

**ESCOLA SUPERIOR DE PAULA FRASSINETTI**  
Mestrado em Educação Pré - escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

# ***A praxis* como foco da Pedagogia construtivista:**


## **Planificar, Agir e Avaliar**

Por **Catarina Dolores do Carmo Rocha**

Sob orientação **Doutor João Carlos Faria Lopes Gouveia**

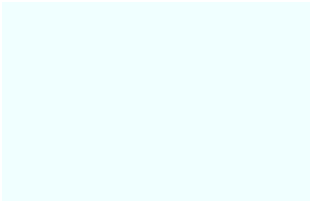
***Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação  
de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-  
Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico***

fevereiro, 2015



*Educar não consiste tanto em recusar intervir, mas em recusar intervir de forma abusiva. Isto é, intervir substituindo a criança nas tarefas que só a ela dizem respeito, fazendo por ela o que só a ela compete fazer (...) desvalorizando os seus interesses e as suas necessidades ou subestimando a importância de estimular e valorizar as suas experiências pessoais aos mais diversos níveis.*

*Trindade, 2012:42)*



# RESUMO

O presente relatório pretende evidenciar o percurso de estágio profissionalizante, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A partir da observação e conhecimento das necessidades da instituição, do grupo, da equipa pedagógica, dos pais e comunidade socorremo-nos, ao longo do estágio, de uma intervenção adequada, tendo em vista a *praxis*, palavra que deriva do latim e que significa ação.

Deste modo, o presente relatório contém uma análise e reflexão dos dois contextos onde decorreu o estágio, acompanhada de teoria que sustenta toda a intervenção educativa baseada na implicação da criança no processo de ensino aprendizagem.

Serão, ainda, feitas comparações entre as duas valências, apontando semelhanças e dissemelhanças no processo de levar a criança a praticar/participar em todo o processo de ação: Planificar, Agir e Avaliar.

**Palavras-chave:** Ação, Experiência, Processo Ensino Aprendizagem, Planificar, Agir, Avaliar.



## ABSTRACT

This report aims to highlight the work experience course within the Master in Preschool Education and First Cycle of Basic Education.

From the observation and knowledge of the institution's needs, the group, the teaching staff, parents and community search for us over the process in the two contexts an appropriate intervention, with a view to praxis, word derived from Latin and means action.

Thus, this report contains an analysis and reflection of the two contexts where the stage took place, accompanied by theory behind all educational intervention based on involving the child in the teaching and learning process.

There will also be made comparisons between the two valences, similarities and dissimilarities pointing in the process of taking the child to practice / participate in the whole process of action: Plan, Act and Evaluate.

**Keywords:** Action; Experience; Teaching Learning Process; Plan; Act; Evaluate.



# AGRADECIMENTOS

Gostava de dedicar os meus agradecimentos a todos aqueles que de, alguma forma, me ajudaram percorrer este caminho:

Aos **meus pais** e ao **meu irmão**, por todo o amor e por todos os sacrifícios que fizeram para atingirmos este objetivo. Sem vocês não teria sido possível concretizar este sonho, o sonho de educar.

Aos **meus padrinhos**, Luísa Vieira e Paulo Silva, por serem um modelo a seguir e aos **meus primos**, Pedro Silva e Tomás Silva por me apoiarem.

Ao **Tiago Vieira** pela paciência, encorajamento, apoio, amor e por estar sempre ao meu lado.

Às minhas **amigas de infância**, Ana Moreira, Cândida Aguiar, Ana Sousa e Rita Dias, por me apoiarem e acompanharem nesta fase da minha vida.

A todas as minhas **colegas de curso**, Clara Leite, Sofia Silva, Ângela Silva e Sofia Abreu, um agradecimento muito especial, por tudo aquilo que passamos juntas. Pelas horas de estudo, pelas discussões que geraram resultados fantásticos, e pela persistência nos momentos mais duros. Vou guardar sempre na minha caixinha das recordações todos os momentos.

Aos meus **amigos de viagem**, Carla Ferreira e Diogo Santos, pela amizade que construímos, pela companhia nas saídas académicas e pelas discussões acesas sobre carris.

Aos **supervisores de estágio**, Isabel Brandão e João Gouveia, pelo privilégio de vos ter a acompanhar os meus estágios, pelos ensinamentos e por serem modelos a seguir.

Às **instituições cooperantes**, por me terem recebido e acompanhado o meu crescimento pessoal e profissional.

À **educadora** Lúcia Vilhena e **técnica da ação educativa** Isabel por se mostrarem sempre disponíveis a ajudar e pelos ensinamentos de vida e de profissão.

À **professora** Ana Mota por me ter recebido e ajudado.

À **Dona Glória** e à **Sílvia** pela paciência e dedicação.

À **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti** e a todos os **professores**, um obrigado por acreditarem...

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
Educação .....	15
Educação Pré – Escolar .....	17
1º Ciclo do Ensino Básico .....	18
O papel do educador / professor .....	19
Perspetivas educacionais .....	20
METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO .....	24
Tipo de estudo .....	24
Instrumentos e procedimentos .....	25
INTERVENÇÃO .....	28
Caracterização dos contextos de Educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico .....	28
Caracterização dos grupos .....	30
Intervenção nos contextos .....	34
Observar .....	34
Planear/ planificar .....	36
Agir/intervir .....	37
Avaliar .....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46

# ÍNDICE DE ANEXOS

**ANEXO 1A-** Reflexão - Perspetivar a prática pedagógica.

**ANEXO 1-**Registo fotográfico – Assembleia.

**ANEXO 2** -Planificação semanal da instituição A.

**ANEXO 2B-**Reflexão- A brincadeira entre o adulto e a criança

**ANEXO 3-**Instrumento de avaliação PIP.

**ANEXO 4-**Registo de incidente Crítico.

**ANEXO 5-**Grelha da avaliação do projeto lúdico.

**ANEXO 6-**Registo do lançamento do trabalho do projeto.

**ANEXO 7-**Portefólio da criança.

**ANEXO 8-**Grelhas da avaliação da leitura (1º CEB).

**ANEXO 9-**Registo “Reflete sobre os teus objetivos de hoje”.

**ANEXO 10-**Registo “Fabrica dos desafios”.

**ANEXO 11-**Registo das fichas individuais de cada criança.

**ANEXO 12-**Planificação da sessão de movimento (EPE).

**ANEXO 13-**Caracterização dos grupos (EPE e 1º CEB).

**ANEXO 14-** Participação das crianças no acolhimento (1ºCEB).

**ANEXO 15-**Registo da escrita (1º CEB).

**ANEXO 16** -Registo semanal das crianças (EPE).

**ANEXO 17-** Registo - Importância de refletir sobre os objetivos do dia. (1º CEB).

**ANEXO 18-**Planificação do 1ºCEB.

**ANEXO 19-**Atividades com a comunidade educativa (1º CEB).

**ANEXO 20-**Pesquisa sobre o Sol (EPE).

**ANEXO 21-**Construção da área (EPE).

**ANEXO 21E-** Reflexão - A importância das artes na educação.

**ANEXO 22-** Jogos, materiais e registos (EPE).

**ANEXO 23-**Etiquetagem da área (EPE).

**ANEXO 24-**Experiências (EPE).

**ANEXO 24D-** Reflexão - A importância da brincadeira entre o adulto e a criança

**ANEXO 25-**Experiências e jogos (1º CEB).

**ANEXO 26-**“ Queda do meteorito” (EPE).



**ANEXO 27-**As cartas e surpresas do cientista Otavo (EPE).

**ANEXO 28-**Partilha e Intercâmbio (EPE).

**ANEXO 29-**Construção da árvore de natal (1ºCEB).

**ANEXO 30-**Preparação do teatro “ A que sabe a lua” (EPE).

**ANEXO 31-**Divulgação do projeto (EPE).

**ANEXO 32-** Dispositivo pedagógico “O Sol”.

**ANEXO 33-**Atividades fora do projeto (EPE).

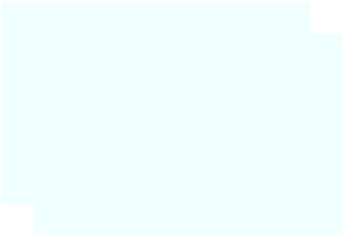
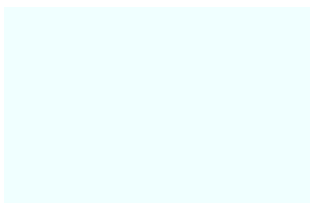
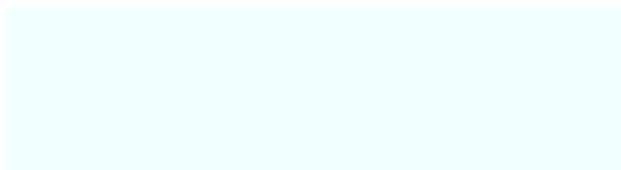
**ANEXO 34-**Ficha de matemática (1ºCEB).

**ANEXO 35-** A utilização da bee boot.

**ANEXO 36-**Auto e hetero - avaliação (1ºCEB).

**ANEXO 36F-** Reflexão – O prático Reflexivo.

**ANEXO 37-**Avaliações semanais (EPE e 1ºCEB).





## **Lista de abreviaturas**

**EPE** – Educação pré-escolar

**JI** – Jardim de Infância

**1º CEB** – Primeiro ciclo do Ensino Básico

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

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**MA** – Metas de Aprendizagem

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PAA** – Projeto Anual de Atividades

**PE**- Projeto Educativo

**PIP**- Perfil de Implementação do Programa

**RI**- Regulamento Interno

# INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito, evidenciar de que forma é que os educadores/professores podem, segundo a pedagogia construtivista, levar as crianças a participar na sua própria ação, segundo três dimensões da prática pedagógica: planejar, agir e avaliar.

Para constituir um fio condutor na análise, foi necessário abordar os aspectos mais relevantes para o tema em cada parte do relatório. Segundo este propósito, o relatório será dividido em quatro partes fundamentais: o capítulo I diz respeito ao enquadramento teórico, onde são apresentadas as perspectivas teóricas ligadas ao conceito de construtivismo e que sustentam a prática da estagiária, uma vez que a ação desenvolvida nas valências de EPE e 1º CEB foi marcada pela relevância dada à participação efetiva das crianças; o capítulo II apresenta as metodologias utilizadas na investigação – ação, relacionadas com a participação das crianças; o terceiro capítulo apresenta o contexto organizacional das duas valências. O quarto e último capítulo contém uma reflexão sobre a experiência vivenciada, objetivos atingidos e expectativas futuras.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Educação

A palavra educar deriva do latim *educare*, significando de forma concreta -, «alimentar, extrair de». Trata-se de trazer à luz, valorizar e investir em todas as potencialidades da vida da criança enquanto pessoa única. (Duhr, 1961:42).

Analisando a raiz da palavra, entende-se, por um lado, que alimentar pressupõe a formação de um ser livre e autónomo, através do desenvolvimento das suas aptidões; por outro lado, extrai-se da pessoa o que ela tem de melhor partindo do que já sabe para aceder a novas aprendizagens.

Quando fazemos uma abordagem ao conceito de educação, constatamos que este é polissémico devido, não só, à multiplicidade de significados mas, também às dimensões a si atribuídas. Queremos com isto dizer, que quando falamos de educação, podemos referir-nos:

*À educação como facto, como realidade (que ocorre em todas as sociedades humanas), à educação como actividade e como processo (pois consiste numa construção) à educação como efeito ou resultado (designando as consequências daquela atividade), à educação como relação (por realizar uma ponte transmissiva) e à educação tecnológica (conjunto de métodos e técnicas que intervêm no processo educativo (Sanviens,1995;52).*

Com efeito, podemos dizer que a educação é algo complexo de definir, daí que Cabanas (2002:32) a refira como um “*poliedro de muitas faces*”.

Assim, e tendo em conta todas as faces, a educação constitui um desafio social e intelectual para a criança e para os seus educadores.

Nesta perspetiva, é fundamental que o educador/professor abandone as rotinas da pedagogia tradicional, na qual os planos e programas são herdados do passado e que olhe para a educação como atividade. Sendo assim, espera-se que siga as linhas de uma pedagogia progressiva ou, o mesmo conceito, escola nova, que tem como raiz a experiência e a construção de significados.

Estes termos remetem-nos para o conceito de construtivismo, que designa uma teoria desenvolvida por Jean Piaget, onde se defende que o desenvolvimento e a

aprendizagem surgem “a partir da interacção entre o sujeito e o ambiente” (Marques,2000:39).

Considera-se que a “educação é um desenvolvimento na, por, e para a experiência” (Dewey,2010: 29), sendo que o mais importante é clarificar as conceitualizações do que seja essa experiência.

Para John Dewey, não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo de atividade em experiência. O importante é a qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência, para o mesmo autor, tem dois aspetos: “o aspeto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo que diz respeito à sua influência sobre as expectativas posteriores” (idem: 28).

O problema central de uma educação baseada na experiência reside em saber seleccionar o tipo de experiências que “continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (idem:29).

Assim, para nos situarmos numa pedagogia em que se constrói através da experiência, é fundamental que se proporcione às crianças/alunos experiências que mobilizem os seus esforços e que, além disso, permitam relacionar

*as informações ou as experiências novas com as representações já existentes, o que pode dar lugar, sob determinadas circunstâncias, a um processo interno de revisão e de modificação de tais representações, ou à construção de novas mediante a reorganização e a diferenciação interna das representações já existentes* (Coll.204:109)

de forma a possibilitar uma construção do conhecimento e das mudanças que se produzem nos alunos como resultados de ensino.

Pelo que acaba de ser dito, não se pretende que o objetivo é a acumulação de novos conhecimentos, mas antes

a “integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada” (Coll, C; Marin; E, 2001:19).

Cabe ao educador/ professor proporcionar às crianças, tanto no contexto de EPE como no 1º CEB, experiências que as motivem e façam criar autoconceitos e representações mútuas.

Vejam, agora, algumas das especificidades da EPE a que vale a pena prestar atenção.

## Educação Pré – Escolar

No que diz respeito à Educação pré- Escolar ela é entendida como um espaço de

*enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços da vida (em poucas palavras, trata-se de ampliar o espectro de experiências com que as crianças têm acesso à escola e a buscar uma racionalização, uma construção em outros códigos, do que constitui a sua experiência quotidiana (Zabalza, 1998:25),*

de modo a apetrechar a criança com vivências.

A educação pré-escolar é definida nas **Orientações Curriculares para a Educação- Pré- escolar** (OCEPE, 1997) como:

*a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).*

No mesmo documento, são definidos os princípios fundamentais para a Educação pré-escolar: A promoção e o desenvolvimento pessoal e social da criança; a contribuição para a igualdade de oportunidade; a estimulação do desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais; bem como o envolvimento das famílias no processo educativo.

Ao constituírem um quadro de referência comum a todos os educadores, as Orientações Curriculares pretendem contribuir para uma melhoria da qualidade da Educação pré-escolar, apontando para o mesmo efeito, a importância de uma “pedagogia estruturada o que implica uma organização intencional e sistémica do processo pedagógico” (OCEPE: 1997, 22) – planificação, ação, avaliação.

Os documentos orientadores para a valência Pré-Escolar são as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (OCEPE, 1997), o Perfil Especifico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001), o Perfil geral de

desempenho profissional do educador e a Lei de Bases do Sistema Educativo (decreto- lei nº 46/86).

O documento mais recente destinado a orientar a educação pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico estabelece parâmetros específicos e Metas de Aprendizagem (MA), para cada ciclo, área de conteúdo, disciplina e área disciplinar (Isabel Alçada, 2010).

Vejamos, de seguida as especificidades do 1º CEB.

## 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita ao ensino básico, a LBSE, o documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo, começa por apresentar um conjunto de objetivos (Art.º 7 e 8 Decreto – Lei nº 46/86). Assim, para o 1º ciclo, os objetivos fundamentais são

*Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção dos alunos em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumento de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho.*

E, ainda, no mesmo documento,

*Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.*

Neste sentido, o programa de primeiro ciclo representa-se como um campo de

*Possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, e eleger de acordo com as condições concretas dos terrenos pedagógicos [no sentido] de que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar decisões (ME, 1998:12).*

Tanto no 1º CEB, como no pré-escolar, existe um currículo nacional que deve ser tido em conta no que diz respeito à elaboração do projeto educativo (PE) e de projetos curriculares de turma (PTT).

No entanto, há liberdade para as escolas gerirem os seus projetos de turma conforme o que é esperado para o ano letivo em questão, acompanhado dos seus valores e linhas mestras de atuação.

Desta forma, a escola e os educadores/ professores não são, obrigatoriamente, reprodutores dos currículos, mas sim gestores e estruturadores dos documentos emanados pelo Ministério da educação.

Trataremos de seguida desse aspeto.

## **O papel do educador / professor**

O papel do educador/professor (anexo 1 A) deverá assentar no que Carl Rogers (2010) chama de pedagogia não diretiva, onde o aluno é transportado para o centro da aprendizagem, deixando assim de ser um mero recetor, adquirindo um papel mais ativo na aprendizagem, onde os seus interesses e saberes são valorizados. Porque se *o aluno não tem sede de conhecimentos, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma trabalho perdido “ empurrar-lhe” pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes* (Freinet, 1973:28). Pois, fazê-lo implicará uma atitude de plena “passividade, absorção; [o que] significa que há um certo número de materiais já prontos, que foram preparados (...) pelo professor, e cujo conteúdo a criança deve assimilar de forma mais perfeita possível, no menor espaço de tempo” (Dewey, 2002:38).

Eis porque se torna fundamental dar respostas adequadas aos interesses do/a grupo/turma e de cada criança, de modo a que esta cresça e o professor diminua. Como refere Marques (2000:94), o educador/professor deverá focar a sua intervenção educativa nos “interesses dos alunos tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber”.

Tendo em conta a ação da criança no processo educativo, o educador/professor deve

*procurar continuamente novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adoptar a sua abordagem consoante a criança coloca novas questões ou imagina novas soluções. Em especial, quando estas soluções são falsas ou incompletas, o papel do professor consistirá primariamente em propor exemplos que contrariem essas*

*soluções ou em controlar experiências de forma a que criança seja capaz de corrigir os seus próprios erros e de encontrar soluções novas através da ação direta* (Hohmann, 2003: 33).

Gonçalves e Alarção (2004) também consideram que a criança deve refletir e tirar partido das suas dificuldades segundo uma pedagogia relacional. Apontam, também, como papel fundamental do professor o respeito pelas características de cada um e a avaliação justa de cada aluno, fazendo com que este participe de forma ativa nos processos de avaliação.

Assim, numa perspetiva construtivista, o educador/professor deve valorizar a *praxis* como foco na organização das planificações, processos e estratégias, de modo a atingir os objetivos pedagógicos definidos. Além disso, a promoção de uma aprendizagem ativa deve pressupor uma descoberta autónoma e livre por parte do aluno. Assim, sendo, segundo Gouveia (2007:32), os conteúdos deverão ser minorados “para privilegiar a acção sobre as motivações (...), [e a] capacidade de auto-organização, sendo o papel do formador o de fazer emergir e desenvolver (...)”. Pois o objetivo é “ mais do que explicar algo a alguém (...) [é colocar] alguém em situação de explicar algo a si mesmo” (Oliveira, et. al, 2007:7).

## **Perspetivas educacionais**

Para Spodek e Brown (2002), 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. Assim, torna-se fundamental referenciar os princípios pedagógicos que sustentaram a prática, de modo a compreender todo o trabalho desenvolvido nos dois contextos de estágio.

A sala dos quatro anos seguiu duas linhas de orientação, como se pode verificar no Projeto Curricular de turma (PCT), pela seguinte transcrição:

*O Movimento da escola Moderna, por assentar em valores de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação o aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes e High-Scope que remete para a construção da autonomia da criança (PCT, sala dos 4 anos, 2014)*

A ideia de democracia nesse modelo é preconizada por Pires (in, González, 2002:42), como uma combinação entre o professor e os alunos num processo de



diálogo negociado em que todos os elementos do grupo-turma podem participar activamente, num exercício de democracia directa.

No que diz respeito, ao Movimento da Escola Moderna (MEM) e High-Scope, pode dizer-se, que na prática foram valorizados aspetos que caracterizam as duas pedagogias ativas. O enfoque dado à especificidade do MEM teve lugar, especialmente, nos momentos de assembleia (anexo 1), em que a democracia e a autonomia para a tomada de decisões revelou ser, cada vez mais, evidente apesar de estarmos a falar de crianças de tenra idade. Com efeito, podemos verificar nas planificações semanais, a crescente participação e autonomia das crianças em todo o processo educativo (anexo 2). Na prática pedagógica, o enfoque dado ao modelo High-Scope baseou-se na ideia central de planear- fazer-rever onde as crianças assumiram um papel central de toda a ação. Hohmann e Weikart (2011) referenciam cinco pilares básicos: a aprendizagem pela ação; o contexto saudável de aprendizagem; a rotina diária; as interações adulto- criança; e a avaliação.

Para os mesmos autores, a ação deve provir da criança ou então pode ser “iniciadas pelos adultos mas que permitam às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (Hohmann; Weikart,2011:20). Assim, a criança não é um mero recetor de informação, mas sim construtor do seu próprio conhecimento. Para que isto aconteça, o educador/professor deve criar ambientes estimulantes e onde a oportunidade de experimentar seja valorizada. Nas experiências que ocorrem no processo de ensino aprendizagem, tem de haver um clima positivo entre o adulto e a criança, que permita ao adulto perceber quais os interesses das crianças de forma a motivá-las para desenvolver as suas capacidades. Nesse sentido, o planeamento do espaço é fundamental, na medida em que é dividido em áreas de interesse específicas.

A rotina diária deverá contemplar o processo de planear-fazer-rever, para que a criança possa traçar os seus objetivos e tomar decisões.

A avaliação é muito importante, pois é através “da observação, da interação (...), do registo diário, de notas ilustrativas, (Hohmann; Weikart,2011:9) e do que ouve e vê quando observam as crianças que o educador reformula a sua prática educativa.

A par do MEM e do High-Scope, a abordagem de projeto foi uma constante em toda a intervenção. O grande sistematizador desta pedagogia, foi John Dewey para quem “a educação é a vida, não a preparação para a vida” (1967:37).

Para Katz & Chard (1997:3) a metodologia de projeto refere-se a uma forma de aprendizagem mais profunda de um “determinado tópico, que uma ou mais crianças levam a cabo”, tópico esse que surge do interesse das crianças. Esta metodologia de trabalho sugere, segundo Vasconcelos (ME,1998:139), quatro fases distintas.

A primeira é conhecida por “Definição do Problema”, onde há espaço para as crianças se interrogarem, pensarem no que já sabem sobre o tópico e definirem, juntamente com o adulto, aquilo que querem investigar. A segunda fase diz respeito à “ Planificação e Lançamento do trabalho”, na qual se faz a divisão de tarefas e o levantamento dos recursos que vão ser necessários para levar a cabo o projeto na execução – denominada por terceira fase. Nesta fase, é suposto que as crianças façam pesquisas e recolham informações, de modo a responderem ao cerne do problema. Por fim, surge a fase final, da “ Avaliação e Divulgação”, onde se apresenta aos outros, de forma sintetizada, todo o trabalho desenvolvido.

Esta metodologia insere-se numa perspetiva **construtivista**. Nesta abordagem, a aprendizagem é um processo de construção por parte das crianças com interação com o mundo físico e social.

Essa construção é feita através do **ato de brincar** (anexo 2 B).

*O brincar é o principal meio de aprendizagem da criança...a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos casuais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular” (Moyle, 2002:37).*

A aprendizagem pela via da brincadeira torna-se fundamental, tanto no JI como no 1º CEB, pois, as crianças são expostas, por intermédio do adulto, a situações que as levam a experimentar e, conseqüentemente, a desenvolver uma série de competências ligadas ao espírito de investigação e reflexão. Esta atividade proporciona à criança uma situação de aprendizagem em que as suas necessidades básicas podem ser satisfeitas. Essas necessidades incluem as necessidades de praticar, escolher, preservar, imaginar, dominar, adquirir competências e confiança.

A tarefa do adulto consiste em proporcionar situações de brincadeira livre e dirigida, onde a *praxis* é o enfoque da intervenção educativa. Nesse sentido, referimo-nos e damos ênfase a um **modelo de aprendizagem experimental**, “*onde a aprendizagem é como um processo transformador de experiência, no decorrer do qual se dá a construção de um saber” (Kolb in Formosinho, 2002:226)*. Este ensino experimental quer-se numa escola reflexiva pela via da investigação-ação.

No 1º CEB, o foco da intervenção educativa assentou nas pedagogias diretiva, não diretiva e relacional. Sendo que, dentro delas, valorizaram-se uma série de pressupostos de seguida elencados.

De acordo com a perspetiva educacional de Becker (1992:17) a **pedagogia diretiva**, também conhecida como “pedagogia tradicional” é para o autor como um espaço onde “o professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende”. Nesta perspetiva, o conhecimento é transmitido e o professor é quem está no centro de toda a ação pois, segundo o mesmo autor, o professor jamais aprenderá e que o aluno jamais ensinará.

Apesar desta referência à diretividade, na prática valorizou-se, sempre que possível, a pedagogia não diretiva. A pedagogia diretiva foi implementada apenas nos momentos em que era necessário dar indicações aos alunos, e fazer a mediação das atividades.

Na **pedagogia não diretiva**, o professor é um auxiliar e facilitador do aluno. O aluno já traz um saber e basta o professor organizar, ou ainda, recheiar o conteúdo.

O objetivo primordial proposto por Carl Rogers (1992) para este método é que o aluno abandone a passividade e adquira um papel ativo no seu próprio processo de ensino - aprendizagem, o que pressupõe uma aprendizagem descentrada do professor.

Nesse sentido, aprender significa construir, no qual o aluno faz parte dessa construção e onde o professor faz a mediação da mesma. Em suma, “não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem” (Becker 1992:381).

Assim, a pedagogia não – diretiva visa formar a personalidade do aluno através das experiências mediadas pelo adulto.

Nesse âmbito, importa referir novamente, que a aprendizagem experimental, tem um papel fundamental, também, no que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico, uma vez que esta abordagem coloca a criança no centro da ação e, assim, fará sentido dizer que a própria aprendizagem tem mais sentido para ela.

No que concerne aos **métodos pedagógicos**, estes podem ser definidos por um conjunto estruturado quer de planificações, ações, processos e meios utilizados pelo professor de forma atingir finalidades e objetivos pedagógicos. O método pedagógico é o que permite gerir corretamente as relações entre o professor, os

alunos e, como tal, deve ser encarado como “modo de gestão da situação da aula” (Gouveia, 2008:8).

No 1º ciclo do ensino básico foram utilizados diferentes métodos pedagógicos em situações distintas.

Segundo Gouveia (2008), o **método expositivo** consiste na transmissão oral de um determinado saber, que pode ser seguida de questões colocadas pelos alunos ou pelo próprio professor. A participação dos alunos é, contudo, reduzida: limitam-se a receber o que lhe é transmitido de forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite mudanças significativas nas atitudes dos participantes.

Contrariamente, o **método ativo**, segundo o mesmo autor, é aquele que permite aos alunos *andar*. Acredita-se, portanto, que através da interação a que Becker (1992) chama de pedagogia relacional, se aprenda mais quando o aluno é o agente, ativo e consciente, da sua própria ação e quando a educação se faz no “ encontro um com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo” (Gonçalves. 2008:73). O essencial desta pedagogia é a reciprocidade que existe entre o professor e o aluno.

Em toda a prática pedagógica, foram valorizados o método ativo, as pedagogias não diretivas e relacionais, ainda que nos momentos já referidos, nos tenhamos socorrido, ocasionalmente, do método expositivo.

## METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO

### Tipo de estudo

No decorrer da prática nas valências em Educação pré-escolar e 1º CEB, observou-se que uma intervenção focalizada na experiência da criança traria vantagens para a mesma. Assim, ao longo dos seguintes tópicos, serão apresentados alguns exemplos suportados pelos anexos. Pode-se compreender, segundo os dados, que investir a este nível trará frutos, quer para a criança quer para o educador/professor, já que a primeira sentir-se – á mais implicada no trabalho e, por sua vez, a segunda sentir-se-á um mediador desse trabalho.

Para estudar o problema, que reside em saber como é que implicamos as crianças no trabalho (planificar, agir, avaliar) optou-se por utilizar diversos

instrumentos de pesquisa no contexto de um estudo com uma abordagem qualitativa. A aplicação desses instrumentos de observação, tem como objetivo a recolha de dados de 13 crianças, da sala dos 4 anos, e de 24 alunos, do 2º ano de escolaridade do 1ºCEB.

## Instrumentos e procedimentos

Durante toda a prática pedagógica, foram utilizados no JI e no 1º CBE, registos de carácter distinto que permitiram reformular a prática.

A observação assumiu-se sempre como “um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração” (Postuic e De Ketele, 1992: 17 in Parente, 2002:177).

Nesse sentido, foram utilizados, nas primeiras semanas de estágio de JI, o **Perfil de Implementação do Programa (PIP)** – “ instrumento que a fundação High-Scope” desenvolveu para medir a implementação da qualidade das salas que praticam o modelo High-Scope (Oliveira, F., 2002:154).

O PIP permite, assim, avaliar o ambiente físico, a rotina diária, as interações adulto-criança e interações adulto-adulto e, dessa forma “analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância” (Formosinho; 2002:154).

Após a análise do contributo efetivo, a equipa constatou que, na segunda avaliação, as áreas estavam com materiais etiquetados, seguros e conservados, o que não aconteceu na primeira avaliação (anexo 3).

Os **registos de incidente crítico** utilizados nos contextos de JI E 1º CEB, permitiram conhecer “os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, como o que foi feito e dito” (Parente, 2002:181), assim como captar e preservar alguma da essência do que estava a acontecer o que assumiu um papel crucial para reformular a prática de forma objetiva e segura (anexo 4).

Com a utilização destes registos, foram percecionadas uma série de situações que careciam de uma intervenção adequada e refletida em ambos os contextos (anexo 4 e 17).

No que diz respeito aos critérios de análise propostos para a **avaliação da qualidade do projeto lúdico** no JI foi usada uma tabela de fácil leitura.

A primeira conclusão é que a grelha de avaliação dos projetos visa avaliar a qualidade, de modo a fazer o balanço de competências adquiridas, no que diz respeito ao grupo de crianças, bem como a caracterização do mesmo em termos de critérios de qualidades adquiridas pela equipa pedagógica (anexo 5).

Foi também construído, pela estagiária, um instrumento que permitiu registar as fases do projeto: identificação do problema; lançamento do trabalho e divulgação (anexo 6).

A elaboração do portefólio da criança

*fomenta uma prática educativa construtivista, centrada na criança. Através dele, a criança é estimulada a conversar sobre as suas experiências, de dentro ou fora da escola, é estimulada a pensar sobre o seu próprio progresso e a tomar decisões sobre o que gostaria de aprender (Shores & Grace, 2001, in Silva, Alice, 2007).*

E nesse sentido o uso deste instrumento, na prática, revelou desenvolver, também, a sua autoconfiança, o seu sentido de iniciativa, o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho, bem como uma consciência efetiva sobre a sua evolução e desenvolvimento da predisposição para aprender como pudemos verificar na conferência adulto-criança (Anexo 7).

Estes resultados de auto-confiança, segurança e reflexão aparecem, também, no 1º CEB. Aqui, foram fornecidos aos alunos, pelas estagiárias, instrumentos de auto avaliação, sendo eles: uma **grelha da avaliação da leitura** (anexo 8) com os seguintes indicadores de avaliação: entoação, dicção, volume e fluência; um dispositivo pedagógico – “**Reflete sobre os objetivos de hoje**”, onde os alunos puderam fazer, ao fim do dia, um balanço sobre as competências trabalhadas (anexo 9), bem como a “**Fabrica dos desafios**” que permitia uma ação mais diferenciada (anexo 10).

O primeiro instrumento, **grelha da avaliação da leitura**, permitiu que o grupo se tornasse mais consciente face os critérios propostos para as leituras efetuadas, tendo em conta os indicadores, e a forma como se avalia o trabalho realizado. Da parte da estagiária, criou oportunidades de avaliação criterial e ipsativa.

O segundo instrumento, “**Reflete sobre os teus objetivos de hoje**” exige que tanto o adulto como o aluno saibam quais os objetivos do dia. Esta perspetiva remete-nos para uma metodologia relacional onde os dois atores, como já foi referido, estão em sintonia e onde um aprende com o outro. Cada aluno tem o seu papel (em branco) que poderá ou não deixar na caixa, ao fim do dia, com as suas dúvidas relativamente aos objetivos trabalhados.

Cabe ao adulto ler o que os alunos escreveram para, no dia seguinte, num momento específico da aula, esclarecer o que parece não ter ficado claro.

Mais uma vez, vimos confirmada a ideia de que a criança aprende mais e se implica mais quanto mais é envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, “**A fábrica dos desafios**” foi construída, uma vez que se observou que o tempo que cada criança precisava para resolver os exercícios propostos era diferente. Assim, e atendendo às necessidades de cada um, foi necessário elaborar um conjunto de desafios, para cada criança, que seriam resolvidos após terminarem os exercícios estabelecidos pela professora e estagiárias.

Ainda em contexto de EPE, foram surgindo outras propostas de registos, como é o exemplo das fichas individuais de cada criança (anexo 11). Estes registos ofereceram um espaço para o adulto registar as características específicas das crianças. Através dele, o adulto obteve um olhar mais preciso sobre o desenvolvimento de cada criança, sendo a preparação das atividades mais eficaz e pertinente.

As listas de verificação ou tabelas ajudaram o observador a avaliar um conjunto vasto de itens, por representarem “traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica (Parente, 2002:187). Nesse sentido, permitiram avaliar atividades como sessões de movimento no JI e registo da leitura no 1ºCEB (anexo 12 e 8).

O registo fotográfico que acompanhou toda a prática pedagógica no JI, contrariamente ao que aconteceu no 1º CEB, por uma série de restrições, permitiu captar acontecimentos de forma rápida e objetiva, pois segundo Bogdan (1997:140), “uma máquina fotográfica pode ser utilizada de forma simples, para fazer o inventário dos objetivos no local de investigação”. A vantagem deste instrumento é que contém a informação que se capta visualmente, o que não acontece com outros registos, daí ser considerado uma ótima opção para anexar aos outros registos.

Com este tipo de registo, o adulto obteve um olhar reflexivo sobre o que ia registando, dando, também, oportunidade à criança do JI para rever acontecimentos.

Este trabalho reflexivo foi feito no 1º CEB através da tabela da avaliação da leitura, da avaliação dos objetivos diários e, obviamente, através da correção dos trabalhos de casa, fichas etc.

# INTERVENÇÃO

## Caracterização dos contextos de Educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico

Todo o trabalho desenvolvido em estágio, no contexto de **EPE** (instituição A), teve lugar numa instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, situada no Porto, com um nível socioeconómico médio/baixo.

Segundo o projeto educativo, a ação, baseia-se no amor e na

*promoção global e harmoniosa da pessoa para que através de relacionamentos positivos, amadureça no conhecimento e na estima de si e da realidade que a circunde, até descobrir o amor pessoal de Deus a seu respeito e a sua missão na sociedade (PE, 2007/2008:18).*

A instituição de cariz católico segue as linhas orientadoras da sua fundadora: humildade na caridade. Esta atitude pressupõe que a educação assente numa “educação formal e não formal, (...) onde o grande objetivo é “a formação do coração” (PE, 2007/2008:18).

No **1º CEB**, o estágio realizou-se numa instituição privada (instituição B) situada, igualmente, no Porto e, igualmente, católica, com encarregados de educação de nível socioeconómico médio/alto.

Esta escola desfruta das valências de pré - escolar e 1º ciclo do ensino básico.

As suas linhas mestras assentam numa formação integral que inclui o desenvolvimento de todas as faculdades humanas do educando com base nos valores do evangelho, vivido por S. Francisco de Assis: fé, alegria, amor, verdade, paz, simplicidade, fraternidade, respeito pelos outros e pela natureza, diálogo e trabalho (página oficial da instituição)

Neste contexto, procura valorizar-se a reflexão, o reforço de atitudes, a realização de projetos multidisciplinares, de acordo com os interesses das crianças, bem como, a exigência do uso de metodologias inovadoras. A realidade de cada uma das instituições é, de facto, diferente, não só por uma ser de carácter semi-privado e outra privada mas, também, pelos níveis sócio - económicos visivelmente distintos.

Para além dos aspetos dissemelhantes há, efetivamente, outros, que se cruzam. Para além da instituição A e B defenderem princípios que se regem por



orientações católicas, defendem, também, que as crianças/ alunos (instituição A) “devem fazer parte do processo educativo (...). Devem ser encorajadas a serem protagonistas do seu crescimento pessoal, tomando consciência dos seus direitos e deveres” (PE, 2007/2008:19), ideia também preconizada no projeto educativo da instituição B “ (...) que a criança desempenha um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo sujeito desse mesmo processo. É esta trilogia que subjaz ao processo educativo adotado [pela instituição] “ (PE:15).

O conhecimento mais focalizado sobre o meio e a análise dos documentos que suportam a prática permitiram adequar as propostas.

No que concerne ao **Projeto Educativo** (PE), considera-se que este “não é uma simples representação do futuro mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato” (Barbier, 1993).

Esta ideia pressupõe que as linhas traçadas e que os objetivos traçados não se confinem a documentos formais, mas sim a documentos construídos para serem postos em prática. É essa particularidade que torna a escola única e com uma identidade de referência.

O PE imprime um papel fundamental na administração e gestão da escola, capaz de revelar “mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consciente” (Grade, 2008:37) e de afirmar a identidade própria da escola.

De acordo com Jorge Adelino da Costa (1991), a construção do PE deve contemplar um conjunto de indicadores para a sua elaboração. Nesse sentido, e analisando o documento da instituição A, verifica-se que a maior parte dos indicadores são cumpridos; no entanto, é omissa em relação aos seguintes aspetos: materiais que tem à disposição nas salas como nos espaços exteriores; e ainda uma breve explicação sobre a estrutura de gestão e organização académica.

No entanto, ao longo do estágio e segundo as observações, o espaço adequa-se ao que é defendido no PE como é o exemplo da organização das mesas para a realização das assembleias. Ainda que não haja, evidências no documento sobre os espaços e materiais, demo-nos conta que todos os valores e, metodologias defendidas, apontam para que a criança faça, efetivamente, parte do processo educativo.

Como

*a escola é uma instituição cuja complexidade organizacional (...) exige, para o seu correcto funcionamento a existência de um regulamento que defina, de*

*forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes do processo educativo* (Costa, 1991: 31).

É fundamental a existência de um RI (Regulamento Interno) “*elaborado pela comunidade, que contém regras ou preceitos referentes à estruturação orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna (...)*” (Rodriguez, 1985:434, *in* Costa, 1991:31).

Analisando os documentos segundo os itens propostos por Jorge Adelino Costa (1991), importa realçar que instituição A apresenta lacunas, pois não identifica dos órgãos de gestão e de avaliação do pessoal docente.

Segundo o Decreto 137/2012, o **Plano Anual de Atividades** (PAA) “(...) concretiza os princípios, valores e metas enunciadas no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a caracterizar no respeito pelo RI e o orçamento”.

Após a sua análise do PAA da instituição A, verificam-se algumas lacunas, uma vez que não define os objetivos, estratégias e recursos necessários para as atividades planificadas, já que estes aspetos são pensados aquando da aproximação da data comemorativa, de forma adequada ao grupo de crianças com as quais se vai trabalhar.

Na instituição B, verificamos que o PAA, assim como o da instituição B, carece de objetivos para cada atividade a realizar.

Estes documentos que parecem ser apenas, burocracias, exigem uma reflexão por parte dos membros ativos da instituição, pois determinam o funcionamento da instituição.

## **Caracterização dos grupos**

O grupo da instituição A é constituído por 13 crianças e o da instituição B por 24 alunos.

Piaget (1933) considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana, que se caracterizam “por tudo aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor”. Assim, o grupo, da instituição A, encontra-se na fase de desenvolvimento cognitivo, pré - operatório, e o grupo, da instituição B, encontra-se na fase de transição para o período operatório concreto, uma vez que as suas idades se situam entre 6/7 anos.

A caracterização do grupo, realizada no início do estágio da instituição A, contempla a caracterização detalhada do grupo no âmbito do desenvolvimento

cognitivo, linguístico, psicossocial e psicomotor. Deste modo, após a definição das características do grupo, as atividades foram propostas de forma adequada ao nível individual e de grupo, contribuindo de forma significativa para uma evolução efetiva das competências. Terminando o estágio, é possível fazer uma caracterização do grupo face à do início assim, como do grupo da instituição B (ver anexo 13).

Esta caracterização foi feita de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta a participação efetiva dos grupos nos momentos de **planificação, intervenção e avaliação**.

Serão apenas mencionados os aspetos que contribuíram para a evolução dos grupos nas dimensões que constituem a prática pedagógica.

**Ao nível da planificação**, as crianças do **J1** adquiriram uma autonomia acrescida, no que diz respeito ao lançamento de ideias, face às primeiras observações nomeadamente nas assembleias (anexo 2). É importante referir que, inicialmente, o grupo tinha muita dificuldade em refletir sobre a semana decorrida e em avançar, posteriormente, com ideias para a planificação da semana seguinte.

Posto isto, e segundo o investimento que foi feito para este momento se tornar mais rico, o grupo começou a tornar-se participativo da sua própria ação.

Neste âmbito, a construção dos registos e o interesse das crianças em relação ao projeto – “O sol” revelaram ter um papel fundamental nos momentos de decisão em assembleia. Em primeiro lugar, porque o grupo via ali o seu trabalho semanal espelhado através de registos fotográficos, tabelas, registos semanais, objetos relacionados com o trabalho desenvolvido, etc. Em segundo lugar, porque eram registos construídos pelas próprias crianças, o que significa que, para elas, estes assumiam maior sentido e era atribuída maior importância ao trabalho.

Foi a partir da construção destes materiais e da mediação do adulto que o grupo revelou ser cada vez mais autónomo na escolha de atividades para fazer ao longo da semana, tendo sempre como premissas as seguintes questões: quem, quando, como e com que matérias vamos fazer.

A participação nos momentos de **planificação** também se verificou no **1º CEB**, embora esta não fosse tão marcada como no J1. Por um lado, porque o currículo é mais estruturado e, por outro, porque as regras institucionais estabelecidas para o nível de ensino lecionado são, também, definidas de forma objetiva e detalhada, o que pode, para além das vantagens da planificação, gerar limitações ao nível da flexibilidade na atuação.

Contudo, e com o esforço de ambas as partes, foi possível, através da negociação entre pares, criar momentos em que os alunos se sentissem parte integrante da planificação.

Para tal, decidiu-se que poderiam trazer uma novidade para apresentar à turma na hora do acolhimento. Os acolhimentos começaram a ser recheados de livros, ideias, fotografias e viagens.

Neste âmbito, os alunos desenvolveram competências como autonomia, reflexão, questionamento e organização do discurso (ver anexo 14).

Ao nível da **intervenção no JI**, pode verificar-se que a participação efetiva das crianças, ao longo de todo o processo foi evidente, desde a planificação das fases do projeto até à sua avaliação. As crianças estiveram sempre no centro da sua própria aprendizagem, visto que através da mediação do adulto, estas apresentaram as suas ideias, refletiram sobre elas, colocaram-nas em prática e avaliaram-nas. Estando as crianças inseridas numa pedagogia em participação e sendo que as experiências foram, para elas, oportunidades, estas crianças desenvolveram muito o seu sentido por questionar, testar, levantar hipóteses, excluir, refletir e cooperar (anexo 5).

A par destas competências, o grupo adquiriu, também, competências ao nível do raciocínio-lógico matemático, domínio moral, linguagem, psicomotor e conhecimento do mundo (ver anexo 13 e 5).

Quanto ao grupo do 1º CEB, neste ponto, sentiu-se ter havido, de um modo geral, uma adesão bastante evidente dos alunos quando presenteados com atividades de carácter ativo (anexo 37).

O trabalho realizado com o grupo baseou-se nas pedagogias não expositivas, de forma a tornar o grupo o principal interveniente da ação educativa. Assim, tentou-se que todas as atividades implicassem o sentido de autonomia e organização por parte das crianças.

Inicialmente, este grupo tinha muita dificuldade face às propostas de atividades no caderno, de que são exemplo a organização no espaço da própria folha e a seleção das cores para escrever.

Face a esta dificuldade do grupo, o adulto foi elencando por escrito, no início, as regras mas, posteriormente, foi sugerido ao grupo que realizasse as atividades sem a indicação do adulto (ver anexo 15).

Concluiu-se que a maior parte dos alunos conseguiu organizar-se no espaço e ter autonomia para escolher as cores. Era necessário mediar o trabalho e posteriormente “abandonar” a dependência do adulto.

No que concerne à evolução das capacidades de **avaliação**, na instituição A, importa dizer que apesar de reconhecer que avaliar para crianças desta idade é uma tarefa difícil, o progresso foi sentido, ainda que diminuto. Ainda assim, ao manusear os registos semanais (anexo 16), as crianças, numa minoria, eram capazes de referir os pontos fortes e fracos dos momentos, fazendo, também, uma reflexão relativamente ao que fariam de forma diferente.

No que diz respeito ao 1ºCEB, a avaliação esteve, também, bastante presente na ação das próprias crianças.

Para que estas pudessem avaliar o seu próprio trabalho, foram criados dois instrumentos distintos - uma tabela para os alunos avaliarem a leitura, registo da avaliação da leitura, e outro instrumento, este de carácter físico - uma caixa onde cada aluno colocava a avaliação do dia, “avalia os teus objetivos de hoje” (anexo 8 e 9).

A partir destes instrumentos, os alunos tornaram-se mais ativos e reflexivos acerca da sua própria avaliação.

Em termos de planificação, era desejável que o 1º CEB fosse mais participativo, significando isto que, a título ilustrativo, o trabalho a ser realizado deveria ser distribuído pelo horário semanal com o consentimento das crianças. Como não foi possível fazê-lo, devido a um rígido horário, encontrou-se outra forma de implicar as crianças no processo de planear. Como era do interesse das crianças levar “novidades” para mostrar aos colegas, definiu-se com eles que o momento o mais adequado seria fazê-lo no acolhimento (ver anexo 14).

Relativamente à intervenção, no 1º CEB, das próprias crianças no processo de ensino aprendizagem, ainda que com algumas dificuldades, pensamos que foram conseguidas. Por último, a avaliação foi, o pilar da intervenção nos dois contextos, pois sem a avaliação entre pares e entre adultos a reestruturação da prática seria nula, facto que vem contrariar o espírito construtivista que constituiu o fundamento da ação.

## Intervenção nos contextos

### Observar

Uma intervenção adequada pressupõe um trabalho prévio, que assente na recolha de informações. Nesse sentido, nada melhor do que a observação, tendo em conta que 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 do sujeito” (Bogdan; Bicklen, 2010:91). A observação vai determinar a ação do educador/professor para impulsionar a sua forma de organizar, desenvolver e avaliar.

Para os dois contextos, foram utilizados, no período de estágio, diferentes tipos de observação, a observação sistemática e não sistemática. A primeira aplicou-se quando o pretendido era classificar os factos observados, e a segunda, quando a observação assentou na compreensão dos processos.

A título de exemplo, podemos referir que, no 1º CEB, para a observação dos registos de leitura das crianças, socorremo-nos de uma observação não sistemática, pelo que fomos (nós e a criança) observando as suas dificuldades (anexo 8). Para colmatar as mesmas, acompanhamos o aluno na utilização da grelha, pois a observação contínua “não tem a função de colectar dados com vista a um balanço, a sua primeira intenção é formativa, isto é, considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor” (Perrenoud, 2000:49).

Outro exemplo, no mesmo contexto, diz respeito à observação específica de um aluno. Segundo a observação numa ótica de compreender o processo, percebemos que o aluno, na avaliação dos objetivos diários, revelava ter dificuldade nos conceitos, sinónimos e antónimos. Porém, quando analisámos de forma sistemática e formativa os exercícios do livro, respetivos ao mesmo dia, deparámo-nos com os exercícios corretos (anexo 17). Neste caso, se não houvesse os dois tipos de observação e uma análise do processo, a intervenção teria barreiras.

Na prática de educação pré-escolar, a observação, que “constitui (...) a base do planeamento e da avaliação” (OCEPE, 1997:25), acompanhou todo o trabalho desenvolvido na sala dos 4 anos. Assim, observar a sala no seu todo e as crianças, ainda de que de forma individual, foi o ponto de partida para a intervenção no centro de estágio.

A adequação neste contexto foi feita através da observação qualitativa. Um desses exemplos assenta num registo que nos mostra que as crianças no momento da assembleia não tinham ainda autonomia para sugerir ideias como podemos observar nas planificações (anexo 2).

No mesmo contexto, observou-se de forma não sistemática que as crianças tinham dificuldade em fazer o balanço semanal. Porém, como intencionalidade do processo educativo se caracteriza por uma intervenção de diferentes etapas interligadas, pressupõe-se que estas observações sejam reformuladas na ação. Para colmatar essas dificuldades construiu-se uma tabela semanal para registar os acontecimentos (anexo 16).

Neste âmbito, Morgado (2002:22,23) refere que “o professor deve adotar uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tomará relevantes”.

Seguindo esta ideia, ao longo dos dois períodos de estágio, realizou-se tanto uma observação participante como não participante.

A observação não participante teve lugar, no JI, quando o foco da observação eram as brincadeiras das crianças e no 1º CEB, a mesma aconteceu na resolução de exercícios sem interferência do educador/professor. No que diz respeito às observações participantes, pode dizer-se que estas decorreram no acompanhamento de exercícios, bem como na interferência das brincadeiras, a fim de recolher um maior número de informações.

Após a prática pedagógica nos dois contextos, concluímos que conduzir, no período de estágio, “(...) um processo de observação capaz de reunir critérios de objetividade, credibilidade, validade e fidelidade” (Parente:173 in Formosinho) implicou ultrapassar obstáculos ligados à perceção como operação humana. Nesse obstáculo, incluímos aspetos ligados ao espaço e tempo, que condicionaram o que poderia ser observado e, ainda, o reconhecimento, em todos os momentos da observação, dos pontos de referência estabelecidos para levar a cabo os objetivos da mesma.

Conhecer este conjunto de obstáculos ajudou a entender as dificuldades que uma observação comporta.

## Planear/ planificar

A segunda etapa do processo interventivo passa por planificar as atividades de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...) (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). Para que a planificação seja possível, “ o professor/ (educador) precisa de saber quais são os conhecimentos, competências e atitudes destes alunos, e tem de considerar os objetivos curriculares estabelecidos para cada área disciplinar (Ponte; Serrazinha, 2000:18), no 1º CEB, e as orientações curriculares, na EPE.

Durante o período de estágio, o processo de planificação foi sendo cada vez mais ajustado quanto melhor se conhecia as características/necessidades do grupo e de cada criança (através das observações já referidas nas metodologias, bem como no ponto observar), o que permitiu fazer uma adequação crescente, de forma a implicar as crianças na sua própria ação (planificar, agir e avaliar).

O processo de planificação, no contexto de EPE, não foi percorrido só pela estagiária e equipa pedagógica, mas também contou com a participação do grupo. O que não aconteceu de forma tão vincada no 1º CEB. Na EPE partindo do que era observado, e reunindo o feedback's das crianças, em momentos de assembleia, foi possível planear dando voz ao grupo (como podemos ver nas planificações e registos da assembleia que incluímos em anexo - 2). Segundo Formosinho e Kichimoto (2013:209), a criança que se escuta cria espaços para definir intencionalidade e propósitos e autonomia a tomar decisões”. Nesse sentido, o planeamento permitiu que a criança se escutasse a si própria e aos outros, pelo que é através da reflexão sobre essas ideias que se traçam os objetivos e intenções. Para além deste facto, era também valorizado, nas planificações pela educadora cooperante e educadoras da instituição o currículo emergente.

Durante o período de estágio, elaboraram-se apenas planificações semanais (anexo 2), uma vez que a anual já tinha sido feita pela educadora. Inicialmente, começou-se por construir planificações lineares, como no 1ºCEB, tendo sido progressivamente substituídas pelas planificações em rede. Esta última é uma forma de programação não linear, que permite que a aprendizagem das crianças tome várias direções a partir de um único interesse (como se pode observar nas planificações semanais - anexo 2).

Conscientes das características do grupo, e realistas quanto aos obstáculos da participação das crianças na planificação semanal, assumimos que o papel de mediar ação, nem sempre é fácil. Na prática, por exemplo, foi necessário construir



instrumentos, já referidos, que ajudassem o grupo nos momentos de reflexão semanal e planificação subsequente. O que acontecia é que, antes da tabela semanal ser construída (anexo 16), as crianças não percebiam qual era a finalidade da assembleia e, assim, os seus contributos no que toca ao planeamento de atividades era ainda muito reduzido. Depois de recorrer, várias vezes, à utilização do instrumento, as crianças já eram capazes de fazer um balanço acerca do que já tinham feito, e do que ainda lhes faltava fazer.

No 1º CEB, as planificações eram socorridas dos documentos que sustentam a prática (metas de aprendizagem), tendo sempre em conta os documentos, PE e PAA (anexo 18). Na sua elaboração, eram tidas em conta as sugestões, do orientador e das colegas de estágio para a exploração dos conteúdos. Sendo assim, foi necessário planear atividades que englobassem as duas salas, respeitando as festividades definidas pelo PAA (anexo 19). Relativamente à planificação, esta era de carácter linear e continha os conteúdos, objetivos, área curricular, materiais a utilizar, a avaliação pretendida e a descrição pormenorizada das atividades. A descrição de todo o processo mostrou facilitar a prática pedagógica, visto que permitiu à estagiária antever as sessões. Apesar do grupo ter um papel pouco ativo na sua elaboração, pela estruturação de conteúdos que este contexto exige, foi possível negociar a dinamização dos acolhimentos (anexo 14). A maior preocupação na elaboração da planificação foi sempre implicar as crianças no processo de ensino - aprendizagem. Assim, pode verificar - se nas planificações que as propostas pressupunham a interdisciplinaridade ou a dinamização de um tema central para explorar os conteúdos. Nelas foram sendo contempladas atividades que permitissem ser a criança a descobrir e sobretudo a avaliar-se (anexo 18).

Em ambas as valências, as planificações foram sendo reformuladas consoante os dados recolhidos na observação e na avaliação, como já foi referido no tópico observar, bem como as situações que emergiam no processo educativo.

## **Agir/intervir**

O agir traduz tudo aquilo que o educador/professor quer ser, e de que modo quer estar na educação. Assim, e se o educador/professor valorizar a participação da criança em todo o processo educativo, mobilizará metodologias e métodos de forma a criar as atividades e experiências que estimulem a participação da criança. Desta

forma, o agir concretiza na ação “ as suas intenções educativas, adaptando-se às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevisíveis” (ME, 1997:27), respeitando o currículo emergente como já atrás referimos.

A experiência vivida no contexto de EPE e 1º CEB permitiu perceber que implicar a criança no seu próprio processo de aprendizagem implica que se esteja ao nível da criança (cf. com as metodologias), o que também parece fazer sentido para Hohmann e Weikart quando preconizam que a ação onde a criança é implicada “ não é uma estrada de um só sentido (...) [mas sim], um clima partilhado, onde os adultos as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores (2010:54). Nesta linha de pensamento, tem de se estabelecer uma pedagogia relacional.

Em ambos os contextos, o dia começava com um espaço de partilha de novidades ou ideias, que a criança considerasse importantes para partilhar com o grupo. Nestes momentos, a criança tinha oportunidade para se ouvir e ouvir os outros, respeitar, negociar e ceder, pois a pedagogia ativa defende que a partilha entre as crianças é propulsora de novas aprendizagens.

No contexto de EPE, a intervenção foi assinalada pela Metodologia de Projeto. Ao longo e todo o processo de aprendizagem, foi dado à criança a possibilidade de questionar, levantar hipóteses, tomar decisões, pertencer a grupos de trabalho, pesquisar e explorar materiais, de modo a que esta aprendesse pela própria ação. A primeira fase do projeto surgiu com o levantamento do problema que surgiu através da audição da história “Ainda Nada?”. Depois de explorarmos a história, as crianças começaram a levantar questões acerca da influência do sol no nosso planeta (ver anexo 6). Numa segunda fase, foi necessário planificar e lançar o trabalho. Deste modo, foi necessário dividir o grupo em pequenos grupos e fazer a divisão do trabalho. Implicar as crianças neste processo permite que se construa uma “autonomia colectiva que passa por uma organização social participativa em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (ME,1997:53). Assim, e de modo a organizar o trabalho, os grupos dividiam-se nas tarefas de pesquisas sobre o sol para dar resposta às perguntas iniciais. Para tal, recorreram a livros da biblioteca, a um globo, aos agentes educativos e a vídeos relativos ao tema “universo” (anexo 20). No final de cada processo, os grupos reuniam-se e explicavam aos restantes qual o processo que o trabalho implicou, bem como facilidades e obstáculos. Nesse sentido, e seguindo o modelo High Scope cumpria-se, o planear – fazer - rever. Depois de fazermos as pesquisas, as crianças quiseram criar uma área nova na sala, denominada “ O cantinho do sol”, o que nos dá evidências de

que mobilizaram os conhecimentos já apreendidos e aplicaram-nos noutra situação, sendo a construção da nova área. Após esta decisão, surgiu a questão de saber o que iríamos colocar na área referida. Mais uma vez, em conjunto, chegaram à conclusão de que queriam colocar elementos da natureza, tais como: a árvore; o tapete de terra; a relva; o céu e os planetas (anexo 21). Para a construção da área, as crianças recorreram a várias técnicas de expressão plástica e aplicaram-nas com liberdade de expressão (anexo 21 e 21 E). Afinal, é através da expressão livre que a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um (...) (Sousa, 2009:173). Também no 1º CEB, houve o cuidado para diversificar as técnicas - construção, pintura, colagem e digitinta, bem como a manipulação de materiais – tecido, tinta, lã, esponja, pincéis entre outros, procurando evidenciar e promover, como na EPE, a autonomia das crianças (anexo 19).

Ainda na EPE, e depois de a área estar construída, verificou-se através de um registo de observação que os materiais ainda não eram suficientemente apelativos para que a criança permanecesse a brincar. Para colmatar esta dificuldade, decidiu-se, em grande grupo, enriquecer a mesma. Assim, a estagiária construiu vários jogos, como é o exemplo das caças ao tesouro (anexo 22), a fim de levar as crianças a descobrirem objetos como lupas, óculos e lanternas. Esta adequação da área com materiais mais específicos visava facilitar a construção de aprendizagens significativas porque,

*As áreas são territórios plurais da vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve-se adaptar ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo, incorporar materiais produzidos pelas crianças (Formosinho, J;kishimoto,T, 2013:204) (anexo 21, 22.1 e 22.1 C.).*

Ainda assim, foi necessário etiquetar a área visto que as crianças brincavam com os materiais e os guardavam aleatoriamente. Esse processo foi feito juntamente com as crianças. Em grande grupo, definiu-se o lugar de cada objeto para, posteriormente, se guardarem os objetos com a respetiva fotografia (anexo 23).

Além disso, foi possível realizar experiências ligadas ao tema com os materiais já referidos (anexo 24). Também no 1º CEB, foram feitas experiências e jogos (anexo 24 D) utilizados com estratégias diversificadas para abordar os temas a trabalhar, tendo sempre em conta a implicação da criança. Podemos evidenciar o “jogo do

aquecimento”, que tinha como finalidade fazer revisões dos conceitos, para, posteriormente, avançar com novos conceitos (anexo 25).

Depois do enriquecimento da área, no contexto de EPE, começaram a surgir novas curiosidades por parte das crianças (“o que são meteoritos?”; “porque é que Plutão já não é considerado um planeta?”). A estratégia para responder às curiosidades explorou duas personagens, a jornalista que fazia noticiários com conteúdos que se pretendia trabalhar, bem como o cientista Otavo, que mantinha contacto com a instituição para ir dando respostas às curiosidades das crianças. Também houve a necessidade da jornalista aparecer quando simulámos a queda de um meteorito. A jornalista surgiu para gravar o acontecimento, aplicar palavras específicas, alargar o léxico das crianças e explicar o fenómeno (queda do meteorito) (anexo 26). Depois da queda do meteorito recolhemos a matéria e enviamos ao cientista Otavo para que analisasse a amostra que foi recolhida. O Cientista respondeu e desde aí as cartas e surpresas tornaram-se uma ajuda nas pesquisas das crianças e uma mais - valia para os restantes grupos da instituição (anexo 27), visto que as crianças mostraram interesse em estender o projeto às outras salas, aos pais e a uma instituição à qual se fez o intercâmbio de informação (anexo 28). Sabendo que, de facto, a criança “nas relações e interações com outros, (...) vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, (ME,1997: 51/52), achou-se fundamental a participação dos pais, até porque a pedagogia em participação sugere que se “abra portas à comunidade, à natureza e à cultura” (Formosinho, J; kishimoto, T, 2003:198). Essa abertura é essencial para promover experiências e gerar motivação (anexo 37).

No contexto de 1º CEB, também pudemos desenvolver propostas que englobaram a participação dos grupos, pais e outras escolas. A título de exemplo, podemos descrever a atividade que foi desenvolvida no âmbito das salas de 2º ano e que tinha como finalidade a construção de castanhas em três dimensões, englobando os processos de recorte, pintura, digitinta, dobragem e colagem. Depois do processo em ambas as salas, reuniram-se todas as castanhas para construir um placard com o nome da instituição. Também no magusto, as turmas de 1º CEB tiveram oportunidade de visitar outras escolas e trocar experiências com outras crianças. No Natal, a proposta estendeu-se a toda a instituição, tendo sido pedido a todas as crianças que decalcassem e decorassem a mão, através da técnica de pintura, para quando reunidas, formassem uma árvore de Natal (anexo 29).

A divulgação, que constitui a última fase do projeto, da sala dos 4 anos, era para ser feita aos pais e comunidade, através de uma exposição das experiências e materiais que fomos experimentando e construindo ao longo do trabalho. Contudo, assumiu outros contornos. A decisão validada assentou na representação da história “A que sabe a lua” a toda a comunidade (festa de final de ano). Para o efeito, a equipa pedagógica criou sessões de mímica, espelho e imitação, de modo a que as crianças trabalhassem a sua capacidade de expressão. Para além disso, gravou-se com as crianças um podcast com a história que se pretendia representar. O processo implicou treinar com as crianças as falas das personagens tendo em atenção: a entoação e dicção (anexo 30). Para além disso, fez-se uma exposição fotográfica dos momentos mais marcantes do projetos, para toda a comunidade educativa (anexo 31). Para encerrar o projeto na sala, a estagiária, construiu um dispositivo pedagógico em forma de sol. O objetivo era fazer uma sessão de expressão musical onde todos estivessem ligados pelos raios de sol. Com esta atividade, trabalhou-se o ritmo, a coordenação e os valores de união e cooperativismo (anexo 32).

Apesar da sala dos 4 anos se reger pela metodologia de projeto, também surgiram outras atividades ligadas ao Dia do Pai, ao Dia Internacional da Dança, ao Dia da Família, assim como as atividades propostas pelo PAA para o Carnaval, Dia do Pai e Dia da Mãe, entre outras (anexo 33).

O acolhimento da manhã, apesar de ser particularmente destinado para o PE, no 1º CEB também acontece, embora com outras particularidades. Este momento inicial é entendido como um espaço para dialogar com a criança, no sentido de as predispor para a ação educativa. Assim, achou-se que era o momento ideal para fazer o balanço do dia anterior, através das dúvidas que cada criança deixava na caixa, e fazer, também, um sumário oral do que ia ser trabalhado ao longo do dia.

Apesar da inevitável pedagogia diretiva, no 1º CEB, o grupo teve ainda oportunidade de recorrer ao ensino experimental: realizando experiências dos cinco sentidos, tendo sido comparados os dados esperados e os dados obtidos (anexo 25); resolvendo exercícios matemáticos baseados em histórias relacionadas com os seus interesses (anexo 34); compreendendo conceitos, recorrendo a tecnologia, como foi o caso do uso da bee – boot para explorar os conceitos como - uma volta, meia volta, um quarto de volta para a direita, um quarto de volta para a esquerda etc. (anexo 35); fazendo concursos relacionados com a leitura e a escrita, visto que era uma área em que os alunos apresentavam dificuldades. As crianças, nos exemplos de atividade, eram incentivadas a trabalhar em grupo, uma vez que “ajudando a promover o

comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica” (Arends, 2008:349). Esta aprendizagem foi proporcionada, fundamentalmente, em situações de correção de exercícios (heteroavaliação), pesquisas de informação e jogos (anexo 36).

O importante neste tipo de propostas de atividades é “interessar os alunos pelo que estão a fazer [sendo necessário] que eles encontrem nas propostas de trabalho que lhes são feitas uma utilidade, uma relação com o quotidiano” (Cortesão, 1982:62).

Importa ainda realçar o cuidado de manter as crianças envolvidas, não só na reestruturação, planeamento e ação na resolução de atividades, mas também na sua própria avaliação. O processo de avaliação de cada criança decorria após cada sessão. Na fase do planeamento, a estagiária fazia acompanhar-se de vocabulário simplificado para depois, aquando dos conceitos trabalhados com as crianças, segundo termos específicos, fazê-lo mas de forma a utilizar os termos adequados. Esses termos eram colocados no quadro pela estagiária, em forma de objetivos, estando sempre relacionados com os conteúdos da área que se estava a trabalhar. Para que a autoavaliação das crianças fosse possível, foi imprescindível ceder cinco minutos da aula para que estas pudessem analisar os objetivos expostos, fazer a sua análise e registar no papel as suas dúvidas (anexo 9). Este processo nem sempre foi fácil, visto que foi uma metodologia com que o grupo nunca tinha contactado. Inicialmente, foi necessário dar mais tempo para a criança refletir e explicar com mais precisão cada objetivo. Depois de se ter tornado, ao longo da prática, um procedimento normal, a autonomia face a análise segundo os critérios tornou-se evidente.

Esta metodologia utilizada, ao longo de toda a prática de 1º ciclo, permitiu fazer uma adequação individualizada, pelo que era possível saber, qual a dúvida de cada criança em concreto.

O instrumento (a caixa) permitiu que se fizesse diferenciação pedagógica ao longo de toda a prática profissional. Tendo em conta que nenhuma criança é igual à outra e que, por isso, o do docente generalista deve adotar um conjunto de estratégias de diferenciação pedagógica onde o objetivo seja estimular, segundo o Decreto-Lei nº49/2005, “ as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação”, o que também teve lugar no JI.

Em ambas as valências, em todas as atividades, houve o cuidado de distribuir a atenção por todas as crianças. Procurando fazer um acompanhamento

individualizado, onde pretendíamos criar relações afetivas com o grupo e com cada um, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, pois é o educador quem deve cultivar “ uma relação baseada na segurança e na amizade, fazendo-lhes elogios, incentivando-os, mostram-lhes afeição, porque assim “ os alunos demonstram maior interesse” (Ribeiro, 2010: 404).

No 1ºCB, percorria-se a sala lugar a lugar, para tirar dúvidas e ouvir os interesses de cada aluno, demonstrando o interesse pelo trabalho que faziam e reforçando de forma positiva sempre que assim fazia sentido. No contexto de EPE, seguindo a mesma linha de ação, procurava-se trabalhar o projeto em pequenos grupos e, por vezes, individualmente, para chegar o mais próximo possível da criança.

Durante toda a prática pedagógica, a tentativa foi colocar sempre a criança no centro da ação, de modo a desenvolver competências de autonomia, cooperação, pensamento crítico, reflexão, recorrendo a estratégias criativas e diversificadas, criando assim a ponte entre o lúdico e pedagógico e a implicação das crianças (Sanches, 2001).

## **Avaliar**

Nas OCEPE, defende-se que avaliar “ os processos e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças do grupo e a sua intenção” (1997:24). Assim sendo, à intervenção não cabe apenas a observação e planeamento da ação, mas também a avaliação da própria intervenção.

Na prática pedagógica, em ambas as valências, foi seguida uma postura reflexiva (anexo 36F), tendo por isso sido realizadas, avaliações diárias e semanais, respeitando o seu carácter contínuo, de modo a adequar as atividades.

No contexto de EPE, das reflexões semanais (anexo 37) surgiram ainda dúvidas que requeriam uma pesquisa mais aprofundada. Para tal, foram feitas reflexões temáticas que constituíram o portefólio reflexivo (anexos 1 A, 2B, 22.1 C, 21E, 24D e 36 F). No 1ºCEB, também as grelhas de acompanhamento profissional preenchidas pelo par pedagógico permitiram identificar os pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças. Além disso, as reflexões eram sempre baseadas nas recomendações do supervisor de estágio, da professora cooperante e das colegas de estágio.

Relativamente à avaliação da implicação das crianças nos três processos (planificar/agir/avaliar), bem como das suas aprendizagens, a avaliação tornou-se um elemento fundamental visto que é “ integrante e regulador da prática educativa,

permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (despacho normativo nº14/2011). Neste sentido, foram tidas em conta três finalidades avaliativas - diagnóstica, formativa e sumativa – para que se percebesse onde é que a intervenção tinha de incidir, durante o processo.

Segundo o despacho normativo nº14/2011,

*a avaliação diagnóstica é vantajosa porque “ conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”.*

Além disso, e porque é dela que partimos, deve ser a primeira avaliação a ser utilizada. Na prática pedagógica, em ambos os contextos, foram preenchidas listas de verificação, no sentido de averiguar qual o ponto de situação de cada grupo. No contexto de EPE a observação com função diagnóstica, teve um papel fundamental, pois foi segundo a informação assim obtida que a prática foi sendo reformulada e adequada. Nesse sentido, foi possível concluir que as sessões de movimento teriam de incidir mais ao nível dos deslocamentos e equilíbrios (anexo 12). No contexto de 1º CEB, este tipo de avaliação permitiu perceber que o grupo precisava de ser mais autónomo na dimensão do agir e do avaliar pois, nas primeiras observações (como já foi referido na caracterização do grupo) o grupo era, ainda, muito dependente do professor para organizar o trabalho.

A avaliação formativa foi também utilizada nos dois contextos, pois é onde o educador/professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino (...) tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades, de experiências em que cada criança inicia ou prossegue as aprendizagens (...) e avalia com instrumentos adequados (...) em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a monitorização” (Decreto-Lei nº 240/2001). Este processo foi feito no 1ºCEB através de instrumentos que apoiam a avaliação, sendo elas, o diálogo, as grelhas de observação, as fichas de trabalho realizadas, a observação dos instrumentos de avaliação dos alunos e o feedback, tendo em conta que “ avaliar é (...) cada vez mais melhorar” (Gouveia, 2007:132) (anexo 8, 9 e 17). Como tal, a correção dos exercícios no quadro, ou com cada aluno, pressupunham o reforço positivo. Isto porque o feedback contribui para a motivação do aluno e, para além disso, é



importante “ que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação (...) diversificando os métodos utilizados (ME, 2002:69). Foram criados momentos de hetero e auto avaliação, através das leituras de composições escritas, da avaliação da leitura e correção de exercícios (anexo 7, 8 e 36).

Já na EPE, recorreu-se à grelha de avaliação do projeto, tendo em conta “ a riqueza dos projetos e não só dos resultados” (Cortesão; Pequito, 2007:105). Esta permitiu avaliar todo o trabalho desenvolvido com o grupo (ver anexo 5). A elaboração do portefólio da criança

*fomenta uma prática educativa construtivista, centrada na criança. Através dele, a criança é estimulada a conversar sobre as suas experiências, dentro ou fora da escola, é estimulada a pensar sobre o seu próprio progresso e a tomar decisões sobre o que gostaria de aprender (Shores & Grace, 2001, in Silva; Santos, 2007).*

e ao longo da prática permitiu dar-nos conta (nós e a criança) da sua evolução nas diferentes áreas de conteúdo trabalhadas (ver anexo 7).

A avaliação sumativa, que pressupõe “a formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (despacho normativo nº 1/2005), dá-nos a perceber se o objetivo foi cumprido ou não. No 1º CEB, a título de exemplo, sempre que se reformulava a ação para levar a criança específica a melhorar a leitura, ou a explicar-lhe um conteúdo que tínhamos verificado, através da caixa, que aquela não tinha, ainda, percebido. Neste caso aplicávamos a avaliação criterial para melhorar e regular a atividade seguinte. Para além destes momentos, também foram realizadas e corrigidas, pela docente da turma, as fichas de avaliação. Às estagiárias coube a oportunidade de fazer a supervisão.

Seguindo o processo que caracteriza a ação, o observar, planear, agir e avaliar deve assumir um processo de constante articulação, pois só assim, é que podemos chegar à intencionalidade educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o período de estágio, foram definidos objetivos que se tornaram fundamentais para a preparação de um profissional com dupla habilitação, e que em breve terá um desafio maior na sua vida: “O desafio de educar bem pela via do coração e do amor”. (Paula Frassinetti). Os objetivos definidos para a prática profissional e construção do relatório assentam em demonstrar que a prática pedagógica em ambas as valências constitui um caminho para a profissionalização, através de competências essenciais, tais como a ética, valores e o pensamento crítico; e competências específicas: caracterizar as instituições com base na análise dos documentos de regime e autonomia, administração e gestão para atuar em conformidade com os mesmos; aplicar de forma integrada os conhecimentos essenciais à execução da prática educativa; dominar métodos e técnicas que melhor se adequam ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças; participar em momentos de envolvimento parental e comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação com vista à compreensão das práticas educativas; refletir sobre a continuidade pedagógica nos contextos de EPE e 1º CEB; demonstrar que a criança é um ser ativo na construção da sua própria ação em ambas as valências.

Neste sentido, a intervenção, nos dois contextos, orientou-se essencialmente a partir de uma prática centrada na pedagogia construtivista e relacional consciente da criança enquanto ser ativo no processo educativo. Foi, também, sempre tido em conta, como uma mais-valia para o processo, a reflexão, o trabalho cooperativo, a autonomia e a consciencialização da avaliação. Porque, na verdade, o distanciar a criança dos processos é perder a essência da escola. A escola só faz sentido com uma pedagogia relacional, em que a criança é tão importante como o professor, para que, o ato de ensinar não seja “ transferir conhecimento, mas [sim] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1997:25). Assim sendo, o profissional com dupla habilitação deve mediar e orientar o trabalho que a criança quer ver realizado, criando, assim, tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver saberes, experiências e culturas em ambos os contextos.

Nesse sentido, as oportunidades dadas à criança durante o período de estágio para ela ver, conhecer, experimentar, sonhar e construir permitiram definir a identidade da estagiária como profissional otimista e segura de que a criança é o centro de toda a ação, tal como o referimos no decurso do estágio:

*No ambiente de trabalho impera, o sentido de educar para o otimismo, para um ambiente de boa disposição, tranquilidade (...). No qual as crianças são o motor e gerador de vivências* (Anexo 37 - Avaliação semanal instituição A).

A afirmação expressa o que a estagiária valoriza, a forma como educa, os objetivos que pretende desenvolver, bem como os métodos e estratégias que privilegia.

Para orientar todo o processo de ensino e aprendizagem, foi necessário recorrer a um conjunto de princípios que a estagiária adquiriu ao longo da sua formação e experiência, como é o caso das unidades curriculares, dos seminários e das orientações tutoriais que, evidentemente, constituíram elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional, permitindo que esta refletisse e aplicasse as teorias na sua prática, nomeadamente, uma pedagogia ativa.

Ao longo do período de estágio, de modo a colmatar as dificuldades, nos contextos já referidos, foi necessário recorrer ao processo observação-planificação-ação-avaliação.

No JI, as maiores dificuldades, foram, nomeadamente, a escolha dos instrumentos de avaliação, a avaliação segundo objetivos específicos e, por último, a implicação das crianças nos momentos de planificação e avaliação. No 1º CEB, as dificuldades prenderam-se fundamentalmente com a aplicação de metodologias ativas, principalmente nos momentos de planificação. Embora a estagiária não pudesse aplicar tudo aquilo que propunha pelo distanciamento de visões educacionais, esta respeitava e adequava-se, acreditando que os seus princípios pedagógicos pudessem funcionar. A falta de abertura para outros métodos pode dificultar o trilho que se quer seguir; contudo, a diversidade de perspetivas permite que a estagiária futuramente possa fazer escolhas, já que reconhece o valor das várias metodologias.

A formação de um profissional com dupla habilitação foi-se construindo ao longo de toda a prática profissional, visto que a estagiária conhece as características, dificuldades e oportunidades de cada contexto. Na sua prática, procurou criar momentos para que a criança pudesse descobrir através da experiência, partilhar através do acolhimento, participar na sua própria avaliação e comunicar/ divulgar os resultados das suas aprendizagens, abordagens e preocupações que ultrapassaram a EPE e se estenderam para as salas do 1ºCEB.

Todos os obstáculos e limitações durante o período de estágio constituíram oportunidades para grandes aprendizagens e conquistas. A título de exemplo destacamos a seguinte afirmação:

*A estagiária já revela espírito de liderança, no que diz respeito à gestão do grupo. Para além disso, já sente autonomia, e até facilidade em fazer propostas criativas e dinâmicas. (...) A estagiária já é capaz de se ajustar a situações emergentes, o que no início da prática parecia complexo. (...) A estagiária já se sente segura (anexo 37 – Avaliação semanal instituição A).*

Apesar das aprendizagens que a estagiária foi adquirindo ao longo do estágio, não podemos esquecer que o até agora apreendido não é suficiente para levar a cabo a profissão docente. Antes se considera uma eterna aprendiz que precisa de constante formação. Nesse sentido, pretende investir na formação contínua ao nível da Creche, do Ensino Especial e da inovação tecnológica.

Após terminar o período de estágio é possível reconhecer um crescimento tanto ao nível pessoal como profissional, acompanhado da certeza de que o verdadeiro desafio começa agora.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I.** (2001). "Professor - investigador: que sentido? Que formação?" In **Campos, B.** *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R.** (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Barbier, J.** (1993). *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação: fundamentos métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J.** (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinomia da educação*. Porto: Asa.
- Coll, C & Martin, E.** (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Coll, C; & Palcios, J.** (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação- Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L.** (1982). *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A.** (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Dewey, J.** (1967). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dewey, J.** (2002). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d`Água.
- Dewey, J.** (2010). *Experiência e Educação*. Petropolis: Editora Vozes.
- Duhr, J.** (1961). *A arte das artes: Educar uma criança*. Lisboa: Editorial Logos.
- Formosinho, J.** (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.** (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância - A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J & kichimoto, T.** (2013). *Em busca da Pedagogia da infância*. Porto: Pensa.

- Freire, P.** (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Freinet, C.** (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moares Editores.
- González, P.** (2002). *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, J.** (2007). *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente.
- Grade, L.** (2008). *A Centralidade do Projeto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa: Edições Colibn.
- Gonçalves, A.** (2008). *Educar para transformar -reflexão em torno de um percurso formativo*. Cadernos de Estudo.
- Hohmann, M & Eeikart, D.** (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L & Chard, S.** (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R.** (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da educação.** (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*.
- Ministério da Educação.** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação.** (2002). *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da educação.** (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Decreto - lei Nº 241/2001, de 30 de Agosto.
- Morgado, J.** (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moyles, J.** (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Parente, C & in Formosinho, O.** (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. A supervisão de professores: da sala à escola.* Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P.** (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed.
- Pequito, P & Costa, I.** (2007). *...e aprendemos muitas coisas novas!...Projetos simples...complexas aprendizagens.* ESE Paula Frassinetti.
- Piaget, J.** (1993). *A psicologia da criança.* Porto: Edições Asa.
- Ponte, J & Serrazinha, L.** (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A.** (1989). *Afetividade na relação educativa.* Estudos de Psicologia.3º ed.,vol 27.
- Sanches, I.** (2001). *Comportamentos e Estratégias De Atuação Na Sala De Aula.* Porto: Porto Editora.
- Silva, A.** (2007). *A Importância dos Portefólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância.* ESE Paula Frassinetti.
- Sousa, A.** (2009). *Investigação em educação.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, R.** (2012). *O movimento da educação nova e a reinvenção da escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo.* Porto: UPorto.
- Zabalza, M.** (1998). *Qualidade da educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

## **ARTIGOS**

- Cortesão, I & Pequito, P.** (2007). *“...e aprendemos muitas coisas novas!...” Projectos simples...complexas aprendizagens. Cadernos e Estudo, vol 6.*
- Silva, A.** (2007). *A importância dos portefólios para o desenvolvimento Vocacional na Infância - Cadernos de estudo.*

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto.

Decrto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto.

Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro.

Decreto- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Despacho Normativo nº 14/2011 de 18 de Novembro.

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS:**

Projeto Educativo (2013/2014) da instituição A;

Projeto Educativo (2014/14) da instituição B;

Projeto Curricular de Turma (2013/2014) da instituição A;

Projeto Curricular de Turma (2014/2015) da instituição B;

Plano Anual de atividades (2013/2014) da instituição A;

Plano Anual de atividades (2014/2015) da instituição B;

Regulamento Interno (2013/2014) da instituição A;

Regulamento Interno (2013/2014) da instituição B;



## **ANEXO 1 A**

### **Perspetivar a prática pedagógica**

As crianças de hoje vivem num mundo em constante mutação social, científica, tecnológica mas, também, de crenças e valores. Contudo parecem adaptar-se às mudanças repentinas com muita naturalidade embora, necessitem de desenvolver competências e aptidões que as ajudem, desde o jardim-de-infância, a situarem-se nessa realidade. É no jardim-de-infância e no educador que está a resposta para educar, face a este desafio, que é a sociedade multicultural.

E o desafio de hoje e de amanhã, passa por refletirmos sobre o papel da educação no futuro pois “o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende de adultos capazes de contribuir ativamente e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana” (Craveiro,2005:22).

Nessa perspetiva, as preocupações, de cada um de nós em assegurar a qualidade de vida das crianças, refletem-se na educação e também na reconstrução dos seus ideais, lançando novos desafios e abrindo novas perspetivas. Assumindo, sempre, um compromisso com a educação, e reconhecendo o caminho trilhado para as direções metodológicas e axiológicas que devem ser tomadas na prática pedagógica.

Surge, então, a pergunta: como educar a criança de hoje para o futuro? Esta é a grande questão que se coloca aos educadores, estagiários e a cada um de nós. A resposta a esta pergunta está em Dewey pois, segundo o pedagogo “a educação não é uma preparação para a vida é a própria vida” (cit. Gambôa, 2004:42). Nesta prespetiva a educação não é uma atividade de preparação das crianças para a vida pois, cada uma delas tem de colher o melhor do momento educativo todo o significado da experiência e, desse modo preparar-se para realizar o mesmo no futuro.

Neste sentido, os educadores e futuros educadores de infância têm absoluta responsabilidade e prioridade de criar e proporcionar contextos, atividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem, bem como, o crescimento harmonioso da criança. Por isso, se afirma que o “papel do educador é abrangente e as suas tarefas são diversificadas” (Oliveira – Formosinho, 2001 in Craveiro,2007:15). Para o efeito, o educador pode e deve mobilizar todos os recursos que o contemplam e, que de certa forma, são condicionadores das suas intervenções pedagógicas. Este, deve conhecer e dar a conhecer às crianças as suas habilidades, capacidades e competências como por exemplo: o gosto pelo canto, música, arte, cultura, originalidade e audácia.

Todas as potencialidades do educador e estagiário devem estar ao serviço do mesmo como um instrumento que amplie e promova aprendizagens ativas e significativas. Estas experiências são absorvidas pelo educador e pela criança quando o educador é o mediador e a criança o sujeito da ação. Quando se valorizarem, respeitam e prezam. Isto significa que, apesar da vulnerabilidade estar presente na ação, este vê a criança como um ser competente, ativo nos contextos de que faz parte. Ela atua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos. Cabe ao educador perceber este papel ativo da criança e de dar espaço para que ela se manifeste, esta conceção exige um ambiente de liberdade para a criança poder exercer a sua agência.

A participação da criança no jardim-de-infância constitui um exercício de cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade, bem como, usufruir da possibilidade de conviver com outros, defendendo direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades. Estas, são experiências fulcrais, pelo facto, da criança sentir que pertence a algo, criando noções de partilha, respeito, saber ouvir entre outras. Todas estas vivências envolvem a criança em experiências ricas no que diz respeito à interiorização de “valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilidade, a cooperação” (ME, 1997: 54)

Sendo assim, a educação para os valores deverá estar latente em toda intervenção pedagógica, sendo que é a primeira educação que se dá a beber às crianças e que, por sua vez, depois de adquirido/ assimilado se torna uma

aprendizagem perdurável. Isto é, atravessam o tempo e continuam permanentes, fundamentais e importantes- intemporais.

E por tudo isto, o educador bem como estagiário não devem ter receio de arriscar, mas sim, de sentir o prazer de percorrer os caminhos, muitas vezes rotulados como difíceis, mas sendo os que são impulsionadores de um espaço para o pensamento aberto e livre ao revés das áreas que procuram apenas uma solução, dita como certa. Na arte nada é certo ou errado mas sim diferente. Não se valoriza uma resposta única, mas sim uma resposta inventada. Nesse sentido, o jardim-de-infância como lugar de expressões e comunicações é também um lugar, para a criança, de compreensão do mundo e dos outros e onde a criança aprende a riqueza e as possibilidades da diferença, refinando a sensibilidade para a diversidade, para a diferença. Nos dias de hoje e, certamente, no futuro, a criatividade, a originalidade e a inovação terão um lugar primordial para resolver com eficácia problemas e situações que venham a surgir.

Do exposto, a prática do educador e estagiário reflexivo terá uma tônica de afirmação pela criatividade, originalidade inovação por oposição à memorização e repetição. Pois, o fomento das aprendizagens por descoberta, a aprendizagem ativa e autonomia; pensamento flexível e o pensamento crítico; o espírito científico e de pesquisa; o rigor e o domínio de instrumentos para aceder ao conhecimento; o não ter medo de superar de se lançar ultrapassar os próprios limites, são a chave para uma educação em transformação. Isto quer dizer, que o papel, de hoje, do educador e estagiário nas salas de jardim-de-infância é mudar mentalidades utilizando a sua sensibilidade, os seus valores como modelo e a sua criatividade. “Porque quem não é capaz de sonhar não é capaz de operar transformações positivas profundas (...). Estes temem a infância! Porque a infância em tudo é verdadeira (...)” (Cavalcanti, 2007: 28).

## Bibliografia

- Craveiro, C. (2007). *A educação Pré- escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de estudo

- Aprender- Formar, Refletir, Intervir.  
<http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes.htm>.

(Data de consulta 16/07/09).

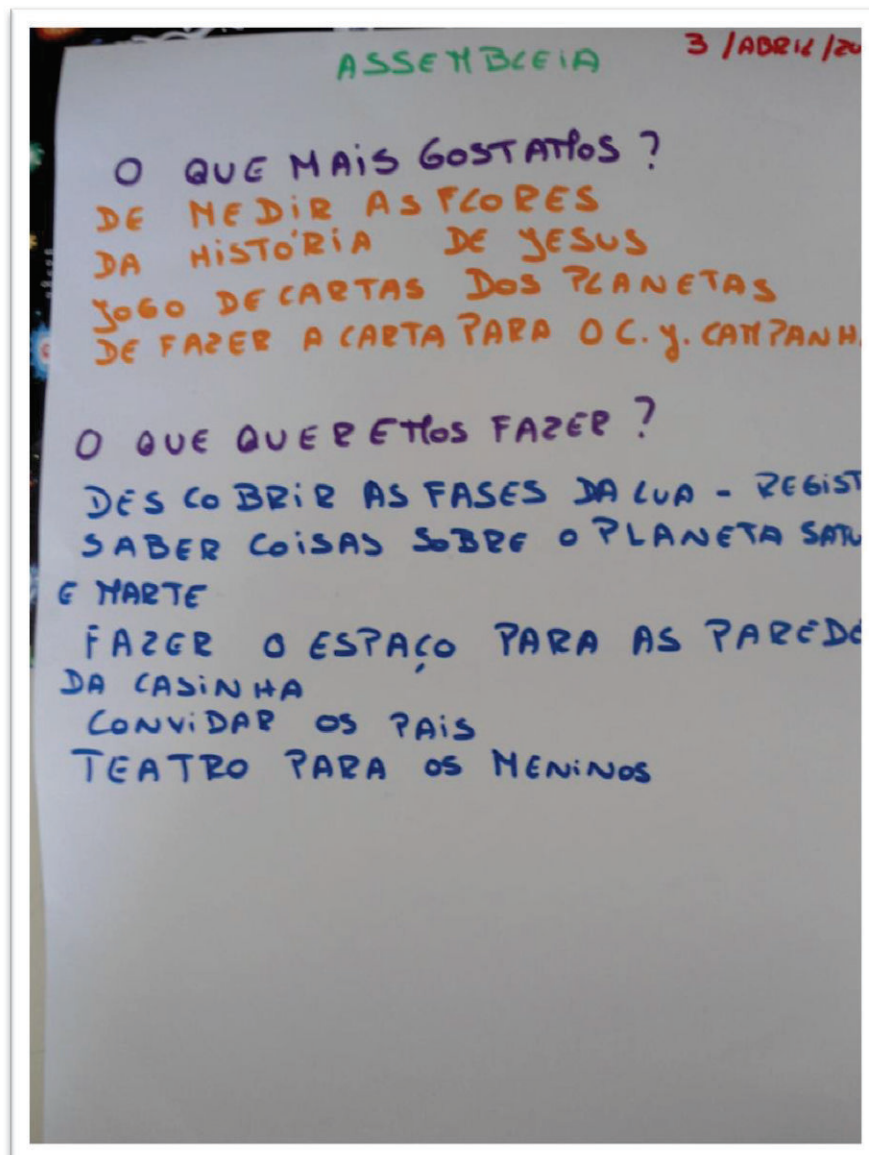
- Cavalcanti, J. (2008). *Malas que contam histórias*. Lisboa:PAULUS

## ANEXO 1

### Registo fotográfico – A assembleia

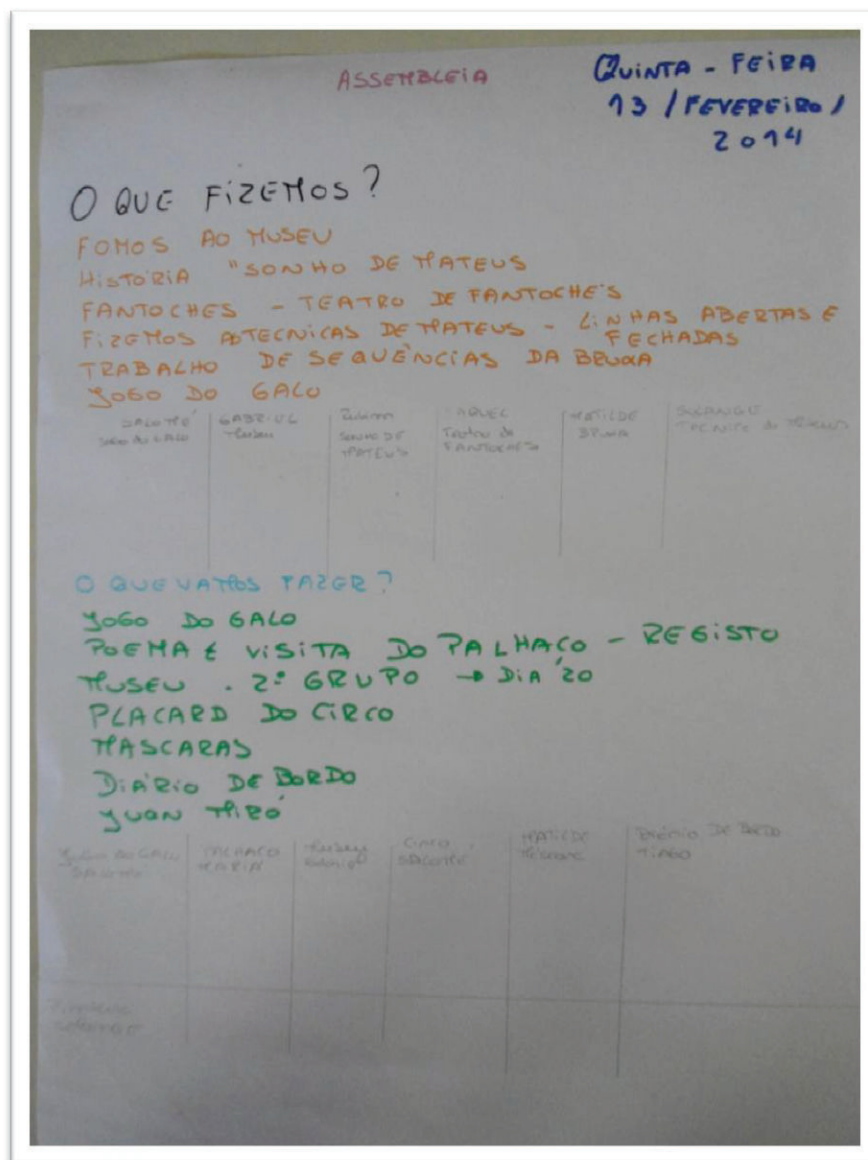


Momento de assembleia



Registo das ideias que surgiram na assembleia

**Observação:** Após a construção deste registo (do adulto), as crianças representavam as ideias através de desenhos.

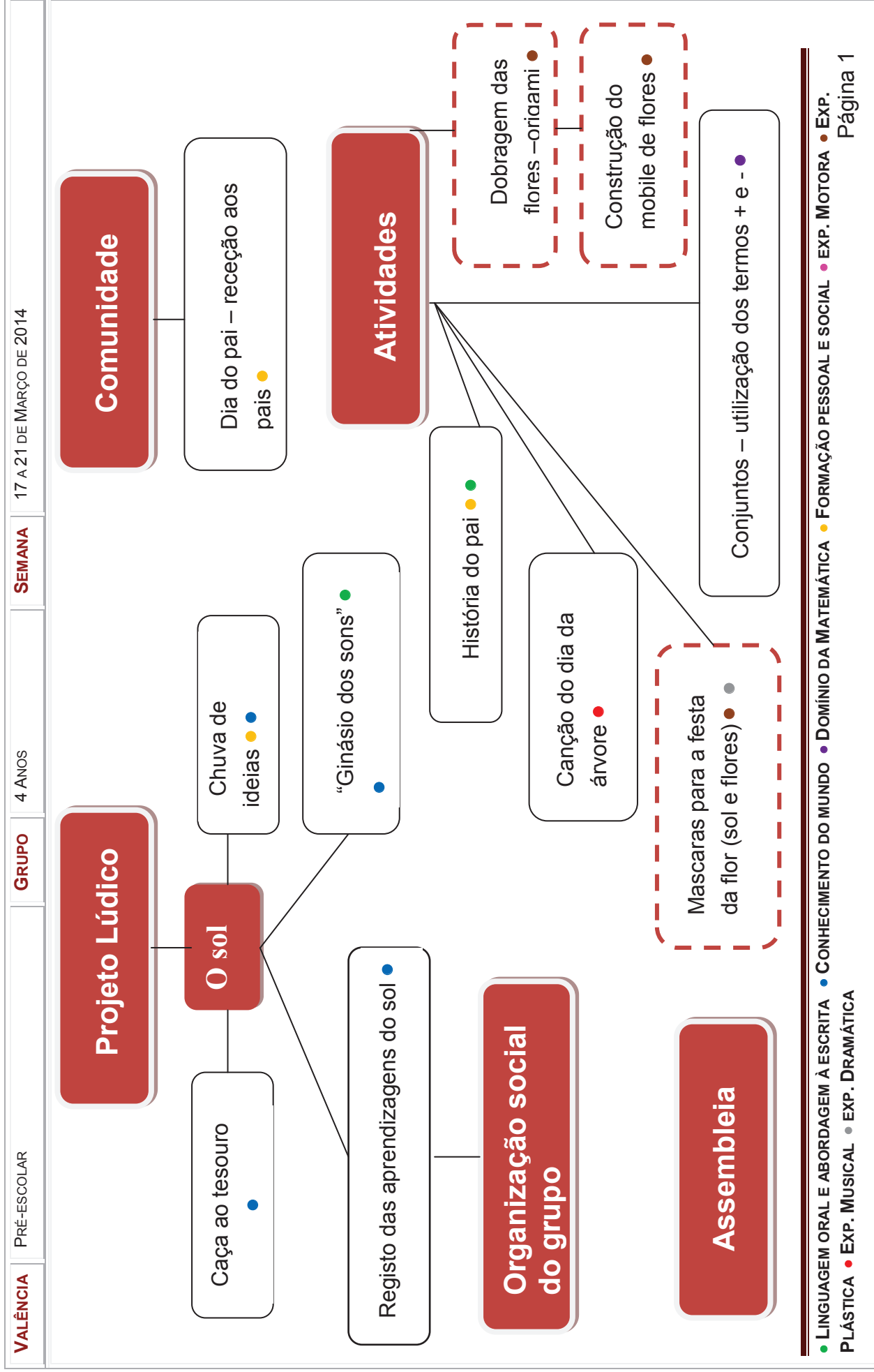


Espaço para as crianças representarem as ideias, que surgiram no momento de assembleia.

# ANEXO 2

## Planificação semanal da instituição A

### Planificação em rede





---

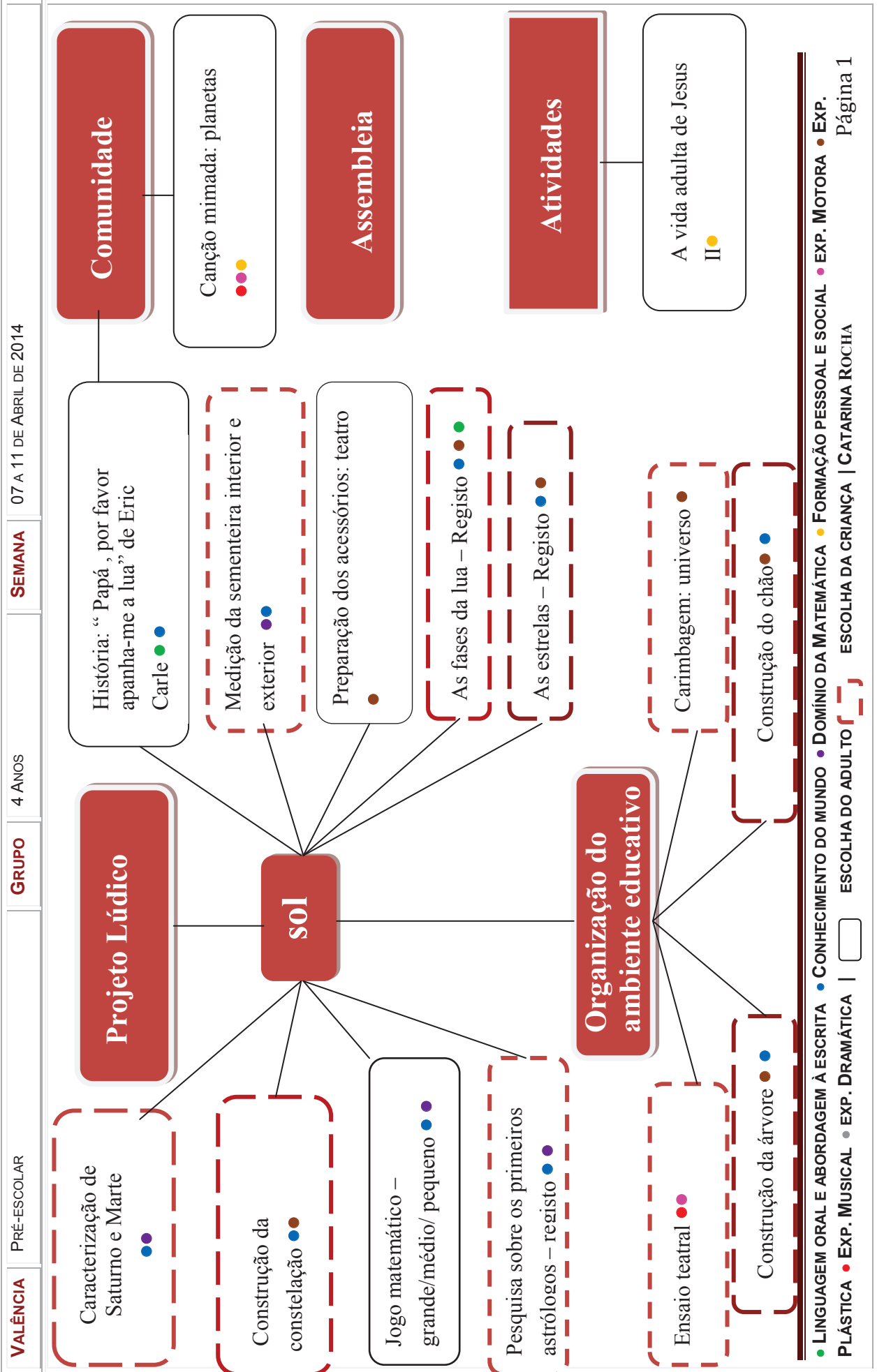
## Planificação em rede

---

### **OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:**

- Expor ideias de forma oral e justifica-las;
- Apresentar recursos para a levar a cabo a chuva de ideias;
- Suprimir ou acrescentar palavras através de um jogo lúdico;
- Utilizar a linguagem “mais ou menos” para comparar números de dois, ou mais, conjuntos através de um jogo;
- Cantar uma canção utilizando o processo de audição, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica, da intensidade e da respiração;
- Compreender o texto;
- Alargar o campo lexical;
- Revelar destreza na construção de origamis.

# Planificação em rede



## Planificação em rede

---

### **OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:**

- Dizer dois aspeto da vida de Jesus;
- Organizar as informações das pesquisas;
- Produzir plasticamente, de modo mediado a representação, utilizando diferentes modos de expressão- pintura, colagem e rasgagem;
- Planificar tarefas e organizar materiais necessários;
- Ouvir uma história com atenção;
- Fazer comparações, verbalmente, a partir de medições de plantas;
- Representar uma canção através de movimentos corporais;
- Compreender o texto;

### **OBSERVAÇÃO:**

Observamos, que o grupo, nas assembleias, faz, cada vez mais, propostas de atividade lidagas ao projeto. Repare-se nas atividades a tracejado.

## ANEXO 2B

### A brincadeira entre o adulto e a criança

Refletindo acerca da prática e com algum tempo de distanciamento, percebe-se de que houve uma crescente facilidade em perceber quais os interesses das crianças e, conseqüentemente, quais as atividades mais adequadas para a o grupo. Este, como todos os processos de intervenção, exigem observação e exploração por parte do adulto.

Hoje, sabemos que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos e, por isso, é importante que os adultos partilhem o melhor de si, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante.

Na prática foi visível, que quanto mais o adulto brincava com a criança, observando-a e brincando com ela, mais ela respondia, mostrando respeito, confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.

Foi evidente, que só desta forma é que o adulto pode conhecer a criança e, posteriormente, pensar e planejar atividades ou estratégias de aprendizagem para a sua evolução individual.

*A maioria dos educadores e dos adultos que tratam de crianças acreditam que cada criança é única e, conseqüentemente, esforçam-se por individualizar a sua abordagem de ensino* (Homann.2009:83). Esta visão pressupõe uma sensibilidade por parte do adulto muito grande, e isso consegue-se através das brincadeiras.

Nas brincadeiras estabelecidas, o pressuposto é criar relações de confiança e segurança com a criança mas, mais do que isso é perceber, nesse momento, os seus interesses e necessidades. O *“participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções”* (Homann 2009:316)). Assim, consideramos que as brincadeiras foram valorizadas até porque, foi por essa via que construímos outras.

Nas brincadeiras, o adulto efetuava brincadeiras paralelas com as crianças, principalmente, na área nova, na casinha, na área dos jogos e construções.

A brincadeira consistia em manipular os materiais, junto das crianças, para lhes dar a possibilidade de conhecer as potencialidades dos objetos, permitindo que ela imitasse a brincadeira.

Esta situação aconteceu muitas vezes quando a área nova foi criada. No início, as crianças tinham dificuldade em brincar com os objetos que lá existiam mas,

constatamos que esta estratégia foi bastante pertinente para ajudar as crianças a saber brincar com os novos materiais.

Evidentemente, que toda esta intervenção influencia a planificação. Para que esta seja, de facto, adequada, é preciso que o adulto desça ao nível da criança, que medie as suas brincadeiras e que despiste, eventuais, interesses.

## Bibliografia:

- Hohmann, M; Eeikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Bibliografia:

- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. *Educar a criança*. Fundação Gulbenkian. Lisboa 2003.

# ANEXO 3

## Instrumento de avaliação PIP

### Ficha de resultados do P.I.P.

<b>I. Ambiente físico</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	4	5
2. Espaço de trabalho adequado em cada área	4	5
3. Sala segura e bem conservada	4	5
4. Materiais ordenados e etiquetados	2	4
5. Materiais adequados para várias crianças	4	5
6. Variedade de materiais reais à disposição	2	3
7. Materiais acessíveis às crianças	5	5
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	2	3
9. Materiais desenvolvem consciências de diferenças	3	4
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	4	5

<b>II. Rotina diária</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
11. Adultos implementam rotina diária consistente	5	5
12. Tempo adequado para planificar, trabalhar e relembrar	4	5
13. Variedade de estratégias de planificação usadas	3	4
14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	3	5
15. Equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo	4	5
16. As crianças concretizam as suas ideias em atividades organizadas pelos adultos.	5	5

<b>III. Interação adulto-criança</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem.	4	5
18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	4	5
19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	5	5
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	5	5
21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	5	5
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	5	5
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	5	5
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula.	4	5

<b>IV. Interação adulto-adulto</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
25. O staff usa o modelo de ensino em equipa	4	4
26. O staff usa o processo de planificação e avaliação em equipa	5	5
27. O staff usa o registo de avaliação da criança	3	4
28. O staff completa o registo de observação da criança	3	4
29. O staff envolve os pais no programa	4	5
30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	4	4

Total do resultado de versão integral	113	133
---------------------------------------	-----	-----

T1 - 16/02/2014
-----------------

T2 - 07/06/2014
-----------------



## **ANEXO 4**

### **Registo de incidente crítico**

**Nome das crianças:** “R”

**Observador:** Estagiária

**Idade:** 4 anos

**Data:** 19/03/2014

**Incidente:**

O “R” está a brincar sozinho na área nova, “O cantinho do Sol”. Pega no livro, abre-o e explora-o durante, sensivelmente, 3 minutos. Após ter desfolhado o livro o “R” sai da área.

**Comentário:**

Criamos a área nova, porque todas as crianças quiseram, mas verifica-se que de todas as crianças só, ainda, o “R” é que a visitou.

Este registo assume um papel importante porque através dele percebemos que a área, ainda não está suficientemente apelativa.

Face a este acontecimento, a equipa enriquecerá a mesma, com vista a promover as brincadeiras.

## ANEXO 5

# Grelha de avaliação do projeto lúdico

Caracterizar o projeto com 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.

### Formação pessoal e social:

Podemos dizer, que relativamente a este domínio as crianças evoluíram, significativamente, no que diz respeito ao trabalhar em grupo.

Com o decorrer do projeto, as crianças foram aprendendo a ter respeito pelo outro, foram aprendendo a ouvir, a ceder nas grandes decisões, a ser consciente e a partilhar brinquedos (lupas) e a ajudar o amigo. Consideramos que estes valores cruciais para uma vida plena, de relações e de respeito, foram bastante trabalhados ao longo do projeto e, que as crianças compreenderam e adquiriram.

Um valor que consideramos constante, foi também a partilha com as outras salas. Relativamente à partilha o grupo mostrou-se sempre muito entusiasmado em partilhar as informações e aprendizagens com a outra sala (5 anos).

Esta relação entre salas só enriqueceu as aprendizagens das crianças.

Não podemos esquecer a partilha de informação que se fez, também com o

As crianças ficaram entusiasmadíssimas com a troca de cartas e, posteriormente, a visita. Com esta relação, as crianças partilharam aprendizagens, uns acerca da quinta outros acerca do universo, brincaram em grande e pequenos grupos, partilharam brinquedos ( inclusive, deram nomes ao porquinho da quinta – Loli e as crianças de Campanhã um nome ao nosso foguetão – C15).

Assim, e chegando ao fim do projeto, podemos dizer que, os valores foram trabalhados e mostrados pelas crianças em diversos momentos do projeto.

### Domínio da matemática:

Foi evidente, que ao longo do projeto as aprendizagens ao nível deste domínio foram “ trabalhadas” e adquiridas. Através das caças ao tesouro, as crianças aprenderam a ler plantas simples e complexas e a deslocar-se num espaço (orientação espacial). Para além destas competências, aprenderam a fazer variados registos, a fazer medições e, ainda a fazer construções como é o caso da árvore, o que implica ter a noção de divisão do peso. Para este domínio apontamos, também, o jogo “ planetinho” que desenvolveu na criança a capacidade de memória quer do aspetos físico dos planetas quer dos seus nomes.

### Domínio do conhecimento do mundo:

Podemos considerar que este domínio originou, não só aquisições e competências mas, também problemáticas. Queremos com isto dizer que as crianças levantaram muitas questões acerca do tema do universo e, foi essa problemática o motor do nosso projeto.

As pesquisas constantes acerca do tema, os vídeos do primeiro homem a ir à lua, do espaço, dos meteoritos e como não podíamos esquecer todas as experiências que realizámos foram instrumentos que ajudaram a criança a aprender.

Todas estas experiências (ver vídeos, fazer experiências, pesquisas e manipulação de materiais como lupas, microscópio, óculos, livros, binóculos), permitiram que a criança adquirisse uma série

de competências, no que diz respeito à compreensão de fenómenos relativos ao tema como aquisição de nova linguagem.

### **Linguagem oral e abordagem à escrita:**

A este nível, as crianças “cresceram” significativamente. A riqueza de palavras a que foram expostas, nomeadamente, com termos específicos como: meteorito, explosão, Big Bang, Kepler, rotação, translação, poeiras, crateras, galáxia, foi evidente. Tal facto, constatou-se nas suas conversas diárias e na ida ao planetário, pelo que mostraram dominar os temas e adequar as palavras.

Para além disso, lembramos os jogos de linguagem que foram feitos para a criança ficar sensível aos fonemas, para ter uma boa dicção e para que o seu vocabulário alargasse. Neste último aspeto, podemos referir que o vocabulário enriqueceu pelas experiências (relacionadas com o projeto) que a equipa proporcionou.

Neste domínio não podemos esquecer os “banhos” de linguagem que demos às crianças. Através das múltiplas histórias e poemas, tanto nos acolhimentos como nas atividades orientadas. As crianças adquiriram conhecimento, enriqueceram o seu vocabulário e sonharam...

As assembleias e os registos foram, também, muito importantes pelo que as crianças mostraram, cada vez mais, vontade em expressar-se utilizando termos adequados.

Do exposto pensamos que foi uma área bastante trabalhada e significativa para as próximas aprendizagens das crianças.

### **Domínio das expressões:**

Relativamente às expressões é importante dizer que foram trabalhadas, sempre, de forma articulada. As crianças aprenderam a cantar muitas canções acerca do projeto, através da exploração dos instrumentos e da expressão corporal. Através deste trabalho as crianças desenvolveram competências como: expressão facial e corporal, de modo a representar de forma expressiva o teatro de final de ano “ A que sabe a lua”.

Foi muito trabalhado, também, através dos jogos da mímica e de jogos com instrumentos a expressão corporal com o objetivo de as crianças serem cada vez mais expressivas.

Consideramos que este processo foi fundamental, para as crianças conseguirem encarnar as personagens do teatro. Assim foram criados espaços para que a criança se expressasse, cantasse, sentisse o ritmo da música e, por fim que se sentisse à vontade quando exposta a uma plateia.

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

A autonomia das crianças é evidente nas escolhas e no rumo que quiseram dar ao projeto, através dos momentos de assembleia onde se decidiu, em grande grupo, o que se queria saber para completar mais as pesquisas e as aprendizagens.

Quando falamos de autonomia referimo-nos, então, à criação de “ novos cantos” para a sala, às pesquisas individuais, à forma como passaram a movimentar-se nas áreas, consideradas novas,

para brincar com objetos – lupa, binóculos, telescópio e para explorar livros. As decisões nas assembleias assumem uma importância a este nível, pelo que as crianças já conseguem ser autónomas nas suas propostas. Já são capazes de dizer que querem fazer experiências, que querem jogos de grupo etc.

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

Consideramos que as aprendizagens adquiridas pelas crianças foram múltiplas e significativas, começando pela aprendizagem cooperativa que está, inevitavelmente, ligada à metodologia de projeto. Sendo esta uma constante, as crianças ouviram diferentes perspetivas para a resolução de problemas, nomeadamente, em grande grupo; geraram consenso nas decisões importantes, e desenvolveram a capacidade de escuta que, por sua vez, implica a tradução das ideias, a assimilação bem como a concordância ou discordância das mesmas. Todo este processo de cidadania revelou-se, inicialmente, complexo para crianças de tão tenra idade, mas à medida que o projeto se foi desenvolvendo, o ambiente cooperativo foi-se revelando durável e assumiu visibilidade nos momentos de assembleias, acolhimento.

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

A eficácia, ao longo de todo o processo foi visível pela implicação que as crianças demonstraram em fazer (voltamos a referir) as pesquisas, os convites para envolver os pais, numa perspetiva muito interessante que foi levar os pais a viver, também, o projeto e a dar o melhor de si ao grupo através de histórias, experiências, a fim das aprendizagens se multiplicarem e serem significativas para ambos.

**Implicação:** Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

A implicação que o grupo revela pelo projeto é notável, na medida em que as crianças sempre revelaram satisfação e alegria em mostrar às outras salas algumas das suas aprendizagens como é o caso do teatro – “a babibruxa e os planetas”, histórias como “O sol e a lua”, “Papá, por favor, apanha-me a lua”. É evidente que as crianças se implicaram no trabalho pelas suas conversas e pelas questões constantes ao adulto.

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

Ao longo do processo foram muitos os momentos em que as crianças tiveram de negociar, saber aceitar e saber ceder em prol de uma ideia mais eficaz.

**Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidades adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica.**

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

A equipa pedagógica considera que a adequação do projeto foi, sem dúvida, eficaz para grupo pela pertinência que este teve na vida das crianças, pela motivação que gerou, pelos múltiplos jogos e livros que disponibilizou para as crianças explorarem.

Não podemos esquecer que a planificação em rede e as reflexões realizadas em equipa, possibilitaram reformular a prática. Consideramos que este aspeto foi bastante importante para que as propostas fossem adequadas à idade, aos interesses e muito importante, que abarcassem todos os domínios.

**Eficácia:** Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Quanto à eficácia consideramos que o projeto contribuiu para o desenvolvimento das crianças a todos os níveis, pois proporcionámos atividades impulsionadoras. A quantidade de efeitos previstos que foram proporcionados à criança era, incrivelmente vivida por elas. Relembramos as cartas, o vídeo, a surpresa (lanche) do cientista, as caças ao tesouro, os jogos e os acolhimentos em que se deliciavam com as histórias, poemas e danças que lhes proporcionávamos.

**Flexibilidade:** Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.

Considerámos que as diferentes metodologias revelaram flexibilidade, na medida em que mudamos direções em função das necessidades do grupo, do tempo, espaço e materiais. É importante referir que as metodologias escolhidas pela equipa pedagógica foram diferenciadas e abrangeram todas as áreas de conteúdo, como já vimos ser referido no primeiro indicador da primeira tabela. Podemos referir o telejornal, as cartas, os vídeos do cientista e o intercâmbio como estratégias que surgiram ao longo do processo, adequando-se às motivações e vontades das crianças.

**Negociação:** Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.

Pensamos que a negociação foi uma constante em todas as fases do projeto, assumindo relevância nos momentos de planificação.

Todas as reflexões feitas pela equipa pedagógica tinham como objetivo trazer o melhor do projeto às crianças, detetando interesses e reformulando a prática. Digamos que as negociações focavam-se na organização do tempo, do grupo como é o exemplo do Centro Juvenil de Campanhã. Todas estas programações exigiram que se estabelecesse prioridades, se gerisse muito bem o tempo e, que acima de tudo estivesse tanto a equipa como o grupo motivado para todas as atividades envolventes.

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

Este critério de avaliação engloba vários tipos de partilha. Podemos apontar alguns deles como é o caso da partilha de informação entre pais e equipa pedagógica onde, os pais e as crianças fizeram inúmeras pesquisas e programaram atividades para partilharem na sala. Não podemos deixar de apontar a iniciativa do intercâmbio que resulta, também de uma inevitável partilha de saberes entre adultos e crianças.

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

O projeto “o sol” é sem dúvida um tema que envolveu as crianças desde logo. Podemos referir até as perguntas constantes, os levantamentos de hipóteses e, posteriormente a vontade em construir coisas físicas para poder observar, brincar, ser autónomo.

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

Pensamos que as assembleias e as perguntas constantes foram um motor, um estímulo para a equipa querer fazer melhor, querer enriquecer as aprendizagens das crianças e querer acima de tudo torná-los pessoas críticas e ativas numa sociedade do futuro.

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

Desde a primeira fase do projeto que a equipa pedagógica assumiu uma postura responsável em relação ao projeto o “ o sol”. Desde logo, houve a preocupação de fazer propostas que fizessem sentido para a criança e que, evidentemente, desabrochassem o espírito de autonomia, responsabilidade, amizade, cooperatividade, porque pensamos ser alicerces essenciais à vida de qualquer ser humano. A equipa não se focou só na aquisições de competências ao nível do domínio da matemática e do conhecimento explícito da língua mas sim, focou-se em ligar todos os saberes.

## ANEXO 6

### Registo do lançamento do trabalho do projeto



#### 1º Fase do projeto:

- Definição do problema

#### Comentário:

Após a audição da história “Ainda nada?” e da experiência “ Mãos que semeiam sementes”, as crianças ficaram muito curiosas acerca do sol. Em conjunto, e partindo do que as crianças já sabiam registou-se as hipóteses que pretendíamos testar ao longo do trabalho.



## ANEXO 7

### Portefólio da criança

---



#### Comentário do adulto:

**Data do comentário: 22 de abril de 2014**

- A “S” já manipula a colher de forma a comer sozinha. O que nos mostra, que houve, efetivamente, uma evolução ao nível da motricidade fina.

#### Comentário da criança:

**Data do comentário: 24 de abril de 2014**

- “ Eu já consigo comer a sopa sozinha porque treinei muito e já não peço ajuda”.

**Adulto:** A Catarina vai por a nossa conversa a gravar para no fim ouvirmos tudo o que dissemos está bem?

**Criança:** sim.

**Adulto:** Ora vamos lá pegar no teu portefólio e ver como crescestes durante este tempo todo? Sim?

**Criança:** sim....

**Adulto:** Então diz lá à Catarina qual o foi o registo de que tu gostaste mais de colocar aqui?

**Criança:** Foi a fotografia do teatro (teatro “ a que sabe a lua” – festa de final de ano).

**Adulto:** E porque que foi este o registo que gostaste mis?

**Criança:** Porque gosto muito de fazer teatros....

**Adulto:** E foste tu, que escolheste fazer o este teatro para a festa de final de ano não foi?

**Criança:** sim...

**Adulto:** Ora então, vamos lá pensar as duas...agora que já estamos quase a chegar à festa, achas que ao longo dos ensaios foste fazendo melhor ou não o papel da girafa?

**Criança:** Eu fazia bem...

**Adulto:** Mas fazes melhor agora ou no início, quando começamos a treinar?

**Criança:** No início...

**Adulto:** Não achas que fazes melhor agora? Quando vais a correr pareces mesmo uma girafa, já mexes os braços e a boca para dizeres as falas- “estamos quase, mas ainda não conseguimos sozinhos, temos de chamar alguém, oh raposo! Oh raposo! “

Achas que no início quando comes-te a treinar era assim? Já conseguias fazer isto tudo?

**Criança:** Não...agora faço bem....

**Adulto:** Exatamente, agora sim, pareces uma girafa a serio. Não é? Depois de treinares muito, os gestos da cara e dos braços quando falavas ficaram muito melhores...eu acho...

**Criança:** Eu também...

**Adulto:** E mais? O que gostaste mais?

**Criança:** De pôr o desenho da Capuchinho Vermelho, por que usei muitas cores e este que fiz em casa (desenho das duas meninas a cair).

**Adulto:** E porque é que gostaste de fazer o da Capuchinho?

**Criança:** Porque usei muitas cores...

**Adulto:** E que fizeste em casa?

**Criança:** Desenhei uma menina a cair

**Adulto:** Porquê?

**Criança:** Porque ela estava a correr muito e caiu.

**Adulto:** Ah, pois é quando vamos a correr muito depressa isso pode acontecer não é?

**Adulto:** E então conta-me lá qual é que foi o mais difícil de conseguires fazer, dos registos que estão nas fotografias?

**Criança:** Foi comer a sopa sozinha.

**Adulto:** Porquê

**Criança:** Porque não conseguia comer sozinha...

**Adulto:** Não conseguias comer sozinha até ao fim não era? Tinhas de pedir ajuda para comer o restinho que ficava quando estavas já acabar não é?

**Criança:** Sim...

**Adulto:** Mas agora já consegues.

**Criança:** Porque já treinei muito.

**Adulto:** Pois é, vês o quanto estas a ficar crescida?

**Criança:** Sim...

**Adulto:** Antes não conseguias comer sozinha agora já consegues, quando começamos a treinar o teatro ainda não conseguias ser expressiva para pareceres uma girafa a sério mas agora já consegues fazer isso tudo. Cresceste mesmo muito não foi "S"?

**Criança:** Sim...

**Adulto:** Olha e há assim alguma coisa que nós tenhamos feito que gostasses de colocar aqui na tua capa que não está cá?

**Criança:** Não...

**Adulto:** Então achas que colocamos aqui tudo o que aprendes-te de importante?

**Criança:** Sim...

**Adulto:** E vais querer mostrar aos pais?

**Criança:** Sim...

**Adulto:** Então vamos guardar para mostrares o quanto cresces-te sim?

**Criança:** Sim...

**Adulto:** Então vá, vai lá pôr no sítio...guarda-a bem guardadinha para depois lewares embora.

**Adulto:** Vamos parar agora de gravar para ouvires o que gravamos sim?

**Criança:** Sim... queria ouvir...

## O Portefólio da criança como instrumento

---

O Portefólio de crianças é, ainda, um termo recente em educação. Trata-se, ainda, de uma problemática muito discutida, que tem não só levantado algumas dúvidas, mas também divergentes opiniões.

O portefólio é um tipo de avaliação ipsativa o que quer dizer que esta, tem como intuito comparar a criança com ela própria.

Quando nos propomos a fazer estes tipo de avaliação, temos que nos reger por seis questões essenciais. Questões essas, que são alicerces para a construção de um portefólio pensado e consistente.

Essas questões de que falamos, assentam em responder às seguintes questões: como avalio; porquê que avalio; o quê que avalio; quando avalio; quem avalio e para quê que avalio.

Só após uma reflexão acerca destas questões, é que o adulto deve sentir-se preparado para realizar a tarefa com a criança.

Respondendo então às questões, o adulto sabe que avalia com base na seleção feita e organizada pela criança e pelo adulto. Tanto dos progressos conseguidos, na qual é possível observar o desenvolvimento, como das aprendizagens e da evolução da criança ao longo de um período. É um trabalho contínuo, sistemático e organizado.

Tem como função, avalia-se para encorajar a criança. O importante é realçar os pontos positivos e não os negativos. Logo os juízos de valor por parte do adulto são feitos, sempre, numa lógica de valorizar os seus esforços, progressos, realizações, aquisições, aprendizagens, conhecimentos, necessidades, dificuldades sentidas e ultrapassadas.

Quando nos propomos a responder à pergunta quando é que avalio propomos a observar as dificuldades ou, melhor, o que ainda não está adquirido para posteriormente registar o progresso da criança.

A título de exemplo temos : “ A criança já contar de 1 a10” (embora tenha alguma dificuldade na sequência mas, já consegue contar) Cabe ao adulto registar o que está entre aspas e esperar que a criança alcance a competência que está entre patêticês.

## O Portefólio da criança como instrumento

---

Como vemos na primeira expressão a criança ainda precisava de tempo para fazer a contagem mas, é o dever do adulto registrar essa conquista vendo-a como o trampolim para a próxima aprendizagem e não, como um produto onde o pretendido era, já que a criança contasse fluentemente.

Desta forma, a linguagem utilizada para descrever a evolução da criança é sempre uma linguagem positivista e de encorajamento. Então, este tipo de avaliação – formativa, tem como objetivo melhorar as aptidões das crianças.

Quanto à organização do portefólio deve dizer-se que foi mais fácil para a criança perceber a sua evolução em termos de aprendizagem através de separadores com os respetivos meses.

Tornar-se-ia irrelevante colocar nos separadores os domínios, visto que, existem registos que englobam mais do que um. O que se verificou é que isso cria alguma confusão na criança. Assim sendo, a divisão é feita por meses onde a criança se dá conta das suas evoluções e conquistas.

É importante dizer-se que o adulto nas suas experiências enquanto profissional ativo, adotará outra estratégia que será utilizar separadores que contemplem o saber estar, saber ser e saber fazer.

Essa estratégia não foi adotada na realização do portefólio em causa pois era necessário mais tempo para a criança compreender os conceitos. No entanto, ficará um desafio para o adulto enquanto profissional ativo e reflexivo.

Pensamos que faltar, apenas, um aspeto que se prende á chamada decoração personalizada da capa. A criança em questão sempre se mostrou agradada com a sua capa tal como irá ser apresentada.

Embora o adulto saiba que a capa deve ser algo que caracterize a criança como ser único, este não incentivou a criança a fazê-lo, também, pela incompreensão do grupo relativamente a esta situação.

O grupo mostrava-se, digamos “desconfortável” quando o adulto se sentava com a criança em questão para trabalhar.

## O Portefólio da criança como instrumento

---

Do exposto e, como a criança nunca revelou desagrado em não decorar a capa, o adulto, por uma questão de ética manteve essa mesma ideia, fim de, não ferir o grupo.

Este tipo de trabalho é muito interessante tanto para a criança como para o adulto.

Para a criança é algo muito significativo porque as sua aprendizagens são valorizadas e, para o adulto, este tipo de registo permite que o mesmo conheça melhor a criança como ser única, que a olhe como para ela como um pessoa capaz, com talentos, com competências e com inteligências.





**Observação:** Tabela de registo da criança.

## Avaliação da leitura:

Data: 01/12/2014

Nome:



<b>Dicção</b> 1.1		<b>Dicção</b> 2.1	*	<b>Dicção</b> 3.1	
<b>Fluência</b> 1.2		<b>Fluência</b> 2.2	*	<b>Fluência</b> 3.2	
<b>Entoação</b> 1.3		<b>Entoação</b> 2.3		<b>Entoação</b> 3.3	*
<b>Volume</b> 1.4		<b>Volume</b> 2.4	*	<b>Volume</b> 3.4	

### Legenda:

1.1. Verbalizo, (40 de 50 palavras), sem suprimir os termos da palavra;  
1.2. Leio com facilidade 40 de 50 palavras (num texto);  
1.3. Respeito todos os sinais de pontuação;  
1.4. Leio alto para que todos ouçam.

2.1. Verbalizo, (25 de 50 palavras), sem suprimir os termos da palavra;  
2.2. Leio com facilidade 25 de 50 palavras (num texto);  
2.3. Respeito metade dos sinais de pontuação;  
2.4. Leio e metade da turma ouve-me.

3.1. Verbalizo, apenas 5 a 10 palavras, sem suprimir os termos da palavra;  
3.2. Leio com facilidade menos de metade do texto;  
3.3. Respeito menos de metade da pontuação;  
3.4. Leio e só três pessoas é que me ouvem.

**Observação:** Grelha de avaliação da leitura do adulto.

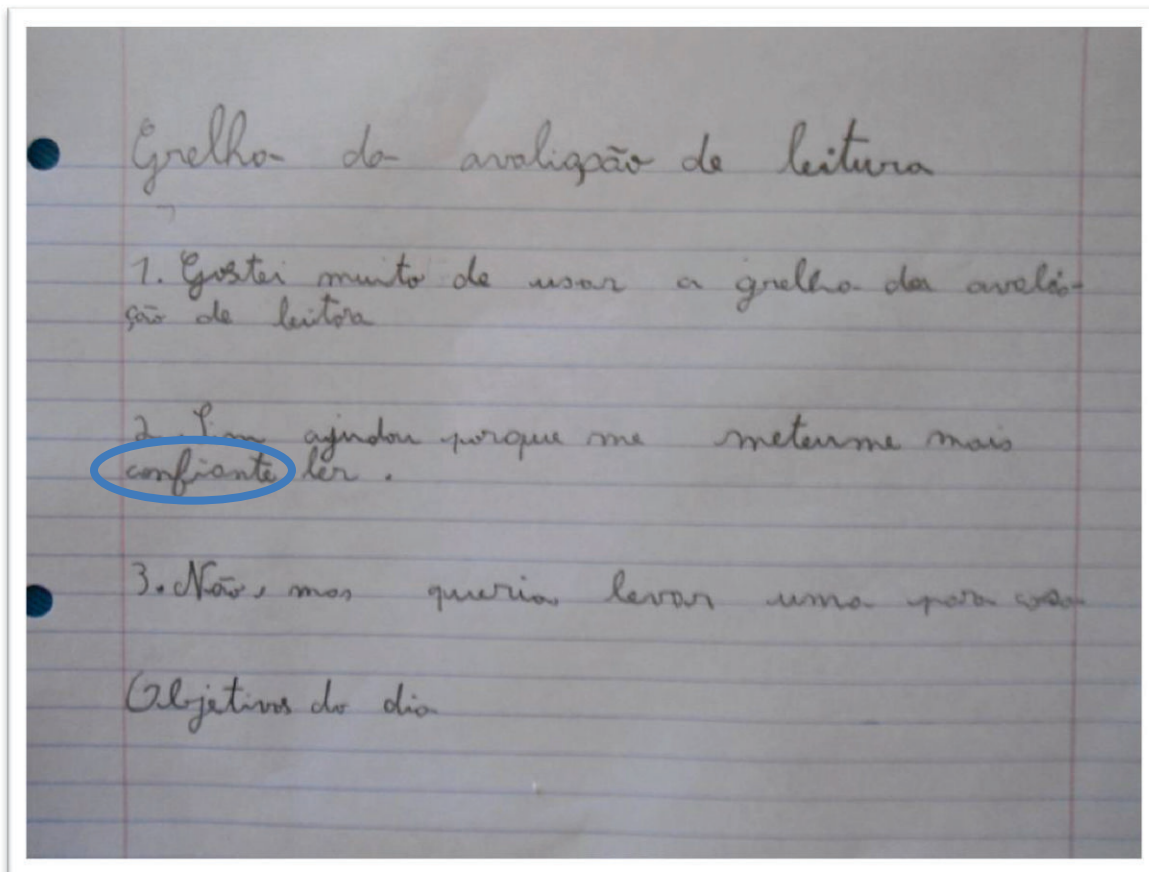
### Registo da leitura

	<u>17/11/2014</u>				<del>18/11/2014</del> 18/11/2015				<u>19/11/2014</u>				<u>20/11/2014</u>				<u>  /  /  </u>							
	☹	☹	☺	☺	☹	☹	☺	☺	☹	☹	☺	☺	☹	☹	☺	☺	☹	☹	☺	☺	☹	☹	☺	☺
Volume		X					X																	
Fluência			X				X																	
Dicção			X			X																		
Intonação		X				X																		

Grelha da avaliação da leitura da criança

### Perguntas:

1. Como foi para ti utilizar a grelha avaliação?
2. Ajudou-te a melhorar a leitura? Explica porque.
3. Sugieras às professoras outro modo de a usar?



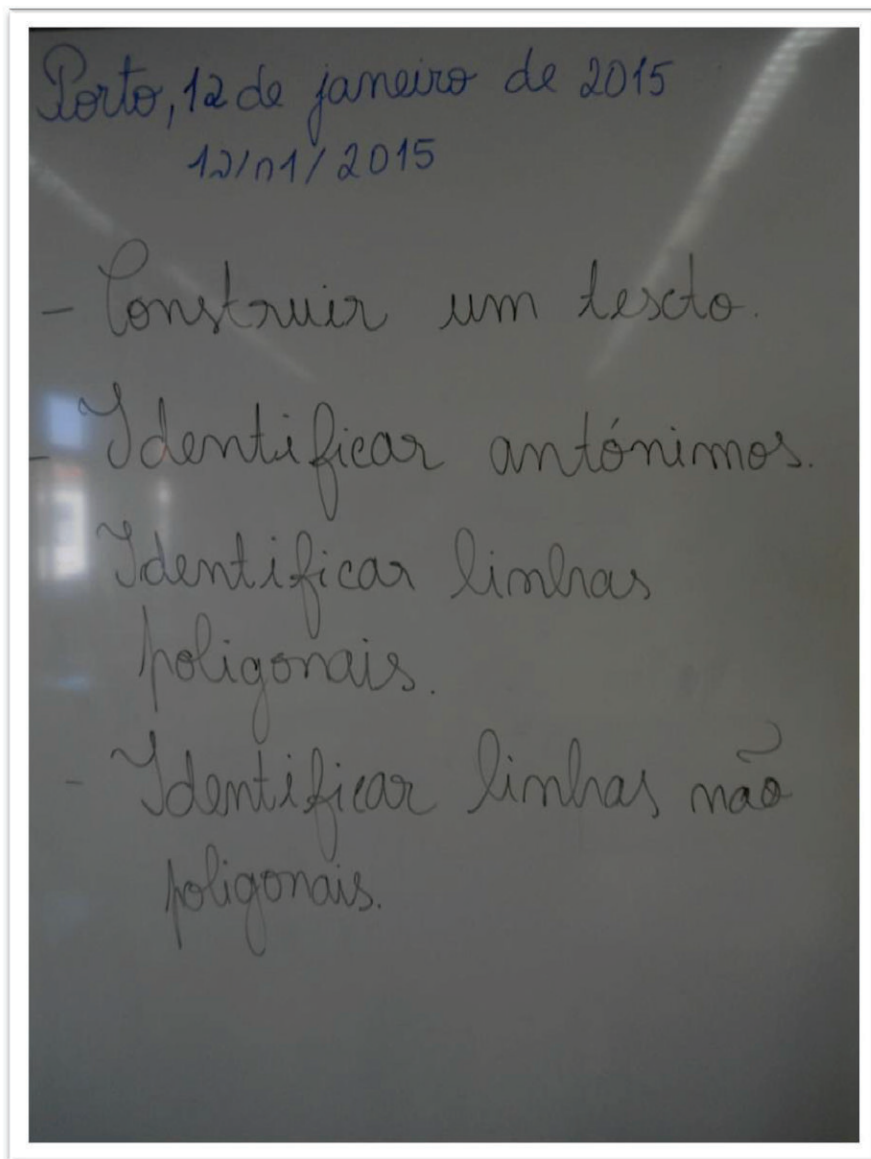
### Observação:

Como podemos observar, uma das crianças diz sentir-se mais confiante, com a utilização da grelha da avaliação da leitura.

Várias foram as respostas, que apontam para que a grelha fosse levada para casa. Inicialmente, o objetivo era que a grelha pudesse ser utilizada tanto na escola como em casa. Contudo, não foi possível.

## ANEXO 9

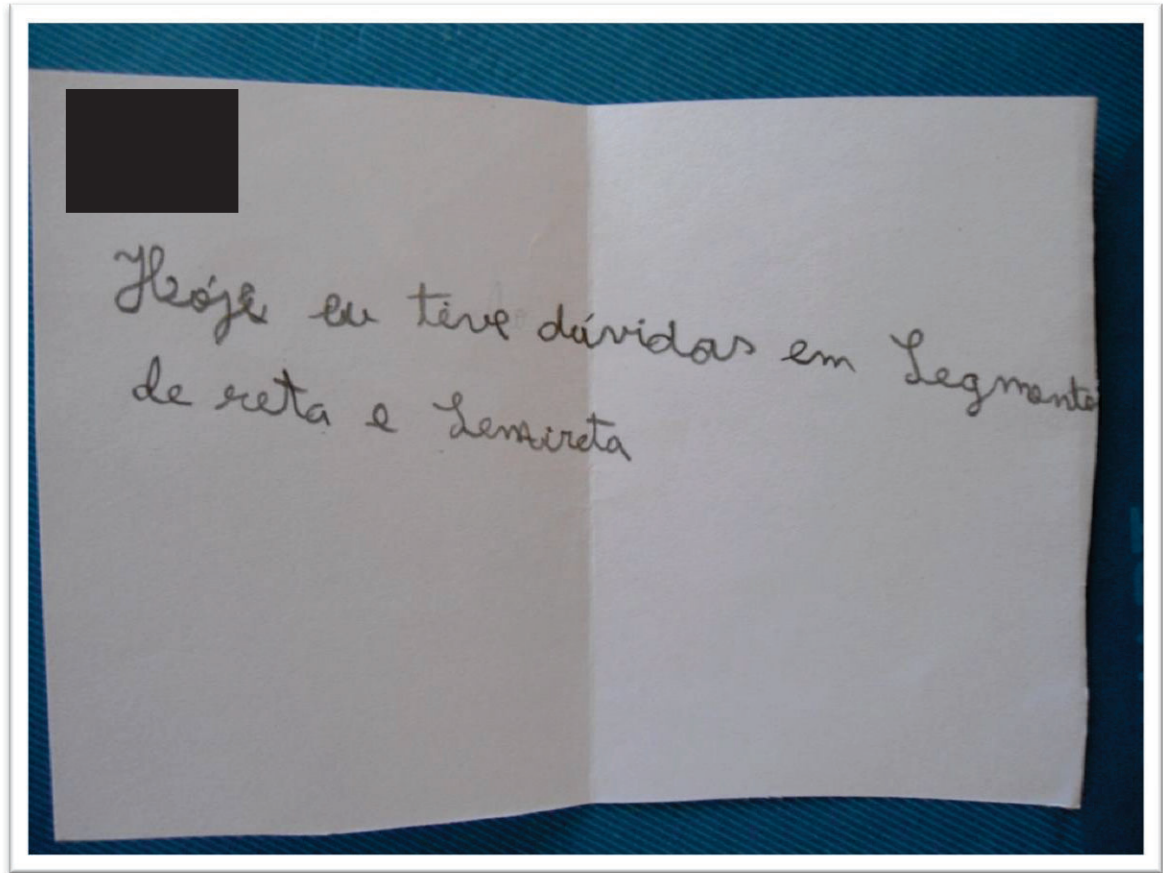
### “Reflete sobre os teus objetivos de hoje”



Os objetivos eram escritos no quadro, pela estagiária, à medida que iam sendo trabalhados com as crianças.



Depois da reflexão individual, cada criança coloca o papel na caixa.



As dúvidas são lidas e tidas em conta na reformulação da prática.

## ANEXO 10

### “A fábrica dos desafios”





## Registo das fichas individuais de cada criança

### **Características específicas da criança:**

A “S” é uma criança bem-disposta, dinâmica e adere com facilidade às propostas do adulto e do amigo;

Gosta muito de momentos de planificação mostrando-se ativa e implicada;

Veste e despe-se sozinha, e ajuda os amigos quando estes têm menos autonomia;

A sua fruta predileta é a maçã.

### **Brincadeiras:**

As áreas que a “S” procura para brincar são: a casinha onde as brincadeiras faz de conta são evidentes, fazendo o papel de mãe que cozinha para os filhos/as; a área da plástica onde faz ilustrações, muitas vezes, ligados ao tema que se está a viver, com muita criatividade e, por fim a área das construções onde gosta de construir, sobretudo, animais como: cisnes e cavalos.

A “S” é uma criança que gosta de ter brincadeiras com os amigos de ambos os sexos.

### **Expressão oral e abordagem à escrita:**

Escreve o seu nome de forma legível. Conhece o seu nome e identifica o dos seus amigos.

É capaz de ouvir uma história com atenção e identificar as personagens principais bem como, identificar o tema central da história.

A “S” ainda faz a supressão do som “ re” dizendo por exemplo: “ poque”.

### **Formação pessoal e social:**

A “S” revela constantemente comportamentos de verdadeira cooperação e amizade pelos colegas. Oferece-se sempre para ajudar os amigos que têm mais dificuldade a vestir ou despir as batas.

### **Domínio da matemática:**

Ainda confunde os termos “ maior” e “grande”.

\*Revela-se uma criança participativa curiosa e que gosta de saber sempre mais sobre o que a rodeia.

## ANEXO 12

### Planificação da sessão de movimento

Nome da criança	Equilibra-se em cima da corda	Salta só com um pé	Salta com os dois pés	Salta com os dois pés de um lado para o outro	Observação
AB	+	+ -	+	+ -	
BM	+	+	+	+ -	
GC	+	+	+	+ -	
MR	-----	-----	-----	-----	
MC	+	+ -	+	+ -	
MP	+	+	+	+	

## Sessão de Movimento – Deslocamentos e Equilíbrios

<b>PD</b>	+-	+	+-	+-	
<b>PL</b>	+	+-	+	+	
<b>RP</b>	+	+	+	+-	
<b>RM</b>	+	+-	+	+	
<b>SP</b>	+	+	+	+	
<b>SC</b>	-----	-----	-----	-----	
<b>TM</b>	+	+	+	+	

## Sessão de Movimento – Deslocamentos e Equilíbrios

---

### **Observação:**

Após a análise de dados conclui-se, que na generalidade as crianças têm facilidade em realizar percursos, como saltar de pés juntos e andar em cima da corda. No que diz respeito, aos exercícios de saltar só com um pé verifica-se que 7 das 13 crianças mostram facilidade na execução embora 4 delas, ainda, revelem ter alguma dificuldade.

O exercício que segundo os dados, requer mais trabalho por parte da equipa é, o saltar à corda de um lado para o outro, visto que 6 crianças ainda revelam dificuldade na sua execução.

Olhando agora para os casos específicos, importa, também, referir que existe apenas uma criança que dos quatro exercícios, realiza apenas um sem dificuldade.

## ANEXO13

### Caracterização dos grupos

#### Caracterização do grupo A

Tanto o Projeto Educativo de Escola como o **Projeto Curricular de Turma** devem adequar-se ao currículo nacional e às necessidades específicas dos alunos no entanto, essa adequação é distinta. Porque é no Projeto Educativo da escola que se define prioridades ao nível da mesma- as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos. No projeto Curricular de turma essa definição é feita para responder às necessidades da turma. De facto, só no Projeto Curricular de turma é que é possível olhar individualmente para cada aluno e apontar soluções.

Segundo a análise, os indicadores que contemplam o Projeto Curricular em estudo são: a constituição do grupo; a avaliação diagnóstica com opções educativas; a metodologia; a organização do ambiente educativo; a previsão e procedimentos de avaliação; a relação com a família e outros parceiros educativos; a comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida; a planificação das atividades e a duração do projeto.

Relativamente à **caracterização do grupo ao nível socioeconómico e cultural** sabe-se perante o documento, e a avaliação diagnóstica, realizada durante o mês de setembro bem como, e a reunião de pais, que todos os elementos nasceram no ano de 2009, entre março e novembro. O grupo de 4 anos é constituído por 14 crianças sendo 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Do total de crianças 6 vivem no Porto, 7 vivem em Vila Nova de Gaia e, apenas 1 vive Gondomar.

A maioria das crianças tem irmãos sendo que 4 delas são as mais velhas, 5 as mais novas e dois são gémeos que frequentam a mesma sala.

A maioria das crianças vive com o pai e a mãe exceto uma que vive com a mãe e dois irmãos.

As crianças nesta fase encontram-se no período pré- operatório. Quer isto dizer que, as crianças nesta idade são globalista, uma vez que todo o tipo de aquisições se processam de uma forma global, surgindo em primeiro lugar o

conjunto e, posteriormente o pormenor, facto que pode ser constatado nas ilustrações das crianças.

Ao **nível socio-afetivo** o grupo é bastante meigo e carinhoso demonstrando em diversas situações gestos de afeto, pelos adultos e colegas, como é o exemplo de dar beijos e abraços.

O **valor da amizade** está, também, a ser trabalhado com algumas estratégias. O respeito pelo outro e as diferenças são trabalhados, muitas vezes através de histórias, mas evidentemente na vida diária da criança.

Embora no documento seja evidenciado a insegurança, por parte da criança em vestir-se e despir-se sozinha, importa dizer-se que já não acontece na maioria. As crianças já são capazes de tirar as batas. Digamos, também que o trabalho da equipa a este nível foi de persistência e encorajamento, daí os resultados mostrarem-se já, diferentes dos dados iniciais.

Ao nível do manuseamento dos talheres é importante referir que a evolução é evidente, as crianças já se revelam mais autónomas e só uma minoria pede ajuda do adulto. Esta evolução é o espelho, não só do trabalho da equipa, mas também, pelo trabalho dos pais, que se prontificaram a ajuda para a melhoria de hábitos que facilitam a dependência da criança.

Relativamente à **autonomia** na tomada de decisões, de diálogo, de negociações e de espírito crítico algumas crianças já tem alguma iniciativa, em relação ao início do ano letivo. No entanto, pensamos que este aspeto será, ainda limado com os desafios que os adultos colocam ao grupo e com as assembleias.

Este grupo de crianças ainda, faz por norma, diferenciação de sexos durante a formação de grupos para brincar nas diferentes áreas. As meninas preferem brincar na casinha e expressão plástica e os meninos preferem os jogos e as construções.

A **sociabilidade** é visível nas atividades de grande grupo, bem como nas brincadeiras de recreio. Como é um grupo sociável e é usual ouvi-los a dialogar, mostrando as suas produções. Por vezes, nestes momentos, assistimos a conflitos no empréstimo de brinquedos. A equipa intervém, para que percebam a importância do ser amigo e do partilhar, dando espaço à criança para dialogar e expressar os seus sentimentos.

Assim constatamos que o valor da **amizade**, **cooperação** e **sociabilidade** são valores presentes na vida deste grupo, pois em observação ouvem-se expressões como: “ eu ajudo-te a apertar a bata”.

Ao **nível cognitivo**, a criança de 4 anos caracteriza-se por diferentes formas sendo uma delas, a imitação. Esta forma de representação verbal e não-verbal é bastante visível neste grupo. Os modelos, normalmente imitados são aqueles que mais significados têm para a criança, como é o exemplo de situações do quotidiano, tais como: lavar a louça, fazer de comer, fazer um bolo e cantar os parabéns, levar a filha ao médico e dar xarope. É usual imitarem figuras muito presentes nas suas vidas como pai, mãe, educadora e auxiliar.

Ao nível da **expressão dramática** é importante dizer que as crianças pedem para fazermos teatros com elas, com vista a apresenta-los às outras salas. Facilitando a expressão do “eu”, a designação, a imaginação, criatividade e a capacidade imitativa.

Assim, e por escolha da criança, os espaços são alterados de acordo com as necessidades e brincadeiras, para que se tornem espaços onde a criança possa simular, reunir e representar tudo o que sabe acerca das pessoas, dos acontecimentos que observa e experimenta, brincando ao faz-de- conta.

Como é observável na prática, o jogo simbólico assume uma importância extrema nesta faixa etária, pois é através deste que as crianças

Entendem o mundo dos adultos, desenvolvem a sua imaginação e criatividade, adquirem sentido e responsabilidade, dispersam emoções e desenvolvem a sua identidade, para a partir daqui, construir as suas próprias ações, uma vez que já conseguem dar significado que lhes permitem conhecer e recriar o real (Plano curricular de turma).

Ao nível do domínio da **matemática** a maioria das crianças conseguem identificar, comparar e classificar objetos. A capacidade de ordenar e seriar objetos ou imagens foi algo que as crianças foram adquirindo ao longo do ano.

Ainda a este nível, as crianças vieram a mostrar, ao longo do ano, que já não trocam advérbios temporais como: ontem, hoje e amanhã, sendo que têm uma interiorização evidente da sua rotina diária.

A **noção de espaço** está um pouco mais desenvolvida do que a noção de tempo. As crianças já são capazes de compreender os seguintes conceitos:



distinguir interior e exterior, mais longe e mais perto, bem como, ler plantas simples e, ou seguir pistas que indicam o caminho.

Ao nível da **expressão plástica** é usual as crianças desenharem a figura humana nomeadamente figuras ligadas à família e aos animais. São poucas as crianças que desenharam, ainda garatuhas. A maioria das crianças já desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros, dedos, olhos e boca. O desenho é uma área em que investimos pois, achamos importante para o desenvolvimento das crianças. A maioria das mesmas procura muito esta área exetutando, duas que têm outras áreas como preferência.

Ao **nível da linguagem** pode dizer-se que estas crianças possuem agora um alargamento do seu campo lexical, o que lhes permite construir frases cada vez mais complexas e longas. Algumas detêm já um grande poder de argumentação o que é bem visível quando são contrariadas. As dificuldades do grupo sentem-se ao nível da articulação. Apenas duas crianças articulam bem as palavras. A este nível, temos uma terapeuta da fala a trabalhar connosco, visto que, uma criança apresenta dificuldade respeitar as regras de conversação.

Na construção de frases as crianças utilizam conjunções simples, artigos, preposições, advérbios de lugar e de tempo. Os adjetivos são utilizados em grande dificuldade, o que demonstra capacidade em reconhecer atributos sobre os objetos e também em exprimir ideias.

As crianças deste grupo, adoram exageros e disparates verbais. Ficam fascinados por palavras novas, diferentes e compridas, o gosto pelo exagero leva-as a inventar histórias impressionantes. Esta característica está bastante visível no grupo uma vez que facilmente ultrapassam o limiar da realidade para a fantasia.

É importante também referir que o grupo mostra-se desperto para curiosidade pela escrita, reconhecendo e transcrevendo letras do seu nome.

Se a criança até aos três anos explora e adquire capacidades a nível dos padrões motores, de uma forma mais quantitativa, é a partir dos 4 anos que as aprendizagens se dão mais ao nível qualitativo, ou seja, mais ao nível do aperfeiçoamento desses mesmos padrões, inclusive no desempenho e na complexidade.

O **domínio psicomotor** do grupo é bastante homogêneo. Demonstram grande interesse por atividades que pressupõe movimento, envolvem-se totalmente naquilo que fazem. No que respeita à marcha, todas as crianças andam naturalmente e com equilíbrio. As crianças revelam grande prazer em correr em realizar atividades que pressuponham este movimento como é no caso do jogo da corda.

No que diz respeito ao padrão motor- saltar pode dizer-se que quase todas as crianças o fazem com grande facilidade, saltando para a frente e para trás de pés juntos, com o troco um pouco rígido na aterragem, o que mostra a tentativa de efetuar a atividade o melhor possível.

No salto ao pé-coxinho apresentam dificuldades quando o suporte não é o seu apoio dominante. Exetutando uma criança que apresenta dificuldade em ambos os suportes (dominante e não dominante).

Relativamente aos lançamentos, fazem-no sem qualquer tipo de dificuldade. Estes movimentos são observados diariamente quando por exemplo lança objeto de jogos/ brinquedos.

Ao nível da motricidade fina verifica-se que há, efetivamente, uma evolução o que lhes permite ter maior sucesso nas tarefas de desenhar, pintar, recortar e comer.

A maior parte das crianças já consegue pegar no lápis em forma de pinça. Quando o uso do pincel as crianças já pintam com facilidade. A exigência dos movimentos óculo-manuais são menos exigentes. Quando falamos de materiais como os pinceis e as esponjas falamos de ferramentas que, exigem, do ponto de vista de ação menos pormenor.

## **Caracterização do grupo B**

A turma do 2.ºA é constituída por 24 alunos distribuídos da seguinte forma: 14 rapazes e 10 raparigas. Todos os alunos completaram 7 anos de idade até 2014, exeto 1 aluno.

Os alunos desta turma são provenientes de famílias de classe média e média-alta.

A maioria da turma provem de uma família nuclear (pai e mãe), com ou sem irmãos, mas existem alguns alunos de que vivem com pai mãe e avós e uma minoria vive provém de uma família monoparental. Os pais dos alunos mostram-se presentes e ativos na vida escolar das crianças.

Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, durante cerca de 3 anos, sendo que 22 alunos o fizeram no Centro de Bem-Estar.

Estas crianças caracterizam-se por passarem a maior parte do tempo em atividades letivas, que lhes proporcionam um acompanhamento mais adequado.

Os alunos desta turma são empenhados e motivados no entanto, os resultados sumativos são heterogéneos. A maioria da turma revela interesse pelas atividades propostas, nomeadamente na área de estudo do meio e expressões. Grande parte dos alunos revela facilidades na aquisição de conteúdos. No entanto, existe uma minoria com dificuldades em alguns conteúdos matemáticos. Bem como, dificuldades na expressão oral e escrita.

O objetivo/estratégia é fazer com que cada aluno estabeleça as suas próprias metas e, que com a ajuda do professor, as consiga alcançar, apontando as suas dificuldades, as suas vitórias e, eventuais oportunidades.

**Caracterização realizada com o par pedagógico e professora  
cooperante**

As dúvidas são lidas e tidas em conta na reformula o da prática.

## **ANEXO 14**

### **Participação das crianças no acolhimento**

#### **Registo**

**Observador:** Estagiária

**Data:** 18 de Novembro de 2014

#### **Observação:**

Hoje, o acolhimento foi particularmente difícil de gerir, pelo que as crianças estavam desejosas de mostrar aos colegas as novidades do fim de semana e outras. Ao longo do acolhimento, as crianças foram mostrando fotografias com a família, livros que os avós lhes tinham oferecido e jogos (manipoly), o que provocou azafama na sala.

#### **Comentário:**

Do observado, achamos oportuno, valorizar a partilha de experiências. Contudo, é necessário organizar e planificar este momento. Nesse sentido, teremos uma conversa, com o grupo, para decidirmos, qual é o objetivo desse momento.

#### **O que ficou decidido com o grupo:**

Depois de conversarmos com o grupo, ficou decidido que para cada acolhimento, teríamos três apresentações. Sendo que teriam de apresentar no final duas razões pela qual recomendariam ao colega fazer/utilizar/criar ou ler aquele livro.

Com esta atividade pretende-se que a criança, reflita sobre aquilo que vai dizer, selecione a informação pertinente e apresente duas razões válidas para o outro experimentar ou saber.

## **ANEXO 15**

### **Registo da escrita**

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 28 de Outubro de 2014

#### **Descrição:**

A estagiária pede aos alunos para abrirem os cadernos e escreverem a data. No processo de minutos, cinco a seis crianças perguntam: - “de que cor é que é para escrever?”; “quantas linhas são para deixar?”. A estagiária responde e de seguida dá outras indicações. O processo torna-se a repetir. Quando a estagiária se desloca pela sala, apercebe-se que há alunos que não cumprem as regras da escrita, como é o exemplo de escrever a meio da folha.

#### **Comentário:**

Para colmatar as dificuldades observadas, as estagiárias decidiram conversar com as crianças e definiram que numa primeira fase, desenhar-se-ia no quadro todas as indicações. Numa segunda fase e última fase, decidiu-se que as explicações seriam suprimidas.

## ANEXO 16

### Registo semanal das crianças

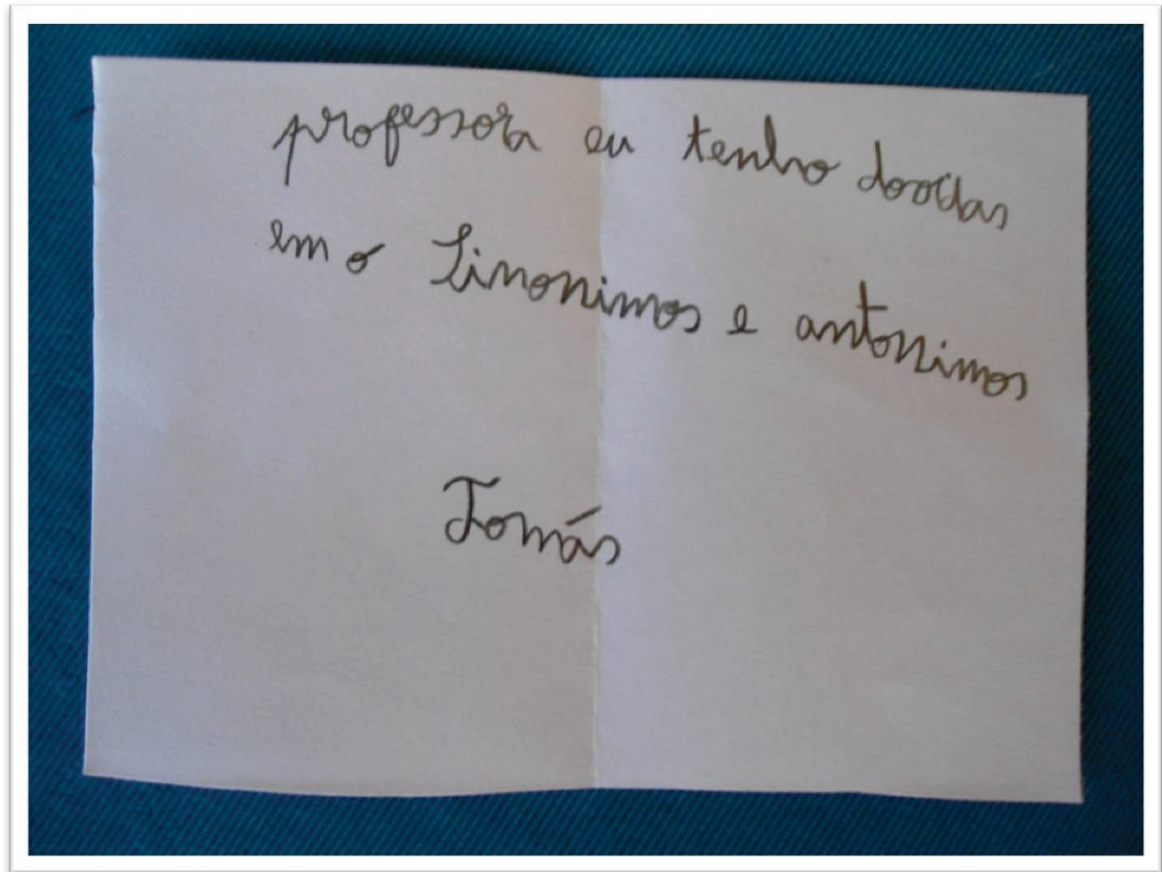


#### Observação:

As crianças registam as atividades à medida que as vão realizando.

## ANEXO 17

Importância de refletir sobre os objetivos do dia.



### Observação:

A "T" apresenta dificuldades nos sinónimos e antónimos. Para colmatar o exposto, foi feito o seguinte exercício com o aluno:

**1º Fase: apresentar ao aluno um conjunto de palavras:**

Velho Lindo Baixo Feliz

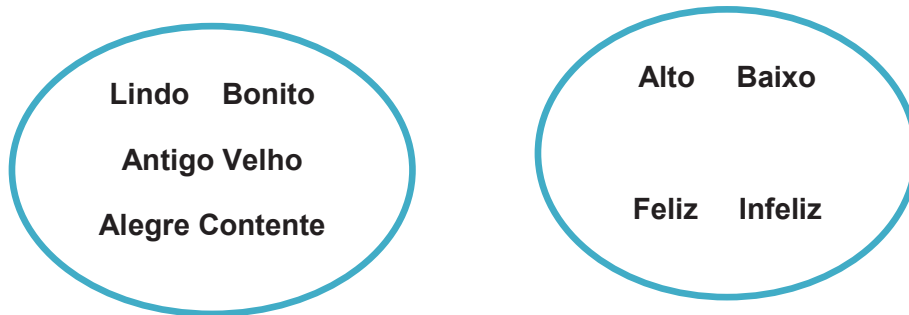
Novo Alto Infeliz Alegre

Bonito Antigo Contente



**2º Fase: Pedir ao aluno que organize as palavras:**

O aluno deverá organizar as palavras da seguinte forma:



**2ª Fase: Pedir ao aluno que explique porque é que organizou desta forma.**

- O aluno ao organizar as palavras desta forma percebe, que no primeiro conjunto temos palavras diferentes mas, cujo significado é semelhante e, no segundo conjunto temos palavras diferentes com significados opostos.
- O objetivo é deixar que a criança interprete, conclua e, só depois é que devemos fornecer o conteúdo (sinónimos e antónimos).

**3º Fase:** Perguntar ao aluno se sabe qual é o nome que se dá às palavras do 1º conjunto e do 2º conjunto. Se a criança não souber (o mais provável é que não saiba) o professor pode trabalhar, ir à raiz da palavra (sinónimos e antónimos) de modo a que compreendam os seus significados.

3. Escreve...

O mesmo que rosto... → e a r a


O contrário de bonito... → f e i o

O mesmo que morar... → h a b i t a r

O contrário de pequeno... → g r a n d e

O mesmo que delicioso... → d e l i c i o s o

O contrário de não... → s i m



4. Observa o exemplo e completa.

→	→
→	←
contente	feliz
velho	antigo
despertar	acordar
	infeliz
	novo
	adormecer

5. Completa estas frases com a ajuda de algumas das palavras do exercício anterior.

Se um menino está contente, ele está feliz.

Se um menino está triste, ele está infeliz.

O meu avô tem um carro antigo, por isso já está velho.

O carro do meu pai saiu agora da fábrica. É um carro novo.

**Observação:**

Observamos que o "T" tem os exercícios, relativos aos sinónimos e antónimos, todos corretos.

## ANEXO 18

### Planificação do 1ºCEB

Supervisor:-----	Ano de Escolaridade: 2º ano de Escolaridade
Professora Cooperante: -----	Data: 17/11/14 a 19/11/14
Estagiárias: Carla Ferreira e Catarina Rocha	Hora: 8h30- 10h30, 11h00-12h15 e 14h00-16h00
	Duração: 315 minutos

Área	Blocos	Descritores de desempenho	Estratégias / atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>Português</b> 2ºf (manhã)	Leitura e escrita	Ouvir e ler textos de banda desenhada	Apresentar a história em áudio ou ler em voz alta;	Computador e colunas	10 min.	Feedback dos alunos
		Ler um texto com entoação e articulação (entoação); Ler em voz alta para que todos possam ouvir (volume); Pronunciar os segmentos fónicos de todos os grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos (dicação); Ler quase todas as palavras sem fazer	Leitura individual em piano; Leitura individual com avaliação	Folha de avaliação individual  *Quem não ler para a turma terá de ler em casa e proceder à avaliação	10 min.	Registo individual do adulto

<p><b>Português</b> 2º f. Manhã</p>		paragens (fluência)	10 min.				
		<p>Leitura e escrita – Monotorizar a compreensão Apropriar-se de novas palavras</p>	<p>Sublinhar no texto as frases não compreendidas e e as palavras desconhecidas procurando avançar com hipóteses.</p>	<p>Ir à origem das palavras escrevendo no quadro</p>	<p>Quadro e caneta</p>	<p>Feedback dos alunos</p>	
		<p>Organizar a informação de um texto lido</p>	60 min.	<p>Identificar aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos</p>	<p>Disposição da sala - dividir os alunos em grupos e</p>	<p>Maioria das seleções</p>	
		<p>Construção de um texto - BD</p>	<p>Recrear uma BD segundo a seleção de falas já fornecer Leitura de duas BD'S</p>	<p>Apresentar três hipóteses e em grupo selecionarem o que melhor se adequa ao à BD Apresentação ao grupo de uma ficha de trabalho Selecionar consoante a ordem de realização</p>	<p>24 Fichas</p>	<p>Leituras e correção da ficha de trabalho</p>	

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Área	Blocos	Descritores de desempenho	Estratégias / atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>Matemática</b> 2º f. Tarde	Operar com conjuntos	Determinar a reunião e a interseção de dois conjuntos ; Intpretar diagramas de Venn e de Carroll; Classificar objetos de acordo com um ou dois critérios	Realização de uma ficha de trabalho com a correção do aluno	Ficha de trabalho Projeção da ficha com correção	60 min.	Correção da ficha de trabalho
<b>Informática</b> 2º f tarde	Utilizar a ferramenta word	Saber redigir um texto no Word com regras de formatação pré definidas	Distribuir dois alunos por computador sendo que cada um deles redige um paragrafo, intercaladamente.	Pasta no computador do colégio com os documentos/ instruções	60 min.	Recrutamento dos documentos quando finalizados

Área	Blocos	Descritores de desempenho	Estratégias / atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>Português</b> 3ºF (manhã)		Ouvir e ler textos literários	Motivação: vídeo sobre a vida de um escaravelho Apresentação do texto em áudio	Computador, colunas, vídeo e suporte áudio	15 min.	Feedback dos alunos
	Leitura e escrita	Ler um texto com entoação e articulação (entoação); Ler em voz alta para que todos possam ouvir (volume); Pronunciar os segmentos fônicos de todos os grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos (dicação); Ler quase todas as palavras sem fazer paragens (fluência)	Leitura individual em piano; Leitura individual com avaliação	Folha de avaliação individual * Quem não ler para a turma deverá ler em casa e proceder à avaliação	10 min.	Registo individual do adulto
	Leitura e escrita – Monitorizar a compreensão	Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras		Quadro e caneta		Feedback dos alunos

<p style="text-align: center;"><b>Português</b> 3ºf (manhã)</p>		Apropriar-se de novas palavras	desconhecidas procurando avançar com hipóteses.	Ir à origem das palavras		Feedback dos alunos
	Compreender o essencial dos textos lidos e escutados	Identificar aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos	Diálogo com os alunos			
	Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos	Recrear um, pequeno texto, por proposta do adulto	Relembrar as características do texto informativo Apresentação ao grupo de uma ficha de trabalho	Ficha com os indicadores (projeção)		Correção dos textos informativos
	Ler textos diversos - informativo	Ler pequenos textos em voz alta	Selecionar 2 alunos para ler em voz alta			Leituras e correção da ficha de trabalho





Área	Blocos	Descritores de desempenho	Estratégias / atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>Música</b> 3º f. manhã	Canto ritmado	Canto com representação corporal	<p>Juntar as mesas 2 a 2 Ir dando indicações ao grupo acerca dos volumes e andamentos Experimentar com outra palavra</p>	Palavra com 4 sílabas (chocolate)	5 min.	Feedback dos alunos
		<p>Canto em uníssono com diversos andamentos: andante, adágio e mmmmm</p> <p>Canto com emissão entoada: forte, moderado e piano</p>				
<b>Matemática</b> 3º f. manhã	Números e operações	Identificar o dobro, o triplo e a metade de um número	<p>Identificar partindo da palavra. Ex: se chocolate tem 4 sílabas quantas teria se quiséssemos apenas metade delas? Seguido de outro exemplo (receita). Contar uma história sobre a decoração da festa que os leve a preencher as</p>	Power point	60 min.	Correção entre pares
		Calcular mentalmente: adição e subtração				

<b>Matemática</b> 3.ª manhã	Números e operações	Estratégias de cálculo	operações			
			Continuação da história -número de convidados.			
<b>Matemática</b> 3.ª Tarde	Números e operações	Cálculo mental	Com o mesmo tipo de operações	Power point	60 min.	Correção entre pares
		Ler e representar números	Continuação da história – nº de convites só dava para inserir no computador por extenso, ordens e classes.			
	Números e operações	Ler e representar números	Resolução das fichas de trabalho do livro (páginas: 72,73 e 74)	Livro	60 min.	Correção no quadro

<p><b>Estudo do Meio</b> 3f. Tarde</p>	<p>À descoberta dos outros e das instituições</p>	<p>Reconhecer e localizar numa linha de tempo datas e factos significativos</p>	<p>Problema matemático com o tema a família Resolução das fichas de trabalho do livro de Estudo do Meio, páginas 52 e 53.</p>	<p>Problema matemático</p>	<p>60 min.</p>	<p>Correção no quadro</p>
--	---	---	---	----------------------------	----------------	---------------------------

Área	Blocos	Descritores de desempenho	Estratégias / atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
	Canto ritmado	<p>Canto com representação corporal</p> <p>Canto em uníssono com diversos andamentos: andante, adágio e alegre.</p> <p>Canto com emissão entoada: forte, moderado e piano</p>	<p>Juntar as mesas 2 a 2</p> <p>Ir dando indicações ao grupo acerca dos volumes e andamentos</p> <p>Experimentar com outra palavra</p>	Palavra com 4 sílabas (chocolate)	5 min.	Feedback dos alunos
<b>Matemática</b> 3º f. manhã	Números e operações	<p>Identificar o dobro, o triplo e a metade de um número</p>	<p>Identificar partindo da palavra. Ex: se chocolate tem 4 sílabas quantas teria se quiséssemos apenas metade delas?</p> <p>Seguido de outro exemplo (receita).</p> <p>Contar uma história sobre a decoração da festa que os leve a preencher as</p>	Power point	60 min.	Correção entre pares
		<p>Calcular mentalmente: adição e subtração</p>				

<p><b>Matemática</b> 4f. Manhã</p>	<p>Números e operações</p>	<p>Estratégias de cálculo: Adição e subtração com e sem decomposição de números</p>	<p>Realização de uma ficha de trabalho</p>	<p>24 fichas de trabalho</p>	<p>1h.30 min.</p>	<p>Correção das fichas de trabalho</p>
--	----------------------------	---	--	------------------------------	-------------------	--

## Operacionalização

---

Na segunda-feira, faremos uma sistematização dos conteúdos da BD, com a realização da ficha de trabalho do livro. Para que os alunos descubram o tema central da BD serão lançadas 3 hipóteses e os alunos **selecionarão** uma. Após a realização da primeira ficha será distribuída uma ficha de trabalho complementar.

Importa, também, referir que para avaliar a leitura distribuir-se-á por cada aluno uma tabela com os seguintes parâmetros de avaliação: dicção, volume, fluência e entoação. Os alunos que não lerem na aula terão de o fazer em casa e proceder à sua avaliação. No que diz respeito à matemática, serão sistematizados através de uma ficha trabalho complementar os seguintes conteúdos: diagramas de Venn e Carrol. Os alunos procederão de forma autónoma a correção da ficha. Para tal, terá de ser projetada com a respetiva correção. Em informática, os alunos continuarão o trabalho interrompido na última aula. O objetivo é que se distribua dois alunos por computador e que siga determinadas regras pré concebidas pelo adulto, de forma a levar o aluno a aprender a usar a ferramenta Word.

Na terça feira, o adulto apresentará os alunos com uma brincadeira. Este divide silabicamente a palavra escarvelhos, que, por sua vez, é o título do texto que vamos analisar. Após esta brincadeira, prosseguiremos á compreensão e monitorização do texto bem como, ao despiste de palavras ou frases que os alunos consideram difíceis.

O adulto continuará a história para que esta esteja ligada com o que vai acontecer a seguir. Na 2ª parte da manhã, os alunos serão acalmados segundo canto ritmado. O adulto vai dando indicações até o grupo ficar mais calmo. De seguida trabalhar-se-á através de uma história conteúdos como: leitura de números, cálculo mental, subtração, adição, dobro, triplo e metade. No final da aula, se for possível será utilizado o Google hearth. A par disso, será distribuído pelas mesas dos alunos um post it para que estes assinalem eventuais dúvidas.

Na quarta feira serão sistematizados todos os conteúdos já referidos através de uma história.

## ANEXO 19

### Atividades com a comunidade educativa



#### **Observação:**

A atividade para o magusto englobou duas salas (2º anos).

**1º Fase:** Recortar, dobrar e pintar as castanhas.

**2º Fase:** Juntar as castanhas de cada criança com o objetivo de formar o nome da instituição.

**3º Fase:** Colocar em exposição (corredor).



**Observação:**

**1º Fase:** Escrever uma mensagem de Natal.

**2º Fase:** Ilustrar a mensagem e Natal.

**3º Fase:** Pendurar as bolas de Natal na sala.





**Observação:**

**1º Fase:** Trabalhar um texto sobre o Natal.

**2º Fase:** Trabalhar o que é um presente de Natal.

**3º Fase:** Pedir um presente a Jesus e escrever nas estrelas.

**4º Fase:** Levar para casa para decorar a árvore de Natal.

## ANEXO 20

### Pesquisas sobre o sol





**Observação:**

Pesquisas que as crianças fizeram com os pais (placard da entrada).

## Anexo 21

### Construção da área



Divisão do trabalho



Divisão do trabalho



Construção do universo



Construção da árvore



Construção do tapete de terra



Construção do Sol





Construção da relva e do céu



Os planetas



## ANEXO 21E

### A importância das artes na educação

A presente reflexão pretende clarificar e consolidar qual a importância das artes na formação do indivíduo.

A educação apresenta uma tônica fulcral quando é criadora e mediadora do processo educativo, colocando a criança no centro da ação e proporcionando-lhe aprendizagens perduráveis, a fim de esta: se tornar mais segura de si; mais autoconfiante; mais forte; mais resistente a situações adversas; mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta, admitindo, sempre que a expressão pertence à pessoa e à sua dimensão psicológica. Eurico Gonçalves vem reafirmar, exatamente, esta ideia de que a expressão pertence à pessoa e que, é nela que exterioriza emergências psicológicas que, por outras vias, seriam mais difíceis de exteriorizar (cf., GONÇALVES, 1976 in *educação pela arte e artes na educação*: 167) No entanto, “ a tradição pedagógica portuguesa”, salvo raras exceções, tem relegado para um plano secundário ou de enriquecimento/complemento curricular” o domínio da educação artística.

Segundo um inquérito (GONÇALVES,1994/5), conclui-se que os profissionais de educação não dão importância aos objetivos que contribuem para o crescimento e expansão da potencialidade criativa, promoção do jogo de ideias, fantasias, imaginação atribuindo-lhes os últimos lugares nas listas de afirmação em que são privilegiados a capacidade de pensar e a produção de ideias e conhecimentos. Quando será que nos damos conta que o desenvolvimento do sentido estético, da capacidade da apreciação do belo da sensibilidade e da criatividade são tão importantes. Repare-se, que a sua aprendizagem bem como, a sua avaliação revelam um grau de complexidade face a outras áreas como é o caso do domínio matemático, que envolve um raciocínio lógico – dedutivo, linear, de respostas fechadas, onde é mais fácil de definir o que é certo ou errado. *Nas artes nada disso é assim. O que se valoriza é a experiência singular, não a resposta certa mas a resposta inventada, nova, diferente (Santos, 2009).* Daí a avaliação ser muito mais difícil e o ensino

menos plausível. Segundo Gardner o ensino artístico valoriza outras formas de inteligência mais ligadas ao sensível, a ação e à prática. Este processo é mais interior e mais difícil de julgar.

De facto, as artes são, fator de desenvolvimento económico, social e pessoal. Referindo-nos mais, especificamente, aos dois últimos fatores é importante dizer-se que ao nível social conclui-se, que a participação nas artes trás benefícios à sociedade, e que esses benefícios, estão diretamente relacionados com a participação na mesma. *Pensa-se que os projetos de arte e de cultura participativos encorajam a integração social, o desenvolvimento democrático dado que permite uma contínua negociação de valores e de interesses em conflito* (UK, 1997).

Relativamente ao fator desenvolvimento pessoal importa dizer-se, que segundo Gardner a educação artística é um fator de desenvolvimento pessoal pois a investigação cognitiva mais recente mostra que “os alunos possuem diferentes mentalidades, que memorizam, realizam e compreendem de modos diferentes”. Gardner refere-se à abordagem linguística, análise lógica-matemática, representação social, pensamento musical, uso do corpo e compreensão dos outros. Sendo assim, as pessoas aprendem, representam e utilizam o saber de modos múltiplos e diferentes. Porém, os sistemas educativos pressupõe que, toda a gente aprenda as mesmas matérias do mesmo modo e *que basta uma medida uniforme e universal para avaliarem a aprendizagem do aluno* (Santos, 2009).

Por tudo isto, é importante que o educador mobilize e saiba gerir os recursos educativos, nomeadamente os que estão ligados à tecnologia da informação e da comunicação, promovendo de forma integrada diferentes tipos de expressões (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem curricular. É importante desenvolver atividades que permitam a criança explorar sons, corpo, voz, intuição, escuta, jogo simbólico, dramático etc.

Se todos os educadores e estagiários trabalharem nesta perspetiva inverter-se-á a tradição pedagógica portuguesa de desvalorizar o ensino das artes. A arte, o sentido estético, a liberdade de pensar, não podem ser considerados como algo que perturba. Se refletirmos, há, efetivamente um conjunto global limitado de iniciativas. Mas não por parte da instituição onde

decorre o estágio, na medida em que foca a sua ação na promoção cultural da criança (ver registo- ida ao museu).

Por forma a contrariar essa ideia e posição podemos inspirar-nos noutras prespetivas como é o caso da Escola de Reggio Emilia que, como sabemos, acreditam que a criança pode ter acesso a uma multiplicidade de formas de expressão, as cem linguagens da criança.

*Se valorizarmos, o papel certificador, o ensino artístico não é um prioridade mas se valorizarmos na escola sobretudo o seu papel formativo, então a educação artística é fundamental (Santos, 2009)* O importante é que todas as crianças se envolvam no papel formativo das artes e que sintam que este é do acesso de todos. *Porque o que a arte ensina é, bem mais do que o conhecimento, uma interrogação permanente, uma abertura dos sentidos da inteligência, da sensibilidade, uma lição de vida (Santos, 2009).*

## **Bibliografia**

<http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes.htm> - data de consulta 16/07/09

<http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicações.htm> - data de consulta 16/07/09

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.

## ANEXO 22

### Jogos, materiais e registos





“Ginásio dos sons”

Objetivo: Formar novas palavras



“Ginásio dos sons”

Objetivo: colocar nos conjuntos  
palavras querimem

## ANEXO 22.1C

### Espaço, tempo, materiais e motivação

Tornou-se emergente perceber qual é a relação entre o tempo, espaço, materiais e motivação das crianças.

Pensa-se que todo o profissional principiante sente dificuldade em gerir esta combinação de fatores, embora os compreenda, os considere importantes e decisivos para uma boa prática. Nessa perspetiva, o profissional sabe que para a crianças o espaço é *o que se sente, o que se vê, o que se faz nele. Portanto, o espaço é a sombra, é a escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é o poder correr ou o ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar (Zabalza; 1998: 231)*. É evidente que a organização do espaço para a criança assume um papel fundamental, na medida em que, é importante que o adulto planifique e aponte, claramente, a organização do espaço e materiais, tanto para organização da sala como, também, para levar a cabo qualquer que seja o projeto ou atividade.

Segundo o professor Enrico Battini para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos o espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras ou moles, coisas longas ou curtas, coisas quentes ou frias.

De facto, a criança relaciona-se com o espaço de uma forma muito íntima se, este for acolhedor, bem organizado e chamativo.

Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo espaço como é o caso dos afetos e relações. O ambiente fala mesmo que nós nos mantenhemos calados, transmite-nos sensações, evoca recordações, dá-nos segurança ou inquietações, mas nunca nos deixa indiferentes.

Por tudo isto, é que o profissional planifica de modo a combinar esses fatores. Repare-se, que se não houvesse a gestão, ou preparação, dos materiais que compõem uma atividade ou, tarefa de um projeto, o profissional poderia perder o controlo do grupo, gerando desmotivação e insegurança por ambas as partes. Para além, de precisar do dobro do tempo para realizar a tarefa, visto que estas se vão sobrepor.

De facto, para uma boa prática é necessário combinar vários ingredientes.

A planificação, a organização dos materiais e o tempo vão repercutir-se no insucesso ou sucesso da tarefa dando in/segurança, de/motivação e des/controle tanto ao adulto como às crianças.

## **Bibliografia**

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.



Caça à estrela



Caça à estrela

**Objetivo:** Descobrir através do jogo as características das estrelas.





Jogo "O Planetinho"

Objetivo: Trabalhar a memória



Decoração da capa

Função: compilar as pesquisas das crianças









## ANEXO 23

### Etiquetagem da área



## ANEXO 24

### Experiências



## **ANEXO 24D**

### **A importância do jogo entre o adulto e a criança**

A introdução de jogos ao longo da prática tornou-se uma constante. A sua pertinência deu-se pela necessidade de dar respostas aos interesses e necessidades das crianças. Pareceu-nos, portanto, importante refletir sobre a importância dos mesmos no desenvolvimento da criança, bem como, na sua função como relação entre o adulto e a criança.

De acordo com o artigo “O que dizem os educadores de infância sobre o jogo” de Maria Serrão e Carolina Carvalho a função do jogo pode ter várias interpretações no contexto de educação pré-escolar. No artigo referido, diferentes autores apontam definições distintas para função do jogo na educação pré-escolar.

Segundo eles, este pode ser uma possibilidade de eliminar o excesso de energia das crianças; pode preparar a criança para a sua vida no futuro; pode ser um elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança; pode ser considerado uma atividade lúdica como processo interativo no desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e físicas nas crianças.

Seria correto afirmar que todas as ideias referidas seriam a definição que ditaria a importância do jogo e da atividade lúdica na educação pré-escolar.

No fundo, o jogo pode ser considerado como um recurso que apoia a articulação entre conteúdos e estratégias utilizadas, promovendo, assim, aprendizagens variadas e significativas.

Cabe ao adulto assumir o jogo como uma ferramenta que está ao seu alcance, tendo consciência das suas potencialidades. É importante que o saiba usar no momento e de forma certa. Isto, para promover o desenvolvimento da criança nas mais diversas áreas.

Podemos referir alguns dos que foram construídos exatamente na perspetiva de disputar, cada vez mais, aprendizagens.

Ao nível do domínio da linguagem e abordagem à escrita, foram construídos dois jogos denominados por “ Ginásio dos sons” com o objetivo de



fomentar a capacidade fonológica; um dispositivo pedagógico para contar histórias- infinidades de pano, histórias e pessoas

Ao nível do conhecimento do mundo e do domínio da matemática foram criados os jogos, o “planetinho”, um jogo de sequências e um puzzle- as constelações. Ao nível da formação pessoal e expressão musical, foi criado um dispositivo pedagógico para ser trabalhada a amizade.

Para além dos jogos físicos, a equipa, proporcionou outro tipo de jogos para que as crianças desenvolvessem a capacidade de interajuda, amizade, capacidade e autonomia.

Como vemos o jogo pode ter várias funções. Pode ser um “entretenimento” para criança e/ou um desafio extremamente estimulante. Na prática verificou-se que as crianças viam o jogo como algo estimulante que permitia interações, reflexões e divertimento.

O uso desta estratégia é tao benéfica para o adulto como para a criança, porque através dela o adulto pode promover a criatividade nas crianças e a capacidade de resolução de problemas.

Tendo em conta todas as potencialidades do jogo, é importante que o adulto olhe para esta ferramenta como um elemento a incluir nas planificações. Que o olhe como qualquer outra atividade orientada, na medida em que para além de desenvolver muitas capacidades pode ser, também, um serem complemento às atividades planificadas.

Na prática isso verificou-se muitas vezes. O adulto levava elementos como berlindes e/ou lápis para uma área e brincava com as crianças. Embora a atividade pareça, demasiadamente, simples, tanto pelos materiais como pela estrutura do jogo é, de facto, uma atividade que pode desenvolver competências como seriar, classificar, adicionar, tirar etc.

Como podemos ver, existem jogos com estrutura muitas diversificadas. No entanto não deixam de ser considerados jogos.

De acordo com o lido no artigo, Dempsey e Frost (2002) defendem uma estruturação dos tipos de jogos em níveis de evolução, os jogos cognitivos divididos em jogos funcionais, construtivos, dramáticos e com regras. Os jogos sociais são divididos em jogos solitários, paralelos, associativos e cooperativos. Divididos desta maneira os jogos apresentam-se

como ferramentas de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento das crianças nos mais diversos domínios.

Pensando na vertente da infância como o momento de lançamento das bases do desenvolvimento de um ser humano é importante pensarmos em introduzir os jogos na infância e nestes introduzir características que ajudem a desenvolver a criança aos mais variados níveis.

Do exposto o jogo assume uma importância muito grande na vida das crianças por isso, cabe profissional reflexivo e flexível introduzir esta ferramenta no momento de planificação e por conseguinte na sua prática.

Os jogos só serão significativos, nas aprendizagens das crianças, se o adulto souber observar através das brincadeiras que estabelece com as mesmas, despistando assim eventuais interesses ou necessidades.

Assim, o educador vai poder proporcionar atividades mais ricas e interessantes para as crianças.

O mesmo pode, ainda, utilizar o jogo como estratégia para aproximar a criança de outras crianças ou, até mesmo de si, favorecendo as relações interpessoais fazendo com que a criança converse, e interaja com outras crianças.

As crianças só desenvolvem tais competências se o educador conseguir organizar o espaço, o tempo e os materiais.

É papel do adulto envolver as crianças nas atividades mas, compreendendo o que as mobiliza e o que as motiva.

A opinião do adulto perante a prática confronta-se com a maioria das educadoras inquiridas no estudo apresentado ( bibliografia), pois, quase todas afirmam de que, o jogo é um meio para desencadear as aprendizagens promotoras do desenvolvimento da criança, ou seja, o jogo é um apoio para se desenvolver mais tarde outras competências.

Concluo então que o jogo é um meio de desenvolvimento de aprendizagens holísticas da criança em várias áreas de desenvolvimento. Muitas vezes em educação aborda-se a importância da planificação da avaliação de atividades e da organização dos espaços mas, em todos estes fatores é importante pensar como se inserem, nestes, o jogo propriamente dito como meio de aprendizagem.

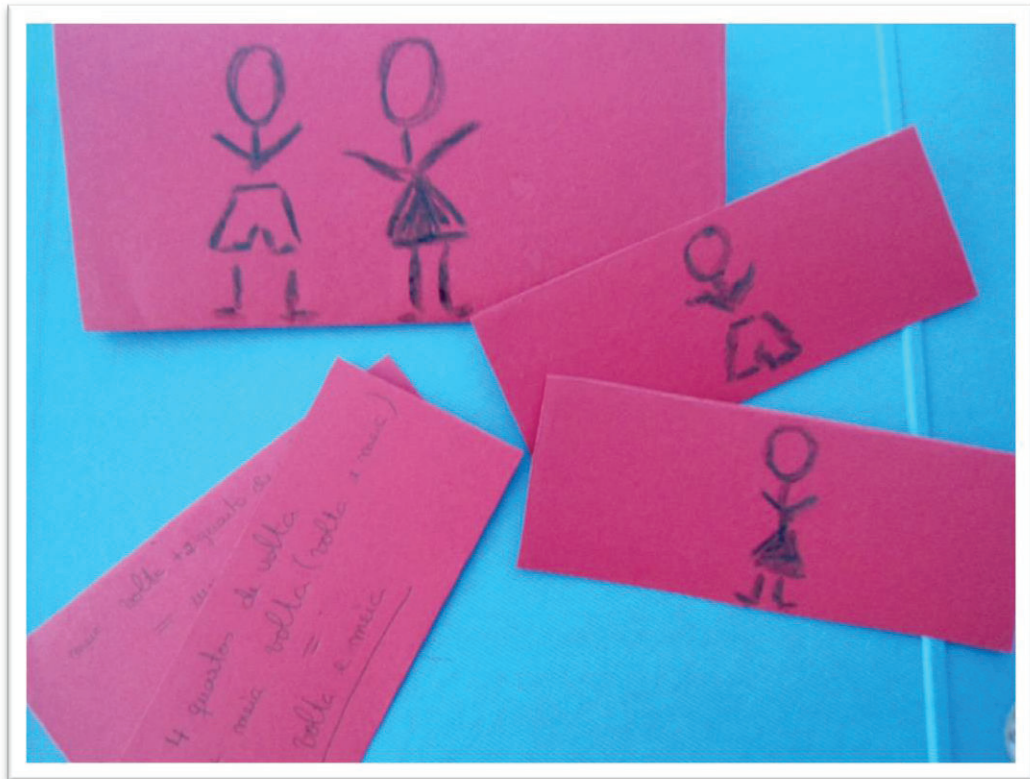
No fundo, o jogo faz parte do dia-a-dia de uma sala de jardim-de-infância quer seja planeado e efetuado como uma atividade orientada ou, simplesmente, como uma atividade livre e lúdica.

## Bibliografia:

Serrão, M. Carvalho, C.(2011) *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo.*

## ANEXO 25

### Experiências e jogos



Jogo “ O aquecimento”

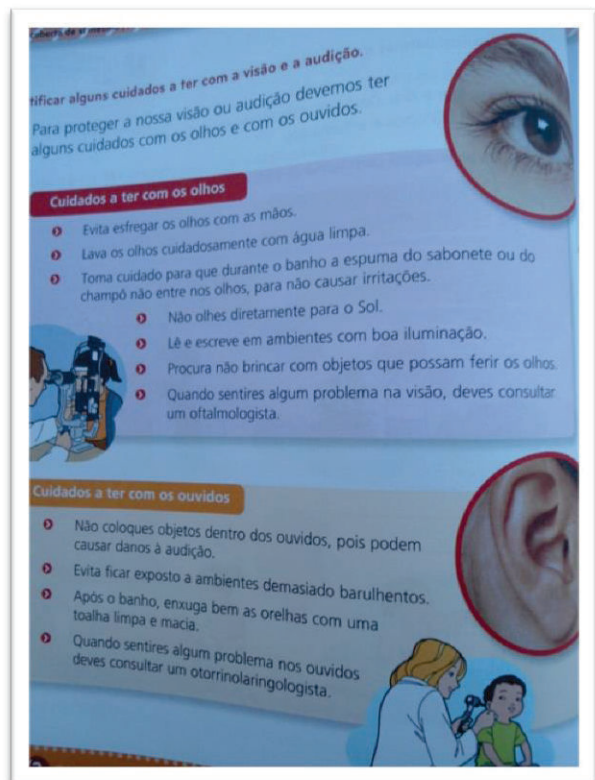
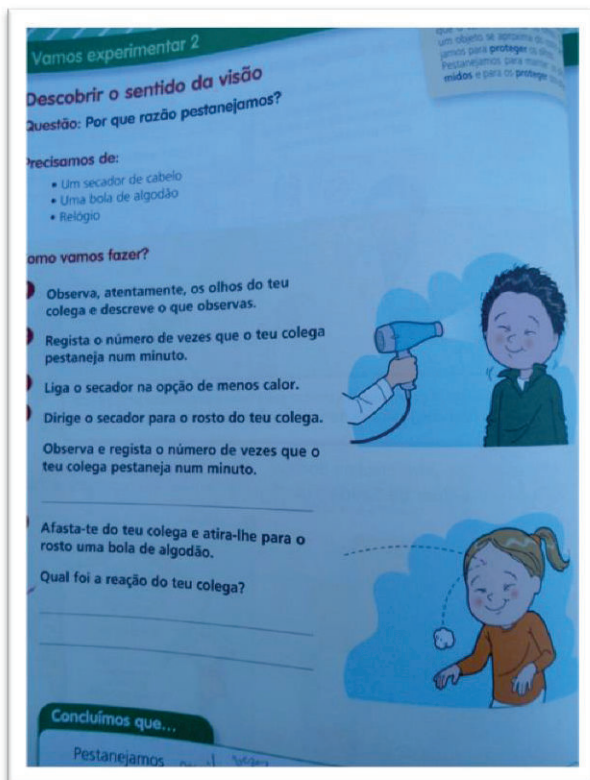
1º: Dividir o grupo em dois grupos (rapazes e raparigas);

2º Fazer as perguntas;

3º Registrar a pontuação no quadro

4º Terminar o jogo com uma pergunta, que, à partida, nenhum dos grupos saiba. A pergunta deverá conter conceitos que irão ser trabalhados a seguir.

**Ojetivo do jogo:** Rever conceitos e motivar para novos conceitos



## Experiências

### Observação:

As experiências foram feitas na sala sem o recurso do livro. Para tal, foram disponibilizados materiais para a criança manipular e experimentar.

### Objetivo:

1º Dizer o que acham que vai acontecer

2º Experimentar

3º Dizer o que concluíram

4º Comparar o resultado com o que achavam que ia acontecer.

## ANEXO 26

### “Queda do meteorito”





Jornalista

## ANEXO 27

### As cartas e surpresas do cientista Otavo







Surpresa do cientista Otavo no dia Internacional da Família

## ANEXO 28

### Partilha e intercâmbio

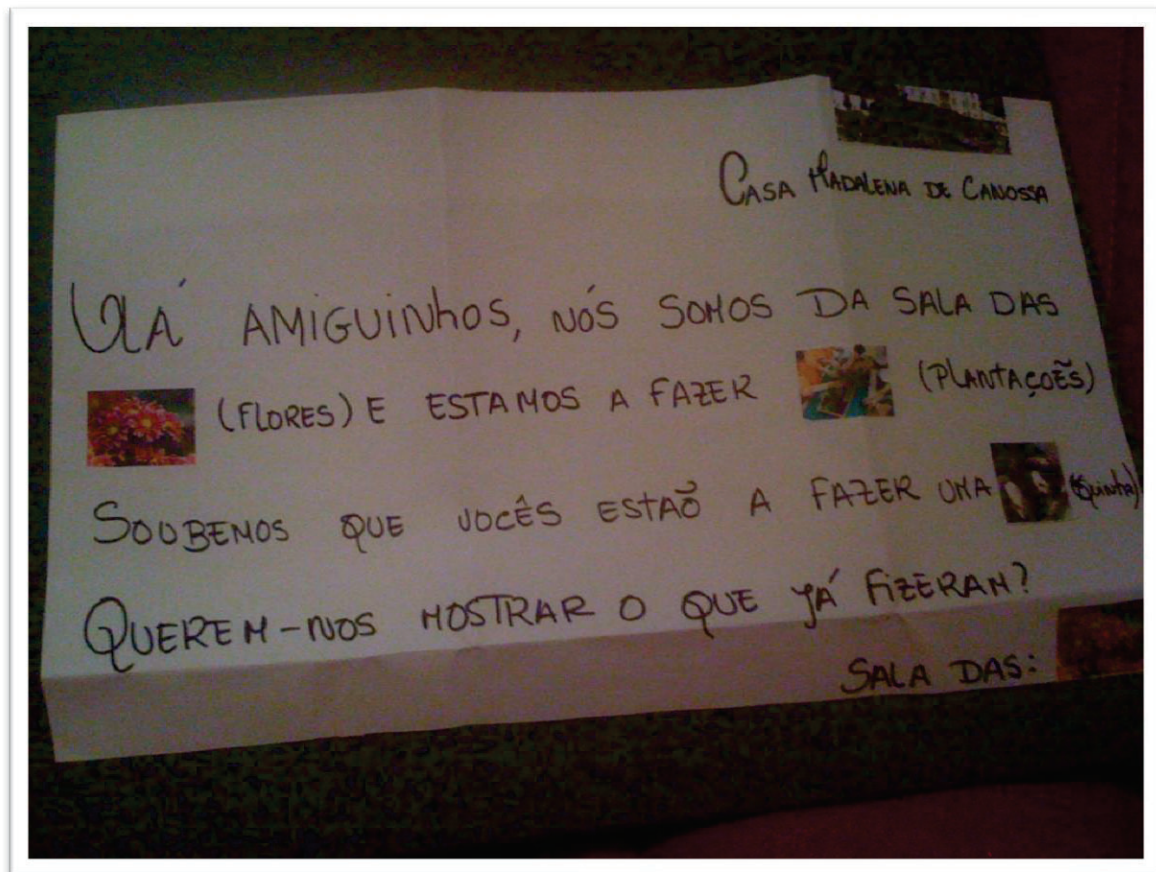




Partilha com a sala dos 5 anos



Visita à instituição com quem fizemos intercâmbio



Carta que escrevemos para fazer o intercâmbio



Construção do foguetão C15



Biscoitos em forma de lua e estrela

## ANEXO 29

### Construção da árvore de Natal



## ANEXO 30

### Preparação do teatro “ A que sabe a lua”



# ANEXO 31

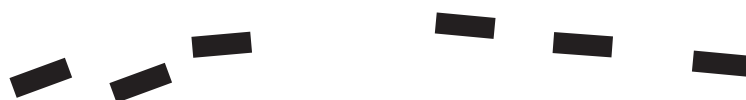
## Divulgação do projeto





## ANEXO 32

### Dispositivo pedagógico “O sol”



## ANEXO 33

### Atividades fora do projeto



Carnaval



Dia do pai



Dia internacional da dança

**A bailarina de  
Cecília Meireles**

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

tão pequenina  
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Mas depois esquece todas as  
danças,

e também quer dormir como as  
outras crianças.

Não conhece nem mi nem fá  
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina



História: "Um presente diferente"

## ANEXO 34

### Ficha de matemática

A ficha de matemática deve contemplar os seguintes exercícios.

Handwritten math exercises on grid paper. The exercises are organized into two sections: '1. Escreve a metade de:' and '2. Calcula'. The first section lists six numbers with their halves written below them. The second section lists ten addition and subtraction problems.

1. Escreve a metade de:

- 20 = 5
- 8 = 4
- 12 = 6
- 20 = 10
- 4 = 2
- 16 = 8

2. Calcula

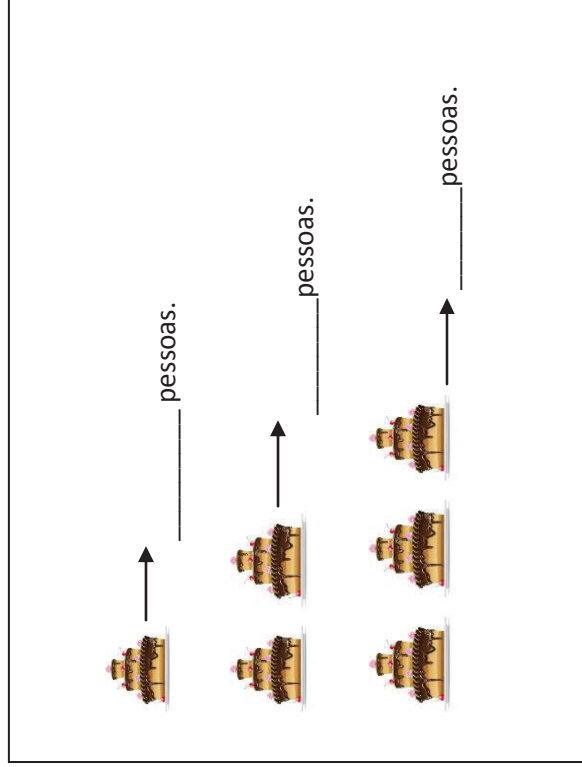
$10 + 5 = 15$	$15 - 10 = 5$
$10 + 2 = 12$	$12 - 10 = 2$
$10 + 7 = 17$	$17 - 10 = 7$
$10 + 9 = 19$	$19 - 10 = 9$
$10 + 10 = 20$	$20 - 10 = 10$
$10 + 5 = 15$	$15 - 10 = 5$
$10 + 17 = 27$	$27 - 10 = 17$

Para trabalhar estes conteúdos decidiu-se contar uma história ao grupo e só depois apresentar a ficha de matemática. A história que foi contada tem como base cada os enunciados dos exercícios

O pai da Margarida, que faz anos desafiou-a a fazer, com a mãe, um bolo de chocolate para oferecer aos convidados.

As duas aceitaram o desafio e decidiram fazer um bolo de chocolate.

Ingredientes:	Preparação:
2 Iogurtes naturais	Separa-se as gemas das claras.
6 Chávenas de farinha	Junta-se tudo, exceto as claras.
2 Chávenas e óleo	Bate-se as claras em castelo e junta-se a preparação..
3 Chávenas de açúcar	Leva-se ao forno (1hora)
2 Colheres de fermento	
6 Ovos	Receita (base): 4 pessoas



Depois de alguns cálculos, a Margarida e a mãe descobriram quais as quantidades para o bolo de aniversário do pai. No entanto, ainda faltava fazer e enviar os convites aos convidados! A Margarida como é muito criativa, decidiu fazer uns convites desafiio.

Se fosses um convidado estarias à altura do desafio?

A família Vilhena tem o prazer de convidar VSª Excelência para o aniversário de Afonso Vilhena.

Através das indicações, descubra qual a idade, o dia, rua e número da porta na qual se realizará o evento.

**Idade:**

O número das unidades está entre o 1 e o 3 e o número das dezenas é o dobro das unidades. Quantos anos faz o pai da Margarida? \_\_\_\_\_

**Dia de aniversário0:**

O mês de aniversário do Sr. Afonso tem 31 dias e começa pela letra A. O dia é número impar. É menor que 17 e maior que 14. Qual é? \_\_\_\_\_

O evento realizar-se-á na quinta de família. O número do portão tem três ordens. O número das unidades é 1, o número das dezenas é o dobro das unidades e o número das centenas é igual à das dezenas. O número do portão é? \_\_\_\_\_

A Margarida e a mãe convidaram 123 pessoas e aguardaram, ansiosamente, 5 dias pelas respostas.

Descobre quantas respostas receberam ao longo dos 5 dias!

**1º Dia:**  $123 - \underline{\quad} = 20$

**2º Dia:**  $20 + 20 = \underline{\quad}$

**3º Dia:**  $50 + \underline{\quad} = 72$

**4º Dia:**  $120 - \underline{\quad} = 110$

**5º Dia:**  $30 + 30 + 60 = 120$

No dia, uma dezena e meia de pessoas chegaram atrasadas. Quantos convidados estavam na festa à espera.

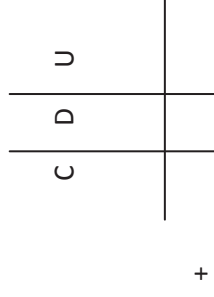
Algoritmo:

Por decomposição:

--	--

Para servir os convidados, os pais da Margarida contrataram o *Catering Vieiras*, sendo que, o diretor do mesmo, destacou 30 *garçon's* para servirem o jantar.

Quantas pessoas estavam na festa sem contar a família Vilhena.



Na abertura do delicioso bolo de chocolate, a margarida e a mãe prepararam um desafio para o pai. Dentro do envelope estaria uma viagem em família ao México mas, com a condição de que o pai teria de preencher um bilhete que a Margarida preparou.

Será que o pai conseguiu a viagem? E tu?

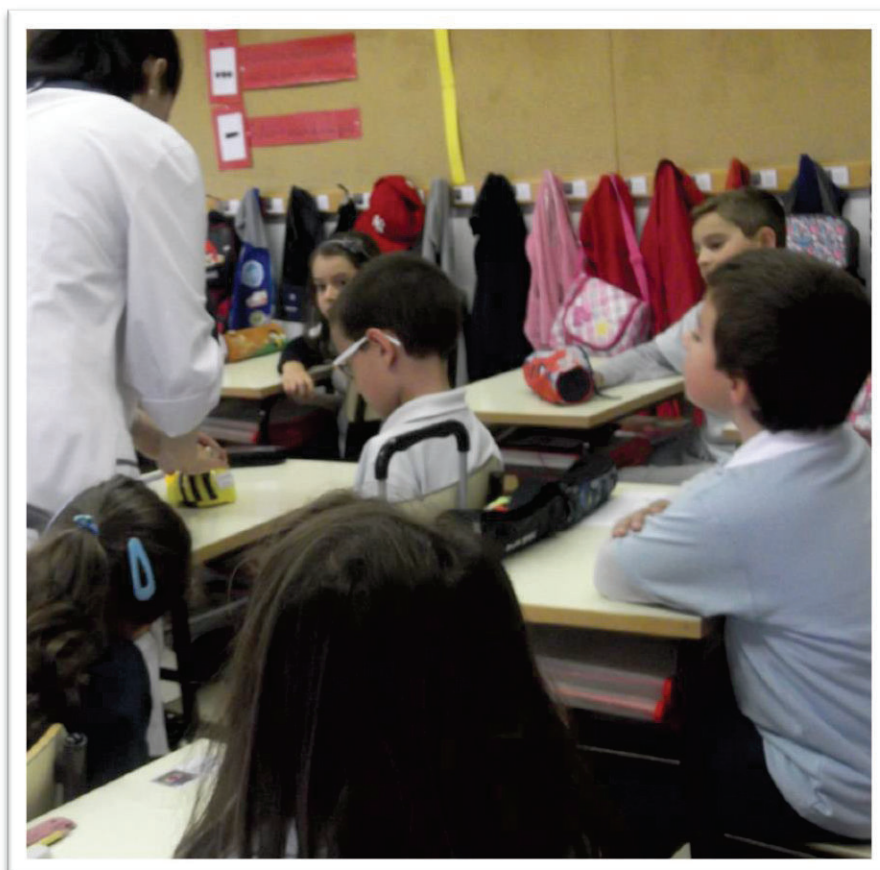
$34 + 33 =$

$52 + 11 =$



## ANEXO 35

### A utilização da Bee Boot



## ANEXO 36

### Auto e hetero - avaliação

Depois de alguns cálculos, a Margarida e a mãe descobriram quais as quantidades para o bolo de aniversário do pai. No entanto, ainda faltava fazer e enviar os convites aos convidados! A Margarida como é muito criativa, decidiu fazer uns convites desafio.

Se fosses um convidado estarias à altura do desafio?

A família Vilhena tem o prazer de convidar VS<sup>a</sup> Excelência para o aniversário de Afonso Vilhena.

Através das indicações, descubra qual a idade, o dia, rua e número da porta na qual se realizará o evento.

**Idade:**

O número das unidades está entre o 1 e o 3 e o número das dezenas é o dobro das unidades. Quantos anos faz o pai da Margarida? 42

**Dia de aniversário:**

O mês de aniversário do Sr. Afonso tem 31 dias e começa pela letra A. O dia é número impar. É menor que 17 e maior que 14. Qual é? 15 de agosto

O evento realizar-se-á na quinta de família. O número do portão tem três ordens. O número das unidades é 1, o número das dezenas é o dobro das unidades e o número das centenas é igual à das dezenas. O número do portão é? 221

## **ANEXO 36 F**

### **O Prático Reflexivo**

“O desejo de compreender o que acontece à sua volta leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como um questionamento da realidade em que está inserida” (NEVE, 2007:130)

Em educação de infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor entendimento do desenvolvimento global da criança. É assim, através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional reflexivo. Com base nessas reflexões, o prático reflexivo questiona a sua ação, constantemente, e impõe a si mesmo a responsabilidade de implicação, dedicação e investigação permanente. Portanto, qualquer que seja o prático reflexivo, investiga e aprofunda conhecimentos antes de atuar.

A sua posição relativamente ao ciclo da reflexão- ação (Adaptado de Artrichter et al. (1993, citado em Nunes, 200) é pois considerar tudo o que já sabe- teoria prática para, posteriormente refletir para agir, refletir in loco – a ação e, nomeadamente refletir sobre a ação.

Se todo o prático reflexivo obedece a estes processos de atuação, podemos inferir que este, para atuar/ reestruturar as suas práticas pedagógicas, conhece e quer conhecer o contexto em que está inserido – instituição e meio envolvente, tipo de materiais existentes na sala, rotinas bem como, as aprendizagens que quer ver desenvolvidas. Quando falamos de toda esta esfera, que envolve toda a ação e que, por sua vez, influencia a mesma; que potencializa aprendizagens e rotinas diversas estamos, pois, a falar dos modelos pedagógicos

Cada modelo, e cada metodologia, tem a sua especificidade, e o prático reflexivo reconhece-a e sabe adaptá-la à sua realidade. Para isso é

necessário que se enquadre no modelo pedagógico desenvolvido mas que, reflita sempre sobre a ação e sobre a adequação e viabilidade do modelo em questão. Este, deve debruçar-se sobre quais as aprendizagens que pretende desenvolver- liberdade de expressão- Reggio Emilia ou outros; quais os materiais possíveis naquela realidade/sala ; qual a rotina possível de criar. Para implementar um método pedagógico não basta querer, mas sim, estar munido da teoria para reconhecer se aquele método é exequível naquele contexto ou não. Ainda assim, é importante que como o prático reflexivo, reconheçamos que alguns aspetos em que Reggio Emilia se fundamenta podem ser transversais a todos os métodos. Reconhecendo que *a criança é feita de cem* (EDWARDS, carolyn e outros, *As Cem Linguagens da Criança*, 2008). Tendo, esta, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar e de falar. Por tudo isto, cabe ao educador impulsionar estas cem linguagens, para uma plena aprendizagem, a fim de, posteriormente, o professor de 1º ciclo aja reconhecendo e reconhecendo a importância de todos os documentos que sustentam o 1º Ciclo do Ensino. É com o apoio desses mesmos que o professor atua, age e se guia. Pois neles está impresso a realidade em questão, bem como os desafios definidos para a mesma.

Assim, o educador/ professor deve sempre refletir sobre a sua prática pedagógica, questionando e fazendo a ponte entre a teoria e a prática.

### Bibliografia:

Edwards, C.(2008). *As cem linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed

## **ANEXO 37**

### **Avaliações semanais**

#### **Avaliação semanal – Instituição A**

Consideramos que o projeto assume, cada vez mais, sentido para as crianças. O envolvimento com os pais é uma mais-valia na desenvoltura da vida das mesmas, sendo que é algo que prolonga as relações de casa para a escola e, isso é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Paralelo a isso, as propostas trazidas pelos pais, alimentam o que está a ser vivido na sala com as crianças, o que favorece as aprendizagens. Podemos evidenciar as duas propostas da semana, o foguetão 3D trazido por uma mãe e uma história sobre as estraladas estrelas trazida por outra. Estas atividades tiveram ligações com outras atividades preparadas pelo adulto e, que, as crianças segundo os seus comentários adoraram.

O facto da casa “ir” à escola dá ao adulto um feedback muito grande. Aqui o adulto percebe várias coisas como o tipo de relações, que tipo de pai é, se é um pai participativo se é tímido etc. Mais do que isso, percebe que os pais têm um grande potencial e que o educador não está sozinho na tarefa que é construir um cidadão para a vida.

De facto estes momentos têm sido marcantes e significativos. Como os pais desta sala aderem com facilidade às propostas do adulto será algo que se viverá até ao final do ano letivo.

Outro aspeto que nos parece importante realçar foi, de facto, a visita ao Centro Juvenil de Campanhã. As crianças mostraram-se entusiasmadas, fizeram múltiplas observações na viagem o que dá ao adulto a perceção de que uma viagem de autocarro pode ser muito enriquecedora visto que as crianças reconhecem elementos do mundo que os rodeia.

O contacto com os meninos da sala verde foi importante porque as crianças criaram laços de amizade e partilha nos momentos de brincadeira e de negociação quando escolheram o nome para o porco da quinta- Lóli e do foguetão – C15.

Relativamente às atividades propostas pela equipa, consideramos que foram adequadas, ativas e significativas. Realçamos a caça à estrala e a surpresa do cientista. Neste aspeto as conversas das crianças, dão ao adulto a certeza de que as atividades são adequadas, respondendo aos interesses e necessidades das mesmas.

É evidente, neste momento que as crianças e os adultos estão muito envolvidos e entusiasmados com o que se vive.

Para o adulto é cada vez mais evidente de que a adequação só é possível com os ajustes da equipa. Este aspeto é fundamental para todo o processo, visto que, emergem mais propostas e mais aprendizagens quanto mais a equipa estiver sincronizada e motivada. Cada adulto, tem um papel fundamental e único. Cabe-nos saber gerir as potencialidades e fragilidades de cada um, para que se possa proporcionar o melhor de nós às crianças.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional é importante dizer que há um crescendo de capacidades. O adulto já revela espírito de liderança no que diz respeito à gestão do grupo. Para além disso já se sente autonomia e, até, facilidade nas propostas criativas e dinâmicas. O adulto já é capaz de se ajustar a situações emergentes o que no início da prática parecia complexo.

De facto, o adulto sente que as suas aprendizagens não estão estanques mas, sim, uma bolo que aos poucos tem mais ingredientes. Tanto na criatividade, na viabilidade das propostas, na gestão do grupo, na relação com a equipa, na facilidade em planificar e produzir materiais. O adulto sente-se seguro.

Mais do que isso, começa a desenhar-se uma identidade profissional. Identidade, essa, que se baseia na motivação constante e na mobilização de saberes que, por sua vez, implica uma envolvimento muito grande por parte do adulto. Para além disto, no ambiente de trabalho impera a boa disposição, a tranquilidade e a importância das relações, de respeito e amor pelas crianças que são seres únicos e, pela equipa que seres únicos são.

Esta semana voltaremos a intervir com estes condimentos e começaremos a traçar as linhas que nos orientarão para a divulgação de projeto ao ATL, às salas dos pequeninos e dos grandes e para a festa final de ano.

A presença de mais um adulto na sala foi importante, na medida que as suas propostas foram pertinentes para o grupo.

Continuaremos em conjunto, a trabalhar para aquilo que são as nossas crianças, para aquilo que é o nosso motor e gerador de vivências.

## **Avaliação Semanal – Instituição B**

A presente semana teve como grande enfoque o interesse que as crianças manifestam em falar de viagens, países e culturas. Para trabalhar os conteúdos, a estagiária preparou materiais como fichas, histórias e áudios relativos ao tema, a fim de criar e gerar motivação. Posto isto, verificou-se longo da semana que quando as atividades são do interesse da criança, esta implica-se mais no trabalho mas, por sua vez, também fica mais agitada. O cerne do problema consiste em equilibrar as atividades deste tipo, pois a gestão do grupo torna-se mais complexa. Assim, consideramos que é um aspeto a ser trabalhado.

Para culmar a dificuldade da estagiária, será feito um treino sobre os tipos de vozes a aplicar nas diferentes intencionalidades e, será negociado com o grupo uma estratégia para trabalhar com entusiasmo, motivação mas, sem o excesso de “barulho” que prejudica o decorrer da aula.

Pensou-se em ouvir as crianças e saber qual é a estratégia que propõe para o exposto. Assim, consideramos que seja mais proveitoso propôr às crianças que pensem sobre as problemáticas da turma e não deixar esse papel somente para o professor.

Segundo as observações semanais, procurar abordar os conteúdos com temas ou assuntos que são do interesse da criança, minimizam o esforço que o professor faz para levar a criança a mergulhar num determinado assunto. O que verificamos, a título de exemplo, depois de se contar uma história na qual ficaram motivadíssimos e depois de realizarem os problemas matemáticos relativos ao tema surgiu a pausa da manhã. Quando as crianças voltaram no 2º tempo da mesma, dirigiram-se imediatamente ao trabalho que tinham deixado em suspenso e a estagiária não precisou de acalmar as crianças e conduzi-las

ao trabalho, porque a motivação inicial resultou bastante bem e como o entusiasmo para descobrir as respostas era tal, as crianças mal chegaram à sala, começaram logo a trabalhar (como já foi referido).

Posto isto, nas próximas semana haverá um esforço por parte da equipa para continuar a criar momentos de trabalho em que o foco são os interesses das crianças, bem como a sua própria ação.

\*Ficou decidido com as crianças que quando o grupo estivesse cansado ou agitado, dar-se-ia um minuto para que estas “deixassem” o trabalho e conversassem ou fizessem algo à sua escolha, sem ultrapassar as regras da sala.