazer uma experiência sobre a exploração da junção das cores (Anexo XXVI), algumas das crianças trouxeram materiais de casa para que fossem as próprias a explorarem com os colegas, daí que a estagiária tenha reformulado a planificação face aos interesses revelados (Anexo XXVII).

Mas porquê que é tão importante planificar? Porque após uma interação com as crianças e, conhecendo os seus interesses, é necessário tentar perceber o que o grupo gostaria de conhecer e investigar, mas ainda mais importante é fazer com que as crianças participem na planificação, pois “ *o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma*” (OCEPE, 1997:26), permitindo à criança ter “voz ativa” no processo de ensino-aprendizagem. Nas primeiras fases do projeto, verificou-se que a educadora planificava com as crianças em grande grupo sobre o que estas gostariam de fazer, sendo que as sugestões andavam em volta da construção do teatro da “Menina do Mar”. De seguida, e mediante as atividades relacionadas com o projeto, ocasionalmente, houve a

possibilidade do grupo planificar “pequenos teatros”, começando por definir o problema, já que numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam. Um projeto *pode “ser iniciado com um objeto novo [...] partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar”* (VASCONCELOS, 1998:139) Em grande grupo apresentavam-se ideias sobre o que fazer, distribuíam-se tarefas e, mais tarde planificava-se em pequeno grupo, onde se reuniam com o propósito de decidir mais pormenorizadamente o que fazer, pois *“torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer”* (VASCONCELOS, 1998:142). Enquanto se planeava em pequeno grupo, as crianças começam a depreender que nem todas podiam ter um papel de protagonista, mas que cada uma podia e devia ter um papel ativo na peça, ajudando assim a concretizar o planeado. Após esta conversa, o grupo lançou-se à planificação entre eles escolheram como dramatizar a peça e quais os instrumentos principais a construir. A planificação deve envolver momentos de escuta, tanto de si próprio como do outro, deve ser um momento de definição das intenções de cada um, por isso um espaço de comunicação, um espaço inteiramente democrático. Assim, cabe ao profissional criar estes momentos, nos quais através do diálogo, a criança/aluno desenvolva a capacidade de análise cooperada, desdobrando o lado emocional e o sentido de respeito pelo outro.

Por outro lado, a turma do 4ºano não apresentava um carácter tão presencial no processo de planificação, no entanto esta ao ser realizada tinha em conta, comentários que os alunos tinham realizado a alguma atividade ou os seus interesses demonstrados, visto que a estagiária após cada atividade concretizada procurava um feedback perante a turma. Em suma, em ambas as valências os momentos de planificação serviam para converter uma ideia/propósito num caminho de ação. Assim, o profissional atento às necessidades do aluno, visualiza o futuro, elabora um registo de fins e meios e constrói um marco de referência que conduza à sua prática. Por isso, um dos desafios mais árduos da planificação recai em *“decidir o que ensinar, [...] porque existe muito para aprender e tão pouco tempo para ensinar”* (ARENDS, 2008:102)

B3. Agir /Intervir

Aquando do processo de preparação e planificação começamos já a projetar e a demonstrar de maneira evidente a nossa forma de ser e de estar na Educação, mas é pela ação que nos definimos inequivocamente; é em cada momento de intervenção

que se torna visível a capacidade de entrega, mobilização e motivação de grupos distintos em contextos diversos e a apropriação e atualização dos preceitos pedagógicos- didáticos e através das metodologias e métodos selecionados e das estratégias, atividades e experiências propostas e dinamizadas. Assim, teve-se o cuidado de tornar as planificações flexíveis e de integrar atividades que proporcionassem aos alunos aprendizagens significativas, pois *“fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente”* (ROLDÃO, 2010:46).

Mas porquê ter este cuidado? Porque a intervenção do adulto e a aprendizagem da criança estão de tal forma vinculadas, que quanto maior for o empenhamento do adulto, maior será o envolvimento da criança. Nesta sequência de ideias, pode-se constatar que as estratégias de ensino seguiram uma perspectiva criativa, todavia, *“pensar e agir criativamente”* exige *“ousadia para romper com o convencional, procurar algo ainda não encontrado e fazer aquilo que antes nunca fora realizado.”* Ferreira vê então, a criatividade como *“uma atitude e um acto de ruptura e de divergência, e não de continuidade ou de simples repetição”* (FERREIRA, 1994:14). Ao longo do estágio procuramos sempre aperfeiçoar a nossa intervenção de modo a promover aprendizagens significativas nos nossos educandos e tornando-nos profissionais cada vez mais competentes. Neste sentido, observamos a intervenção da educadora/professora cooperantes e recorremos a bibliografia que nos permitisse uma prática cada vez mais adequada e competente. A ação educativa face a este grupo em concreto caracterizou-se essencialmente por uma aposta no reforço positivo e no elogio, na comunicação com os alunos e entre os alunos, na construção ativa do conhecimento, na cooperação, numa *“pedagogia lúdica”*, na motivação dos alunos e na diferenciação pedagógica. A psicologia defende que *“quando certos comportamentos são reforçados, tendem a ser repetidos; pelo contrário, comportamentos que não são reforçados tendem a diminuir ou desaparecer”* (ROCHA,1988:203). Utiliza-se esta estratégia como um elemento, que é inclusivamente uma estratégia comprovada para um ensino eficaz. No que respeita ao elogio, este foi o reforço mais comumente utilizado, sendo que foi referido quer para congratular os educandos, quer para o reforço de comportamentos adequados e, quando utilizado nesta última situação, dirigíamo-nos diretamente à criança em questão e éramos claros quanto ao comportamento pelo qual a criança estaria a ser elogiada.

A comunicação foi extremamente valorizada, sendo que reservávamos consideráveis períodos para momentos de partilha. A comunicação é um momento riquíssimo de aquisição de competências, pois estimula “o desenvolvimento das competências linguísticas, desafia as capacidades de aprendizagem, define a relação entre os comunicantes e exprime processos de controlo de comportamento” (AMADO, 2001:86). Ainda neste sentido, a construção ativa do conhecimento torna as aprendizagens mais duradouras, pois estas fazem sentido para os educandos, uma vez que são construídas por eles próprios e não apenas transmitidas. No que respeita, ao estágio desenvolvido em EPE, todo o trabalho desenvolvido à volta dos animais do mar, tendo em vista o projeto “A Menina do Mar” teve um carácter construtivista, desde a seleção por parte do grupo dos animais a trabalhar, passando pela pesquisa e registo de cada um dos animais, até à planificação da construção e consequente, elaboração dos mesmos (Anexo XXII). Em todas estas fases, foi dada a oportunidade ao grupo da tomada de decisões, assim como da criação e resolução de problemas, se em algum momento o adulto interveio fê-lo como sendo mais um elemento do grupo que desafiava, pois este é um orientador de todas as ideias. Todas as fases de projeto foram metamorfoses desta caminhada, que permitiu “*sonhar mundos, criar identidades, participar na cultura*” (OLIVEIRA, 2011:96), uma caminhada onde o agir coabita com a aprendizagem (Anexo XXVIII). Trabalhar à luz da Metodologia do Trabalho de Projeto foi um instigante e útil método de presenciar todos estes momentos, um método que proporcionou “o desenvolvimento do ser e do estar, a oportunidade pertencer e de participar, de experimentar e de comunicar, [...] um processo de aprofundamento das identidades e das relações” (OLIVEIRA, 2011:105).

Uma pedagogia funcional pressupõe uma intervenção ao nível dos “*interesses profundos da criança*” (ROCHA, 1988:106), devendo estes ser aproveitados para uma intervenção mais apropriada (Anexo XXIX). Ao relacionarmos os conteúdos a abordar em sala de aula/atividade com vivências dos nossos educandos e aspetos do seu interesse, estas aprendizagens serão mais significativas e motivadoras e terão um maior impacto no grupo. Neste contexto, uma das atividades que surgiu inteiramente do interesse do grupo de crianças foi a concretização de um teatro relacionado com o livro da “Menina do Mar”, sendo que ao longo de todos os ensaios foi visível a cooperação entre os educandos constituindo esta também uma preocupação constante de toda a equipa, no entanto o grupo em si é adepto do trabalho de grupo, funcionando muito bem em momentos de partilha e cooperação.

A motivação é, hoje em dia, inquestionavelmente “*uma componente crucial na aprendizagem*” (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993:503). As estratégias de motivação eram sempre cuidadosamente pensadas e planificadas pela estagiária, sendo que no grupo existiam algumas crianças com um índice de concentração muito baixo, sendo que para isso a mesma sentiu necessidade de ao longo do tempo reunir estratégias diversificadas, com o objetivo de cativar o grupo, praticando assim uma pedagogia diferenciada.

Em suma, quando os Educadores são questionados acerca das maiores dificuldades que sentiram no seu início de carreira o que apontam com maior frequência é “*a gestão da sala de aula e a disciplina*” (ARENDS, 2008:172). Não fomos diferentes e, efetivamente as nossas maiores dificuldades foram nestes campos, nomeadamente na gestão das situações de diálogo, em que todas as crianças tinham algo para partilhar entusiasmadamente, querendo participar e chegando a quebrar as regras de comportamento da sala e o controle dos tempos de atividade. No entanto, almejamos sempre ao estabelecimento de uma relação empática assente no diálogo e construção de regras como forma de expressão de liberdade e responsabilidade. A distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos da aula e um sistema de regras que permita essa equidade são fatores importantes para o estabelecimento de um clima de disciplina (ESTRELA, 1994:53), uma vez que “*os alunos vão trabalhar mais e estar mais motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula*” (HAIGH, 2010:173).

No contexto de EPE foram dinamizadas atividades que previam a diferenciação pedagógica, porém o mais equilibrado nível de desenvolvimento das crianças e o facto de trabalharmos com mais frequência através de uma pedagogia construtivista levou a que esta necessidade não fosse tão acentuada. Contudo, foram desenvolvidas atividades atendendo à diferenciação pedagógica, como por exemplo a hora do conto dos “Ovos Misteriosos”, cuja nossa intenção era a promoção da individualidade de cada um, uma vez que algumas crianças manifestavam sentimentos obsessivos em relação aos amigos e até intolerância perante as diferenças, fazendo também uma abordagem à história do “Nadadorzinho” como referência à união e à amizade. Contrariamente em contexto de 1ºCEB foi uma preocupação constante a utilização de estratégias diversificadas quer ao nível da introdução de novos conteúdos, quer ao nível de sistematização dos mesmos sendo que utilizamos estratégias transmissivas, construtivistas e até experimentais para que todos tivessem a oportunidade de aceder à informação. Os exercícios ou atividades de consolidação serviam precisamente para

consolidar os conteúdos, mas também para sinalizar e atuar perante os alunos com os quais a estratégia não foi tão eficaz (Anexo XXX). Para os alunos com mais dificuldades foi necessário um apoio constante, de modo a motivá-los respeitando sempre os seus ritmos de aprendizagem. Com o intuito de manter em constante atividade os alunos mais rápidos nas suas aprendizagens, mesmo após a realização das atividades propostas a toda a turma, estes eram incentivados a procurar ocupações autonomamente, ou a estudar alguma matéria que tivessem mais dificuldades ou recorrendo ao centro de recursos da sala de aula referido anteriormente.

Já no que respeita á organização do espaço, a equipa educativa sentiu também necessidade de intervir a este nível não só pela necessidade criada pelas crianças em construir uma área dedicada ao projeto lúdico, mas também porque se verificavam algumas lacunas na procura de algumas áreas, como por exemplo, a área da pintura no cavalete, que após ter mudado de sítio apresentou uma maior procura (Anexo XXXI).

No que consta ao envolvimento parental em ambos os contextos, embora seja um pouco restringido pelo Colégio, sempre que possível em épocas festivas, divulgação de projetos e horas dedicadas à família estes faziam-se apresentar na grande maioria, contribuindo desta forma para o sucesso das aprendizagens dos seus educandos. Relativamente ao envolvimento no projeto deram o seu contributo auxiliando os seus filhos na elaboração de pesquisas sobre os animais do mar, na elaboração de retalhos para a construção de uma manta e também dinamizando horas do conto relacionadas com a temática geral, o Mar. Era visível através de conversas informais com as crianças, o seu contributo através de materiais trazidos de casa para o projeto, sendo que um dos pais fez questão de comprar um peixe para a sala.

B4. Avaliar

A avaliação em Educação é um elemento integrante e regulador. Cada nível educativo implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades, assim talvez avaliar seja o processo mais delicado e controverso para um Educador/Professor, não pela exigência a este subjacente, mas sim pelo processo reflexivo de que depende. A avaliação oferece assim indicações ao professor/educador acerca das crianças, ajuda-o a direcionar o seu trabalho tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, uma vez que, o ato de avaliar o processo e os efeitos, *“implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo as necessidades das crianças*

e do grupo e à sua evolução” (ME,1997:27). Nesta linha de pensamentos, também Roldão (2010:64) considera que

“ ao conceber uma estratégia de ensino, a previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir, é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de aprendizagem intermédios e finais”.

Esta ideia defendida ao longo do Capítulo II do presente relatório, foi complementada na medida em que nenhuma das etapas anteriormente referidas será viável, caso não se avalie as aprendizagens das crianças, num processo contínuo, visto que a avaliação permitirá ao profissional de educação fazer um balanço dos progressos ou regressões dos mesmos. A fim de melhorar a prática pedagógica ao longo dos estágios, e refletindo sobre os aspetos que correram melhor ou pior e como ultrapassar as limitações iniciais, foram elaborados diferentes registos. Em ambos os contextos de estágio, foram realizadas avaliações semanais conjuntas com a equipa pedagógica, estas permitiam refletir sobre os aspetos a melhorar numa próxima intervenção e também sobre os aspetos positivos que se destacaram (Anexo XXXII). Ainda neste sentido, a estagiária construiu um portfólio reflexivo (Anexo XXXIII), sendo que este providencia

“oportunidades para documentar, registar, e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que evidenciam para o próprio formando e para o formador, os processos de auto – reflexão, permitindo que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto desenvolvimento” (SÁ CHAVES, 2009:16)

Com o objetivo de documentar as aprendizagens das crianças, recorreu-se a diferentes tipos de avaliação. A avaliação diagnóstica, sendo aquela que tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa. Por outras palavras, permite diagnosticar em que nível o grupo se encontra e portanto, para além das conversas informais realizaram-se registos de observação sobre o grupo com o intuito de orientar a intervenção da estagiária, por exemplo, usaram-se listas de verificação, numa das primeiras sessões de movimento de forma a avaliar se as crianças eram capazes de distinguir a sua lateralidade. As atividades que foram elaboradas na primeira semana em ambos os estágios tiveram um carácter diagnóstico, a fim de ajustar a intervenção o melhor possível a cada um dos grupos.

No que diz respeito à avaliação formativa, esta tem, por excelência, um carácter evolutivo, na medida em que *“pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”* (RIBEIRO, 1991:84). A avaliação das crianças em contexto da EPE foi feita com principal recurso à observação, já que as evidências das aprendizagens foram recolhidas sob instrumentos diversificados, como registos fotográficos onde é possível avaliar o desenvolvimento do grupo, como por exemplo, ao nível da representação da figura humana. Os registos de incidentes críticos também facultaram a visualização de aquisições, ao nível das diferentes áreas de conteúdo trabalhadas. Neste sentido, comprova-se que o trabalho realizado em estágio, foi concebido e pensado com vista a proporcionar novas e diferentes aprendizagens, onde *“o criativo escolhe, arrisca e experimenta. Em vez de se lamentar daquilo que não tem, valoriza o que possui e acredita nas suas potencialidades”* (FERREIRA, 1994:145). A estagiária teve, de igual modo em contexto de 1ºCEB, diversas oportunidades através das quais pôde colocar em prática a utilização da avaliação formativa. Sendo que através da mesma privilegiou os momentos de reflexão sobre a sua ação educativa, como foi o caso da leitura (Anexo XXXIV). Assim, ao observar os efeitos do seu ato educativo, bem como o trajeto de aquisição de competências por parte das crianças, da EPE e do 1º CEB, pôde compreender se seria necessário contemplar novos métodos pedagógicos e novas estratégias, ou até efetuar alterações e ajustes à ação educativa, bem como proporcionar novas soluções, tendo em vista os objetivos e metas que foram inicialmente traçados. Com esta postura a estagiária deu corpo à necessidade de planear-agir-refletir, com o intuito primordial de avaliar a atividade desenvolvida, nomeadamente, ao nível da sua proficiência para o processo educativo da criança.

Ainda no estágio em EPE, recorreremos ao portfólio de criança como um meio de documentar e regular a evolução das crianças, evidenciando a evolução da criança e traçando novos objetivos para a mesma. Sendo aplicada em todos estes momentos, a avaliação transforma-se num ato de comunicação entre professor e aluno, em que o professor capta as necessidades do aluno e as vai transmitindo ao mesmo e este vai dando a resposta adequada. Assim, a avaliação como feedback *“tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e torná-la mais condizente com o seu projeto”* (BARLOW, 2006:15). Para avaliar os educandos, o profissional de educação tem de saber o que vai avaliar. Assim, a avaliação torna-se indissociável da planificação, pois ao iniciar qualquer planificação importa *“não definir primeiro o que o professor vai fazer para transmitir tal saber ou habilidade, mas o que o aluno será*

capaz de fazer ao término da formação. Não vamos nos situar no ponto de partida da acção mas no seu ponto de chegada” (Ibidem:83).

Em contexto do 1ºCEB, a estagiária conseguiu perspetivar alguns momentos de avaliação sumativa, bem como contribuir para a construção dos materiais que seriam alvo de avaliação, como os testes de avaliação. Neste sentido *“para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como o previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos” (RIBEIRO, 1991:5).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão sobre a construção da profissionalização representa o corolário do itinerário pontuado pelos capítulos anteriores, que refletem o percurso pautado pelos estágios profissionalizantes, cujo enfoque foi, predominantemente, no contributo proporcionado pela intervenção educativa. Contudo, foi sendo afluída a noção de que

“a formação deve estimular uma perspetiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992:24-25).

Desta forma, embora o conhecimento profissional prático seja uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional, construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos experienciados nos níveis inter e intra pessoal per se revela-se insuficiente. Tivemos sempre em conta de que tanto os avanços e saltos qualitativos como a deteção de fragilidades e impasses não se efetuaram somente na atuação, nesses momentos de problematização e reflexão na ação contextualizada. Foram constantes os momentos de reflexão em fases anteriores ou posteriores à atuação, despoletados tanto a nível pessoal e autónomo como em conjunto e num ambiente de partilha com o par pedagógico, orientadores cooperantes e supervisoras, os quais proporcionaram oportunidades de crescimento preciosas. Destacamos assim o papel incontornável desta prática problematizadora, reflexiva e crítica permanente para o desenvolvimento profissional. Neste sentido e citando Santos Guerra (2002) *“nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projeto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direcção correcta”.* Contemplando

este pensamento, o autor salienta a importância da autoavaliação ao longo do percurso profissional de educação, uma vez que este processo implica uma análise e uma reflexão, acerca das suas práticas educativas e dos seus resultados, a fim de descobrir novos trajetos e novas soluções a aperfeiçoar. É precisamente esta identidade profissional que será objeto de reflexão crítica, tendo por base a conceção de que

“o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz de saberes que possui e como fonte de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões”(ROLDÃO, 2008:49).

Esclarecida a importância do equilíbrio entre a prática desenvolvida e a necessidade da constante reflexão/avaliação para a nossa profissionalização e inserção na profissionalidade, importa agora perceber: *“o que se entende por profissionalização/profissionalidade?”* Sendo que após o desenvolvimento em ambas as práticas pedagógicas em contextos distintos, entendemos que profissionalização constitui um processo ao longo da vida *“não-linear, dinâmico, contextualizado, em construção e atravessado por conflitos diversos”* (MOREIRA, 2010:98) pelo qual um indivíduo vai erigindo o seu ao passo que a profissionalidade designa *“aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão”* (ROLDÃO, 2006:39). Neste sentido e salientando todo o caminho efetuado em contexto de EPE/1ºCEB, torna-se crucial deliberar sobre os momentos de aprendizagem adquiridos pela estagiária que, na generalidade, se basearam em experiências novas, recompensadoras e repletas de carinho. Ao nível da intervenção na instituição, foram efetuadas análises documentais com o intuito de se obter um conhecimento mais aprofundado acerca do Colégio em questão e agir de acordo com os ideários e valores do mesmo. Porém, ao nível da comunidade escolar, a estagiária teve oportunidade de participar desde a preparação à consecução em algumas dinâmicas institucionais.

Ao nível da Intervenção Educativa, sobretudo relativamente à aplicação de forma integrada dos conhecimentos, constata-se que neste contexto sempre se agiu de acordo com a metodologia dominante no colégio, a Metodologia de Projeto, pelo que as atividades basearam-se nesse modelo e foram de encontro aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Quanto ao domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, pode-se comprovar através dos registos fotográficos, que em todas as atividades elaboradas

as crianças tiveram uma participação ativa. No que concerne às metodologias utilizadas, no contexto de estágio em 1ºCEB, o método ativo foi privilegiado. Este método pressupõe *“que os alunos tenham oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação de objectos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes”* (ME, 1997:23). Elevámos o diálogo como forma de exploração e troca de saberes e opiniões, numa perspectiva de valorizar e aproveitar o que cada aluno tinha para dar, respondendo ainda às suas curiosidades e interesses. No contexto de EPE era privilegiada a metodologia de projeto, que também prevê uma pedagogia participativa em que *“a imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade”* (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2011:100). Em ambos os contextos incentivámos as crianças a buscar o seu próprio conhecimento: pesquisando, experimentando e solucionando.

Após ambas as experiências profissionalizantes, corrobora-se algumas das ideias que já foram sendo definidas ao longo da construção da profissionalização, concluindo-se assim que a valência da EPE, revela-se da máxima importância em todo processo de formação da criança, constituindo uma forte influência na futura aprendizagem da mesma, incluindo no que se refere às etapas académicas que se seguem. Foi possível observar que as crianças tiveram um percurso positivo ao longo de todo o estágio, sendo que isto pode ser interpretado como sinal de sucesso das intervenções educativas, postas em prática pela estagiária. Tanto no âmbito do esforço pessoal desenvolvido, como na aceitação da estagiária por parte do grupo de crianças é de notar o balanço geral em larga escala positivo. No caso do estágio para o 1º CEB, pôde-se igualmente compreender e contemplar a sua preponderância, no âmbito do crescimento académico e pessoal dos alunos. Esta valência figura-se como uma etapa crucial para a aquisição de competências e aprendizagem de novos saberes e conceitos, determinando, assim, a existência de uma base educacional sólida, que é essencial para o formando dar continuidade ao seu percurso futuro. A estagiária encarou este período de estágio com um empenho assinalável e faz questão de mencionar a evolução extremamente positiva, que foi conseguida com o grupo de alunos, em causa.

Todavia, a planificação, a concretização e a avaliação da intervenção educativa, são aspetos que se tornaram essenciais no decorrer dos estágios, dado que se planificou tendo em conta não só o projeto lúdico que estava a ser vivido em sala no caso da EPE, mas também as rotinas diárias, agindo com intencionalidade de

acordo com as metas estabelecidas. As planificações foram realizadas com o objetivo de flexibilidade, tornando-se adaptáveis a suscetíveis mudanças, mediante os interesses das crianças e o próprio currículo emergente. Refletiu-se ainda, como os medos e as expectativas iniciais dominaram as primeiras intervenções. Sendo assim *“Este papel que tive de assumir perante o grupo de crianças é que me criou alguns receios. A pergunta que rodeava os meus pensamentos era: Será que sou capaz de os manter motivados para as minhas intenções pedagógicas? Será que vou ser capaz de captar a atenção de todo o grupo e ir de encontro aos seus interesses de uma forma geral?”*.

No entanto, olhamos à nossa volta e vemos que a aprendizagem é muito mais rica quando se estabelece contacto com as crianças, do que aquela que é feita a partir de livros e baseada em teoria. É claro que esta perspetiva é essencial para se conseguir perceber todo o processo de educação, para ajudar a melhorar as práticas pedagógicas, para sustentar as vivências realizadas no estágio mas, não é suficiente. Por outras palavras, a teoria é apenas uma parte do que se precisa para se ser um bom profissional de educação, visto que o restante é preenchido através da relação que se tem com as crianças, aqueles seres pequenos que nos ajudam a crescer e nos fazem aprender todos os dias, da relação que se cria com os pais, da relação que se mantém com a comunidade educativa e dos laços afetivos que daí nascem. No entanto, o medo agravava-se ainda mais, no sentido em que este seriam os primeiros estágios cuja função primordial incidia em ensinar e aprender com as crianças, interagir com elas e ocupar o cargo de observadora participante, sendo que as atenções agora são focadas em nós e portanto, temos que estar preparadas para as perguntas mais imprevisíveis.

Mas, paralelamente ao medo e nervosismo característicos dos primeiros dias de estágio, sentia-se uma enorme vontade de conhecer melhor todas aquelas crianças, saber quem eram, de onde vinham e como eram. Pretendia-se ainda conhecer a instituição e, claro criar laços afetivos com o pessoal docente e não docente, inclusive pais e crianças, para assim alcançar da melhor forma possível, o espírito de trabalho em equipa que tanto era fomentado neste contexto. Mas apesar de toda a determinação, o medo não desapareceu. Com o passar do tempo, a relação com a educadora/professora cooperante foi-se aprimorando e daí nasceu a confiança, sentia-se apoiada no trabalho que desenvolvia, tendo sempre feedback daquilo que desenvolvia após a intervenção, entendendo sempre os aspetos a melhorar, sempre visto como algo construtivo. Como nos diz Roldão e Alonso (2005:36), *“ estamos*

sempre a aprender , quer com os bons exemplos, quer com os exemplos menos bons, porque quando tomamos consciência de que alguma ação/ procedimento é menos correcta , estamos simultaneamente a adquirir conhecimentos”.

Concretamente em relação ao contexto de 1ºCEB, os maiores desafios detetados foram, além da já mencionada dificuldade em tirar o máximo partido da interdisciplinaridade, a gestão e a organização da sala de aula e a capacidade efetiva de diferenciação pedagógica e acompanhamento face à heterogeneidade da turma. No entanto, ao longo do decorrer do estágio este desafio foi-se tornando numa conquista, pois até mesmo os desafios se podem transformar em oportunidades, para isso adotou-se uma perspetiva construtiva como foi referido em capítulos anteriores. Neste sentido e desde o início do estágio em contexto de 1ºCEB, os constrangimentos foram ajudando a perspetivar avenidas de crescimento, principalmente, a nível da gestão de sala de aula, bem como dos processo de transição e, igualmente, da regulação de comportamentos desajustados, construindo-se assim um perfil de professor mais eficaz e atento à turma. Relativamente à capacidade de dar resposta à multiplicidade de solicitações que cada aluno na sua individualidade exige, por forma a receber um serviço educativo de máxima qualidade, cremos que a resposta passa por uma caracterização em extensão e em compreensão perpetuamente atualizada da turma e de cada aluno. Considera-se portanto, que as nossas mais-valias foram, em primeiro lugar, os avanços realizados no desenvolvimento do processo de intervenção educativa, nas etapas de observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar, estratégias de motivação e envolvimento e perceção da educação enquanto fator de desenvolvimento humano. As estratégias de motivação foram também um fator transversal e caracterizador da nossa atuação educativa em ambos os contextos, cuja utilização é justificada porque alunos motivados estão dispostos a despende mais esforço durante mais tempo e optam por concentrar esforços e a atenção em atividades importantes para a realização da tarefa, ignorando outras irrelevantes.

Por outro lado, as estratégias de envolvimento tiveram toda a origem na visão da aula enquanto espaço de problematização e construção de conhecimento partilhado em grande grupo, ou seja, de co-construção do conhecimento através do raciocínio realizado em conjunto através do discurso coletivo, o chamado *socially-shared cognition* (PONTECORVO, 2005).

Ao longo das intervenções detetou-se que antes de agir na prática, é imprescindível interagir com os alunos, no sentido de estabelecer um diálogo, questionar-lhes acerca do que acham que se irá suceder, perguntar se tal assunto já

era do seu conhecimento ou uma novidade, pois “ *o ensino não é simplesmente uma colecção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender [...] o ensino envolve muito mais do que isso*” (FULLAN & HARGREAVES, 2001:42). Envolve também ser capaz de gerir o tempo, que se centra na importância de preparar o aluno para a vida e para assumir responsabilidades, pelo que quanto maior for a eficácia do educador/professor na gestão do tempo, maior será a aprendizagem da criança. Tendo em conta, que tal organização deve ser exclusivamente preocupação do aprendiz, na medida em que o vai acompanhar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, Gonçalves (2010:19) afirma que “*tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar a fase de formação formal e prolonga-se ao longo de toda a vida profissional, atravessando múltiplos contextos, vivendo diversos desafios e dilemas e desenvolvendo conhecimento em vários domínios*”.

Com esta experiência profissional, acumulou-se uma bagagem de conhecimentos consistente, que nos permitiu alcançar com sucesso os objetivos a que nos tínhamos proposto. Mas nada disto é possível de realizar sem as orientações tutoriais, sem a partilha de saberes ou momentos vividos entre estagiárias, sem uma relação de amizade e ajuda com o par pedagógico, visto que o “*feedback obtido [...] tem um efeito de tecto, pois fica confinado às experiências, interpretações e motivações de aperfeiçoamento de um único professor*” (FULLAN & HARGREAVES, 2001:73), na medida em que nos ajudam a evoluir gradualmente tanto a nível profissional como pessoal. Sendo a “*identidade [...] um lugar de lutas e conflitos, [...] um espaço no qual se reconstróem modos de ser e de estar na profissão*” (GONÇALVES, 2010:42), todo este trajeto percorrido foi um processo de aprendizagens essenciais para a construção da profissionalização, onde num futuro próximo, a estagiária terá de conseguir encarar e contornar obstáculos e os desafios patentes no ofício de professora generalista. Contudo, nesta profissão o que realmente importa é ter a capacidade para amar cada criança como única e ao mesmo tempo como um todo, para observar os seus interesses, para lhes transmitir conhecimentos que lhes vão ser úteis ao longo de toda a sua vida. Um bom profissional não é só aquele que proporciona excelentes momentos de aprendizagem, mas sim aquele que também é criativo, que proporciona segurança, que se preocupa com as crianças, na medida “ *em que fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo*” assim como se “ *relaciona com as crianças por forma a favorecer a segurança afectiva e a promover a sua autonomia*” (DL

nº241/2001, de 30 de Agosto), e ao mesmo tempo, aquele que tem “pulso firme”, que preende ou que chama a atenção, no sentido de os tornar bons cidadãos.

É ainda necessário que se reflita, que se observe, que se analise, que se escute e que se saiba viver e trabalhar numa rede de relações humanas, temporais e espaciais, na qual *“compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da comunidade educativa, é no meu entender, o melhor legado deixado pela minha formação inicial”* (ROLDÃO e ALONSO, 2005:30). A estagiária procedeu à observação, planificação, ação e avaliação de forma sistematizada e constante tal como já foi referido anteriormente, tornando o processo educativo baseado numa componente reflexiva sólida. Tentou-se colocar em prática o conceito de professor “prático reflexivo” refletindo sempre nas três fases da intervenção, *“reflexão para a ação (que se traduz em atividades prospetivas), reflexão na ação (atividades interativas), reflexão sobre a ação (atividades retrospectivas)”* (SIMÕES, 2004).

Assim sendo e na qualidade de mestrandos dum novo paradigma de formação inicial, importa refletir sobre o enquadramento e regulação concetuais que esteve na sua origem e suas implicações para o nosso desenvolvimento profissional, visto que

“Tem-se reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva. Argumenta-se, assim, em favor de dotar as escolas de professores altamente qualificados e competentes, capazes de responderem aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho” (FLORES e VEIGA SIMÃO, 2009:8).

Segundo Pacheco (2013:62), este modelo nasce de uma regulação concetual orientada por documentos emanados por organismos transnacionais e supranacionais, como é o caso da União Europeia e do Processo de Bolonha, com intenção de atingir uma qualidade na educação e na formação capaz de legitimar reconhecimento a nível europeu, gerando a compatibilidade entre os sistemas de educação e de formação na Europa e abrindo-os à cooperação. No entanto, Roldão (2013) considera que esta formação profissional específica para a docência representa uma oportunidade histórica para a aquisição de um estatuto de profissionalidade plena por possibilitar uma conciliação da segmentação dos professores no que se refere à função e ao saber. Numa perspetiva mais pragmática, ressaltamos a ideia implícita de que a *“flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajetória profissional”* (DLnº 43/2007) abrindo assim possibilidades de

inserção e mobilidade profissional aliciantes para as entidades empregadoras que podem constituir ou reforçar um corpo docente caracterizado por uma maior abrangência e mobilidade. Se por um lado o futuro educador/professor recebe uma formação mais vasta, e claro está, generalista, por outro lado ter-se-ão de desenvolver esforços adicionais, no sentido de não se negligenciar a especificidade de cada área de formação, e até das condicionantes particulares do ensino em cada ciclo. Outro grande desafio encontra a sua gênese na necessidade que existe em formar profissionais mais hábeis na sua polivalência, isto é, docentes capazes de adequar a sua intervenção a cada uma das valências, criando a continuidade entre ciclos, pautada pela qualidade que lhes é exigida nos tempos modernos. A transição de ciclos encerra em si uma elevada carga emocional, é acompanhada de sentimentos e conotada pela criança com períodos de expectativa, stresse e medo. Nesse sentido, a habilitação profissional conjunta perfila-se como uma mais-valia no intuito de minimizar os impactos desta descontinuidade. Desta forma, salvaguarda-se que a principal vantagem deste novo sistema reside na polivalência como já foi referido, sendo que Cruz (2013:395) explana essa ideia:

“[...] é a polivalência estar, predominantemente, baseada no tipo de relação professor-aluno que é estabelecida. Dessa forma, a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global que visa atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral. Assim, para efetivação dessa docência global, o fator tempo seria seu facilitador, uma vez que o professor teria um tempo maior de contacto com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos. Esse aspecto indica ainda outra especificidade: de a polivalência poder contribuir com a formação integral do aluno, inclusivé na sua formação moral e crítica”.

Creemos, ainda assim, que a nossa maior vantagem é definirmo-nos enquanto profissionais de desenvolvimento humano, o que *“abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal direto, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional”* (FORMOSINHO, 2010:5). Assim, torna-se evidente que o contacto com as crianças dá origem a ligações emocionais enriquecedoras e gratificantes, e representam uma das nossas principais forças motrizes, qua saiu ainda mais reforçada e que se conta que nos continue a servir de inspiração para a aprendizagem ao longo da vida indispensável para a nossa afirmação profissional que se pretende ser de sucesso e, acima de tudo um contributo para a construção duma existência feliz e plena dos nossos alunos.

Findas estas experiências, que serão sempre nostalgicamente recordadas como sendo os primeiros passos como profissionais, prevemos uma prática com base

na construção ativa do conhecimento por parte dos nossos educandos, com base numa pedagogia diferenciada, porém inclusiva, e com base nas reais necessidades e interesses das crianças. Esta postura na educação apoia-se nas experiências vivenciadas no decorrer dos estágios efetuados, que permitiram a compreensão de quais os métodos de trabalho que se revelaram mais eficazes.

Estando esta etapa da profissionalização em educação concluída reforçamos a nossa paixão pela educação, pois os *“professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar por trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente”* (DAY, 2004:133), ainda neste sentido, *“a paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem. Ela é essencial para todo o bom ensino”* (DAY, 2004:35), sendo que esta não constitui uma escolha mas sim um elemento indispensável para um ensino de qualidade. Concluindo, nesta fase tão promissora da profissionalidade almejamos o tipo de profissional que construímos durante esta longa caminhada, na certeza porém que *“o comprometimento e a paixão”* (Ibidem:219) que definem o profissional generalista nos acompanhará ao longo de toda a formação enquanto profissionais. Retendo a ideia de que para *“ser um mestre inesquecível é preciso formar humanos que farão a diferença no Mundo”* (CURY,2004:74), pois *“professores que falam com os olhos”* permanecem na vida dos seus alunos, fazendo com que estes sejam líderes de si mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2006) *Investigação Naturalista em Educação*, Porto: Edições ASA
- ALARCÃO, Isabel (2001). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1
- ALAIZ, V. CAMPOS, C. E CONCEIÇÃO, J. (1994). Observe! Vai ver que encontra”, in INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa: IIE
- AMADO, João da Silva (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- ARENDS, Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7ª edição
- BARLOW, Michel (2006). *Avaliação Escolar – mitos e realidades*. Lisboa: Editorial Presença.
- BECKER, F. (2001). *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 13ª edição
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradica
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. (2010) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora
- BORGES, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia
- CABANAS, J. (1995) *Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação, Coleção perspectivas actuais, educação*, Edições ASA, Lisboa

- CABANAS, J. (2002). *Teoria da educação - Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.
- CARDOSO, J.(2013) *O Professor do Futuro*, Guerra e Paz Editores, S.A, 1ªEdição
- CARMO, H. E FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*, Lisboa:Universidade Aberta
- CANAVARRO, J. PASCOAL, P. PEREIRA, A. (2001) *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- CARNEIRO,R. (2003) *Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro*, Revista Portuguesa de InvestigaçãoEducativa
- COSTA, Jorge Adelino (1992). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- CRUZ, S. E NETO, J. (2013). “A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas” in *Revista Brasileira de Educação*, Vol. VII, nº50
- CURY, A. (2004). “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes”, Editora Pergaminho, 1ªEdição
- DAY,C. (2004) “A Paixão pelo Ensino”, Porto Editora, Porto
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*, São Paulo: Companhia Editora Nacional
- DELORS, Jacques (org.) (1999). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa.
- ESTRELA, A. (1985). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: institutyo nacional de investigação científica
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*, Porto Editora, Porto
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, P. (1994), *Reinventar a criatividade: dirigentes em tempo de mudanças*, Lisboa: Editorial Presença
- FLORES,M.A. & VEIGA SIMÃO, A. M (orgs.) (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e perspectivas*, Lisboa: Pedagogo.
- FORMOSINHO, J. MACHADO, J. E OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2010) “Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano” in FORMOSINHO, J. MACHADO, J. E OLIVEIRA FORMOSINHO, J. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Edições Pedagogo: Mangualde

- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar?*, Porto: Porto Editora
- FREIRE, P: (1979). *Uma Educação Para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, (2012). *Aprender para o Bem-Estar- Uma prioridade política para crianças e jovens na Europa*, Serviço de Educação-Fundação Calouste Gulbenkian:Lisboa
- GARDNER, H. (1995) “Inteligência Emocional”. Lisboa: Temas e Debates
- GONÇALVES, A. (2002). “Educar para Transformar: uma reflexão em torno de um percurso formativo” in *Revista Saber Educar*, nº7, pp.71-77
- GONÇALVES, I. (2010). *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*. Penafiel: Editorial Novembro
- GOUVEIA, J. (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – recursos didáticos para formadores*, Braga: Expoente
- HAIGH, A. (2010), *A Arte de Ensinar: grandes ideias, regras simples*, Alfragide, Academia do Livro
- HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. CHARD, S. (1997). *A Abordagem do projecto na Educação e Infância*, 1ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, C. (2011). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*, Porto:Edições ASA.
- LOPES, J., SILVA, H. (2010) *O Professor faz a Diferença*, Lisboa:LIDEL
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: IIE
- MANNING, S. A. (1981). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*, São Paulo: Editora Cultrix
- MARQUES, R. (1998) *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. PortoEditora: Porto
- MÁXIMO – ESTEVES, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*, Lisboa: Editora Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, D.E.B. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Edições Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Programa Curricular do 1º Ciclo*.
- MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA,(2009)Círculo Leitores,volume

- MORAES, M. C. (2005), O Paradigma Educacional Emergente, São Paulo: Papyrus
- MOREIRA, J., (2010) Portefólio do professor – O Portefólio Reflexivo no Desenvolvimento Profissional, Porto, Porto Editora
- MORISSETTE, Dominique e GINGRAS, Maurice (1994). *Como ensinar atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- NEVES, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. Saber (e) Educar, nº12, pp.79-95
- NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: edições tinta-da-china
- NÓVOA, A., (1992), “Formação de professores e profissão docente” in NÓVOA, A. (coord.), Os professores e a sua formação, Lisboa: Nova Enciclopédia
- NUNES, J. (2000). O professor e a acção reflexiva. Porto: Edições ASA
- NUNES, R. (2002). *Professor, Ensine-me a Dar Aulas*, Cadernos CRIAP-ASA, Porto: Edições ASA
- OLIVEIRA, F. J. (2002) A avaliação alternativa na educação de infância. In J.Oliveira Formosinho (Org.), A supervisão na formação de professores I: da sala à escola, Coleção Infância (Vol.7) Porto Editora
- OLIVEIRA, F. J. “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2013). “Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal” in OLIVEIRA, M. R. & PACHECO J. A. *Currículo, Didática e Formação de Professores*, Campinas: Papyrus, pp. 45-67.
- PAPALIA, Diane E.;OLDS,Sally Wendoks; FELDMAN, Ruth Duskin (2011). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PARENTE, Cristina, “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PERETZ, H. (2000). *Métodos em Sociologia, Temas e Debates – Actividades Editoriais*, Lda, Lisboa
- PERRENOUD, P. (1999). *Dez novas competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed.

- PIAGET, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia*, Rio de Janeiro: Forense Universitária
- PONTECORVO, C. (2005), "Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem", in PONTECORVO, C. Et al (org.) *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*, Porto Alegre: Artes Médicas
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, 2ª ed.
- QUIVY, R. E CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda
- RIBEIRO, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- RIGOLET, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*, Universidade do Minho, Almedina, Coimbra
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- ROGERS, C. (1972). *Liberdade para aprender*. Brasil: Belo Horizonte
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. e ALONSO, L. (2005) *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*, Coimbra: Edições Almedina
- ROLDÃO, M. (2006), "Bolonha e a Profissionalidade Docente- Perder ou Ganhar uma Oportunidade Histórica?" In *Revista de Educação*, Volume XVI, Nº1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 37-55
- ROLDÃO, M. (2008), "Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional", *Saber (e) Educar*, Porto: ESEPF, nº13, pp.171-184
- ROLDÃO, M. (2010), "*Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*", Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- SÁ-CHAVES, Idália (2007). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SALTINI, C. (1997). *Afetividade & Inteligência*, Rio de Janeiro: DPA
- SANTOS, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*, Quarteto Coimbra
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *A Escola que Aprende*, Porto: Edições CRIAP-ASA.
- SERRA, C. (2004). *Currículo da Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular 1ºCiclo do Ensino Básico*, Coleção Educação, Porto Editora, Porto

- SHON, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*, In. A. Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: D. Quixote
- SHORES, E. e GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed
- SIMÕES, A. (2004). O Educador como p'ratco reflexivo...E a construção da sua identidade profissional. *Cadernos de Educação de Infância* nº71
- SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (coord.) (2004), "*Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*", Lisboa, Texto Editora Lda.
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição
- SPRINTHALL, N. E SPRINTHALL, R. (1993) *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill
- TOMLINSON, A. (2008), "Diferenciação Pedagógica e Diversidade", Porto , Porto Editora
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora
- VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME-DEB-NEPE
- VERÍSSIMO, A. (2000) *Registo de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores
- VILLAS-BOAS, M. A. (2002). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Lisboa: ESE João de Deus
- ZABALZA, M. (1987). *Qualidade e Educação Infantil*. Artmed.
- ZABALZA, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto:Edições ASA
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZEICHNER, K.(1993) *A Formação reflexiva de professores: ideias e prática*, Educa, Lisboa

SITOGRAFIA

- ALVES, R. Disponível em http://pensador.uol.com.br/poemas_de_rubem_alves/

LEGISLAÇÃO/DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS:

Decreto-Lei nº 43/1989, de 3 de Fevereiro

Decreto – lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto

Decreto –Lei nº 43/2007

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril

Despacho nº14460/2008, de 26 de Maio

Despacho normativo nº24-A/2012

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO CONSULTADOS:

- Projeto Educativo da Instituição
- Regulamento Interno da Instituição
- Plano Anual de Atividades
- Projeto Curricular de Sala
- Projeto Curricular do Colégio

Conheço o que vou **aprender** e **avali**o as minhas aprendizagens para perceber o que **já sei** e o que **devo melhorar**...

nome:	monitorização c
-------	-----------------

palavras	data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!		data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!	
sílabas										
sílabas tónicas e átonas										
posição das sílabas (esdrúxulas, graves e agudas)										
número de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas)										
formação de palavras										
palavras simples e complexas										
palavras compostas e derivadas (por prefixação e sufixação)										
relação entre palavras										
sinónimos e antónimos										
variação em número e género										
família de palavras										
campo léxico										
palavras homónimas, homófonas e homógrafas										

classe de palavras	data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!		data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!	
nomes										
nomes próprios										
nomes comuns										
nomes comuns coletivos										
adjetivos										
qualificativos e numerais										
graus dos adjetivos										

verbos										
conjugações										
variação em modo										
variação em tempo										
verbos irregulares e regulares										
determinantes										
artigos definidos e indefinidos										
determinantes possessivos										
determinantes demonstrativos										
pronomes										
pronomes pessoais										
pronomes possessivos										
pronomes demonstrativos										
advérbios										
negação										
afirmação										
quantidade e grau										
advérbios										
negação										
afirmação										
quantidade e grau										
quantificador numeral										
preposições										

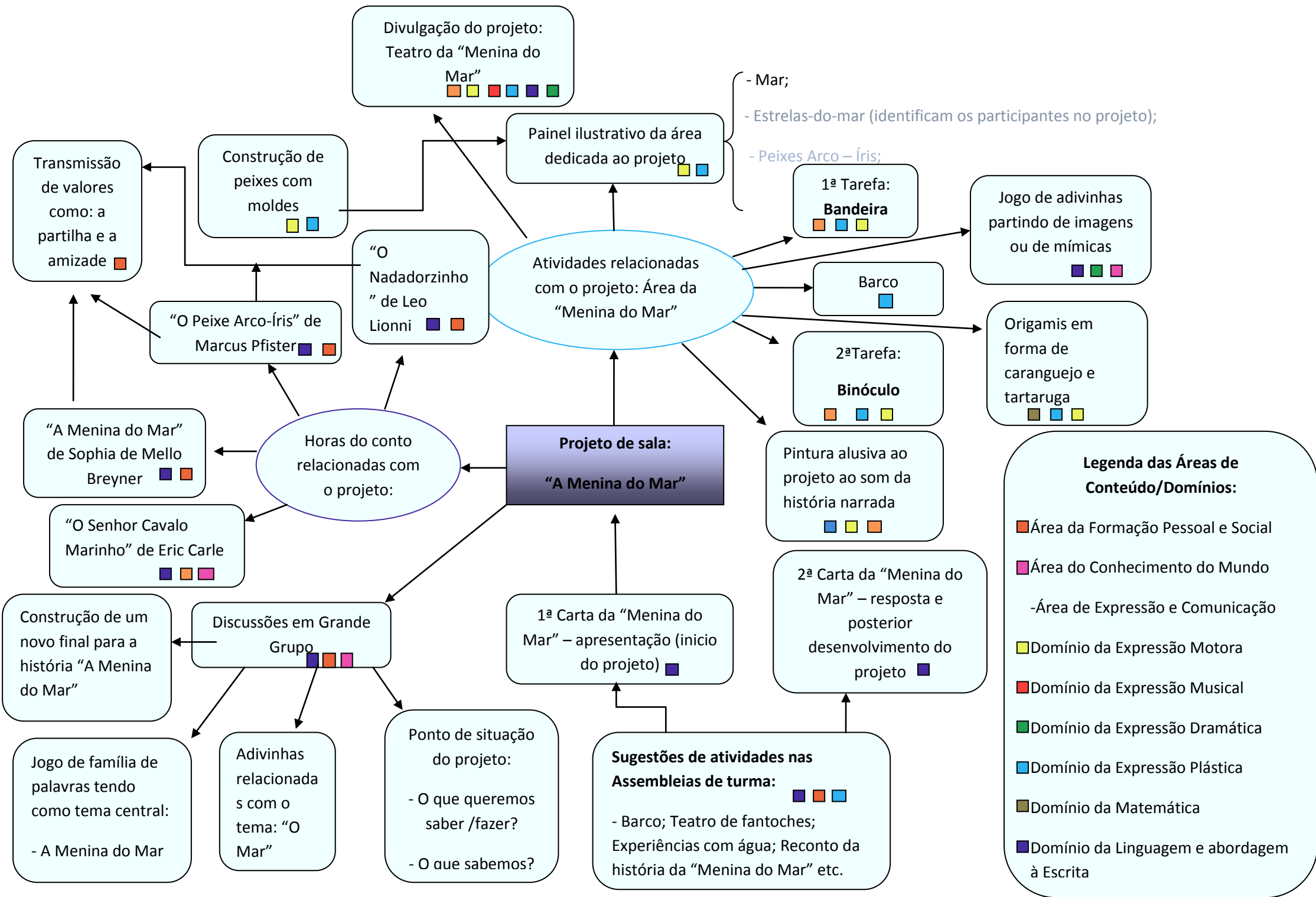
frases	data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!		data	Preciso de aprender!	Preciso de melhorar!	Sim, sou mesmo capaz!	
tipos e formas de frases										
tipos de frases (declarativa, exclamativa, interrogativa e imperativa)										
polaridade (afirmativo e negativo)										
funções sintáticas										
sujeito e predicado										
complemento direto e indireto										
discurso direto e indireto										

da aprendizagem









Data: 06/11/2013		PLANIFICAÇÃO DIÁRIA			4ºA
Tempos	Área c. e domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores de Desempenho	Atividades e estratégias	Recursos
9h45 – 11h	Matemática	GEOMETRIA E MEDIDA - Figuras Geométricas	- Identificar e comparar ângulos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar um ângulo como tendo maior amplitude do que outro quando for geometricamente igual à união deste com um ângulo adjacente; • Identificar um ângulo como reto se unido com um adjacente de mesma amplitude formar um semiplano; • Identificar ângulo agudo como um ângulo com amplitude menor do que a de um ângulo reto; • Identificar um ângulo convexo como obtuso se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto; 	Plano do dia: -Dinamização de uma atividade organizada por um familiar de aluno; -Jogo didático sobre geometria e medida (revisão de conceitos já abordados); - Abordagem / identificação dos diferentes tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso, côncavo e convexo) e posterior visualização de exemplos /exercícios; - Realização de exercícios sobre os diferentes temas da geometria abordados: tipos de reta, polígonos, poliedros, prismas, pirâmides, planificações de sólidos geométricos e por fim, os diferentes tipos de ângulos (ficha de trabalho). 1º Inicialmente a estagiária irá iniciar a aula fazendo uma revisão de alguns dos conteúdos relativos á geometria e medida que já foram abordados, de forma a que os alunos relembrem os conceitos para que lhes seja possível aplicar num jogo didático realizado por toda a turma no computador; 2º De seguida, a mesma questionará os alunos acerca dos tipos de ângulos que conhecem, para que assim partindo dos seus conhecimentos, a estagiária irá explorar/visualizar com os mesmos alguns exemplos, de forma a concluir conceitos relativamente aos diferentes tipos de ângulo;	- computador;

<p>11h- 11h30</p> <p>11h30 – 13h</p>	<p>Matemática</p>	<p>GEOMETRIA E MEDIDA</p> <p>- Figuras geométricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em desenhos e objetos e saber representá-los. • Utilizar corretamente os termos «triângulo retângulo», «triângulo acutângulo» e «triângulo obtusângulo». • Associar um ângulo raso a um semiplano e a um par de semirretas opostas que o delimitam e designar por vértice deste ângulo a origem comum das semirretas. • Associar um ângulo giro a um plano e a uma semirreta nele fixada e designar por vértice deste ângulo a origem da semirreta. 	<p>3º Resolução de alguns exercícios relativamente aos diferentes tipos de ângulos; Classificação dos diferentes triângulos consoante o ângulo que apresentam;</p> <p>RECREIO</p> <p>4º Continuação da realização de exercícios no âmbito da geometria e medida, abrangendo diferentes temas até então abordados em aula: tipos de reta, polígonos regulares e não regulares, poliedros e não poliedros, prismas, pirâmides, planificações de sólidos geométricos, ângulos.</p>	
<p>AVALIAÇÃO</p>		<p>Observação Direta.</p> <p>Avaliação de respostas orais ao jogo didático relativamente aos conteúdos de geometria e medida.</p> <p>Avaliação das respostas à ficha de trabalho dos diferentes.</p>			

ANEXO I

REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NO 1º CICLO

Todo o ato de ensino, e conseqüentemente de aprendizagem, é baseado em metas e objetivos que se pretendem atingir. Trata-se, na verdade, de conduzir o educando através de um processo de aquisição de competências, e de domínio de novos conceitos e conteúdos. Assim sendo, uma análise rigorosa e cuidada dos objetivos que foram, ou não, atingidos torna-se essencial no sentido de compreender se a aprendizagem decorre da forma desejada, e com o sucesso pretendido. É por via da avaliação que se torna possível a realização deste procedimento de análise constante e de posterior reflexão, relativa à simbiose entre a aprendizagem e o ato educativo. O facto de a avaliação permitir uma aferição concreta e precisa dos objetivos, a serem atingidos pelos alunos, atribui-lhe um papel de destaque no que respeita à ação educativa, estendendo-se a sua importância à planificação das aulas e ao próprio ato de leccionar. A avaliação pode e deve ser realizada nos mais diversos momentos da aprendizagem, uma vez que, permite ao Professor e ao aluno moldar o trajeto de aquisição de competências que está a ser trilhado, com o intuito de o tornar mais eficaz e produtivo. Acresce-se ainda a oportunidade que proporciona para avaliar resultados finais ou até mesmo resultados prévios a uma determinada aprendizagem (avaliação diagnóstica).

A ação educativa pressupõe então uma definição de objetivos e metas, assim como, o planeamento de métodos e estratégias educativas, e obviamente implica uma avaliação que define o sucesso da aprendizagem. *“Para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como o previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos”* (RIBEIRO, 1991:5). A criança que principia o seu percurso de aprendizagem no âmbito do 1º CEB inicia um contacto notório com novos conteúdos e conceitos concretos, que são também eles objeto de avaliação. Quando a criança ingressa nesta fase do seu percurso académico, espera-se que adquira competências sólidas e atinja metas e objetivos que serão fulcrais para o seu desenvolvimento futuro, bem como para a construção da sua bagagem académica, social e cultural. Deste modo, a avaliação da aprendizagem do aluno do 1º CEB adquire uma importância solene, pois, uma avaliação ineficaz pode minar a aprendizagem da criança, gerando-se lacunas na sua formação de base que o acompanharão para o resto da vida. Essas lacunas colocam em sério risco as suas hipóteses de sucesso nas diversas vertentes que constituem o

homem, enquanto indivíduo singular e único nas suas potencialidades e enquanto cidadão.

Uma avaliação bem sucedida permite constatar se o aluno está realmente a alcançar o que se pretende, em última análise afere se a criança está pronta para continuar o seu trajeto nos anos escolares seguintes, ou se deve ficar retida, e durante o próprio ano letivo possibilita ao professor uma noção real dos efeitos da sua ação educativa e se é necessário efetuar alterações ou correções às estratégias e métodos educativos que estão a ser utilizados, ou se é preciso executar ações de apoio e reforço do ensino para um determinado aluno ou grupo de crianças, visando o incremento do seu sucesso escolar. A avaliação exerce um efeito regulador do ensino e orienta o percurso académico, como se pode constatar pelo disposto na nota prévia do Despacho normativo nº24-A/2012: *“A avaliação constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade de ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”* (Despacho normativo nº24-A/2012). Para efeitos práticos, quando se procede a uma determinada avaliação do ato educativo, incluindo no 1º CEB, é necessário dar resposta a duas questões essenciais: “Quais as prioridades da avaliação?” e “Como se procede à avaliação?”.

Relativamente à primeira, é necessário que o professor compreenda que a globalidade de objetivos e conteúdos contemplados, pelo sistema de ensino, é de tal modo vasta, que seria de todo impossível efetuar uma avaliação minuciosa e singularizada da aquisição de cada um deles, especialmente no que concerne à avaliação de resultados finais e da realização de fichas sumativas. Assim sendo, caberá ao professor planear e determinar quais são as prioridades de avaliação, isto é, quais são os objetivos e metas que assumem maior importância dentro do Programa Curricular. Naturalmente, os objetivos devem ser diferenciados em virtude da sua natureza, ou seja, de acordo com a importância de que se revestem e pela repercussão que podem ter em aprendizagens posteriores. *“Dada a multiplicidade de objetivos que o ensino visa, não é possível o professor avaliar a consecução de todos eles... Tem, pois, o professor, para efeitos de avaliação da aprendizagem, de estabelecer prioridades, salientando certos comportamentos e conteúdos e planeando, assim, cuidadosamente, a avaliação dos objetivos seleccionados”* (Ribeiro, 1991:56). Uma vez desrespeitada a importância desta primeira questão, o professor poderá incorrer no risco de avaliar aspetos de menor importância em detrimento de outros mais relevantes. Em último caso, o aluno poderá apresentar lacunas em objetivos e metas de primordial importância sem que o professor as tenha conseguido detetar,

devido a uma avaliação efetuada sem critérios sólidos de definição de prioridades. Destaca-se aqui, também a reciprocidade da dualidade planejar/avaliar, pois, a avaliação permite delinear e alterar uma planificação para que esta vá de encontro aos objetivos que se esperam atingir, e simultaneamente é indispensável planejar o próprio ato de avaliação, definindo prioridades e métodos avaliativos que conduzam a dados relevantes. No que respeita à segunda pergunta, trata-se, no fundo, de conhecer quais os tipos de avaliação existentes e de compreender qual o intuito de cada uma delas, assim como, os diferentes momentos em que podem ser aplicados ao processo de aprendizagem, com maior pertinência.

A avaliação a efetuar, no âmbito de um sistema de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível do 1º CEB, pode ser distinguida em três tipos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a sumativa. Repare-se que as três componentes mencionadas valem, claramente, mais pelo todo do que pela soma das partes, isto é, todas elas devem ser aplicadas em conjunto, embora cada uma tenha a sua função particular. Estes tipos de avaliação complementam-se uns aos outros. Deste modo a aplicação de cada uma delas por si só nunca será tão profícua como poderia ser quando aplicada em conjunto com as restantes. *“Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor”* (RIBEIRO, 1991:79).

Assim sendo, a avaliação diagnóstica pretende determinar qual é o ponto de partida para o processo de aprendizagem a que a criança vai ser submetida. Assim, este tipo de avaliação permite ao professor e ao aluno aferir quais os conhecimentos que este último já domina, ou seja, o objetivo primordial desta avaliação é verificar a solidez das aprendizagens anteriores efetuadas pelo aluno, e que estão na base dos novos conteúdos que vão ser abordados. Por um lado, uma vez que o professor tome conhecimento de qual o ponto de partida em que se encontra a criança, consegue efetuar um planeamento da sua ação educativa muito mais eficaz e sem deixar espaço para a permanência de lacunas e para ausência de conhecimentos e competências, que mais tarde acabarão por se refletir numa aprendizagem deficiente. Por outro lado, o próprio aluno adquire uma noção exata dos conteúdos e falhas que deverão ser colmatados antes de abordar os novos conceitos e competências. Um exemplo deste tipo de avaliação é a utilização de fichas diagnósticas, bem como o recurso a conversas com os alunos, antes de ser iniciada a aprendizagem. No âmbito do estágio desenvolvido na valência do 1ºCEB, efectuado no presente ano letivo, foi possível recorrer a este tipo de avaliação com frequência, sendo que as aulas vieram a ser planeadas de acordo com as noções e conhecimentos previamente adquiridos e que os alunos evidenciaram. No início de cada nova aprendizagem conversou-se com os

alunos e realizaram-se fichas diagnósticas/formativas, estas eram também utilizadas com alguma regularidade para fazer o ponto de situação relativamente aos conteúdos trabalhados até então.

No que concerne à avaliação formativa é importante realçar a sua utilidade na medida em que este tipo de avaliação permite determinar a posição do aluno, ao longo de uma determinada unidade de ensino. De certo modo, a avaliação formativa corresponde a um instrumento aferidor do processo de aprendizagem contínua que está a ser desenvolvido, fornecendo ao professor e ao aluno a perceção de quais as dificuldades que vão surgindo, e de quais os conhecimentos que estão a ser adquiridos corretamente. Assim, torna-se possível efetuar alterações e ajustes à ação educativa, bem como proporcionar soluções tendo em vista os objetivos e metas que foram inicialmente traçados. Como exemplo da avaliação formativa pode-se referir que no estágio previamente mencionado, eram realizadas fichas formativas com frequência, incluindo-se, ainda neste tipo de avaliação, as fichas de preparação para os testes. Embora este tipo de avaliação tenha de ser materializado, frequentemente, em fichas formativas ou testes formativos, para que haja a obtenção de dados mensuráveis e concretos do estado de aprendizagem do aluno, é de destacar o facto de a avaliação formativa ser na prática uma forma de avaliação contínua, pois, permite, ao longo do percurso de aprendizagem, determinar os sucessivos estados de desenvolvimento da criança, numa determinada unidade de ensino.

Quando uma determinada aprendizagem finda, importa determinar quais as condições presentes no ponto de chegada, ou seja, é preciso avaliar qual foi o progresso realizado pelo aluno. Neste caso, o professor encontra-se na necessidade de recorrer a uma avaliação sumativa, através da qual consegue ajuizar se os objetivos e metas relativos a uma certa aprendizagem, foram atingidos, ou não. Obviamente, esta avaliação é também baseada nos dados e indicações que foram sendo obtidas através das avaliações formativas. Em termos práticos, a avaliação sumativa afere os resultados finais e permite retirar conclusões relativamente ao que o aluno aprendeu, às falhas e lacunas que ficaram por colmatar, bem como às necessidades de aperfeiçoamento da ação educativa do professor, para que o aluno possa atingir os objetivos e as metas que, eventualmente, não foram concretizados. Corroborando assim, a importância deste tipo de avaliação enquanto representação de um balanço final do processo de aprendizagem e aquisição de novas competências. No que respeita aos exemplos alusivos à avaliação sumativa, é de realçar a importância de elementos como os testes ou fichas sumativas. Durante o período de estágio, já referido, estes eram realizados com uma determinada periodicidade, correspondendo ao término de uma determinada unidade de ensino, com base neste

tipo de avaliação foi possível compreender até que ponto os objetivos estipulados tinham sido atingidos com sucesso, por cada aluno. Uma forma fácil de compreender o papel dos três tipos de avaliação no processo de aprendizagem é pensar na analogia de um percurso escrito num mapa. No fundo, a avaliação diagnóstica estabelece as coordenadas do ponto de partida, a avaliação formativa figura-se como o indicador do percurso a ser efectuado, fornecendo diversos pontos pelos quais o caminho é constituído, o percurso ou caminho é o próprio processo de aprendizagem, e por fim, as coordenadas do ponto de chegada são delineadas pela avaliação sumativa. No final importa saber se o ponto de chegada é, de facto, aquele que se pretendia (objetivos e metas). Uma avaliação global sem uma destas três componentes é tão inútil como um mapa sem um ponto de chegada ou de partida, ou até sem a definição do caminho a percorrer. Assim, se compreende a complementaridade dos três tipos de avaliação e a sua utilidade enquanto conjunto.

No âmbito da realização dos testes, fichas e outras atividades semelhantes, que se perfilam como elementos de avaliação, é necessário que o professor pondere o tipo de questões que efetua, tendo em vista a forma como estas se adequam ao tipo de informação que o professor procura. Relativamente aos tipos de pergunta que podem ser utilizados é possível destacar as perguntas de resposta curta, e as perguntas de resposta longa. Do primeiro grupo fazem parte as perguntas de resposta curta ou completação, verdadeiros e falsos, perguntas de associação e de escolha múltipla, dependendo do tipo específico de questão efetuada, o aluno pode dar ou completar uma resposta, ou então seleccionar a resposta correta de entre diversas alternativas propostas. No que respeita ao segundo grupo é possível destacar as questões de resposta livre e de resposta orientada, por comparação com as respostas curtas, nestes casos o aluno deve apresentar uma certa organização e ordenação na exposição das suas ideias, por outro lado, implica ainda que o aluno apresente ideias e interpretações próprias e uma capacidade de expressão oral e escrita mais evidente.

Aquando a realização de uma determinada atividade à qual está subjacente uma intenção de avaliação, o professor deve possuir conhecimentos vastos relativamente às vantagens e desvantagens de cada tipo de pergunta, bem como ao modo de aplicação de cada uma delas. As perguntas de resposta curta ou completação são pouco extensas e é deixado um espaço para que o aluno dê a sua resposta, habitualmente, são de fácil compreensão e úteis para testar conhecimentos muito concretos e de memorização de conceitos, no entanto não se prestam à avaliação de aprendizagens mais extensas e complexas. Os verdadeiros e falsos pedem apenas ao aluno que classifique uma determinada afirmação alusiva à unidade de ensino em causa, permitem uma avaliação rápida e eficaz de conceitos

complementares ou de noções básicas, contudo, só se debruçam sobre conceitos que possam ser classificados no âmbito da dicotomia verdadeiro/falso e não impedem que o aluno tente adivinhar uma resposta, acertando-a mesmo sem saber. Nos itens de associação, o professor fornece aos alunos um ou mais grupos com diversos conceitos, sendo que a criança deve proceder a uma associação entre estes relacionando-os da forma correta, nestas questões o aluno não tem tanta facilidade em adivinhar a resposta sem dominar os conceitos necessários. As perguntas de associação permitem também avaliar eficazmente um conjunto de aprendizagens relativas a elementos relacionados entre si, mas à semelhança de outro tipo de questões de resposta curta, não são adequadas à avaliação de conceitos mais complexos, que impliquem uma resposta mais desenvolvida e estruturada. Nas questões de escolha múltipla é fornecido ao aluno um determinado conjunto de respostas, sendo que a criança deve optar pela resposta mais correta. Este facto faz com que seja possível avaliar noções e conteúdos mais complexos de forma objetiva, pois, implica que a criança detenha um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos abordados. Contudo, as escolhas múltiplas não avaliam a aptidão da criança para expressar ou organizar ideias, acrescentando-se a isso a ambiguidade de respostas, que gera dificuldade elevada de distinguir a resposta mais correta de outras hipóteses erradas, mas eventualmente plausíveis. No que concerne às perguntas de resposta longa, a diferença fundamental está no facto de elas poderem ser livres ou orientadas. As orientadas implicam que o aluno apresente as suas ideias e estruture a sua resposta conforme as especificações estabelecidas, previamente pelo professor. As respostas livres dão ao aluno a hipótese de expor o seu ponto de vista e os seus argumentos, sem a exigência de corresponder a especificidades fornecidas previamente. Estas questões são extremamente úteis para avaliar conteúdos mais amplos e complexos e para que o aluno evidencie as suas capacidades de expressão, as suas opiniões e valores. A principal problemática relacionada com estas questões reside no facto de alunos terem maior tendência para divagar na sua resposta, bem como na dificuldade de a avaliar, já que os critérios relativos, por exemplo, à expressão escrita podem ser um pouco mais subjetivos. Assim, o professor tem de compreender e dominar diferentes estratégias, métodos e tipos de avaliação, como os que aqui foram referidos, e outros que possam existir, com o intuito de proceder a uma avaliação eficaz, que se preste a conclusões úteis para melhorar o desempenho dos seus alunos e da sua atividade.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB, o docente *“Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente a diversidade de*

conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto). Deste modo, é necessário compreender que o processo de avaliação não pode ser dissociado das diversas condições em que se proporciona. Assim sendo, o professor, para executar uma avaliação corretamente, terá de considerar e ponderar as diferentes condicionantes que compõem o processo de aprendizagem para cada aluno. Incluindo nelas os conhecimentos, competências e experiências que constituem o percurso de aprendizagem de cada criança, tal como refere o Decreto-Lei supracitado. Embora a avaliação de um determinado aluno possa almejar a uma classificação do mesmo, num sistema que permita uma comparação com os seus pares, isso não significa que classificar e avaliar sejam conceitos equivalentes. Avaliar um ou mais alunos pode, efetivamente, conduzir à possibilidade de atribuir uma classificação aos mesmos. Contudo, o ato de avaliar estende-se de forma muito mais complexa e ampla do que a simples redução de toda a informação, obtida sobre a criança, a um símbolo que traduz a sua posição numa escala de valores, sem dar qualquer justificação relativa a essa posição. Repare-se, portanto que classificar não é exatamente o mesmo que avaliar, pois, o segundo ato é na verdade uma operação muito mais minuciosa, que descreve e fornece elementos informativos para o aluno e para o professor, que são extremamente importantes no sentido de aperfeiçoar o processo de aprendizagem e a própria ação educativa. Assim, se compreende o facto de o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB dar especial destaque à avaliação intimamente associada ao percurso de aquisição de competências, acumulação de conhecimentos e experiências inerentes a cada aluno. Tal como foi previamente mencionado, o interesse da avaliação reside, não só no seu valor contributivo para uma melhoria da aprendizagem, mas também na importância que apresenta enquanto elemento regulador da ação educativa. É através da avaliação que o docente contempla a sua própria atividade profissional, quer no plano quotidiano com os seus alunos, quer num plano mais geral, referente a períodos de tempo mais longos, como é o caso de um ano letivo no seu todo. Com base na avaliação que faz dos seus alunos e de si mesmo, percebe quais as lacunas que apresenta e quais as alterações necessárias para adequar a sua ação educativa às necessidades daqueles que educa. Nesta perspetiva, a avaliação pode ser entendida como um elemento basilar da prática docente, uma vez que proporciona a oportunidade de planear com eficácia e precisão ajustada à realidade educativa. Ensinar com qualidade implica planeamento, assim sendo, é imperativo que o docente do 1ºCEB seja capaz de refletir sobre a sua ação educacional de forma constante, avaliando-a, planeando todas as atividades com propósitos concretos, baseados em

metas e objetivos sólidos e tangíveis. Nesse sentido, o processo de avaliação permite fomentar uma posição reflexiva e crítica, que conduz à capacidade de planejar eficazmente, tendo em vista uma ação educativa bem-sucedida que orienta os alunos para processos de aprendizagem bem conseguidos. A docência no 1º CEB revela-se fundamental para o desenvolvimento académico, social e pessoal de qualquer cidadão da sociedade moderna, pelo que se exige aos professores desta valência, que pautem a sua atividade profissional pelos mais altos padrões de exigência e qualidade. No entanto, o caminho da excelência apenas pode ser percorrido no decurso de uma avaliação constante. Frequentemente, o professor tem de corrigir os seus métodos, colmatar lacunas e adaptar estratégias, para que se obtenham os efeitos desejados. A avaliação é, portanto, a força motriz que permite avançar para um patamar de excelência, cuja procura deve ser constante e insaciável, para que o ato educativo do professor se manifeste com êxito na criança de hoje, que será o Homem de amanhã.

ANEXO III

REFLEXÃO INDIVIDUAL SOBRE AS PRÁTICAS/INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Ao longo de toda a unidade curricular de Práticas de Avaliação, fomos reflectindo acerca de conteúdos relacionados com a avaliação. Neste sentido, a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança é considerada uma das tarefas mais difíceis e desafiadora, sendo seguramente uma das mais importantes ao longo de todo o processo educativo, tal como pude constatar ao longo do estágio realizado.

A avaliação na Educação de Infância assume um carácter meramente formativo, na medida em que se desenvolve num processo contínuo, onde se procura valorizar a criança sob o ponto de vista das suas aprendizagens, sendo esta a sua protagonista e que seja capaz de identificar as suas necessidades/dificuldades, e sobretudo procurar uma solução para as mesmas, neste sentido a criança é o centro da sua aprendizagem. Assim sendo, a observação e a documentação são essenciais para a avaliação, sendo que os educadores necessitam de saber o que observar e/ou o que documentar, assim torna-se crucial utilizar sistemas de avaliação susceptíveis de identificar as áreas que necessitam de atenção e intervenção diferenciada, permitindo desta forma a monitorização dos progressos/desenvolvimento de competências e a tomada de decisões sobre a intervenção. Desta forma, a avaliação formativa constitui um instrumento de apoio e suporte da intervenção educativa, ao

nível do planeamento e da tomada de decisões por parte do educador. Relativamente a objetos que constituem uma ajuda neste tipo de avaliação que tenho vindo a referir anteriormente, ao longo da unidade curricular focamos a nossa atenção na escala de envolvimento da criança, sendo este um instrumento de que me socorri ao longo da minha prática profissional, permitindo-me assim perceber em que medida o envolvimento de determinada criança na atividade que se encontra a realizar é positivo para o desenvolvimento da mesma ou não, sendo este avaliado a partir de indicadores tais como: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação, adquirindo um nível de 1 a 5 consoante o envolvimento. Neste sentido, ao longo desta unidade curricular aprendi que através deste tipo de escala é possível perceber em que medida, enquanto educadora consigo perceber o envolvimento das crianças em determinadas atividades através de momentos de observação, que se podem tornar significativos no desenvolvimento da criança, pois para que exista envolvimento a criança tem que funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo. Pois, ao ter colocado em prática este tipo de escala tive oportunidade de perceber que a criança X, realizava determinadas atividades espontaneamente porque o fazia com os amigos, no entanto rapidamente se desligava da tarefa em questão, optando por divagar em torno dos materiais que compunham a área em que se encontrava, no entanto as próprias regras da sala constituíam um entrave ao envolvimento da criança nas atividades, visto que após terem seleccionado uma tarefa para realizar não poderiam optar por outra quando já não tivessem a tirar o devido partido da mesma. Relativamente à escala de empenhamento do adulto, neste caso, do educador, esta adquire grande importância na medida em que as interações criadas entre o adulto e a criança de qualidade constituem um factor crítico na eficácia das experiências de aprendizagem, baseando-se na sensibilidade, autonomia e estimulação. Embora não tendo tido oportunidade de colocar em prática este tipo de instrumento, semanalmente existiam momentos de reflexão com a educadora da instituição sobre a avaliação da semana, com o objetivo de perceber o tipo de interação criada e que tipo de repercussões isto reflectia na minha prática com o grupo de crianças, sendo que através desta reflexão era possível perspectivar a forma como planificava, tendo em conta as competências seleccionadas para cada atividade a trabalhar.

Ao longo do estágio adequei-me ao tipo de planificação que a educadora cooperante/instituição realizava, ou seja, planificava segundo competências no entanto seleccionando sempre quais os objetivos específicos para cada atividade a

desenvolver. No entanto, nesta unidade curricular aprendi a formular os objetivos a que me refiro sendo que inicialmente tinha sim a preocupação de os definir segundo a óptica do educando, mas não os definia correctamente. Assim, percebi que os objetivos pedagógicos devem ser definidos centrando-se no formando, pois pretende-se que se verifique aprendizagem da parte da criança e não apenas o ensino, no qual o profissional evidencia os conteúdos programáticos, devem também ser determinados a partir de um verbo porque sugerem uma ação que se vai desenrolar em torno de uma atividade e por fim, devem ter em conta o Produto final, que visa toda a aprendizagem adquirida pelo educando.

Ainda neste contexto, ao definirmos objetivos que definam a nossa prática estamos a falar de avaliação criterial, no sentido em que determinamos previamente critérios e comparamos os resultados finais da aprendizagem da criança com esses mesmos critérios. Já no que consta à avaliação normativa, esta adquire um carácter que não é possível de ser apropriado a este tipo de situação, pois a criança deve ser vista como um ser individual com características próprias, com as suas necessidades e dificuldades individuais e as quais não podem ser comparadas ao restante grupo, pois a educação de infância é caracterizada também pelo colmatar das dificuldades de cada e não faria sentido fazê-lo no seu conjunto, pois cada criança é uma criança. Por fim, relativamente à avaliação ipsativa, nesta as informações recolhidas são comparadas com outras recolhidas anteriormente relativamente à mesma criança, um destes exemplos colocado em prática ao longo de todo o estágio foi o portfólio da criança, na medida em que foi possível verificar a evolução ou não da criança relativamente a todas as áreas do conteúdo, sendo desta forma possível avaliar a criança segundo a evolução verificada.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados ao longo da minha prática profissional, utilizei o portfólio da criança que tal como já referi anteriormente, através deste pude fazer uma avaliação detalhada da criança, verificando a evolução ou não da mesma segundo áreas de conteúdo e respetivos domínios, podendo desta forma agir de encontro a colmatar as suas dificuldades e a trabalhar competências que ainda não tenham sido desenvolvidas, neste sentido é possível verificar também as áreas mais trabalhadas com aquela criança. Ainda em torno do portfólio, realizei também um portfólio reflexivo no qual apoiei toda a minha prática, reflectindo acerca de temáticas pertinentes e que vão surgindo ao longo de toda a prática e com as quais precisamos de pesquisar e investigar para apoiar/valorizar as intenções pedagógicas. Outro tipo de instrumento utilizado foram as check – list, através das quais foi-me possível verificar a presença ou ausência de determinados comportamentos e

posteriormente reflectir acerca das observações, bem como averiguar o espaço físico e se este continha ou não determinados materiais que conduzissem a determinadas aprendizagens a adquirir. No entanto, ao longo da minha prática não me foi possível a utilização dos testes, visto a educação de infância ter um carácter formativo, mas ao longo do próximo estágio em 1ºCEB, faz parte da minha intenção formular testes nos quais me permita perceber quais as aprendizagens adquiridas por parte dos educandos, sendo que ao longo desta unidade curricular me foi possível perceber a melhor forma de formular questões e que tipos de questões posso utilizar na elaboração dos mesmos.

Por fim, a afirmação “A obsessão do termómetro não faz baixar a temperatura” refere que cada vez mais estamos numa sociedade que valoriza o facto de se ter uma nota que sirva para “passar” valorizando cada vez menos o conhecimento adquirido por parte do educando e muito menos o valor do processo educativo e o que este acarreta para uma vida futura enquanto cidadão. Neste sentido, a avaliação em educação de infância é essencial caracterizando não só o grupo em questão, como cada criança individualmente como um ser único com características próprias, sendo que através da avaliação é possível detectar situações e reflectir sobre a prática, de forma a que esta seja muito mais centrada na criança satisfazendo as suas necessidades e indo de encontro às aprendizagens significativas que temos que desenvolver.

ANEXO IV

Reflexão sobre as Metodologias de Intervenção Educativa e respetivos princípios pedagógicos

Na sua prática, o educador tem que utilizar os modelos curriculares que o apoiam na dinamização da ação educativa, tornando-a intencional, para que as crianças adquiram mais conhecimentos e aprendizagens. O educador sabe que a sua ação marca a diferença na pedagogia, uma vez que demonstra a perceção de que existe “ [...] interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002:6). Segundo Spodek, “*um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo*” (2010: 194). Por outras palavras, um modelo curricular deriva de teorias que explicam como as crianças/alunos aprendem e desenvolvem-se e qual a melhor forma de

organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem, auxiliando na dinamização da ação educativa. A prática pedagógica desenvolvida em ambos os estágios foi apoiada em referências teóricas, vinculando-se na perspectiva construtivista, os quais constituíram o suporte da ação propostos por Hohmann e Weikart (2009), proporcionando a abordagem High/Scope; Vasconcelos (2011) e Katz (2009), referentes ao Trabalho de Projeto e por fim, o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, apoiado pelas técnicas de Freinet.

Modelo de High/Scope

Tendo em conta o modelo de High/Scope, recorreu-se aos princípios essenciais do mesmo, que serviu de base à prática desenvolvida e que contempla a aprendizagem pela ação, a interação adulto – criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Em primeiro lugar, a prática pedagógica centra-se na aprendizagem ativa da criança, ou seja, acredita-se que as vivências directas e inesperadas que as crianças/alunos vivem diariamente são relevantes se retirarem algum sentido através da reflexão, pois a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento através das descobertas que faz no seu dia-a-dia. Assim, foi evidente desde início uma constante preocupação em criar um ambiente estimulante e desafiador para os mesmos, sendo que se organizava o espaço e os materiais de forma a proporcionar interesses e oportunidades que se considerassem pertinentes para o seu desenvolvimento, sempre com a intenção de seleccionar bons materiais pois estes tornam-se *“interessantes porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma atividade”* (DEWEY, 1971:85) Piaget refere ainda que *“o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.”* (cit. HOHMANN & WEIKART, 2009:19). Tendo em conta o estágio realizado na valência de EPE, a criança explora, manipula, investiga e descobre os objetos que são do seu interesse, transformando-os em sujeitos ativos da construção do conhecimento. Assim sendo, crianças e adultos partilham o controlo, mas *“ [...] o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...]”* (HOHMANN & WEIKART, 2009: 1). Outro dos princípios básicos é a interação adulto - criança, que está patente de forma positiva uma vez que se apoiam nas conversas e brincadeiras. O adulto centra-se no escutar com atenção para depois colocar comentários e observações pertinentes, já que este tipo de interação *“permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira de diálogo”* (Ibidem:7). Isto

reflete o trabalho do adulto em orientar e apoiar as crianças na sua própria compreensão do mundo, dando-lhes oportunidades de escolha, de autonomia e encorajando-as a aproveitar as suas capacidades, de forma a encontrar soluções para os seus problemas. Sendo assim, este deve proporcionar inúmeras aprendizagens às crianças e para tal, o educador deve, em primeiro lugar, reflectir sobre a funcionalidade e apropriação do mesmo, permitindo assim, que a sua organização seja modificada de acordo com os interesses, necessidades e evolução do grupo de crianças. A organização da sala em contexto de EPE estava dividida consoante as áreas de interesse, tais como, área dos jogos, área das construções e dos blocos, biblioteca e área da escrita, área da casinha, área das artes (pintura, recorte/colagem e desenho), área da Matemática e área das Ciências, nas quais os materiais apresentavam-se disponíveis para as crianças, de modo a que pudessem seleccioná-los consoante os seus interesses. Já no que diz respeito à sala de 1ºCEB esta apresentava algumas áreas bem evidenciadas, como a área do Estudo do Meio, onde se verificava a presença de mapas, esqueletos, o globo, bem como alguns dos materiais científicos utilizados pelos alunos

Quanto à rotina esta foi também construída com base neste modelo, onde se proporciona uma sequência Planear/Fazer/Rever, para ajudar a criança no processo de exploração, planeamento e execução de projetos e na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem. A rotina diária apresentava-se composta por momentos como: acolhimento, planear/fazer/rever (atividades de interesse/livres), higiene, almoço, lanche, atividades de currículo, recreio e atividades em pequeno e grande grupo, sendo que *“A rotina diária da High/Scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e a consistência nas expectativas e apoio do adultos ao longo do dia.”* (HOHMANN, 2009:225) Neste sentido, a rotina diária de High/Scope apoia a iniciativa da criança, proporciona uma organização social, promove uma estrutura flexível e por fim, apoia os valores do currículo. No que diz respeito ao tempo em grande/pequeno grupo são estabelecidas atividades orientadas. Aqui, os adultos têm possibilidade de observar, apoiar e encorajar as crianças, têm ainda oportunidade de aprender diariamente coisas novas sobre cada criança. É de salientar os momentos de transição, uma vez que estes são determinantes para a passagem de atividade. O que se pretende é que este tempo seja o mais calmo e interessante possível. *“O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências”* (HOHMANN & WEIKART, 2009:232). Concluindo *“a rotina diária é como um guião para uma peça de teatro, com um certo número de actos em cada dia. O “guião” base é repetido todos os dias”*. (HOHMANN &

WEIKART, 2009:236). Assim, a criança sabe o que aconteceu, o que está acontecer e o que vai acontecer. Relativamente ao processo de avaliação, este permite averiguar o desenvolvimento da criança, o processo de ensino - aprendizagem e a relação com a família, sendo imprescindível observar, participar, recolher dados e reflectir. É importante ainda planificar com as crianças porque as estimula a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a auto-confiança e o seu sentido de controlo e responsabilidade. Optou-se também pela realização de portfólio da criança, permitindo retirar conclusões e obtendo respostas sobre a evolução das crianças em todas as áreas de desenvolvimento. A divulgação da qualidade dos trabalhos envolve-as também *“na avaliação do seu próprio trabalho e que permite visitar experiências e reflectir sobre elas”* (Shores e Grace, 2001:78)

Movimento da Escola Moderna

Trabalhar, segundo o MEM, implica uma dinâmica de organização na sala onde os adultos e as crianças são os próprios agentes educativos das aprendizagens. Neste modelo, a criança é vista como parte integrante de um grupo, que importa conhecer e respeitar, reconhecendo a criança como construtora de saberes com os outros. A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência democrática, onde se privilegia a comunicação, negociação e a cooperação. O diálogo é outro aspecto importante, uma vez que na procura de consensos faz sobressair o respeito atribuído a todos os indivíduos envolvidos no processo educativo e social. Na sala, é possível observar um conjunto de instrumentos de organização de forma a facilitar o dia-a-dia, nomeadamente a tabela de presenças, os planos individuais das áreas, o calendário anual e dos aniversários e o diário de turma. Estes instrumentos têm a função de organizar de forma social o trabalho e a vida do grupo, sendo manipulados pelas crianças. Nas assembleias semanais, as crianças avaliam a semana que termina e com a utilização do diário referem o que gostaram ou não nessa semana, o que fizeram e o que querem fazer, de forma a planificarem a semana seguinte. No dia-a-dia crianças e educadores planeiam o seu dia de trabalho, trocam experiências e organizam o projeto e têm momentos de atividades, escolhidos pelas crianças e que pressupõe um compromisso e responsabilização por parte destas, quando trabalham em áreas da sala ou desenvolvem um trabalho de grupo. Esta organização, espacial e funcional, permite que as crianças estejam a trabalhar sozinhas nas diferentes áreas da sala, desenvolvendo assim a sua autonomia em relação ao adulto e estimulando o seu empenho nas atividades que estão a desenvolver. Deste modelo, prevalece a importância do envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade, para que a

interação das crianças seja alargada às pessoas do meio, à sociedade em geral e o jardim-de-infância possa cumprir “o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007:156).

Metodologia do Trabalho de Projeto

Antes mesmo de se começar a trabalhar com a Metodologia do Trabalho de Projeto, o educador deve conhecer bem o seu grupo, de forma a conhecer os seus interesses e quais as suas necessidades, para de seguida, ser capaz de trabalhar de encontro a uma metodologia de intervenção, que conduza as crianças a querer saber mais e a tornarem-se eles próprios investigadores do seu próprio saber. Assim sendo, epistemologicamente, a palavra projeto, que deriva do latim, contém a noção de futuro (*pro, para a frente*, no espaço ou no tempo) e de intervenção (*jectare*, atirar) (MANY & GUIMARÃES, 2006). Segundo Eric Many e Samuel Guimarães (2006), um projeto “[...] *parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada.*” (p.10). Já Katz e Chard (1997) definem um projeto como, “[...] *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]*” (p.3). Assim percebemos que o projeto parte dos interesses das crianças, sendo planificadas oportunidades de aprendizagem com base nos mesmos que permitam esmiuçar o tema em questão. Neste sentido, o projeto lúdico vivido pelas crianças da sala constitui uma metodologia de trabalho ativa por parte das mesmas sustentado pela “investigação ação como instrumento de trabalho” (COSTA, Irene, et al 2007:123).

Para Lilian Katz, esta metodologia contém as fases planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e, por fim, reflexões e conclusões. Assim, no que diz respeito à primeira fase do projeto “ *a discussão introdutória pode causar um grande impacto nas crianças.*” (KATZ, 1997:209), nesta fase é essencial que ocorra uma discussão entre as crianças e educador, que visa determinar os objetivos do projeto que desejam concluir, bem como definir o que pretendem fazer e o que querem aprender com a elaboração do mesmo, tendo como objetivo uma planificação em rede. E este instrumento permite-nos uma leitura integral do trabalho desenvolvido, compreendendo o carácter sequencial e articulado do trabalho de projeto e podendo ser verificada a interdisciplinaridade que cada atividade contempla, permitindo também um real exercício de co-planificação das atividades com as crianças. Deste modo, o educador tem um papel activo no desenvolvimento dos projetos, sendo que as crianças lideram o trabalho que se desenvolve e os educadores assumem a

responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais a providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (HOYVELUS, 2004, citado por Formosinho, 2007:113). Na segunda fase do projeto *“abordamos formas de maximizar o interesse das crianças através de discussões em grupo, oferecendo experiências novas, incentivando-as numa variedade de atividades e devolvendo-lhes o seu próprio progresso à medida que um projeto se desenvolve.”* (KATZ, Chard, 1997:221) Aqui deve existir espaço para que as crianças desenvolvam todo o trabalho planejado em torno do projeto, bem como é essencial que o educador as estimule no sentido de as “provocar” para a execução de determinadas tarefas ou pesquisas. Por fim, na última fase requer-se que seja demonstrado todos os conhecimentos adquiridos pelas crianças sob a forma de divulgação do projeto à comunidade educativa, podendo esta ser alargada aos familiares. Nesta fase é essencial uma reflexão depois da ação, ou seja, avaliar o modo como esta decorreu e a forma como respondeu aos objetivos propostos. No entanto, para além de se refletir sobre a ação educativa, ou seja avaliar os resultados, deverá também avaliar a forma como decorreu o processo de ensino – aprendizagem. Pois, quando o educador se questiona (reflete sobre a sua atitude durante a ação educativa e os resultados obtidos sobre a mesma, este contribui “para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades (ME, 1997:18) Esta abordagem a que nos referimos tem o objetivo geral de “[...] *cultivar a vida da mente da criança mais nova.*” (Katz & Chard, 1997:6). Uma educação adequada à criança deve apresentá-la com uma evolução dos diferentes campos de desenvolvimento e é precisamente isto que se pretende com a metodologia de projeto. *“Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.”* (Katz & Chard, 1997:5), pois se a criança estiver ativamente envolvida na construção da sua aprendizagem, esta vai fazer muito mais sentido e a criança vai sentir-se muito mais motivada. O educador deve, deste modo, sensibilizar as crianças para a procura de informação e para a dedicação em relação ao projeto, fornecendo ao grupo os materiais e os recursos necessários, favorecendo saberes, competências e sentimentos.

ANEXO V

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Nº de crianças: 19 crianças

Data: 16/04/2013

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Incidente:

Na data acima referida, a estagiária reuniu-se com o grupo de crianças com o objetivo de fazerem o ponto de situação do projeto que esta a decorrer em sala “A Menina do Mar”, sendo que para isso falaram sobre as ideias que já tinham para realizar em torno da temática a desenvolver, mas também discutiram um ponto essencial para a Metodologia de Projeto, “o que queremos saber/fazer?”. Neste sentido e após algumas controvérsias, pois nesta faixa etária as crianças são bastante críticas, a estagiária tomou nota das ideias de todos e foi incitando a imaginação de algumas, para que desta forma se chegasse a algumas conclusões. Após termos definido o que iríamos fazer relativamente ao projeto, as crianças conversavam entre si definindo para elas mesmas com quem gostariam de fazer determinado trabalho e com quem.

Comentário:

Tudo isto vem comprovar que as aprendizagens que surgem do interesse das crianças e das necessidades que estas sentem de trabalhar determinados conteúdos faz muito mais sentido para estas e mostram-se muito mais participativas, se bem que algumas vezes não conseguem definir correctamente o que desejam fazer visto apresentarem um turbilhão de ideias. Assim, faz todo o sentido que a planificação da equipa pedagógica vá de encontro ao que as crianças querem trabalhar e inclui-las neste trabalho, pois elas são o centro da aprendizagem para o qual planificamos. O facto de estas se sentirem úteis e que a opinião delas acerca do trabalho a desenvolver é importante para o adulto, estas sentem-se motivadas e falam diariamente connosco com o objetivo de nos fazer passar a sua opinião sobre o desenrolar do projeto entre outras informações.

Evidências:

O QUE QUEREMOS SABER / FAZER?

- Pesquisar sobre como fazer o biscoito (bolo de papel higiênico / bolo de papel de cozinha);
- Peixes para pendurar no teto com cartolina verde e vermelho;
- Polvo com cabeça em esferovite e as pernas com massa de Modelar ou corda; (Pixo → polvo)
- Fantoches: Menina-do-Mar e Menino
- Peixe de cartão para a dramatização e a cauda em tecido (escrever o nome de todos os amigos);
- Fazer coronguejo em cartão;
- Menina-do-Mar: Cabelo verde (tizinhas de papel celofane);
- BARCO → ANCORAS, VELAS, LEME, BANDEIRA DO SA
Pintar de cinzento Corrente
- Golfinho em cartão (Pesquisar como fazer sem ser em cartão)
- Pesquisas sobre Animais Marítimos: golfinho (como nascem e porque dão aqueles saltos);
- Painel c/ Animais Marinhos (Imagens e pesquisas)
- Pesquisa sobre Neptuno;
- Fazer coronguejos em azigami e conchas;
- Continuar a história da Menina do Mar.

ANEXO VI

Registo de observação – Amostragem de acontecimentos

Criança: Carolina (nome fictício)

Local: Sala de aula

Observadora: Estagiária

Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>Ao entrar na sala, a Carolina mostrou-se mais confiante e desinibida perante os seus colegas e educadora, atitude que não era normal nesta criança.</p>	<p>Durante o acolhimento, no momento em que as crianças falavam sobre aquilo que lhes apetece, a estagiária perguntou quem mais queria falar e a Carolina referiu: “Eu quero”.</p>	<p>A estagiária disse: “Podes falar Carolina.” A criança então referiu: “Quero depois falar contigo Diana!”, ao qual a estagiária disse para que esta partilhasse com os colegas o que queria, situação perante a qual esta se manteve calada. Sendo que num dos momentos em que a estagiária, se encontrava a planificar esta veio contar-lhe aquilo que realmente queria: “vou ter um mano Diana, estou tão contente!”.</p>

ANEXO VII

Lista de Verificação

4ºA	Correspondência fonema/grafema	Articulação dos sons				
Nomes dos alunos	Estabelece as correspondências fonemas/grafemas	Articula corretamente	Omite	Substitui	Acrescenta	Troca
Ana						
Guilherme						
Joana						
João						
José						
Leonor						
Lourenço						
Maialen						
Máxima						
Miguel						
Pedro						
Sara						
Tomás						
Vasco						

Legenda:

C – Conseguido

E – Emergente

NC – Não Conseguido

NO – Não Observado

Data: __/__/__

ANEXO VIII

Lista de Verificação para Observação de Aula

1. Início da aula

1.1. *Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula*

1.2. *Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula*

1.3. *Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores*

1.4. *Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correcção*

1.5. *Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos*

2. Selecção, organização e abordagem dos conteúdos

2.1. *A selecção dos conteúdos pauta-se por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas*

2.2. *Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local*

2.3. *Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões*

2.4. *Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno*

2.5. *Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos*

3. Estratégias de ensino e aprendizagem

3.1. *Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas*

3.2. *Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos*

3.3. *Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas*

3.4. *Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem*

3.5. *Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento*

3.6. *Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades*

3.7. *Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem*

4. Organização do trabalho

4.1. *Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo turma, trabalho de grupo, trabalho em par, trabalho individual)*

4.2. *Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos*

4.3. *Promove o trabalho cooperativo e a entreaajuda entre os alunos*

5. Utilização de recursos

5.1. *Os recursos são adequados aos objectivos e aos conteúdos*

5.2. *Os recursos estão adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos*

5.3. *Aproveita as possibilidades didácticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas....)*

5.4. *Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interactivo)*

6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala

6.1. *Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência*

6.2. *Expressa-se de forma correcta, clara e audível*

6.3. *Estimula e reforça a participação de todos os alunos*

6.4. *Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais*

6.5. *Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais*

6.6. *Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula*

6.7. *Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos*

6.8. *Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula*

6.9. *Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos*

6.10. *Utiliza adequadamente um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula*

7. Avaliação das aprendizagens

7.1. *Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades*

7.2. *Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas*

7.3. *Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens*

8. Conclusão da aula

8.1. *Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula*

8.2. *Indica tarefas a realizar em casa pelos aluno*

8.3. *Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados*

ANEXO IX

Registo de observação nº1

Data do incidente: 12 /03/2013

Data de seleção: 21/03/2013

Observadora: Estagiária

Incidente observado: Esta situação foi registada durante uma aula de Expressão Físico – Motora, no qual o objetivo era atravessar alguns percursos, mas também concluir algumas fases de equilíbrio, como por exemplo, fazer parte do percurso de trotineta.



Comentário da estagiária: Este registo foi escolhido pela estagiária para colocar no portfólio, pois demonstra algumas das competências motoras já adquiridas pelo Martim, que embora apresente algumas dificuldades em alguns dos exercícios propostos devido a um problema de crescimento, ele próprio sugere outros que consegue concretizar com o objetivo de participar em toda a execução da aula. Nesta situação é visível o envolvimento do Martim na atividade motora, bem como a superação de algumas das suas dificuldades anteriormente sentidas.

Comentário da criança: “ Já consigo equilibrar-me em cima da trotineta. Não consigo fazer alguns dos exercícios, mas faço sempre outros diferentes para mim, eu não me importo porque foi sempre assim. Acho importante para o portfólio porque já consigo fazer melhor.”

Análise:

- **Áreas de Conteúdo:**

- Área da Formação Pessoal e Social:

- Relações interpessoais;
- Educação para os valores: Reconhece, aceita e ajuda outros com capacidades e necessidades diferentes das suas;
- Auto – estima – Reconhece e aprecia o facto de que está a crescer e a aprender, revela confiança nas suas capacidades e manifesta satisfação pelos sucessos;

- Área de Expressão e Comunicação:

- **Domínio da Expressão Motora:**

- Motricidade Global: Tem noção do seu esquema corporal; controla e coordena os movimentos do seu corpo; realiza ações motoras básicas utilizando objetos portáteis (bolas, cordas e trotinetas); revela um progressivo aperfeiçoamento das suas capacidades motoras ao nível da resistência e equilíbrio.

Indicadores de desenvolvimento:

- Relação Interpessoal:

- Com os pares e adulto:

“No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo cooperando no desenrolar da actividade.”

- Auto – estima:

“No final da educação pré-escolar, a criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.”

“No final da educação pré-escolar, a criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.”

- Educação para os valores /cidadania:

- Respeito pela diferença:

“No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas e das suas capacidades.”

- Expressão Motora:

- Motricidade Global:

“No final da educação pré-escolar, a criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidades as ações características desses jogos designadamente: percursos com jogos de equilíbrio e deslocamentos em corrida com objetos portáteis.”

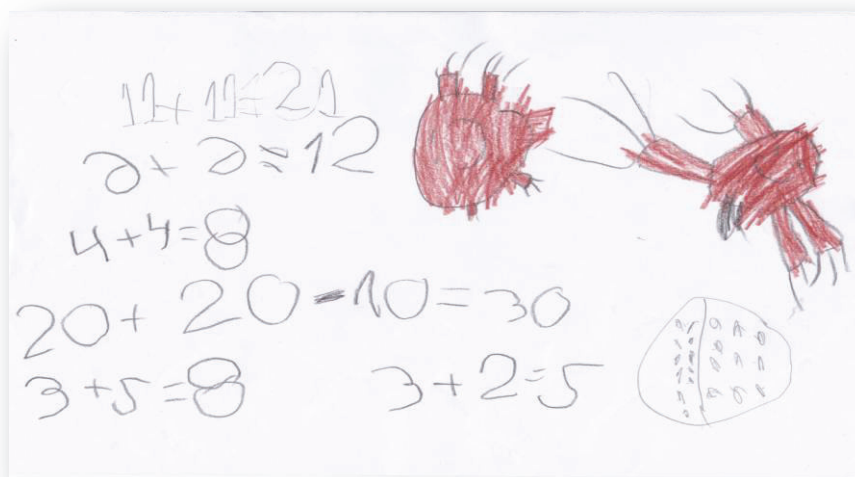
Registo de observação nº2

Data do incidente: 23 /04/2013

Data de seleção: 30/04/2013

Observadora: Estagiária

Incidente observado: Em sucessão de várias conversas com as crianças sobre a transição para o 1ºciclo, o Martim optou por fazer este registo matemático demonstrando assim algumas das adições que já sabe fazer sem dificuldades, durante o registo auxiliava-se a fazer contas com materiais de sala como por exemplo os marcadores, mas também contando pelos dedos ou fazendo um desenho como forma de auxílio ao raciocínio.



Comentário da estagiária: Este registo foi escolhido pelo Martim para colocar no portfólio, sendo que o mesmo reconhece a importância do desenvolvimento destas competências na sua faixa etária. Enquanto o Martim realizava este registo era visível o seu contentamento e autoconfiança com que realizava a tarefa, permitindo ainda que outros colegas fossem desenvolver o mesmo tipo de registo.

Comentário da criança: "Fiz as minhas contas e registei. Quando tinha dúvidas os amigos ajudavam, porque quando for para lá para cima (1º ciclo) já sei fazer e ensinar os amigos"

Análise:

- **Áreas de Conteúdo:**

- Área da Formação Pessoal e Social:

- Relações interpessoais com os pares;
- Auto – estima - reconhece e aprecia o facto de que está a crescer e a aprender, revela confiança nas suas capacidades e manifesta satisfação pelos sucessos;

- Área de Expressão e Comunicação:

- **Domínio da Matemática:**

- Noção de número: apropria-se da noção de número e realiza contagens simples;
- Resolução de problemas: confronta-se com situações que levam a criança a reflectir, comunica o processo de resolução e os resultados.

- Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita:

- Linguagem oral: organiza o discurso oral para expressar o pensamento.

Indicadores de desenvolvimento:

- Relação Interpessoal com os pares:

“No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entreadjudada, por iniciativa própria ou quando solicitado.”

- Autonomia Pessoal e social:

- Auto – estima:

“No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.”

-Matemática:

- Número/quantidade:

“No final da educação pré-escolar, a criança reconhece os números como identificação do número de objectos de um conjunto.”

- Contagem:

“No final da educação pré-escolar, a criança conta quantos objectos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados.”

“No final da educação pré-escolar, a criança começa a relacionar a adição com o combinar dois grupos de objectos e a subtracção com o retirar uma dada quantidade de objectos de um grupo de objetos.

- Resolução de problemas:

“No final da educação pré-escolar, a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.”

- Linguagem:

- Oralidade:

“No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.”

Registo de observação nº3

Data do incidente: 11 /04/2013

Data de seleção: 23/04/2013

Observadora: Estagiária

Incidente observado: Este registo advém da construção de um binóculo a pedido do Martim, que afirmava precisar do mesmo para quando fosse navegar no barco construído no contexto do projeto “A Menina do Mar”. Neste sentido e na situação descrita pela fotografia após o binóculo começar a ganhar forma o Martim afirmou “Vou ver se isto funciona” e foi ver os peixes no aquário e quando voltou disse “Isto é espectacular porque conseguimos ter uma supervisão”.



Comentário da estagiária: Este registo foi escolhido pelo Martim para colocar no seu portfólio, afirmando que foi uma das tarefas que mais gostou de fazer relacionado com o projeto que estamos a desenvolver. O Martim estava realmente envolvido na construção do binóculo sendo que quando comuniquei ao Martim que podíamos fazer a tarefa que ele tinha sugerido, no dia a seguir ele tinha trazido de casa o material necessário para a concretização da mesma.

Comentário da criança: “Podíamos pôr o binóculo no portfólio mas como é grande e não cabe colocamos esta fotografia, porque a partir de agora vou poder ir investigar tudo que quiser.”

Análise:

- **Áreas de Conteúdo:**

- Área da Formação Pessoal e Social:

- Relações interpessoais;

- Área de Expressão e Comunicação:

- **Domínio da Expressão Plástica:**

- Representação: Manifesta interesse pelo detalhe; utiliza diversos materiais para se expressar plasticamente;

- Área do Conhecimento do Mundo:

- Saberes científicos: Manifesta interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que o rodeia;

Indicadores de desenvolvimento:

- Relação Interpessoal:

- Com o adulto:

“No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.”

- Auto – estima:

“No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.”

- Expressão Plástica:

- Representação Criativa – construção tridimensional:

“No final da educação pré-escolar, a criança experimenta criar objectos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes, recorrendo ainda, quando possível, a software educativo.”

“No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.”

“No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.”

- Saberes Científicos:

- Astronomia:

No final da educação pré-escolar, a criança representa através da expressão plástica objetos tridimensionais reais ou imaginários.”

ANEXO X

Reflexão sobre Portfólio de Criança

Ao realizar um portfólio de criança, apercebi-me de que este instrumento de avaliação, utilizado em educação pré-escolar, é dos instrumentos mais ricos, quando bem elaborado na prática. No entanto, para ser “bem” elaborado, foi importante recorrer a teorias sobre o mesmo, que me ajudassem a compreender a sua função e a sua possível organização. Em campo, questionei a minha educadora sobre a realização de portfólio de criança, à qual obtive que não realizava, pois, embora considerasse pertinente a sua concretização, não era um instrumento viável, visto o número de crianças do grupo ser elevado, sendo o tempo considerado um entrave.

Como foi solicitado, durante a minha prática, realizei um portfólio de criança, escolhendo uma criança do sexo masculino de entre o grupo de crianças. A minha escolha demorou algum tempo a ser tomada, pois desejava escolher uma criança que constituísse um desafio para mim, na medida de me proporcionar experiências e conhecimentos que contribuíssem para a minha formação pessoal e profissional, mas, por outro lado, uma criança que fosse de fácil interação e comunicação. Desta forma, considero que o grupo de crianças com que trabalhei, é um “bom” grupo, pois são crianças interessadas, curiosas, questionadoras, logo, tive de observar muito o grupo, quer as suas conversas, as suas produções, para conseguir fazer uma escolha de forma consciente. Também, em conversa com a educadora, pude concluir que a mesma criança que seleccionei para realizar o portfólio, também constituía um desafio para a mesma visto se tratar de uma criança com um problema de saúde que apenas afetava em termos motores. No entanto, em grande grupo, questionei as crianças sobre a realização de portfólio de criança e estas não se lembravam de o ter feito. Essa constatação permitiu-me desejar ir mais além e englobar intervenientes que, considero fundamentais, na elaboração deste tipo de avaliação: a criança, os pais se possível e toda a equipa pedagógica.

Como iniciei o meu portfólio numa fase já tardia do meu estágio, tentei criar uma dinâmica com os pais da criança, no entanto tal não foi possível mesmo devido a

alguns entraves por parte da instituição. Mas, o reflexo da participação da família desta criança mesmo assim conseguiu ser bastante positivo, pois preocupavam-se em saber se a estagiária precisava de informações, forneciam material de competências/aprendizagens evidenciadas fora do contexto educativo, retratando assim diversas vivências da criança. Durante a sua elaboração, foram vários os momentos, nos quais existiram conferência criança-adulto, quando a criança mostrava interesse em escolher e/ou comentar os seus trabalhos. Considero que esta foi uma boa experiência e que teve impactos positivos, quer para mim, como iniciante nesta prática, quer para a criança, que mostrava entusiasmo na sua realização, através até de afirmações que fazia: “Hoje vamos trabalhar no meu portfólio? Eu quero!”. Ou até mesmo quando estava a brincar com outras crianças e dizia-lhes: “Agora vou parar de brincar, porque vou trabalhar no meu portfólio”.

ANEXO XI

Relatório Narrativo

Data: 05/06/2013

Área de Formação Pessoal e Social

O Martim é uma criança sociável com os adultos, na medida em que lhes transmite os seus interesses, demonstra sentimentos e emoções, construindo relações positivas com os mesmos.

Diariamente expressa atitudes de autonomia uma vez que tenta resolver os seus problemas sozinho e, quando constata não ser capaz, recorre ao adulto.

Começa a estabelecer relações positivas entre pares, brincando com algumas crianças em diversos momentos do dia e interessando-se em determinados momentos pelas suas necessidades.

Domínio da Expressão Plástica

Ao longo de toda a elaboração do seu portfólio, o Martim tem vindo a surpreender quanto a este domínio, pois apresenta necessidades de trabalhar com materiais diferentes adaptando-se facilmente. O Martim é uma criança muito criativa como pudemos ver ao longo dos seus registos, mas também revela muita iniciativa pelo trabalho, não tendo qualquer problema em partilhá-lo com os colegas de sala.

Domínio da Expressão Musical

O Martim aprecia a exploração musical e apresenta a capacidade de memorizar facilmente as letras das canções ensinadas. Livremente o Martim explora e imita sons vocais.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

É uma criança muito comunicativa que recorre à linguagem verbal para se exprimir com os outros. O Martim expressa o seu pensamento através de frases complexas e coerentes, utilizando por vezes vocabulário diversificado consoante o contexto.

Repete sistematicamente palavras mencionadas pelo adulto, compreendendo facilmente o seu significado, passando assim a fazer parte do seu vocabulário.

Aprecia a exploração de livros e histórias e é capaz de virar as páginas uma a uma sem ajuda do adulto. Relaciona imagens com as suas vivências mais significativas.

Relatório Narrativo

Domínio da Expressão Motora

Ao nível da motricidade global o Martim movimenta-se agilmente, pelo que sobe e desce de objectos, embora necessite de se equilibrar com apoio. Embora apresente algumas dificuldades motoras devido a um problema de saúde diagnosticado, este mostra vontade em aprender e fazer todo o tipo de exercício, sem qualquer problema em fazer atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento motor. Movimenta-se livremente e criativamente com o corpo, explora objectos e participa em diversos jogos de imitação de outras crianças e adultos.

Ao nível da motricidade fina é capaz de encaixar objectos, como legos, e realizar diversas tarefas mais minuciosas, como colar pequenos papéis.

Domínio da Matemática

O Martim apresenta um nível de raciocínio matemático bastante evoluído, sendo capaz de utilizar símbolos matemáticos, fazer contagens simples utilizando a adição e a subtração, identificar figuras geométricas entre outras competências trabalhadas.

Área de Conhecimento do Mundo

É uma criança que observa e demonstra muito interesse por tudo o que a rodeia e expressa iniciativa para explorar o mundo envolvente. Tenta compreender situações novas no seu quotidiano e partilha-as com o restante grupo.

RESUMO:

Num contexto geral, a realização deste portfólio constituiu uma mais valia para o Martim, pois integrou-se por completo na dinâmica criada, tendo uma grande capacidade de seleção dos seus trabalhos e de reflexão acerca dos mesmos. Neste sentido, e fazendo um balanço positivo da concretização deste portfólio, as áreas no qual a criança manifestou maiores progressos foi relativamente ao Domínio da Expressão Motora, também porque o Martim apresenta algumas dificuldades que tem vindo a superar a cada dia que passa, mas também ao nível da Expressão Plástica e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Embora a Área da Formação Pessoal e Social não tenha muitos registos no portfólio, esta é uma das áreas evidenciadas na maioria das tarefas realizadas em sala, sendo que nesta área o Martim não apresenta grandes dificuldades pois a cooperação com os outros, a partilha e o respeito são alguns dos valores que o Martim demonstra diariamente em sala.

ANEXO XII

Grelha de avaliação de projectos lúdicos

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

Projeto: “A Menina do Mar”

Instituição: Colégio Efanor

Grupo de Crianças: 19 crianças – 5 anos

Equipa Pedagógica: Carla Barbosa, Elsa, Lúcia Rodrigues, Diana Rodrigues

Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças.

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

Área da Formação Pessoal e Social: Relativamente a esta área de conteúdo é abordada ao longo de todo o projeto principalmente nas discussões acerca do projeto, divisão de tarefas e porque se trata de trabalho em equipa a contínua aquisição de valores e demonstração dos mesmos está posta em evidência constantemente, favorecendo as Relações Interpessoais.

Área da Expressão e da Comunicação:

- **Domínio da Expressão Motora:** Ao nível da expressão motora, esta é trabalhada no contexto da motricidade global nos ensaios para o teatro da “Menina do Mar” onde as crianças experimentam variados tipos de movimento, nos quais a criança explora o seu corpo e o orienta no espaço em si, no entanto relativamente à motricidade fina esta é abordada na grande maioria de atividades em torno do projeto, como trabalhos manuais como os de expressão plástica, na construção do barco entre outros:

- **Domínio da Expressão Musical:** Este foi um dos domínios menos abordados, na medida em que apenas está interligado mais uma vez através do teatro da “Menina do Mar”, pois as crianças interpretam partes musicais/instrumentais através de movimentos e consoante os ritmos escutados.

- **Domínio da Expressão Plástica:** Ao nível deste domínio, as crianças desenvolveram todas as competências destinadas para esta área, na medida em que o projeto de trabalho era muito prático ao nível de trabalhos manuais, da construção dos animais, construção do barco e painéis ilustrativos da história, sendo que no geral todos os registos que executaram relativamente às horas do conto trabalhadas também foram abordando diferentes técnicas: pintura, recorte e colagem de diferentes materiais, técnica de pollock, simetrias entre outros. Acabamos por fazer uma abordagem muito específica deste domínio e de o trabalhar aprofundadamente, pois constitui uma área de conteúdo muito apelativa acabando por satisfazer algumas das

necessidades do grupo de crianças, mas que também acaba por cativar a atenção da criança e permite-lhes explorar diferentes materiais e experienciar técnicas distintas.

- **Domínio da Expressão Dramática:** A Expressão Dramática é trabalhada ao longo de todo o desenvolvimento do projeto por iniciativa própria das crianças, sendo que diariamente na área do faz de conta e recorrendo ao fantocheiro, diferentes grupos de crianças se juntavam para dramatizar a história que deu origem ao projeto que nos encontramos a desenvolver e se prontificavam a apresentá-lo para os restantes colegas. Daí que com todo o interesse e iniciativa das crianças em tornar isto “uma coisa a sério” como as próprias afirmavam a equipa pedagógica definiu em conjunto com as crianças que a divulgação do nosso projeto fosse a apresentação de um teatro representativa da história à comunidade educativa e aos familiares das crianças. Assim sendo, este domínio nesta fase final do projeto é trabalhado diariamente possibilitando às crianças representar diferentes papéis e encarar o jogo dramático como verdadeiros atores. É de salientar que todo o improvisado do teatro foi criado pelas crianças, que não obstante continuam a criar as suas peças de teatros em grupos distintos na área do faz de conta.

- **Domínio da Matemática:** Este domínio foi pouco abordado em torno do projeto, sendo que apenas o trabalhamos na realização de origamis relacionados com o tema do projeto, neste caso fizemos caranguejos e tartarugas a pedidos do grupo de crianças.

- **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** Este constitui também um dos domínios mais trabalhados em torno do projeto, ou este não tivesse surgido através do interesse/ encantamento das crianças pelo livro “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner. No entanto, ao longo do desenvolvimento do mesmo diversificaram-se as horas do conto, como por exemplo exploramos livros como: “ O peixe arco-íris o mais belo peixe dos oceanos” , “O senhor cavalo marinho” entre outros. Mas, este domínio pelo seu carácter abrangente é trabalhado diariamente sendo que nas discussões as crianças comunicam as suas ideias e partilham opiniões privilegiando assim a linguagem oral, diversificando ainda as atividades relacionadas com o projeto trabalhamos a família de palavras na qual as crianças escreviam as palavras que sugeriam e por fim, a comunicação não verbal é também abordada sobre a forma de mímica ao longo da representação teatral da história.

Área do Conhecimento do Mundo: Esta área de conteúdo foi abordada sobre a forma de pesquisas acerca de alguns animais aquáticos em casa havendo assim uma ligação de escola – família ao longo do trabalho de projeto, mas também relativamente a alguns objetos relacionados com o mar que fomos explorando como conchas, búzios entre outros. A hora do conto relativamente ao livro “O Senhor Cavalo Marinho “ constitui um momento marcante pois permitiu às crianças descobrirem algumas curiosidades acerca do animal em si comparando com outros animais, como por exemplo, que na família dos cavalos marinhos quem choca os ovos é o macho, desenvolvendo assim uma discussão em torno da questão.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Ao longo do desenrolar deste projeto de sala, as crianças constituíram sempre o centro da aprendizagem e para isso permaneceram sempre motivadas de tal forma, que participaram ativamente na planificação de diferentes formas como por exemplo: através das discussões de grupo onde definimos o que queríamos saber/fazer ao longo do projeto, dando assim as suas ideias para a concretização do mesmo, através das assembleias semanais de turma que a equipa pedagógica sempre teve em atenção ao planificar, bem como sugestões de trabalho que as crianças iam dando e que a equipa de trabalho sempre teve em conta. Pois, para que o projeto em termos de aprendizagens significativas tenha repercussões nas crianças estas têm de estar envolvidas e sentir que fazem parte do trabalho, mas que sobretudo a sua opinião conta e é importante para o sucesso do mesmo. Quanto à avaliação das atividades desenvolvidas em torno do projeto, as crianças no final de cada uma davam sempre o seu parecer sobre a mesma, no entanto a equipa educativa também utilizava algumas estratégias para perceber qual o impacto da atividade, o que aprenderam com a mesma dependendo do contexto em que a mesma se inseria, colocando questões. No entanto, é importante também avaliar a longo prazo agora numa fase final qual o interesse/empenho das crianças para com as tarefas, bem como ter em conta os conhecimentos que estas foram adquirindo. Assim sendo, durante a realização do projeto as crianças tiveram autonomia para realizar atividades consoante os seus interesses, bem como as suas necessidades foram sempre ouvidas e dentro dos possíveis concretizadas.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

Todo este trabalho de projeto estava aliado ao trabalho de equipa sendo que a grande maioria das tarefas a realizar foram constituídos grupos de trabalho e distribuíram-se tarefas, sendo que as próprias crianças já tinham consciência de isso mesmo. Tive oportunidade de verificar entreajuda em algumas tarefas que não conseguiam executar sozinhos e se socorriam de outros colegas para as conseguirem concretizar e as próprias crianças sentiam a necessidade de trabalhar com alguém procurando sempre algum colega em quem se apoiar no trabalho. No entanto existiram momentos de trabalho individualizado, mas a ideia de trabalho de grupo estava de tal forma interiorizada nas crianças que partilhavam ideias e dificuldades entre elas, sendo que a equipa pedagógica também estimulava esse tipo de trabalho constante. Foram bastantes os momentos em que as crianças trouxeram de casa objetos/materiais acerca do projeto e de manhã existiam momentos de partilha, pois as crianças também sentiam necessidade de mostrar e experienciar o mesmo com os colegas.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Através deste projeto a equipa pedagógica procurou também envolver os pais, sendo que lhes foi pedido que apoiassem os seus filhos nos trabalhos que tinham que desenvolver em casa para o projeto, como as pesquisas consoante o animal seleccionado e a construção de um retalho para a construção de uma manta

relacionada com o projeto. Neste sentido, julgo ter tido um impacto bastante positivo pois desde então é notável o esforço dos pais para acompanhar os seus filhos na elaboração dos mesmo, permitindo assim uma qualidade das aprendizagens muito mais eficiente e a valorização do trabalho desenvolvido em sala. No geral, sinto que o projeto que estamos a desenvolver constitui uma mais valia para as crianças, que afirmam “agora quando vamos á praia ou visitar o Oceanário já conhecemos os animais”, “Ontem quando fui á Figueira da Foz trouxe conchas, mexilhões e lapas”, desta forma e em conversa com as crianças faço uma avaliação bastante positiva da vivência deste projeto que muito tem contribuído para o conhecimento do mundo que os rodeia. Em termos da divulgação do projeto, na minha opinião julgo ter tido repercussões muito positivas, no sentido em que as crianças perceberam que são capazes de representar a história e é visível o empenho mas também uma melhoria da auto-estima no geral das crianças que vêem o seu trabalho ser elogiado e aplaudido, sendo que a motivação é cada vez maior e o seu desejo de realização aumenta.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalharam.

Considero que no geral o grupo de crianças se encontra muito motivada para o projeto, mostrando desde cedo os seus interesses relativamente ao mesmo e o que desejam concluir com o mesmo. Assim sendo e uma das formas como avalio a motivação das crianças implicadas no projeto é através da capacidade que estes têm de ir para casa e procurar objetos, livros, enciclopédias e trazer para o colégio para partilharem com o resto do grupo sem que nada seja pedido. Pude verificar também que os pais procuravam responder a algumas das exigências dos filhos relativamente aos seus interesses interligados com o projeto, na medida em que tivemos registos de que algumas crianças foram ao Sea Life, ao oceanário, foram ver teatros relacionados e que a maioria das crianças agora têm animais como peixes e tartarugas em casa, sendo que um dos peixes da sala foi uma das crianças que trouxe. Assim, nota-se que há realmente um total envolvimento das crianças no projeto a decorrer pois estas acabam por transpor o que vivenciam em sala para as suas vidas fora deste contexto. No geral, os trabalhos desenvolvidos em casa e que as crianças trazem para o colégio abordam a temática trabalhada em sala, notando-se um esforço positivo por parte dos pais em torno desta temática.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto

A negociação foi um dos valores trabalhados ao longo do trabalho de projeto e que surgem com alguma frequência com as crianças desta faixa etária quer ao nível do uso de materiais entre outros. No entanto, julgo que é uma questão que está interiorizada pelo grupo de crianças sendo que durante a divisão de tarefas se verificou um momento que define muito bem este assunto, pois a criança FP inicialmente escolheu determinada tarefa mas no final de todos terem atividades para realizar esta gostaria de trocar de tarefa e comunicou à estagiária essa sua vontade, no entanto a mesma referiu que ela mesmo teria que falar com os colegas que estavam responsáveis pela tarefa que agora queria concretizar e negociar essa situação. Assim sendo, esta inicialmente mostrou-se um pouco reticente pois ainda não é uma questão com a qual estejam muito a vontade no entanto rapidamente,

discutiu com outra criança e procederam à troca. Desta forma, pude comprovar que por vezes temos que testar as crianças ao ponto que elas próprias experienciem este tipo de valores quando sentirem necessidade de se “desenrascar”.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica

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

A equipa pedagógica sempre procurou ir de encontro aos interesses das crianças, sendo que para isso planifica consoante o que estas sugerem na assembleia de turma semanalmente e procura responder às suas necessidades também. Ao longo da construção de materiais alusivos ao projeto, a equipa sempre se preocupou em disponibilizar materiais adequados às capacidades e aos objetivos a concretizar, tendo em conta a faixa etária das crianças. Por exemplo, as crianças no geral falavam com frequência em animais marinhos que outros desconheciam e demonstravam vontade de saber mais, sendo que a estagiária partindo do projeto de sala “os correios”, mandou uma carta para cada criança com a sugestão de um animal para fazerem uma pesquisa com o envolvimento dos pais em casa. Neste sentido, a equipa procurou dar resposta à necessidade das crianças, tendo incitado essa predisposição no grupo, no entanto deu espaço para que fossem os próprios a gerir o seu trabalho. Ao longo de todas as fases do projeto, a equipa pedagógica teve a preocupação de adequar as situações de aprendizagem ao desenvolvimento das mesmas, atendendo sempre ao que estas queriam desenvolver. Verificou-se algumas vezes propostas de atividades por parte das crianças que não eram exequíveis, no entanto a equipa sempre procurou ir de encontro ao objetivo dessa atividade mas de forma a que seja possível de execução, como por exemplo “podias contar-nos uma história com peixes a sério sem ser nas imagens do livro” daí que a estagiária tenha resolvido construir um aquário de carácter lúdico com o objetivo da promoção de uma hora do conto.

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

O desenrolar deste projeto contribuiu em grande parte para o desenvolvimento e abordagem das diferentes áreas de conteúdo e respectivos domínios específicos. Isto porque, com o desenrolar do mesmo foi possível á equipa pedagógica trabalhar de forma a desenvolver competências específicas nomeadamente em torno da Área do Conhecimento do Mundo, sendo esta uma das áreas no qual se privilegiava na grande maioria a interacção adulto – criança, e com esta abordagem é visível com mais frequência a interacção criança – criança revelando conhecimentos específicos da temática. Com o desenrolar do projeto “A Menina do Mar” e também em torno do teatro como apresentação final as crianças melhoram sensivelmente a sua auto – imagem, sentindo-se capazes de realizar determinada tarefa.

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

do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.

A equipa pedagógica sempre privilegiou a flexibilidade desde a planificação, às metodologias utilizadas, no entanto tudo isto decorria com naturalidade e de acordo mais uma vez com as necessidades das crianças. Neste sentido, a equipa planificava semanalmente no entanto várias foram as vezes que se alterou a ordem de momentos de trabalho, bem como mudanças nas estratégias pensadas, ou porque o grupo não estava predisposto para determinada tarefa. Assim, é importante que os profissionais estejam atentos aos comportamentos das crianças sendo estes reveladores do seu estado de espírito, mas também para que percebam qual é a altura certa para conversarem com o grupo porque a atividade não está funcionar ou vive – versa. A equipa na qual me insiro demonstrou ser bastante flexível perante situações imprevistas, reagindo com normalidade e privilegiando os interesses das crianças, pois estas estavam atentas a pormenores como o horário em que se iria realizar a atividade, o simples facto de trabalharem em grande/pequeno grupo durante muito tempo, se estiveram sentados muito tempo, sendo estes e outros mais factores que condicionam a concentração e empenho na concretização das tarefas. Um dos exemplos foi que a equipa pedagógica tinha planificado uma hora do conto para a tarde, mas com o decorrer do dia apercebemo-nos que as crianças já tinham estado muito tempo sentadas, assistindo a duas aulas de currículo e a uma apresentação, permitindo assim que a hora do conto que se tinha planificado se fizesse na manhã seguinte, dando espaço a um momento de carácter mais livre e dinâmico naquele tempo, como um jogo de adivinhas e mímicas entre o grupo. Ao longo de todo o projeto o grupo de crianças experienciou também diferentes tipos de atividades como visitas ao exterior, encenação de peças de teatro, construção de materiais, bem como diversas horas do conto, demonstrando assim a riqueza do projeto vivido em sala. Relativamente à eficácia da equipa pedagógica durante todo o processo associado ao projeto, sempre procurou diversificar as estratégias apresentadas e que fossem de encontro aos interesses e necessidades das crianças e sobretudo, promover a motivação e a satisfação de realização perante a tarefa nas crianças

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.

Apesar de as crianças participarem na planificação do projeto e esta ir de encontro aos seus interesses e necessidades, a equipa pedagógica também sugere alguns momentos de aprendizagem para que possam ser desenvolvidas determinadas competências e para que seja possível abordar determinados conteúdos, assim sendo é desejável que exista negociação de ambas as partes. Desta forma, e considerando que este projeto foi desenvolvido com um grupo de crianças heterogéneo, onde os seus interesses são bastante distintos, no entanto a equipa tem que satisfazer os mesmo de uma forma geral, sendo que para isso teve muitas vezes de chegar a um consenso com as crianças, ajudando-as a reformular os seus interesses relativamente ao projeto. No entanto, as atividades sugeridas nas assembleias de turma para a planificação e os interesses das crianças, foram de uma forma geral, concretizados dentro dos possíveis. Ainda neste contexto, a equipa tem de ter em conta que diferentes crianças têm diferentes valores e que por isso, agem de maneira diferente perante determinadas atividades /tarefas, sendo que a negociação foi um item

bastante trabalhado ao longo de todo o trabalho de projeto.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, os momentos de partilha foram muito diversificados mas de grande aprendizagem em diferentes domínios, sendo alguns deles: partilha de pesquisas sobre os animais aquáticos feitas em casa, partilha de objetos que iam trazendo de casa relacionados com o mar, partilha de teatros e exposições que iam visitar fora do contexto escolar, partilha de livros que iam trazendo relacionados com o tema do mar para que se fizesse uma leitura em grupo entre outros. . Ainda em torno do projeto, a maioria das atividades desenvolvidas visavam momentos de partilha, pois as atividades foram privilegiadas em trabalho de grande grupo na sua maioria, onde se incentivava á cooperação e à partilha entre as crianças.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.

Debruçando-se sempre sobre os interesses das crianças, a equipa pedagógica procurava escutar as sugestões de trabalho transmitidas pelas crianças, no entanto e partindo muitas vezes das brincadeiras em sala, aproveitávamos para introduzir diferentes conteúdos tendo como ponto de partida, aquilo que as próprias crianças concretizavam sem envolvimento do adulto, como por exemplo a ideia da divulgação do projeto ser através de um teatro, teve como foco principal o facto de no geral todas as crianças se envolverem diariamente na área do faz de conta, para fazer as suas representações em torno do tema “A Menina do Mar”. No entanto e embora as crianças contribuam de uma forma bastante positiva para a planificação, cabe à equipa educativa tornar as atividades aliciantes e pertinentes, fazendo com que estas transmitam valores e determinadas aprendizagens sob o ponto de vista significativo para as crianças, que lhe acrescentem algo de novo, não esquecendo nunca dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Como participante da equipa educativa neste projeto, saliento a ideia de que foi notável a vivência deste projeto por parte das crianças, sentindo através de conversas com as mesmas, evidências práticas que observo e também da forma que este contribuiu para a vida das crianças fora do contexto escolar, sendo que como já referi estas procuravam satisfazer as suas necessidades com o envolvimento da família, indo a teatros relacionados como “a pequena sereia”, “o monstro dos mares” entre outros, visitando exposições e fazendo pesquisas, sendo que tudo isso era reflectido em sala, havendo um espaço de partilha destes momentos. Tudo isto, porque a pertinência das atividades sugeridas e realizadas devem ser contextualizadas, para que para a criança exista um fio condutor onde tudo se processo em torno de um projeto, mas sobretudo que sintam que com determinada atividade/tarefa desenvolveram competências específicas.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de atividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.

Ao longo de todo o trabalho de projeto a equipa pedagógica procurou sempre avaliar cada atividade desenvolvida, bem como reflectir sobre o que se podia ter feito de outra

forma e que abordagem utilizaríamos numa próxima vez, sendo que este tipo de reflexão permite uma melhoria ao nível das planificações posteriores, na medida em que os profissionais revêem a postura das crianças nas atividades até então desenvolvidas. Relativamente à hetero - avaliação, a equipa educativa pode avaliar-se através de estímulos fornecidos pelas crianças face aos trabalhos que vão desenvolvendo, através dos conhecimentos que a criança vai adquirindo e de que forma estes fazem diferença na vida das mesmas, bem como através do resultado da divulgação final do projeto, pois aí podemos obter um feedback externo ao contexto escolar, na medida também em que os pais nos podem fornecer dados de como os filhos transmitem toda a informação do projeto em casa e o que isso tem contribuído para o seu desenvolvimento. Ainda neste sentido, a equipa pedagógica dá grande importância ao facto de nos avaliarmos umas às outras, na medida em que comentamos como correu, o que esperávamos com a atividade e no que resultou, possibilitando assim um momento de reflexão conjunta onde temos a perspectiva de um observador. A equipa pedagógica procurou sempre que possível, permitir que as crianças avaliassem as atividades em torno do projeto, incluindo durante a assembleia de turma, tornando-as assim parceiras neste processo tão importante no processo de ensino – aprendizagem.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)

A responsabilização que as crianças têm em relação à realização de determinada tarefa é muito importante, pois não só inclui a criança, como lhe confia um papel essencial para a concretização da mesma, assim sendo, em sala cada criança ficou responsável por fazer um trabalho para apresentar aos restantes colegas sobre um animal que lhe estava associado, desta forma, a criança adquire alguma auto-estima pois sente que é ela que está a passar a informação, contrariamente ao que é normal. Ainda nestes momentos, colocam-se algumas questões à criança responsável, assim como suscitam dúvidas e críticas construtivas ao seu trabalho. No entanto e em torno das atividades desenvolvidas relativamente ao projeto, sempre se verificou um tempo para que as crianças pudessem divulgar aos restantes colegas os trabalhos que desenvolviam em casa, bem como alguns objetos relacionados com o mar que iam trazendo consigo, tendo estes a responsabilidade de explicar o que era e porque trouxe consigo aquele objeto. No geral, atribuí-se um carácter bastante relevante a todo o projeto desenvolvido, sendo que para isso e de forma a divulgar aos pais o trabalho elaborado relativamente a esta temática, o grupo apresentará um teatro ilustrativo da história da “Menina do Mar”, tendo assim oportunidade de trespassar alguns conhecimentos adquiridos e dos quais serão responsáveis por as fazer chegar a quem não acompanhou de perto este desenvolvimento. Relativamente aos ensaios do teatro foram partilhados com a comunidade educativa, tendo a visita de outras turmas à sala.

ANEXO XIII

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DO 4ºA

CRITÉRIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E	TOTAL
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	1.						
	Troca algumas letras e salta algumas letras	2	2.						
	Hesita em algumas palavras.	3	3.						
	Não tem falhas.	4	4.						
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	5.						
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	6.						
	Lê com alguma intensidade adequada.	3	7.						
	Lê com intensidade muito adequada.	4	8.						
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	9.						
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	10.						
	Com adequação ao sentido do texto	3	11.						
	Muito adequado ao sentido do texto.	4	12.						
			13.						
			14.						
			15.						

D EXPRESSIVIDADE	Nada expressivo.	1	16.						
	Pouco expressivo.	2	17.						
	Expressivo.	3	18.						
	Muito Expressivo	4	19.						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1	20.						
	É pouco claro.	2	21.						
	É claro.	3	22.						
	Bastante clara	4	23.						
			24.						

AVALIAÇÃO

- **De 5 a 8 pontos** – Leitura com muitas incorreções; necessita ler muito e de fazer com frequência a avaliação da leitura.
- **De 9 a 12 pontos** – Leitura com incorreções que impedem que os outros entendam e apreciem a leitura.
- **De 13 a 16 pontos** – Necessita aperfeiçoar um pouco a leitura.
- **De 17 a 19 pontos** – Leitura muito boa.
- **20 pontos** – Excelente leitura

ANEXO XIV

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

Quer o estágio em Educação Pré-escolar, como o estágio na valência do 1º ciclo decorreram na mesma instituição, de carácter privado, situada na freguesia da Senhora da Hora. Nascido em 2008/2009 este é um colégio recente, bem localizado em termos de acessos (perto do metro e autocarro, Norteshoping e Instituto Cuf), dispondo de um vasto espaço interior e exterior, devidamente equipado, oferecendo

aos seus educandos uma educação de qualidade, sendo este na maioria frequentado por crianças de famílias com um estatuto socioeconómico médio-elevado. Esta instituição sem fins lucrativos é propriedade da Fundação Belmiro de Azevedo e acolhe quatro valências: Creche, Educação de Infância, 1º ciclo e contrariamente ao que ficou definido no Projeto Educativo (triénio 2011-2014) conta já com a valência do 2º e 3º ciclos em funcionamento.

Este colégio compromete-se a cumprir diariamente os quatro pilares estruturantes de uma educação para o século XXI, definidos pela UNESCO: **Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e sobretudo Aprender a SER.** Neste sentido, garante qualidade, exigência e rigor nas aprendizagens, trabalhando com as crianças/ alunos os saberes fundamentais e as competências estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência, integrando um conjunto de atividades de currículo local (espanhol, inglês, xadrez, natação, expressão dramática, musical e plástica, na educação Pré-Escolar, com o acréscimo da orquestra no Ensino Básico), para além das atividades de sala desenvolvidas pela educadora/ professora e auxiliares. Quer a componente curricular “nacional” prevista pelo Ministério da Educação e Ciência, quer estas atividades integradas pelo colégio, funcionam de forma articulada, desenvolvendo e proporcionando às crianças contextos e situações de aprendizagens significativas e diferenciadas. É desta forma que o PE “...faz da criança o alvo da sua ação, valorizando modos de ensinar e aprender inovadores que possibilitem o cumprimento de metas relativas à formação global e harmoniosas das crianças(...)”(PE 2011-2014: 6). Durante a prática pedagógica em estágio tem sido possível observar este ensino articulado, na medida em que existe uma comunicação entre educadora/ professora e os professores das atividades curriculares, com o intuito de haver um ensino integrado e significativo entre as atividades promovidas em sala e as atividades curriculares do Colégio. Quer na valência do Pré-Escolar como no 1º Ciclo, as educadoras e professoras reúnem periodicamente com os professores de currículo local, avaliando a evolução das crianças/alunos, partilhando metodologias e práticas, de forma a existir uma continuidade e um ensino coerente. A título de exemplo, relativamente à valência do 1º ciclo verifica-se constantemente uma continuidade de aprendizagens/ conteúdos entre a matemática e o xadrez, que não difere na educação Pré-Escolar, embora não seja tão evidente a relação com os conteúdos, pela ausência de um currículo “nacional”. Um exemplo mais concreto foi com o conteúdo do tipo de retas, no 1º ciclo, em que para além de abordarem esta temática na aula com a estagiária e professora cooperante, os alunos trabalharam este conteúdo em expressão plástica e no xadrez.

Para que toda esta organização possa funcionar, esta é constituída pelos órgãos de direção e gestão do colégio, como a diretora geral que é responsável pela coordenação administrativa e financeira do colégio e a diretora pedagógica que coordena as áreas curricular, pedagógica e cultural do mesmo. De forma a corroborar o trabalho elaborados por estes, existem os órgãos consultivos, sendo estes apresentados pelo Advisory Board, constituído por uma equipa de reconhecido mérito em diferentes campos de intervenção, que apoia a direção do colégio, acompanhando de perto o projeto da instituição, nomeadamente dando pareceres sobre o PAA, que é *“instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.”* (COSTA, 1994:27).

Por fim, o conselho pedagógico (um dos órgãos consultivos), que assume a direção pedagógica nos domínios da orientação curricular, pedagógica e didática da formação contínua do pessoal docente e não docente e é composto pelo diretor pedagógico (que é quem preside), um coordenador de cada valência, um psicólogo e um representante do departamento de línguas e ciências sociais, departamento de ciências e matemática e do departamento de expressões. Em parceria com os órgãos anteriormente referidos, existe uma equipa de profissionais qualificados capazes de agir autonomamente, sendo que ao nível da educação de infância o corpo docente é atualmente composto por 5 educadoras e ao nível do 1º CEB oito professores e vários professores que lecionam as actividades curriculares do colégio . Relativamente ao corpo não docente incluem-se as auxiliares de ação educativa, as funcionárias da cozinha e do bar, os seguranças, as funcionárias da limpeza e os funcionários administrativos. Esta organização institucional é apresentada no RI do Colégio, sendo este *“...um instrumento de sistematização escolar, que surge na sequência imediata do projeto educativo.”* (COSTA,1992: 31). Importa referir que ao longo do estágio é notório a organização e o trabalho cooperativo entre todos os profissionais, sendo frequentemente desenvolvidas actividades com todo o colégio, ou apenas com uma das valências. Alguns exemplos dessas actividades são: a vem d'arte (realizada anualmente por todo o colégio, onde através da venda de produtos criados pelas crianças e alunos, com materiais de desperdício, se reverte o dinheiro das vendas para instituições e hospitais, como forma de dar um apoio financeiro); a quinzena da matemática (onde por todo o colégio e durante duas semanas se realizam actividades promotoras do raciocínio lógico- matemático das crianças/alunos); a quinzena das línguas; a beefanor (uma actividade de promoção da leitura para todos as crianças e alunos), entre outras actividades, como horas do conto com escritoras, apresentações

de atividades e projetos de umas turmas para outras,...Para além destas atividades, são promovidas ações de formação para educadores, professores, auxiliares, bem como palestras dirigidas a pais, com a psicóloga do Colégio.

Desta forma, e atendendo a esta organização institucional, é possível assegurar a formação contínua dos docentes e demais agentes educativos, sendo que o colégio está também inserido num processo de Certificação de Qualidade, através da avaliação interna e externa do projeto, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

É de salientar, ainda, que no seguimento dos objetivos e valores defendidos pela instituição e recorrendo ao Projeto Curricular do Colégio, podemos verificar que o modelo de intervenção curricular e pedagógica posta em prática se baseia em pedagogias participativas e construtivistas, centrando-se objetivamente na criança. Ainda neste contexto, podemos diariamente vivenciar nas salas de educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico modelos curriculares como o de High Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a pedagogia da Participação- metodologia de projeto. Estes modelos pedagógicos são vivenciados nas salas de educação Pré-escolar do Colégio, através da divisão do espaço em áreas de interesse, onde os materiais estão ao acesso das crianças, que no momento do Planear-fazer-rever (momento central da abordagem de High-Scope), podem trabalhar, manuseando uma diversidade de materiais dos seus interesses. Para além disso, toda a diversidade de registos afixados nas paredes da sala evidenciam projetos que estão a ser realizados, seguindo a metodologia de Projeto, bem como marcam rotinas e definem tarefas das crianças, através de mapas e quadros de registos, tal como é sugerido pelo MEM. Este tipo de registos, como a divisão de tarefas e alguns espaços diferenciados na sala, como a área da biblioteca, a área das correspondências ou a área do estudo do meio, são também evidentes no 1º Ciclo do EB.

Relativamente aos horários de funcionamento do Colégio, este funciona de segunda a sexta-feira entre as 7.30h e as 19.30h, sendo que as atividades curriculares decorrem das 9.00h às 17.30h, com intervalos para lanche da manhã e da tarde, almoço, hora do sono/descanso e recreio no período da manhã e da tarde. Nesta instituição e atendendo ao valor que as rotinas desempenham no ensino-aprendizagem, estas são criteriosamente organizadas. Desta forma, verifica-se a *“...repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala, o que constitui um marco de referencia, que uma vez apreendido pela criança oferece uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador”*(ZABALZA,1987:169), proporcionando à criança/aluno uma maior segurança e confiança nas suas aprendizagens.

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

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

ANEXO XV

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE 5 ANOS

Após uma breve caracterização da instituição, torna-se essencial compreender o meio em que as crianças estão inseridas, sendo que é primordial que seja efectuado um enquadramento do lar, com o objetivo de perspectivar como funciona o microsistema onde a criança se insere, ou seja desde o seu quotidiano familiar, à sua relação com os pais e outros familiares, até à forma como interage com a instituição. Pois, de acordo com a perspectiva de Bronfenbrenner (Papalia, Olds, Felman, 2011:446) a criança desenvolve-se numa série de contextos múltiplos, sendo dois dos mais restritos, a par de outros, **a família e o contexto escolar**, sendo que a relação entre estes dois sistemas torna-se fundamental para as crianças, na medida em que estas beneficiam a nível de desenvolvimento, mas também de socialização.

Desta forma e através do projeto curricular de turma, pude constatar que a idade média dos pais, compreende-se entre os trinta e os quarenta anos, certificando-me que na grande maioria dos casos, as habilitações dos mesmos caracteriza-se pelo grau académico de licenciatura. Relativamente à estrutura familiar, todas as crianças mantêm um contexto de família nuclear (pai, mãe e irmãos), sendo que catorze crianças têm um(a) irmã(o), três têm dois irmãos e dois são filhos únicos. Dos quais catorze possuem irmãos a frequentar o Colégio, cinco no 1ºCiclo, cinco no Pré-escolar, sendo que quatro são gémeos e três na Creche. Contrariamente, ao que referi anteriormente a criança P vivencia a separação dos pais, fazendo com que a mesma revele posturas de maior inquietação e ansiedade regularmente, pois a guarda paternal ainda não se encontra definida, sendo que fica em casa de cada um dos pais

em semanas alternadas, verificando-se alguns atrasos da parte da manhã, condicionando assim a sua aprendizagem e dificultando a ideia de continuidade de rotinas da sala, pois algumas deixam de ser cumpridas. Ainda neste sentido, verifica-se que em atividades mais relaxadas a criança P sente necessidade de extravasar a sua energia, apresentando atitudes por vezes descontextualizadas.

A maior parte das crianças mora no concelho do Porto. Assim, constata-se que as crianças moram perto da Instituição, não tendo que percorrer muitos quilómetros para chegar à mesma. O meio de transporte utilizado quase pela maioria dos pais das crianças para irem da habitação para a Instituição e vice-versa é o automóvel, excepto a criança M que se desloca de metro até à mesma. Por motivos profissionais e compatibilidade de horários, uma grande parte dos encarregados de educação tem a possibilidade de levar e ir buscar o seu educando à Instituição, sendo que quando isso não é possível, as crianças são acompanhadas pelos avós ou por um outro familiar. Neste sentido, o simples facto de ir levar os filhos ao Colégio também é participar, no entanto se para alguns pais este aspecto é relevante ajudando a tranquilizar os seus filhos, outros não o valorizam. Assim, esta forma de participação dos pais que referi anteriormente para os filhos faz toda a diferença pois permite-lhes sentirem-se mais seguros, tendo por vezes oportunidade de conversar com a educadora sobre o desempenho dos discentes, ou seja, desta forma é prestado às crianças um acompanhamento contínuo da sua escolarização. No entanto e com experiência prática posso afirmar que as crianças privilegiam o facto de sair do colégio e poderem retratar o seu dia com os pais, bem como sentem necessidade de estar junto deles.

Desta forma e considerando que a aprendizagem deve ser entendida como um processo de construção partilhado, que requer o envolvimento de todos os seus atores, para além das crianças e educadores/ professores, o envolvimento dos pais/ famílias no ato educativo é fundamental para o contexto educativo, por isso deve apostar-se na participação ativa dos mesmos no trabalho de sala e na adaptação a novas rotinas ou práticas. Através de observação direta e também por dados fornecidos através da educadora, pude verificar que os pais no geral se mostram interessados e receptivos, colaborando sempre que solicitados, permitindo que os seus educandos participem em todas as atividades propostas durante todo o ano letivo (visitas de estudo, festas, projetos de sala, etc). Desta forma, os pais como parceiros na aprendizagem dos seus filhos mantém uma comunicação frequente com a educadora através da caderneta, das reuniões individuais e de avaliação, mas também através da plataforma Moodle que funciona como um canal de comunicação entre o colégio e a família, proporcionando-lhes ainda a possibilidade de acompanhar

alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos seus filhos. É sobretudo importante que as crianças se sintam apoiadas nas tarefas que realizam, por isso temos vindo a verificar que a participação dos pais no contexto educativo, acarreta grandes vantagens, tendo estes oportunidade de se envolverem nos projetos de sala que decorrem ao longo do ano letivo e também marcando presença nas horas da família que ocorrem semanalmente. Nesta perspectiva, o Jardim-de-Infância adquire cada vez mais a característica de escola comunitária, ao contrário da escola tradicional, que vivia fechada para si própria, sem reconhecer a família e o próprio meio envolvente como referências fundamentais no desenvolvimento da criança. Assim sendo os pais são, em toda a sua essência, o maior e o mais válido recurso que os professores possuem para ajudar as crianças a atingirem o sucesso e, conseqüentemente, a felicidade. Pois, segundo Marques (1998: 9) “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”. Desta forma, é importante que todos os parceiros educativos trabalhem em torno da educação/aprendizagem da criança e sobretudo proporcionar momentos às crianças que lhes permitam desenvolver-se em diversas áreas do currículo. “Ao estabelecer um clima de partilha com os pais, a escola deve ter em conta as dicas que os pais fornecem, procurar os interesses da família e olhar para muitas das situações, partindo da perspectiva dos pais, planeando (também) segundo estes interesses e aprendendo coisas sobre a família ao observar e ouvir os pais e as crianças a brincarem juntos” (Hohmann, 2009). Deste modo, será mais fácil as famílias sentirem-se desejadas e bem aceites no contexto escolar, transmitindo assim essa autoconfiança aos seus filhos que se tornaram pessoas melhores no contexto que os integra. Quanto ao nível sócio – cultural deste grupo de crianças é bastante elevado, sendo favorecido pelo facto de na sua maioria pertencer a uma classe económica média - alta é visível que as crianças são expostas a outros tipos de aprendizagens fora do contexto escolar. Neste sentido, a estagiária percebe através de conversas com as crianças, principalmente durante as novidades de fim-de-semana, que vão ao teatro e visitar exposições com grande regularidade, fazem algumas viagens por diferentes países tendo desta forma acesso a diferentes culturas da sua privilegiando outros tipos de conhecimento. Assim, e pelo facto das crianças terem fácil acesso a outros tipos de aprendizagens significativas com a própria família desenvolvem competências que muitas vezes não são possíveis de ser identificadas em pleno contexto, daí que seja muito importante a partilha destes momentos em sala.

Ainda neste seguimento, importa agora conhecer as características do grupo de forma a poder adoptar uma atitude adequada para que possamos planificar consoante as necessidades de cada criança. Desta forma, a sala dos 5 anos é constituída por dezanove crianças, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo que no geral todos provêm de um meio socioeconómico médio – alto. A criança E foi inserida neste grupo durante este ano letivo, existindo assim a necessidade de se trabalhar com o mesmo a adaptação ao novo contexto escolar, bem como a aproximação interativa e relacional ao restante grupo. No entanto, a criança E adaptou-se com grande facilidade demonstrando interesse nas tarefas de grupo assumindo assim a sua posição no mesmo, revelando também algumas dificuldades ao nível do trabalho autónomo caracterizadas por momentos de dispersão, nos quais necessita da ajuda do adulto para focalização nas mesmas. O grupo em si já formado foi decisivo na integração deste elemento, comprovando assim o espírito de entreajuda característico deste grupo. Pois, “uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e continuidade ocorrem em vários aspectos do self” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:8). Relativamente à faixa etária e embora todas as crianças tenham nascido em 2007, quatro delas já completaram seis anos, no entanto não nos podemos esquecer que cada criança é um ser único com características e necessidades distintas.

Por tudo isto e considerando este grupo de crianças bastante interessante do ponto de vista do desenvolvimento infantil, considero pertinente realizar uma caracterização mais pormenorizada, abrangendo o desenvolvimento das crianças ao nível cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio - afetivo. O grupo é bastante dinâmico, autónomo e manifesta interesse e desejo de aprender. É exigente, gosta de se manter ocupado, estando sempre pronto para trabalhar e não possui dificuldades de assimilação de conteúdos. Mostra uma grande capacidade de descoberta pelos pormenores que lhes são apresentados, tudo para eles apresenta algum sentido e pode ser aproveitado para fazer construções próprias. Uma das situações representativas do que afirmo anteriormente, está caracterizado por exemplo através da capacidade que as crianças tiveram de partindo de um livro “A Menina do Mar” de quererem criar um projeto onde surgiram ideias como: construir um barco sendo que poderia estar enalhado por causa dos tentáculos do polvo, construir uma gruta para a menina do mar porque ela tinha de se esconder das coisas que lhe faziam mal entre outras ideias que foram surgindo e que representam a criatividade e a capacidade de imaginação de situações complexas em torno do que se está a tratar. Assim sendo, e conhecendo a predisposição que as crianças têm para este tipo de atividades na

planificação das mesmas, verifica-se um vasto leque de estratégias diversificadas, bem como a diversidade de materiais com que trabalham, exigindo algumas que algumas competências estejam bem definidas na criança, proporcionando-lhes momentos de concentração e detalhe na tarefa.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo do grupo, “cada criança é semelhante às outras em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos” (Papalia, Olds, Felman, 2011:9). Assim sendo, nunca nos devemos esquecer que a criança é um ser individual, com características próprias, a quem devemos proporcionar ambientes e experiências que alarguem o seu desenvolvimento global.

Assim sendo, o grupo de 5 anos enquadra-se, segundo Piaget, no estágio Pré-Operatório, mais especificamente na fase intuitiva, fase em que as “crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas só pensam logicamente no estágio das operações concretas” (Papalia, Olds, Felman, 2011:312). Esta fase é caracterizada “pela concentração da criança sobre aparência das coisas e pela ausência do raciocínio lógico.” (Borges, 1987:87) As crianças recordam-se de momentos importantes e transmitem esse conteúdo de forma precisa, contudo o seu pensamento é fragmentado e constituído por acontecimentos justapostos, de acordo com a importância e significado que as experiências têm para elas. Ainda neste estágio está presente “a função simbólica, a compreensão das identidades, a capacidade de classificar, a compreensão de número e a compreensão da causa efeito.” (Piaget, citado por Papalia, 2011:312). No diz respeito à função simbólica é possível evidenciar esta característica associada várias vezes ao realismo, ao animismo e à imitação característicos desta faixa etária. São verificados principalmente em transposições da realidade para as brincadeiras, nomeadamente fazendo representações que espelham os adultos que os rodeiam, sobretudo os pais. As crianças usam os bonecos da casinha fingindo que são os seus filhos, explicando por exemplo que as crianças choram porque têm fome, recriando assim situações do quotidiano que lhes são familiares no seu dia-a-dia. Assim sendo, o pensamento simbólico, nomeadamente ao nível do jogo simbólico, um jogo que parte das observações e da realidade familiar e escolar da criança e que ela posteriormente adequa e imita. As crianças brincam fingindo que são outras pessoas, assumem papéis e situações reais, como a familiar (pai, mãe e filhos) e escolar (educadoras e crianças).

Ainda neste tipo de situações podemos visualizar outra noção que se encontra bem definida neste grupo, como a compreensão de causa efeito. “os porquês colocados de forma persistente pelas crianças mais novas mostram que elas são agora capazes de

ligar causa efeito (...)” (Papalia, 2011:313) , pois frequentemente alertam os colegas para as consequências de determinados atos ou explicam as causas de determinados acontecimentos. Por exemplo, a criança A vê a criança B a chorar e refere “A criança B está a chorar porque bateu com a cabeça na mesa”, relacionando desta forma a dor e a situação que a originou.

“O egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio”. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self” (Papalia, Olds, Felman, 2011:316). Segundo Piaget, o estágio pré-operatório é também caracterizado pelo egocentrismo/centração na criança. Desta forma, observo que a maioria das crianças brinca em grupo, embora algumas necessitem dos adultos para solucionar conflitos relacionados com a partilha de brinquedos, pois tal como pude verificar na área dos jogos algumas crianças jogam o mesmo jogo, mas não permitem que todos executem as tarefas, sendo que nestes casos é razoável que a equipa pedagógica intervenha no sentido de demonstrar a importância da partilha em tarefas de equipa. Por fim, neste grupo as atividades que são planificadas com os mesmos, ou até mesmo proposto por elas revelam um maior interesse e motivação na sua realização e envolvimento, pois é visível o gosto pelo trabalho de grupo e pela discussão de ideias. A este nível, e um dos momentos em que tive oportunidade de verificar esta evidência foi na planificação do que queriam fazer em torno do projeto da “Menina do Mar”, sendo que surgiram ideias simplificadas outras mais complexas, no qual verifiquei que as próprias crianças se questionavam umas às outras sobre como queriam fazer determinado material e se seria exequível ou não. Ainda neste contexto, este grupo gosta de ouvir e criar histórias e consegue recontá-las com muitos pormenores, demonstrando prazer na tarefa executada, manifestam momentos de motivação e envolvimento pelas atividades de sala com preferência pelos jogos e construções, áreas da expressão plástica e biblioteca, como pude comprovar através do quadro de escolha das áreas durante o tempo do Planear – fazer - rever. De forma a ir ao encontro das necessidades das crianças e porque estas necessitam diariamente de estratégias diversificadas relativamente à hora do conto, a estagiária constrói um dispositivo lúdico para lhes contar a história “O Nadadorzinho” despertando assim o lado mais entusiasmante da criança, pois o resultado foi bastante satisfatório, sendo que a estagiária sentiu que concretizou um dos maiores interesses das crianças, pois estas ficaram admiradas exclamando até “Tu não estás a fazer uma hora do conto”, sendo que a estagiária teve de explicar que estas se podem proceder de muitas formas. Outra atividade lúdica desenvolvida ainda neste contexto e constituindo uma sugestão por parte das crianças, foi a escrita de um final diferente para a história da “Menina do Mar”, a estagiária teve ainda oportunidade

de comprovar com um dos ensaios do teatro final sem a história a ser contada em formato de áudio, que a grande maioria das crianças sabiam recontar a história, bem como os momentos mais importantes.

No domínio da linguagem é perceptível, através da observação, que algumas crianças são mais participativas, intervindo nos momentos de diálogo em grande grupo enquanto outras participam apenas só quando lhe é solicitado.

De acordo com Piaget, "o período intuitivo é uma verdadeira oportunidade de ouro para facilitar o desenvolvimento da linguagem". (Papalia, Olds, Feldman, 2011:314) As crianças estão mais abertas à aprendizagem da linguagem e, por isso, é essencial que os adultos falem muito com as crianças, lhes leiam e ensinem histórias, canções, trava-línguas, etc., comunicando assim com elas através da linguagem. As crianças desta sala gostam de poemas, rimas e trava-línguas e deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer palavras diferentes, demonstrando assim o prazer de brincar com as palavras, especialmente se forem novas para elas. Esta é uma das atividades que acontece com regularidade em sala, verificando-se sempre com o mesmo entusiasmo, por exemplo se a estagiária disser uma palavra desconhecida para as crianças, estas perguntam ou pedem para escrever; durante o tempo do P/F/R estes pedem muito que se escrevam determinadas palavras para que estes possam fazer a cópia, demonstrando desde logo interesse pela escrita. Demonstram bastante interesse pelas letras, pedindo-nos para escrever palavras no quadro magnético para depois poderem encontrar as letras e compor a mesma palavra ou então tentar escrevê-la. Todas as crianças do grupo já conseguem escrever o seu nome. Por exemplo, durante a atividade que fizemos sobre a família das palavras, tendo como tema central "A Menina do Mar", cada um disse uma palavra enquanto a estagiária escrevia e estes copiavam para a cartolina, e quando verificam o seu sucesso na escrita demonstram ainda mais interesse em escrever palavras novas.

" Por volta dos 5/6 anos, as crianças falam através de frases mais longas e mais complicadas. Usam mais conjunções, preposições e artigos." (Papalia, 2001:322) o grupo em geral apresenta uma boa dicção e articulação, no entanto a criança T apresenta algumas dificuldades em termos linguísticos, manifestando alguma dificuldade em se expressar, no entanto fá-lo autonomamente e com convicção.

Assim sendo, ao nível da sintaxe, o grupo formula frases simples e complexas. Todas as crianças escrevem o seu nome mostrando curiosidade em saber como se escreve os nomes dos seus amigos, procurando para isso a área da escrita, onde têm a possibilidade de copiar todos os nomes e de escrever cartas tendo em conta um dos projetos que se desenvolve em sala "Os Correios". No entanto, algumas crianças ao

escrever o seu nome ainda trocam a ordem das letras ou desenham-nas invertidas, pois a lateralidade ainda não se encontra totalmente definida.

Para Vygotsky, a capacidade que as crianças demonstram em empregar e compreender a linguagem “é poderosamente influenciada pela maneira com que os seus pais falam com ela e pela quantidade de reforço positivo que recebe” (Manning, 1981:85). A maneira como as crianças empregam e compreendem a linguagem é influenciada pela forma como as pessoas ao seu redor comunicam e, neste sentido é notório a preocupação e cuidado dos pais para que estas expressem frases longas e complexas baseadas num vocabulário rico, promovendo assim uma boa capacidade de argumentação, onde as crianças são capazes de emitir juízos de valor e dar a sua opinião. A estagiária teve oportunidade de verificar que as crianças têm uma boa capacidade de assimilar palavras novas, pois quando as referia notava-se um esforço por parte do grupo para as empregar por vezes descontextualizadas até. Às segundas – feiras enquanto contam as novidades e também em reuniões de discussão sobre o projeto e até mesmo nas assembleias de turma é visível a capacidade que as crianças têm em argumentar aquilo que referem, justificando-se porém com exemplos e factos que tenham acontecido, evidenciando assim a sua habilidade para emitir a sua opinião para com os outros e fazendo com que a sua se torne evidente aos olhos dos outros colegas.

Relativamente à semântica a maioria das crianças ainda apresenta algumas dificuldades na estruturação frásica (sujeito, verbo e objeto), acabando por trocar o tempo dos verbos a que se querem referir. A curiosidade é outra das características deste grupo, pois questionam tudo, como por exemplo, quando surge uma palavra nova logo questionam acerca do seu significado, sendo que durante uma atividade a estagiária referiu a palavra “enublado” num contexto temporal, sendo que desde logo as crianças questionaram o que queria dizer, ao qual a estagiária respondeu “é quando nem está sol nem está chuva, é quando o tempo está assim com algumas nuvens e o céu não está azul por completo”, ao que as crianças sorriram e no dia seguinte, ao chegar á sala a criança B disse: “ hoje vim de botas porque o céu está enublado, ainda pode chover”.

Quanto à sequência lógica da narrativa, o grupo demonstra agilidade e consegue recontar histórias, mesmo quando estas não são ilustradas. Quando são as próprias a recriar ou a inventar a história são bastante críticas e descrevem aspectos da narração com precisão, relacionando sempre com situações de aprendizagem ou da sua vida quotidiana.

Ao nível do desenvolvimento motor global, este grupo de 5 anos revela progressão no controlo e coordenação dos movimentos amplos do seu corpo executando os exercícios de resistência, velocidade, agilidade, marcha, corrida e jogos de movimento com regras, de forma autónoma e funcional. Este grupo de crianças apresenta um bom desenvolvimento ao nível do equilíbrio e demonstram bastante interesse pelas atividades diversificadas que se executam em torno das aulas de expressão físico – motora, revelando sistematicamente alguma dificuldade ao nível do relaxamento, sendo por isso um dos aspectos a trabalhar. No entanto, realizam sem qualquer dificuldade os padrões motores básicos como: andar, correr, saltar etc, excepto a criança M que apresenta algumas limitações na realização de exercícios motores (cambalhotas) devido a um problema de crescimento diagnosticado e também a criança T no qual se tem vindo a trabalhar o reconhecimento e controlo corporal, acompanhado de sessões de terapia ocupacional devido a um problema de saúde.

Em relação às competências motoras finas, as crianças apresentam evolução na destreza manual, bem como nas competências óculo-manuais ajustadas, observando-se um traço mais firme e regular dos grafismos. Estas já conseguem recortar correctamente em linha recta ou curva, excepto as crianças TS e TA que apresentam alguma dificuldade no manuseamento da tesoura, sendo uma das competências que tem vindo a ser desenvolvida. Na generalidade, as crianças apresentam uma noção de lateralidade bem definida, expressando neste domínio o seu lado dominante, através do controlo de diferentes objetos como o lápis, o pincel, os marcadores etc. Por fim, todas as crianças apresentam uma correcta noção da figura humana e por isso desenham-na reconhecível, com cabeça, tronco, braços, pernas e pintam com alguma nitidez, respeitando o contorno das mesmas.

Relativamente ao nível do desenvolvimento social e afectivo, as crianças desta sala escolhem os seus amigos, cooperando com eles, e compreendem a necessidade de regras e do respeito pelos direitos dos outros, privilegiando a ideia de que no colégio todos são amigos, mas que gostam mais de brincar com uns do que com outros, no entanto todos gostam de todos. As crianças deste grupo têm um interesse natural pelas outras pessoas, em especial pelo adulto. Observam-lhes as expressões do rosto, a fim de descobrir o que essas expressões significam. Esforçam-se por contactar com os outros para se poderem diferenciar e auto-estimar, valorizam sobretudo o elogio do adulto, quando felicitamos as crianças por algum comportamento ou tarefa concluída. No geral este grupo de crianças, valoriza muito a amizade apesar de apresentar por vezes algumas atitudes características da faixa etária em que se encontram, manifestando dúvida em relação a algum amigo relativamente a brincadeiras. Temos o exemplo da criança M, que caiu e partiu o braço

na sala quando voltou para o colégio o grupo mostrou-se muito solidário e amigo, ajudando-o sempre nas tarefas que este não conseguia fazer sozinho e prontificando-se para o ajudar nas suas rotinas como durante o almoço, o lanche nas idas à casa de banho, no entanto a criança M mesmo assim mostra-se muito autónoma. Nesta situação, as crianças afirmam perante outras que é importante ajudar o amigo pois mais tarde eles também podem precisar e assim podem contar com a criança M. As crianças são muito afectuosas e adoram miminhos e sobretudo que o adulto disponibilize parte do seu tempo para as escutar e brincar com elas, estas fazem muitos elogios ao adulto, no entanto também gostam de receber naturalmente, sendo que temos exemplos de “olha hoje estiquei o cabelo, o que achas?”, estas sentem necessidade que o adulto repare nelas e as lisonjeie.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as crianças, podemos dizer que estas são ambivalentes, indo do “agressivo” ao carinhoso. As crianças tão depressa se zangam como estão a brincar juntas.

No entanto, o grupo manifesta um clima de entreaajuda e de cooperação na realização de atividades, sendo que quando alguma criança não está tão a vontade para executar determinada tarefa ou necessita de ajuda, existe outra que se dispõe logo ajudar. Como por exemplo, na elaboração dos adereços para o teatro final da Menina do Mar, os moldes têm bastantes pormenores e como algumas crianças apresentam a sua motricidade fina mais desenvolvida que outras, era notável a entreaajuda entre as crianças sem que o adulto interviesse nesse sentido. Por outro lado, existem algumas situações de conflito entre pares, sendo que em algumas delas é necessária a intervenção do adulto, no entanto na maioria das vezes as crianças resolvem os seus próprios problemas “(...) sendo-lhes dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e num contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as relações resultem.” (Hohmann e Weikart, 2011:92).

Apesar disto, no geral o grupo é unido e a maioria demonstra confiança em experimentar atividades novas, propondo ideias e aproveitando da melhor forma as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos. É um grupo que emite juízos de valor, manifesta espontaneamente as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando sempre razões para as justificar. Nestas crianças é estimulado e proporcionado o espírito de ajuda, partilha, cooperação e trabalho de equipa, tendo vindo adquirir ao longo do pré-escolar um valor muito importante para a sua vida e

inserção na sociedade: o respeito pelo outro. Pois neste grupo este foi um dos valores que foi muito trabalhado, pois dele faz parte a criança M que é portador de dismorfia óssea congénita provocando uma alteração da coluna dorso lombar, que atualmente não é visível mas que já foi evidente aos olhos do restante grupo, resultando num atraso ao nível do crescimento relativamente às outras crianças. Assim sendo, desenvolveu-se desde cedo nas crianças a ideia de que existem pessoas diferentes com características distintas, umas mais altas outras mais baixas, dando o exemplo da educadora e da estagiária que têm alturas diferentes e que temos que respeitar as crianças que são diferentes de nós. No entanto, a educação para os valores em sala é constante e abrange todo o tipo de situações do quotidiano das crianças.

Considero que estas são as características mais pertinentes para elucidar a intervenção pedagógica com este grupo de crianças. Assim sendo, as áreas de conteúdo mais desenvolvidas neste grupo de crianças onde se privilegia em maior percentagem a interação adulto – criança é a área do Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social, quanto á interação criança – criança esta é trabalhada em torno do domínio da expressão dramática e da área da Formação Pessoal e Social especialmente e por fim, a criança interage individualmente sobretudo no domínio da expressão motora e na área da Formação Pessoal e Social. (dados retirados da plataforma Inovar pertencente ao colégio onde se divulga todo o tipo de informações relativamente ao desenvolvimento das crianças para os pais) Assim, todas as áreas de conteúdo são trabalhadas no mesmo grau de igualdade, sendo que a equipa educativa ao planificar semanalmente procura diversificar as atividades consoante as áreas de conteúdo e as competências a desenvolver.

ANEXO XVI

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Nº de crianças: 19 crianças

Data: 12/03/2013

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Incidente:

No tempo dedicado ao planear-fazer-rever um grupo de crianças decidiu conjuntamente ir para a área do faz de conta alegando terem uma coisa muito importante para fazerem todos juntos. Neste sentido e sendo que as crianças sabem que nesta área apenas podem estar quatro crianças, neste dia abriu-se uma exceção devido à grande relevância que as crianças davam ao trabalho que iam desenvolver em conjunto. Assim, construíram uma história (pai, mãe e filha) demonstrando situações onde se reveem no seu quotidiano e provavelmente acontecem em casa, privilegiando, sobretudo as rotinas como o almoço, ida á escola levar a filha e a hora de dormir.

Comentário:

Com este incidente e verificando o tipo de aprendizagem que aqui está evidente e que podemos comprovar com os registos fotográficos que a seguir apresento, posso afirmar que estas crianças são capazes de dramatizar uma realidade que muitas das vezes não é a deles, mas sim a realidade dos adultos que eles sonham ser, pois referem afirmações como: “eu vou trabalhar porque sou enfermeira por isso leva tu a filha á escola e faz o almoço”, podendo afirmar que no faz de conta as crianças por vezes demonstram aquilo que gostam bem como os seus interesses.

Evidências:



ANEXO XVII

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Nº de crianças: 14 alunos

Data: 23/10/2013

Idade: 9/10 anos

Observadora: Estagiária

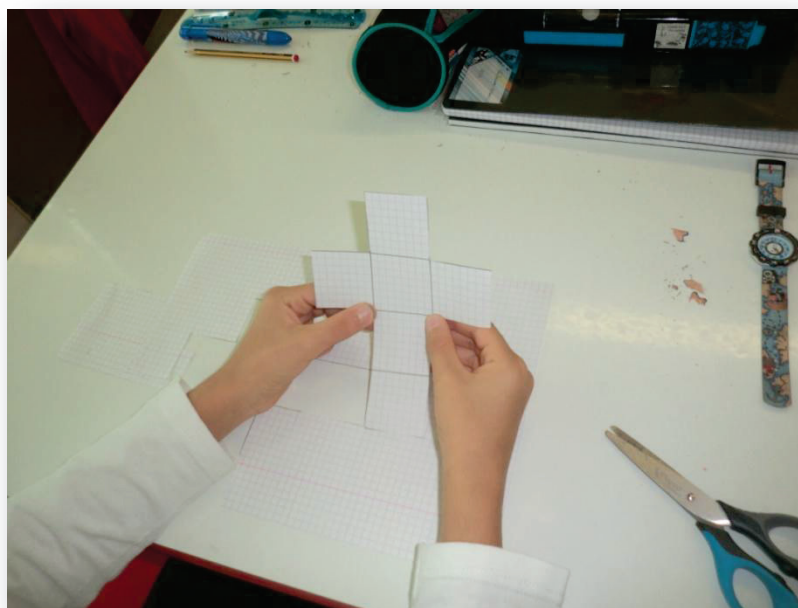
Incidente:

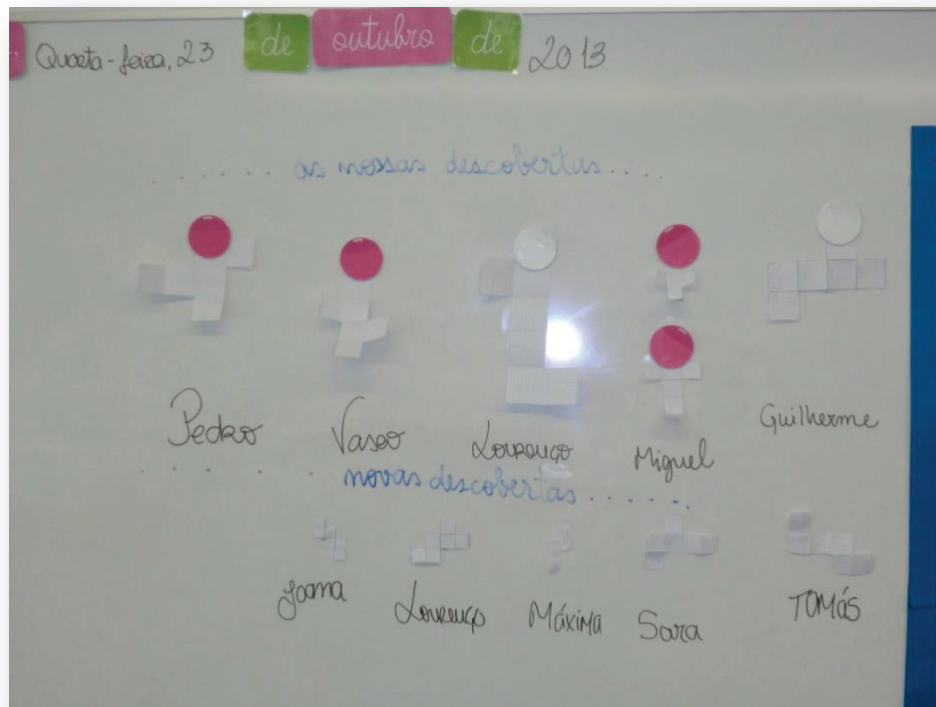
Era frequente em sala de aula, o espírito cooperativo entre os alunos, sendo que desta forma se ajudavam mutuamente numa perspetiva de procura pelo conhecimento. Assim, nas aulas de Matemática enquanto realizavam os exercícios propostos a estagiária apercebia-se com frequência da constante troca de ideias e partilha de estratégias entre os pares, neste sentido implementou-se uma nova estratégia em sala de aula, que consistia na correção dos exercícios por parte dos alunos, no entanto apenas iam sendo seleccionados quem apresenta-se uma estratégia diferente de chegar ao resultado correto. Neste sentido, os alunos tinham acesso por vezes a uma panóplia de diferentes interpretações e resoluções do mesmo problema, exemplo disso foi a tividade da planificação do cubo.

Comentário:

Privilegiou-se este método com base nos interesses e necessidades dos alunos, aproveitando assim para partilhar diferentes conhecimentos, sendo que esta estratégia para a turma em questão funcionava como um desafio, pois sentiam-se motivados para realmente encontrar sempre estratégias diversificadas. A estagiária fomentou assim o espírito crítico, o saber escutar as ideias dos outros e respeitá-las, numa perspetiva de que se consta que a Matemática é um saber exato, no entanto existem diversas resoluções para o mesmo problema em questão.

Evidências:





As planificações do cubo que já conhecíamos e partilhamos com os colegas e as novas descobertas.

ANEXO XVIII

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Nº de crianças: 14 alunos

Data: 19/11/2013

Idade: 9/10 anos

Observadora: Estagiária

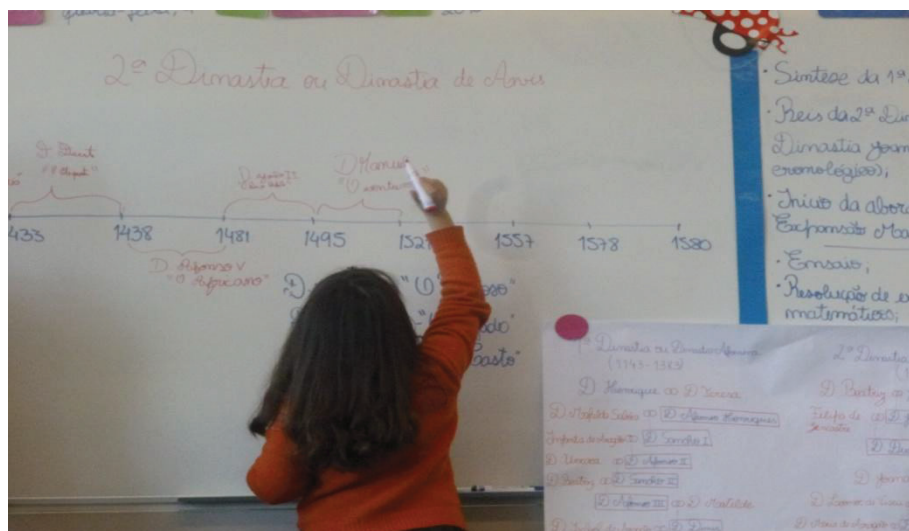
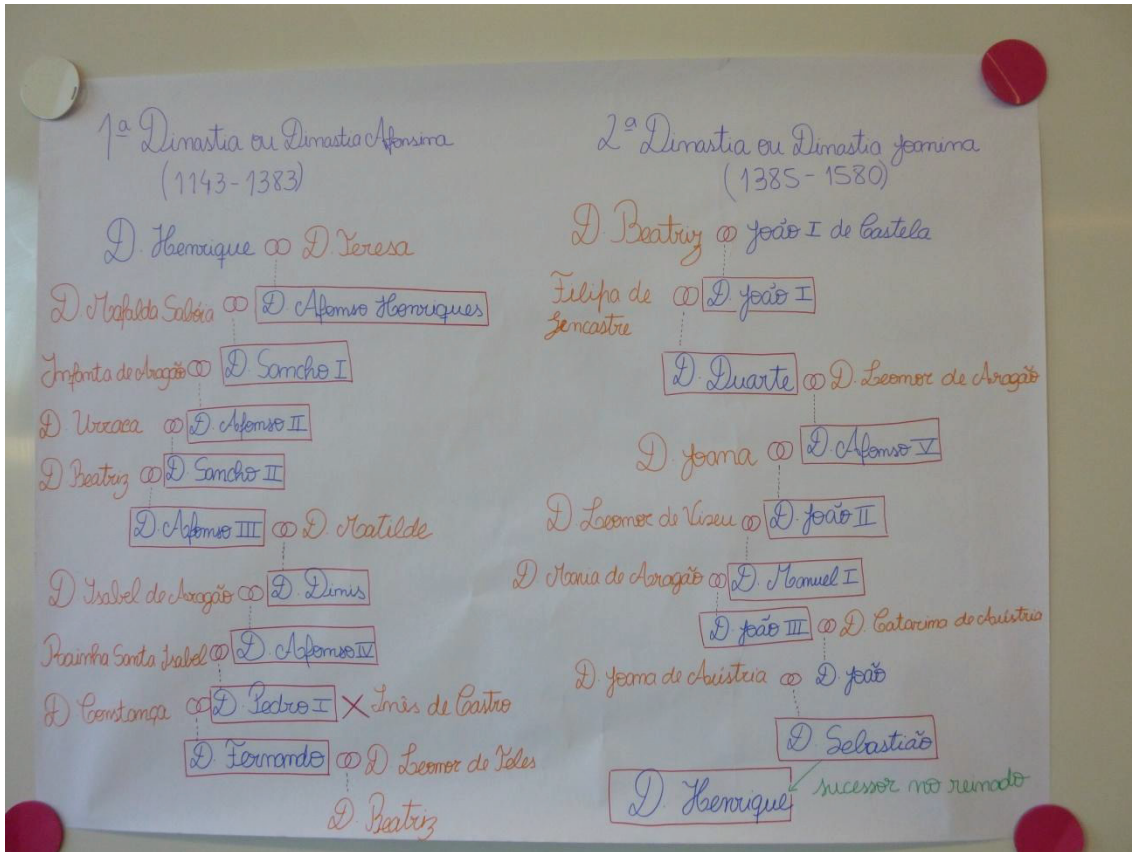
Incidente:

A área do Estudo do Meio constituiu um grande interesse por parte dos alunos desta turma, assim sendo é essencial que se renovem as estratégias, mas sobretudo que cada vez mais os alunos sejam o centro da aprendizagem. Neste sentido e tendo em conta o gosto que os alunos apresentam pela área da História de Portugal, nesta aula a estagiária explicou-lhes o que era um friso cronológico e de que forma se interpretava, ao que um dos alunos diz "podíamos construir um friso cronológico com as datas de nascimento dos reis que estamos a trabalhar". Após esta intervenção a ideia ficou no ar, ao que a estagiária lhes suscitou ainda mais interesse quando lhes apresentou uma árvore genealógica com os reinados, ao que a criança A referiu que podíamos fazer um friso cronológico de acordo com os reinados. Assim, embora a estagiária já tivesse pensado na realização dessa tarefa, esta preferiu primeiramente despoletar as suas atenções e focalizar os seus interesses na tarefa.

Comentário:

Neste sentido, a estagiária constituiu um guia de aprendizagens fornecendo-lhes material para trabalhar e incitando-lhes a curiosidade perante a atividade proposta, coube assim ao profissional auxiliar as aprendizagens dos alunos, mas sobretudo incentivá-los nos processos de pesquisa quando a dúvida surge.

Evidências:



ANEXO XIX

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Nº de crianças: 19 crianças

Data: 18/03/2013

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Incidente:

Quando a estagiária iniciou o seu estágio no contexto de Educação Pré-Escolar, as crianças já tinham tido contacto com a história da “Menina do Mar” que deu origem ao projeto lúdico de sala, no entanto assim que a mesma integrou nesta caminhada a par e passo, estas logo lhe deram a conhecer que queriam muito fazer um projeto sobre a Menina do Mar e se possível também queriam uma área alusiva ao mesmo, para “*quando os amigos das outras salas entrarem aqui saberem no que andavamos a trabalhar*”. No então, o termo planificação para este grupo era algo intrínseco pois diariamente planeavam o que iriam fazer ao longo do dia, sendo que diariamente o assunto do projeto surgia e as crianças deram o primeiro passo através de pequenos grupos foram dramatizando a história como queriam.

Comentário:

A Educadora juntamente com a restante equipa pedagógica ficou surpreendida perante o “desenrascar” do grupo de crianças que tratou de tudo desde as roupas personalizadas, à divisão de tarefas, sendo que até um narrador tinham para contar a história à medida que estes dramatizavam. Este constituiu efetivamente o primeiro passo rumo a todo o projeto construído posteriormente, no entanto quem comandava as decisões e todo o envolvente inerente ao projeto sempre foi o grupo de criança, auxiliado da equipa de sala.

Evidências:



ANEXO XX

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Nº de crianças: 14 alunos

Data: 08/10/2013

Idade: 9/10 anos

Observadora: Estagiária

Incidente:

Face ao elevado interesse e curiosidade dos alunos relativamente à área de Estudo do Meio, a estagiária sentia necessidade de explorar diferentes estratégias para abordar os conteúdos, se possível privilegiando sempre o carácter lúdico, aspeto apreciado pelos alunos. Neste sentido, como forma de revisão e consolidação dos conteúdos até à data adquiridos relativamente ao esqueleto, a estagiária elaborou um jogo, no qual o objetivo era responder acertadamente às questões que saiam aleatoriamente nos cartões, ou colocar a palavra no respetivo local do esqueleto onde se situava.

Comentário:

O objetivo deste jogo foi cumprido, sendo que pelo facto de ser um jogo entre diferentes equipas e sobre uma matéria que os alunos dominam, estes responderam positivamente à atividade proposta, pedindo até que a mesma se repetisse sempre que tivessem necessidade de trabalhar os ossos do esqueleto. Torna-se assim evidente que o profissional de educação deve estar em constante procura de novas estratégias, que vão de encontro aquilo que os alunos procuram, pois no caso desta turma existiam alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que os que interiorizavam mais rapidamente os conteúdos, exigiam da parte da estagiária uma constante reestruturação do que estava previamente previsto, face ao seu desenvolvimento.



ANEXO XXI

Registo de observação

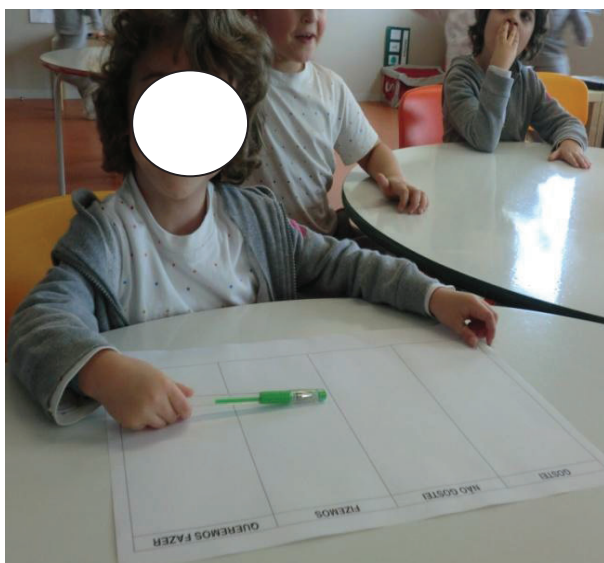
Data do incidente: 12/03/2013

Data de seleção: 20/03/2013

Observadora: Estagiária

Incidente observado: No momento em que o grupo se preparava para realizar o diário de turma no qual expressam o que gostaram ou não de fazer relativamente às atividades realizadas ou comportamentos do grupo, o Martim enquanto a educadora foi buscar a folha para realização do mesmo, demonstrou interesse e prontificou-se afirmando "Hoje sou eu quem vai fazer o diário com os amigos", sendo que nesta situação o Martim já se encontrava com a caneta na mão e pronto para agir de acordo

com o que está estipulado nas rotinas do grupo e do qual as crianças têm conhecimento de como se processa.



Comentário da estagiária: Registo escolhido pela estagiária para o portfólio. Considero este registo de extrema importância, tendo em conta o desenvolvimento do Martim, pois para além de todo o interesse demonstrado para com uma atividade que requer alguma atenção, é de valorizar a autonomia do mesmo, bem como a sua capacidade de realização na tarefa conseguida. No entanto, com o entusiasmo dos adultos presentes na sala perante a situação, o Martim sentiu-se observada pelos mesmos, necessitando assim da ajuda de outra criança escolhida pelo mesmo (Francisca), sendo que a tarefa foi realizada com o par valorizando assim o trabalho em equipa e a divisão de tarefas. No entanto, escolhi este registo para o portfólio pois embora reconheça e seja evidente o elevado interesse que o Martim manifesta na concepção deste tipo de tarefas, é notável o seu desejo de concretização para com a realização da mesma, sendo que foi o par de crianças que organizou/geriu a execução da mesma. Contudo, este passo veio realçar uma competência já anteriormente falada entre a educadora e a estagiária que se iria desenvolver posteriormente (3º período), mas que com este avanço e surgindo da espontaneidade das crianças e com vista a pertinência de todo um processo de preparação para o 1º ciclo, se passou a realizar da data presente em diante. Este tipo de registo estimula a interação criança – criança, tendo como um dos objetivos primordiais fomentar o espírito crítico entre as crianças e sobretudo, incidir sobre um trabalho conjunto relativamente às tarefas que foram realizando ao longo da semana. Esta evolução referida caracteriza-se pela utilização do desenho sendo posteriormente legendado, organizando desta forma o espaço gráfico e gerindo as ideias que o grupo comunica, tendo neste caso o responsável uma tarefa de grande importância perante o grupo, devidamente acompanhado pela estagiária. Desta forma, verifica-se uma maior interação entre o grupo, bem como é possível observar uma regulação entre os mesmos na medida em que se corrigem e existe um espírito de entajuda.

Comentário da criança: “Este registo é importante porque temos que ser organizados e ajudar uns aos outros, dizendo o que gostamos ou não, por isso eu hoje vou imitar a Carla (educadora)”

Análise:

- **Áreas de Conteúdo:**

- Área da Formação Pessoal e Social:

- Relações interpessoais com os pares e resolução de conflitos;
- Autonomia pessoal e social revelando independência pessoal e iniciativa;
- Educação para os valores – responsabilização.

- Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Expressão Plástica:

- Representação Criativa – organiza os diferentes elementos no espaço gráfico;
- Manifesta prazer lúdico na atividade de plástica;

- Domínio da Expressão Motora:

- Coordena o gesto “fino” em relação aos objetos que manipula e à ação que pretende realizar: desenhar;

- Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita:

- Revela desejo em comunicar;
- Códigos simbólicos: utiliza o desenho como forma de escrita;
- Faz tentativas de escrita, copiando palavras;

Indicadores de desenvolvimento:

- Relação Interpessoal

- Com os pares;

“No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entretajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.”

“ No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.”

- Autonomia pessoal e social:

- Independência pessoal:

“ No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.”

- Iniciativa:

“ No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.”

- Educação para os valores:

- Responsabilização:

“ No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma, sendo assim capaz de se responsabilizar pelas tarefas que assumiu.”

- Expressão Plástica:

- Representação criativa sob a forma de desenho:

“ No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.”

- Expressão Motora:

- Motricidade fina:

“No final da educação pré-escolar, a criança é capaz de coordenar o gesto “fino” de modo a reproduzir ações que oralmente descreve, sob a forma de desenho.”

- Linguagem:

- Oralidade:

“ No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.”

“ No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.”

- Competências de Escrita:

“ No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira
<p>→ Manhã:</p> <p>9h00 – 9h30: Acolhimento</p> <p>9h30 – 10h00: Quinzena das Línguas: Exploração de bandeiras das línguas nativas portuguesa, inglesa e espanhola</p> <p>10h30 – 11h00: Novidades de fim-de-semana e posterior registo no caderno individual</p> <p>11h00 – 11h30: Curta-metragem</p> <p>11h30 – 12h00: P/F/R</p> <p>→ Tarde:</p> <p>14h00 – 15h00: Hora da família</p>	<p>→ Manhã:</p> <p>9h00 – 9h30: Acolhimento</p> <p>9h30 – 10h00: Quinzena das Línguas: Exploração musical da “Laurindinha”</p> <p>10h30 -11h30: Dinamização das estagiárias da hora do Conto com o Pré-Escolar: “ Mamã Maravilha”</p> <p>11h30 – 12h00: Registo da hora do conto, onde cada criança regista num coração qual é a sua mãe segundo os exemplos da história</p> <p>→ Tarde:</p> <p>15h00 -15h30: Diálogo em grande grupo sobre o ponto de situação do projeto “A Menina do Mai”</p> <p>16h00 -16h30: Diário de Turma</p> <p>16h30 – 17h30: E.F.M (Futebol)</p>	<p>→ Manhã:</p> <p>9h00 – 9h30: Acolhimento</p> <p>9h30 – 10h00: Hora do Conto: “O Pato submarino” de António Torrado</p> <p>10h30 – 11h00: Registo da história sob a forma de desenho para construção de um livro</p> <p>11h30 – 12h00: P/F/R e início da construção do barco</p> <p>→ Tarde:</p> <p>17h00 – 17h30: Diário de turma</p>	<p>→ Manhã:</p> <p>9h00 – 9h30: Acolhimento</p> <p>9h30 – 10h00: Distribuição de tarefas do projeto “A Menina do Mar”</p> <p>10h30 – 12h00: P/F/R e elaboração da bandeira para o barco</p> <p>→ Tarde:</p> <p>14h00-14h30: Atividade experimental “Vulcão Submarino”</p> <p>14h30 – 15h00: Registo da atividade experimental</p>

ANEXO XXVI





ANEXO XXVII

Registo de observação

Data do incidente: 05 /04/2013

Data de seleção:15/04/2013

Observadora: Estagiária

Incidente observado: Neste registo, o Martim resolveu trazer de casa todo o material para fazer uma experiência que gostaria de explorar com os colegas (os vulcões), neste sentido e com a ajuda do adulto preparou-se a experiência sendo que todos os passos eram executados e explicados ao grupo pelo Martim.



Comentário da estagiária: Este registo foi escolhido pela estagiária para colocar no portfólio, na medida em que define muito bem as capacidades que o Martim já tem na seleção das tarefas que quer realizar, mas também demonstra a sua vontade de querer saber mais relativamente ao mundo que o rodeia, era visível o entusiasmo do Martim enquanto realizava a experiência, bem como o a vontade de que falava do tema, pois já tinha havido um trabalho de pesquisa e exploração em casa com a família. Neste sentido, é notável o envolvimento do Martim nas atividades pelas quais demonstra interesse, no entanto não espera que elas surjam em sala, tem a capacidade de ele próprio reunir tudo que é necessário para que possa experienciar junto dos colegas.

Comentário da criança: “Esta é a minha experiência preferida, porque ouço falar muito dos vulcões na televisão e gosto de saber como se faz um vulcão. Acho que foi uma

boa escolha para o portfólio, porque gosto muito e consegui fazer a experiência com os amigos do colégio.”

Análise:

- **Áreas de Conteúdo:**

- **Área da Formação Pessoal e Social:**

- Relações interpessoais;
- Independência/Autonomia;
- Auto – estima – reconhece e aprecia o facto de que está a crescer e a aprender, revela confiança nas suas capacidades e manifesta satisfação pelos sucessos;

- **Área de Expressão e Comunicação:**

- Domínio da linguagem e abordagem à escrita:

- Linguagem Oral: revela desejo em comunicar, organiza o discurso oral para expressar o pensamento e usa vocabulário rico e diversificado;

- **Área do Conhecimento do Mundo:**

- **Saberes científicos:** Mobiliza os seus saberes sociais como ponto de partida para uma ampliação do conhecimento; Manifesta interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que o rodeia; Participa em atividades de iniciação ao processo de investigação e descoberta: interroga-se sobre a realidade, coloca problemas, experimenta, observa, levanta hipóteses, procura soluções;

Indicadores de desenvolvimento:

- **Relação Interpessoal** com os pares e adulto:

“No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.”

- **Autonomia Pessoal e Social:**

- Independência Pessoal/autonomia:

“No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.”

“No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.”

- Auto – estima:

“No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.”

“No final da educação pré-escolar, a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.”

- Linguagem:

- Oralidade:

“No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes. “

“No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.”

“No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.”

- Saberes Científicos:

- Ambiente:

“No final da educação pré-escolar, a criança realiza experiências que retratem o mundo que a rodeia.”

ANEXO XXVIII

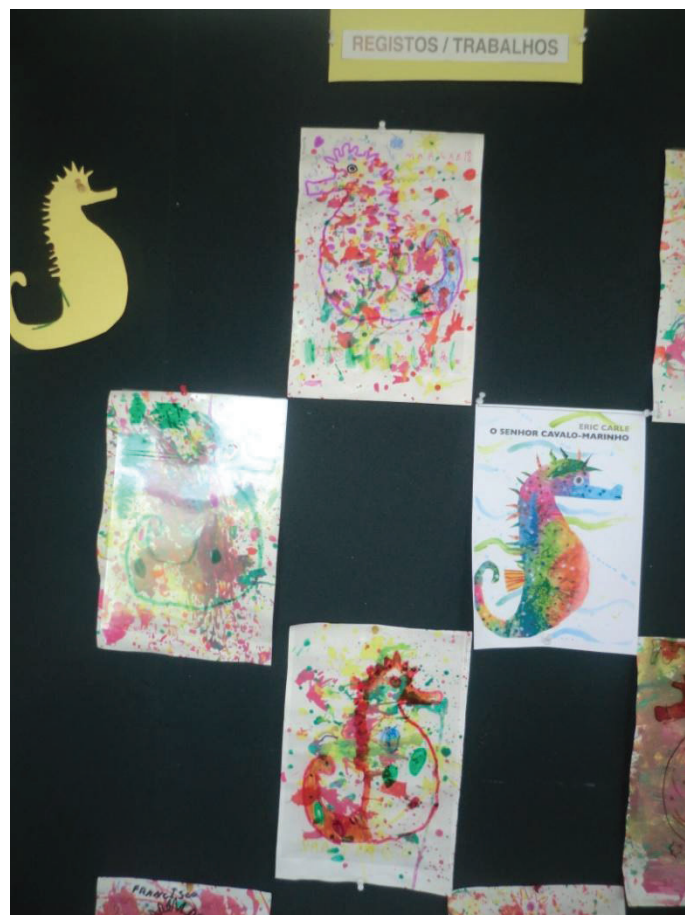
Registos fotográficos da elaboração do projeto “A Menina do Mar”



Colocação das estrelas-do-mar de cada criança no painel ilustrativo do projeto



Painel ilustrativo do projeto “A Menina do Mar” na área



Registos de trabalho após a hora do conto do livro “Senhor Cavalo Marinho”



Trabalhos em plasticina relacionados com o projeto realizados em casa por uma das crianças do grupo



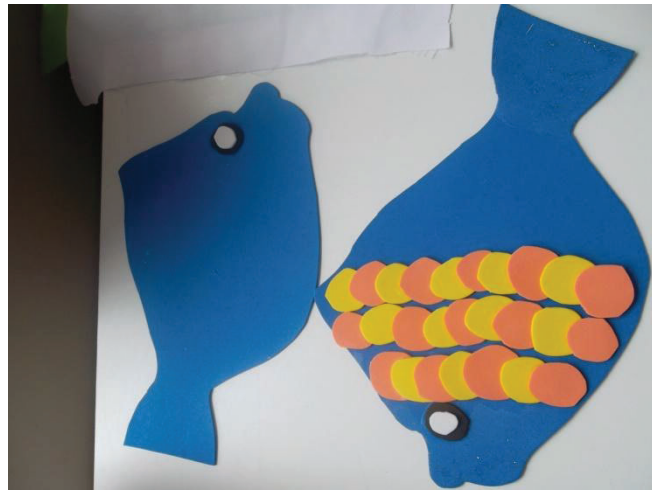
Pesquisas realizadas pelas crianças em torno dos animais marinhos



Elaboração da bandeira do projeto para hastear dentro do barco



Pintura de uma das abas para a construção do barco



Construção dos adereços para a apresentação do projeto final



Demonstração de alguns dos adereços na apresentação do teatro como divulgação do projeto



Hora do conto sobre o livro "O Nadadorzinho"



Dispositivo lúdico utilizado na hora do conto anteriormente referida

ANEXO XXIX

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Nº de crianças: 19 crianças

Data: 02/05/2013

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Incidente:

Relativamente ao projeto dos Correios a decorrer em todo o Colégio, os alunos decidiram criar uma caixa de correio para colocar na sala, no entanto estavam desanimados pois as cartas que recebiam eram sempre dos amigos das outras salas. Assim, face a estas conversas informais com as crianças a estagiária decidiu dinamizar o outro projeto vivenciado em sala, "A Menina do Mar", sendo que se fez passar pela própria personagem do livro e lhes escreveu algumas cartas, aproveitando desta forma para "provocar" as crianças quanto ao trabalho a desenvolver. Após entusiasmo do grupo, a estagiária encarou na personagem de carteira e visitou a sala, aproveitando para explicar às crianças a origem dos correios e a forma como estes foram evoluindo, desta forma distribuiu uma carta para cada um com o remetente da Menina do Mar com um animal para cada uma das crianças desenvolver uma pesquisa. Neste sentido, a estagiária aproveitou para inculcar nas crianças um trabalho

Comentário:


Este trabalho desenvolvido pela estagiária tinha um objetivo bem definido, no entanto esta foi capaz de agilizar algumas ideias/necessidades em torno dos dois projetos que decorriam em sala para a sua concretização. Coube assim à profissional desenvolver competências para que o objetivo final fosse uma meta a alcançar, no entanto durante o seu desenvolvimento era importante realmente cativar as crianças para um espírito de trabalho, no sentido de perceberem que o trabalho que desenvolviam deveria ir mais além e daquilo que todos gostavam.

Evidências:




A ORIGEM DOS CORREIOS

↳ **ANTEPASSADOS (Idade Média):**


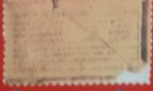




Na mitologia grega, a Deusa Iris descia do céu num fecho de luz de sete cores, e por isso deu origem à palavra arco-íris. As sete cores do arco-íris são vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. Iris era a mensageira dos deuses para os seres humanos, que tinha como função manter a ligação entre o céu e a terra, transmitindo assim todas as ordens, pedidos e conselhos. Esta figura feminina muito bonita frequentemente usava uma longa túnica vestida e as suas asas douradas, sendo que as suas sandálias também elas possuíam asas.







O Deus Hermes era também mensageiro, intérprete da vontade dos deuses, sendo filho de Zeus e da ninfa Maia, este tinha várias funções, como protetor das estradas e dos viajantes. Este fazia-se apresentar com um capacete, umas sandálias com asas e o seu caduceu – bastão mágico com que distribuiu fortuna. Em Roma, ficou conhecido pelo nome de Mercúrio.

↳ **EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO:**


→

→

→


↳ **A VIAGEM DE UMA CARTA:**



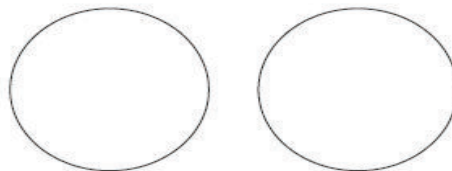
ANEXO XXX

Ficha de consolidação de conhecimentos matemáticos

Nome: _____ Data: _____

Na festa de anos da Sofia, havia dois bolos de chocolate que foram divididos em quatro partes iguais cada um. De seguida, cada uma dessas partes foi dividida em duas fatias.

- a) Sabendo que cada pessoa presente na festa comeu uma fatia de bolo e no final sobraram duas fatias, quantas pessoas estiveram na festa?
- b) Indica no desenho que parte do bolo sobrou e escreve a sua representação sob a forma de fração.



- c) Representa, também em forma de fração, a parte de bolo que foi comida durante a festa.

- 2 Numa tabela de números igual à seguinte, o Rui rodeou os números de 3 em 3, iniciando no 1 e no total rodeou 30 números. O seu amigo Tiago, a seguir, usando a mesma tabela, fez um traço nos números de 6 em 6, iniciando no 6.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90

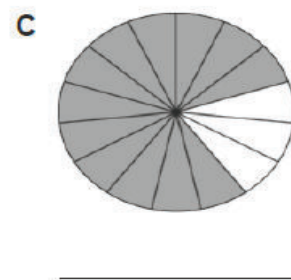
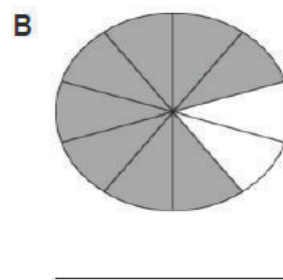
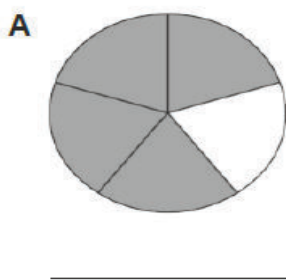
- a) Quantos números achas que o Tiago traçou? Apresenta uma estimativa e rodeia um dos seguintes números: 10 60
- b) Usando a mesma estratégia do Rui e do Tiago, verifica na tabela em cima a tua estimativa.
- c) Indica os números que são simultaneamente pares e múltiplos de três.
- d) Indica os números presentes na tabela que são múltiplos comuns ao 3 e ao 6.
- 3 Para a festa de final de ano da escola, a professora comprou 4 bolas de carne e a Associação de Pais comprou 6 tartes de maçã. Pagaram exatamente o mesmo e, em conjunto, pagaram 48 €.
- a) Quanto custou cada bola de carne e cada tarte de maçã?

O Pedro precisava de comprar comida para o seu gato e verificou que na loja havia sacos de 3 kg que custavam 27 € e sacos de 1,5 kg que custavam 15 €.
 O Pedro fez os cálculos e comprou o saco em que o quilograma de comida era mais barato.

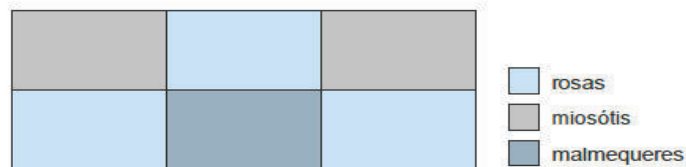
- a) Faz os cálculos e descobre qual dos sacos comprou o Pedro.
- b) Se o gato do Pedro comer 60 g de comida por dia, para quantos dias dará o saco de comida que o Pedro comprou?

5 As imagens seguintes representam pizzas, cada uma delas dividida em partes diferentes.

- a) Escreve, para cada caso (A, B e C), a fração que representa a parte sombreada, tendo em conta as divisões das pizzas.





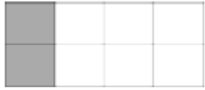

6 O jardim da escola do Damião é formado por 6 canteiros com a mesma área. Observa o esquema do jardim:



6.1 Representa em forma de fração:

- a) a parte do canteiro que tem malmequeres. _____
- b) a parte que tem rosas. _____
- c) a parte que tem miosótis. _____
- d) a parte que ocupam as rosas e os miosótis, em conjunto. _____

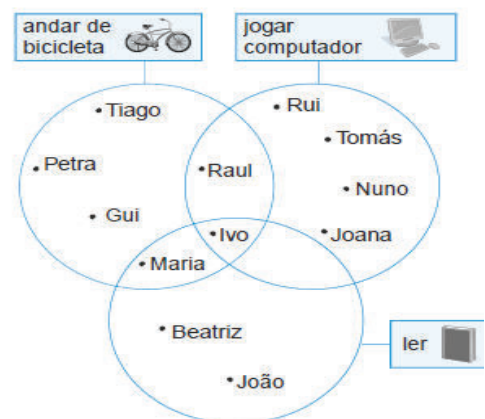
Tomando como unidade cada uma das figuras, representa por fração o que é indicado na tabela.

				
a parte pintada				
a parte não pintada				

8 No diagrama de Venn estão indicadas as atividades que um grupo de crianças realizou, num domingo à tarde.

a) Completa o diagrama de Carroll com os dados do diagrama apresentado.

	andar de bicicleta	jogar computador	ler
raparigas			
rapazes			



b) Qual das crianças realizou as três atividades?

9 A Luana tem em casa uma passadeira com faixas azuis e cinzentas alternadas, cada uma com 30 cm de largura.

a) Qual é o comprimento, em metros, da passadeira que tem 7 faixas cinzentas e começa e termina com uma faixa azul?

- 10 Um clube desportivo resolveu fazer um inquérito para saber o número do calçado que as crianças entre os 8 e 9 anos usam. Realizou o inquérito a rapazes e a raparigas.

Observa o gráfico que representa os tamanhos de calçado que os rapazes e as raparigas usam.

Com base nos valores referidos no gráfico, responde às questões seguintes:

- O clube desportivo realizou este inquérito a quantos rapazes? E a quantas raparigas?
- Relativamente às raparigas, qual é a moda do tamanho do calçado?
- Relativamente aos rapazes, qual é a moda do tamanho do calçado?
- Qual é o tamanho mínimo que as raparigas calçam? E os rapazes?
- Qual é o tamanho máximo que as raparigas calçam? E os rapazes?
- Completa a tabela de frequência absoluta tendo em atenção os dados do gráfico.

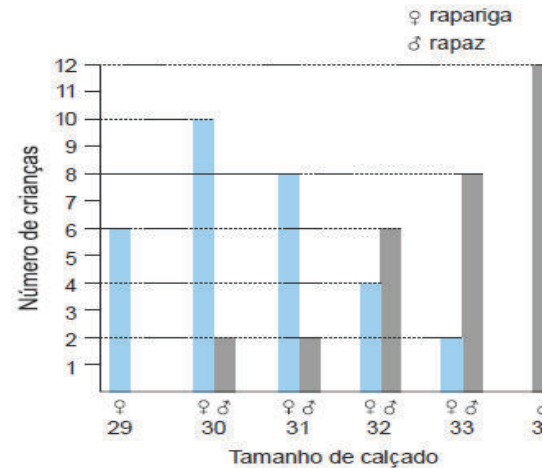


		Tabela de frequência absoluta					
Tamanho calçado \ Género		29	30	31	32	33	34
♀							
♂							
total							

- 11 Os alunos da turma do Rui organizaram uma exposição sobre o Sistema Solar, que pode ser visitada durante 15 dias.

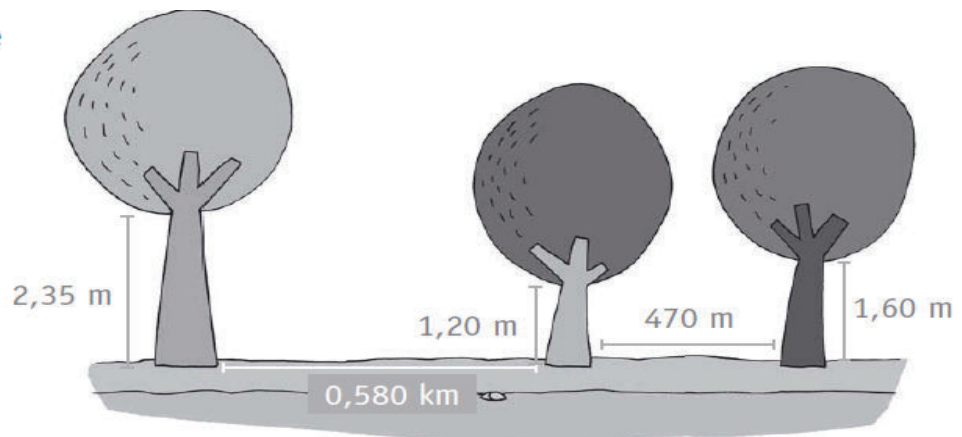
A turma responsável pela organização quis saber o número de pessoas que visitaram a exposição durante esse tempo e registou o resultado num diagrama de caule-e-folhas.

Número de pessoas que visitou a exposição

1		2	3	4	4
2		2	5	5	8
3		3	3	3	6
4		0	4	5	

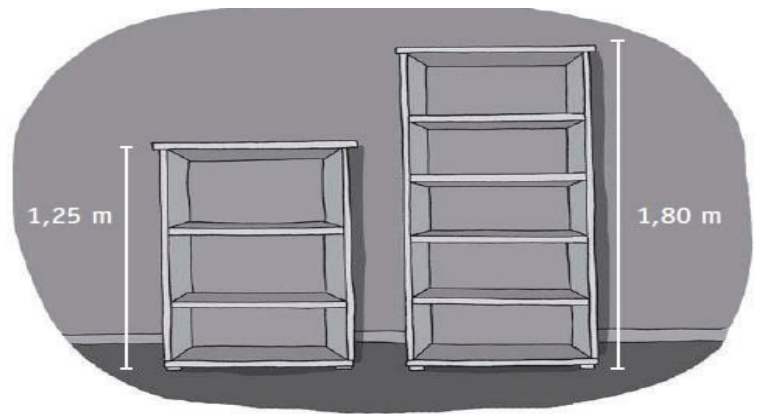
- a) Qual foi o número máximo de visitantes num só dia?
b) Qual foi o número mínimo de visitantes num só dia?
c) Qual é a amplitude entre o número máximo de visitantes e o número mínimo de visitantes da exposição?
d) Qual foi a moda do número de visitantes da exposição?
e) Em quantos dias o número de visitantes foi inferior a 30?

- 12 **Observa** as árvores que existem na floresta.



- 12.1 Uma formiga percorre o caminho entre as árvores subindo sempre o tronco de cada uma. No fim do caminho, **quantos** metros terá percorrido?
12.2 Se um elefante fizer o percurso entre estas árvores 4 vezes por dia, **quantos** quilómetros percorre ao fim de 5 dias?

- 13 Ra quer colocar no seu quarto estantes até ao teto. Para tal, vai comprar módulos para colocar por cima dos que já lá estão. **Observa** a imagem e ajuda-a a saber a altura máxima do móvel que pode comprar, sabendo que a altura do quarto é 2,95 m.

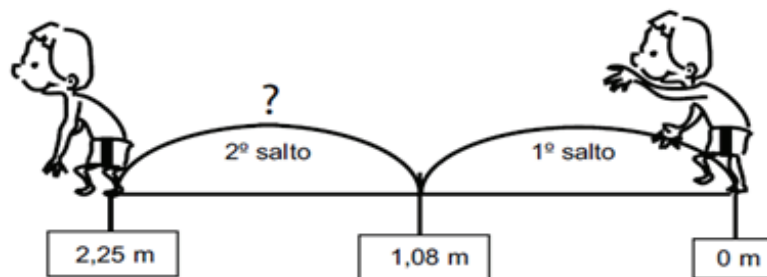


- 14 . Nas últimas férias de verão, a Raquel, a Clara, o Miguel e o Pedro decidiram fazer um jogo de salto em comprimento, na praia. Na tabela, está o comprimento do salto que cada um deu.

Raquel	Clara	Miguel	Pedro
1,32 metros	14 decímetros	108 centímetros	0,9 metros

- 14.1 Quem deu o salto mais comprido?

- 14.2 O Miguel deu dois saltos de seguida. Ao todo, saltou 2,25 metros.



Qual foi, em metros, o comprimento do 2º salto?

R.: _____

A família do Francisco vai viajar de avião. O peso de toda a bagagem está assim distribuído:

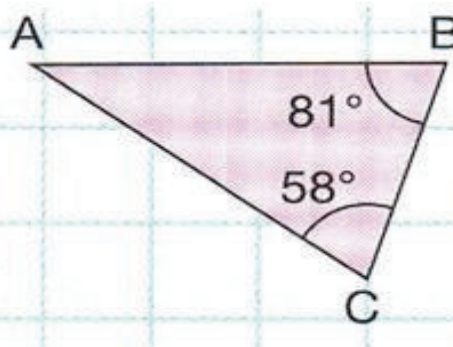
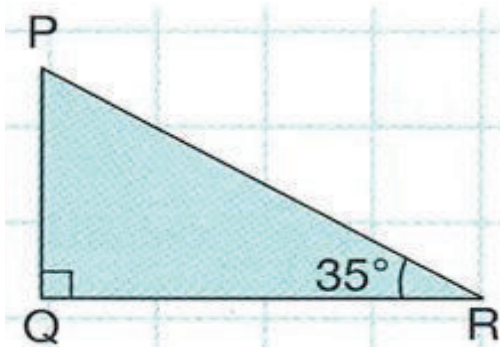
- Saco do Francisco15 kg
- Mala da mãe 39,5 kg
- Mala do pai 37,5 kg

Quando fizeram o *check-in* foram informados que pelos primeiros 60 kg não pagavam nada, mas pelos quilogramas restantes deviam pagar 1 € por quilograma.
Que despesa tiveram com a bagagem?
Explica a tua resposta.



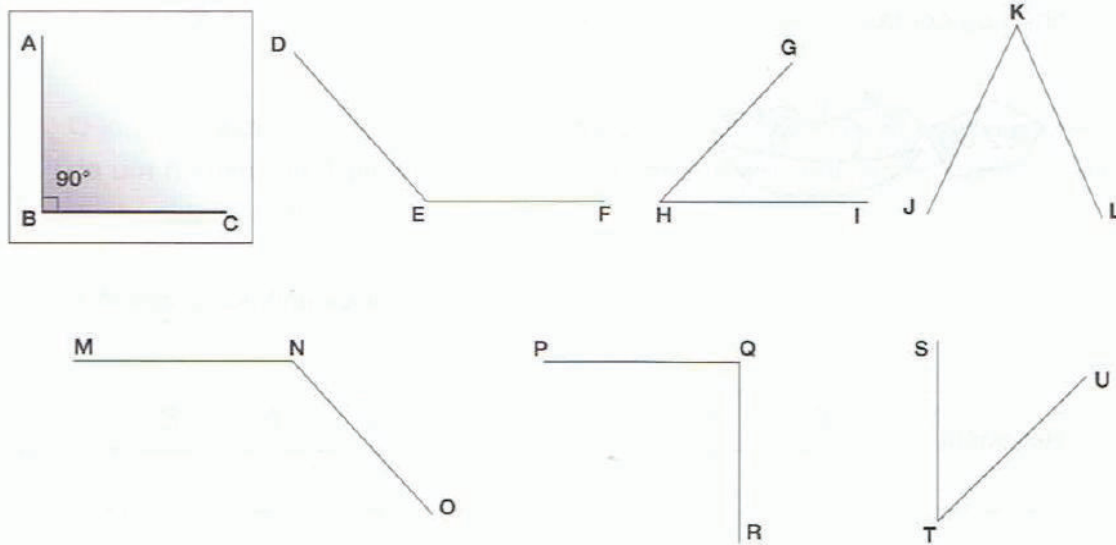
R.: _____

16 **mina** a amplitude dos ângulos desconhecidos em cada triângulo.



7. O ângulo ABC tem a amplitude de 90° .

Pinta os ângulos cuja amplitude é inferior a 90° .



Autoavaliação

Achei esta ficha de trabalho:

Fácil☺ grau de dificuldade intermédio☹ difícil☹

Achei mais difícil a pergunta n.º:

Achei mais fácil a pergunta n.º:

Acho que a minha avaliação vai ser:

Muito boa boa satisfaz+ satisfaz - não satisfaz

ANEXO XXXI

A organização do espaço no jardim-de-infância

A organização do espaço, no jardim-de-infância, espelha as intenções educativas de um educador, pelo que os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

O espaço é, segundo o currículo de High – Scoope, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento no seu arranjo e equipamento. É fundamental que os materiais sejam interessantes para as

crianças, diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas, flexíveis para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles.

Um espaço bem estruturado e organizado com material variado e estimulante permite à criança possibilidades de independência em relação ao adulto e de controlo do que a rodeia. Assim, ao definir no início do ano a limitação de um espaço, permitimos à criança tomar consciência das suas escolhas e conseqüentemente uma progressiva autonomia. Deste modo, qualquer criança do meu grupo tem conhecimento de quantos elementos podem permanecer a brincar na mesma área. Para isso, cada área tem uma identificação da mesma e o número de elementos que podem estar nessa mesma área. Assim, as crianças sabem que quando chega o momento de P/F/R têm que se dirigir ao quadro de áreas presente na sala e assinalar consoante a cor correspondente a área que desejam ir. Paralelamente, a organização do espaço deve privilegiar a colaboração com as outras crianças, em grande e pequeno grupo, consolidando a identidade do grupo, ao mesmo tempo que se consolida a identidade individual, implicando assim a existência de espaço para que possa permanecer mais do que uma criança numa brincadeira colaborativa que se poderá tornar enriquecedora para todos os intervenientes. *“Quanto mais definida e explicitada for a organização espaço - temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças.”* (CARDONA, 1992: 10)

“ (...) as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

Quanto à organização do espaço e dos materiais, as educadoras devem de ter em conta que estes sejam espaços amplos que assegurem a ordem e a flexibilidade, o conforto e a segurança, e ainda espera-se que apoiem o desenvolvimento sensorio – motor das crianças. Quer o espaço quer os materiais devem ser adequados à faixa etária das crianças e ao seu nível de desenvolvimento, servindo de instrumento à aprendizagem. Na sala dos 5 anos todo o mobiliário e equipamento estão à medida das crianças, sendo que desta forma criam um ambiente em que as próprias se conseguem gerir sozinhas, dando-lhes um maior sentido de autonomia e controlo.

Neste sentido, a sala dos 5 anos têm 6 áreas interdisciplinares, sendo elas: a **área do faz de conta** – É uma das áreas mais frequentadas que contém materiais favorecedores do jogo simbólico ou do «faz-de-conta». A criança situada nesta fase

etária está, predominantemente, na fase da função simbólica e da representação, obrigando a que esta área seja bastante ampla e “rica” em materiais para que se torne favorecedora de várias aprendizagens. Nesta área, as crianças podem representar tudo aquilo que pertence à sua vida do dia-a-dia, experimentando papéis. Ao nível do mobiliário, este tem um armário com diferentes roupas que as crianças podem vestir e dramatizar com as mesmas, bem como chapéus, máscaras entre outros adereços. É importante referir que a organização desta área foi realizada a partir das necessidades e interesses das crianças para que se sintam bem nela. Esta área é mais procurada pelas crianças do sexo feminino.

A Área da biblioteca – Esta área situa-se junto à porta e é um pouco pequena, no entanto proporcionadora do desenvolvimento das crianças, visto ser uma área rica em material. Torna-se, assim, uma área acolhedora, onde as crianças se podem sentar nos puffs a folhear um livro. A área da biblioteca deve abrir novas perspectivas, ensinando as crianças a adquirirem o hábito de pesquisa. Esta está equipada com uma estante com livros infantis, enciclopédias, dicionários infantis, pois uma boa biblioteca deve oferecer às crianças um vasto leque de livros muito distintos entre si, que iam sendo trocados na biblioteca do colégio.

A **Área dos jogos** – Esta é uma área fundamental para o desenvolvimento de muitas capacidades, tais como, ordenações matemáticas, motricidade fina, raciocínio lógico - dedutivo, memorização, leitura de imagens, entre outras, permitindo à criança trabalhar com blocos de fácil manipulação, mexer em formas básicas e iniciarem um entendimento de relações espaciais. A variedade é importante, pelo que, é desejável que haja materiais que apoiem as necessidades das crianças para que as suas aprendizagens sejam ainda mais ricas. A **Área da expressão plástica** – está subdividida em três áreas complementares, nas quais as crianças vão apreciando assim a sensação de fazer movimentos que deixam marcas. As áreas mencionadas são: **área do recorte/colagem e desenho** – tem ao seu serviço um móvel contendo diferentes tamanhos de papel (para desenho e pintura), lápis de cor, marcadores, e outros materiais destinados a esses mesmos trabalhos. A função desta área de trabalho é de libertação de expressões num processo de autoconfiança, onde cada criança pode exprimir sensações e sentimentos e desenvolver a criatividade. A **área da plasticina** –. Tem o auxílio de uma mesa contemplando ainda materiais tais como as formas e os utensílios em plástico, tesouras, cola e a plasticina. Por fim, a **área da pintura ou giz** – nesta área existem diversos materiais de pintura como copos com tintas de várias cores, pincéis, giz de várias cores, esponjas e ainda o cavalete.

A **área da escrita** – é composta por um quadro magnético, incluindo as letras maiúsculas e minúsculas, assim como os numerais. É uma área onde as crianças podem desenhar ou escrever livremente nos seus cadernos individuais.

A **área das ciências** – permite às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos, esta área é repleta de materiais interessantes e estimulantes que despertam os sentidos e apelam ao uso reflexivo, como por exemplo, lupas, goblés, pipetas, balanças entre outros possibilitando às crianças a descoberta do que a rodeia.

A **área do computador** – constituída por um computador, umas colunas e um quadro iterativo, constitui uma grande atracção para o grupo, considerando que um único computador é pouco para o grupo em si e para o seu nível de interesse relativamente à área em questão. Esta área envolve brincadeiras do tipo social, na medida em que várias crianças utilizam o mesmo computador, no entanto o uso do mesmo envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa – materiais, manipulação, escolha, linguagem e apoio dos adultos, enquadrando-se bem num contexto de aprendizagem pela ação.

A **área da matemática** – onde se encontra ao dispor das crianças geoplanos, tangrans, uma caixa com diferentes números e ainda alguns jogos matemáticos, possibilitando-lhes assim a exploração matemática através de diferentes recursos. Ainda nesta área as crianças podem fazer contagens e sobretudo desenvolver hábitos de pensamento, sendo esta área apoiada pela área curricular de xadrez, onde trabalham o raciocínio matemático.

Em suma, deve reafirmar-se que o espaço deve obedecer a determinadas orientações gerais, como seja: ser atraente para a criança; estar dividido em áreas de interesse bem definidas que encorajem diferentes tipos de actividades e que estejam organizadas de forma a assegurar a visibilidade de objectos e materiais, sendo estes últimos numerosos e variados.

Em todas as áreas é fundamental que haja um clima em que se privilegia a expressão livre e se proporcione às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir. Segundo Mary Hohmann “(...) é conveniente que as áreas se localizem em volta do perímetro da sala, deixando um espaço central para a movimentação de uma área para a outra e para reuniões de grupo e jogos de acção” (Hohmann, 1992:52).

Assim sendo, na sala dos 5 anos as áreas estavam junto das paredes, deixando um espaço central com o tapete onde se procedia ao acolhimento, à hora do conto, os diários de turma (discussão com as crianças sobre o dia, em que estas nomeiam o que gostaram ou não de fazer e elencam tudo o que fizeram ao longo do

mesmo), mas também por vezes, as assembleias de turma que ocorrem semanalmente, como forma de se decidir em conjunto o que se pretende fazer na semana seguinte.

“O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre a mudança a realizar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997: 38).

As áreas que organizam uma sala do Jardim de Infância podem e devem ser alteradas de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Os projectos que se desenvolvem nas salas implica muitas vezes mudanças, e estas devem ser pensadas e executadas pelo grupo, para que as crianças tenham a possibilidade de participar no processo de organização do seu próprio espaço e de se familiarizar com ele. Neste sentido, o projecto desenvolvido na minha sala é “ A Menina do Mar” o que veio provocar alterações na organização do espaço da sala. Em conversa com o grupo de crianças, no acolhimento, estas sugeriram onde deveria ser a área relacionada com o nosso projeto, assim sendo e respondendo às necessidades do grupo foi reservada então uma zona da sala para que ali se procedesse ao desenvolvimento do projeto. Com isto, outras áreas ficaram afectadas e tiveram que mudar de sítio também como a área do faz de conta e da pintura.

Deste modo, pude constatar que esta sala possuía espaço para todas as áreas de atividades necessárias para o desenvolvimento das áreas de conteúdo, tal como refere as Orientações Curriculares, ou seja: a área das artes que engloba o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem que auxiliam no domínio da Expressão Plástica, a área da biblioteca e da escrita que ajudam no domínio da linguagem oral e escrita, a área do faz de conta que auxilia no domínio da expressão dramática e do conhecimento do mundo, a área dos jogos de construção que desenvolve a Expressão motora, nomeadamente a motricidade fina pelo manuseamento de diferentes e variados materiais e, por fim, a área das ciências e da matemática que apoiam no conhecimento do mundo. Quanto aos espaços exteriores devem ser considerados como espaços onde a criança poderá experimentar múltiplas vivências que propiciam o seu desenvolvimento. Tal como refere Hohmann, na maioria dos casos, as crianças em contexto de aprendizagem ativa brincam num recreio pensado e equipado de acordo com as suas necessidades e interesses específicos “num ambiente deste tipo as crianças sentem-se seguras e não têm perigos, são estimuladas a experimentar o que está mais de acordo com as suas inclinações e experimentar as suas capacidades físicas” (Hohmann,2009:435). Ainda o mesmo autor afirma que estes “espaços são ricos em experiências – chave tais como: a representação criativa, a linguagem e

literacia, a iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música, a classificação, a seriação, o número, o espaço e o tempo “ (Hohmann,2009:433). Assim sendo, um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos do desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. No entanto, é importante retermos a ideia de que o principal responsável pela organização e supervisão do ambiente educativo acima referido é a educadora, pois é através deste que esta expressa a sua intencionalidade educativa.

ANEXO XXXII

Reflexão da semana de 7 de Outubro a 10 de Outubro

Relativamente a esta semana, esta para além de ter sido de trabalho partilhado pelas duas estagiárias, constituiu uma semana de experimentação na medida em que possibilitou um melhor conhecimento dos alunos, bem como as suas dificuldades e ritmos próprios, pois permitiu ainda que os mesmos se integrassem nas nossas dinâmicas, sendo que de uma forma geral procuramos manter a organização das aulas sendo já do conhecimento dos alunos. Ao longo desta semana, foi sentido por ambas as estagiárias uma dificuldade relativamente ao ritmo de trabalho de cada aluno, sendo que planificavam ou a mais ou menos, sentindo assim necessidade de reestabelecer no momento atividades que não tinham sido planificadas para alguns dos alunos. No entanto em conversa informal com a professora cooperante rapidamente percebemos que esta dificuldade inicial com que nos deparamos, constituía uma etapa fundamental que tínhamos que ultrapassar pois a partir destes “contratempos” percebíamos as exigências dos diferentes alunos, bem como as necessidades de outros. Desta forma, e de acordo com os conteúdos fornecidos pela professora cooperante as estagiárias procuraram desenvolvê-los através de práticas criativas e distintas, possibilitando no entanto a aprendizagem prazerosa. Assim, em termos de conteúdos as estagiárias trabalharam a autobiografia, pedindo aos alunos que trouxessem de casa os seus dados e também uma fotografia que os identificasse. Todavia, na área de Estudo do Meio a estagiária estruturou um jogo com o objetivo de consolidar os conceitos até então trabalhados relativamente ao conteúdo “O meu corpo”, englobando assim todos os ossos do corpo humano. Este jogo lúdico demonstrou os conhecimentos/conceitos já interiorizados pelos alunos, bem como as funções dos ossos do corpo e respetivas questões associadas. No entanto, a professora cooperante gostou da organização da referida dinâmica como consolidação dos conhecimentos, comentando apenas o longo período de tempo fornecido a cada

resposta de cada aluno, estratégia essa que visto se tratarem de alunos de 4ºano de escolaridade deveriam ser mais assertivos nas suas respostas.

Contudo, esta semana constituiu um elemento muito importante para o prosseguimento do estágio nesta valência, pois percebemos que na turma existem diferentes ritmos de trabalhos, bem como alunos com exigências distintas entre si, tais como outros para os quais devemos planificar refletindo sobre si, no sentido em que a diferenciação pedagógica deve estar evidente na sala de aula. Desta forma é essencial que as estagiárias consigam dar resposta aos diferentes alunos, nos seus estilos de aprendizagem distintos, nas suas capacidades e competências, bem como nos seus conhecimentos e experiências já vivenciadas e sobretudo, tendo em atenção a sua motivação, pois a diferenciação é a resposta educativa para as diferentes necessidades dos discentes.

Assim, a estagiária considera essencial refletir sobre esta temática, pois é recorrente na sala onde decorre o estágio, esta ter de diferenciar nos conteúdos, nos processos, resultando em diferentes produtos e por isso no ambiente de aprendizagem, de acordo com a preparação, os interesses de cada um e o perfil de aprendizagem dos mesmos, pois é verificável na turma ritmos de trabalho distintos e por isso diferenças na assimilação dos conteúdos, que por vezes condicionam a resolução de tarefas por parte de alguns alunos. Desta forma é desejável que a estagiária seja capaz de reconhecer a diversidade nos modos de aprender diagnosticando as necessidades e planificando atividades que lhes correspondam, variando por isso as formas de ensinar e de avaliar para responder às diferenças individuais, concebendo assim estratégias justas e equitativas de avaliação. Em síntese, *“quando os professores praticam um ensino diferenciado, deixam de ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino. Embora os conteúdos continuem a ser importantes, estes professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, antes em “ler os seus alunos”.* (Tomlinson, 2008: 35)

ANEXO XXXIII

Reflexão sobre a importância dos portfólio reflexivos

Um portefólio é uma amostra representativa planeada e organizada de trabalhos, experiências e aprendizagens significativas do aluno, onde evidência os

seus esforços, os seus progressos e os resultados que alcançou nas diferentes áreas de aprendizagem, permitindo assim uma avaliação formativa mais contextualizada, mais participativa e mais reflexiva. *“O uso de portfólios em educação constitui uma estratégia que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino – aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade.”*

¹(Sá Chaves: 2000:9) Assim sendo, a autora Idália Sá-chaves refere que *“os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.”* (Sá Chaves:2000:15) Neste sentido, a elaboração de um portfólio pelo profissional em educação permite-lhe reflectir acerca de temas pertinentes que sejam relevantes na sua prática, mas também fazer sistematicamente uma avaliação do seu profissionalismo e da forma como age em conformidade com diferentes situações que se colocam no seu dia-a-dia.

Neste contexto, o portfólio tem algumas características que o tornam essencial como complemento da prática pedagógica, como por exemplo o seu carácter formativo, o seu enfoque contínuo sendo que o portfólio reflexivo permite - nos fazer comparações entre análises efectuadas em momentos distintos, o enfoque reflexivo que permite ao profissional uma reflexão sobre si próprio constantemente, bem como uma reflexão sobre os factos narrados e o que poderia fazer futuramente e por fim, o seu enfoque compreensivo na medida em que o portfólio constitui uma síntese pessoal das dimensões teórica e prática do conhecimento, do ensino, da aprendizagem, dos alunos, do contexto, dos valores servindo como múltiplas finalidades, como por exemplo como instrumento de recolha de informação complementar para as estratégias de avaliação. Assim sendo, os portfólios têm uma função simultaneamente estruturante, organizadora e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, *“(...)construir um portfólio é um pouco como construir um papagaio de papel, trata-se de acto criativo, baseado na reflexão – acção, que mediante algumas orientações (as réguas) e papel q.b. (os registos e evidências) permitirá dar*

¹ SÁ –CHAVES, Idália (2000), Portfólio reflexivo – Estratégia de Formação e supervisão, Universidade de Aveiro

forma e um outro colorido à vida de professor. Tudo isto sem perder de vista o objetivo principal do Portfólio – animar o desenvolvimento profissional!” (Nunes, J., 2000.37/38)

Desta forma, como estagiária e futura profissional em educação considero essencial a necessidade de reflectir sobre os objetivos, a filosofia da educação, os modelos pedagógicos que adoptaremos na prática e sobre os desafios ou dificuldades que nos surge diariamente ao longo de toda a profissionalização. Foi assim que desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, através da reflexão – ação, ou seja, tendo como base todas as experiências vivenciadas e dificuldades surgidas ao longo da mesma, existiram livros consultados que se tornaram indispensáveis, uma vez que me ajudaram a desenvolver e a acompanhar a evolução do grupo de crianças, assim como algumas fontes de informação utilizadas para as reflexões realizadas e incluídas neste portfólio reflexivo.

A análise de documentos que sustentaram a realização das minhas reflexões e que orientam a minha prática pedagógica foi: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa, M.E; 1997 e o decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância. No entanto, necessitei perante a minha prática pedagógica de recorrer a alguns manuais para obter uma fundamentação coerente sobre algumas temáticas pertinentes com que me deparei ao longo do estágio. Neste sentido, para a reflexão relativamente às **expectativas e receios** debruzei-me sobre o livro “Educar a Criança” de Mary hohmann e David Weikart da Fundação Gulbenkian, que aborda a temática das relações positivas sustentadas num forte trabalho de equipa, comportamento verificado ao longo da minha prática. O trabalho desenvolvido na minha sala foi essencialmente construído pelas crianças, sendo estas investigadoras e impulsionadoras da sua aprendizagem, neste sentido ao realizar a reflexão sobre a **Metodologia de Projeto** e fazendo desde logo a descrição o meu projeto, baseei-me no livro “O poder dos projetos – novas estratégias e soluções para a educação infantil” de Judy Helm e Sallee Beneke, apresentando diversificadas estratégias de intervenção para o trabalho desenvolvido em sala. O livro da autora Lilian Katz, “A abordagem de Projeto na Educação de Infância” revelou-se também crucial para esta fundamentação, sendo que aborda as diferentes fases constituintes de um projeto. Sendo uma das atividades fulcrais durante esta faixa etária, senti necessidade de reflectir acerca da **importância do brincar**, sendo esta uma das atividades que melhor conduz ao processo de ensino – aprendizagem, para isso fundamentei a minha prática no livro “A excelência do brincar” de Janet Moyles, no qual aborda as aprendizagens conseguidas através do simples ato de brincar. Para que as aprendizagens através do lúdico sejam significativas para as crianças, o espaço deve

ser adequado às suas necessidades e sobretudo proporcionar-lhes momentos que facilitem a interação entre a criança e diferentes objetos. Assim sendo, sustei a minha reflexão sobre **a organização do espaço sala**, no livro de Miguel Zabalza “Qualidade em Educação Infantil”, possibilitando-me organizar a sala com qualidade.

Para poder intervir em conformidade com os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, achei pertinente **caracterizar o grupo** recorrendo ao livro “O Mundo da Criança” de Diane Papalia. No entanto, para facilitar o conhecimento do grupo é também importante conhecer o contexto real onde as crianças se inserem, bem como a instituição em que nos encontramos, para isso senti necessidade de **caracterizar a instituição** onde me inseria, recorrendo aos documentos orientadores e institucionais do Colégio. A reflexão sobre **a intencionalidade educativa do educador** baseou-se no livro já referido de Judy Helm e Sallee Beneke, “O poder dos projetos”, recolhendo também algumas informações acerca da temática no livro “Qualidade em Educação Infantil” de Miguel Zabalza. Tendo em conta esta bibliografia entre outra complementar, o educador deve sustentar a sua prática sempre que possível através de uma base teórica, para que possa obter informações coerentes, mas também recolher informações úteis para remodelar a sua prática educativa.

Neste sentido, educar torna-se uma tarefa cada vez mais difícil para o educador, pois educamos gerações muito mais exigentes porque buscam a sabedoria por outros meios, sendo que cada vez mais cedo têm acesso a dispositivos electrónicos com acesso à internet, mas também o respeito é cada vez menos pelo adulto, sendo que os pais cada vez dispensam menos tempo para a educação dos seus filhos, estando estes ocupados com demasiadas horas de trabalho. Assim sendo, a ideia de educar não significa apenas desenvolver competências de domínio cognitivo, já em 1971 Reboul afirmava que *“A educação é a acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais [...]”* (REBOUL, 1971:2). Deste modo, a tarefa lançada a educadores e professores torna-se um desafio, pois pretende-se que, num determinado contexto cultural e social, sejam capazes de promover o desenvolvimento integral de cada um dos seus educandos, seres individuais e únicos. Desta forma e compreendendo a complexidade do meio em que a educação se insere, esta pode ser considerada como *“[...] a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”* (DELORS, 1999:77). Para que a educação cumpra esta sua missão, uma organização baseada à volta de quatro pilares imprescindíveis – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* – poderá ser a resposta (DELORS, 1999).

Assim, as crianças exigem cada vez mais do educador, exigem sobretudo CRIATIVIDADE, na medida em que o mundo está mudar, as crianças estão diferentes e a educação também precisa de mudar e nós somos os agentes responsáveis por esta educação para o futuro que é importante que exista, uma educação que contemple conhecimentos essenciais para esta nova realidade educacional. Como profissional em educação quero formar bons cidadãos, quero educar para a cidadania sendo que esta. *“é a responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, é audácia, de risco, é pensamento que age e acção que pensa”*.

ANEXO XXXIV

Reflexão sobre Leitura 1º ciclo

Senti a necessidade de refletir sobre a leitura, uma vez que a minha turma de estágio carece de capacidades a este nível. Portanto para mim foi extremamente útil perceber o porquê e quais aspetos influenciam o sucesso nesta actividade. Esta reflexão pretende refletir sobre a leitura bem como incidir sobre as suas componentes benéficas. Primeiramente é importante responder à pergunta o que é ler? Segundo Viana e Teixeira (2002:9) “ler é decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto”. Referem ainda outra perspetiva da leitura que se centra na compreensão do que se lê. É difícil definir o ato de ler através da sua polissemia, porém Santos (2000:19) refere que é a capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto.

Claro que a leitura deve ser encarada como um processo de desenvolvimento e não um fim em si própria, ler pode e deve ser considerada uma ferramenta importantíssima para atingir um fim, seja esse fim a interpretação de factos, aquisição de conhecimentos, ou simplesmente obter prazer através da leitura.

No entanto investigações apontam para dois pólos da leitura que se centram no processo perceptivo e na compreensão. Note-se que estes dois níveis de leitura são importantes para a vida de um indivíduo, no entanto é fácil perceber que ambos exigem tipos de capacidades cognitivas diferentes. Para incentivar a leitura foi criada

na sempre que os alunos iam de férias ou durante o fim-de-semana a equipa pedagógica salientava a importância de ler nos tempos livres, e criaram-se momentos em sala em que os alunos podiam expôr as leituras que faziam bem como dar a conhecer os livros aos colegas. Basicamente os alunos fazem um resumo oral do que leram de modo a suscitarem, também, o interesse dos colegas por aquele livro. Uma sugestão que poderia ser profícua, no sentido de aumentar a quantidade de leituras realizadas pelos alunos, seria pedir aos pais e encarregados de educação que insistissem para que as crianças lessem mais livros em casa, que pudessem posteriormente ser apresentados na sala de aula. É importante reforçar que grande parte da turma está a intervir nesta atividade diária, no entanto, ainda que exista um grupo de crianças que não o faz. E é precisamente nesse grupo de crianças que não exerce a leitura que se demonstra uma maior dificuldade em termos de interpretação de algum texto e ainda na construção de textos escritos e orais. Constata-se, portanto, que a leitura tende a melhorar com o tempo que se disponibiliza para a referida atividade, note-se que é do ato repetitivo de ler que se caminha para a perfeição do mesmo, bem como para o aumento das capacidades de interpretação, dedução e aferição de um determinado texto. Ao insistir na leitura de modo repetitivo conseguem-se ainda melhorias substanciais ao nível da produção escrita.

Como refere Santos (2000:24) “sem uma leitura fluente, que possibilite ao sujeito abarcar unidades significativas de texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida”. Villas-Boas (2002:22) faz referência a três premissas indispensáveis na vida de um leitor “relaciona o axioma da construção do conhecimento através da interação com o meio”, “caraterizada como um processo construtivo da linguagem que implica mais do que o reconhecimento de palavras em série” e por último defende que o “propósito da linguagem, quer oral quer escrita, é sempre a comunicação dos significados.” Portanto cabe aos professores reforçar sempre a importância de criar hábitos de leitura, pois muitas vezes no ato de ler encontramos um espaço lúdico onde a imaginação e a criatividade são instrumentos fundamentais. É preciso reforçar a ideia de que quando falamos de crianças de nove/dez anos é necessário motivá-las para a leitura, pois como refere Bamberger citado por Santos (2000:72) “o jovem leitor...lê não porque se dá conta da importância a leitura, mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e a seu estágio de desenvolvimento atual”. Relativamente ao centro de estágio, penso que é importante salientar a importância da leitura na sociedade atual e estabelecer novas estratégias para os alunos, é necessário salientar que na biblioteca da instituição os alunos podem escolher os livros que quiserem , tendo a hipótese de os requisitar. Já desde o

início do estágio foi criada uma grelha para avaliar a leitura para ser utilizada sempre que os alunos lêem, pretendendo-se assim perceber se ao longo do tempo as competências da leitura vão sendo adquiridas e as dificuldades ultrapassadas.