



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**REFLETIR, CRITICAMENTE, SOBRE A CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIZAÇÃO A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA**

Relatório de Estágio II em Ensino Básico – 1.º Ciclo do EB

Nome do Autor: Maria Catarina Loureiro Leão Ferreira de Queirós

Nome dos Orientadores: Professora Doutora Daniela Alexandra
Ramos Gonçalves | Mestre Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe
dos Santos

fevereiro de 2012

RESUMO

Este trabalho de investigação em educação reflete uma postura crítica e reflexiva que articula as práticas vivenciadas na Educação Pré-Escolar (numa sala de cinco anos) e no 1.º Ciclo do EB (numa turma do primeiro ano de escolaridade), para *alimentar* e melhor entender a teoria. Para a formação profissional com habilitação generalista, os períodos de Intervenção Educativa foram determinantes, sendo uma experiência de descoberta de competências básicas ao nível dos grupos, instituições e comunidades. Pela fundamentação teórica enquadrada no construtivismo que percorre diferentes modelos, podemos compreender a razão pela qual existem diversas práticas educativas, assim como a razão de ser da sua intencionalidade educativa. Entendemos os significados da Educação – o *educare* e o *educere* – e a sua importância dialógica numa pedagogia assente (em nós e) no *Nós* (tanto para os Educadores como para os educandos).

O presente estudo configura o relatório do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Educativa; Problemáticas; *Educare/Educere*

ABSTRACT

This scientific writing on education shows a critic and reflexive attitude that relates the practices in Pre-school Education (in a five year-old class) and in the Primary School (in a first grade class, *i.e.* six year-old class), to *nourish* and better understand theory. The periods of Educative Intervention have been defining to the professional formation of generalist habilitation since they have been an experience of discovery of basic competences regarding groups, institutions and communities. Through the theoretical support blended upon constructivism that comprises various models, one is able to understand the reason why there are diverse educative practices, as well as the purport of its educative intentionality. One may understand the meanings of Education – the *educare* and the *educere* and their dialogic importance in a pedagogy laying upon constructivism (as much to Educators as to educands).

The current study forms the report of the Master in Pre-School Education and Primary School Education.

KEYWORDS

Pre-School Education; Primary School; Educative Intervention; Problematics; *Educare/Educere*

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>12</u>
<u>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>	<u>14</u>
<u>CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</u>	<u>27</u>
<u>CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL</u>	<u>31</u>
<u>Caracterização do contexto Pré-Escolar</u>	<u>31</u>
<u>Caracterização do contexto 1.º Ciclo do EB</u>	<u>36</u>
<u>Intervenção Educativa e Avaliação das Aprendizagens</u>	<u>47</u>
<u>CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA <u>PROFISSIONALIZAÇÃO</u></u>	<u>67</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>73</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>77</u>

ÍNDICE DE SIGLAS

Atividades de Tempos Livres (ATL)

Educação Moral Religiosa Católica (EMRC)

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Ministério da Educação (ME)

Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (OCP1CEB)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

Plano Nacional de Leitura (PNL)

Portfólio reflexivo – 1.º Ciclo do Ensino Básico (Portfólio-reflexivo – 1CEB)

Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º Ciclo do EB)

Projeto Anual de Atividades (PAA)

Projeto Curricular de Escola (PCE)

Projeto Curricular de Turma (PCT)

Projeto Educativo (PE)

Registo de Incidente Crítico (RIC)

Regulamento Interno (RI)

ÍNDICE DE ANEXOS

[Anexo I](#) - Ilustrações sobre a Educação

[Anexo I-a](#) - “A arte da condução da vida”

[Anexo I-b](#) - “Representações de um currículo e suas adaptações às realidades”

[Anexo I-c](#) - “A Educação enche a medida de cada um”

[Anexo II](#) - “A Sabedoria do Oásis”

[Anexo III](#) - Princípios PE /PAA/Situações observadas

[Anexo IV](#) - Áreas da sala, Quadros da sala, Tabelas das Rotinas

[Anexo V](#) - Análise do PAA - valores e princípios educativos que alimentam a filosofia deste Agrupamento

[Anexo VI](#) - Análise das fichas da caracterização individual

[Anexo VII](#) - Exemplar de inquérito por questionário dirigido aos alunos e respetiva análise

[Anexo VIII](#) - Análise das fichas de avaliação diagnóstica

[Anexo XIX](#) - Análise das fichas de avaliação sumativa

[Anexo X](#) - Dimensão de análise – Observar (Educação Pré-Escolar)

[Anexo XI](#) - Modificação do ambiente educativo (1.º Ciclo do EB)

[Anexo XII](#) - Dimensão de análise – Planear (Educação Pré-Escolar)

[Anexo XII-a](#) - Registos de Incidente Crítico

[Anexo XII-b](#) - Planificação semanal registada em teia e intenções pedagógicas

[Anexo XII-c](#) - Planificação semanal registada em teia, intenções pedagógicas e estratégias pedagógicas

[Anexo XII-d](#) - Planificação/avaliação antes e após das/as alterações

[Anexo XIII](#) - Rede Curricular (Educação Pré-Escolar)

[Anexo XIV](#) - Rede Curricular Adaptada (1.º Ciclo do EB)

[Anexo XV](#) - Dimensão de análise – Planificar (1.º Ciclo do EB)

[Anexo XV-a](#) - Modelo de planificação inicialmente utilizado (Modelo A da Rede Curricular Adaptada)

[Anexo XV-b](#) - Planificação a partir de uma temática (Modelo B da Rede Curricular Adaptada)

[Anexo XV-c](#) - Planificação em formato de grelha sugerida na Licenciatura em Educação Básica para a Educação Pré-Escolar (Modelo C da Rede Curricular Adaptada)

[Anexo XV-d](#) - Momentos planejados que envolveram a Comunidade Educativa

[Anexo XV-e](#) - Planificação acordada com pais

[Anexo XVI](#) - Dimensão de análise – Agir (Educação Pré-Escolar)

[Anexo XVII](#) - Dimensão de análise – Intervir (1.º Ciclo do EB)

[Anexo XVII-a](#) - Intervir a partir de perguntas colocadas à turma

[Anexo XVII-b](#) - Intervir a partir de testemunhos e materiais que os alunos partilham em aula

[Anexo XVII-c](#) - Intervir através de músicas

[Anexo XVII-d](#) - Intervir apresentando materiais com histórias imaginárias

[Anexo XVII-e](#) - Intervir através de brincadeiras

[Anexo XVII-f](#) - Intervir através de cartas

[Anexo XVII-g](#) - Intervir através de encomendas e prendas

[Anexo XVII-h](#) - Intervir através da pedagogia ativa (Blocos Lógicos)

[Anexo XVII-i](#) - Intervir através da pedagogia ativa (conceitos matemáticos)

[Anexo XVII-j](#) - Intervir sem “cortar asas à criatividade”

[Anexo XVIII](#) - Dimensões de análise – Comunicar e Articular

[Anexo XVIII-a](#) - Na Educação Pré-Escolar

[Anexo XVIII-b](#) - No 1.º Ciclo do EB

[Anexo XIX](#) - Dimensão de análise – Avaliar

[Anexo XIX-a](#) - Registos da Educação Pré-Escolar

[Anexo XIX-a1](#) - Participação na construção dos portfólios

[Anexo XIX-b](#) - Registos do 1.º Ciclo do EB

[Anexo XIX-b1](#) - Avaliação diagnóstica

[Anexo XIX-b2](#) - Avaliação formativa

[Anexo XIX-b2.1](#) - Grelha de uma avaliação individual e um registo da avaliação formativa respeitando a individualidade

[Anexo XIX-b2.2](#) - Grelhas trabalhos de grupo

[Anexo XIX-b2.3](#) - Quadros de investigação das experiências

[Anexo XIX-b2.4](#) - Provérbios e Boletim de vacinas

[Anexo XIX-b2.5](#) - Dicionário da turma

[Anexo XIX-b2.6](#) - Objetos feitos com sólidos geométricos reciclados com ajuda dos pais

[Anexo XIX-b2.7](#) - Folha essencial/acessório

[Anexo XIX-b2.8](#) - Exercícios dos manuais

[Anexo XIX-b2.9](#) - Fichas

[Anexo XIX-b2.10](#) - Autoavaliações

[Anexo XIX-b2.11](#) - Prenda final de estágio

[Anexo XIX-b3](#) - Avaliação quantitativa (preferimos não chamar de sumativa)

[Anexo XIX-b3.1](#) - Fichas do Cuisinaire (“Somos máquinas de cálculo”)

[Anexo XIX-b3.2](#) - Fichas de avaliação de final do 1.º Período

[Anexo XX](#) - Registos de incidente crítico com “boas aprendizagens”

[Anexo XXI](#) - Aprendizagens na prática profissional (Educação Pré-Escolar)

[Anexo XXII](#) - Exemplo de crescimento profissional nas avaliações semanais (Educação Pré-Escolar)

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular *Estágio II em 1.º Ciclo do EB* foram desenvolvidas e amadurecidas competências que nos permitiram conhecer e conviver com a realidade do 1.º Ciclo do EB.

O objetivo deste relatório é comparar o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1.º Ciclo do EB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada. Importa salientarmos que todas estas aprendizagens foram supervisionadas, de forma a potenciarmos as descobertas e também os saberes teóricos conferidos pela componente teórica da Licenciatura em Educação Básica.

Para tal, relacionamos as práticas educacionais com as teorias que as informam, problematizando as questões que nos foram colocadas tendo em conta que cremos que os Educadores têm de ser profissionais reflexivos, antes, durante e após a ação.

Concretizamos, também, aquele objetivo conhecendo e atuando em conformidade com as características dos estabelecimentos patentes nos documentos de gestão e administração. Ocorreu, com apoio das supervisões, a aplicação de forma integrada dos conhecimentos necessários para a concretização das intervenções educativas no que respeita à planificação, à concretização e à avaliação (tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do EB). A participação em situações de envolvimento parental e ao nível da Comunidade Educativa também esteve presente. A par desta “praxis”, existem evidências neste relatório do domínio de métodos e técnicas relacionadas, adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Educação Pré-Escolar) e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem (1.º Ciclo do EB). Para tal foi necessário recorrermos a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas. Desenvolvemos este estudo, seguindo as recomendações do Decreto-Lei 241/2001, que trata do Perfil de Desempenho Comum aos Educadores de Infância e aos Professores dos Ensino Básico e Secundário, sendo útil para a reflexão sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do EB.

Formalmente, neste relatório está contemplado o enquadramento teórico sobre a Educação, tanto ao nível da Educação Pré-escolar como ao nível do 1.º Ciclo do EB,

já que nos formamos profissionais com habilitação generalista (logo, devemos articular e não delimitar os saberes). No capítulo seguinte, apresentamos uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos, englobando o ponto seguinte a caracterização dos dois contextos (destacando semelhanças e diferenças), assim como os aspetos essenciais da intervenção educativa, para além da avaliação das aprendizagens, tendo em conta a articulação das duas valências. Seguidamente, no quarto capítulo, enquadrámos a reflexão sobre a construção da profissionalização, na ótica da habilitação generalista. Por fim, apresentamos as considerações finais (reflexão crítica sobre as experiências de estágios, mencionando contributos destes para o desenvolvimento pessoal e para a construção do modelo profissional, evidenciando os aspetos positivos, assim como as limitações e os obstáculos encontrados) e as referências bibliográficas. Os anexos, devidamente referenciados no corpo de texto, são apresentados como evidências de várias ordens, úteis para a compreensão das vivências dos estágios.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Antes de refletirmos sobre o enquadramento legal da educação, bem como sobre as diferentes perspetivas educacionais, impõe-se-nos clarificar o termo Educação e Pedagogia.

Como sabemos, na raiz etimológica da palavra latina – Educação – está subjacente a noção de guia donde decorre o verbo *ducere*. Oliveira (2007) salienta um pormenor interessante ao explicar as diferenças existentes nos dois compostos que também derivam desse verbo. Por um lado, *educere* de elevar com a ideia de autoeducação (de dentro para fora), por outro, *educare* de criar/alimentar, através da noção da heteroeducação (de fora para dentro). Frequentemente, utilizamos o termo educação como sinónimo de pedagogia. “Embora os gregos já utilizassem o termo “pedagogo” (o escravo encarregado de levar a criança à escola)” (Oliveira, 2007:14). Desta forma, apesar de a pedagogia ser, além de uma ciência, uma filosofia ela é por nós entendida como equivalente à educação que, no século XIV, era considerada só para os príncipes. Até ao século XVI, o termo era usado para a criação de animais e cultivo de plantas (Oliveira:2007:18). Verificamos portanto que o conceito da educação se renova ao longo do tempo, com as pessoas e com as modas. No entanto, não deixa de ser uma arte onde

é importante o senso comum, a intuição, a imaginação, a inclinação, o gosto, o jeito, a vocação, que podem e devem ser aperfeiçoados pelo estudo e reflexão. Digamos que o educador nasce, mas o pedagogo faz-se. O ideal é possuir vocação e competência. O educador vale pelo que é, mas também pelo que sabe (Oliveira, 2007:15).

Assim, acreditamos que a educação não pode ser separada do Eu e dos Outros pois ela inclui o processo de formação pessoal a par da orientação que vem de fora (*educare*) para ajudar a descobrir e a desenvolver competências (processo intrativo e interativo). Nesta dialética, citamos Santo Inácio de Loyola: “Porque não é o muito saber que sacia a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente” (Lamet, 2000:9). Como compreenderemos mais adiante, afirmamos que é pela comunicação entre os humanos que os vários saberes se integram na construção da identidade individual e sociocultural.

A educação ao trabalhar o ser humano na sua totalidade remete-nos a que “a Verdade só se revela inteira ao homem inteiro” (Cavalcanti¹). Daí a importância do exemplo do Educador como modelo de identificação para o aluno. Há necessidade da preparação humana e técnico-científica do educador. Como todos conhecemos, “com papas e bolos se enganam os tolos” e, não sendo esta a plateia desejável por nenhum Educador, temos de estar à frente do conhecimento através de formações constantes para a prática profissional (long-life-learning).

O crescimento de cada ser humano como pessoa íntegra é feito através de uma digestão intelectual e vivencial (dos saberes e sabores) que tem por base toda a comunicação (vista como um processo e não como um fim). Ao comunicarmos, comungamos, partilhamos algo e por vezes até retiramos para nós o conhecimento.

Deve insistir-se na interação e retroacção (feedback) entre os dois pólos educativos, não só para que o educador, tendo em conta ou avaliando os desempenhos e as reacções do educando, melhor se oriente, mas também para que se torne ele mesmo educando, aprendendo com a criança, ou aprendendo ensinando (Oliveira, 2007:18).

Ao sermos bombardeados por diversos estímulos do nosso mundo envolvente cria-se o caos, que cada um ordena de forma a dar significado, que integra o conhecimento interior e exterior de acordo com os sentimentos, sonhos e interpretações. Esta estruturação do pensamento é o que entendemos como o trabalho final da/o criança/aluno após uma atividade/aula...

Ao educar devemos também formar o espírito. Esta arte bem realizada foca-se em orientações e não em ordens, o que nos leva às pedagogias ativas e relacionais. Esta atitude pressupõe a noção de que o saber não é único e de que a plenitude de saberes é que nos traz uma perspectiva mais ampla do ato educativo. Hoje em dia, mais ainda devido à crescente interculturalidade resultante da imigração, temos a obrigação de valorizar as diferenças como algo positivo. Todos somos diferentes. Esta cidadania em partilha, vivida desde a Educação Pré-Escolar, mostra que todos nascemos com vocações e que temos de desenvolver (e poder desenvolver) essas competências. A contribuição de cada um com a sua forma de estar e ritmos de aprendizagens diferentes é que leva à pluralidade de saberes.

É interessante pensarmos que “não há nada completamente errado: mesmo um relógio parado está certo duas vezes por dia” (Rosário et al., 2006:36). Temos de disfrutar cada momento e abrir os olhos ao diferente que é o mundo. Esta abertura de espírito transmite-se ao educando se formos profissionais reflexivos/investigadores

¹ [<http://icarjcriadolerej.blogspot.com/2010/01/os-jogos-na-catequese.html>], p.1

com argumentos, muito acima do que é básico. E, com este objetivo de educar é importante não perdermos a dimensão do que é o ser humano: um corpo, inteligências, emoções, vontades, sociabilidades, religiosidades...

Mas: “O Estranho Terrível Outro/O eu tem eus que o eu desconhece./A cidade tem espaços desconhecidos./As pontes pressupõem segurança, o ir e o vir./A ciência pode ser ponte para o diferente e o estranho./Em nós e nos outros eus” (Queirós, Mota Cardoso, in Ipatimup 2001:77).

Promover esta descoberta pressupõe querer assumir pontes entre nós e cuidar a esperança. É importante unir as margens (dar nós), sentarmo-nos todos na mesma mesa e trocar de lugar com o outro, pensar com ele e como ele. Quando exploramos uma ideia mas a vemos de pontos de vista diferentes, estamos a passar a pessoa para o nosso lado. “O importante não é a casa onde moramos./Mas onde, em nós, a casa mora.” (Mia Couto, 2003: 54) Temos de viver prontos a querer partir, porque crescemos. Partir com o testemunho, moldando-o no conviver com o próximo.

Na educação, “a arte da condução da vida” (Anexo I-a), tem de haver espaço para os gestos culturais de cada um com as alegrias e tristezas subjacentes ao seu crescimento. Por isso, como educadores temos de respeitar cada pessoa já que na posição frontal da sala é fácil sentirmo-nos detentores da verdade. A virtude ao educarmos é criar relações, dar azo à investigação partilhada com várias áreas do saber, havendo espaços de confiança. Ao avaliarmo-nos, podemos refletir se deixamos os educandos saborear. Há espaço para isso? É importante que sim pois só assim conseguimos manter as heranças, o património. A imagem do barco (vista ao som de “Claire de Lune” de Debussy) reflete o educando com os seus raciocínios próprios percorrendo a escolaridade (com correntes favoráveis (alegrias) e remoinhos (tristezas)) no sentido da formação para a vida. Como barco, o educando tem momentos de diálogo com a costa - *educare* (Educador) e tem momentos de autoeducação (*educere*). Na comunhão dos dois estabelece-se a pedagogia relacional.

Como sabemos, em Portugal, o sistema educativo no ensino superior foi adaptado à Convenção de Bolonha e no nosso parecer sentimos que existe mais envolvimento da/o criança/aluno com o Educador, vive-se mais a busca de saberes. Nestas comunicações, os saberes integram-se e a marca individual cresce. Somos todos mais ativos e vamos saboreando cada matéria com os vários paladares apurados. Portanto, sublinhamos que não é só de um lado que se caracteriza qualquer objeto/pessoa/educação mas sim do somatório de diferentes perspetivas que o todo fica potenciado.

Gonçalves e Gonçalves (2010:248) defendem, de acordo com a perspectiva de Paulo Freire que “a acção dialógica seja, em si, uma acção transformadora, por via da educação”. O que sustenta a nossa crença na pedagogia relacional.

Referimos “A Sabedoria do Oásis” (Anexo II) como indispensável para promovermos verdadeiros encontros com o Outro que diz: “na verdade, nós só encontramos aquilo que temos capacidade de ver e só vemos nos outros e nos ambientes aquilo que existe dentro de nós!” E temos de querer ver todos os sabores.

Frisamos, por fim, que o conhecimento resulta de vários “aprenderes”. O aprender a conhecer, o aprender a fazer com a competência e o aprender a viver juntos ao desenvolver o conhecimento dos outros, das suas culturas e espiritualidade. O aprender a ser vem integrar estes três tornando o homem mais realizado. Estes quatro pilares da educação não se apoiam exclusivamente numa fase da vida ou num único lugar. Através deles concluímos que “a Verdade só se revela inteira ao homem inteiro” (Cavalcanti²). E, o homem inteiro é aquele que saboreia as coisas internamente.

Legalmente, a educação é definida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que concretiza aqueles pilares ao referir que a ação formativa deve ser “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade e o progresso social e a democratização da sociedade” (1.º Artigo). Será por isso da “responsabilidade do estado promover a democratização do ensino garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades” (2.º Artigo). A lei preconiza uma educação que realize o educando e que assegure “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (3.º Artigo). Lemos também que o sistema educativo engloba a Educação Pré-Escolar, a educação Escolar (que compreende o 1.º Ciclo do EB) e uma educação Extraescolar de natureza formal e não formal (4.º Artigo).

A LBSE tem como objetivos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico a descoberta das capacidades de expressão através da criatividade para que possam ser desenvolvidas em ambientes lúdicos. Ken Robinson diz-nos que a maioria das pessoas perde confiança na sua imaginação à medida que vai crescendo, acreditando que “ironicamente, a educação, é uma das principais causas para que tal aconteça” (Robinson, 2010:11). Este autor utiliza o termo Elemento “para descrever o lugar onde

² [<http://icarjcriadolerj.blogspot.com/2010/01/os-jogos-na-catequese.html>], p.1

as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem” (Robinson, 2010:13). E a educação, de acordo com a LBSE, tem de permitir que cada pessoa possa crescer com criatividade que será essencial para o bem-estar e para o sucesso do sistema educacional. Para tal, todos os saberes e sabores são importantes (o corpo com o cérebro, com os sentidos e com o coração).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Ministério da Educação, 1997:15), “na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico” (Oliveira-Formosinho, 2007:9). Esta etapa não deve ser abordada como uma preparação para a escolaridade obrigatória mas, antes, como uma primeira experiência que se perspetive no sentido de dar condições à criança para abordar com sucesso as etapas seguintes, integrando-a na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Para tal importa: sabermos observar, entendendo-as e sabermos como agir através das suas competências, interesses e motivações. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são, de acordo com o ambiente educativo, um apoio (e não um currículo rígido) que promove a melhoria da qualidade da educação inicial (de frequência facultativa), devendo o educador ter em conta as áreas de conteúdo definidas bem como a continuidade e intencionalidade educativas. A circular da Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar estabelece um quadro de orientação pedagógica de referência para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. De acordo com o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, “é objectivo do Governo elevar, até ao final do século, a oferta global de educação pré-escolar”. Se tal acontecer, enquanto docentes generalistas poderemos assistir a uma articulação das valências de uma forma mais harmoniosa. Contudo, mesmo que todas as crianças frequentem a Educação Pré-Escolar, “quando chegam à escola, as crianças têm diferentes histórias de vida” (Benavente, 1991:90), porque têm famílias e modos de ser diferentes.

De acordo com o Decreto-Lei 209/2002, “o Decreto-Lei n.º6/2001 (...) aprovou a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular (...) bem como da avaliação das aprendizagem e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”. O Decreto-Lei 6/2001 reforça a articulação, a todos os níveis, entre os três ciclos que compõem o Ensino Básico.

Assume a integração de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como o ensino experimental das ciências, a educação para a cidadania, entre outros.

Sendo, a todos os anos de escolaridade, necessário trabalhar a literacia científica, acreditamos que o ensino experimental das ciências irá promovê-la desenvolvendo os educandos para a inserção na vida futura. Contudo, estas experiências não são feitas com visualização de “gobelés” pois assim não se retém conteúdos. As ações práticas são métodos autónomos de descoberta. Mas, para tal cabe ao Educador, conhecer o educando na sua forma de trabalhar adaptando os conteúdos às competências já desenvolvidas.

Através da Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do EB, sabemos que os programas propostos implicam o desenvolvimento de “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno”.

O Decreto-Lei n.º75/2008 permite a cada escola, enquanto espaço de decisão curricular, uma resposta que contemple a multiculturalidade social que acolhe. Assim, ultrapassa-se a visão de currículo como conjunto de normas a cumprir de modo uniforme e à escola “é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação” (Leite, Gomes, Fernandes, 2002:11). Roldão refere este binómio curricular. Por um lado “currículos nacionais orientados para competências a alcançar na, e pela escola” (Roldão, 2008:9). Por outro “autonomia das escolas para construírem os seus próprios currículos ou projectos curriculares mais de acordo com os contextos socialmente muito diferenciados com que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional, objecto de avaliações externas e internas” (Roldão, 2008:10).

Stenhouse afirma que “currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática”. Sendo assim, o currículo depende do que a sociedade entende como sendo as funções da escola, numa sociedade caracterizada num determinado contexto histórico e num conjunto de fatores socioculturais (Canavarro, Pereira, Pascoal, 2001:23). Concluimos, portanto, que o currículo não se pode cingir às matérias a abordar para um sujeito indeterminado mas, pelo contrário, que tem de se adaptar e desenvolver segundo cada aluno. Pois, um currículo uniforme e rígido origina fracassos no investimento e no esforço dos professores e dos alunos (Diogo, Vilar, 1998). Refletindo no anexo I-b, entendemos que o currículo deixa de ser linear já que

tem infinitas representações ao adequar-se às realidades – as problemáticas espelham-se nos indivíduos no ato de aprender. Por esse facto, sublinhamos a gestão flexível do currículo como um útil instrumento para uma adequação do programa formativo aos diferentes grupos de alunos, e a cada aluno. Contudo, esta gestão flexível do currículo “traz também um acréscimo de responsabilidades, a exigir reflexão e estudo da problemática que com ela se liga” (Diogo, Vilar, 1998:5). Assim, como que por encadeamento temos o currículo “prescrito”, o “apresentado”, o “traduzido”, o “trabalhado” e o “concretizado”. Este último é formado pelo conjunto de aprendizagens significativas dos alunos. Nele, salientamos o:

“Currículo oculto” expressão que significa as coisas que os alunos aprendem na escola em virtude do modo como o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não estão abertamente incluídas no plano ou mesmo na consciência dos responsáveis pela organização escolar (Machado, Gonçalves, 1991:50).

Entendemos assim que a perspectiva de currículo reflete um projeto formativo centrado no aluno – “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz, não (...) uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justifica por si mesma” (Roldão, 1999:39). Por isso, colocamos a tónica não no ato de ensinar (pedagogia diretiva) mas no ato de aprender – pedagogia ativa já que a pedagogia da transmissão caracteriza-se por atividades “demasiado comandadas de cima” (Rocha, 1998:98). Esta aprendizagem tem em conta os interesses do educando (motivação intrínseca) que, ao sentir-se envolvido, esforça-se por aprender. Esta pedagogia ativa e funcional é também lúdica pois não há a preocupação de errar. As dificuldades tornam-se um desafio e não um obstáculo para progredir.

Carl Rogers apoia a pedagogia não diretiva que parte das experiências pessoais do aluno e das suas necessidades e interesses, implicando-o na totalidade com um compromisso onde vigora o seu papel ativo, avaliando as suas aprendizagens. O autor “verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são captadas como problemáticas” (Rogers, 1961:258).

Vários são os métodos que podemos utilizar na gestão das atividades (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo), caracterizando duas modalidades de comunicação pedagógica: o modo de ensinar *versus* o de aprender. Assim teremos um artesão por oposição a um jardineiro. O artesão considera que o saber pode ser transmitido e o jardineiro acredita que cada um produzirá o seu saber pois “deseja favorecer a autotransformação de “alguém que está a aprender”” (Oliveira, et al., 2007:5). Mais uma vez compreendemos que o educador, na linha do construtivismo

“mais do que explicar algo a alguém (...) [coloca] alguém em situação de explicar algo a si mesmo” (Oliveira, et al., 2007:7).

O aluno deve ser o protagonista principal de sua aprendizagem, o professor ficará relegado a esse estranho papel de professor secundário que só nos grandes filmes se pode apreciar, em fugazes, mas decisivas aparições, que imperceptivelmente, marcam com sua sombra o curso de todo o filme e, a seguir, permanecem vigorosas em nossa memória (PAZO,2002:273).

Com Cabanas (2002) compreendemos a conceção antinómica da educação: tese – educação tradicional, antítese – escola ativa e síntese – pedagogia do meio-termo. Esta última reflete a pedagogia relacional instituída nestes estágios que se caracteriza pelo diálogo/interação do Educador e do educando, podendo nela serem aplicados os vários métodos.

Craveiro, sublinha esta ideia, considerando que foram vários os “autores que contribuíram para as tendências actuais, abandonando uma pedagogia transmissiva e afirmando uma pedagogia construtivista e da participação” (Craveiro, 2007:98). Assim prevalecem os professores intermulticulturais sobre os monoculturais. E a pedagogia da competência ganha destaque – interessa que “o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real” (Zabala, Arnau, 2010:10).

Freinet defende que a aprendizagem se baseie na realidade de vida da criança, no seu quotidiano.

As aprendizagens se realizam, como afirma Freinet, a partir das próprias experiências, da manipulação da realidade que as crianças podem realizar, da expressão de suas vivências, da organização de um contexto (de um ambiente) no qual os alunos possam formular e expressar suas experiências, situa-nos nos princípios pedagógicos da Escola Nova: actuar com as crianças a partir do que elas são; simplesmente partir da criança (Vilaplana, s/d:74).

Dewey sustenta que a criança aprende, através da experiência e que os conteúdos passados de forma abstrata perdem-se (Beltrán, s/d). Dewey advoga o conceito de experiência como fator central na educação e na aprendizagem. As experiências potenciam a capacidade de aprender. A escola tem como função possibilitar, à criança, uma reconstrução da experiência, a qual consiste, por um lado, em experimentar, e por outro em verificar – o método experimental conduz “ao estudo inteligente” que permite retirar de cada experiência todas as suas possibilidades e expandi-las (Beltrán, s/d).

Por isso, como educadores temos de estar conscientes que

o brincar é actividade principal do dia-a-dia (...) gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir acções prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade... (Kishimoto, 2008:4).

Freinet refere o senso de autonomia, Dewey fala em espírito de iniciativa e independência – leva à autonomia que é uma virtude de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional que valoriza a obediência. Por isso, para Dewey, a escola é a própria vida, não é a escola que prepara para a vida. “A educação é vida, e essa indissociabilidade constitui o propósito da filosofia, cujo objectivo é avaliar, à luz de seu significado social, os factos constatados, proporcionando interpretação e crítica” (Beltrán, s/d:50).

Com Dewey compreendemos que os dois elementos do ato educativo “têm identidade própria (...) porque a agência do aprendiz, em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução” (Oliveira-Formosinho in Oliveira-Formosinho, 2007:24). Esta ideia lembra Montessori quando diz que a criança cria a sua própria “carne mental”. É, por isso, fundamental proporcionar à criança várias situações em diferentes contextos de aprendizagem, pois ela própria irá absorvê-los, construindo a sua personalidade, sendo também solidária porque aprende a trabalhar cooperando.

Segundo Vasconcelos, foram os trabalhos de Vygotsky e Bruner que influenciaram este atual construtivismo social: a zona de desenvolvimento proximal “põe em destaque o papel do professor como membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si só e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997:35). E este pôr em destaque é sinónimo do formar docentes reflexivos: como deverão agir para que haja aprendizagens? Tendo em conta a docência generalista refletimos sobre os modelos curriculares de forma a poder integrá-los tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do EB.

O Modelo High Scope defende que:

o poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal [pois] as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para pôr em prática (Hohmann, Weikart, 2007:5).

Os educandos têm papel principal no processo de planear/fazer/rever. O clima psicologicamente saudável é essencial para interações positivas, havendo desta forma um contexto saudável de aprendizagem.

Os defensores do Movimento da Escola Moderna acreditam que os educandos não podem aprender se lhes forem ignorados os seus saberes e experiências. Este Educador terá de promover ambientes de aprendizagem que não sistemáticos: atividades, pesquisas, experiências... Utiliza quadros de presenças, de aniversários,

de tarefas, de responsabilidades e “o processo de registar presenças passa a ser algo de intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado” (Vasconcelos, 1997:125). A constituição de grupos de crianças heterogénea tanto a nível geracional como cultural garante o respeito pelas diferenças assegurando uma cooperação formativa (Niza in Oliveira-Formosinho, 2007).

O Modelo de Reggio Emilia valoriza a criatividade e a imaginação das crianças – As Cem Linguagens da Criança. Neste modelo os projetos das crianças são afixados para que os pais tenham acesso. Há uma forte relação com os pais, que geralmente preferem uma abordagem educacional holística à existência de um currículo escolar rígido.

O ambiente físico (...) é objecto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais, e os membros da comunidade educativa. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa (Lino in Oliveira-Formosinho, 2007:104).

Sobre o envolvimento parental, (Canavarro, Pereira e Pascoal, 2001:76) demonstram-nos “uma visão dos progenitores como parceiros de escola, perspectivando-se uma maior intervenção e responsabilidade por parte destes nas decisões a tomar acerca do percurso educacional dos filhos”.

Cada vez mais trabalhamos através do tópico de projeto – o pretexto à volta do qual se fazem aprendizagens (o currículo). E porquê trabalhar em projeto? Porque não só responde aos desafios da sociedade atual como está na linha do novo conceito de aprendizagem ativa – sócio construtivista desenvolvendo também a criatividade e a cidadania permitindo a relação escola-meio. Importa salientarmos que sem a existência de um problema não há projeto, isto é, tal como está implícito na origem da palavra, esta metodologia remete-nos para um “lançar para diante”. “Assim a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997:93).

Na Educação Pré-Escolar, a intencionalidade educativa será trabalhar as diferentes áreas curriculares para desenvolver competências. A pedagogia de projeto não implica trabalhar todas as áreas curriculares. Por isso, exige-se que o educador seja um “prático reflexivo” como Schön refere. “No trabalho de projecto, o papel do professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor” (Katz, Chard, 1997:171). Sabendo que a metodologia de projeto também pode ser vivida no 1.º Ciclo do EB, entendemos que os Educadores também sejam investigadores – para a ação,

na ação e sobre a ação. Compreendemos, portanto, que os investigadores em projeto (tanto Educadores como educandos) tenham uma atitude em que toda a Comunidade Educativa aprende em partilha, avaliando para melhorar o desenvolvimento global do grupo.

Várias são as potencialidades educativas que a metodologia de projeto permite e esta forma de trabalhar reflete uma grande importância, já que permite aos educandos sentirem-se pertença de um grupo no qual a sua opinião e presença são relevantes. “É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro, Ricardo, 1993:9).

“A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” (Oliveira-Formosinho in Oliveira-Formosinho, 2007:21).

Nos vários modelos pedagógicos enunciados está presente uma pedagogia diferenciada numa perspectiva de escola inclusiva. Há a valorização dos saberes de cada um que parte das competências que estes demonstram. Assim pela diversificação dos processos pedagógicos verifica-se a adequação do que é transmitido a cada criança (Canavarro, Pereira e Pascoal, 2001). Ao contemplarmos o anexo I-c, compreendemos que a pedagogia da diferenciação existe pois a educação tem em conta os educandos – enchendo a medida de cada um. Para tal é necessário que o Educador se avalie sistematicamente:

Por vezes, é possível ao educador descobrir aquilo de que precisa através da observação planeada para um dado dia. Outras vezes, poderá ser necessário planejar uma tarefa específica para fazer sobressair o nível de conhecimentos ou de capacidades da criança (Fisher in Siraj-Blatchford, 2004:22).

E, na realização das atividades, o Educador vê o aluno como um ser de competências e de dificuldades – diferenciação pedagógica.

Gardner (1994) manifesta esta diferença na compreensão e manifestação do conhecimento através das “sete inteligências múltiplas” referindo que aprendemos através: da linguagem, da compreensão lógico-matemática, das relações espaciais, do pensamento musical, entre outros. Ou seja, defende que todos aprendemos em comunhão interior e exterior. Uns terão umas predisposições, outros terão outras.

O portfólio serve de instrumento de avaliação na medida em que, sendo único e individualizado, reflete o desenvolvimento positivo das crianças sendo elemento de ligação escola-família e vice-versa:

proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre ideias e conhecimento que adquiriu (...) pode pensar sobre o seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender (...) As avaliações com o portefólio integralmente implementadas encorajam a criança a reflectir sobre o seu próprio trabalho (Shores, Grace, 2001:21).

Visto termos estagiado numa turma do primeiro ano importa refletirmos sobre o método de iniciação à leitura adotado pela equipa das professoras da instituição que foi o método sintético. Esta forma de trabalhar inicia-se com a apresentação da vogal que se vai apresentar (o grafema e o/os fonemas). Seguidamente, vão sendo formadas sílabas e só mais tarde palavras cujo sentido os alunos só têm acesso depois de oralizadas. Esta atitude denota uma pedagogia transmissiva. O professor expõe a matéria e o aluno aprende por repetição desenvolvendo automatismos de treino frequente. Mialaret contradiz este método questionando-nos: “quando se deseja fazer conhecer um objecto a uma criança, como por exemplo um fato, alguma vez nos ocorreu mostrar-lhe separadamente os adornos, depois as mangas, a seguir os bolsos, botões, etc.?” (Mialaret, 1997:26). Assim, também nós, de acordo com o que até aqui defendemos, pensamos que o método global será aquele onde o aluno mais facilmente aprende porque compreende o que lê – apropria-se da mensagem que lhe é transmitida (verdadeiro leitor). Contudo, adaptámo-nos à forma de trabalhar da instituição tendo utilizado estratégias que promovessem situações baseadas na pedagogia ativa – utilizando histórias, músicas, brincadeiras com a areia, entre outras. Adotámos o método sintético como um método existente dentro de uma pedagogia ativa.

No que respeita à motivação (o que leva a realizar qualquer coisa), importa destacarmos a força positiva que o elogio assume na educação. Muitas vezes os alunos estão motivados mas, há também momentos em que tem de haver a heteromotivação.

O aluno não tem nenhum motivo interior para se dedicar às matérias e não manifesta especial interesse pelas aulas. Torna-se necessário que o professor lhe forneça incentivos (estímulos) que se transformem em motivos facilitadores da aprendizagem (Balancho, Coelho, 2005:19).

A escola que até aqui descrevemos é vista como um espaço relacional, pois além das relações de convívio que facilita, promove múltiplas aprendizagens que se devem inter-relacionar. Acreditamos, por isso, que a escola abrange “o clima social e académico”. (Estrela, 1994:45). Toda esta educação é ativa – personalizada mas sem

utopias – “Os professores não sonham com outro sistema, mas simplesmente em poder ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e trabalhar com ele para superá-las” (Perrenoud, 2001:38). Estas dificuldades, em nosso entender, sempre existirão. E, apesar de, por vezes, serem difíceis de trabalhar, são elas que conferem cores à turma.

Tal como Alarcão define, consideramos que a escola que descrevemos relaciona-se “por analogia com o professor reflexivo” (Alarcão, et al., 2001:15).

Recordamos Helena Theodoropolo que, numa palestra que ocorreu durante a nossa Licenciatura, venceu uma filosofia com a qual concordamos. Caracteriza-se pela combinação do pensamento crítico, reflexivo e ativo que muda a maneira de viver. É uma experiência forte e global que faz os intervenientes do processo educativo ouvirem o seu próprio pensar, e o dos outros, de muitas maneiras. Por isso, Zeichner entende que:

apesar de nos podermos manter fiéis aos nossos objectivos e prioridades para o praticum, poderemos aprender muito com os colegas que não partilham o nosso ponto de vista. É necessário, cada vez mais, destruir as barreiras ideológicas que erguemos à nossa volta (Zeichner in Chantraine-Demilly, 1997:133).

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Bell afirma que “é perfeitamente possível levar a cabo uma investigação de valor sem ter um conhecimento pormenorizado das diversas abordagens ou dos estilos de pesquisa educacional” (Bell, 1997:19). Contudo, é importante clarificarmos e enquadrarmos algumas definições que foram tidas em conta na realização deste estudo.

Os métodos científicos habitualmente são definidos como quantitativos ou qualitativos dependendo do tipo de dados recolhidos. Os métodos quantitativos preocupam-se em reunir factos para que pelas técnicas científicas alcancem conclusões o mais generalizadas possíveis. Já os qualitativos, interessados nas perceções individuais, “duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos” (Bell, 1997:20).

Nesta linha de pensamento, Craveiro defende que, na educação, quando queremos trabalhar os processos humanos “abrangentes, dinâmicos e enleados” (Craveiro, 2007:202), nós (Educadores) temos de trabalhar com valores, crenças, atitudes, opiniões. Desta forma estamos perante um carácter mais indutivo e descritivo onde o investigador, em contexto, irá desenvolver e compreender fenómenos.

Assim, o estudo que realizamos enquadra-se numa perspetiva qualitativa pois interessa-se “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan, Biklen, 1994:49) e confere importância ao significado das coisas.

O método que utilizamos caracteriza-se, em parte, como sendo um estudo de caso – “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997:22). Optou-se por este método pois tem a vantagem de permitir concentrar num contexto identificando “os diversos processos interactivos em curso” (Bell, 1997:23). No entanto, ao não pressupor uma generalização de saberes, o desenvolvimento de uma teoria educacional há quem o refute. Bassegy (1981:85) cit. por Bell é da opinião que

um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de

decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado (Bell, 1997:24).

Ao mesmo tempo, houve uma certa inclinação para o método com contornos de investigação-ação, já que adotamos a postura do modelo do professor como investigador, questionando as opções metodológicas e práticas num esforço continuado de observações, análises, reflexões e pesquisas. Pela prática, refletimos e pelas reflexões alterámos a prática. Neste desenrolar de aprendizagens fomos traçando objetivos e problemáticas, utilizando instrumentos de acordo com a realidade do contexto.

O estudo científico engloba duas valências: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do EB.

A primeira parte do estudo científico tem como contextos as duas valências e todos os que nelas envolvidos (educadores de infância, professores cooperantes, estagiárias, auxiliares de ação educativa, funcionários, pais, crianças, alunos, entre outros). Para entendermos as realidades globais destas valências, houve observação e participação nas diferentes dinâmicas. Na Educação Pré-Escolar, num grupo de cinco anos constituído por doze crianças (sendo oito do sexo masculino e quatro do sexo feminino), no 1.º ciclo do EB, numa turma do primeiro ano de escolaridade constituída por vinte e quatro alunos (sendo onze do sexo masculino e treze do sexo feminino). Podemos compreender a caracterização dos referidos contextos no capítulo referente ao contexto organizacional.

O contacto com a amostra foi tido maioritariamente durante quinze semanas na Educação Pré-Escolar e treze semanas no 1.º Ciclo do EB. Sendo os estudos, *in loco*, realizados em quatro dias da semana: um dia completo e três manhãs (na Educação Pré-Escolar), e ocorridos em três dias da semana: dois dias completos e uma manhã. Por vezes, nas duas valências tivemos necessidade de frequentar as instituições fora do horário previsto, de forma a podermos observar novas situações ou mesmo a dar continuidade a outras.

Para dar resposta à exigência do processo, foi imprescindível refletirmos e selecionarmos as várias formas para a recolha de informação que foram sendo reunidas em portfólios reflexivos onde, passo a passo, registámos: o desenvolvimento da intervenção, os medos e anseios, assim como as conquistas e os progressos.

Para a análise dos contextos, fizemos reflexões dos vários documentos das duas instituições: Regulamento Interno, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Plano Anual de Atividades, entre outros, conforme podemos ler no capítulo

do contexto organizacional. Tivemos, também, atenção às semelhanças e diferenças das instituições.

A observação participante foi o processo central na construção do nosso conhecimento.

Na perspectiva de Mouly, “é indubitavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa experiência ou percepção” (1963, p.284). Nesta óptica, a observação não pode, mesmo que implicitamente, ser entendida como oposta à investigação científica; é elemento integral e essencial dessa mesma investigação (Parente in Oliveira-Formosinho, 2002:166).

Por isso, defendemos que devemos ser profissionais críticos que refletem da prática para a teoria e não o contrário. A mesma autora diz-nos que os fenómenos educacionais são compreendidos ao serem analisados de forma holística. Para que a observação seja o mais realista possível, Parente (2002) salienta as dificuldades e limitações que se prendem com o observador, com o objeto observado e aquelas resultantes da interação entre os dois. Tem de existir a consciência de onde vimos e para onde queremos ir, no sentido em que somos seres com subjetividades por vezes inconscientes que nos podem levar a distorcer os dados reais. Daí que “conhecer este conjunto de obstáculos ajuda a entender as dificuldades que a observação comporta” (Idem:172).

No decorrer deste estudo consideramos que a percepção humana foi sendo “educada” para uma observação objetiva e credível. Parente, cita Patton, (1990) referindo que é também fulcral “estar preparado para realizar uma observação num momento particular” (Idem:174). Segundo Postic e De Ketele (1992), esta observação foi experiencial (resultante da experiência vivida) tendo, como Pelligrini defende, a orientação da perspectiva de quem está dentro (o observador tem papel dentro do grupo) (Idem). Como sabemos, num estudo científico a participação das crianças/alunos é demonstrada através de diferentes formatos de escuta: observação, documentação fotográfica, sonora, análise das suas produções, comentários, entre outros.

Durante este estudo, para recolha de informações foram realizadas, entrevistas semi-diretivas aos diferentes intervenientes, aliás técnica bastante utilizada em investigação social. Além da vantagem da profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade permitiram respeitar os próprios quadros de referência dos interlocutores (Quivy e Campenhoudt, 1998). Os registos fotográficos e as gravações sonoras e/ou de imagens foram também realizados para registar situações de aprendizagem, trabalhos e atitudes das crianças/alunos, bem

como para complementar outras observações. Permitiram também descrever e mostrar à Comunidade Educativa o que ia sendo desenvolvido. Foram também realizadas descrições diárias – “forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas” – cuja realização cuidadosa e sistemática tornou-se num contributo para o estudo de caso permitindo avaliar o desenvolvimento da criança (Parente in Oliveira-Formosinho, 2002:180).

Os *RIC* estiveram também presentes já que “apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva (...) [e] é o que é crítico que constitui objecto que orienta todo o processo de observação” (Idem). Os registos contínuos serviram como registos detalhados dos acontecimentos, tendo havido a consciência de tentar não realizar quaisquer comentários. A amostragem de acontecimentos serviu para causas e resultados de certos comportamentos, sendo, contudo, uma forma muito específica. Por fim, as listas de verificação foram úteis aquando da necessária focalização de vários itens, no caso das sessões de movimento. Outros instrumentos como as grelhas de observação e fichas foram recursos essenciais para a focalização do nosso olhar e consequentes reflexões.

Para a análise e a interpretação destes dados houve a certificação da qualidade dos mesmos, porque tivemos uma postura de investigadores, associada a um crescimento profissional em partilha com outras colegas, à luz de orientações dos supervisores.

A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan, Biklen, 1994:205).

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Caracterização do contexto Pré-Escolar

A instituição, de cariz particular, caracteriza-se por ser “Pessoa Coletiva Religiosa, com personalidade jurídica, plena capacidade e autonomia, reconhecidas na legislação vigente” (Regulamento Interno). Desta forma, goza de paralelismo pedagógico com os níveis da Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e ensino secundário, de acordo com os normativos existentes e a autorização concebida pelo Ministério da Educação.

Esta instituição é um Centro Educativo Católico cujo “fim primordial é a Educação integral da Pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho, que leva o homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como Pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo” (Idem).

O educador de infância, assim como outros docentes, partindo de uma visão cristã da vida, deverá promover o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, através do discernimento das suas capacidades individuais vivendo segundo os princípios democráticos de convivência, de direitos e de liberdade. O educador, contribuindo, também, para o desenvolvimento equilibrado da personalidade de cada criança irá ajudá-la a planear, a implementar e a avaliar as intencionalidades educativas assim como as estratégias utilizadas para as atividades escolhidas, com vista a um enriquecimento mútuo, de uma forma mais global.

No decorrer do estágio, houve a participação nas reuniões (de periodicidade semanal) ordinárias do Conselho de Educadores de Infância. Pelo facto de o estágio ter começado no mês de Fevereiro, não se assistiu à forma como foram executadas as primeiras competências atribuídas a este conselho: elaboração e revisão do Regulamento Interno (RI) e do Projeto Educativo (PE); elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA). Contudo, foi possível verificar as restantes competências: promoção e execução das orientações da Direção, visando a formação dos professores e a melhoria das suas funções; promoção e planificação de formas de atuação junto dos Pais ou Encarregados de Educação; promoção de interação entre a escola e a comunidade e a definição de estratégias e de programas de ação que promovam o

sucesso educativo dos alunos. Este sucesso educativo surge também pelo apoio pedagógico e planos específicos que o RE propõe: “no Jardim de Infância, a referenciação de alunos com Necessidades Educativas Especiais é realizada pelo Serviço de Psicologia junto das equipas de Intervenção Precoce do Agrupamento competente, mediante indicação da Direcção. Cabe à educadora que integra estas equipas a condução do processo de avaliação e a elaboração do Programa Educativo Individual, em cooperação com o Serviço de Psicologia”. Na sala dos cinco anos, onde se realizou o estágio, a educadora detetou, em conjunto com o serviço de psicologia, uma criança que manifestava um problema que foi despistado e reencaminhado para os serviços competentes.

No que diz respeito à garantia da saúde dos alunos, a instituição, além dos demais docentes e não docentes, tem um enfermeiro que assegura cuidados neste campo.

Na Educação Pré-escolar emprega-se as modalidades de avaliação diagnóstica e formativa. A primeira, que pode acontecer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, permite a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica com vista a que as crianças prossigam na aprendizagem visando a obtenção de novas competências. A avaliação formativa permite a autorregulação do aluno, pois fornece informação de controlo sobre a efetiva aquisição de competências por parte dos alunos – permite rever e melhorar os processos dos trabalhos e das brincadeiras.

Sendo a meta educacional, por excelência, a da formação e promoção integral de todos os alunos, ela visa o desenvolvimento do ser humano e das suas potencialidades, respeitando a sua dignidade, o seu projeto histórico e a sua realidade. Desta forma, a Comunidade Educativa integra as diferenças inerentes a cada pessoa e reconhece nelas uma fonte de riqueza e crescimento para todos. Nesta ótica, surge o Quadro de Mérito para os alunos do segundo e terceiro ciclos, que pretende valorizar e incentivar o trabalho, o esforço e as atitudes positivas, responsabilizando cada um para o empenho dos seus dons ao serviço da Comunidade.

Em conformidade com a Lei n.º 30/2002, verifica-se que o pessoal docente e não docente da instituição, em especial os funcionários que auxiliam a ação educativa, colaboram no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuem, em articulação com os docentes e os pais, para a prevenção e resolução de problemas de aprendizagem e comportamentais.

O PE reflete um conjunto de princípios, metas e objetivos que os vários membros da comunidade escolar se propõem levar por diante e que constituem um todo coerente, refletido e intencional. Este documento, além de determinar os valores que estão subjacentes ao currículo explícito e oculto, procura a formação integral dos alunos, pressupondo modos de atuação dos diferentes membros da comunidade educativa consonantes com a filosofia do colégio. Por isso, considera-se que o PE “é o grande construtor da autonomia face à norma, desenhando o rosto próprio de cada escola” (PE:1).

A Missão da escola é a razão de ser do PE, já que a Visão da escola é a imagem desejável e alcançável no futuro.

Quanto à localização, esta instituição situa-se no concelho e cidade do Porto.

Trata-se de uma escola moderna, em permanente melhoria, atualizada, crítica, dinâmica, inserida no seu contexto, vocacionada para a formação integral dos alunos (procurando a sua sólida formação científica num ambiente familiar). Predomina a classe média alta onde, nas habilitações académicas completadas, paternais e maternais, prevalece o curso superior. Estes pais são maioritariamente casados tendo entre os 36 e os 40 anos de idade (60%).

Esta escola é constituída por quatro blocos, estando três deles ligados internamente e o quarto através de passagem externa coberta.

“Na área circundante (...) existem espaços ao ar livre, com campos de jogos e recreios (um deles coberto), nalgumas zonas arborizadas; o recreio destinado às crianças do Jardim de Infância encontra-se separado do restante espaço livre” (PE:12).

Importa referir que a finalidade da educação desta instituição foi bastante inovadora, aquando da sua origem, pois era considerada não um fim em si mesma mas um meio de promoção (carácter formativo). Procurava (e procura) uma educação personalizada, uma relação de proximidade entre o educador e o educando, a condenação do autoritarismo, a defesa do espírito de família e de serviço...

As atitudes imprescindíveis em toda a relação educativa podem-se verificar-se através da prática atual vivida na sala dos cinco anos.

Como é sabido, o PE, elaborado para um triénio, muitas vezes não é cumprido, nem sequer concebido atendendo à realidade concreta da escola / colégio, tornando-se erradamente intemporal. Assim, e não com o objetivo de avaliar esta instituição, mas sim com a finalidade de poder compreender como este PE se operacionaliza, analisámos alguns dos seus princípios de educação, tendo-os refletido em conjunto

com o PAA e com as situações que foram observadas (atividades tendo em conta o Projeto Curricular de Escola (PCE)) (Anexo III).

Esta conceção de educação é vivida através de um currículo (dimensão processual e dialética). Assim, o PCE articula os valores do PE com as orientações curriculares propostas pelo Currículo Nacional – “define as competências essenciais e transversais e os conteúdos a trabalhar em cada área curricular” (PCE:2).

O PCE abrange as três áreas de conteúdo propostas nas Orientações Curriculares: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo. Salienta-se que as atividades que se vivem na sala articulam naturalmente as diferentes áreas, pois só assim se consegue uma aprendizagem global (integral) e não estanque.

É da responsabilidade da equipa pedagógica o desenvolvimento do PCE, que se manifesta nas planificações e suas avaliações. Todo este processo é aberto e flexível, estando sempre também aberto às necessidades e interesses das crianças.

A metodologia pedagógica utilizada é a de Projeto – o pretexto à volta do qual se fazem as aprendizagens (o currículo). Trabalha-se em projeto, pois este, além de desenvolver a criatividade e cidadania permitindo a relação escola-meio, responde aos desafios da sociedade atual no sentido em que potencia a aprendizagem ativa – sócio construtivista.

Nesta sala de cinco anos, o grupo é constituído por doze crianças. Trata-se de um grupo heterogéneo em que as crianças são autónomas a diversos níveis. Através das fichas de anamnese, das observações efetuadas, das reflexões feitas pela equipa pedagógica e das reuniões semanais do Conselho de Educadores de Infância, por vezes com o serviço de psicologia da instituição, verifica-se um desenvolvimento global nos diversos domínios (cognitivo, da linguagem, sócio-afectivo e psicomotor).

Através das histórias dramatizadas, constata-se que as crianças se envolvem ativamente chegando mesmo a realizar o jogo simbólico, trazendo para as histórias materiais realizados através do projeto de sala. De início, verificava-se um ténue distanciamento entre a realidade e a fantasia. Atualmente já adquiriram a noção de que as personagens da história não são reais mas, no entanto, continuam a envolver-se na fantasia. O animismo, ainda que presente, tem-se manifestado cada vez menos, o que demonstra que as crianças estão a crescer.

A organização do pensamento lógico-matemático é bastante evidente mesmo nas regras do processamento da escrita e da leitura. Demonstram uma boa oralidade e interiorizam novas palavras que assim aumentam o seu léxico. São capazes de as

aplicar noutros contextos, o que nos faz entender que adquirem as competências. Verifica-se que os diálogos na maninha são bastante ricos e o domínio da linguagem é trabalhado nos jogos de rimas, nas cruzadinhas dos descobrimentos, nas canções, nos poemas que querem para memorizar, entre outros. Este grupo de crianças manifesta grande vontade em aprender a ler e escrever, tornando a existência do cantinho da escrita como mais um espaço de brincadeiras.

Sócio-afectivamente, as crianças cada vez mais são capazes de verbalizar sentimentos de amizade perante outras crianças e isso verifica-se pela estratégia da “caixinha da amizade” – a troca de desenhos que fazem dentro do grupo. Salienta-se que nos diálogos são cada vez mais capazes de respeitar a vez do outro e quando contam novidades fazem-no para todo o grupo e não apenas para os adultos presentes.

A nível psicomotor, nas sessões de movimento, assim como na sala e no recreio, as crianças já descobriram o seu lado dominante tanto nos membros superiores como nos inferiores. Ao nível da motricidade fina várias têm sido as atividades: pintar, desenhar, coser.

Relativamente ao espaço educativo, a sala está dividida em várias áreas que, por sua vez refletem ser espaços de oportunidades para o crescimento pessoal. Estas áreas são flexíveis no sentido em que existem consoante os interesses do grupo (Anexo IV). As rotinas diárias (tabela presente no mesmo anexo onde constam as áreas), assumem um papel muito importante no quotidiano das crianças. Elas atuam como organizadoras estruturais das experiências do dia-a-dia, passando o quotidiano a ser algo previsível. Substitui-se, assim, a incerteza do futuro e as crianças capacitam-se de uma autonomia que lhes dá segurança e coragem. Os quadros existentes na sala (de presenças, de responsabilidades, das brincadeiras nas áreas e o calendário) são já preenchidos sem que haja necessidade do adulto intervir (Também presentes no anexo IV). Repara-se como o papel do educador passa a ser dispensável, pois o grupo já se organiza.

Na instituição há um empenho enorme na recolha de evidências sobre o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança para a construção dos portfólios. Neles se reflete a evolução de cada criança e a partir das suas evidências se desenvolvem estratégias pedagógicas mais adequadas com vista à progressão das suas aprendizagens.

Para o enriquecimento curricular a instituição conta também com um Projeto de Promoção da Leitura e da Escrita assim como com a colaboração de um serviço de

Terapia da Fala. Destinado às crianças das salas dos cinco anos, há também um Programa de Promoção de Competências Linguísticas que explica de forma global, com gráficos científicos, em que ponto é que as crianças se encontravam ao nível de: sensibilidade/consciência fonológica; conhecimentos acerca da escrita; conhecimento lexical/desenvolvimento do vocabulário e consciência morfossintática. Este programa revelou-se bastante produtivo, já que permitiu potenciar a articulação de saberes da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do EB, muito relevante para a habilitação da docência generalista.

Caracterização do contexto 1.º Ciclo do EB

A instituição pública faz parte de um conjunto de estabelecimentos de educação e ensino de um Agrupamento Vertical da cidade do Porto. Contudo, realça-se que existem diferenças socioeconómicas e culturais bastante evidentes entre os grupos de estabelecimentos, de acordo com o meio envolvente. Apesar disto, “o Agrupamento tem uma boa imagem junto da comunidade. Os resultados académicos são bons e o abandono escolar é muito reduzido” (PE:9).

Através da leitura do RI do Agrupamento, verificamos que é intenção deste documento “regulamentar tudo aquilo que é necessário para o bom funcionamento [dos estabelecimentos], fixando as relações entre eles mantendo a identidade do Agrupamento, com as características do meio onde estão implantados, dos alunos que os frequentam, não esquecendo que tudo deve orientar docentes, pessoal não docente e administrativo”. O documento respeita o Decreto-Lei n.º75/2008, a Lei 30/2002 e o Estatuto da Carreira Docente.

Pela leitura e análise do PE, paralelamente ao trabalho vivido no estágio, podemos afirmar que, nesta instituição, a finalidade educativa assume a sua dupla função educativa e instrutiva, à luz da filosofia que tem vindo a presidir à sua elaboração, a saber: “desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspectiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social” (PE:4). Este projeto vigora até ao ano letivo de 2011/2012 (de acordo com o art.º. 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008), estando, por isso, alguns dos dados relativamente às estruturas físicas desta instituição a necessitarem de algumas alterações, visto que a mesma foi remodelada no passado verão.

Neste Agrupamento, existe um Serviço de Psicologia e Orientação (implementado com o apoio da Associação de Pais) que “assegura o acompanhamento do aluno ao longo do processo educativo e apoia o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade” (PE:17). Foi, também, implementado um Serviço de Educação Especial (ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008) que se ocupa de alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo-lhes elaborado um Programa Educativo Individual. Além destes serviços, o Agrupamento oferece medidas de ação social escolar aos alunos cuja situação económica dos agregados familiares determine necessidade de comparticipação. De acordo com o PE, estes alunos têm isenção ou redução (conforme escalão atribuído) do custo da refeição escolar bem como comparticipação parcial ou total de deslocações, seguros, manuais e restante material escolar. A todos os alunos é distribuído diária e gratuitamente leite escolar no intervalo da manhã e lanche de tarde. Esta alimentação segue os princípios dietéticos preconizados pelas normas definidas pelo Ministério da Educação, assim como as normas gerais de higiene e segurança alimentar.

A atualização do PE é visível nas opções educativas fundamentais que foram definidas após a reflexão do relatório de avaliação do PE que esteve em vigor anteriormente. Destacam-se alguns dos problemas identificados ao nível dos alunos: pouca autonomia e responsabilidade, pouca motivação e dificuldades de concentração, falta de hábitos de leitura, dificuldade na resolução de problemas e na realização de trabalhos de grupo e falta de pontualidade no cumprimento dos horários. Relativamente aos professores, foram salientados quatro aspetos a melhorar dos quais destacamos os hábitos de trabalho em equipa e o tempo para o cumprimento das suas funções. Em relação aos encarregados de educação, verificou-se falta de firmeza nas normas do Agrupamento, reduzida valorização das iniciativas dos professores e fraco empenho relativamente à participação escolar dos filhos. As insuficiências das instalações, no que se referem a este centro de estágio, estão a ser “combatidas” pelas obras totais do edifício bem como pela melhoria dos serviços existentes.

Para melhor promover a qualidade da educação, existem alguns planos, tais como: Plano de Acompanhamento, Planos de Recuperação, Plano de Ação para a Matemática, Plano Nacional de Leitura. O PCE (deste Agrupamento) destaca, ainda, o Projeto “Educação para a saúde e Educação Sexual”, o projeto “Educação Ambiental” para a implementação dos valores de uma Eco Escola, entre outros.

De acordo com a filosofia do Agrupamento, evidenciam-se alguns dos valores e prioridades fundamentais que o Agrupamento pretende prosseguir, tendo em conta os problemas acima enunciados: respeito pelos outros e aceitação das diferenças (inclusão social), responsabilidade e autonomia, solidariedade e cooperação, leitura como fonte de conhecimento, trabalho em equipa, curiosidade intelectual e espírito crítico e a corresponsabilização da família.

O PE destaca que os documentos emanados pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico consagram a possibilidade da flexibilização dos currículos. Daí termos tido acesso ao PCE do Agrupamento, à Planificação Anual do mesmo (que consta nos PCT) e ao Currículo (com as várias áreas de saber) para o ano letivo da instituição onde ocorreu este estágio. “O regime de Autonomia das Escolas e a organização curricular em vigor veiculam uma concepção mais abrangente e aberta do currículo, que pode conduzir a práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos. Aos professores cabe uma maior capacidade de decisão na gestão curricular” (PE: 31). No entanto, o PCT define que o professor titular de turma é o responsável pela organização e gestão das áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica (facultativa), EMRC (facultativa) e Atividades de Enriquecimento: Inglês, Música, Atividade Física e desportiva e Pequenos Engenheiros. Outra escola do Agrupamento fornece expressão dramática que poderá estar ao alcance de qualquer aluno já que o PE promove uma articulação pedagógica vertical e horizontal dentro do Agrupamento.

Um aspeto importante referido no RI é o facto dos professores titulares poderem, através de coordenação pedagógica, articular e harmonizar as atividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade.

O PAA, pelo facto de promover atividades que enriquecem toda a comunidade educativa e que permitem usufruir dos equipamentos e instalações que o meio possui e faculta, será analisado (relativamente às características em que ocorreu este estágio – instituição, ano de escolaridade, duração...) juntamente com os valores e princípios educativos que alimentam a filosofia deste Agrupamento (Anexo V).

Através da leitura da tabela de dupla entrada que consta no anexo referido anteriormente, podemos verificar como as atividades promovidas pelo agrupamento promovem a vivência daqueles valores e prioridades de forma interrelacionada. As atividades citadas ocorreram durante o estágio, com exceção da primeira, porque aconteceu antes do estágio ter iniciado (recepção aos alunos no centro escolar).

Contudo, quisemos referi-la pois é mais um testemunho da articulação que existe entre as duas valências.

A organização do processo de ensino privilegia métodos ativos, através de planificações que explorem características reais e contemplem experiências de aprendizagem significativas e diversificadas. Por isso, e de acordo com o que acreditamos ser a pedagogia que confere estas evidências, ao longo do estágio, os alunos foram estimulados “para aprender a aprender, tendo como base os seus conhecimentos, experiências e vivências, inter-relacionando e articulando os conhecimentos pré-existentes com a informação nova” (PE:36). Tiveram-se em conta as Competências Essenciais definidas para o Ensino Básico baseadas na curiosidade pelo saber para o desenvolvimento de competências. Os valores éticos, com vista ao incentivo de uma educação para a cidadania, foram trabalhados através do empenho e do saber crítico e criativo.

Conforme o PE, a avaliação formativa é privilegiada já que o processo contínuo e interpretativo é valorizado mais do que os resultados obtidos. Valorizam-se por isso processos de autoavaliação regulada (que tornam o aluno protagonista da sua aprendizagem) e a sua articulação com momentos de avaliação sumativa (esta última exclui-se na Educação Pré-escolar). Deste modo os alunos tomam consciência do que já alcançaram e das dificuldades que vão tendo e da forma como as superar. Tal como consta no PE, os encarregados de educação e os alunos são informados, *a priori*, dos critérios da avaliação sumativa e, de acordo com o PCE estes “podem ser copiados a pedido dos Encarregados de Educação” (PCE:9). Estes são definidos nas reuniões de conselho de ano e de departamento e constam no documento anual do Agrupamento – Critérios de Avaliação para o primeiro ciclo que inclui: domínios, subdomínios e indicadores de aprendizagem de acordo com cada área de saber e cinco níveis de desempenho (“muito bom”, “bom”, “razoável”, “com dificuldade” e “não consegue”). Outros aspetos do desempenho escolar dos educandos são também transmitidos como forma potenciar a melhoria dos mesmos (faltas, atrasos na pontualidade (após três atrasos o professor escreverá um recado na caderneta do aluno), entre outros). Existem também Planos de Recuperação para os alunos que indicarem dificuldades de aprendizagem e Planos de Acompanhamento para os alunos que ficarem retidos.

Neste agrupamento existe um Quadro de Excelência Anual que reconhece e valoriza os alunos que se distinguem pela excelência do seu trabalho e estimula à realização do trabalho escolar com qualidade, de acordo com o disposto da Lei de Bases do Sistema Educativo e no Despacho Normativo n.º102/90 (RI:48).

O RI refere também a existência de um Plano de Emergência Interno da escola que é feito duas vezes por ano. Esta medida é de salutar e está na linha de pensamento sobre a recomendação *Educação para o Risco* (Recomendação n.º5/2011) que nos diz que a investigação desta área nos campos da educação e da psicologia cognitiva tem como objetivos entender a forma como as pessoas percebem os riscos e desenvolver competências de tomada de decisão através de programas educativos.

Este agrupamento valoriza a continuidade dos professores, pois acredita que contribui para um desenvolvimento harmonioso afetivo, social e intelectual da comunidade educativa. Nesta continuidade desenvolvem-se relações de envolvimento propiciadoras de um conhecimento mútuo, compreendem-se quais as melhores estratégias individualizadas e interiorizam-se hábitos de trabalho, metodologias e regras de conduta.

Um tópico bastante interessante é o objetivo de organização e gestão escolar que refere a promoção da comunicação com as escolas de onde provêm os alunos. Estas pontes articulam-se na distribuição criteriosa dos alunos pelas turmas conforme os critérios estabelecidos pelo RI que incluem elementos de natureza pedagógica que possam ser considerados relevantes. Este documento refere também que “no final do ano letivo, o Coordenador do Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar reunirá com os Núcleos do Conselho de Docentes do 1.º Ciclo tendo em vista o encaminhamento das crianças da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (RI:15). Há, também, uma articulação curricular pretendendo o Agrupamento que estas duas valências dialoguem de forma a adequar o currículo aos interesses e necessidades dos alunos.

Creemos que as obras a que esta escola foi sujeita pretendem potenciar esta continuidade educativa, porque o edifício onde funciona a Educação Pré-escolar e a vivenda adaptada (onde existiam as salas do 1.º Ciclo do EB), até o ano transato separadas, passaram a ser um só edifício no qual todos os seus elementos interagem (ainda que com um espaço exclusivo para os mais novos brincarem). Esta situação permite que sejam mais visíveis as experiências socioculturais dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento holístico do aluno, numa perspetiva de cidadania e solidariedade defendida pela filosofia do PE.

Para a apresentação acerca da caracterização da turma, foram realizados e interpretados vários gráficos.

Analisando as fichas da caracterização individual (Anexo VI) dos alunos da sala do primeiro ano, podemos tirar algumas conclusões que podem esclarecer noções importantes ainda que o mesmo estudo não tenha sido aplicado na instituição privada (há comparações que são feitas, porque houve contato e conhecimento das famílias, contudo, como dissemos não temos os registos analisados por escrito dos alunos da instituição privada).

Ressalvamos que houve dois alunos que pelo facto de só terem entrado para a turma no início do segundo período, não serão considerados na caracterização de turma já que houve pouco conhecimento das suas realidades de vida. Por isso, este estudo aplica-se a vinte e quatro alunos.

De acordo com o PE “a maioria das crianças vive com os pais havendo, contudo, uma percentagem elevada que vive com a mãe e passa alguns dias com o pai” (PE:7). Pelos gráficos vemos que os valores são de 71% (casados e união de facto) e 29% (separados e divorciados).

Também, conforme consta no PE, o nível de escolaridade é elevado havendo pais com mestrado e um com doutoramento. As suas profissões são maioritariamente liberais, o que também é lido no PE. Verifica-se 17% de pais desempregados, assim como 13% de mães desempregadas o que é pouco relevante. O mesmo documento afirma que todas as famílias possuem carro. No entanto, isso não podemos afirmar, pois apenas sabemos que 79% utilizam o carro como meio de transporte.

Podemos ainda salientar que três alunos usufruem de acompanhamento médico, sendo que dezoito não possuem problemas de saúde. 79% dos alunos frequentam o ATL e várias são as atividades extra escola (*ballet*, ténis...). Foi, também, importante verificar que a maior parte dos alunos acorda às 8h e deita-se às 21h30, sendo que alguns deitam-se bastante mais tarde. Houve alunos que frequentemente chegavam atrasados às aulas. Uma das razões que se poderia pensar era na hora de deitar e acordar. Estas questões trouxeram-nos essa resposta que claramente pode não ser conclusiva. É um dever ético-profissional “reter” estes dados e não criticá-los nem fazer juízos de valor friamente.

É essencial referir que estes dados são importantes para compreender algumas realidades de vida, suas potencialidades e dificuldades tendo aplicabilidade porque a equipa que trabalha com os alunos fica mais bem informada e como tal, poderá agir melhor.

Foram realizados (juntamente com o par pedagógico) inquéritos por questionário aos vinte e quatro alunos (Anexo VII), contando, obviamente, com as

autorizações necessárias. Através da respetiva análise, podemos concluir que 55% dos alunos estudam no quarto, havendo 29% que estudam na sala e um valor residual na cozinha. 62% dos alunos dizem ter uma secretária para trabalhar e 87% afirmam ter muita luz no local de trabalho. 25% dos alunos estudam sozinhos e a percentagem dos que estudam só com elemento parental é maior nos que estudam com as mães, o que contraria a lógica do desemprego. É principalmente a mãe quem corrige os trabalhos (50%), havendo 1 aluno (4%) que não têm apoio de ninguém. Infelizmente, pudemos constatar que esse aluno pertence aos 25% que estudam sozinhos. Verificamos que 63% dos alunos não têm televisão no quarto. Gratificante é observar que 92% dos alunos têm livros no quarto e 79% dizem haver livros noutros sítios da casa (facilita a promoção do PNL). 79% dos alunos têm computador mas apenas 29% o utilizam para estudar.

Foram ainda realizados gráficos a partir das fichas da avaliação diagnóstica efetuadas pela professora titular no início do ano letivo. Foram analisadas, tendo-se constituído previamente alguns indicadores de desempenho para as diferentes áreas de saber (visíveis nas fichas escritas) que foram graduados de acordo com os níveis de desempenho adotados pelo Agrupamento para o primeiro ano do 1.º Ciclo do EB (Anexo VIII).

No que diz respeito à Língua Portuguesa, os dados são os seguintes, a saber: 88% dos alunos demonstram uma compreensão oral muito boa; 50% são bons na execução dos grafismos; 42% apresentam dificuldades na identificação de letras; 50% são muito bons na identificação de palavras.

Sobre a Matemática podemos verificar que: 62% são muito bons na compreensão ordinal do número; 79% conseguem, de forma muito boa, estabelecer o conceito de ordem (primeiro e último). Sobre as noções espaciais (por cima e por baixo), há 96% dos alunos que as têm muito bem consolidadas, assim como há 92% que têm muito sólidas as noções espaciais (interior, exterior), o mesmo não se verificando nos conceitos (frente, atrás e entre) já que há apenas 54% de alunos muito bons. A noção de tamanho é por todos os alunos compreendida. Já a de comprimento apenas por 71% e a de proximidade por metade da turma. Em relação ao conceito da quantidade, 71% dos alunos tem-no muito bem adquirido. Um indicador bastante importante é a lateralidade que importa ficar definida para o exercício da escrita. Verificamos que há 32% dos alunos com dificuldades bem como 32% dos alunos razoáveis na sua definição. Há um aluno (4%) que ainda não consegue definir a sua lateralidade.

Relativamente ao Estudo do Meio, 22 alunos (92%) demonstram saber distinguir o sexo feminino do sexo masculino.

Sobre a Expressão e Educação Plástica, 46% dos alunos demonstram ser muito bons na pintura, 38% revelam ter dificuldades na capacidade de observação e discriminação e 42% mostram ser razoáveis a trabalhar a técnica de desenho.

Estas percentagens podem servir de indicativos das competências trabalhadas na Educação Pré-escolar e, por isso, demonstradas no início do primeiro ano (o que denota o carácter da avaliação diagnóstica num olhar, educado neste percurso formativo, que pretende articular as duas valências). Além disto, as percentagens permitiram identificar quais as competências a desenvolver nas atividades que foram sendo planificadas, tendo sido respeitado e cumprido o currículo (até parte do estipulado para o segundo período antes do final do primeiro período - flexibilidade).

No final do primeiro período, foram novamente realizados gráficos (Anexo XIX) que permitissem facilmente constatar as aprendizagens conseguidas. Para tal, foram analisadas as avaliações sumativas (de vinte e quatro alunos) que, como já referi, tinham sobretudo uma vertente formativa (por isso se encontram alguns parâmetros que foram avaliados durante o processo, nas atividades).

Sabemos que para uma melhor reflexão sobre estes dados deveria ter utilizado os indicadores de desempenho utilizados aquando da análise das fichas diagnóstico. Contudo, nas fichas diagnóstico não se podia refletir sobre aspetos que são importantes para final de período do primeiro ano.

Porém, na Língua Portuguesa vemos que 50% dos alunos usam (muito bem) a correspondência letra/som para ler palavras desconhecidas e o conhecimento das sílabas para decifram palavras desconhecidas. (Por outras palavras, comparando com a avaliação diagnóstica concluímos que, em geral, os alunos passaram a conseguir identificar letras, identificando o seu fonema para ler palavras desconhecidas. Além disso, conseguiram aprender o conceito de sílaba.) Vemos também que 38% dos alunos são muito bons a escrever palavras frequentes mas 33% apresentam dificuldades razoáveis e um aluno não consegue mesmo escrevê-las. Na escrita de palavras e frases pequenas, os dados são semelhantes: 34% dos alunos são muito bons e 33% são razoáveis. O que demonstrou necessidade de treino da leitura e da escrita.

Para a análise das competências da Matemática, os indicadores adotados tiveram em conta as atividades que ocorreram. Assim, verifica-se que 50% dos alunos são muito bons na representação de informação e ideias matemáticas recorrendo a

diversas formas. Quanto ao parâmetro de saberem dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número, 56% são bons e 38% são muito bons. Surpreendentemente (porque ao contrário do que é processualmente mais fácil de executar), a percentagem de alunos que usam muito bem a adição (29%) é menor do que a que usam muito bem a subtração (42%).

Na área do Estudo do Meio, 48% dos alunos conseguem demonstrar muito bem conhecimentos e sentimentos. (Se nos lembrarmos que 88% dos alunos chegaram ao primeiro ano com uma boa compreensão oral podemos antever que essa manifestação de conhecimentos e sentimentos poderá dever-se à boa compreensão oral que é bastante estimulada quando os alunos partilham o seu fim-de-semana respondendo a perguntas que a turma coloca. Contudo, atribuímos também à competência deste parâmetro várias atividades planificadas por nós, incluindo o par pedagógico). 83% dos alunos têm um muito bom conhecimento de si próprio ao nível da sua identificação e filiação e, para além disto, 65% demonstra um pensamento científico muito bom, prevendo e experimentando para o qual as duas experiências realizadas contribuíram certamente. As normas de higiene, alimentação, vestuário e dos espaços coletivos de uso comum estão também muito bem consolidadas em 78% dos alunos. Para esta competência, temos em conta o cuidado da professora titular em preservar que os alunos fossem bem apresentados para a sala de aula tanto à chegada de casa como depois dos intervalos (tendo tomado banho, com os cabelos penteados, com as mãos lavadas...). Salientamos uma das atividades que foi importante para este parâmetro – a experiência “Fruta ou Legume?”. Tendo partido o interesse da sua realização, após o trabalho da roda dos alimentos, pôde sugerir que os alunos levassem lanches saudáveis para a escola.

Ao nível das Expressões verificou-se que os alunos são muito bons, tal como estes dados evidenciam - na coordenação motora (43%), no cumprimento das regras de jogo (57%), na criatividade (57%) e na entoação de canções (65%). Conclui-se, desta forma, que muito se tem de trabalhar nas áreas das expressões e da formação pessoal e social que não podem ser esquecidas e desvalorizadas. Felizmente, nesta sala, este trabalho pode ser feito e várias vezes as áreas de saber foram interligadas, como veremos noutro capítulo.

Narrar as semelhanças e diferenças dos dois contextos parece, à partida difícil de se fazer, porque são realidades muito diferentes, em níveis de escolaridade diferentes, tendo os estágios ocorrido em períodos letivos diferentes (o da Educação Pré-escolar no segundo e terceiro períodos e o de 1.º Ciclo do EB no primeiro e

segundo períodos). Contudo, através de uma visão global que pretende uma reflexão do essencial dos contextos, consegue-se fazê-lo, tornando finita esta descrição (de forma escrupulosa seria impossível ou demoraria mais tempo ou imporia outra formação/experiência).

A primeira grande diferença recai sobre uma das instituições ser privada de cariz religioso e a outra pertencer a um Agrupamento Vertical. No entanto, as filosofias que as caracterizam têm um ponto em comum, pois a Educação Integral da Pessoa é feita através do desenvolvimento do sentido da responsabilidade numa perspetiva de melhoria (de crescimento) não só do sucesso escolar mas também do educativo. Assim, há nestas duas instituições a dupla função (educativa e instrutiva), pois o homem só é HOMEM/PESSOA se se desenvolver pessoal e socialmente³.

Até ao ano transato, tanto a primeira instituição como o Agrupamento tinham a mesma missão pedagógica no que diz respeito aos níveis abrangidos (Educação Pré-Escolar e Ensino Básico). Contudo, a instituição privada este ano letivo abriu o leque para o Secundário.

As duas instituições estão localizadas na cidade do Porto. Se considerarmos a realidade das instituições do Agrupamento (como já consideramos muito díspares) haveria um hiato muito acentuado na caracterização das famílias, cultura e meio envolvente. No entanto, tendo em conta apenas a instituição pública *versus* a instituição privada, podemos verificar algumas semelhanças na globalidade dos alunos: famílias que possuem carro e assim transportam as crianças/alunos, nível de escolaridade dos pais elevado... Contudo, salienta-se que a mensalidade da instituição privada não está ao alcance de muitas famílias da instituição pública que carecem de bolsas.

Nas duas escolas há um cuidado com a alimentação e com normas de higiene. Porém, apenas na instituição pública se oferece diariamente leite e o lanche.

Verifica-se que apenas a instituição privada possui um enfermeiro. Mas, no RI do Agrupamento salvaguardam-se planos de emergência.

Verifica-se que os dois RI incluem para toda a Comunidade Educativa um conjunto de regras e informações úteis além de que podemos verificar como são nomeados os diferentes órgãos de organização e gestão escolar e pedagógica, quais

³ Uns, independentemente do local de trabalho, terão umas crenças, outros terão outras. O mais importante será sermos pessoas de valores para a plenitude da nossa função. Será ainda essencial sabermos corresponder às normas existentes para cada instituição.

as competências que estes terão de manifestar, os seus direitos e deveres e como é feita a cessação de função dos mesmos.

A admissão de qualquer aluno às instituições só pode ser feita mediante a confirmação por parte do seu Encarregado de Educação da aceitação dos termos do PE e do RI. Estes alunos têm direitos mas também deveres.

Nas duas instituições integram-se as diferenças próprias de cada pessoa como hipótese para crescermos enquanto cidadãos. Também, por isso, surgem nestas escolas os quadros de honra – não para menosprezar quem não está lá, mas sim para que os que lá constam sejam exemplos a seguir pelo esforço e trabalho que os fez alcançar aquele sucesso. Contudo, note-se que haverá vários tipos de sucesso.

Ambas as escolas oferecem apoios pedagógicos e planos específicos com currículos adaptados tanto para alunos com necessidades educativas especiais como para aqueles que estejam com dificuldades na aprendizagem. Esta noção leva-nos a constatar e sublinhar que nas duas instituições há uma abertura a um currículo flexível que vá ao encontro dos interesses das crianças/alunos.

Nas duas escolas verifica-se a existência de vários projetos e atividades de enriquecimento curricular que já aplicadas e não só referidas nos documentos estruturantes.

Quanto à avaliação, destaca-se a vertente formativa em ambos estabelecimentos. No privado, refere-se também a avaliação diagnóstica (exatamente com este termo). Já no público compreende-se este tipo de avaliação quando se fala em articulação curricular e pela prática educativa. No privado, de acordo com o contexto não foi utilizada a avaliação sumativa. Todavia, no público, porque com o 1.º Ciclo do EB, foram realizados os testes de final de período (caráter sumativo sobretudo como forma de entrada no sistema de ensino pois falamos de um primeiro ano).

Considerando os edifícios das duas instituições, é notória a grandeza em termos de espaço físico da instituição privada, isto também porque engloba várias valências. Nas duas instituições promove-se a continuidade dos professores e as pontes para uma transição mais harmoniosa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do EB.

Intervenção Educativa e Avaliação das Aprendizagens

Para a intervenção educativa, foram realizadas atividades que promoveram a que as crianças/alunos desenvolvessem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Para tal, tivemos em conta as OCEPE, várias Brochuras propostas pelo ME para a Educação Pré-Escolar, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do EB, o novo programa de Matemática e de Língua Portuguesa, bem como outros manuais que tivemos conhecimento e contacto durante a Licenciatura em Educação Básica, para além de outros documentos sugeridos ao longo do Mestrado (em aulas, seminários...).

A par daquelas atividades, foi intenção permanente promover a articulação entre as duas valências, partindo dos conhecimentos adquiridos pelo grupo/turma para que os progressos e aquisições fossem facilitadores do sucesso escolar. Foi interessante o facto de o estágio ter ocorrido numa sala de cinco anos e depois numa turma do primeiro ano de escolaridade. As Metas de Aprendizagem foram um dos referenciais para a integração das competências.

Deste modo, para conseguirmos uma educação holística (vertente integradora) foi necessário compreender a continuidade e interdependência do processo educativo nas várias dimensões: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar.

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (ME, 1997:25).

Por outras palavras, construímo-nos profissionais reflexivos, porque enquanto investigadores das práticas educativas, almejamos ser “profissionais que saibam questionar-se e problematizar mesmo aquilo que parece óbvio” (Alarcão, 2001:9).

Alarcão, no mesmo livro, define que para sermos gestores de aprendizagens temos de ser “informadores informados” para sermos tradutores entre a linguagem do saber e a linguagem dos alunos. Para que possamos agir com intencionalidade o Educador tem, necessariamente, de refletir. Para tal, importa, numa fase inicial observar o grupo/turma/cada elemento da mesma, bem como as rotinas, seu ambiente educativo (familiar e escolar), entre outros.

A observação directa das crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um processo útil para obter elementos úteis sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças (Parente: 2002:180).

A segunda semana de estágio teve como principal propósito a observação. Um olhar indefinido para tudo o que acontecia, diziam, faziam... Os dias da primeira semana passaram depressa. Parecia que nem tempo tinha de tomar notas...mesmo ouvindo a professora cooperante a incentivar-nos que o fizéssemos. Felizmente a partir da segunda semana, obriguei-me a fazê-lo em aula, pois registam-se momentos que se não escritos na hora perdem-se. Desta forma o objetivo iniciado na primeira semana tornou-se mais concreto e iniciei os registos em aula (Portfólio reflexivo 1CEB – 2ªsemana).

À medida que o tempo ia passando, sentíamos-nos mais pertença dos grupos e, como tal, tudo era-nos menos novidade e assim o nosso olhar mais facilmente se focava no que pretendia. Contudo, nós (par de estagiárias) “verificámos que mesmo tendo dividido o momento de observação..., torna-se bastante complicado observar tantas variáveis para vinte e quatro alunos” (Portfólio reflexivo 1CEB – 3ªsemana). Vários foram os contributos para educar esta forma de olhar. Saramago abre um romance dizendo “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Foi exatamente isto que aconteceu: passámos a estabelecer uma relação com o que víamos porque já fazíamos parte do ambiente. Podemos também dizer que houve momentos em que reparámos.

Estas observações serviram “de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997:25), em ambas as valências, contudo com algumas distinções.

O educar o olhar foi conseguido, através da utilização de cadernos de registos e da construção /adaptação de instrumentos apropriados aos diferentes contextos: registos de incidentes críticos, grelhas de observação, grelhas de verificação, fotografias, registos sonoros, filmagens, amostragens de acontecimentos e registos contínuos. Estes dois últimos instrumentos, bem como o primeiro não foram adotados no estágio do 1.º Ciclo do EB pois o trabalho de sala é diferente, bem como o número de elementos que fizeram parte dos dois contextos de estágio.

A forma como as Educadoras intervinham, também, alimentou a nossa observação, no início para compreender como estavam a decorrer os trabalhos e durante os semestres para que pudéssemos refletir sobre as suas ações e formas de estar e ser na profissão com os outros.

As observações fizeram adequar o processo educativo, além de que foram fundamento para a diferenciação pedagógica, estando presentes na elaboração das planificações das atividades que tiveram, por isso, em conta os interesses da sala/turma.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância: observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento... (Decreto-Lei 241/2001).

Ao nível da Educação Pré-Escolar⁴, observámos (Anexo X) que as crianças/alunos demonstraram diversos conhecimentos (temporais, de relação causa-consequência, obras de arte, entre outros.), sendo também observadoras tanto dentro como fora da sala. Ao nível da cooperação (no mesmo anexo), o grupo, no decorrer das atividades revelou vontade em ajudar o outro, sentido de responsabilidade e gosto em ser autónomo. Houve também um relacionamento positivo que a nível parental permitiu uma salutar comunicação escola-família. No 1.º Ciclo do EB houve menos contacto e envolvimento parental devido às regras da instituição e pelo facto das crianças crescerem e tornarem-se mais autónomas na transmissão de recados, por exemplo. Observámos que, neste parâmetro, há comunicação através da “caderneta do aluno”.

Nas duas valências, a observação permitiu modificar o ambiente educativo, dando como exemplo a sala do primeiro ano de escolaridade (Anexo XI). “O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e desenvolvimento de actividades instrutivas” (Zabalza, 1996:236).

Para tal, tornou-se necessário tomar conhecimento, observar os recursos que as instituições disponibilizavam. Na Educação Pré-escolar, foram evidentes estas transformações (construção da Torre de Belém, dos instrumentos náuticos, de uma cítara, de uma banca para trocas comerciais, da nau quinhentista, entre outros). No 1.º Ciclo do EB também houve modificações do ambiente educativo (quadros de investigações que formaram, o *placard* (que faz lembrar a área) das experiências, os cartazes do Cuisinaire, as fotografias dos Blocos Lógicos, as rodas dos alimentos, a lengalenga do “e”, a árvore da sala que foi sendo modificada, as cartolinas com letras aprendidas, entre outros (Anexo XI)). Reparámos que a professora cooperante (e também a educadora cooperante) tinha intencionalidade na forma como afixava os trabalhos. Apesar de haver inter-relação entre as áreas de saber, os trabalhos eram expostos de acordo com a disciplina curricular predominante como forma de organização do pensamento. A estratégia das diferentes disposições das mesas/dos alunos também foi observada na turma do primeiro ano. Acontece para que os alunos interajam uns com os outros, para que se ajudem, para que possam melhorar o seu comportamento... Por vezes, os alunos pediam-nos para mudar de lugar, ou seja, como sabemos, eles também modificam o ambiente educativo.

⁴ Salientamos que para melhor se refletir sobre cada etapa desta valência (observar, planear, agir, avaliar), foram construídos alguns indicadores para cada dimensão e neles foram enquadrados os diferentes registos de observação.

A preparação de uma atividade é um momento tão importante quanto a vivência e avaliação da mesma. Por isso, foi sempre necessário preparar os conteúdos, os recursos e os espaços físicos e emocionais. Mesmo as atividades que davam menos trabalho, à partida, eram pensadas para que não se quebrassem o seu ritmo já que poderia pôr em causa a sua motivação ou mesmo a execução dentro dos *timings* destinados (pelas horas, pelo currículo, pela disponibilidade dos materiais e dos espaços físicos...).

Chegado o momento de “dar a aula”, e após toda a preparação prévia, tanto de material como psicológica e de distribuição/partilha de tarefas com, tudo foi fluindo, ainda que para o fim com mais rapidez pela vontade de cumprir a planificação, que exigia mais dez minutos, ou onze ou doze... (Portfólio reflexivo 1CEB – 3ª semana).

A preparação dos conteúdos científicos foi bastante trabalhada para que houvesse uma sequência nas aprendizagens bem como a segurança cultural exigida a um professor que é sempre posta à prova. Para esta organização, prévia das atividades, foi necessária uma disponibilidade diária (mesmo em dias em que não tínhamos estágio). Reparámos que a professora cooperante cumpria escrupulosamente um horário matinal com mais horas do que o previsto. Tal facto, devia-se à necessária organização dos materiais: cadernos, livros, estojos (porque a sala é partilhada com outros professores), flúor, fotocópias, data e grafismos no quadro, entre outros.

Na planificação das atividades, deu-se especial importância à aprendizagem pela ação tendo em conta a adoção de metodologias diversas e suas estratégias (forma como se põe em prática o método). Para tal, como já referimos, é necessária a correção científica – pedagógica e didática – da planificação das atividades letivas.

O professor vale tanto ou mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe ou sabe ensinar. Para além dos conhecimentos científicos (saber) e didático-pedagógicos (saber ensinar) de que deve estar munido, importa a pessoa do professor (saber ser), o seu comportamento e atitudes na sala de aula, as suas expectativas, o seu autoconhecimento e outras variáveis sociocognitivas da sua personalidade, capazes de “fazer ser” os alunos (Oliveira, 2007:11).

Esta forma de trabalhar e modo de atuar, preparando os diferentes momentos educativos, pressupõe uma competência profissional não de apenas um bom conhecimento dos mecanismos de aprendizagens, como também de um domínio das didáticas das disciplinas. Os professores têm de ser “capazes de inventar actividades e sequências didáticas a partir dos objectivos visados” (Perrenoud, 2000:49). Este tipo de atividades varia em função dos alunos e “dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar...” (Hohmann, Weikart, 2007:6). A inter-relação entre o

aprendiz, a ação, o objetivo e a realidade implica que haja motivação intrínseca não só do aluno mas também do professor.

Na Educação Pré-Escolar, o planear (Anexo XII) é um “momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira Formosinho, 2011:77), refletindo, de acordo com a metodologia do modelo High Scope, um carácter de continuidade no planear/fazer/rever. Assim,

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann, Weikart, 2007:247).

Esta capacidade para pensar é demonstrada pelo registo de incidente crítico (ric n.º 29 -Anexo XII-a). A planificação semanal, na Educação Pré-Escolar, feita em grande grupo, à sexta-feira, tinha como ponto de partida os registos de observação, as avaliações efetuadas e os interesses do grupo. Ao adulto coube: a reflexão sobre as suas intenções educativas, a previsão de situações e experiências de aprendizagem desafiadoras de modo a que a criança chegasse a níveis de realização “a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (Ministério de Educação, 1997:26). A planificação semanal registada em teia (Anexo XII-b), tinha em conta as diferentes áreas de conteúdo bem como a sua articulação. Importa assim observar as diferentes áreas ou domínios associados a cada atividade sabendo que a primeira cor é referente à área ou domínio que mais de destaca. Algumas atividades partem do projeto de sala enquanto outras partem das semanas. As atividades que partem dos interesses das crianças, estão delimitadas com uma elipse/circunferência e as que partem dos adultos (que também fazem parte do grupo) estão delimitadas por um retângulo. Verifica-se que a maior parte das atividades partem dos interesses das crianças, o que nos faz entender que elas de facto têm voz na sala. Neste mesmo Anexo, pode ainda verificar-se que juntamente eram anexadas as intenções pedagógicas que seriam vivenciadas. Por sugestão da supervisora, foram feitas algumas modificações. No final do primeiro mês de estágio, cada planificação passou a incluir as estratégias pedagógicas, tornando-se assim mais descritiva e, como tal, mais compreensível. Note-se que as intenções pedagógicas passaram a conter uma legenda das cores das áreas e dos domínios (Anexo XII-c).

Outra alteração verificou-se no registo da planificação/avaliação. No início do estágio, a educadora levava as imagens de cada atividade para que o grupo as

colasse na planificação e após o registo, através de imagens das crianças, relativas a “atividades que mais gostamos nesta semana” e a “atividades que queremos fazer”, a educadora escrevia o nome junto a cada atividade. Como fora observado, o interesse que o grupo demonstrava no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita permitiu-se, e não com o intuito de uma escolarização precoce, que passassem a ser as crianças a “escrever”, através da fonetização e com a nossa ajuda (por imitação) o nome de cada atividade. No primeiro dia, uma criança proferiu: “isto vai ser difícil.” Mas com o tempo, com a prática e com o apoio dos adultos, tornou-se uma rotina. Além disso, passaram a ser as próprias imagens das “atividades que queremos fazer” a ilustrar a planificação semanal (Anexo XII-d). Estes pontos vieram incentivar a leitura, por parte das crianças, destes *placards*. Com o tempo, notámos que as crianças tinham dificuldade em desenhar as atividades propostas por nós, adultos. Assim, passámos a ser nós a levar as imagens dessas atividades. Foi extremamente interessante observar parte do que espelhavam das suas imagens mentais (daria para uma tese de mestrado).

Houve também momentos de planificação individual (ric n.º 28 e n.º 30 – Anexo XII-a)

A criança é convidada – antes de decidir fazer uma actividade ou participar num projecto – a perceber as suas motivações, definir intenções e mesmo antecipar alguns aspectos do modo de acção sem que essa antecipação se torne num espartilho rígido (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade, 2011:76).

No estágio no primeiro ano, também houve o planificar, tendo em conta os interesses da turma, ainda que havendo os programas a cumprir. A preocupação e o esforço motivado em tornar as aprendizagens intencionalmente desafiadoras integrando várias áreas de saber foram presenças constantes.

Durante a planificação, a primeira inteiramente da minha responsabilidade neste estágio, senti vontade de inovar e de tornar a aprendizagem de uma letra numa atividade mais lúdica do que as que eu me lembro de ter tido, meramente repetitivas no exercício do grafismo. Assim, lembrei-me de criar uma música com a lengalenga cedida pela professora titular. Iria ensiná-la no início, no fim? Acabei por deixá-la para o fim pois poderia ser fator de dispersão. Outra problemática também sentida foi a de não querer apenas trabalhar a língua portuguesa, pelo que interliguei as aprendizagens com a expressão plástica. Esta ideia ficou mais clara quando, na orientação tutorial, falei com uma colega que também teve este objetivo geral e trabalhou com o recurso a uma caixa de areia. Penso que esta troca de saberes é que nos faz trabalhar melhor. Assim, entendo que as professoras titulares na sua prática também partilhem noções e dúvidas com as suas colegas profissionais. Lembro-me também de pensar que gostaria que os alunos levassem algo para casa, saíssem da aula com algo sobre o “e”. Esta ideia surgiu após o seminário da “Habilitação do docente generalista”, pois uma das profissionais convidadas deu exemplos de alunos a partilharem os seus saberes com comunidade. Então, após construírem um “e” em plasticina iriam contorná-lo numa folha que, depois de pintada e recortada, se colaria nas suas camisolas com

papel autocolante. Depois de terminada a planificação foi a altura de fazer os recursos, o que demorou algum tempo (Portfólio Reflexivo 1CEB – 4ª semana).

Na semana anterior, a professora titular tinha sugerido que uma de nós desse expressão motora. Eu aceitei o desafio mas, mais uma vez, não queria apenas trabalhar esta área curricular. Pensei que podia lecioná-la juntamente com a área da matemática. Mas com que conteúdo? Debrucei-me sobre o manual de matemática adotado e reparei que um pequeno livro (anexo ao manual) tinha vários materiais manipuláveis. Assim, e como a professora titular tem-nos dito para utilizarmos os materiais que os pais compraram (canetas, plasticina, livros...), decidi utilizar as peças do dominó. Na quarta-feira da semana anterior, a professora cooperante tinha afixado no placard uma tabela de padrões de pontos (que está presente numa brochura de apoio à infância – “Sentido de número e organização de dados”). A docente já nos tinha dito que queria que os alunos olhassem para os números compreendendo as relações que eles assumem e podem assumir entre si, compreendendo o sentido ordinal, bem como o princípio da cardinalidade. Ou seja, pretendia um trabalho que levasse à compreensão e não à simples memorização dos números. Para que a minha planificação pudesse favorecer estas competências estudei o assunto na brochura que acima referi. Relembrei os termos utilizados (subitizing, percepção simples e composta) e compreendi melhor o seu significado. Tive a ideia de fazer dominós “gigantes” e de utilizar para as manchas não os típicos círculos das peças do dominó, mas sim utilizar imagens de barcos, já que a turma tem manifestado interesse neste conteúdo (tipo projeto de sala de jardim de infância). Procurei no programa do primeiro ciclo quais os objetivos propostos para o bloco dos jogos da expressão e educação físico-motora e comecei a escrever a planificação que tinha em mente (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ª semana).

“Recordo que a elaboração da planificação para as atividades da sexta semana de estágio fez-me refletir bastante sobre a forma de como abordar os conceitos matemáticos” (Portfólio reflexivo 1CEB – 6ª semana).

Como observamos, a planificação não é meramente um momento de passar para o papel ideias que nos preenchem a mente destituídas de uma lógica que tem em vista competências passíveis de serem alcançadas.

Através da Rede Curricular (Anexo XIII) construída com as atividades que preencheram a vida das crianças da Educação Pré-Escolar, verifica-se que elas articulam várias áreas de saber e que se enquadram de acordo com o contributo para a organização do ambiente educativo: atividades relacionadas com o projeto de sala, atividades que promovem a organização de grupos, momentos que envolvem a instituição, entre outras.

O tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais como “livro de texto” (...); os projectos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as actividades como jogo educativo; a organização e gestão dos grupos como garantes da pedagogia diferenciada (Oliveira-Formosinho, 2007:34).

Para uma visão integrada e integradora das atividades do 1.º Ciclo, decidiu-se compor uma tabela, a qual talvez possamos chamar de Rede Curricular Adaptada (Anexo XIV). Foi elaborada para avivar de forma integrada o trabalho realizado (jogos, culinária, construções, leituras na biblioteca...) e assim poder planejar a forma de

melhor narrar como foram planejadas, realizadas e avaliadas as atividades. Tendo em conta a habilitação para a docência generalista, pensou-se elaborar uma rede partindo dos pressupostos da Rede Curricular da Educação Pré-Escolar. Contudo, encontravam-se algumas dificuldades pois a organização do ambiente educativo tem alguns aspetos diferentes bem como, pelo facto das instituições e faixas etárias serem diferentes. Focou-se o essencial da rede e assim foi sendo desenhada. Para as áreas de saber, foram adotadas as cores utilizadas pela instituição onde se efetuou estágio na Educação Pré-Escolar, de forma a facilitar a comparação das duas redes. No entanto, recorrendo às metas de aprendizagem verificamos que as cores indicativas das disciplinas curriculares são outras. (Apesar de ser um pormenor, poder-se-ia uniformizar as cores para uma articulação a este nível harmoniosa.) A Área de Formação Pessoal e Social, tal como está referido nas Metas de aprendizagem, é apenas contemplada na Educação Pré-Escolar. Contudo, esta área tem continuidade com os restantes ciclos através da Educação para a Cidadania e nas outras áreas de saber pode e deve estar presente – na visão integradora dos conteúdos. Por isso a sua “cor” foi adotada para a representação da forma como o trabalho foi realizado.

Quando debruçamos o nosso olhar nas áreas curriculares disciplinares, entendemos que as planificações tiveram o cuidado de as abranger na totalidade, tal como é sugerido no horário (semanal) das atividades letivas da turma. No entanto, de acordo com as realidades vividas, saliento que a verdadeira interdisciplinaridade foi sendo mais bem trabalhada ao longo do estágio. Sentimo-la na planificação das aulas do Dominó, dos Blocos Lógicos, na Experiência dos objetos que flutuam ou afundam, na planificação da articulação dos apelidos com a música das janeiras e, também, quando alterámos a forma de planificar por sugestão da orientadora cooperante. Inicialmente (Anexo XV-a), adotámos o modelo (A) que mais tínhamos utilizado nos estágios e trabalhos realizados durante a licenciatura. Isto, porque estávamos já familiarizadas e, portanto, sentíamos-nos mais seguras (como se tratasse do objeto de transição.) No entanto, numa das orientações tutoriais fomos desafiadas – porque não planificar a partir de uma temática? Faria sentido planificarmos em rede? Pensamos que não pois estaríamos a afunilar e a obrigar a seguir um caminho (quase como um currículo imposto ou a lógica das páginas dos manuais). As planificações (B) a partir de uma temática (Anexo XV-b), inicialmente demoraram o “triplo” do tempo (que já era bastante). “Deu bastante trabalho a planificar” (Portfólio reflexivo 1CEB – 9ª semana). Contudo, em aula parecia que já nem necessidade tínhamos de a elas nos socorrermos pois tínhamo-las muito interiorizadas e tudo fluía como se fosse um rio

(que não pára para trocar de assunto). As diferentes áreas de saber mergulhavam em aula como se fossem afluentes do tema.

Apesar de nos termos adaptado a esta nova forma de planificar, pudemos verificar que por vezes não há temática que incorpore o que se pretende, só se for à força e aí deixa de ter sentido. Por isso, como se pode ver, houve vezes que voltámos à primeira forma de planificar (deste período de estágio pois ao longo da nossa prática acreditamos que teremos várias formas de o fazer pois dependerão das nossas crenças, das vivências, das competências visadas, do conteúdo das atividades, do que as instituições onde trabalharmos definirem...). A planificação C (Anexo XV-c), define momentos em que nos recorremos a documentos como as brochuras da Educação Pré-Escolar ou mesmo a uma grelha de planificação sugerida por uma docente da ESEPF para trabalharmos competências linguísticas com as crianças da Educação Pré-Escolar (Party&Co Saltitante). Este jogo foi construído na Licenciatura para trabalhar a divisão silábica e foi sugerido nos dois estágios tendo apenas podido aplicá-lo no do 1.º Ciclo do EB.

Além deste caráter evolutivo das planificações importa referir que, em ambas as valências, ela assume flexibilidade pois, de acordo com a observação, pode ser necessário agir de outra forma, alterar a ordem das atividades,...

Durante a atividade (que ocorreu de tarde), e mesmo julgando termos pensado em tudo ao pormenor, foi ótima a sugestão da professora cooperante de que cortássemos as folhas de cada manual para facilitar o recorte dos alimentos por parte dos alunos (Portfólio reflexivo 1CEB – 3ª semana).

Depois do diálogo, lembrei-me de perguntar (não estava na planificação) palavras que conhecessem que tivessem a letra “e”. Os alunos, à vez, puderam dizê-las (Portfólio reflexivo 1CEB – 4ª semana).

Quando planificamos temos em conta para quem planificamos e, por isso, temos uma pedagogia diferenciada que valoriza a zona proximal de Vygotsky, mas também a forma de preparar recursos, espaços, formas de agir, entre outros aspetos.

No 1.º Ciclo do EB também houve planificações que envolveram a Comunidade Educativa (Anexo XV-d: feira das compotas, o provérbio que foi para casa, ida ao teatro, ida ao Pavilhão da Água, as pesquisas que eram sugeridas serem feitas com os pais (tomate: “Fruto ou legume?”, tipos de barcos, sólidos geométricos), a ida ao teatro com pais... Incluem-se ainda os momentos em que se pedia aos pais para ajudarem na correção dos trabalhos de casa e para treinarem a leitura com os filhos...

Acreditamos que é também muito importante um Educador estar capaz de aceitar planificações dos pais. A mãe de um aluno do primeiro ciclo, sugeriu à professora titular uma forma de poder registar o comportamento do seu filho em aula –

um passaporte (Anexo XV-e) que viajaria da casa para a escola e da escola para casa. Esta planificação acordada foi cumprida e a sua intencionalidade teve efeitos positivos.

Destaca-se, ainda, que nas planificações das atividades foram pensadas quais as melhores estratégias avaliativas e teve-se em conta que a realização do trabalho abarcasse tanto atividades individuais, como de pares e de pequeno ou grande grupo.

Para a melhoria dos trabalhos de grupo, planificámos a seguinte atividade:

os grupos de três alunos colocaram-se junto à parede onde estavam as cordas com as quais atámos os seus pés. A razão pela qual me lembrei de planificar este jogo estando o grupo com os pés atados foi para que pudessem entender que, sendo uma equipa, o trabalho faz-se em conjunto. Logo, se houver um que não ande o grupo vai ficar prejudicado. Penso que este objetivo teve efeito pois os grupos aceitaram (ainda que ficassem tristes) que tinham de recuar à casa de partida se algum elemento do seu grupo se desequilibrasse. Contudo, podiam ajudar-se a andar, tal como num trabalho de grupo. As linhas estavam marcadas no chão a giz para que os passos fossem idênticos para todos os grupos, independentemente das suas alturas. Entenderam que não interessava serem rápidos e que isso até podia ser um fator para mais facilmente se desequilibrarem (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ªsemana).

Esta atividade planificada com esta intencionalidade teve depois uma alteração o que denota a flexibilidade da mesma: “estando quase um grupo próximo da reta final, houve uma aluna que começou a chorar porque as cordas a estavam a magoar na perna. Dirigi-me a dela e retirei-lhe a corda, tendo a aluna continuado o jogo sem aquela corda” (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ªsemana).

No que diz respeito ao agir podemos compreendê-lo como o “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997:27). Nesta linha de pensamento, também a OCP1CEB considera a promoção de uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa (propostas dos alunos), da persistência e da criatividade (o saber aproveitar situações imprevistas).

Na Educação Pré-Escolar (Anexo XVI), podemos verificar que através da participação de outros adultos foram alargadas as interações das crianças com vista ao enriquecimento do seu processo educativo. Com satisfação, demonstra-se também que as crianças agem com intencionalidade educativa (provavelmente porque dessa forma nos observam a agir também). As listas de verificação são também aqui incluídas pois permitem-nos, além de avaliar, saber como agir perante características que as crianças demonstrem. É de salientar que houve momentos em que o grupo tirou partido de situações imprevistas (o lanche indiano, o jogo do botão...). O facto de

se ter trabalhado através da metodologia de projeto foi porque se pretendeu agir de acordo com as iniciativas das crianças (perspetiva construtivista).

Assim, “a aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann, Weikart, 2007:6). Isto reflete também que “as actividades de aprendizagem são, em princípio, apenas meios a serviço de finalidades que autorizam outras trajectórias” (Perrenoud, 2000:48).

Conforme se tem vindo a caracterizar, a intervenção ao longo dos estágios foi crescendo (em quantidade e qualidade), pois a relação que se estabelecia era cada vez maior

No 1.º Ciclo do EB foi curioso quando a professora titular,

nos recomendou que numa fase inicial sejamos firmes na aplicação das regras. Também em algumas unidades curriculares ao longo da Licenciatura, fomos falando desta postura que o professor deve adotar, sobretudo numa fase inicial, para que haja um frutuoso aproveitamento da qualidade do ensino e da aprendizagem, sem claro descuidar a alegria e amizade que se vai tecendo nas relações. Portanto, os alunos devem tratar-nos por professora “x” e não só por “x” (Portfólio reflexivo 1CEB – 1ª semana).

Esta forma de agir e intervir também esteve presente na Educação Pré-Escolar, claro que com as adaptações necessariamente impostas.

A forma de intervir no 1º Ciclo do EB, muitas vezes, partiu de perguntas que eram colocadas à turma (Anexo XVII-a). Outras vezes, foram aproveitados testemunhos das vivências dos alunos, partilhados ao início da semana e materiais que os alunos traziam de casa (Anexo XVII-b).

Um aspeto que caracterizamos importante nas aprendizagens é que elas surjam e ocorram num ambiente de alegria (por isso as músicas (Anexo XVII-c) criadas para as duas valências) e de satisfação pessoal (para todos os intervenientes). Assim, os materiais foram apresentados com histórias imaginárias (Anexo XVII-d) que articulavam com as matérias. Outros foram apresentados com brincadeiras (Anexo XVII-e), onde simulámos estar num supermercado a comprar barras do Cuisinaire para “chegarmos ao número x”, mas que depois algumas já tinham esgotado ou estavam muito caras, como o escrever na areia... Ou mesmo com cartas (Anexo XVII-f), ou encomendas e prendas (Anexo XVII-g), ou ... Esta magia que se viveu também existiu na Educação Pré-Escolar quando fizemos dramatizações (Cristovão Colombo com o verdadeiro Tratado de Tordesilhas, o Índio que levou bananas do Brasil...).

Apesar dos diferentes estágios cognitivos que estudámos (Piaget), acreditamos que a Educação não se pode desvincular da imaginação e da criatividade que tanto nutre os sonhos. Não se diz que o sonho é uma constante da vida? Então porquê

retirá-lo da educação? Tendo esta crença, no 1.º Ciclo do EB foram contadas histórias fictícias para que os alunos ficassem motivados para a aprendizagem das letras.

“Todas as vezes que uma história, um poema, um acontecimento é capaz de nos transportar para um estado de espanto, maravilhamento e, porque não dizer desvaneio, é porque o olhar que contempla tem alma do menino/a que fomos e somos” (Cavalcanti, 2006:27).

Numa das primeiras atividades planificadas, houve um momento com muitas etapas que foi sendo explicado por partes:

a passagem de umas para as outras começou por ser feita utilizando o som do bater de uma palma. Os alunos riram-se e para que todos cumprissem a transição da etapa pedi que colocassem as mãos na cabeça. Os alunos assim aguardavam uns pelos outros e o ato de aprender tornava-se lúdico e divertido, como penso que pode ser, se no peso certo e com cientificidade. Na passagem das etapas e de forma a variar o sinal da sua transição, “a palma” acabou por “bater à porta” para ver se já podia entrar, “telefonou-me” para dizer que estava atrasada no Metro mas que dali a pouco chegaria à sala, entre outras brincadeiras. As etapas iam-se sucedendo e os alunos estavam bastante motivados e empenhados (Portfólio reflexivo 1CEB – 4ªsemana).

Esta “palma” ganhou corpo e ao longo do estágio vários alunos a referiam colocando logo as mãos na cabeça, indicando dessa forma que tinham terminado a tarefa. De vez em quando um aluno sugeria o uso desta estratégia.

Apesar desta alegria, houve momentos de menos expansividade como o relaxar a colar dominós, os trabalhos ao som de música clássica...

Estando perante uma turma do primeiro ano é bastante importante intervir no momento certo com elogios que motivam – movem o aluno a realizar mais. “A motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (Balancho, Coelho 2005:21). Por isso, cabe-nos a nós Pedagogos conduzir o aluno à razão, à apreciação do seu trabalho, dos seus comentários. Esta intencionalidade foi também realizada quando premiámos os alunos com os chocolates e com medalhas de ouro.

Entreguei as medalhas (de ouro) à equipa vencedora cujos elementos foram entrevistados para o jornal da noite! Este carácter lúdico fá-los estar motivados, fá-los aprender brincando, alimenta a sua criatividade e treina a sua oralidade tão importante no primeiro ano, como a professora cooperante nos diz. Os alunos levaram as medalhas para o intervalo para mostrar os seus colegas de outras salas (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ªsemana).

Como já foi referido, foram realizadas diversas atividades onde os alunos puderam treinar a sua reflexividade, vendo-nos a nós adultos a também agirmos dessa forma.

Um aluno disse que pareciam inspetores. A turma entendeu o que é um problema e que hipóteses são “ideias para testar a nossa” (como disse um aluno). Verifiquei que os alunos têm ideias próprias e defendem-nas justificando. Como um que afirmou que o tomate seria vegetal pois não se come à sobremesa... Mas logo a professora lembrou que há compota de tomate após ter-lhes questionado e feito pensar se conheciam alguma sobremesa com tomate (Portfólio reflexivo 1CEB – 3ª semana).

Destacamos ainda a importância de agirmos/intervirmos com verdade, coerência e humildade. Quando dizemos aos alunos que faremos uma atividade, depois temos de cumpri-la (como o fizemos com a carta do Senhor Zoltan). Temos de ser coerentes pois se sugerirmos que os alunos façam determinado trabalho em casa, se tiverem tempo, depois temos de os valorizar, podendo afixar o seu trabalho na sala (como aconteceu nos dois estágios, por exemplo, quando trouxeram trabalhos realizados com materiais reciclados/sólidos geométricos). A humildade estará presente sempre que soubermos admitir um erro, pedir desculpas e aceitar as críticas (positivas ou negativas) e mesmo valorizar o trabalho em equipa.

De forma a podermos espelhar a ação pedagógica da aprendizagem através da ação (Freinet), explicamos como se desenrolou a atividade dos Blocos Lógicos (Anexo XVII-h). Esta forma de construção de conhecimento através da tentativa erro é que faz com que, todos nós, crescamos em sabedoria e em humildade – características indispensáveis para a Cidadania.

Quando os alunos aprenderam a letra “c”, foram também eles próprios, ao dizerem palavras que conheciam que continham a letra, que descobriram que há dois fonemas consoante a letra “c” esteja junto da vogais (“a”, “o”, “u” ou “e”, “i”).

Outro aspeto relevante foi ver os alunos a comunicarem através das suas representações – forma de registarem as suas estratégias e raciocínios. Por confrontação com as representações dos outros colegas pudemos entender o porquê de utilizarmos numerais para comunicarmos com os outros (Anexo XVII-i).

É também indispensável que um Educador não limite a criatividade de um aluno. Por isso, quisemos dar corpo à letra “e” minúscula. Quando estávamos a fazer o dicionário de turma (para que os alunos pudessem ter um referencial que lhes esclarecesse dúvidas de ortografia sem terem sempre de recorrer ao professor) à pergunta de um aluno: “como se desenha um pau?”. Respondemos-lhe que a nossa maior ajuda era fazê-lo pensar como poderia tirar a sua dúvida se nós não estivéssemos ali, nem nenhum dos seus colegas. Ficou a olhar para nós a sorrir. Disse que não sabia, apesar de já ter encontrado um pau desenhado no manual. Sugerimos-lhe então procurar um pau na sala. Não o encontrou. “E fora da sala, não há?”, (perguntámos-lhe). Abrimos com ele a porta da sala que dá acesso ao jardim.

Ele estava contente por poder ir apanhar um pau e nós queríamos que houvesse um para que pudesse ser o modelo do seu desenho. O aluno voltou para o lugar com o pau e soube desenhar um na sua folha. Outro aluno perguntou como se desenhava um pé (Anexo XVII-j).

O facto de haver alunos com alguns problemas de saúde foi também um aspeto importante que esteve presente na nossa forma de intervir (um aluno que por problemas de bexiga tinha de poder ir sempre ao quarto de banho, outros que tinham problemas de audição. Salientamos ainda o facto de, como profissionais de educação, termos de estar atentos aos sinais das pessoas que podem revelar problemas de afastamento, conflitos parentais (divórcios), medos – todo o tipo de somatizações. Poderá ser necessário apoio de outro tipo de profissionais e sobretudo é dever ético o sigilo.

Muitos outros aspetos da forma de agir/intervir ficam por dizer. Devido à limitação de páginas e também pelo facto das experiências vividas terem sempre mais “cheiros” do que o do papel.

No que diz respeito aos dois alunos que entraram para a turma no início do segundo período houve desde logo o compromisso da sua integração com a ajuda dos colegas da turma. Foram-lhes definidas as regras da instituição e da turma. Foi interessante quando um dos alunos chegou à sala, com a mãe, meia hora antes das aulas começarem. Pudemos recebê-lo individualmente e conversar com ele sobre o que via afixado nas paredes da sala – “Sabe como se chama isto? O que é que diz aqui?”. Noutro dia lembrámo-nos que estes dois novos alunos, da mesma forma que também já têm um cabide na sala, também têm de colocar um autorretrato à porta da sala para que os outros alunos da escola os possam conhecer melhor.

Entendemos o avaliar da intervenção não linearmente em função da proporcionalidade direta das boas notas que os alunos possam merecer. Desta forma, o avaliar remete para a vertente reguladora da prática pedagógica, como se a uma avaliação formativa nos entregássemos com motivação (o avaliar faz parte de todo o processo, não acontece só no fim de cada atividade).

Para avaliarmos as observações, planificações e intervenções, vários foram os instrumentos e formas utilizados. Por um lado, utilizámos os recursos das avaliações das aprendizagens das crianças/alunos numa vertente formativa da nossa ação, por outro, tivemos vários momentos entre pares (estagiárias) e com apoio e supervisão de educadoras e professoras cooperantes bem como supervisoras cooperantes e

feedbacks das Comunidades Educativas (pais, funcionários, crianças e alunos de outras salas (quando fomos cantar-lhes músicas, por exemplo), entre outros).

Através destes aspetos, avaliámo-nos antes da ação, durante a ação e depois da ação, como Schön caracteriza o profissional reflexivo. Quem é capaz de se avaliar, reflete e, ao refletir, avalia-se.

Um dos instrumentos utilizados foram as grelhas de observação/verificação que, conforme se vê na Rede Curricular Adaptada (lembramos, Anexo XIV), aparecem, por vezes, a cor mais clara. Isto deve-se ao facto de nos termos apercebido da dificuldade do seu preenchimento, já sentida também aquando da primeira intervenção juntamente com o par pedagógico.

Tinha levado uma grelha da avaliação da compreensão do oral que acabei por não conseguir registar. Penso que é difícil, se não mesmo impossível, que uma mesma pessoa converse e esteja atenta a tantos indicadores de avaliação para vinte e quatro alunos. Tentei ter presentes os indicadores durante o diálogo e estar o mais atenta possível para que todos os elementos da turma pudessem participar. Reparei que, por já ter um maior conhecimento das características da turma, foi mais fácil saber quais os alunos que interviriam mais e quais aqueles que estariam, à partida, mais calados (Portfólio reflexivo 1CEB – 4ª semana).

Avaliámo-nos assim quanto à estrutura da grelha que tínhamos criado. Reformulámo-la. Contudo, noutra sessão acabou por não ser utilizada.

Antes de iniciar a leitura da história decidi que não utilizaria a grelha de avaliação para a compreensão do oral já que esse não era o objetivo principal da sessão e pelo facto da história ser apenas uma forma de motivação para despertar o interesse em aprender o grafismo da letra “l” (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).

Uma outra grelha para a avaliação da leitura foi construída apenas com um espaço de observações onde se registaram dificuldades sentidas ou noções positivas.

As avaliações das aprendizagens das crianças/alunos foram, como já dissemos, alimento para o nosso avaliar. Por isso, a sua caracterização será articulada com a restante avaliação da intervenção.

Um aspeto que muito contribuiu para a profissionalização foram as reflexões constantes sugeridas pelas professoras supervisoras e as grelhas de avaliação diárias e semanais (1.º Ciclo do EB), com indicadores tão claros que nos lembravam aspetos a ter em conta antes, durante e depois das intervenções. O facto de sermos uma equipa (juntamente com outras estagiárias) deu-nos o amparo com o escutar necessário nestes momentos cruciais da prática profissional.

Ainda antes das avaliações das aprendizagens, apesar de não nos serem pedidas evidências sobre o comunicar e o articular, salientamos que há trabalho de profissionais em equipa com benefícios para a educação da criança bem como para a

promoção da continuidade educativa (no sentar na mantinha com cadeiras, havendo lugar a correção da postura, na escrita das palavras através da fonetização, do sentido da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo...), referente à Educação Pré-Escolar (Anexo XVIII-a). No 1.º Ciclo do EB, também se verificaram vários momentos, tanto de articular com a Educação Pré-Escolar como com o segundo ano do 1.º Ciclo do EB e com a vida extra escola (Anexo XVIII-b).

Quando fizemos a experiência da água houve alunos que já a conheciam por terem-na realizado na Educação Pré-Escolar (assim como também já tinham utilizado alguns materiais manipulativos para as aprendizagens matemáticas). Uns sabiam que certos objetos flutuavam porque quando as avós lhes davam banho eles viram ou, como um dizia: “Eu sei que a rolha vai flutuar porque o meu pai já abriu uma garrafa de vinho e a rolha partiu-se e ficou em cima”. Quando explicámos alguns conceitos matemáticos e mesmo a experiência dos “Objetos que flutuam ou se afundam na água” dissemos que eram noções (área, que todos os quadrados dão também retângulos, densidade) que aprenderiam em anos superiores mas que era muito bom já estarem a tomar conhecimento deles.

Várias são as deduções que podemos fazer a partir da Rede Curricular (lembramos Anexo XIII), sendo importante referir que, por vezes, foi difícil escolher onde colocar determinada atividade, já que elas abrangem vários aspetos e se inter-relacionam mutuamente. Verificamos que em muitas atividades decorrentes do projeto de sala se construíram materiais (quase sempre recicláveis) que dinamizaram várias áreas da sala. Houve também atividades que, pelo agrado que causaram delas, pediram repetição – decorar a sala (o quadro de nós e o do lenço dos namorados). Contudo, também houve as que não chegaram a ser realizadas, nomeadamente ao nível do domínio da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita, pelo facto de muitas vezes as semanas terem um festejo de calendário, por ter havido múltiplos ensaios para a festa de finalistas e para a divulgação do projeto de sala, entre outros. A nível do tempo, a estagiária do terceiro ano da ESEPF teve um enorme contributo na reorganização da biblioteca de sala. Apesar de ter estado duas semanas a brincar connosco soube e pôde ver como “o tempo pedagógico necessita ser criticamente reflectido a partir das aprendizagens experienciais” (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade in Oliveira-Formosinho, 2011:72). Esta atividade originou uma rotina em que as crianças passaram a levar para casa um livro, trazendo depois o seu registo realizado com ajuda parental. A visita de uma mãe que nos ensinou a coser os sacos de serapilheira foi um ato educativo que, como diz Spodek (1998), se pode chamar de

“Maternage” – forma de educar que responde às necessidades sociais, físicas, intelectuais e emocionais de cada criança. A teia do projeto de sala foi também avaliada e pudemos verificar que tudo o que foi pedido foi trabalhado. No entanto muitas mais descobertas teriam ocorrido se o tempo assim o permitisse.

Na Educação Pré-Escolar, através de alguns registos pudemos avaliar (Anexo XIX-a) como as crianças demonstram gostar das atividades, revelam aprendizagens, e sabem reconhecer a utilidade dos *placards*, das pesquisas e das áreas da sala. Como já referimos, até as músicas foram veículo de transmissão de saberes. Verificou-se ainda que as crianças valorizam as formações que tiveram com o enfermeiro da instituição, pois tiveram comportamentos em conformidade com o que aprenderam. Assim:

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não pode limitar-se a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas (Portugal, 2010:13).

Há diversos tipos de avaliação que denominámos: diagnóstica, formativa e sumativa. Contudo, como Gabriela Portugal diz, “as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma lista de verificações estandardizada” (Idem: idem). Como tal, a avaliação predominante na Educação Pré-Escolar e no primeiro ano de escolaridade (sobretudo primeiro período) é a formativa pois ela, se corretamente aplicada, respeita o desenvolvimento e aprendizagem da criança permitindo regular o processo de aprendizagem.

A avaliação sumativa que existe no 1.º Ciclo do EB valoriza também o produto. Contudo, não excluí a vertente formativa que respeita a individualidade de cada um.

A avaliação diagnóstica foi frequentemente vivenciada, sobretudo através dos diálogos, pois é extremamente necessário saber em que ponto é que as crianças/alunos se encontram ao nível dos Saberes, bem como conhecer as suas capacidades ou dificuldades.

Como instrumentos utilizados importa destacar que “no processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo susceptíveis de identificarem quer as forças, quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias” (Portugal, 2010:13), como se pode ler nos anexos do observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar.

Para registar aprendizagens houve, na Educação Pré-Escolar, a participação na construção dos portfólios (Anexo XIX-a1), “um processo relacional partilhado que envolve a participação dos principais actores – o educador e a criança” (Azevedo, Oliveira-Formosinho, 2008:129 e 130).

Assim sendo “o portefólio é perspectivado como uma espécie de “arquivo de memória” que permite guardar as experiências das crianças – os seus interesses, os seus gostos, os seus saberes e os modos de fazer passados e actuais – e construir significado a partir dessa experiência acumulada” (Idem:127).

Deste modo, as crianças refletem sobre “as suas próprias experiências, examinando amostras de seus trabalhos e repensando seu progresso como pesquisadores” (Shores, Garce, 2001:22) – autoavaliação.

A avaliação entre pares também esteve presente (nas duas valências) quando

no tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções (Hohmann, Weikart, 2007:340).

Fiquei bastante satisfeita quando um aluno que recortava os rótulos das compotas me chamou e disse: “Está aqui a mancha do quatro nas compotas!”. Demonstrou ter adquirido a competência que foi trabalhada durante a sessão de educação e expressão motora das manchas do dominó gigante (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ªsemana).

Damos exemplo de uma aluna do primeiro ano que permitiu uma avaliação da planificação/explicação em turma:

Foi curioso ver uma aluna a fazer o “e” minúsculo impresso. Quando planifiquei nem pensei clarificar esse aspeto pois, para mim, estava claro que fariam o manuscrito. Desta forma não clarifiquei qual o “e” pretendido. Fiquei satisfeita quando vi a aluna a fazê-lo. Mostrei-o à turma e felicitei-a. Contudo, depois pedi-lhe que fizesse o manuscrito para que a atividade cumprisse o seu objetivo (Portfólio reflexivo 1CEB – 4ªsemana)

Portugal (2010) fala-nos também numa avaliação do bem-estar emocional que reflete o “prazer” e a “serenidade interior (na Educação Pré-Escolar – pela música da Quaresma que criámos e fomos cantando, tendo o grupo inicialmente refletido a mensagem das palavras; no 1º.Ciclo do EB – pelo ambiente calmo onde, por vezes, soava música clássica) e numa avaliação de competências que diz respeito ao desenvolvimento, enquadrado nas finalidades da intervenção educativa.

Observando a Rede Curricular Adaptada (lembramos Anexo XIV), verificamos que a avaliação preponderante é a formativa através de múltiplas formas de aplicação (grelhas, comentários, manual, cadernos, fichas, autoavaliações bem como as fotografias/filmes que podem espelhar esta vertente).

No 1.º Ciclo do EB, na avaliação diagnóstica (Anexo XIX-b1) foram realizadas: a grelha de avaliação do recorte, as previsões da experiência “Fruto ou legume?”, a

grelha de verificação e observação da formação dos conjuntos, a grelha das observações das representações matemáticas assim como as previsões da experiência “Objetos que flutuam ou se afundam em água”. Os dados obtidos foram utilizados para saber como melhor dar continuidade às atividades (grelha do dominó) como também para conhecer a turma e cada aluno, planificando por isso com mais coerência. “Para que os projectos curriculares cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem” (ME, 2002:46). Além destes exemplos, oralmente fizemos, muitas vezes, avaliações diagnósticas (por exemplo, quando os novos alunos entraram no segundo período).

Além das grelhas que anteriormente demos exemplo, para a avaliação formativa (Anexo XIX-b2), contribuíram: grelha individual e o registo que respeita a individualidade (Anexo XIX-b2.1), grelhas dos trabalhos de grupo (Anexo XIX-b2.2) (que ajudaram, juntamente com as autoavaliações, para a atribuição das medalhas de ouro nos Blocos Lógicos e para a atribuição dos chocolates no Party&Co Saltitante), quadros de investigação das experiências (Anexo XIX-b2.3) (utilizados com a mesma estrutura na Educação Pré-Escolar), provérbios e boletim de vacinas (Anexo XIX-b2.4) (que serviram de comunicação escola-casa, e vice-versa para a recolha de mais provérbios), dicionário de sala e autorretratos (Anexo XIX-b2.5), objetos feitos com sólidos geométricos reciclados com ajuda dos pais (Anexo XIX-b2.6) e folha essencial/acessório (Anexo XIX-b2.7), comentários da turma (às dramatizações que foram feitas), bem como de outras turmas (quando cantámos a música da lengalenga do “e”, a música das janeiras com os apelidos). Os exercícios dos manuais (Anexo XIX-b2.8) e as fichas serviram de avaliação formativa pois eram alvo de apreciações e comentários (ME, 2002:39). A ficha do dominó (Anexo XIX-b2.9) foi realizada individualmente sendo que, no final, trocaram-na com o colega do lado para que fosse corrigida. “Os alunos gostaram de ser professores uns dos outros. Houve uma aluna que disse que gostava de pôr “os certinhos”. No final, assinaram, como que validando a correção da ficha” (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ªsemana). Nestes momentos vemos espelhado a forma como trabalhamos. Os alunos não sugeriram atribuir uma nota, o que poderá comprovar que predomina a avaliação formativa. Foi interessante observar que alguns alunos, em vez de colocarem errado numas adições dos dominós, diziam aos colegas para corrigirem para depois eles porem certo (o carácter formativo). A ficha do registo das alturas e dos pesos (Anexo XIX-b2.9) deu-nos informações sobre a forma dos alunos captarem o mundo (informações de *placards*; “as redes para

separarem os bebês” – um aluno que tinha tido uma irmã; o “Peso Pesado”; relações familiares...). Pelas fichas dos momentos de higiene (Anexo XIX-b2.9), poderão ser trabalhados aspetos importantes para a saúde dos alunos e, por consequência da turma. Verificou-se ainda que os alunos tiveram vontade de legendar as imagens o que nos permitiu conhecer dificuldades na escrita de palavras já aprendidas (outros pediram-nos ajuda para legendar). A ficha com a letra da música de natal (Anexo XIX-b2.9) foi utilizada para que, através da visualização dos ingredientes, os alunos conseguissem desenhar os sólidos geométricos. Foi uma atividade muito enriquecedora pois os alunos puderam demonstrar e explicar a sua forma de representar os objetos – pudemos avaliar esta competência. Em relação às autoavaliações (Anexo XIX-b2.10), destacamos a grelha dos *Smiles*. Observando a Rede Curricular Adaptada vemos que este instrumento foi adotado mais vezes (sempre que se ensinava uma nova letra). Ao longo dos tempos, verificámos que os alunos deixavam de ter a tendência para porem tudo perfeito e começam a ser mais verdadeiros na escolha do *smile* que refletia o seu trabalho. Estando os alunos conscientes destes indicadores, passam a fazer os grafismos em conformidade com o que será pedido na autoavaliação. De futuro, poderá já não haver necessidade da aplicabilidade desta grelha dos *Smiles*, pois os alunos já têm estes indicadores consolidados (já são competentes).

Em novembro, arriscámos a atribuição de notas às fichas do Cuisinaire (“Somos máquinas de cálculo”). Quisemos sentir as dificuldades da avaliação sumativa salientando sobretudo a vertente formativa do exercício de autoavaliação e da avaliação sumativa (Anexo XIX-b3.1). Este treino permitiu-nos refletir sobre os critérios de objetividade das classificações e sobre a credibilidade da avaliação que não pode ter em conta os autores. As fichas de final do primeiro período (Anexo XIX-b3.2) foram também realizadas numa vertente formativa, apesar de existir uma nota final. As avaliações das aprendizagens permitiram-nos assim, também, avaliar a nossa intervenção. Por último, não podemos deixar de referir a prenda final de estágio que os alunos e a professora cooperante nos ofereceram – espelha a nossa ação (vertente formativa da nossa ação) (Anexo XIX-b.11).

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Para discernirmos sobre o aspeto da construção da profissionalização, tendo em conta uma constante caminhada, de acordo com o que temos vindo a afirmar ao caracterizarmo-nos como profissionais reflexivos “na sua ampla dimensão educativa, política e social” (Alarcão, 2001:11), adotamos como mote “reflexão sobre a minha profissionalidade em construção” (Idem:13). Só assim julgamos ficar claro (para o leitor), de que entendemos que, o que até agora aprendemos foi apenas o início... Contudo, não lhe tiramos o mérito, pois serão para sempre saberes e sabores referenciais para a Educação, numa perspetiva sócio construtivista que se forma através da adoção de uma metodologia com contornos de investigação-ação, da integração e da assimilação (*educare* e *educere*). Também Zeichner corrobora que estes saberes e sabores contribuem para uma boa Educação:

Reflexão também significa um reconhecimento de que a criação de conhecimento acerca do bom ensino não é propriedade exclusiva das universidades e de centros de investigação e desenvolvimento, um reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para um conhecimento codificado de base para o ensino (Zeichner in Carlgren et al., 1994:10).

67

Schön elucida-nos do processo de reflexão-na-ação que os professores têm de realizar:

existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte, sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação... Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo coloca uma nova questão... Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-ação (...) exige o uso de palavras (Schön in Chantraine-Demilly et al., 1997:83).

Na linha deste autor, utilizamos um excerto da primeira reflexão da Educação Pré-Escolar que reflete o primeiro obstáculo ultrapassado porque se pensou com e sem palavras.

X-“Abre-me a porta.” /Eu – “E a [educadora] deixa?” /X – “Deixa.” Era depois do almoço e, à porta da sala, estava eu à espera que o grupo de cinco anos chegasse. Curiosa por ver o grupo, tentava concentrar todas as forças e aprendizagens em cada segundo que passava. E logo aquela pergunta. Abriria sem perguntar nada? É verdade que abri porque confiei na criança. Seria bom ter

partido de um clima de desconfiança? Vi que ela se sentou na mantinha e logo apareceu a educadora, com o restante grupo (Portfólio reflexivo Pré-Escolar - 1.º Impacto:16/02/2011).

As dificuldades iniciais de chegar a uma sala e a uma turma preenchida de cores, cheiros e movimentos e ter de saber agir/intervir e agir/intervir foram sendo por nós colmatadas através dos momentos de reflexão com as Educadoras cooperantes, com as supervisoras (também Educadoras) e com os nossos pares. Para isso, (conforme se pode ver ao longo deste trabalho), também contribuíram, de forma imprescindível, os nossos portfólios que documentaram o nosso percurso em construção. Assim, concordamos com o que Alarcão defende:

quer o álbum de fotografias quer o currículo vitae fazem parte de nós e são instrumentos que acompanham e comprovam o caminho que vamos caminhando. Mas nem um nem outro permitem documentar em profundidade a pessoa do professor que vimos tentando a ser (Alarcão, 2001:12).

Por isso, Gonçalves elucida que a tarefa da supervisão (com recurso ao portfólio reflexivo) é uma interajuda e um encorajamento que,

ocorrerá tanto mais quanto maior a capacidade reflexiva e comunicacional do supervisor com o formando e dos contextos educativos, contextualizados, nos quais estes se inserem. Deste modo, não é apenas a prática, mas sim a prática reflectida que permite alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas acções, enquanto acções em investigação, não menosprezando as estratégias pedagógicas que potenciam todo o processo (Gonçalves, 2010:34).

O facto de este instrumento ter tido um cariz pessoal, de acordo com a estrutura proposta, nós pudemos construí-lo, cuidando-o com criatividade.

Também sentimos que há pais que, ao não respeitarem as regras de horários, induzem consequências negativas para a estabilidade de aprendizagem dos seus filhos mas também de todo o grupo, o que implica que saibamos dialogar com eles de forma a ajudá-los a compreendam as consequências de atos, por vezes, julgados como insignificantes.

O controlo dos grupos dos educandos foi, ao longo dos estágios, melhor conseguido pois, a par de uma relação de empatia e afetividade, houve também respeito e firmeza quando necessários. Nas primeiras fases, houve o sentimento de que esta firmeza pôde ser mais desenvolvida nos momentos em que as Educadoras cooperantes se ausentavam da sala/turma. Contudo, com o tempo e experiência fomos ganhando mais presença.

A consciência de que muito temos a aprender existe, pois por vezes a voz do coração soa-nos mais forte do que a da razão (Anexo XX – RIC n.º 74). Neste mesmo anexo encontramos outros dois RIC que estão cheios de significado e boas

aprendizagens. Pelo *RIC* nº 75, podemos concluir que as crianças interpretam o mundo de acordo com a sua visão (suas experiências de vida), o que é fulcral conhecermos/compreendermos para conseguirmos dialogar com elas. Através do *RIC* nº 76, entendemos que devemos refletir nas nossas ações e naquilo que dizemos já que as mensagens só são captadas quando há entendimento.

O modo como abordamos as razões/questões/interrogações que as crianças colocam, o nível de profundidade que exigimos, a valorização do pensar por si mesmo, as sugestões oferecidas, numa palavra, o modo como se aprendem ou se apropriam os conteúdos, pode (e deve) ser sempre um modo recriador para que na verdade o acto de ensinar/educar seja coerente, permitindo a sua interiorização na captação da profunda unidade sempre associada à realidade (Gonçalves in Cadernos de estudo 15, 2010:4).

A forma como as instituições souberam acolher estes estágios, permitiram o favorecimento de atitudes positivas que estão na base das aprendizagens (autoestima positiva, desejo de aprender, criatividade e o sentimento de pertença).

As realizações da rede curricular e da rede curricular adaptada levantaram algumas questões que foram sendo esclarecidas. Contudo, as suas construções tiveram sucesso pois serviram de guias que nos permitiram ter uma visão holística sobre as experiências vividas. Através delas, pudemos mais facilmente articular conceitos e noções subjacentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do EB.

Pensamos ser relevante destacar algumas das aprendizagens que, a nível da Educação Pré-Escolar, registámos para a prática profissional. Como sabemos, as crianças desta faixa etária, apesar de motivadas para a escrita e para a leitura, demonstram dificuldades no reconhecimento das letras pois quando escrevem palavras fazem-no principalmente pela imitação (Anexo XXI). Interpretando o conteúdo do anexo, concluímos que estas aprendizagens traduziram-se em conhecimento aplicado nas atividades posteriores. Assim, as atividades foram melhor planeadas e melhor agimos já que houve novo conhecimento das capacidades das crianças. Ao longo dos estágios, tivemos o sentimento de progressão do crescimento profissional tendo havido melhorias tanto nas reflexões e avaliações semanais da prática vivida na Educação Pré-Escolar (Anexo XXII), como nas reflexões semanais realizadas durante o estágio no 1.º Ciclo do EB (que de uma folha chegaram a ter mais de trinta – não importando aqui a quantidade mas sim necessidade em refletirmos cada vez mais).

Reconhecemos que foram adquiridas competências, pelo que foram sendo mobilizadas no dia-a-dia. Contudo, elas não podem ser desenvolvidas sem que a relação integre os diferentes saberes: saber, saber-fazer, saber-estar, saber-ser. Assim, e de forma a facilitar o desenvolvimento profissional, é importante termos a noção de que é importante apoiarmo-nos nas outras áreas profissionais e noutros

profissionais, porque ninguém sabe tudo sozinho (até pelos medicamentos surgem resultados sinérgicos com fortes potenciações). Acreditamos, portanto, que temos de ter a noção de que o saber não é único e de que a plenitude de saberes é que confere a correta perspectiva do ato educativo.

De forma a estarmos abertos a desenvolvermo-nos profissionalmente, importa querer aprender (long-life-learning) e crer que a criatividade é necessária para improvisar mas também para desenvolver atividades diferentes das habituais. Neste ponto referimos as atividades planificadas para o 1.º Ciclo do EB pois, ainda que enquadradas num currículo, foram pensadas de forma a poder explorar o nosso potencial de Educadores, desafiando muitas vezes o próprio tempo (relógio) já que quisemos realizá-las através dos saberes dos alunos. Este trabalhar através das competências foi cada vez mais bem conseguido e a alteração das planificações de conteúdo, para planificações a partir de uma temática foi basilar neste processo de aprendizagem. Referimos as atividades em que trabalhámos o Cuisinaire, os Blocos Lógicos, quando interligámos os ingredientes da música de natal com os sólidos geométricos, entre outros.

No 1.º Ciclo do EB, trabalhámos bastante através dos materiais manipulativos que promovem a compreensão da matemática. Muitos destes materiais estão incorporados nos manuais (como destacáveis), mas outros foram utilizados pois a escola fez um investimento para os adquirir, o que é louvável. Importa, por isso, utilizarmos os materiais disponíveis nas escolas (partilhá-los dentro dos Agrupamentos, quando possível) e, na falta deles, criá-los, construí-los ou arranjar forma de os adquirir. Isto porque vivenciamos mais-valias que sobressaíram pela sua aplicabilidade.

Verificamos a importância do ato de brincar (através do jogo simbólico) tão característico da Educação Pré-Escolar mas que, por vezes, perde destaque face às múltiplas exigências festivas do calendário. O que julgamos poderem ser mediadas.

A necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do EB foi vivida em vários momentos. Destacamos o momento em que uma mãe chegou a perguntar se no 1.º Ciclo do EB as crianças também construíam portfólios. Tivemos também visitas das professoras que seriam as docentes do primeiro ano de escolaridade dos alunos que continuassem na instituição. O que nos faz refletir sobre as *pontes*... Destacamos objetivos essenciais na formação de um profissional contínuo: “a comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do

processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição” (Ministério da Educação, 1997:89), “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do primeiro ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (Idem:91); “os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1.º ciclo, facilitar a sua participação no processo” (Idem:92). Portanto, é possível existir a continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do EB. Ela tem de acontecer, tal como Alarcão transcreve “as palavras de Edgar Morin (...): “Relier...relier, c’est sans doute le grand problème qui va se poser à l’éducation”” (Alarcão, 2001:3).

Nesta linha de pensamento, Gonçalves elucida-nos:

acontece com muita frequência que, ao não estarmos satisfeitos com um determinado modo de actuação, procuramos fazer o oposto. Foi isto o que aconteceu no pensamento educacional no que respeita à sua perspectivação da pedagogia designada por tradicional. Nem sempre fazer o oposto é sinónimo de qualidade. Por tal, consideramos que fazer diferente da pedagogia tradicional não foi pensá-la de modo diferente. Foi, antes de mais, criar uma nova armadura conceptual diametralmente oposta aos aspectos fundamentais que a caracterizam. Portanto, a nossa proposta é fazer diferente da pedagogia tradicional... De que modo? Reflectindo sobre os modos de actuação da pedagogia tradicional, perspectivar a diferença em relação a esse tipo de pedagogia. Por isso, não se trata de fazer o oposto. Trata-se de pensar de forma diferente...(Gonçalves, 2005:475).

Esta conceção é por nós apoiada, por isso surge o articular do *educare* e *educere*.

E, do mesmo modo que Alarcão refere que para si “todo o professor verdadeiramente merecedor desse nome é, no fundo um pesquisador e a sua pesquisa tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001:11), nós acrescentaríamos, à luz do que refletimos sobre a personalidade em construção, que para existirmos como verdadeiros Educadores importa sermos: oftalmologistas (no cuidar dos olhares), gestores de documentos e intencionalidades educativas tendo em conta as Comunidades Educativas, técnicos pois temos de dominar conteúdos (sem, contudo sermos tecnicistas), advogados, pois defendemos o papel ativo dos educandos, políticos pois analisamos a sociedade de forma a entenderemos as mudanças, psicólogos pois ao convivermos com humanos implicamo-nos com e nas suas vidas... E tantas outras profissões que, tal como uma imagem de taxistas sem carros, podemos entender que conduzem os educandos para a plenitude dos saberes numa vida saudável, alegre e única. Robinson (2010:32) define que as pessoas ao

descobrirem a sua vocação, empenham-se “em conhecer a fundo as variantes” da mesma. O que sublinha a nossa ideia. O mesmo autor descreve esta autorrevelação como a descoberta do nosso Elemento sendo para tal necessário aptidão, paixão perante atitudes e oportunidades.

As profissionalizações que esta Licenciatura e Mestrado nos proporcionaram são um dos nossos Elementos...

Quando íamos para o refeitório fiquei feliz por ter encontrado a educadora Margarida – a minha educadora do “Cantinho ao Sol” que tinha ido fazer uma visita à escola. O meu estágio não podia ter acabado de melhor forma – como começou o meu percurso nesta área da educação! (Portfólio reflexivo 1CEB – 13ªsemana).

(... Sentidas desde pequena, mais tarde desejadas e hesitadas e ...Alcançadas! – Meta-reflexão escrevendo as últimas palavras deste relatório).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o profissional com habilitação generalista, assim como sobre a intencionalidade educativa, importa, desde já, referir que este exercício está em conformidade com a imagem que temos da/o criança/aluno que a/o vamos educar. Por tal, é importante reconhecemo-la/lo como um ser participativo na aprendizagem na qual nós, futuros Educadores, não podemos ser meros transmissores. Além disto, a criança/o aluno tem de ser vista/o como o futuro de hoje e não de amanhã.

Humberto Maturana descreve:

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (Maturana, 2002: 29).

73

Na mesma linha de pensamento lemos: “as crianças que têm a vivência de ser acolhidas aprendem elas próprias a acolher” (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade *in* Oliveira-Formosinho, 2011:74).

Para que ocorra esta relação de partilha, este pôr em comum os saberes e sabores, o Educador tem de crer e querer “ser educado no educar”, ou seja, adotar a postura de educando, pois só assim será um bom Educador. Só este nivelar-se com as crianças/alunos promove possibilidades de interação que envolvam um clima moral de responsabilidade, harmonia e proporções de equilíbrio com base em atitudes de respeito mútuo, cuidados e amizade. Pelas experiências destes estágios, pudemos verificar que as regras de sala de aula e de turma, criadas pelo grupo, fazem com que a interação adulto-criança/aluno seja fomentada na base do respeito e da democracia, aprendendo a cidadania moral e reconstruindo a cultura.

Entendemos que temos de valorizar cada educando como construtor do conhecimento e como um ser que descobre as suas próprias qualidades no momento em que encontra o Outro. Foi sentida a importância de que o Educador ao ouvir os educandos fomenta que também estes ouçam os outros, combatendo a tendência natural para o egocentrismo (frequente na Educação Pré-Escolar mas também no 1.º

Ciclo do EB). Quando referimos a premência do ouvir, está implícito o ouvir a criança (entendida como o educando), através das linguagens múltiplas de Gardner (1994) já que ela é um ser expressivo, cognitivo e com fortes emoções. Para tal, refletindo sobre as competências definidas para as duas valências, podemos concluir que, no que diz respeito a “conhece e caracteriza os estabelecimentos através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade”, previamente elaborámos análises dos vários documentos característicos de cada valência bem como promovemos à sua articulação, que pode ser visível no capítulo III. Assim, fomos encontrando os Outros das instituições para sabermos como agir e intervir, colaborando nos contextos locais e comunitários. Em relação a “aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa”, houve, nas fases iniciais, a consulta das fichas de anamnese (Educação Pré-Escolar), bem como consulta e análise das fichas de caracterização individual e análise dos inquéritos por questionário (1.º Ciclo do EB). Seguidamente, após muita observação (*com olhos de ver e não simplesmente um olhar*) do funcionamento individual e grupal e suas intervenções, houve intervenções com progressiva autonomia, tendo em conta as sensibilidades e potencialidades para, de um modo diferenciado, podermos proporcionar aprendizagens mais enriquecedoras (tanto cognitivas como emocionais), utilizando estratégias pedagógicas que promovessem sucesso escolar.

Compreendemos que o binómio quantidade/qualidade não trata de forma alguma de sinónimos, pois a forma de educar depende de cada Educador, independentemente da instituição onde nutre a sua vocação. Este tem nas suas mãos a arte para fazer desenrolar e potenciar competências de cada criança, devendo utilizar a pedagogia da competência, que é a forma de educar que vai ao encontro das necessidades da criança. Excluimos, portanto, a noção de que as instituições privadas, mais que as públicas, podem melhor acompanhar cada educando.

Na linha da visão de Maturana (2002), reconhecemos a importância de sermos modelos para o educando/mundo, devendo por isso fomentar a autoestima nos educandos e criar condições para que estes se deem com os seus pares e com toda a Comunidade Educativa.

Enquanto Educadores será importante fomentarmos o relacionamento positivo com os pais na vertente da promoção de diálogo, da confiança, da troca de saberes e sabores e da troca de experiências. O envolvimento parental é essencial pois a família é um forte agente interventor em todo o processo de aprendizagem. Com ela o

Educador irá catalisar o acesso à totalidade do currículo. Assim, sobre a competência “participa em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade”, várias foram as atividades em que se identificaram e refletiram competências parentais. Progressivamente houve a percepção das realidades parentais e da sua inter-relação com os educandos. Por exemplo, às relações ansiosas relacionadas com a separação (sobretudo ao nível da Educação Pré-Escolar) procurámos intervir no sentido da tranquilização do educando e seus pais. Houve, por isso, no decorrer dos estágios, um progressivo aumento de confiança parental.

Sentimos a vivência da liberdade concedida enquanto Educadores para idealizarmos atividades e propormos experiências pedagógicas nas duas valências (sem os constrangimentos inerentes à necessidade estrita do cumprimento de um programa, no caso do 1.º Ciclo do EB). Por outro lado, sentimos o esforço que o Educador deve empenhar em equilibrar o dia-a-dia com tempos de brincadeira, com partes dedicadas às exigências dos trabalhos e com outras dedicadas ao relaxamento. Além disso entendemos como importantíssimo que, a par da educação dos saberes e sabores, se transmitam valores e afetos. Por isso, relativamente a “domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e ao processo de ensino/aprendizagem”, crendo que o educando tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, procuramos utilizar, com orientação das Educadoras cooperantes e supervisoras (também elas Educadoras) cooperantes, técnicas que permitissem que o educando fosse agente ativo, pesquisando e descobrindo conceitos pela sua própria experiência. Utilizámos vários jogos pedagógicos, experiências científicas, atividades de culinária, diferentes estratégias da hora do conto (com recurso às bibliotecas existentes), entre outros, tendo sempre presente que fossem experiências ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Nas dramatizações procuramos relacionar conceitos (do projeto e não só), já das competências dos educandos, para que eles os inter-relacionassem aumentando a comunicação entre eles.

Através dos objetivos educacionais (intencionalidades educativas), métodos e estratégias, verificou-se que a forma de trabalhar e de preparar atividades pressupõe uma competência profissional não de apenas um bom conhecimento dos mecanismos das aprendizagens, como também de um domínio das didáticas das diferentes áreas de saberes. Para que haja uma boa inter-relação entre Educador e educando é necessário que haja motivação intrínseca nas duas partes e, na ausência dela, que haja heteromotivações.

As crianças na Educação Pré-Escolar e os alunos no 1.º Ciclo do EB criam imagens do mundo para serem plenos cidadãos. Esta ideia de Educação como Comunidade é muito relevante na medida em que dela decorre que o Educador deve incentivar os educandos no sentido de que todos contribuam para a vida de grupo. O que reflete a participação na sociedade na qual cada ser humano, através da sua forma única, deve exercer a sua vocação para o bem-estar geral.

Entendemos que, para que o Educador possa planear/planificar, importa conhecer os recursos existentes e saber olhar, ver e reparar o grupo e cada um dos educandos. As intencionalidades – o observar/o preparar, o planear/o planificar, o agir/o intervir, o avaliar (que tem de ser diário) e o comunicar e articular com a Comunidade Educativa – tornaram-se-nos mais claras. Deste modo, podemos ver, no capítulo III, a forma como a competência (com as especificidades das duas valências), “planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa” foi desenvolvida.

Sobre o “recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas”, podemos afirmar que o realizámos através de técnicas e diversos instrumentos de observação ao mesmo tempo que assumimos uma postura reflexiva sobre a prática educativa.

Constatámos que a educação ambiental está a par da educação estética pois os cuidados que vamos ensinando aos educandos para a preservação do ambiente (reciclagem, entre outros) não só contribuem para a sua qualidade de vida como também para a conservação do património natural e cultural.

A competência “reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do EB” foi por nós desenvolvida por experiência vivida e sentida sendo também verificada pela teoria.

Pudemos, portanto, “comparar o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1.º Ciclo do EB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada”.

Concluimos considerando que o Educador tudo pode trabalhar em vários momentos, mas para tal tem de haver intencionalidade educativa. **E A EDUCAÇÃO, COMO A VIDA, É PARA SER VIVIDA NUM AMBIENTE DE TRABALHO, DE VERDADE E DE ALEGRIA.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001), *Compreendendo e construindo a profissão de professor – Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (et al.) (2001), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- AZEVEDO, A., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2008), *A escola vista pelas crianças*, Porto, Porto Editora.
- BALANCHO, M. J., COELHO, F. M. (2005), *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, 3ª ed., Lisboa, Texto Editores.
- BELL, J. (1997), *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, 1ª ed., Lisboa, Gradiva.
- BELTRÁN, F. (s/d), *Pedagogias do Século XX – A educação intencional*, Artmed.
- BENAVENTE, A. (et al.) (1991), *Do outro lado da escola*, Lisboa, Teorema.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, 1ª ed., Porto, Porto Editora.
- CABANAS, J. M. Q. (2002), *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*, Porto, Edições Asa.
- CANAVARRO, J. M. P., PERREIRA, A. I. F., PASCOAL, P. (2001), *Diferenciação pedagógica: livro de apoio*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- CASTRO, L. B. de, RICARDO, M. M. C. (1993), *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*, 2ª ed., Lisboa, Texto Editora.
- CAVALCANTI, J. (2006), *Malas que contam histórias: proposta de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*, Lisboa, Paulus Editora.
- CAVALCANTI – [<http://icarjcriadolerj.blogspot.com/2010/01/os-jogos-na-catequese.html>], p.1, última consulta em 28/1/2012
- CRAVEIRO, M. C. (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia de Infância*. Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- DIOGO, F., VILAR, A. M. (1998), *Gestão flexível do currículo*, Porto, Edições Asa.
- ESTRELA, M. T. (1994), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, 2ª ed. aumentada, Porto, Porto Editora.
- FISHER, J. “A relação entre o planeamento e a Avaliação” in SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (et al.) (2004), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, Lisboa, Texto Editora.
- GARDNER, H. (1994), *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- GONÇALVES, D. (2005), “Por um ambiente Alternativo” in *Atas do 1.º Encontro Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, Vila Nova de Gaia, Editora Gailivro.
- GONÇALVES, D. (2010), *Complexidade e Identidade Docente: a supervisão pedagógica e o (e) portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor*. Um estudo de caso. Universidade de Vigo. Tese de Doutoramento.

- GONÇALVES, D. (2010) *(Re)Inventar um Espaço Reflexivo* in Cadernos de estudo Saber&Educar n.º15, Porto, ESEPF.
- GONÇALVES, D., GONÇALVES, J. (2010) “L’expérience comme problématisation dans la supervision éducative” in *Expérience et Problématisation en Éducation – Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*, Porto, Edições Afrontamento.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (2007), *Educar a criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., CHARD, S. (1997), *A abordagem de projecto na educação de infância*, 1ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KISHIMOTO, T. M. (2010), “*Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*”, *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90.
- LAMET, P. (2000), *O cavaleiro das duas bandeiras Inácio de Loyola*, Coimbra, Tenacitas.
- LEITE, C., GOMES, L., FERNANDES, P. (2002), *Projectos Curriculares de Escola e Turma: conceber, gerir e avaliar*, 1ª ed., Porto, Edições Asa.
- LINO, D., “O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* 3ª ed. Atualizada, Porto, Porto Editora
- MACHADO, F. A., GONÇALVES, M. F. M. (1991), *Currículo – problemas e perspectivas*, Rio Tinto, Edições Asa.
- MATURANA, H. (2002), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- MIA COUTO, (2003), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, 2ª ed., Lisboa, Caminho.
- MIALARET, G. (1997) – *A aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Editorial Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Educação Pré-escolar: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, DEB, Gabinete Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, DEB, Gabinete Pré-Escolar
- NIZA, S., “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* 3ª ed. Atualizada, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA, A. (et al.) (2007), *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didáctico para formadores*, 1ª ed., Braga, Expoente.
- OLIVEIRA, J. (2007), *Psicologia da Educação – 1. Aprendizagem* Aluno, Porto, Legis Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* 3ª ed. Atualizada, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* 3ª ed. Actualizada, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., FREIRE DE ANDRADE, F., “O tempo na Pedagogia-em-Participação” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto, Porto Editora.
- PARENTE, C., “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002), *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*, Porto, Porto Editora.

- PAZO, J. I. (2002), *Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001), *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, 2ªed., Porto Alegre, Artmed.
- PORTUGAL, G. (2010), *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de Acompanhamento das Crianças, Cadernos de Educação de Infância*, nº 89.
- QUEIRÓS, J., MOTA CARDOSO, R. in IPATIMUP (2001), *Os outros em eu*, Porto, Publicações realizadas para “Porto Capital Europeia da Cultura”.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*, 2ª ed., Lisboa, Gradiva.
- ROBINSON, K. (2010), *O Elemento*, Porto, Porto Editora.
- ROCHA, F. (1998), *Correntes pedagógicas contemporâneas*, Aveiro, Livraria Estanque Editora.
- ROGERS, C. (1961), *Tornar-se pessoa*, Lisboa, Moraes Editores.
- ROLDÃO, M. C. (1999), *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2008), *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*, 5ª ed., Barcelona, Editorial Presença.
- ROSÁRIO, P. (et al.) (2006), *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*, Coimbra, Almedina.
- SCHÖN, D., “Formar professores como profissionais reflexivos” in Chantraine-Demilly, L. (et al.) (1997), *Os professores e a sua formação*, 3ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- SHORES, E. F., GRACE, C. (2001), *Manual de Portefólio: um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre, Artmed.
- SPODEK, B., SARACHO, O. (1998), *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed.
- VASCONCELOS, T. M. S. de (1997), *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.
- VILAPLANA, E. (s/d), *Pedagogias do Século XX – A educação intencional*, Artmed.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2010), *Como Aprender e Ensinar competências*, Porto Alegre, Artmed.
- ZABALZA, M. A. (1996), *Qualidade em educação infantil*, 1ªed, Porto Alegre, Artmed.
- ZEICHNER, K., “Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90” in Chantraine-Demilly, L. (et al.) (1997), *Os professores e a sua formação*, 3ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ZEICHNER, K. (1994), “Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education” in CARLGREN, I., HANDAL, G., Vaage, S (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, London; Washington, D.C., Falmer Press.

Legislação

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro
Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro
Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto
Decreto-Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro
Decreto-Lei 209/2002 de 17 de outubro
Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro
Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril
Recomendação n.º 5/2011 de 13 de setembro

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

ANEXOS

Anexo I

Ilustrações sobre a Educação

**(realizadas para a Unidade Curricular do Mestrado –
Oficina de Ilustração)**

Anexo I-a

“A arte da condução da vida”



Anexo I-b

“Representações de um currículo e suas adaptações às realidades”

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Anexo I-c

“A Educação enche a medida de cada um”



Anexo II

“A Sabedoria do Oásis”

**(Texto cedido na Unidade Curricular da Licenciatura em
Educação Básica – Desenvolvimento Pessoal e
Humanismo Cristão, pelo Professor José Luís
Gonçalves)**

A Sabedoria do Oásis

Um jovem chegou a um oásis, num pequeno povoado. Aproximou-se de um velho sábio e perguntou:

- Como são as pessoas que vivem neste lugar?

- Como são as pessoas que moram no lugar de onde você vem? – Perguntou o sábio.

- Oh... Um grupo de egoístas e safados – respondeu o rapaz. Estou feliz por ter saído de lá.

- E o velho sábio replicou: o mesmo tipo de pessoas, você irá encontrar por aqui!

No mesmo dia, um pouco mais tarde, um outro jovem apareceu junto do oásis.

Aproximou-se para beber água e encontrou o velho sábio. Fez a mesma pergunta:

- Como são as pessoas que vivem neste lugar?

O velho sábio respondeu com a mesma pergunta:

- Como são as pessoas que moram no lugar de onde você vem?

O rapaz respondeu: - são pessoas maravilhosas, amigas, honestas, acolhedoras...

Fiquei muito triste quando precisei de me separar delas.

- O mesmo tipo de pessoas, você encontrará por aqui! – Respondeu o velho sábio.

Um outro homem, que havia escutado as duas respostas daquele sábio, perguntou admirado:

- Como é possível dar respostas tão diferentes à mesma pergunta?

E aquele velho sábio respondeu serenamente:

- Cada um carrega no seu coração o meio em que vive. Aquele que nada encontrou de bom nos lugares por onde passou, não poderá encontrar outra coisa diferente neste lugar. Aquele que encontrou amigos nos lugares por onde andou, também os encontrará aqui. Na verdade, nós só encontramos aquilo que temos capacidade de ver e só vemos nos outros e nos ambientes aquilo que existe dentro de nós!

Anexo III

Princípios PE/PAA/Situações observadas

(alguns exemplos)

7 a 11 de Fevereiro

Semana das Profissões

“Favorecer o exercício da cidadania” – “... formação da consciência crítica de cidadão, sem esquecer a sua individualidade própria”

10 de Março

Início da Caminhada Quaresmal

“Confirmar a palavra com o testemunho de vida”

“Apresentou-se o *PowerPoint* sobre a Quaresma – “Podes espalhar alegria”. As crianças participaram na leitura do *PowerPoint*, que foi elaborado para que pudessem interagir. Assim, este *PowerPoint* pôde favorecer a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, conforme as intenções pedagógicas. Na oração que fizemos “Jesus está comigo, está contigo”, a educadora fê-los pensar no conteúdo das palavras. Assim gerou-se um diálogo entre o grupo em que uns perguntavam aos outros se Jesus estava com eles. Algumas crianças disseram orações que costumavam rezar à noite com os pais. Sobre a oração do “Anjo da guarda”, a educadora perguntou se as crianças sabiam o que era a alma. Várias foram as hipóteses colocadas e por isso seguiu-se a visualização do *PowerPoint* o “Pássaro da Alma”. No final cada criança disse o que Jesus lhe estava a dizer no coração naquele momento Quatro crianças tiveram menos facilidade em verbalizá-lo. A estas foi dado não só mais tempo para que pensassem mas também a liberdade para dizerem ou não.” (Avaliação da semana de 21 a 25 de Março)

16 de Março

Reunião com pais

“Durante os dias anteriores alguns pais foram pedindo que lhes entregássemos a letra da música dos descobrimentos, não que os filhos não soubessem cantar mas para que os próprios pais o pudessem fazer. Assim, cada criança decorou uma folha que continha a letra. Essa folha foi entregue aos pais, no final da reunião.” (Avaliação da semana de 14 a 18 de Março)



18 de Março

Dia do Pai

“Cultivar o espírito de família” e “Estimular o diálogo”

“Sexta-feira foi o dia do Pai. Houve um lanche no *hall* para todo o pré-escolar. Os pais puderam comer uma fatia de bolo, tomar café e brincar com os meninos... Além de levarem a sua prenda.”

“Podemos verificar que houve um pai que teve especial atenção com uma criança, que não a sua, pelo facto de ter sabido que o pai desta não tivera ido à instituição.”

“Verificámos ainda que os pais tiveram muita dificuldade em sair da sala, pois era lá que estavam as suas prendas. Estavam enternecidos pelas prendas, pelo poema que lhes disseram – pela vida que viam na sala...” (Avaliação da semana de 14 a 18 de Março)



21 de Março

Festa da Primavera

“Na segunda-feira, por ser o início da Primavera, foi distribuída uma flor a cada criança. Assim, o pré-escolar sentiu-se pertença de um grande grupo que ia viver a chegada desta estação.

As três estagiárias dinamizaram uma manhã recreativa, onde dramatizaram através do teatro de sombras a história “Ainda nada?” de Christian Voltz, da Kalandraka. As crianças de todo o pré-escolar mostraram-se bastante motivadas e interessadas pelas questões que faziam assim como pelos comentários que faziam. Proporcionou-se interação criança-adulto e no final todos cantámos uma canção sobre a Primavera ao som da viola.

Depois do teatro, fomos para o recreio da infantil onde cada sala fez as suas plantações. O contacto com a terra e com as sardinheiras foi permitido e desejável pois foram as crianças que, plantaram, envolvendo-se ativamente nesta actividade (Educação Ambiental).” (Avaliação da semana de 21 a 25 de Março)



8 de Abril

Celebração Pascal/Via Sacra

“Um dos elementos do grupo trouxe amêndoas para a “porta solidária”. Foi então colocá-las à entrada da instituição.” (Avaliação da semana de 28 de Março a 1 de Abril)



2 de Maio

Dia da Mãe

“Cultivar o espírito de família”

“Uma outra criança disse também que iam fazer o registo da planificação e também os quadros dos nós para o Dia da Mãe (que já estão bastante adiantados).” (Avaliação da semana de 4 a 8 de Abril)

Ficou decidido numa reunião do Conselho de Educadores de Infância que será uma festa semelhante à que se realizou para o “Dia do Pai”

maio

Mês de Maria

“A educação: uma obra de maternidade” – “...revelar-se o papel da “Mãe”, considerado nas suas virtudes de paciência, constância...”



2 a 6 de Maio

O Futuro começa Aqui (exposição)

“A educação: uma obra de esperança”

1 de Junho

Dia da Criança

Ficou decidido na última reunião do Conselho de Educadores de Infância que será o grupo das estagiárias que irá dinamizar vários jogos tradicionais na instituição assim como um banho de mangueira...



17 de Junho

Festa de Finalistas

“Cultivar o espírito de família”

“Desenvolver a dimensão de serviço com a alegria”

As crianças juntamente com os outros finalistas da instituição dinamizaram a festa.

Anexo IV

Áreas da Sala, Quadros da Sala, Tabela das Rotinas



Área dos Descobrimentos
Portugal e o Mundo



Cantinho da Escrita



Cantinho dos Amigos



Cantinho da Informática



Área de Acolhimento



Área da Pintura

Área do Recorte e Colagem

Área da Modelagem



Área da Biblioteca

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Área da Garagem



Calendário



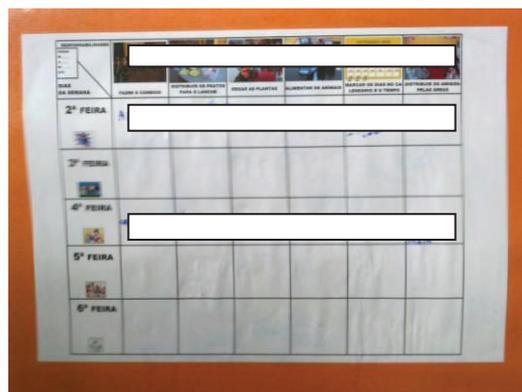
Área das Construções/Jogos



Quadro das brincadeiras nas áreas



Área da Música



Quadro das responsabilidades

(Quadro de presenças ocultado propositadamente)

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

Actividade	
8h00	Abertura da Instituição
9h	Lanche
9h30	Acolhimento
10h00	Actividades livres e/ou orientadas
11h50	Higiene e preparação para o almoço
12h00	Almoço
13h00	Recreio
14h15	Actividades livres e/ou orientadas
15h30	Lanche da Tarde
16h00	Recreio

Anexo V

Análise do PAA – valores e princípios educativos que alimentam a filosofia deste Agrupamento

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

Prioridades educativas	Respeito pelos outros/aceitação das diferenças (inclusão social)	Responsabilidade	Autonomia	Solidariedade e Cooperação	Leitura e fonte de conhecimento	Trabalho em equipa	Curiosidade Intelectual	Espírito Crítico	Corresponsabilização da família
PAA									
Receção aos alunos no centro escolar	●	●	●	●					●
Promoção do Plano Nacional de Leitura					●		●	●	
Recolha de Tampinhas						●			
“Programa Eco-Escolas”	●	●		●		●			●
Reciclagem de materiais									
Feira das compostas	●	●	●	●		●			●
Visita de estudo ao Pavilhão da água		●	●	●		●	●	●	
Dia da Alimentação		●	●		●	●	●	●	●
Projeto Educação para a saúde e Educação Sexual	●	●	●					●	

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

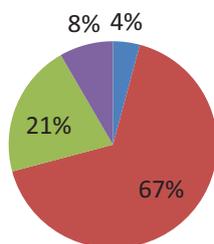
Dia de São Martinho (Magusto)																				
Dia Nacional da Cultura Científica																				
Decorações Natalícias																				
Teatro de Natal																				
Dia dos Reis																				

Anexo VI

Análise das fichas da caracterização individual

Estado civil dos pais

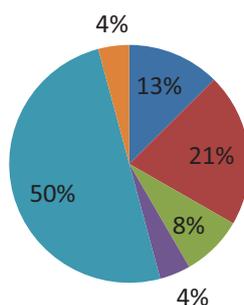
■ União de facto ■ Casados ■ Separados ■ Divorciados



- 71% dos pais vivem juntos e 29% dos pais vivem separados.

Habilitações Literárias do Pai

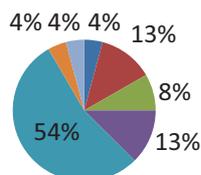
■ 9º ano ■ 12º ano
■ Curso tecnológico/profissional ■ Bacharelato
■ Licenciatura ■ Mestrado



- Nível de escolaridade elevado (54% com Licenciatura e Mestrado).

Habilitações Literárias da Mãe

■ 9º ano ■ 12º ano
■ Curso tecnológico/profissional ■ Bacharelato
■ Licenciatura ■ Mestrado
■ Doutoramento

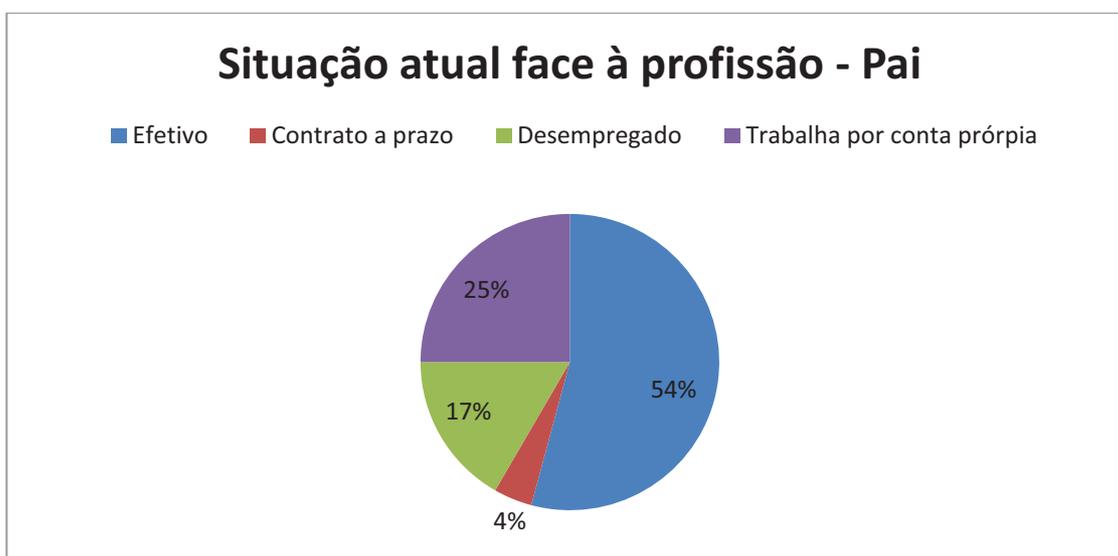


- 62% com Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

Profissão Pai	
Professor	2
Cozinheiro	1
Empresário	4
Advogado	2
Arquiteto	2
Consultor Financeiro	1
Gerente Bancário	1
Manipulador de Carne	1
Engenheiro Civil	1
Gestor	1
Juiz	1
Bancário	2
Marketing	1
Pintor	1
Agente Têxtil	1
Não refere	2

Profissão Mãe	
Prestadora de serviços	1
Artista Plástica	1
Professora	6
Arquiteta	1
Profissional de Hotelaria	1
Técnica de Comunicação	1
Doméstica	1
Contabilista	1
Investigadora	1
Relações Públicas	1
Técnica de Turismo	1
Magistrada	1
Diretora de Recursos Humanos	1
Coordenadora IPSS	1
Bancária	1
Administrativa	1
Designer de Moda	1
Não refere	1
Auxiliar de Ação Educativa	1

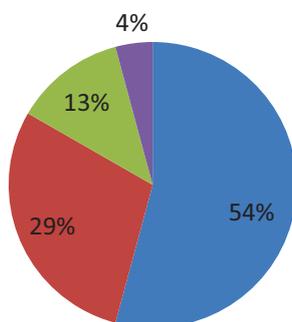
- As profissões de ambos são maioritariamente liberais.



- Verifica-se 17% de desemprego nos pais (sexo masculino).

Situação atual face à profissão - Mãe

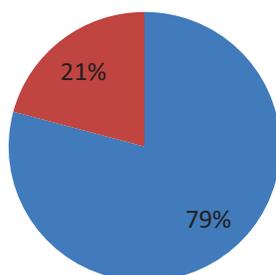
■ Efetiva ■ Contrato a prazo ■ Desempregad ■ Trabalha por conta própria



- Verifica-se que 13% das mães estão desempregadas.

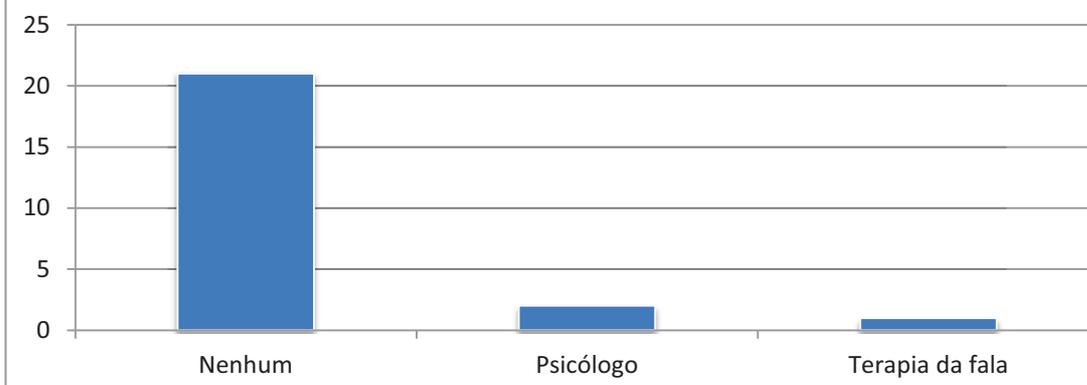
Percurso casa-escola/escola-casa

■ 1 ■ 2

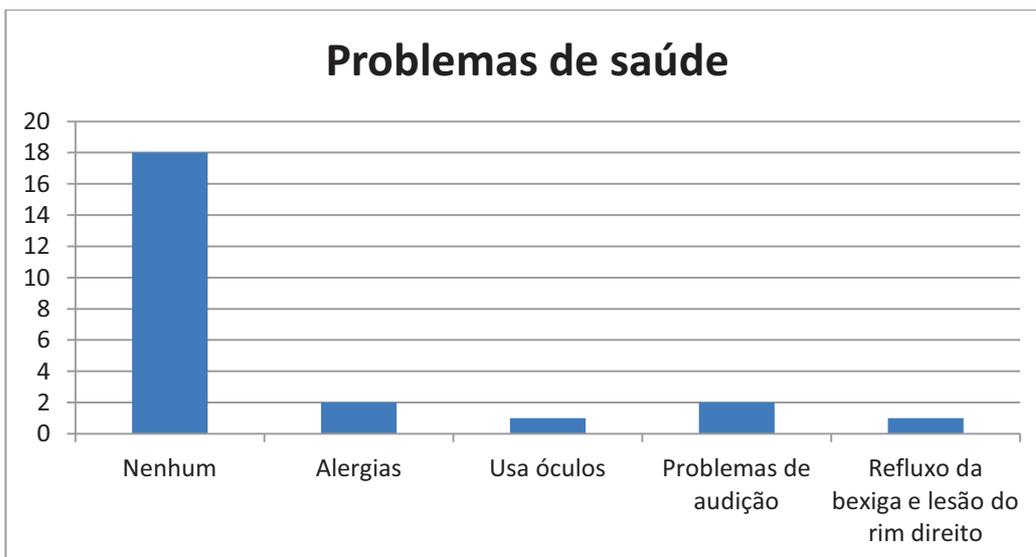


- 79% dos alunos andam de carro como meio de transporte.

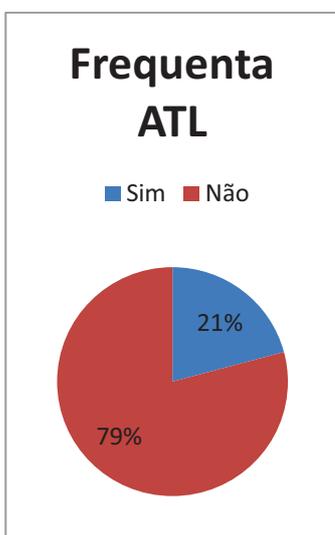
Acompanhamento médico



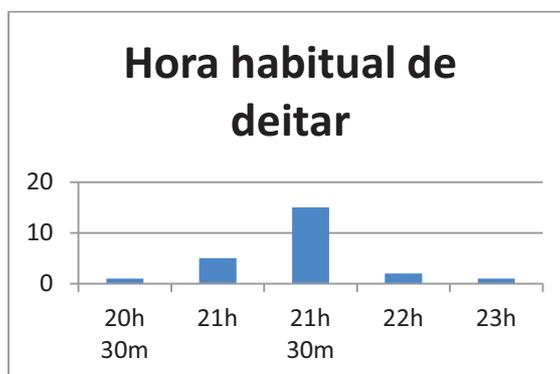
- Três alunos necessitam de acompanhamento médico.



- Dezoito alunos não possuem problemas de saúde.



- A maioria dos alunos frequentam o ATL. Várias são as atividades extra escola. Há cinco alunos que frequentam duas atividades.



- A maior parte dos alunos acordam às 8h e deitam-se às 21h30.

Anexo VII

Exemplar de inquérito por questionário dirigido aos alunos e respetiva análise

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1ºA

NOME: _____

1- Onde é que estuda?

2- Tem uma secretária para trabalhar?

3- O sítio onde estuda tem muita luz?

4- Com quem estuda?

5- Quem corrige os trabalhos depois de estarem acabados?

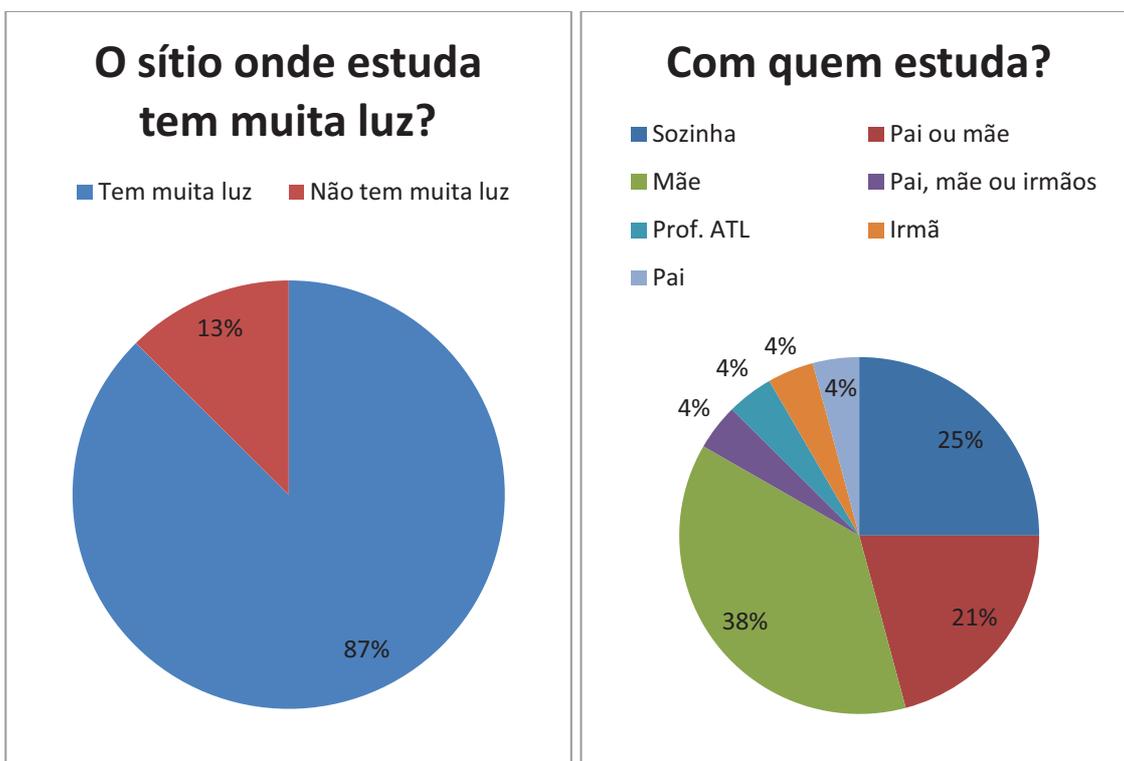
6- Tem televisão no quarto? Tem livros em outras zonas da casa?

7- Tem livros no quarto?

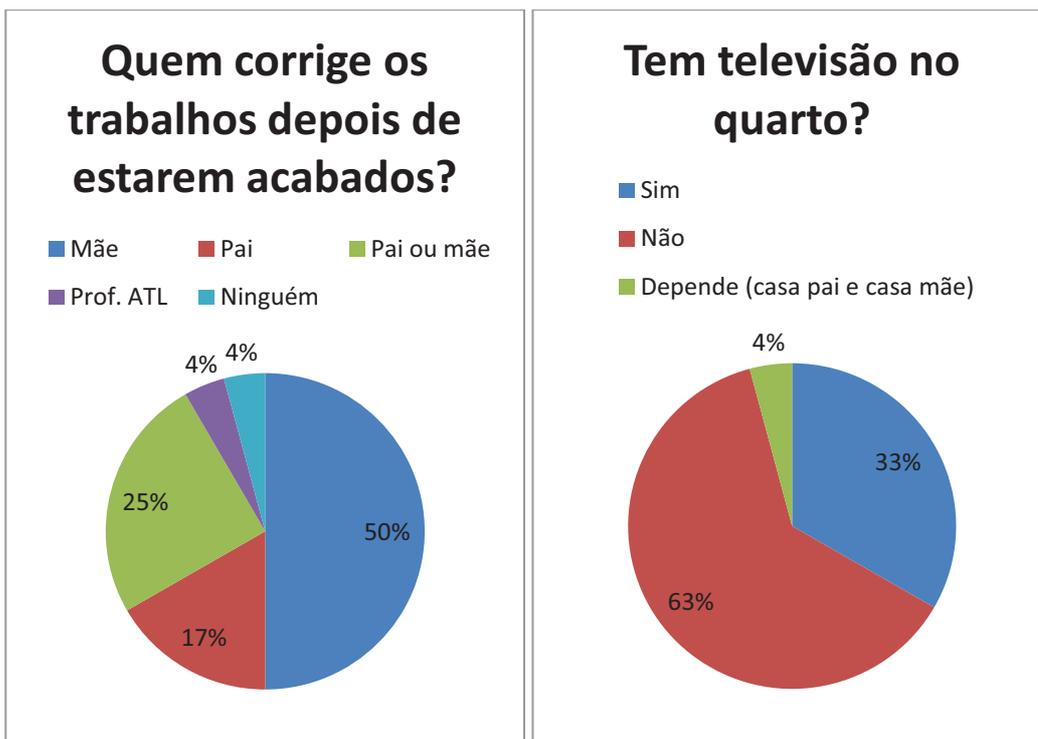
8- Utiliza computador para estudar?



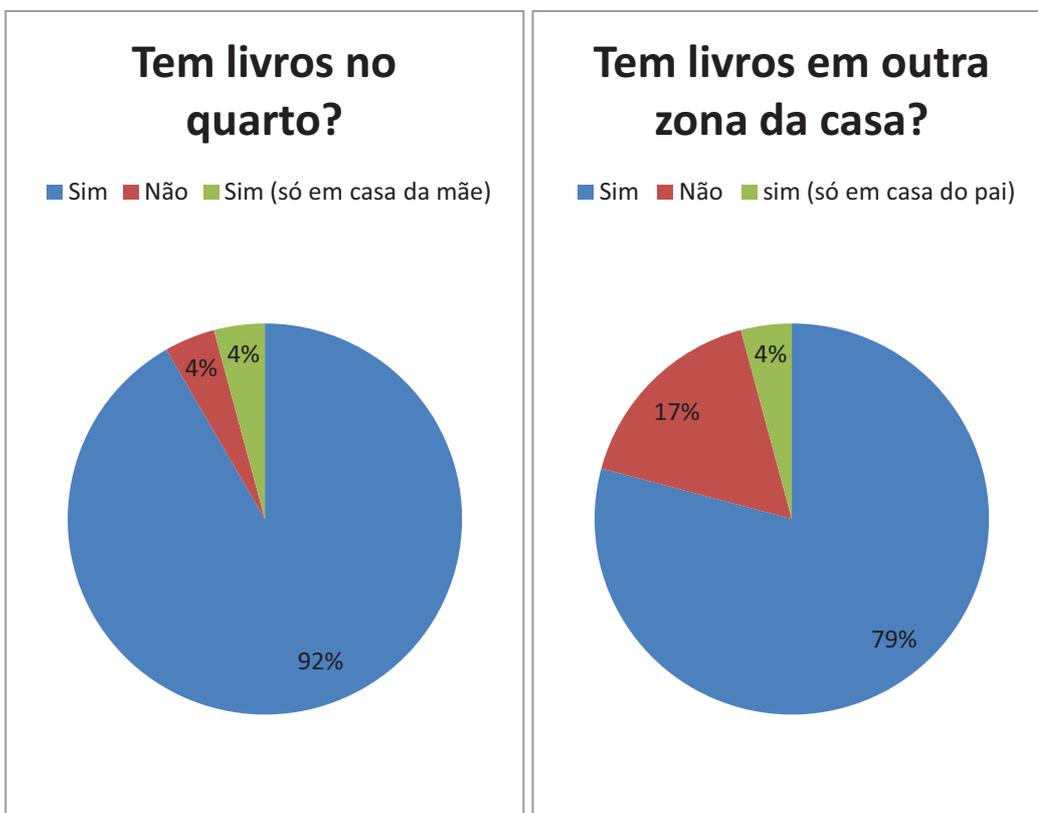
- 55% dos alunos estudam na sala. A maioria dos alunos têm uma secretária para trabalhar (62%).



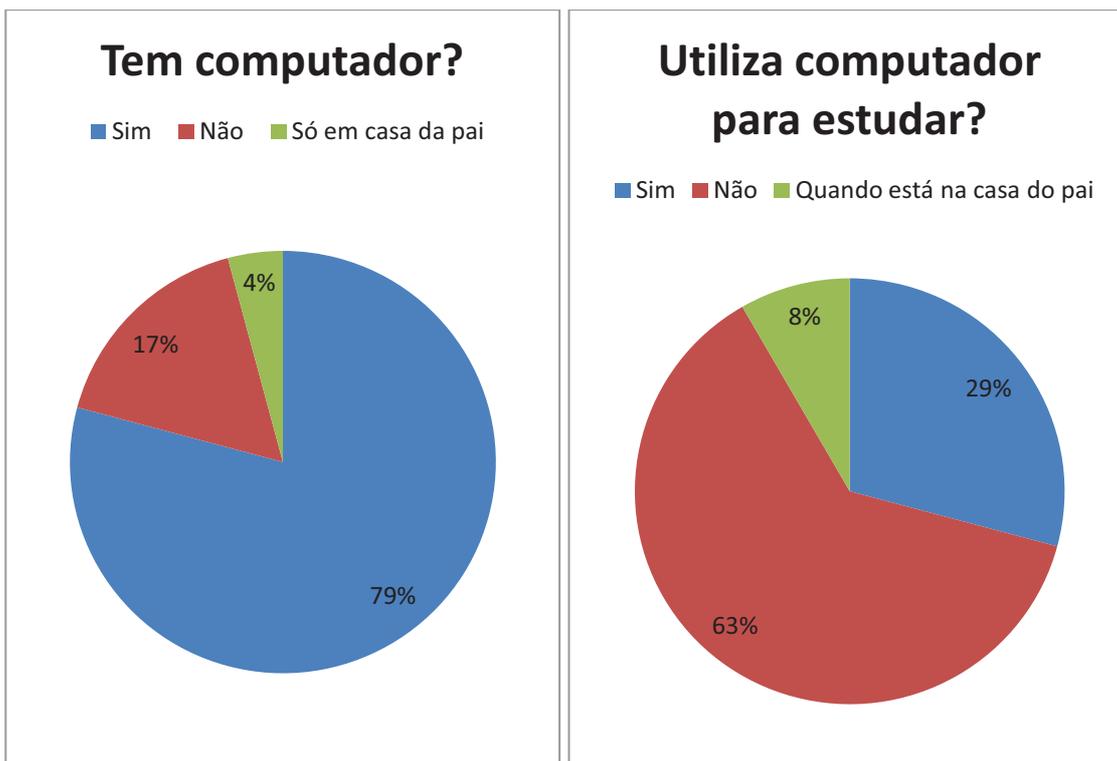
- 87% dos alunos referem que estudam com boas condições de iluminação. Estudam maioritariamente com a mãe.



- A mãe é, principalmente quem corrige os trabalhos de casa. 63% dos alunos não têm televisão no quarto.



- As percentagens de livros existentes, tanto no quarto como no resto da sala, facilitam a promoção do PNL.

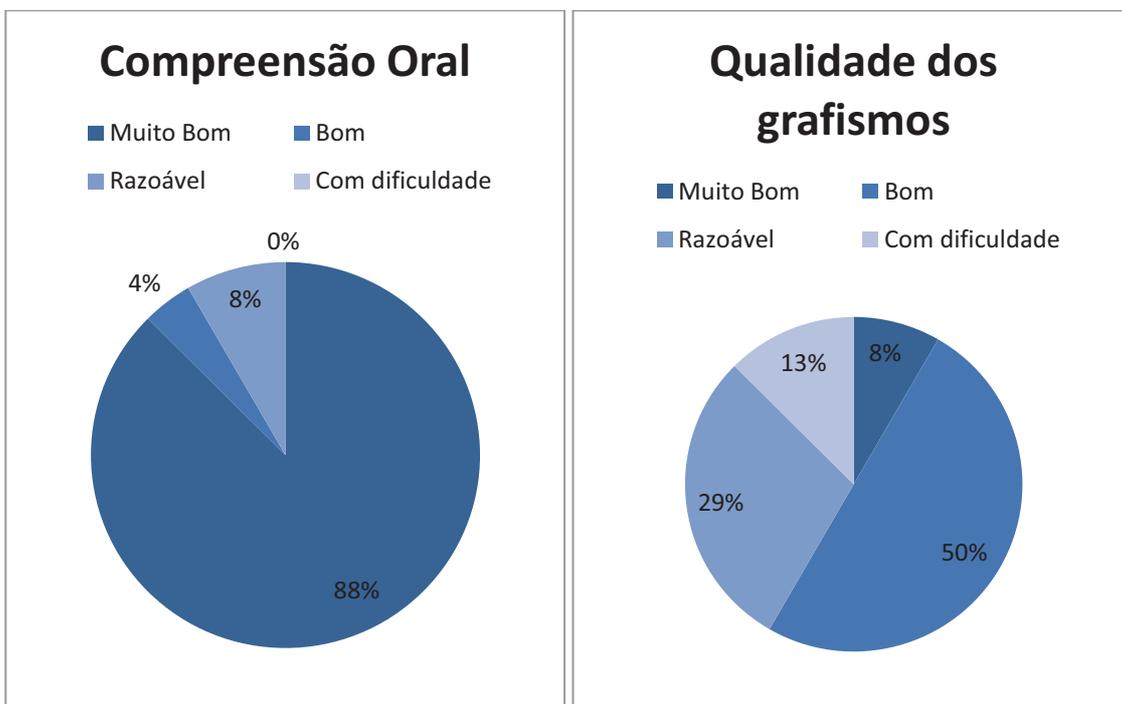


- A grande maioria dos alunos tem computador. Contudo, apenas 29% destes o utilizam para estudar.

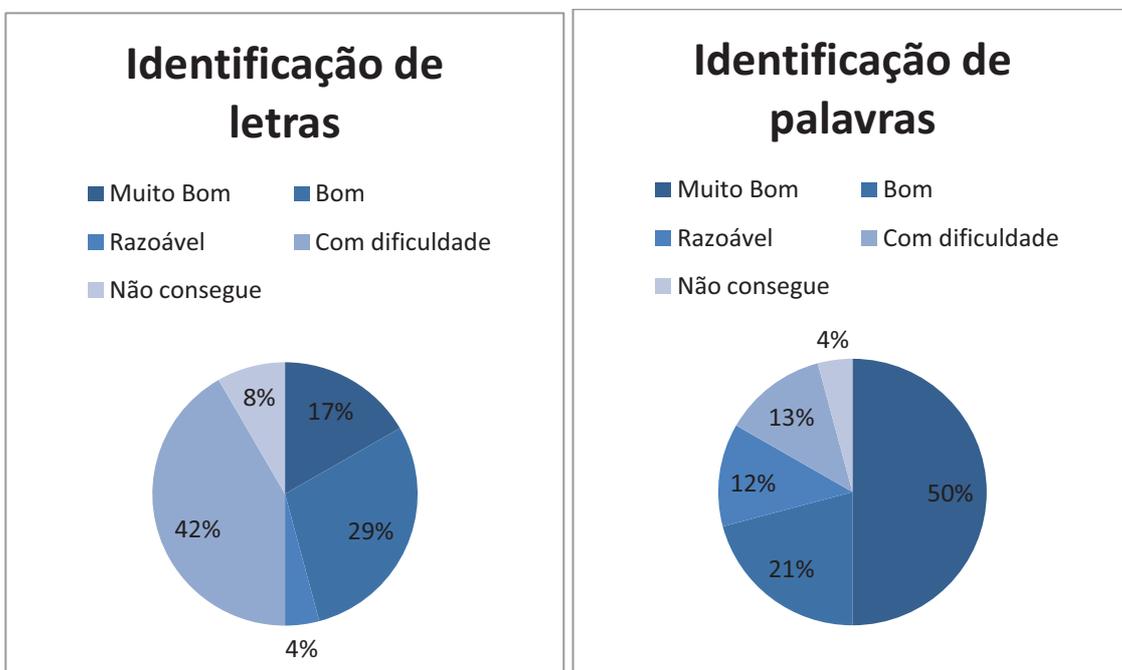
Anexo VIII

Análise das fichas de avaliação diagnóstica

Língua Portuguesa

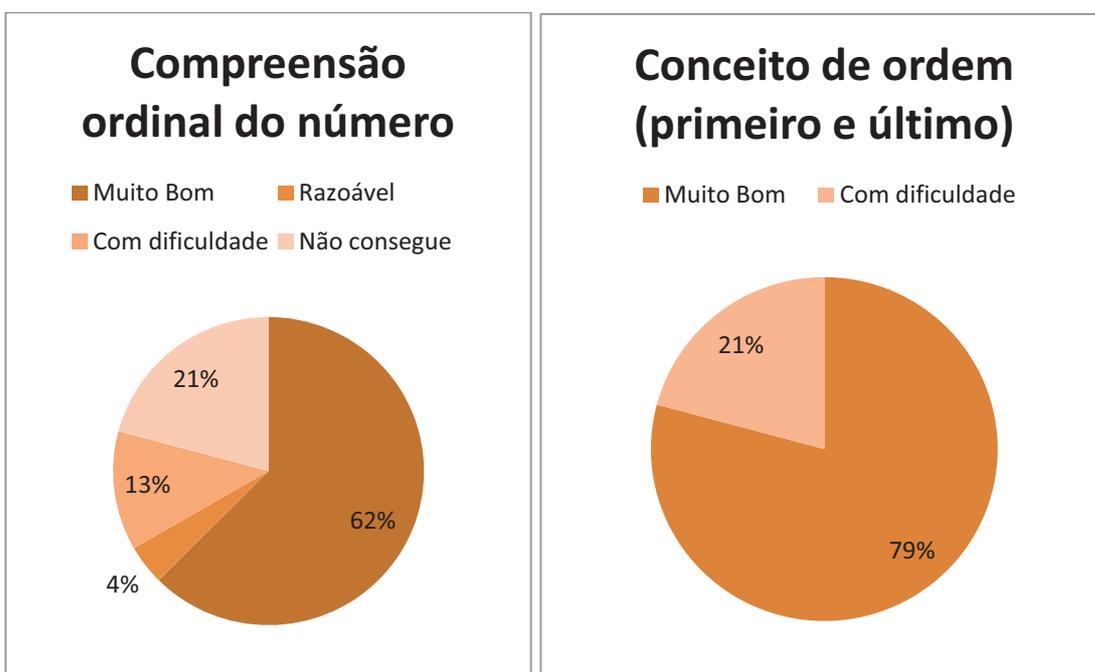


- Maioritariamente os alunos revelam uma muito boa compreensão oral. 50% dos alunos são bons na execução dos grafismos.

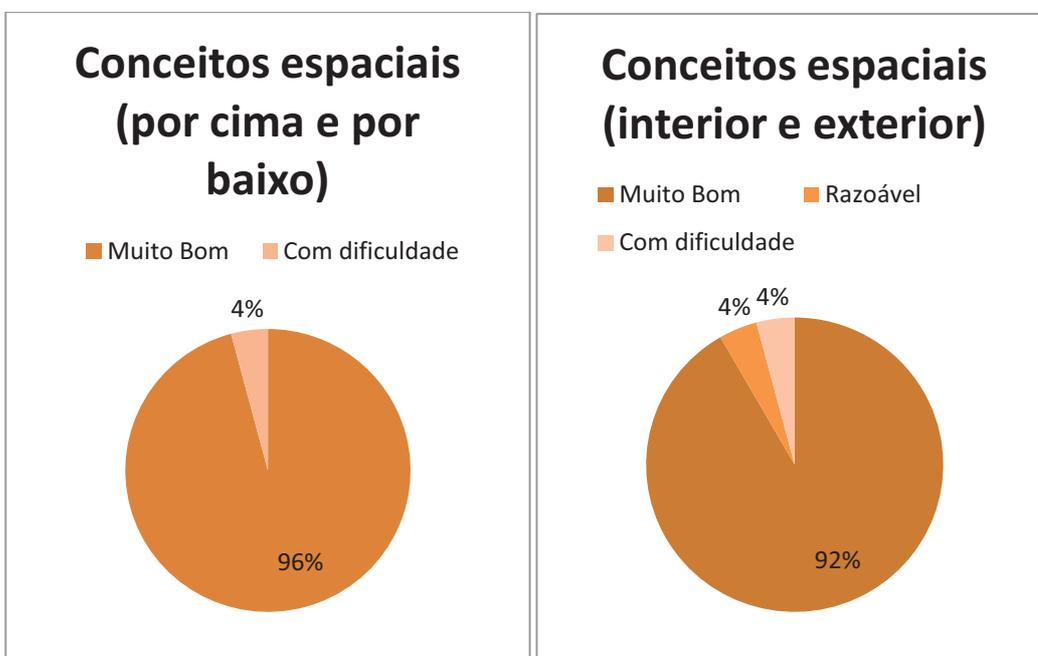


- 42% dos alunos apresentam dificuldades na identificação de letras mas 50% são muito bons na identificação de palavras.

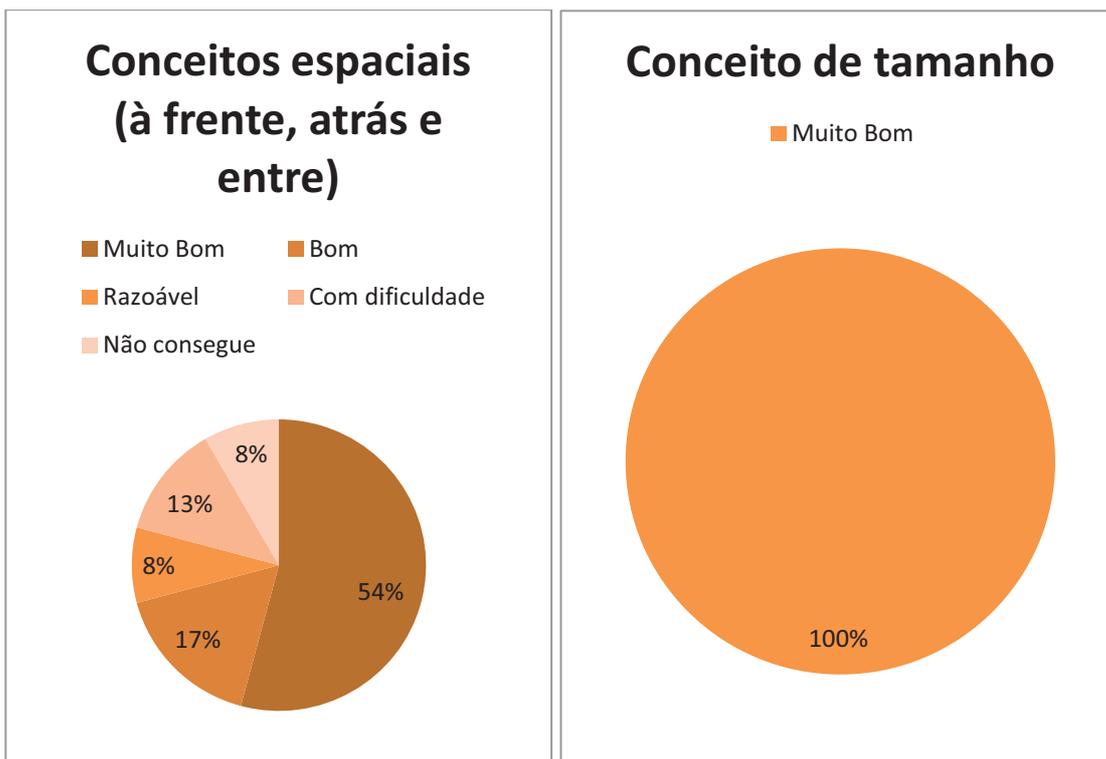
Matemática



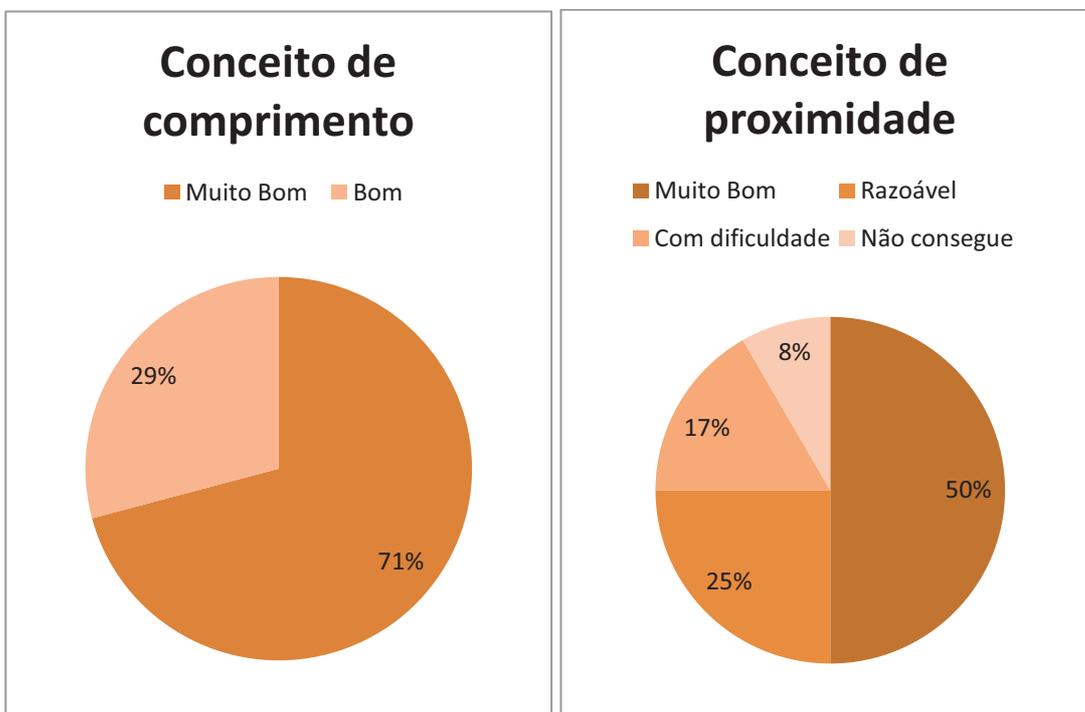
- 62% dos alunos são muito bons na compreensão ordinal do número e 79% conseguem, de forma muito boa, estabelecer o conceito de ordem (primeiro e último).



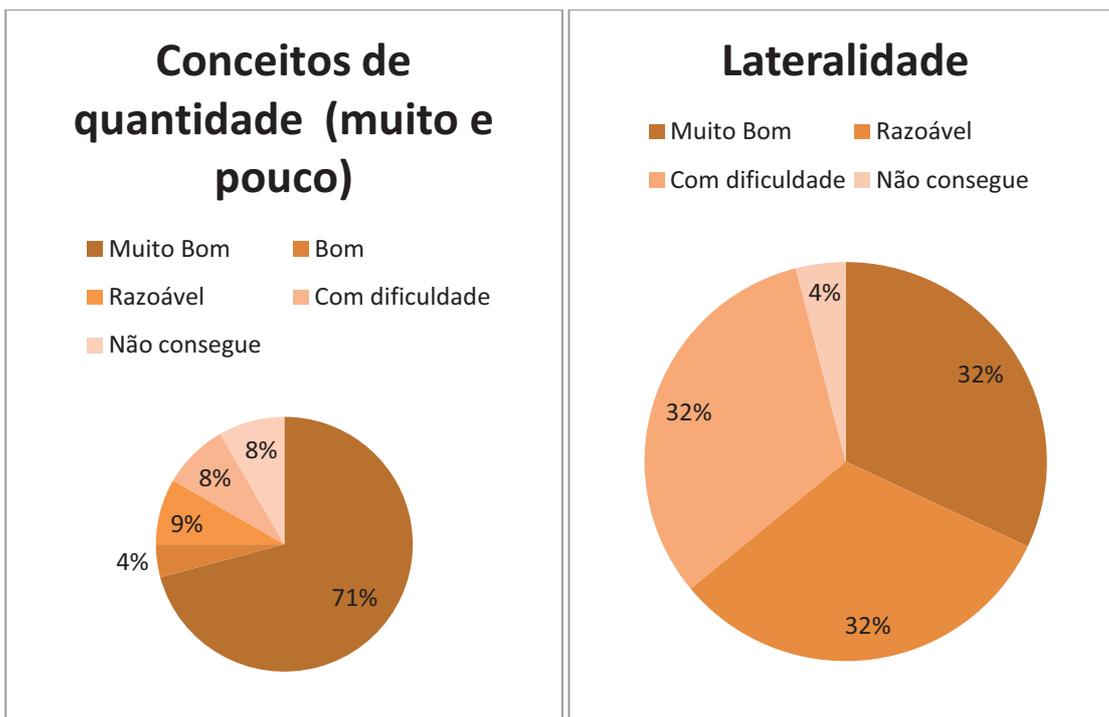
- Há 96% dos alunos que têm as noções espaciais (por cima e por baixo) muito bem consolidadas, assim como há 92% que têm muito sólidas as noções espaciais (interior, exterior).



- Há 54% de alunos muito bons na identificação dos conceitos espaciais (à frente, atrás e entre). O conceito de tamanho é identificado por todos os alunos.

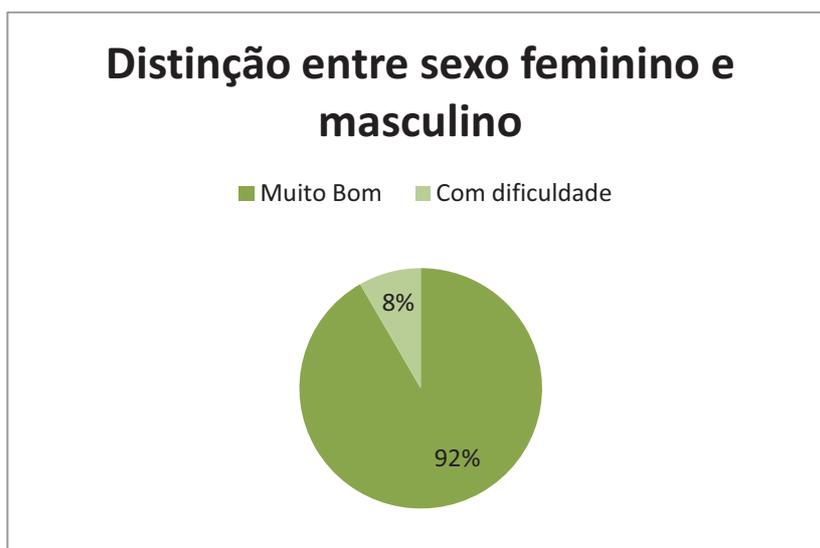


- A maior parte dos alunos domina o conceito de comprimento. Metade dos alunos domina o conceito de proximidade.



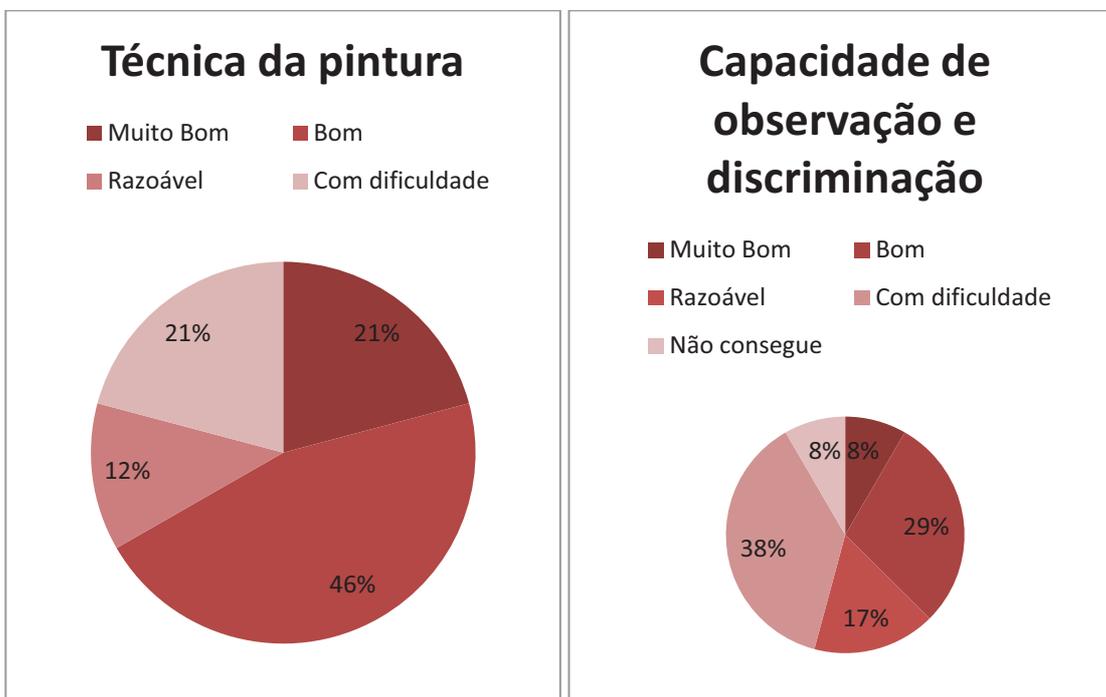
- Os alunos identificam muito bem o conceito de quantidade (71%). Verifica-se que a lateralidade não está bem definida por grande parte da turma, havendo um aluno (4%) que ainda não a consegue definir.

Estudo do Meio

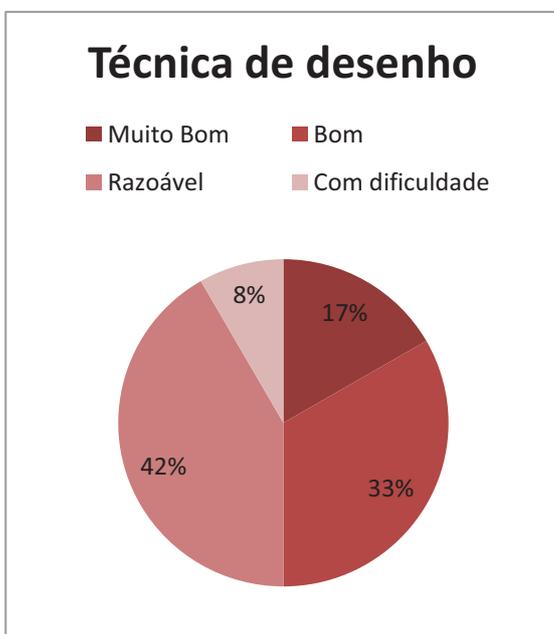


- Há vinte e dois alunos que conseguem distinguir muito bem os sexos (92%).

Expressão e Educação Plástica



- 46% dos alunos mostram ser muito bons na pintura e 38% mostram ter dificuldade na capacidade de observação e discriminação.

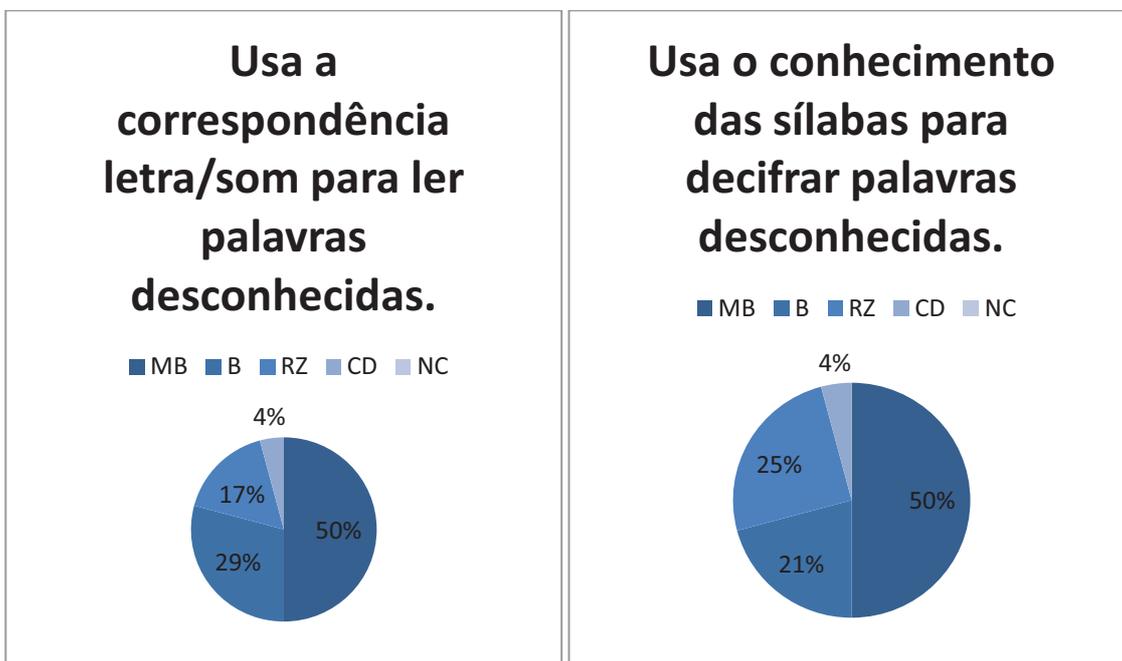


- 42% dos alunos mostram ser razoáveis na técnica de desenho.

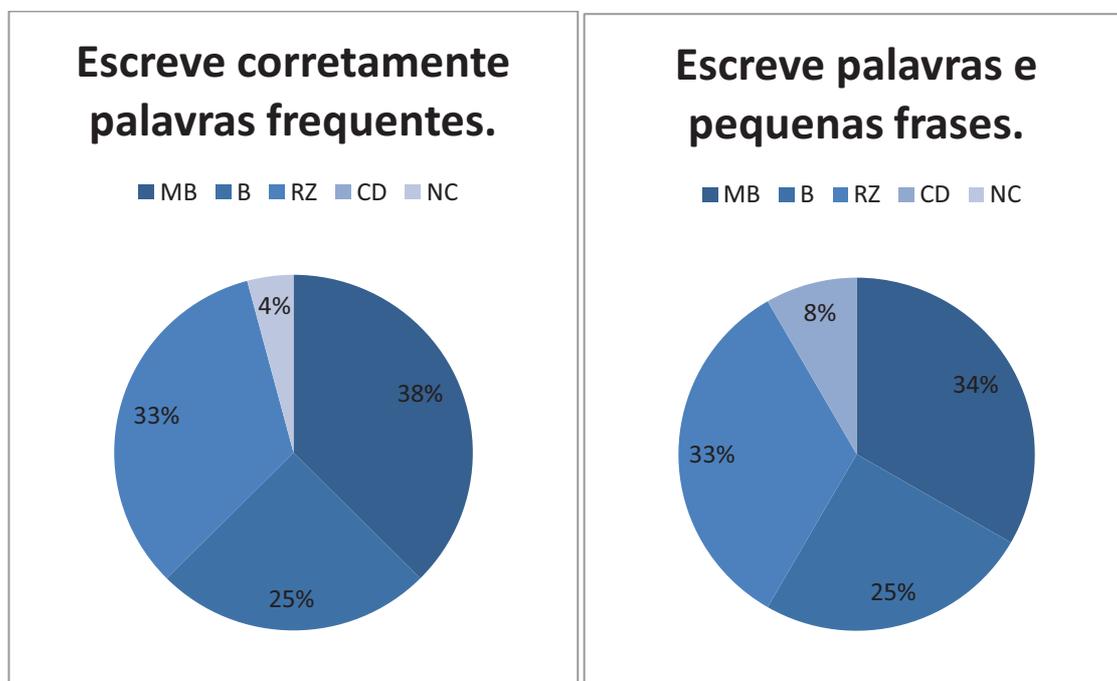
Anexo XIX

Análise das fichas de avaliação sumativa

Língua Portuguesa



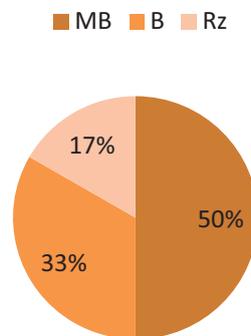
- 50% dos alunos usam (muito bem) a correspondência letra/som para ler palavras desconhecidas e o conhecimento das sílabas para decifrar palavras desconhecidas.



- 38% dos alunos são muito bons a escreverem palavras frequentes mas 33% apresentam dificuldades razoáveis.

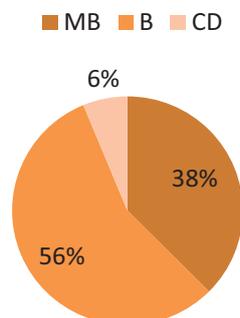
Matemática

Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de registos de representações (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos)



- 50% dos alunos são muito bons na representação de informação e ideias matemáticas.

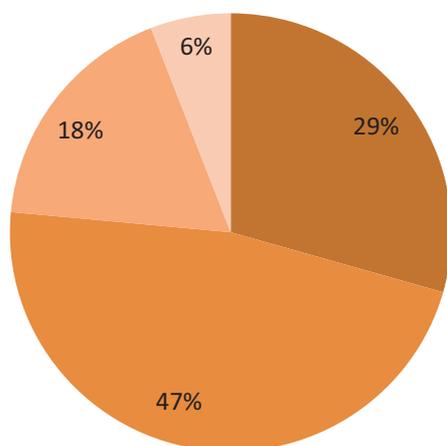
Identifica e dá exemplos de diferentes representações para o mesmo número.



- 56% dos alunos dão muito bons exemplos de diferentes representações para o mesmo número.

Usa a adição nos sentidos de combinar e acrescentar.

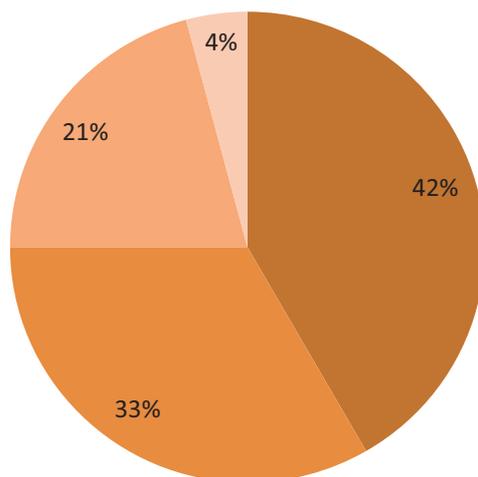
■ MB ■ B ■ RZ ■ NC



- 29% dos alunos usam muito bem a adição.

Usa a subtração nos sentidos de retirar, comparar e completar.

■ MB ■ B ■ RZ ■ NC

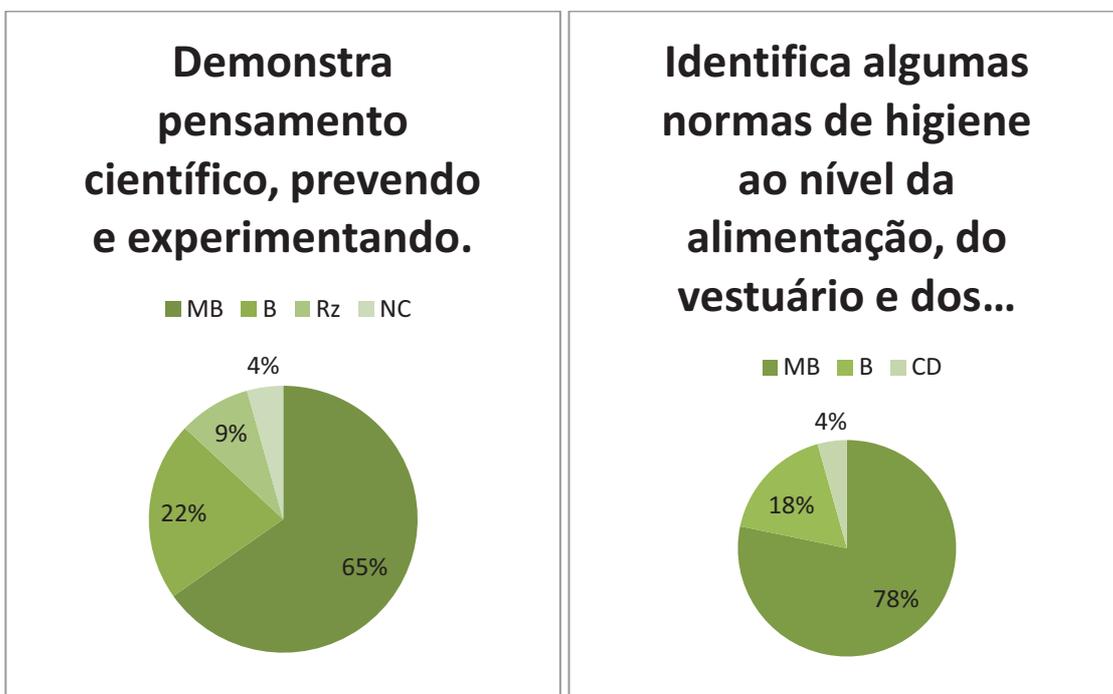


- 42% dos alunos usam muito bem a subtração.

Estudo do Meio

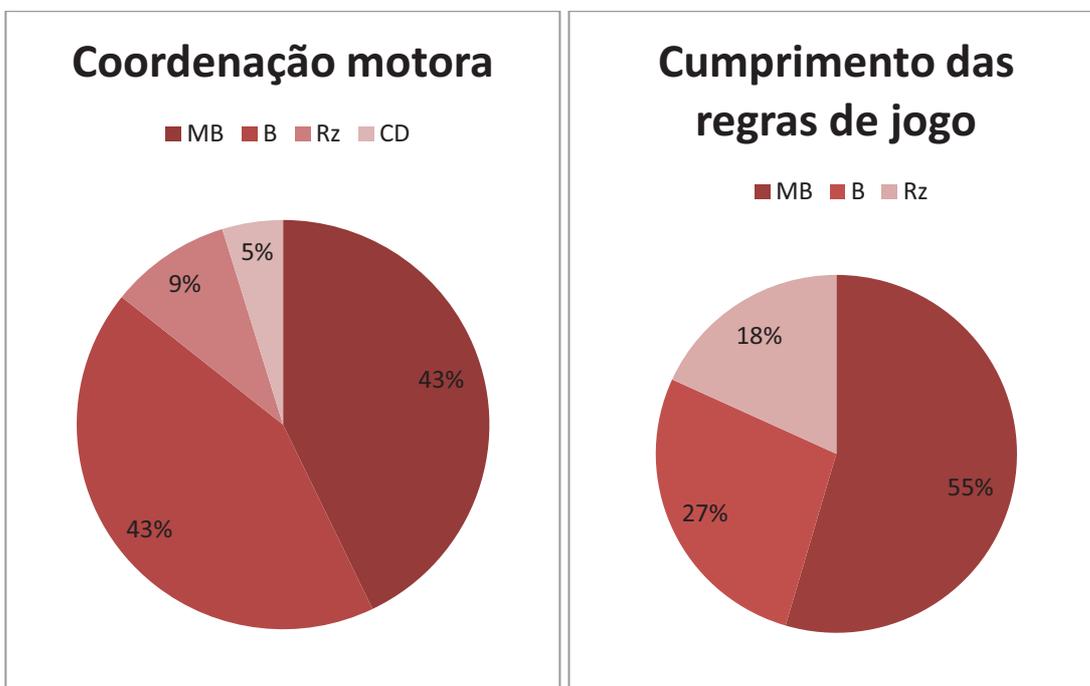


- 48% dos alunos manifestam muito bem os conhecimentos e sentimentos através de: pinturas, desenho... 83% dos alunos revelam muito bem o conhecimento de si próprio.

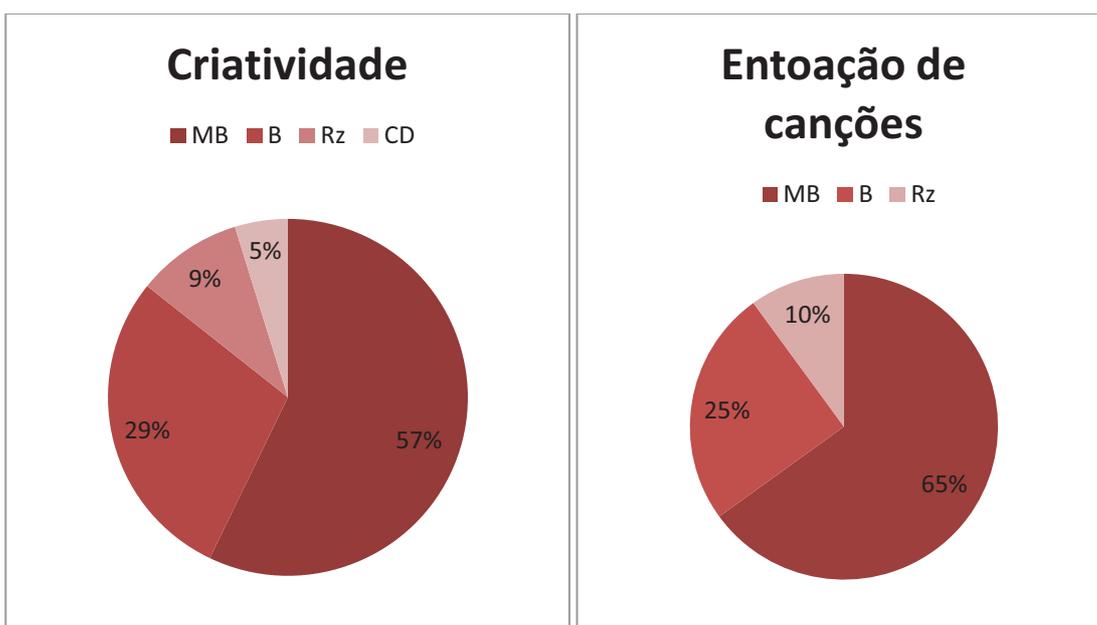


- 65% dos alunos demonstram muito bem o pensamento científico, prevendo e experimentando.

Áreas de Expressão: Educação Físico-Motora, Educação Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica



- 43% dos alunos têm muito bem desenvolvida a coordenação motora. 55% dos alunos cumprem as regras dos jogos.



- 57% dos alunos são muito criativos. 65% dos alunos sabem, muito bem, entoar canções

Anexo X

Dimensão de análise – Observar (Educação Pré-Escolar)

INDICADOR: CONHECIMENTO

Registo de Incidente Crítico n.º 1

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 15/02/2011

Incidente

AB quando me viu de manhã disse: “Hoje não vens de tarde.”

Comentário

Este comentário revela um domínio dos conhecimentos temporais e ao mesmo tempo a noção do meu horário enquanto estagiária sendo esta apenas a segunda semana de estágio!

Registo de Incidente Crítico n.º 2

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/02/2011

Incidente

Quando, de manhã, fui ter com as crianças ao *hall* para com elas poder brincar, o AB. disse: “Já chegou a L e o E”.

Comentário

O facto de AB me vir dar essa notícia é porque, de certa forma me sente parte integrante do grupo.

Registo de Incidente Crítico n.º 3

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 4/05/2011

Incidente

O E, quando eu lhes disse para se sentarem na mantinha exclamou: “Nós não temos mantinha, agora é chão!”.

Comentário

O E tem razão pois, com a chegada do bom tempo, a manta foi retirada da sala. O hábito de dizer mantinha levou-me a refletir que não estaria a ser correta se continuasse a utilizar esse termo. Passei a estar atenta neste aspeto.

Registo de Incidente Crítico n.º 4

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 9/05/2011

Incidente

Estávamos a ver o *PowerPoint* que eu fizera no fim-de-semana sobre a Arte Renascentista, quando o AB disse: “Eu sei que esta imagem é da Mona Lisa”.

Comentário

O AB partilhou um conhecimento ao grupo. Esta sua atitude revela que as crianças se sentem e podem ser ativas nos momentos de aprendizagens intencionais que surgem na sala.

Registo de Incidente Crítico n.º 5

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 16/05/2011

Incidente

A L., enquanto comia o reforço da manhã, disse: “Eu já vi um café que se chama Nau aqui à beirinha. Da parte de fora chamava-se Nau. A mamã também viu. Foi mesmo hoje que eu vi”.

Comentário

O facto de ter contado no próprio dia que fez a descoberta significa que lhe atribuiu bastante importância. A L mobilizou os saberes aprendidos na sala pois através do tema do projeto ela construiu a noção de nau. O facto de ter observado um café com o nome Nau fê-la constatar que de uma forma diferente aquele conceito assumia outro significado (estamos perante uma competência).

Registo de Incidente Crítico n.º 6

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 30/05/2011

Incidente

Quando questioneei a L se estava preparada e contente com a proximidade do Dia da Criança esta respondeu: “Fomos para casa na sexta-feira e havia um papel que tinha o que era para trazer para o grande dia.”

Comentário

A resposta da L, além de fazer entender que há um trabalho em equipa na organização dos recados para as actividades, faz também perceber que ela conhece as noções temporais e a relação causa-consequência.

Registo de Incidente Crítico n.º 7

Nome da criança: D

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/06/2011



Incidente

Enquanto pintávamos a nau o D disse: “Eu sei como se chamam as janelas da nau... Vigias”.

Comentário

Esta intervenção do D leva-nos a compreender que ele tem gosto em partilhar os seus conhecimentos com o grupo. Ao mesmo tempo entendemos a sua motivação sobre este tema marítimo.

INDICADOR: COOPERAÇÃO

Amostragem de acontecimentos n.º1

Objetivo da observação: Interações enquanto pintam

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 15/02/2011

Tempo de observação: 5 minutos

Antecedente	Comportamento	Consequente
As crianças estão a pintar, sentadas nas mesas, o registo da experiência dos geiseres.	O M pede à L que lhe empreste o lápis que está a usar.	A L dá o lápis ao M dizendo que então irá pintar outra coisa primeiro.

Registo de Incidente Crítico n.º 8

Nome da criança: L e G

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 4/04/2011

Incidente

No lanche da manhã, o G sujou-se enquanto bebia o iogurte e a L preocupada disse-lhe: “Oh G, sujaste-te todo!”. E ele respondeu: “Não te preocupes, tenho papel.”

Comentário

Com esta atitude podemos entender que as crianças cooperam umas com as outras, como era intenção pedagógica, além de que também demonstram habilidades e competências de autonomia. O nosso papel de adultos vai sendo por elas substituído – estamos presentes mas, cada vez mais, as crianças vão-nos substituindo porque estão a crescer e a desenvolver-se.

Registo de Incidente Crítico n.º 9

Nome da criança: G

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 5/05/2011

Incidente

Quando escrevia o meu nome na folha de presenças de estágio da ESEPF, a caneta estava a falhar e o G. disse: “Se quiseres quando ficar gasta eu vou à A.”.

Comentário

O G. além de mostrar estar atento e ser solidário revela conhecer que é a A. (auxiliar de educação) que nos traz novo material à sala quando precisamos.

Registo de Incidente Crítico n.º 10

Nome da criança: D e L

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 11/05/2011

Incidente

O D quando começamos a fazer os nós de marinheiro disse que não conseguia fazer. A L. que ouviu disse-lhe para fazer conforme ela ia desenhando no ar.

Comentário

A L. demonstrou amizade e solidariedade em querer que o seu amigo D aprendesse a fazer os nós. Esteve ao lado dele enquanto ele os fez.

Registo de Incidente Crítico n.º 11

Nome da criança: G

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 30/05/2011

Incidente

O G. perante a F. (estagiária de auxiliar de educação) virou-se para mim e disse: “É uma nova estagiária! Nós vamos ajudá-la como a ti. Ajudamos-te a ti, à F e à [educadora].”.

Comentário

Esta disponibilidade do G. reflecte o ambiente de entreatajuda que é promovido e vivido por todos na sala. Há a noção de que quem vem para a sala tem de ser acolhido para que tenha uma boa integração.

INDICADOR: AUTONOMIA

Registo de Incidente Crítico n.º 12

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 15/07/2011

Incidente

Aproximei-me da L que estava com os seus ganchos de cabelo nas mãos. Quando ia pô-los a L disse: “Eu sei, eu sei!”. Ela própria os colocou.

Comentário

Estando no início do estágio observava o que se passava à minha volta. Quando reparei que a L tinha os ganchos nas mãos pensei que a podia ajudar. Fiquei surpreendida, mas contente, com o seu comentário pois reflecte autonomia e vontade de realizar as suas tarefas. Notei que foi capaz de fazê-lo.

Registo de Incidente Crítico n.º 13

Nome das crianças: G

Idade: 5anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/05/2011

Contexto de observação: sala de aula para decidirmos qual a imagem que o pai do G usaria para desenhar a carvão na tela.



O G bastante orgulhoso por trazer as imagens que o pai lhe deu para que o grupo escolha qual a imagem que querem que pinte na tela para posteriormente o grupo pintar e afixar na sala começa a falar: “Eu primeiro vou mostrar. E depois vem assim e volta a mim. Todas as folhas percebem? Vai parar tudo a ti e depois vem parar mas é tudo a mim.”. Entretanto o G começou a distribuir e o M ficou com uma folha bastante tempo na mão. O G disse que assim não podia ser e continuou: “Então tu tens de dar à C e a C dá à J e ao A e à L. Já vai mais uma, posso? Ah! Vai uma contra a outra.” (porque distribuíra uma pela ordem contrária!). O G tentava manter a ordem mas ao mesmo tempo ria-se com a situação. E continuava: “Ainda faltam estas todas, toma esta e vem mais outra”. No final, por democracia escolhemos a imagem para a tela.

INDICADOR: RESPONSABILIDADE

Registo de Incidente Crítico n.º 14

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 16/02/2011

Incidente

Uma criança enquanto se dirigia para a sala estava preocupada porque tinha no bolso um boneco que tinha trazido de casa. Questionei-a do porquê da preocupação e a criança disse que era porque não se podia levar bonecos de casa para a sala. Então, colocámos o boneco na sua mochila.

Comentário

Esta situação, de eu a questionar, aconteceu porque ainda estou a aprender as regras de funcionamento. Contudo, o facto de a criança ter-me dito o que a preocupava reflecte confiança em mim e ao mesmo tempo a sua responsabilidade e o conhecimento das regras da sala.

Registo de Incidente Crítico n.º 15

Nome das crianças: M e .G

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 31/05/2011

Incidente

O M, na mesa a tomar o reforço da manhã, entornou o iogurte. O G espontaneamente ajudou-o a limpar com papel a mesa e a cadeira. O MI estava apenas a observar e o G disse: “Agora já não ajudo mais nada. Tens de limpar tu aquilo.”.

Comentário

O facto de o G. ajudar o M. reflecte a ajuda que é partilhada por todos na sala. Contudo, como eles têm a noção da responsabilidade, o G. que inicialmente ajuda limpando sozinho depois chega a dizer ao M. que agora ele tem de limpar o resto. Esta atitude demonstra que as crianças gostam de ajudar o OUTRO mas não o podem desresponsabilizar.

INDICADOR: ELOGIO DO OUTRO

Registo de Incidente Crítico n.º 16

Nome das crianças: L e R

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 18/02/2011

Incidente

Na sala, a L. e a R. brincavam na área dos jogos. Antes do almoço arrumaram tudo e a Luísa no fim comentou: “Arrumaste muito bem as peças, R..”.

Comentário

Este comentário reflecte que as crianças sabem elogiar o trabalho dos outros e fazem-no com amizade.

Registo de Incidente Crítico n.º 17

Nome da criança: D

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 24/05/2011

Incidente

À medida que iam concluindo a decoração dos monstros estes eram colocados num canto da sala para posteriormente serem afixados no *placard*. O D vendo um desenho de um monstro comentou: “Está giro, aquele dos óculos!”

Comentário

O facto de criticarem os trabalhos dos outros é de salutar pois é importante que as crianças cresçam num ambiente de cidadania onde a crítica é construtiva. Ao mesmo

tempo faz com que as crianças deixem de ser egocêntricas e se preparem para a vida e para o primeiro ciclo que se avizinha.

INDICADOR: AMIZADE

Registo de Incidente Crítico n.º18

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/03/2011

Incidente

O E aproximou-se de mim e disse: “Fiz-te um desenho com a minha irmã, mas achei que não ias querer estas calças”.

Comentário

O facto de me oferecer um desenho reflecte amizade. Ao mesmo tempo pela ajuda que a sua irmã lhe dedicou entendemos que a criança terá um ambiente de entreatajuda em casa. Quando a criança diz: “achei que não ias querer aquelas calças” poderá significar que a criança ainda me está a conhecer.

Registo de Incidente Crítico n.º 19

Nome da pessoa: Mãe do D

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/03/2011

Incidente

A mãe do D após deixá-lo à porta da sala despediu-se da educadora e também de mim.

Comentário

Esta atitude poderá demonstrar que a mãe já me sente parte do grupo o que é importante para que eu possa vir a ser mais um elemento de comunicação dos interesses e características de D

INDICADOR: CUIDADO COM OS ANIMAIS

Registo de Incidente Crítico n.º 20

Nome da criança: AP

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 26/04/2011

Incidente

O AP disse: “Oh Catarina, a Julieta foi buscar a comida e correu muito rápido!”

Comentário

Por este comentário entendemos que o AP valoriza a presença da tartaruga (Julieta) e dedica parte do seu tempo a observá-la. A forma como disse demonstrava alegria e uma certa brincadeira.

Registo de Incidente Crítico n.º 21

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 23/05/2011

Incidente

O AB após escrever o seu nome na tabela de presenças perguntou: “Quem vai ficar com a tartaruga nas férias?”.

Comentário

Com esta questão podemos verificar que o AB, além de demonstrar preocupação pela Julieta (tartaruga), também revela ter a noção temporal pois as férias de Verão estão quase a chegar.

INDICADOR: ENVOLVIMENTO PARENTAL

Registo de Incidente Crítico n.º 22

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 27/04/2011

Incidente

A L trouxe uma pesquisa que fez com o pai. O seu pai é Inglês e talvez por isso no registo da sua pesquisa escreveu “patatas” (de *potatoes*) em vez de “batatas”. Quando a educadora estava a ler a pesquisa na mantinha para todos os meninos, a L riu-se na parte das “patatas” e corrigiu. Aliás disse: “Sou eu que digo ao pai as letras para ele escrever, ele enganou-se!”.

Comentário

Este registo demonstra a participação dos pais nas pesquisas que as crianças fazem em casa. É interessante refletir que é a própria filha que, sabendo também falar inglês, ensina ao pai quais as letras que formam a palavra “batata” – há aqui uma inversão muito saudável de papéis pois os mais novos também ensinam os mais velhos!

Registo de Incidente Crítico n.º 23

Nome da criança: A. B.

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/05/2011

Incidente

Enquanto as mães estavam na sala a receber a sua prenda do Dia da Mãe, o A. B. foi para a área dos “Descobrimentos de Portugal e o Mundo” e colocando-se atrás da cesta dos produtos de Portugal, chamou a sua mãe e disse: “Mãe, eu sou Portugal!”.

Comentário

A forma como disse à mãe fazia transparecer o seu ar de satisfação e orgulho por ser Português mas ao mesmo tempo o querer revelar mais um elemento construído sobre o projeto de sala – a banca das trocas comerciais (com cestas para cada país trabalhado).

INDICADOR: CRIATIVIDADE

Registo de Incidente Crítico n.º 24

Nome da criança: D

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 24/05/2011

Incidente

De manhã, enquanto tomavam o reforço da manhã, o D disse aos seus amigos, a propósito da actividade dos monstros que tinham começado a realizar em Lisboa no Padrão dos Descobrimentos: “Quando nós pintarmos os monstros eles vão ficar com vida e vão ficar maus.”.

Comentário

Este comentário leva-nos a compreender que as crianças gostam de viver e de brincar no mundo da fantasia. Elas precisam destes momentos pois idealizam e encarnam personagens que muitas vezes nos trazem mensagens do que são os seus medos, preocupações, vontades...

INDICADOR: MATURIDADE

Registo de Incidente Crítico n.º 25

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 25/05/2011

Incidente

Falávamos sobre o Batismo de Jesus e sobre a visita que as crianças já tinham realizado à Pia Batismal da Igreja do Marquês, quando C disse: “Eu já fui batizada

mas com a minha mãe biológica que se chama A". Contudo, depois disse: "Afinal ainda não fui batizada porque não tinha padrinhos."

Comentário

Pela segunda vez, C partilhou este assunto (da sua adoção) com os seus amigos. Revelou, de novo, ter maturidade e ser conhecedora desta sua realidade ainda que não soubesse bem se tinha ou não sido batizada.

Registo de Incidente Crítico n.º 26

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 26/05/2011

Incidente

Ao almoço a L disse, após ter comido a sopa: "Quero comer lulas mesmo não gostando muito"

Comentário

Esta vontade em querer almoçar aquilo que sabe que não é do seu agrado faz-nos entender que a criança quer crescer e adaptar-se a novos sabores (tendo nós o conhecimento de que esta criança está habituada a jantar um prato de sopa e um pão com chocolate).

Registo de Incidente Crítico n.º 27

Nome da criança: A. B.

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 31/05/2011

Incidente

O A com um sorriso disse-me: "Eu canto uma música, sozinho, no teatro".

Comentário

A forma como o disse demonstrou uma enorme satisfação e um exercício de responsabilidade ao mesmo tempo. Eu já tinha visto o A a ensaiar várias vezes a música por isso ele sabia que não era nenhuma novidade para mim. Disse-o pelo orgulho que sentia em vir a fazê-lo.

Anexo XI

Modificação do ambiente educativo (1.º Ciclo do EB)

ANTES DA INTERVENÇÃO

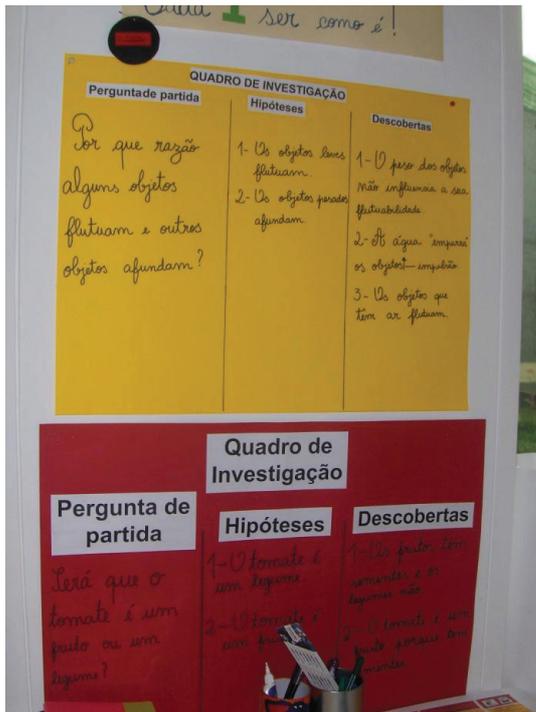


DEPOIS DA INTERVENÇÃO

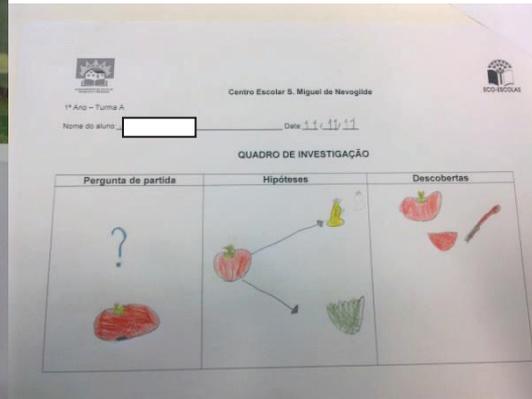
Árvore da turma e suas modificações (acompanham o ritmo da vida: um bolso para cada aluno, as folhas de outono que foram pintadas fazendo as simetrias, as vindimas, as estrelas de natal decoradas...)



Placard das experiências (área)



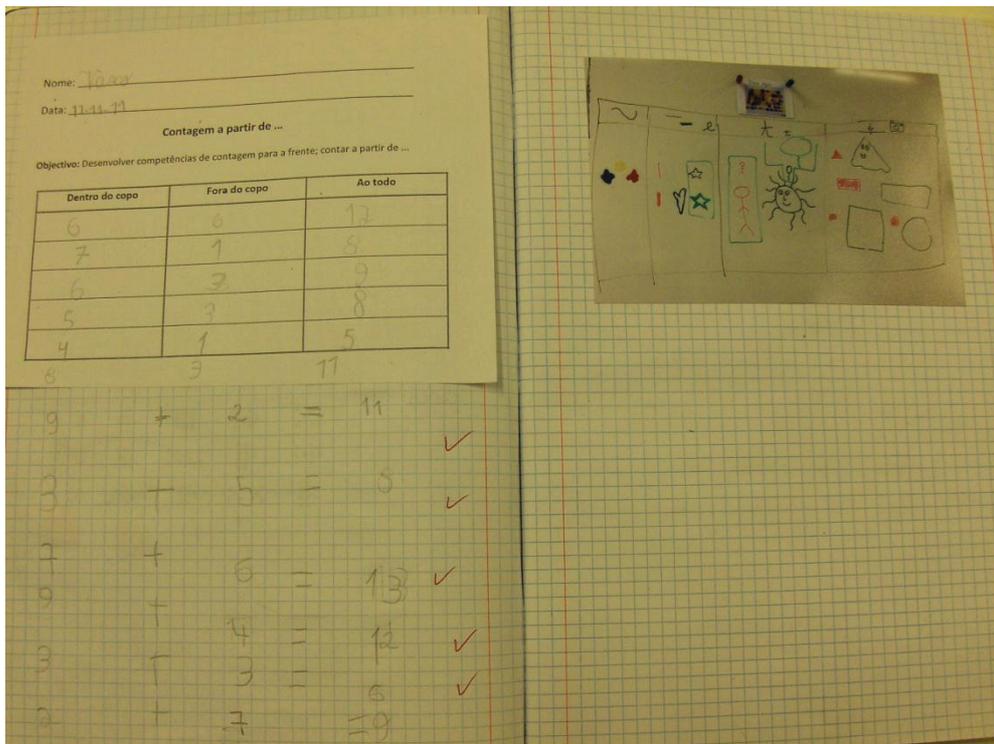
Quadro de investigação individual (feito nos mesmos moldes dos do Pré-Escolar).



Barras do Cuisinaire



Fotografias dos Blocos Lógicos (seta verde)



Roda dos Alimentos



Lengalenga do “e”



As cartolinas com as letras aprendidas (vogais em cartolina verde e consoantes em cartolina azul)



Anexo XII

Dimensão de análise – Planear (Educação Pré-Escolar)

Anexo XII-a

Registos de Incidente Crítico

INDICADOR: A criança pode decidir sobre a sua Ação

Registo de Incidente Crítico n.º 28

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 21/02/2011



Incidente

A C pediu-me para fazer uma pintura livre.

Comentário

O facto de pedir para ir para a área da pintura fez-me constatar que são as crianças que procuram os espaços conforme lhes apetece brincar. Há liberdade, com responsabilidade, das opções de brincadeiras que fazem na sala.

Registo de Incidente Crítico n.º 29

Nome das crianças: G, L e E

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 24/05/2011

Incidente

Os meninos estavam sentados nas mesas à espera que o lanche da manhã fosse colocado à sua frente. O G, que ainda não tinha lanche, conversava com a L e com o E. Falavam sobre fazer aparecer comida de repente à sua frente e o G perguntou: “A magia existe?”. Conversaram sobre o assunto até que a L exclamou: “Podíamos ter uma galinha verdadeira no teatro!”. O E, que participava na conversa, disse: “Eu até sei fazer uma galinha”.

Comentário

Através deste incidente assistimos à curiosidade natural desta faixa etária com o querer saber mais sobre magia e se de facto ela existe. “Como se faz?”. Lembro-me que era uma questão que colocavam e que eu ouvi não querendo dar a resposta já que é importante que as crianças sejam criativas e desenvolvam o seu pensamento

reflexivo. Achei curioso a L ter dito que no teatro até podia haver uma galinha viva. A conversa destas três crianças estava a fazê-las pensar e viver o real e o imaginário. Pela participação do E sabemos que ele sabia como podia construir uma galinha estando por isso a navegar no campo da imaginação.

Registo de Incidente Crítico n.º 30

Nome da criança: M

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 25/05/2011

Incidente

Enquanto as crianças faziam o registo da ida a Lisboa, a M, que não tinha ido ao passeio, pôde escolher o que fazer – um desenho livre.

Comentário

O facto de o M ter podido escolher o que queria fazer revela que há de facto liberdade das crianças escolherem aquilo que pretendem realizar. Não são apenas os adultos que orientam as actividades da sala.

INDICADOR: As crianças sabem ler a sua planificação

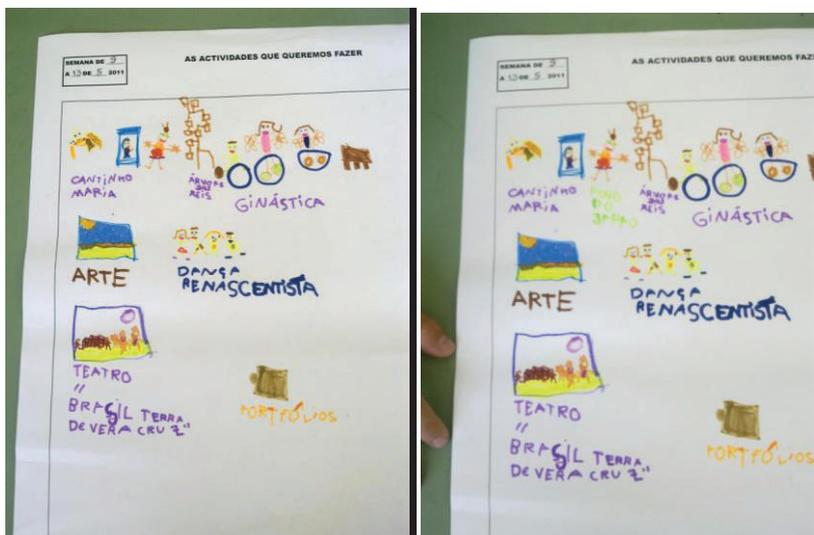
Registo de Incidente Crítico n.º 31

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 11/05/2011



Incidente

Quando fazíamos o registo da planificação a L ia desenhando e depois perguntava-me as letras para escrever as palavras do que representava. A dada altura o registo estava feito conforme a imagem da esquerda e eu comentei: “Agora tens de desenhar o povo do Japão.”.Nessa altura a L respondeu: “Mas está aqui!” (apontando para o local onde depois escreveu, a verde claro.).

Comentário

Este registo faz-nos refletir que de facto as crianças sabem fazer a leitura das suas planificações. Os seus desenhos têm significado e, como se pode constatar observando as outras imagens, fazem-nos com bastante fidedignidade.

INDICADOR: As crianças sentem que podem pedir ajuda para o registo da planificação

Registo de Incidente Crítico n.º 32

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/05/2011



Incidente

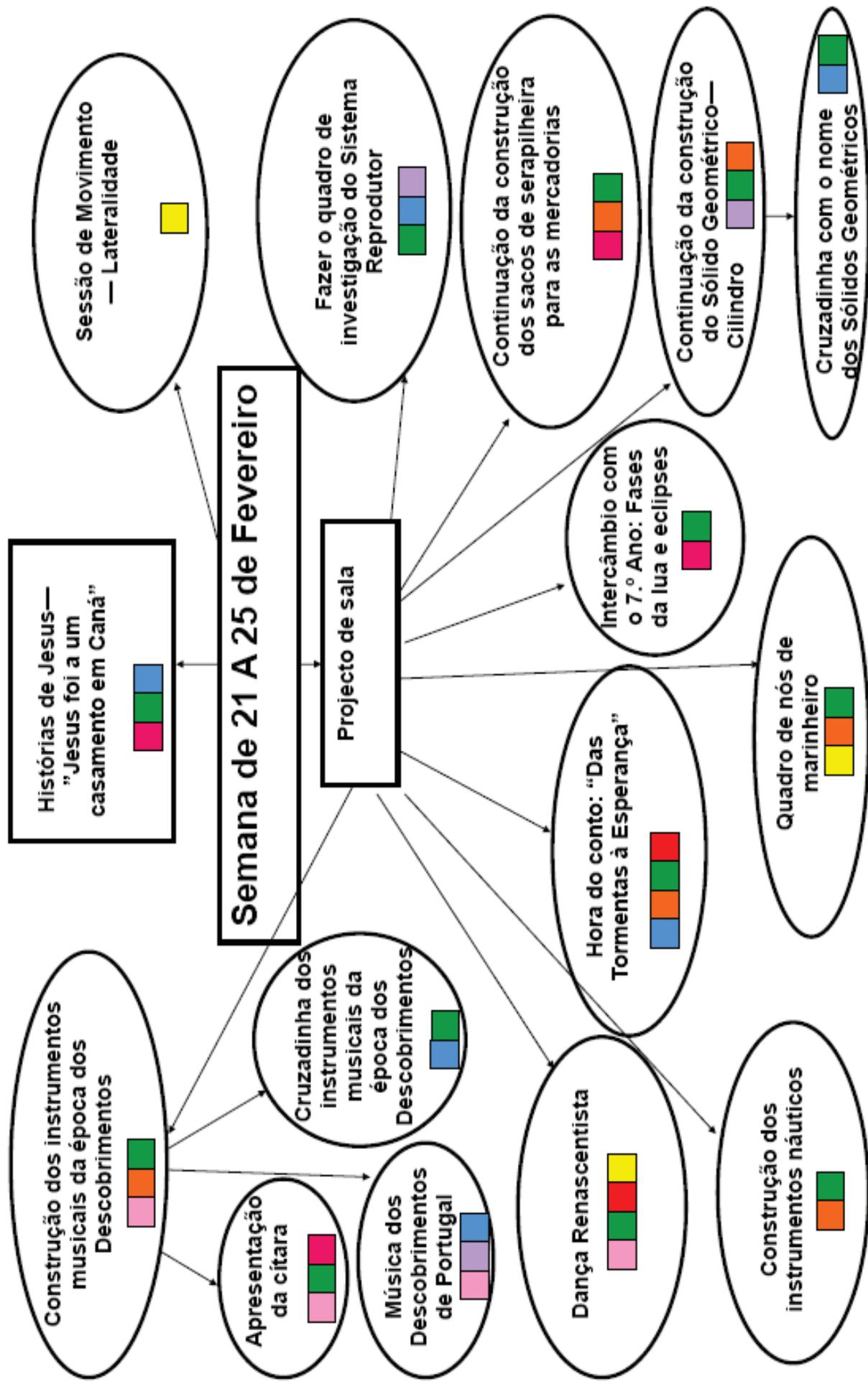
A L, que fazia o registo do que mais tinham gostado da semana passada. disse: “Dá-me uma pista para a arte!”.

Comentário

O facto de pedir uma sugestão mostra que está à vontade para colocar dúvidas. Sugerir que pensasse na forma como tínhamos falado sobre a arte pois não a queria influenciar no desenho. Ela disse que tinha sido eu a explicar no computador na mesa. Assim desenhou.

Anexo XII-b

Planificação semanal registada em teia e intenções pedagógicas (semana de 21 a 25 de Fevereiro de 2011)

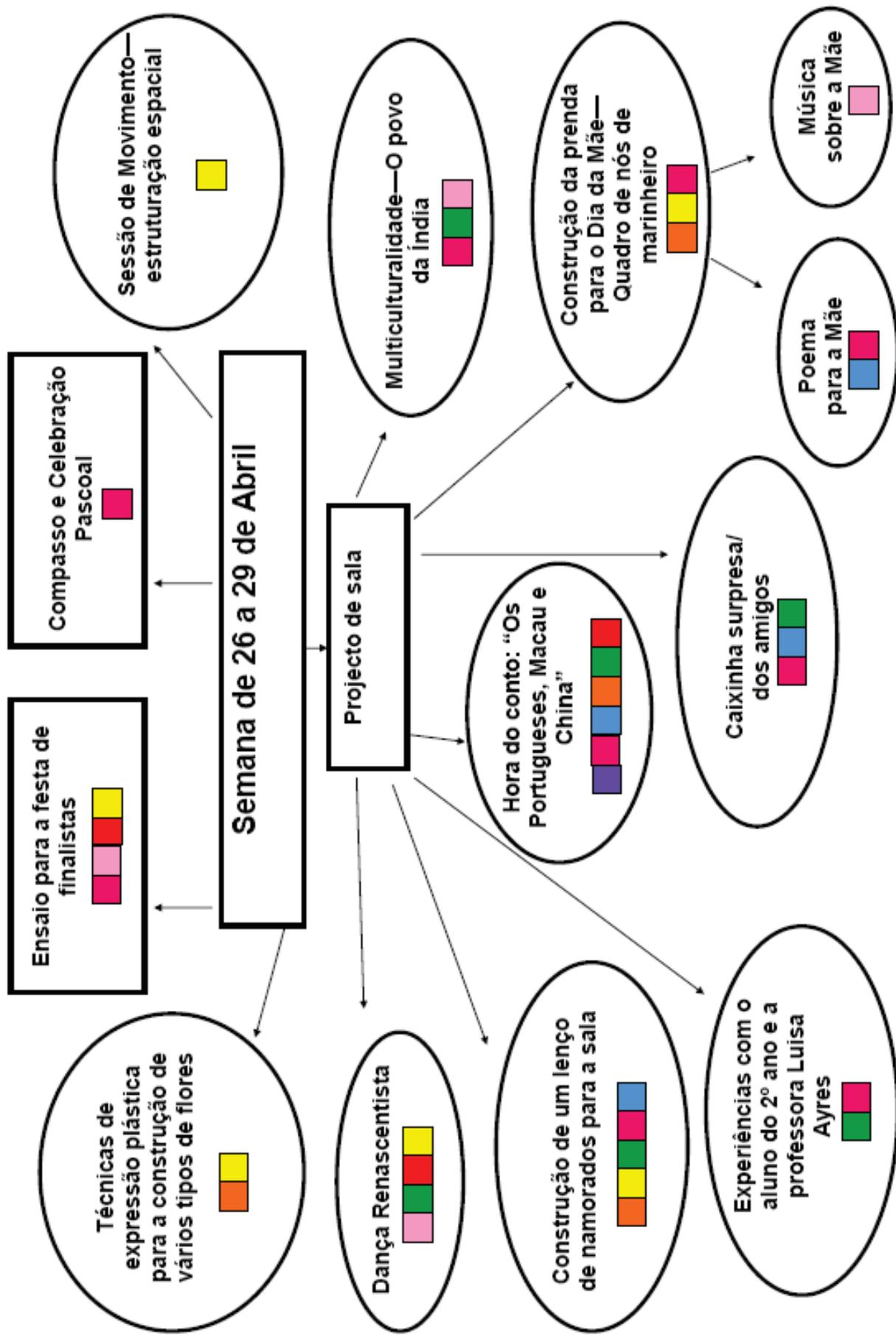


INTENÇÕES PEDAGÓGICAS:

- ➔ Memorizar e produzir oralmente uma música dos descobrimentos;
- ➔ Desenvolver a memória visual e a memória auditiva;
- ➔ Desenvolver a linguagem escrita ao nível da compreensão e produção – Cruzadinha dos sólidos geométricos e dos instrumentos musicais da época dos descobrimentos;
- ➔ Adquirir espírito crítico e a interiorizar valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
- ➔ Ter calma e autodomínio;
- ➔ Distinguir a esquerda da direita nos membros superiores e inferiores;
- ➔ Registrar hipóteses e observações através de desenhos;
- ➔ Socializar-se com os outros, colaborando na construção do conhecimento – intercâmbio com o 7.º Ano;
- ➔ Ter liberdade de usar as suas aptidões, desenvolvendo habilidades;
- ➔ Tomar decisões e escolhas;
- ➔ Utilizar diferentes materiais e técnicas de expressão;
- ➔ Desenvolver a criatividade e imaginação;
- ➔ Desenvolver a motricidade fina e destreza manual – coser;
- ➔ Escutar e recontar histórias;
- ➔ Cooperar com as outras crianças;
- ➔ Desenvolver e consolidar o pensamento lógico;
- ➔ Conhecer ciclo da lua e eclipses;
- ➔ Explorar e construir o sólido geométrico – Cilindro;
- ➔ Construir instrumentos náuticos com materiais recicláveis;
- ➔ Ter o pleno conhecimento do seu corpo através do jogo simbólico;
- ➔ Explorar e executar a dança renascentista desenvolvendo o jogo dramático.

Anexo XII-c

Planificação semanal registada em teia, intenções pedagógicas e estratégias pedagógicas (semana de 26 a 29 de Abril de 2011)



INTENÇÕES PEDAGÓGICAS:

- ➔ Favorecer a interiorização de valores espirituais através da preparação da vinda do compasso e da Celebração Pascoal;
- ➔ Adquirir espírito crítico e interiorizar valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
- ➔ Realizar trabalhos de sequência lógica;
- ➔ Desenvolver as capacidades de compreensão e produção linguística;
- ➔ Apoiar o desenvolvimento da memória;
- ➔ Vivenciar noções espaciais – conhecer e compreender;
- ➔ Perceber e memorizar a ordem e sucessão dos acontecimentos;
- ➔ Ter liberdade de usar as suas aptidões, desenvolvendo habilidades;
- ➔ Tomar decisões e escolhas;
- ➔ Utilizar diferentes materiais e técnicas de expressão;
- ➔ Desenvolver a criatividade e imaginação nas construções e nas horas do conto;
- ➔ Escutar e recontar histórias vivenciando outras culturas;
- ➔ Explorar diferentes formas de manifestação artística;
- ➔ Cooperar com as outras crianças;
- ➔ Ter o pleno conhecimento do seu corpo através do jogo simbólico;
- ➔ Explorar e executar a dança renascentista desenvolvendo o jogo dramático;
- ➔ Colaborar com os outros e manter bom relacionamento com os outros;
- ➔ Promover a educação para a cidadania;
- ➔ Memorizar e reproduzir oralmente um poema;
- ➔ Estimular o desenvolvimento da Educação Musical.

Legenda:

Área de Formação Pessoal e Social

Expressão Plástica

Expressão Motora

Expressão Musical

Expressão Dramática

Domínio da Matemática

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Estratégias pedagógicas de 26 a 29 de Abril de 2011

- Ensaio para a festa de finalistas – Imitação de passos para a realização de duas danças, em grande grupo;
- Hora do Conto “Os Portugueses, Macau e China” – Em grande grupo, montagem de *puzzles* que formarão a história. Posteriormente a equipa pedagógica irá fazer a leitura do conto com entoação requerida para que as crianças façam uma viagem nos descobrimentos. No final do conto o grupo de crianças encontrará um mapa no verso dos *puzzles* – caça ao tesouro na sala (roupas para a área dos descobrimentos);
- Dança Renascentista – Visualização de um vídeo e recriação em grupos dos passos da dança;
- Técnicas de expressão plástica para a construção de vários tipos de flores – Existência de várias técnicas para que cada um, livremente, possa experimentá-las ao seu gosto;
- Sessão de movimento: estruturação espacial – ver planificação;
- Caixinha surpresa/dos amigos – elaboração livre de desenhos que as crianças fazem para oferecer aos seus amigos como prova de amizade; abertura da caixinha e partilha dos desenhos de amizade em grande grupo;
- Experiências com o aluno do 2ºano e a professora Luísa Ayres – Tendo conhecimento do nosso projecto, tanto o aluno como a professora virão à nossa sala realizar experiências com a água;
- Multiculturalidade: O povo da Índia – Visualização de um *power-point* elaborado pela equipa pedagógica sobre os costumes Indianos: habitação, hábitos alimentares, música, dança, ...;
- Construção da prenda para o Dia da Mãe – Cada criança pinta a sua tela e posteriormente cola os diferentes nós de marinheiro;
- Poema para a Mãe – Memorização de um poema para a sua verbalização quando a prenda for entregue à mãe;
- Música para a Mãe – Memorização de uma música para ser cantada no Dia da Mãe;
- Construção de um lenço de namorados para a sala – Em grande grupo construir um lenço que embelezará a Sala dos 5 Anos B;
- Compasso e Celebração Pascoal – Envolvência com a Comunidade Educativa e interiorização de valores espirituais.

Anexo XII-d

Planificação/avaliação antes e após das/as alterações

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

Planificação/avaliação antes das alterações

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Semana de 7 A 11 de Fevereiro

- Histórias de Jesus — "Jesus sai de casa e vai dizer a todas as pessoas que Deus nos Ama"
- Sessão de Movimento — Lateralidade
- Experiências: "Porque chove? Estados da água" e seu registro
- Construção dos sacos de espartilheira para as mercadorias
- Construção do Sólido Geométrico — Cone e seu registro
- Projeto de sala
- Hora do conto: "Bojador, o fim do Mundo"
- Desbragagem do papel em forma de barco, recortes e colagens
- Pintura em azulão
- Jogo de Memória Auditiva com os instrumentos musicais da época dos Descobrimentos
- Dança Renascentista
- Construção dos instrumentos náuticos

AVALIAÇÃO SEMANAL

AS ACTIVIDADES QUE QUEREMOS FAZER

SEMANA DE 7 A 11 DE FEV. 2011

SEMANA DE 7 A 11 DE FEV. 2011

AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAMOS NESTA SEMANA

SEMANA DE 7 A 11 DE FEV. 2011

AS ACTIVIDADES QUE QUEREMOS FAZER

Anexo XIII

Rede Curricular (Educação Pré-Escolar)

Anexo XIV

Rede Curricular Adaptada (1.º Ciclo do EB)

Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Educação e Expressão Motora	Educação e Expressão Plástica	Educação e Expressão Musical	Educação e Expressão Dramática	A	B	C	Individual	Pares	Pequeno grupo	Grande grupo (6 ou turma)	Avaliação diagnóstica	Grelhas (observação/verificação/compreensão do oral)	Comentários turma	Manual CADERNOS	Fichas	Autoavaliações	Avaliação (preferências/charsum)
															Compreensão do oral; Quadro de investigação					
															Compreensão do oral	("e" - plastificado) - outras T.			"Smiles" - tendência a tudo positivo	
														Verificação	Observação	Correção pares			Representações e Fichas C.	Ficha
														Observação das representações	Grelha trabalho de grupo	Turma avalia tarb. gp.			Trabalho de grupo	
															Compreensão do oral; Avaliação leitura (fácil leitura!)	Grafismos quadro			"Smiles" - mais verdadeiros	
																Desenhos				
														Previsões de resultados	Quadro de investigação; Grelha de avaliação experiência	Realização do no Pré-escolar			Trabalho de grupo	
															Provérbios (pais); Boletim de vacinas	Dramatizações				
														Oral	Avaliação da leitura; Dicionário; Objetos pais	Auto-retratos			"Smiles" - assunto errado	
															Ficha para discutir essencial; Grelha avaliação individual; Grelha jogo	Jogo em roda			Jogos (em roda/Blocos Lógicos)	

Anexo XV

Dimensão de análise – Planificar (1.º Ciclo do EB)

Anexo XV-a

Modelo de planificação inicialmente utilizado (Modelo A da Rede Curricular Adaptada)

Turma: 1º A	<input type="text"/>	Orientadora cooperante: <input type="text"/>	Número de alunos: 24	Data: 25.10.2011
Supervisora: Daniela Gonçalves				
Áreas do currículo: Língua Portuguesa, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Musical				
Objetivos gerais:				
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender o grafismo da vogal “e” minúscula. 				

Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição da atividade	Tempo	Recursos materiais	Estratégias avaliativas
Língua Portuguesa Compreender um texto escutado;	Texto “A Eva e a Égua”	<p>- (Antes de iniciar a sessão, o professor cola no caderno individual de Língua Portuguesa, de cada aluno, uma lengalenga sobre a letra “e”. No mesmo caderno carimba a letra “e” minúscula e escreve-a no início de quatro linhas para que posteriormente venham a treinar o seu grafismo. O professor prepara ainda o quadro da sala desenhando a tracejado 24 letras “e” minúsculas tendo em conta as diferentes alturas dos alunos);</p> <p>- O professor inicia a sessão conversando com a turma sobre as letras que já conhecem fazendo com que esta reconheça que falta aprender o grafismo da vogal “e”;</p> <p>- O professor faz a leitura do texto com o recurso a imagens que vai colando no quadro de forma a melhor ilustrar a ação. Caso seja necessário e pertinente, o professor pode repetir a leitura do mesmo;</p> <p>- Em grande grupo, o professor inicia um diálogo sobre o texto de forma a explorá-lo (quem, o quê, quando, onde...) levantando algumas questões – pode também perguntar se as crianças identificam os diferentes</p>	5’ 10’ 10’	<p>- Texto cedido pela professora cooperante;</p> <p>- Imagens;</p> <p>- <i>Bostik</i>;</p> <p>- Quadro;</p>	Grelha de avaliação para a compreensão oral

<p>Língua Portuguesa</p> <p>Reconhecer a representação gráfica da letra “e” minúscula;</p> <p>Escrever a letra “e” minúscula gerindo o espaço pela ajuda do tracejado;</p>	<p>Grafismo da letra “e” minúscula</p>	<p>fonemas da letra “e” (ainda que esta atividade pretenda promover a grafia);</p> <p>- O professor escreve a letra “e” no quadro, explicando aos alunos como se processa o grafismo. Ao mesmo tempo, os alunos repetem o movimento “desenhando a letra no ar”;</p> <p>- Por ordem, o professor chama dois alunos de cada vez ao quadro de forma a poder acompanhar o seu processo da escrita da letra “e” minúscula. Os restantes alunos continuam a treinar o desenho da letra “no ar”;</p>	<p>5’</p>	<p>- Quadro; - Caneta do quadro;</p> <p>- Quadro; - Caneta do quadro;</p>	<p>Em grande grupo falam sobre as caligrafias dos diferentes “e” obtidos, visando salientar os que estão mais bem desenhados (tentar manter o anonimato de quem os fez)</p> <p>Fotografias; Conversas fora da sala (que serão faladas em sala)</p>
<p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>Explorar a plasticidade para desenvolver a destreza manual para a caligrafia da letra “e” minúscula;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p>	<p>Técnica de modelagem</p> <p>Técnica do contorno de</p>	<p>- Os alunos são desafiados a explorar a tridimensionalidade da letra “e” pela sua construção com plasticina (fazem esta atividade em cima de uma folha branca). O professor tem já preparada uma porção de plasticina para cada aluno. O professor deve privilegiar o carácter lúdico desta atividade pois ela pode motivar o empenho de uma melhor caligrafia da letra “e” minúscula. Após os alunos conseguirem descobrir a sua forma de construir a letra “e” minúscula, o professor a cada um, dá um palito para que treinem a escrita. Posteriormente os alunos contornam a letra “e” na folha</p>	<p>40’</p>	<p>- 24 Porções de plasticina; - 24 Folhas brancas de papel; - 24 Palitos; - Lápis de grafite; - Lápis de cor; - Tesoura; - 24 Pedações</p>	

<p>Língua Portuguesa</p> <p>Treinar a destreza e precisão gráficas</p>	<p>objetos Técnica do recorte</p>	<p>de papel. Pintam o “e” com lápis de cor e depois recortam-no. O professor premiando os trabalhos cola-os nas respetivas <i>t-shirts</i> com um pedaço de papel transparente autocolante (será uma forma de divulgação do seu trabalho para com colegas de outras salas, pais...)</p>	<p>de papel autocolante transparente;</p>	<p>Autoavaliação através de grelha dos <i>Smiles</i></p>
<p>Expressão e Educação Musical</p> <p>Entoar uma lengalenga cantando</p>	<p>Grafismo da letra “e” minúscula</p> <p>Cantar</p>	<p>- O professor distribui a cada aluno duas fichas para completar os grafismos. Antes de começarem a realizar as fichas o professor explica como será a avaliação das mesmas – mostrando a grelha de autoavaliação com os indicadores, tirando quaisquer dúvidas que surjam;</p> <p>- Após a realização das fichas, cada aluno avalia-se. O professor pode permitir que as crianças partilhem a sua avaliação se quiserem;</p> <p>- Tendo a lengalenga no caderno os alunos, de forma a memorizá-la, cantam-na aprendendo uma canção.</p>	<p>40’</p> <p>- 2 Fichas de grafismos cedidas pela professora cooperante;</p>	<p>5’</p> <p>- 24 Grelhas de autoavaliação</p>
<p>15’</p>	<p>- Viola;</p> <p>- Lengalenga (colada no caderno)</p>	<p>Autoavaliação através de grelha dos <i>Smiles</i></p>	<p>de papel autocolante transparente;</p>	<p>Autoavaliação através de grelha dos <i>Smiles</i></p>

Nota: No caso de haver mais tempo os alunos podem pintar as imagens da lengalenga. Os grafismos da letra “e” minúscula do caderno poderão ser trabalho de casa (conforme habitual).

Turma: 1º A	<input type="text"/>	Orientadora cooperante: <input type="text"/>	Número de alunos: 26	Data: 4.1.2012
Supervisora: Daniela Gonçalves				
Áreas do currículo: Matemática, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica				
Objetivos gerais:				
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as potencialidades do tangram; • Conhecer os nomes próprios e os apelidos; • Construir uma “Canção das Janeiras” para saudar uma turma do primeiro ano. 				

Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição da atividade	Tempo	Recursos materiais	Estratégias avaliativas
Matemática Conhecer as propriedades elementares das diferentes figuras que compõem o tangram;	Geometria e Medida (figuras no plano)	<p>O QUE É O TANGRAM?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor dá a cada aluno o “kit tangram” (previamente por si recortado de forma a que os alunos não percam tempo). - Os alunos poderão explorar livremente as diferentes peças. O professor faz várias questões: <ul style="list-style-type: none"> • Quantas peças são? • Quais os nomes dos diferentes polígonos? • Será que há alguma peça que não conhecem? • Quantos lados retos (segmentos de reta) existem numa determinada peça? • Se há mais vértices no triângulo ou no quadrado? • Se conseguem formar conjuntos tendo em conta algum atributo? • Se alguma peça pode ser substituída por outras? • ... 	20'	- “Kit tangram”	- Fotografias

<p>Matemática Compor figuras geométricas utilizando o tangram; Decompor figuras geométricas utilizando o tangram.</p>	<p>Geometria e Medida (figuras no plano)</p>	<p>CONSTRUIR FIGURAS DIVERTIDAS!</p> <p>- O docente pede aos alunos que abram o manual de matemática na página 77 e que façam os dois exercícios. Acompanha a resolução dos mesmos ajudando quando necessário.</p> <p>REVIVER A <u>NOSSA</u> HISTÓRIA:</p> <p>FAMILIAR:</p> <p>- O professor explora com os alunos a imagem da página 46 do manual. Pede que visualizem a imagem para que de olhos fechados saibam responder a algumas questões. Falam sobre o que é ser família e como os outros nos podem reconhecer – Apelido.</p> <p>- O docente pergunta aos alunos o nome dos pais e irmãos (se tiverem) escrevendo-os no quadro. Assim cada aluno saberá escrevê-los no manual.</p> <p>ENQUANTO POVO – VAMOS SER REIS:</p> <p>- Pela proximidade com o “Dia dos Reis” o professor lê uma explicação do significado desse dia bem como “Era Dia de Reis” de Luísa Ducla Soares que constam no “Livro das Datas”, da Civilização Editora.</p> <p>- No final o docente pergunta à turma se gostavam de fazer o mesmo que os personagens da história fizeram.</p>	<p>20’</p>	<p>- Manual de matemática (Alfa da Porto Editora);</p>	<p>- Exercícios</p>
<p>Estudo do Meio Conhecer os nomes próprios e apelidos;</p>	<p>À descoberta dos outros e das instituições.</p>	<p>- O professor explora com os alunos a imagem da página 46 do manual. Pede que visualizem a imagem para que de olhos fechados saibam responder a algumas questões. Falam sobre o que é ser família e como os outros nos podem reconhecer – Apelido.</p> <p>- O docente pergunta aos alunos o nome dos pais e irmãos (se tiverem) escrevendo-os no quadro. Assim cada aluno saberá escrevê-los no manual.</p> <p>ENQUANTO POVO – VAMOS SER REIS:</p> <p>- Pela proximidade com o “Dia dos Reis” o professor lê uma explicação do significado desse dia bem como “Era Dia de Reis” de Luísa Ducla Soares que constam no “Livro das Datas”, da Civilização Editora.</p> <p>- No final o docente pergunta à turma se gostavam de fazer o mesmo que os personagens da história fizeram.</p>	<p>30’</p>	<p>- Manual de estudo do meio (Alfa da Porto Editora);</p> <p>- Quadro e caneta do quadro;</p>	<p>- Exercício</p>
<p>Língua Portuguesa Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;</p>			<p>10’</p>	<p>- “Livro das Datas”</p>	

<p>Construir cantilenas; Ler frases produzidas para outra turma;</p> <p>Expressão e Educação Musical</p> <p>Cantar canções;</p>	<p>Comunicação oral</p>	<p>Questiona se os alunos conhecem alguma “Música das Janeiras”. Aproveitando as sugestões da turma, sugere construir uma música/estrofes de forma a poderem ir cantá-la a uma outra sala do primeiro ano. Nesta música criada constarão os nomes próprios e apelidos de cada aluno e poderão tentar fazer rimas. É importante que o docente tenha uma letra pensada de forma a agilizar todo o processo. Contudo, as sugestões dos alunos serão sempre preferidas. Por exemplo:</p> <p>“Vamos cantar as Janeiras/ Vamos cantar as Janeiras/ Somos alunos do 1.º “A”/ A todos vimos saudar</p> <p>Eu sou a Leonor Brandão e dou a todos um “chi-coração”/ Eu sou o Mateus Abreu; este ano vai rolar rápido como um pneu...”</p>	<p>40’</p>	<p>- Quadro e caneta do quadro;</p>	<p>- Exercício</p>
<p>Educação e Expressão Plástica</p> <p>Fazer dobragens;</p>	<p>Dobragem</p>	<p>- Após a construção da música e de todos os alunos terem decorado a sua fala, o docente pergunta que adereço lhes falta para serem mais parecidos com as personagens – a coroa.</p> <p>- Ensina-lhes assim a fazerem uma coroa diferente – um barco em papel (que ficou por ensinar dia 25-11-11) que depois poderão levar para casa para decorarem e colocar um elástico para utilizarem no “Dia dos Reis”.</p> <p>- No final de toda esta atividade ensaiada, a turma vai à uma outra sala do primeiro ano “cantar as Janeiras”. (Previamente terá combinado com a professora titular dessa turma. Os alunos poderão trocar rebugados entre si tal como acontece na história.</p>	<p>15’</p>	<p>- 25 Folhas de papel cavalinho (24 para os alunos e 1 para a professora)</p>	<p>Fotografias</p>
			<p>10’</p>	<p>- Viola</p>	<p>Fotografias</p>

Nota: Para T.P.C. os alunos poderão levar o “Livro de Fichas” – Alfa de forma a fazerem o primeiro exercício da página 28.

Anexo XV-b

Planificação a partir de uma temática (Modelo B da Rede Curricular Adaptada)

Maria Catarina Queirós

25-11-11

Conteúdos

Ensino Experimental das Ciências:

- Experiências com a água;
- Flutuação;
- Afundamento.

Educação e Expressão Plástica:

- Dobragens de papel.

Língua Portuguesa:

- Compreensão do oral.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI

Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves
Professora Cooperante:

Actividades Curriculares

- Realização da experiência proposta (guia nº2), página 11 de Orientações metodológicas - Alfa 1ºano- Porto Editora (com algumas adaptações);
- Realização da página 85 do manual de Estudo do Meio – Alfa 1ºano- Porto Editora;
- Realização de dobragens com vista à obtenção de um barco em papel.

Tema

“Objetos que flutuam ou se afundam na água”

Oportunidades de Intervenção

- Discutir a importância da compreensão deste fenómeno já que tantas vezes é mal interpretado nos meios de comunicação;
- Adquirir a noção de trabalho de grupo como momento de decisão em conjunto ;
- Promover a consciência de que o método experimental é uma “ferramenta” de construção do conhecimento.

Eventualidades e/ou precauções

- A ideia de que a ação da água (impulsão) se exerce sobre qualquer objeto nela introduzido é uma generalização que poderá não estar ao alcance de todos os alunos. Para tal, o professor terá de recorrer a outros exemplos, que não os existentes, de forma a que haja a **compreensão** possível por parte de todos;
- Poderá haver necessidade de aprofundar o tema com algum aluno;
- Pelo fato de se trabalhar com objetos de vidro, é necessário alertar para os cuidados na sua utilização.

Guião da aula

A realização desta experiência surgiu como forma de valorizar a semana da tecnologia e da ciência que celebramos, bem como de dar continuidade ao interesse que a turma tem mostrado sobre a temática dos barcos. Além disso, através de o Ensino Experimental Reflexivo das Ciências, que parte de questões, problemas e fenómenos que se podem testar com objetos do dia a dia dos alunos, geram-se diferentes ideias que suscitam a comunicação, a discussão e argumentação. Desta forma, estimula-se o pensamento e a criatividade. Pelo fato de se realizar a experiência inicialmente em trabalho de grupo serão trabalhados princípios de respeito mútuo, de liberdade e de comunicação. Espera-se que os alunos desenvolvam as suas capacidades cognitivas, melhorem as suas aprendizagens nos diferentes domínios e tornem-se mais reflexivos perante os seus pares.

-Antes de a aula começar, o professor organiza as mesas de forma a formar 6 grupos de 4 alunos. Para a sua formação, o docente tem em conta os grupos formados aquando da realização dos outros trabalhos de grupo já realizados, bem como as características dos alunos. Os alunos saberão onde se devem sentar de acordo com a disposição dos seus nomes plastificados (material feito pela professora Ana Sofia).

-- Em cada mesa o professor coloca:

- 1 gobelé;
- 4 folhas de papel;
- 1 colher de plástico;
- 1 colher de metal;
- 1 rolha;
- 1 afia;
- 1 batata;
- 1 clip;
- 4 manuais de Estudo do Meio (de cada aluno);
- 4 lápis;
- 4 borrachas;
- 1 tabela para registo das previsões do grupo.

Nota: o professor leva ainda um aquário, um regador, uma cartolina onde registrarão a experiência e outros objetos (plasticina, chaves, pedaço de madeira, pregos, lápis, maço de palhinha, palhinha...). Utiliza-se a água da torneira da sala.

-O professor coloca igual quantidade de água nos 6 gobelés. Após todos os grupos terem água nos gobelés, iniciam-se as verificações experimentais que se registam nos manuais de Estudo do Meio.

-Segue-se, novamente, um diálogo em grande grupo:

-Aconteceu o que esperavam?

-Em que objetos aconteceu o contrário? Por que terá acontecido?...

-Seguidamente, o docente clarificará alguns conceitos e realizará a experiência no aquário, para que todos os alunos vejam, de aprofundamento de uma rolha de cortiça que já verificaram que flutua na água. Os alunos verão a rolha a subir até à superfície e poderão entender que a água exerce impulsão mesmo nos objetos que se afundam. Refletirão noções como:

-A rolha subiria se não estivesse lá a água?

-Então o que fez a rolha subir?

-E se tivermos um prego no fundo, a água também faz força?

-Será que a água empurra todos os objetos?

-O professor utilizará outros objetos, modificando-lhes a forma e o conteúdo, de forma a que os alunos sintetizem as ideias subjacentes a esta experiência.

- O docente explicará, passo a passo, como se realiza a dobragem do papel de forma a obter um barco. Os alunos poderão colocá-lo na água (após preverem a sua flutuabilidade). Dentro do barco poderão colocar alguns objetos como se de um barco de mercadoria se tratasse.

-No final o professor pode sentir necessidade de explicar a flutuabilidade de cada objeto. Fará questões a cada aluno. Toda a turma registará as conclusões obtidas numa cartolina que se afixará na sala (na Área das Experiências que se pode vir a formar).

-A aula termina com a avaliação das atividades bem como do trabalho de grupo.

Maria Catarina Queirós

29-11-11
30-11-11

Conteúdos

- Língua Portuguesa
- Grafismo da letra "c" minúscula e maiúscula;
- Discriminação de sons;
- Letra, palavra e frase;
- Leitura de frases;
- Associação de um fonema a um grafema;
- Matemática
- Figuras no plano e sólidos geométricos;
- Expressão Musical
- Desenvolvimento auditivo;
- Aprender uma música de Natal.
- Expressão Plástica
- Ilustrar de forma pessoal

Oportunidades de Intervenção

- Falar do significado do Natal;
- Adquirir a noção de trabalho autónomo, sem necessidade de observar o trabalho do outro. Explicar a importância do erro numa avaliação formativa.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves
Professora Cooperante:

Actividades Curriculares

- Compreensão de um texto ;
- Leitura de frases - retroprojetor
- Realização das fichas n.º12 e 13 do Caderno de Fichas – A Grande Aventura da Texto;
- Realização da página 60 do manual de Língua Portuguesa adotado;
- Construção de um dicionário para a turma;
- Realização da página 73 e 74 do manual de Matemática – Alfa 1ºano- Porto Editora;
- Realização de uma ficha sobre uma canção de natal;
- Realização dos exercícios da página 26 do livro de fichas – Alfa 1.ºano – da Porto Editora.

Tema NATAL

Objetivos de Aprendizagem

- Consolidar a grafia da letra "c" minúscula e maiúscula;
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Ler palavras;
- Desenvolver a consciência silábica
- Ordenar palavras para formar frases;
- Ler pequenas frases;
- Desenvolver a atenção auditiva;
- Compreender diferenças dos sólidos geométricos .

Transitado de sessões anteriores

- Conhecimento das vogais e das consoantes "p", "t", "l", "d" e "m";
- Exercícios de consciência fonológica e silábica;
- Entoação da lengalenga;
- Sentido de observação (quadros Monet, fotografias);
- Trabalho com Blocos Lógicos.

Estratégias Avaliativas

- Observação dos exercícios realizados por cada aluno;
- Fichas do manuais;
- Fichas sobre a canção de natal;
- Fotografias;
- Dicionário da turma;
- Grelha de auto-avaliação das letras e grelha de avaliação da leitura.

Eventualidades e/ou precauções

- A temática do Natal deverá ser abordada sem a vertente Católica e Cristã que está subjacente, visto tratar-se de uma escola pública;
- Poderá haver alunos que se dispersem mais pelo fato de se tratar do tema do Natal (prendas, férias). Outros, porém, poderão estar mais suscetíveis a estes assuntos de encontro familiar, já que as suas famílias estão em separação;
- Alertar para o manuseio dos sólidos geométricos já que é um material de toda a escola.
- No caso se sobrar tempo pode fazer-se o jogo de consolidação dos Blocos Lógicos, planificado para o dia 14-11-11.

Guião das aulas:

- **Terça-feira** inicia-se com a leitura de um texto de Luisa Ducla Soares que está presente no manual de Língua Portuguesa – Alfa 1º ano – da Porto Editora. (Pelo fato de não ser o manual adotado, o professor fotocopia o texto e previamente cola-o nos cadernos de Língua Portuguesa).
- Após uma primeira leitura do texto, o docente relê-o pedindo que os alunos acompanhem a leitura batendo uma palma sempre que ouvirem o som “c”.
- Seguidamente, a turma dialoga sobre o texto, ao som, de fundo, de uma música natalícia. Falam do que significa dar e receber, e dos significados da palavra “presente”. Podem imaginar a quem gostariam de dar uma prenda este Natal, construída por eles próprios (tal como o Camilo). E se fosse uma prenda oferecida à turma? Qual seria?
- O professor pede que os alunos digam palavras que comecem pela letra “c”. À medida que forem surgindo palavras com as sílabas “ci” e “ce” o professor escreve-as no quadro. Caso não surjam poderá escrever: cidade, céu... (dizendo oralmente outras, ainda que com grafismo desconhecido dos alunos: cebola, cimento, crescer...) Aleita assim a turma para os diferentes fonemas da letra “c”.
- Realizam as fichas n.º12 e 13 do Caderno de Fichas – A grande Aventura da Texto. O professor dá o acompanhamento necessário. Deve fomentar a que os alunos trabalhem por si e tenham vontade em ler e aprender (que também acontece com os erros). No final, os alunos preenchem a grelha de auto-avaliação das letras.
- Depois do intervalo, os alunos abrem o manual de Língua Portuguesa na página 60 e o professor faz a leitura do texto. Os alunos realizam os exercícios dessa página demonstrando a compreensão do oral bem como a noção da divisão silábica.
- Através das imagens projetadas pelo retroprojetor, o docente pede, individualmente, a que os alunos façam a leitura de frases. Avalia a atividade preenchendo a grelha de avaliação.
- De tarde, se se proporcionar, os alunos poderão iniciar a construção de um dicionário ilustrado. Este instrumento ficaria na sala e serviria de pesquisa sempre que os alunos não se lembrassem do grafismo de uma palavra. A turma decide como o quer elaborar. O professor distribui folhas e cada aluno desenha e legenda uma palavra diferente do colega.

- **Quarta-feira** o dia começa com a abertura de uma prenda para os alunos – uma caixa com vários sólidos geométricos. Alguns alunos são chamados a desembrulhar a prenda ao som de uma música natalícia. O professor explica que devemos estimar as prendas e que devemos procurar ter material e livros que nos permitam crescer em sabedoria, não ser só ter prendas com carácter lúdico.
- O professor distribui os diferentes sólidos pelos alunos e explica qual a ordem que terão de cumprir, aquando do seu sinal, para que o sólido seja passado, com cuidado, ao colega do lado. O professor dá tempo a que os alunos explorem os sólidos geométricos. Esta atividade realiza-se ao som de música natalícia. (O docente pode incluir neste grupo de sólidos os cubos existentes na sala, construídos pelo professor Américo.)
- Posteriormente, o docente pede que os alunos abram o manual de matemática – Alfa 1.ºano – da Porto Editora na página 73. Explica o exercício e acompanha a resolução do mesmo por parte dos alunos.
- O professor ensina a letra de uma música de Natal. Leva a letra escrita, fotocopiada para cada aluno. Leva também alguns dos ingredientes que são necessários para “fazer surgir” a música. Mostra-os à medida que vai cantando. Os alunos observam a forma destes ingredientes. No final, os alunos completam a ficha com a receita da música desenhando, nos locais apropriados, a forma dos ingredientes que foram mostrados (ver ficha).
- O professor fala da diferença dos sólidos geométricos, procurando que sejam os alunos a verbalizá-las. Pretende-se que cheguem à conclusão que umas têm superfícies curvas e outras não. O professor explica que essas são noções matemáticas que dividem os sólidos geométricos em poliedros e não poliedros.
- Os alunos realizam os exercícios da página 74 do manual de matemática – Alfa 1.ºano – da Porto Editora.
- Para trabalho de casa os alunos podem levar o livro de fichas – Alfa 1.ºano – da Porto Editora. Farão os exercícios da página 26 como forma de consolidação dos conteúdos abordados. O professor optará por não explicar a resolução dos mesmos para que os alunos procurem o acompanhamento dos pais.

Anexo XV-c

Planificação em formato de grelha sugerida na Licenciatura em Educação Básica para o Pré-Escolar (Modelo C da Rede Curricular Adaptada)

Data 3-1-2012	PLANIFICAÇÃO-DE-ACTIVIDADES-LECTIVAS		Período-Lectivo Início-2.º-Período
	1.º-Ano	1.º-Grupo	Semana Janeiro
Competências	Actividades/Estratégias	Recursos	Avaliação

<ul style="list-style-type: none"> Consciência linguística: consciência fonológica (consciência silábica); Cooperação (adquirir regras e comportamentos sociais); Motricidade global e motricidade fina; Consciência da comunicação não verbal; Motricidade fina; Linguagem oral; Noção de número. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas. Num ambiente relacional securizante, desenvolver a escuta com vista à valorização do Outro (que contribui para o bem-estar e para a autoestima); Permitir a participação democrática; Exercitar as duas vertentes da motricidade com vista ao domínio maior do seu corpo; Expressar uma ideia afirmando-a na interação com o(s) outro(s); Exteriorizar espontaneamente imagens que interiormente construiram; Valorizar a comunicação de forma a fomentar a interação da expressão oral; Vivenciar situações de deslocação no espaço sistematizando aprendizagens matemáticas. 	<p>Jogo:</p> <p>“Party&Co Saltitante”</p> <p>Fases:</p> <p>1.ª: DESENHO</p> <p>2.ª: MÍMICA</p> <p>3.ª: MODELAGEM</p> <p>4.ª: TELEFONE SEM FIO</p> <p>5.ª: PALAVRA PROIBIDA (ver guião)</p>	<p>Materiais:</p> <p>6 Folhas de papel;</p> <p>6 Lápis de carvão;</p> <p>Plasticina;</p> <p>Relógio ou cronómetro;</p> <p>Giz ou arcos.</p> <p>Humanos:</p> <p>Professoras;</p> <p>26 Alunos.</p>	<p>Ver grelha de observação</p>
---	---	--	---	---------------------------------

Guião da atividade:

“Party&Co Saltitante”

Princípios e regras do Jogo:

O jogo “Party&Co saltitante” permite que os alunos, de forma lúdica (já que será o primeiro dia de aulas após as férias de natal), desenvolvam a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores (sílabas), o que é fundamental para a aquisição das competências da leitura e da escrita. Será bastante útil para a realização de revisões de algumas noções trabalhadas no primeiro período.

O jogo visa a interdisciplinaridade pois nele, além do objetivo principal, trabalhar-se-ão competências das Expressões e da Língua Portuguesa. Inclui, por isso, cinco fases.

A professora divide a turma em seis grupos de quatro elementos. Os grupos colocam-se encostados a uma parede, afastados entre si. Previamente terá preparado a sala para que, dessa parede à sua oposta, os alunos tenham possibilidade de saltitar tantas vezes quantas sílabas as suas palavras contiverem.

Esta atividade, se o tempo assim permitir, poderá ser realizada no exterior.

Em cada fase os grupos serão livres para pensar na palavra que quiserem. No entanto, a professora dirá que o objetivo é ver qual o grupo que chega mais longe. Mas, atenção: o grupo que se enganar na divisão terá de voltar ao lugar inicial!

Fases:

- Em cada fase a professora explica a atividade e depois conta o tempo necessário para que pensem numa palavra e se preparem para a “representar”: três ou cinco minutos.
- Com giz ou arcos, a docente marca, previamente, no chão várias casas tipo o jogo da glória que servirão para que os alunos se desloquem durante a silabação. (Podem introduzir casas de perigo – terá de voltar para trás uma casa; casas de bónus – avançam duas casas...)

1.ª: Desenho – Antes dos grupos se colocarem encostadas à parede, já a professora colocou, de forma espaçada, uma folha e um lápis de carvão em cada lugar. A docente explica que terão de desenhar a palavra em que pensaram, sem dizerem nada aos outros colegas, e que passados cinco minutos, por ordem, todos terão de mostrar o seu desenho para que os outros grupos tentem descobrir qual é a palavra.

Passados os cinco minutos, a professora pede que mostrem os desenhos por ordem.

Por exemplo, se o grupo desenhou uma casa, após os restantes grupos identificarem a palavra esse grupo a dividirá silabicamente mostrando pelos dois saltos que der, neste caso.

2.ª: Mímica – A professora explica que terão de mimar a palavra em que pensarem. Terão três minutos para pensar na palavra e em como a exteriorizar com gestos.

Após os três minutos, por ordem, começa esta atividade.

A incapacidade do aluno se exprimir ou a dos grupos não entenderem qual a palavra deverá ser colmatada com a ajuda da docente.

Por exemplo, se um grupo pensou na palavra “cão” fará a mímica e, após o grupo a identificar, o grupo dará um salto, neste caso.

3.ª: Modelagem – A professora dá a cada grupo um pedaço de plasticina para que modelem a palavra escolhida. Terão cinco minutos para a modelar. Após o tempo, por ordem, começa a atividade. Também aqui a professora, conhecendo o grupo, deverá estar atentas às dificuldades.

Por exemplo se um grupo modelou uma bola, após os outros grupos a identificarem, o grupo dará dois saltos, neste caso.

4.ª: Telefone sem fio – A professora diz a cada grupo que pense numa palavra. Terão três minutos para o fazer. Após esse tempo começa a atividade.

Por exemplo se um grupo pensou em borboleta terá de a dizer ao ouvido do seu vizinho. Este dirá ao outro seu vizinho e assim sucessivamente até que o último dirá a palavra pensada pelo primeiro grupo. No caso de má comunicação deverá repetir-se a atividade.

5.ª: Palavra proibida – A docente explica a atividade com um exemplo: diz que terão de tentar que os outros grupos descubram uma palavra sem a dizer; dizendo, por exemplo, que a sua tem quatro pessoas: a avó, o pai, a mãe e ela própria; pode dizer que vivem todos na mesma casa... Será a palavra “família”.

Então diz que os grupos terão cinco minutos para pensar em como vão verbalizar determinada palavra.

Escolha do vencedor:

No final das cinco atividades todos verão qual o grupo que se encontra em primeiro lugar e esse será o vencedor.

Outras sugestões:

O processo de silabação através de saltos poderá continuar com palavras que a docente disser em voz alta. Aí pode avaliar dificuldades sentidas no jogo usando palavras dirigidas a cada aluno/grupo: “SIM”, “TRÊS”, “FLOR”, “TIO”, “PAI”, “MÃE”...

Anexo XV-d

Momentos planejados que envolveram a Comunidade Educativa

Feira das compotas



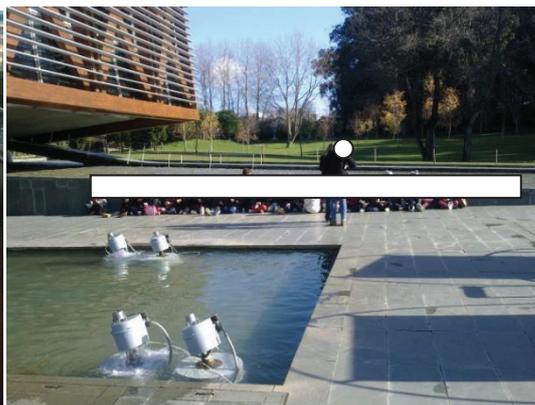
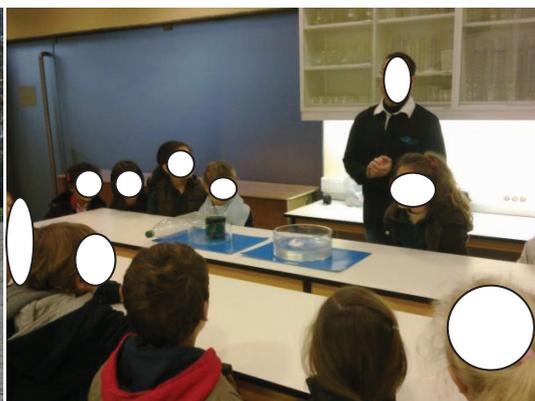
Provérbio



Ida ao Rivoli – “A ilha do tesouro”

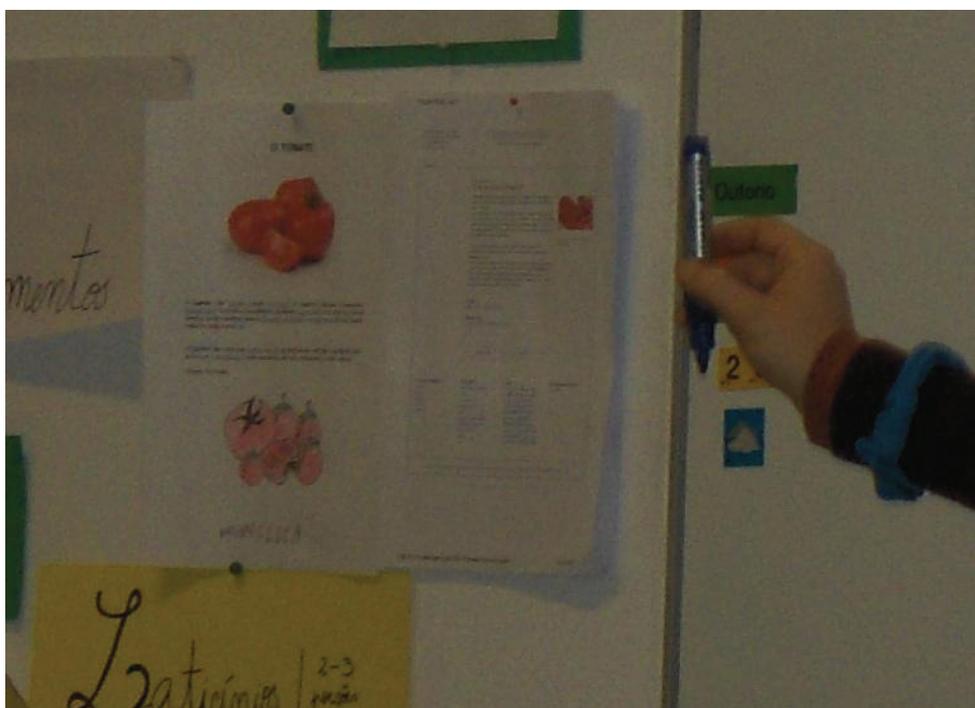


Ida ao Pavilhão da Água



Pesquisas com pais

Tomate: Fruto ou legume?



Pesquisas com pais (tipos de barcos)



Sólidos Geométricos



Ida ao teatro com pais...

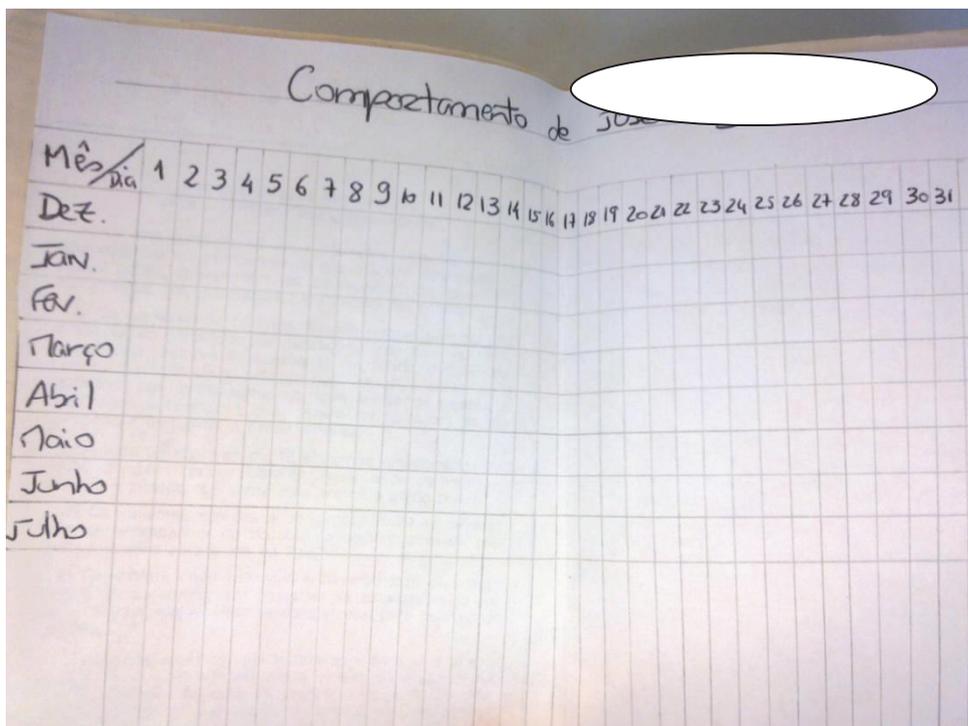
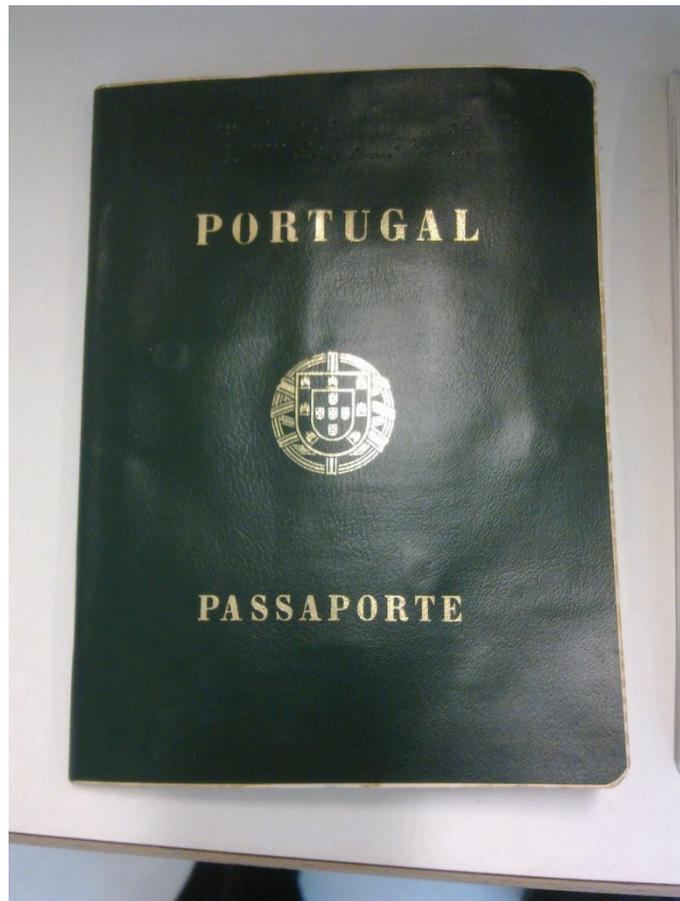
Apesar de não ter sido dado bastante destaque ao conteúdo do texto, falou-se das personagens que entravam na história e de que a palavra “personagem” vem de persona (máscara). Depois eu disse que quando líamos uma história devíamos saber quem a escreveu e qual a editora, mas que esta história não tinha autor nem editora (é das professoras da escola). No entanto, perguntei se conheciam algum autor e uma aluna disse que conhecia a Sophia de Mello Breyner porque tinha isso ao teatro com os pais. No dia seguinte trouxe-me o folheto do espetáculo bem como o livro “A menina do mar” (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana)



Anexo XV-e

Planificação acordada com pais

Passaporte



Anexo XVI

Dimensão de análise – Agir (Educação Pré-Escolar)

INDICADOR: Realização de oportunidades educativas

Registo de Incidente Crítico n.º 33

Nome das pessoas: Porteiro, auxiliar, entre outros

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 21/02/2011



Incidente

Ao almoço uma torre de Belém foi para a nossa sala - uma estrutura de madeira (feita pela estagiária e seu marido) que pelas dimensões foi levada no domingo à noite para a instituição. Também pelas dimensões da estrutura foi necessário a ajuda do porteiro, de uma auxiliar, entre outros

Comentário

Toda esta envolvência de pessoas que colaboram para o bem das crianças reflecte o trabalho em equipa que se vive nesta instituição e fora dela (para promover aprendizagens nas crianças).

Registo de Incidente Crítico n.º34

Nome da criança: Guia do Serviço Educativo do Padrão dos Descobrimentos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 20/05/2011



Incidente

Quando estávamos sentados em roda junto ao Padrão dos Descobrimentos e nos apresentávamos à guia do serviço educativo a C, que estava sentada a seu lado,

comentou quando esta disse o seu nome: “A minha mãe biológica também chama-se assim”. A guia explicou-nos novos assuntos sobre os descobrimentos e as crianças estavam curiosas sobre o que lhes contava.

Comentário

A participação da guia foi extremamente enriquecedora pois as crianças fizeram novos conhecimentos e com ela trocaram saberes.

Foi a primeira vez que ouvi a C a falar deste assunto e a forma espontânea e tranquila com que o fez revelou uma certa maturidade e abertura com o grupo de amigos.

INDICADOR: Há intencionalidade na ação por parte dos adultos mas também por parte das crianças?

Registo de Incidente Crítico n.º 35

Nome das crianças: R e D

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 21/02/2011

Incidente

Houve dois meninos que, pelo facto de terem de ir embora depois do almoço foram os primeiros a ver a Torre de Belém. Um desses meninos foi embora porque se magoou no queixo e o enfermeiro, que o assistira, aconselhou a que fosse ao hospital levar uns pontos.

Comentário

O facto de se ter mostrado a Torre de Belém a estas duas crianças antes de mostrar a todo o grupo demonstra que houve intencionalidade: para a R – para que não ficasse triste de só poder vê-la no dia seguinte e ao D para que se distraísse. Através deste registo, verifica-se também que a instituição tem um enfermeiro que assiste toda a Comunidade Educativa.

Registo de Incidente Crítico n.º 36

Nome da criança: M, AB e L

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 5/05/2011

Incidente

Estávamos a ver o peixe e comentei: “O peixe está atordoado.”. Estabeleceu-se um diálogo:

M. – “O que é isso?”

L. – “É estar tonto.”

AB. – “Assim... A dar voltas.” (Rodando sobre si próprio.)

Comentário

O facto de ter utilizado aquela palavra foi intencional para verificar se a conheciam. As respostas que surgiram da parte das crianças foram satisfatórias e a rapidez com que as deram revelou que as crianças tiveram vontade de colmatar a dúvida do M.

Registo contínuo n.º 1

Nome: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 22/03/2011

Observação:

Apresentou-se o *PowerPoint* sobre a Quaresma – “Podes espalhar alegria”. As crianças participaram na leitura do *PowerPoint* pois foi elaborado para que possam interagir. Assim este *PowerPoint* pôde favorecer a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, conforme as intenções pedagógicas. Na oração que fizemos “Jesus está comigo, está contigo”, a educadora fê-los pensar no conteúdo das palavras. Assim gerou-se um diálogo entre o grupo em que uns perguntavam, aos outros se Jesus estava com eles. Algumas crianças disseram orações que costumavam rezar à noite com os pais. Sobre a oração do “Anjo da guarda”, a educadora perguntou se as crianças sabiam o que era a alma. Várias foram as hipóteses colocadas e por isso seguiu-se a visualização do *PowerPoint* o “Pássaro da Alma”. No final cada criança disse o que Jesus lhe estava a dizer no coração naquele momento (nós registámos). (Quatro crianças tiveram menos facilidade em verbalizá-lo. A estas foi dado não só mais tempo para que pensassem mas também a liberdade para dizerem ou não.)

Registo de Incidente Crítico n.º 37

Nome das crianças: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/05/2011

Incidente

As crianças pediram para cantarmos a música dos “Bons Dias” para a J. (estagiária da ESEPF) ouvir.

Comentário

O facto de terem pedido significou que a sentem parte do grupo e como tal querem que ela também conheça a sua forma de dizer bom dia.

Registo de Incidente Crítico n.º 38

Nome da criança: D

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/05/2011



Incidente

O D trouxe umas estrelas de sua casa que brilham no escuro e depois de as mostrar aos meninos quis pô-las na área das experiências. Depois fomos para o dormitório ver como brilham no escuro. No caminho eu disse que tinham de fazer pouco barulho para que as estrelas não acordassem e deixassem de brilhar.



Comentário

O D gostou de partilhar esta sua descoberta de casa aos amigos. A brincadeira que disse teve intenção de os acalmar para que todos conseguissem observar. Ficaram admirados ao ver como brilharam.

Registo de Incidente Crítico n.º 39

Nome da criança: AB.

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 18/05/2011

Incidente

O AB disse à educadora: “Eu tive uma ideia para a minha roupa de Pedro Álvares Cabral. Vou usar umas botas. Eu tenho umas e vi num livro que tenho em casa que é assim”.

Comentário

O facto do AB saber como se vestia Pedro Álvares Cabral, sua personagem no teatro, significa que pesquisou em casa como eram as suas vestes. Demonstra estar motivado para assumir o papel do navegador de tal forma que quer fazê-lo da forma mais semelhantemente possível. Este seu agir reflecte também uma planificação.

Registo contínuo n.º 2

Nome das crianças: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 19/05/2011

Contexto de observação: As crianças pediram para rezar a Maria para pedirem que a R (que estava doente em casa) pudesse ir ao passeio, no dia seguinte, a Lisboa.

Observação

As crianças fecharam os olhos e depois por ordem disseram o que tinham pedido:

E. – “Pedi a Maria para ajudar a R. a ficar boa.”

C. – “Pedi a Maria que ajudasse a R. a estar boa e assim muito feliz connosco e com os outros meninos.”

M. – “Para ela ficar melhor.”

A. – “Pedi a Maria dar um abraço à R..”

D – “R. vem ao nosso passeio.”

A. P. – “Ajuda a R. a ficar melhor e a vir ao nosso passeio.”

G. – “Para a R. ficar muito boa e poder ir ao nosso passeio.”

L. – “Para ela vir ao nosso passeio e já não estar doente.”

M. – “R., dorme muito para descansares para amanhã ires a Lisboa.”

J. (estagiária) – “Para a R. vir.”

Eu – “Quero que a R. venha.”

A. – “Para ela vir ao nosso passeio e estar boa.”

Registo de Incidente Crítico n.º 40

Nome da criança: E.

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 25/05/2011

Incidente

O E que, no dia anterior, tinha reparado que faltara uma pecinha num dos registos das pesquisas do *placard*, após o lanche da manhã descobriu a pecinha e exclamou: “Já encontrei a pecinha”.

Comentário

O facto de ter encontrado a pecinha e de ter dito com satisfação faz perceber que há organização na sala pois esta provavelmente terá descolado e a senhora da limpeza a terá colocado no móvel. Ao mesmo tempo a criança revela persistência, o que é saudável existir desde cedo para a formação de pessoas tranquilas e que sabem esperar e procurar.

Registo de Incidente Crítico n.º 41

Nome da criança: M

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 25/05/2011

Incidente

A educadora levou algumas imagens dos monumentos visitados em Lisboa para que as crianças mais facilmente os recordassem e os soubessem fazer no registo do passeio. Por isso, enquanto desenhavam o M disse: “Preciso de ver o desenho verdadeiro”.

Comentário

Penso que o acto que levar as imagens, foi uma boa estratégia. De facto ajudou a relembrar pormenores e as imagens tornaram-se uma boa ajuda como se pode ver pelo pedido do M. Muitas vezes as crianças questionam-nos como se desenha isto ou aquilo pedindo para que as desenhemos. Como sabemos, nunca devemos desenhar mas sim levá-las ao local (quando possível) para que elas próprias observem e façam os seus desenhos criativos. Assim o fizemos na sexta-feira anterior. Contudo, para relembrar a memória as imagens foram um excelente recurso.

Registo de Incidente Crítico n.º 42

Nome: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 31/05/2011

Incidente

Estávamos sentados na mantinha e as crianças pediram para cantar a música do “Bom Dia” para que a F aprendesse. Construíram a seguinte rima para a F: “A F que vai para dentro de uma pipa”, já que todos os seres vivos da sala têm uma (crianças, educadora, estagiárias, tartaruga, peixes).

Comentário

Isto que aconteceu com a F (estagiária de ação educativa), já tinha acontecido comigo, quando cheguei à sala em Fevereiro e também com a J (estagiária da ESEPF). As crianças são bastante simpáticas e sabem acolher quem chega de novo à sala.

Registo de Incidente Crítico n.º 43

Nome: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/06/2011

Incidente

Quando íamos para a sala, no corredor do pré-escolar as crianças, em fila, quiseram ensinar à F (estagiária de auxiliar de educação) “aquilo da direita e da esquerda que nos ensinastes”. Assim o fizeram, como se tratassem de marinheiros que remavam. Foram pelo corredor a fazer os gestos de remar à direita e de remar à esquerda. Uma das crianças disse uma fala da sua personagem do teatro: “Ancorar naus, ancorar naus!”. Outras disseram: “Pus a âncora” e a “nau” (fila dos meninos) ia parando.

Comentário

Pelo registo do acontecimento vemos que as crianças têm gosto em ensinar aos outros aquilo que vão aprendendo e brincando. Reparámos também que ao quererem ensinar à F é porque a sentem parte integrante do grupo pois também ela terá de conhecer esta brincadeira tão relacionada com o projeto de sala. O facto de uma das crianças ter dito uma das suas falas do teatro faz-nos também ver a competência da mobilização e interligação dos saberes tão desejável que aconteça no Jardim de Infância e por consequência na vida. Fê-lo porque a brincadeira inclui o “pôr a âncora” e o “tirar a âncora”, como outros meninos depois o disseram.

Lista de Verificação

SESSÃO DE MOVIMENTO – LATERALIDADE 17-02-2011

	Pé	Mão	Bola	Andebol
R	Direita	Direita	Direita	Direita
A	Direita	Direita	Direita	Direita
E	Esquerda	Direita	Esquerda	Direita
C	Direita	Direita	Direita	Direita
M	Direita	Direita	Direita	Direita
L	Esquerda	Direita	Direita	Direita
A	Esquerda	Esquerda	Esquerda	Esquerda
A	Direita	Direita	Direita	Direita
M	Direita	Direita	Direita	Direita

Lista de verificação

SESSÃO DE MOVIMENTO – ORIENTAÇÃO TEMPORAL 12/05/2011

Reparámos que duas crianças manifestavam lateralidade predominante dos membros inferiores aposta àquela que tinham demonstrado desde a sessão de movimento de 17/02/2011.

Registamos e com eles conversámos.

AP. – Pé Esquerdo

AB. – Pé Direito

Reparámos ainda que a R. estava com dificuldade na execução do rolamento à frente já que noutras sessões de movimento já fazia este exercício naturalmente. Contudo, a educadora entendeu que a criança tinha ficado confusa por ter assistido à explicação do movimento a alguns dos seus colegas, daí não estar a fazer o movimento corretamente.

Lista de Verificação

SESSÃO DE MOVIMENTO – ORIENTAÇÃO TEMPORAL 19/05/2011

As crianças fizeram o registo da actividade “OLHA COM ATENÇÃO”. Com esta actividade pudemos constatar que a maior parte das crianças desenvolveu a noção de ordem pois soube desenhar os objetos nos locais corretos.



INDICADOR: Saber agir perante momentos e criança

Registo de Incidente Crítico n.º 44

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 15/03/2011

Incidente

A hora do almoço aproximava-se e tentávamos acabar este registo da avaliação/planificação. Para agilizar o registo perguntei à L qual a cor que queria. Assim, dei-lhe essa cor. Contudo, a L disse: “Espera, eu tenho de fazer o cabelo primeiro”.

Comentário

De facto, por mais pressa que tenhamos na gestão das actividades/horários temos de respeitar os ritmos das crianças.

Registo de Incidente Crítico n.º 45

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 31/05/2011

Incidente

A C, quando estávamos a conversar na mantinha, disse que tinha uma dúvida pois não tinha entendido muito bem o que era o Espírito Santo que tínhamos falado na semana anterior. Pedimos às restantes crianças que nos ajudassem a explicá-lo e, a C no final disse, por palavras suas, o que entendera.

Comentário

O acto da C ser capaz de colocar uma dúvida sobre o não entendimento de algo já trabalhado faz entender que as crianças sentem-se à vontade para colocar dúvidas e questões. O ambiente vivido na sala promove um conhecimento que vai sendo por todos construído e reflectido.

INDICADOR: Saber agir perante situações imprevistas

Amostragem de acontecimentos n.º2

Objetivo da observação: Interações na mantinha

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 27/05/2011

Tempo de observação: 5 minutos

Antecedente	Comportamento	Consequente
Na mantinha os meninos começaram a dizer que queriam brincar ao “jogo do botão.”	Como nenhuma criança tinha um botão no bolso da bata, o AT. tira um carro do seu bolso dizendo que podem fazer com o carro.	As crianças ficam satisfeitas e começam o jogo.

Excerto da Avaliação da semana de 28 de Março a 1 de Abril de 2011

“Tal como foi pedido pelas crianças na sexta-feira, a segunda-feira iniciou-se com uma surpresa: tinha chegado uma encomenda trazida pela O. Demonstrou-se socialização com a Comunidade Educativa, tal como consta nas intenções pedagógicas.



A enorme satisfação nas caras que as crianças faziam, alegraram este momento e as perguntas iam surgindo: “O que é?” Todos a queriam abrir.

A carta que vinha anexada só foi aberta depois de se abrir a encomenda, pois a vontade que tinham era de ver o que tinha lá dentro... Um sari e chá. “Chá da Índia!”, como disse um dos elementos do grupo.

Quiseram vestir-se. E a roupa para os rapazes foi escolhida dentro daquelas que temos na sala – uma túnica e um colete.



Na encomenda não vinha a “bindi” (o sagrado ponto que as indianas usam na testa) mas logo a educadora o solucionou utilizando um brilhante existente na sala.

Depois foi lida a carta que, através do recurso a imagens (em pictograma), permitiu que as crianças a lessem (claro que com a ajuda dos adultos).

O grupo mostrou desejo de experimentar o chá que tinha vindo da Índia e assim ficou decidido fazê-lo – um lanche indiano para a tarde ficou prometido! (Currículo Emergente.)

O lanche fez-se segundo o prometido. Foi preparado depois do almoço pela educadora e pela estagiária. Para tal utilizaram uma chaleira da instituição, açúcar, canela, copos, jarras e talheres da cozinha, bolachas que foram compradas no supermercado...”



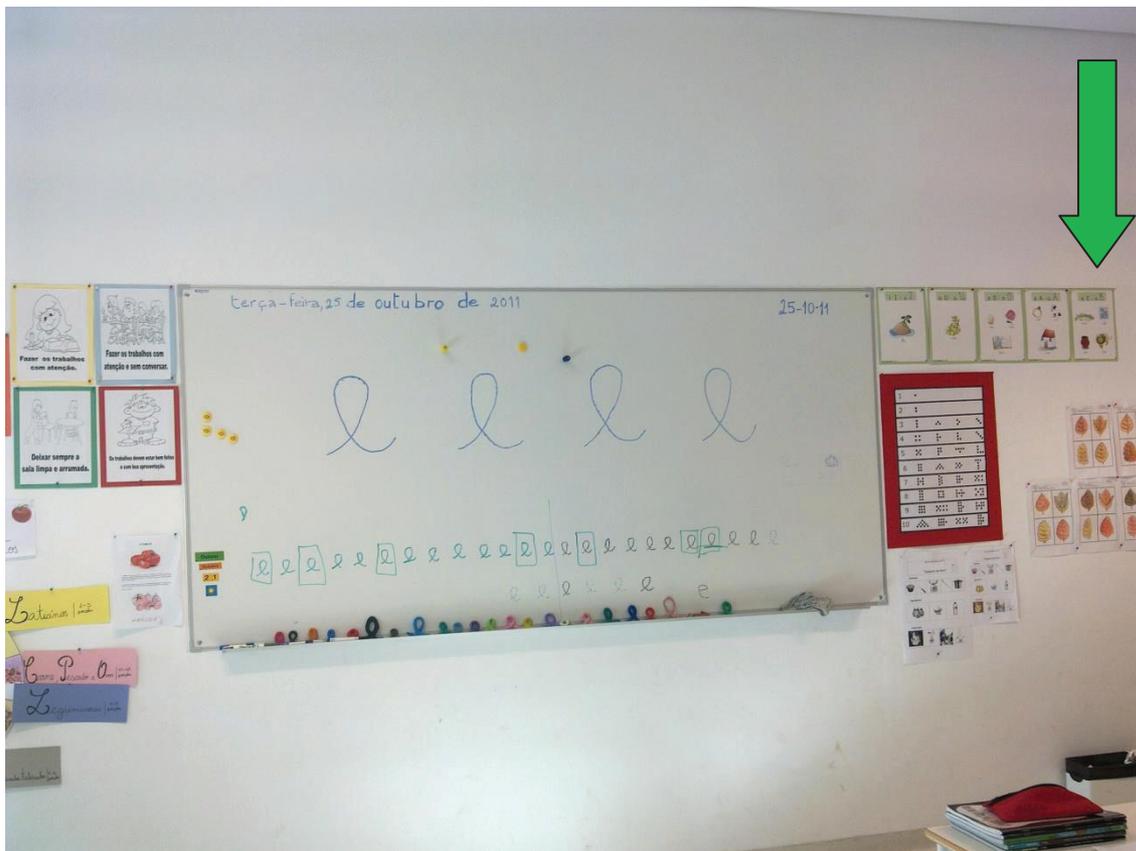
Anexo XVII

Dimensão de análise – Intervir (1.º Ciclo do EB)

Anexo XVII-a

Intervir a partir de perguntas colocadas à turma

“Quais as letras que já aprenderam?”. Um dos alunos respondeu apontado para o placard onde estão afixadas as cartolinas com as letras que vão conhecendo e disse que sabia que iam aprender a letra “e” porque um amigo de outra sala já lho tinha dito (Portfólio reflexivo 1CEB – 4ª semana).



Anexo XVII-b

Intervir aproveitando testemunhos e materiais que os alunos partilham em aula

Quarta-feira, quando a aula começou, comecei por recolher os trabalhos de casa. Uma aluna entregou-me uma pesquisa sobre barcos que tivera feito com o seu pai no feriado. Fiquei contente por ver o seu trabalho e aproveitei-o para explicar uma das minhas atividades. Coloquei o seu trabalho no quadro, juntamente com outro que tinha sido entregue por outro aluno na semana anterior, e toda a turma os pôde observar. Descobrimos novos tipos de barcos, porque a aluna copiara as letras que o pai lhe escrevera formando vários nomes de embarcações. (Em aulas anteriores de língua portuguesa tínhamos colocado o número de letras à frente de cada palavra, ou frase. É interessante reparar que a aluna também escreveu o número de letras das palavras que escreveu – ver imagem real.) Um dos tipos de embarcação era o barco rabelo. Perguntei se os alunos já tinham visto algum e uma aluna disse que a sua avó já lhe tinha explicado como eram. Sugeri que ela mesmo o descrevesse à turma, bem como explicasse a sua função. Soube fazê-lo com pouca ajuda. Aproveitei para dizer que os alunos iriam ver imagens desse barco numa atividade no ginásio mas, para isso, teriam de estar bastante atentos para as descobrir (serviu como mais uma motivação) (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ª semana).



Anexo XVII-c

Intervir através de músicas

“Janeiras”

Vamos cantar as “Janeiras”, vamos cantar as “Janeiras”,

Somos alunos do 1.ºA e a todos vamos saudar.

Eu sou a A...ide, olá a todos e agora ouvide!

Eu sou o A...lhas. Para começar limpem bem as orelhas.

Eu sou o A...eira este ano tentem não fazer asneiras.

Eu sou a B...into que a todos digo o que sinto.

Eu sou a C...osta. Se formos bons amigos toda a gente gosta!

Eu sou o D...ira. Vamos crescer nesta escola à maneira!

Eu sou a F...osa. Nada de sermos muito vaidosas!

Eu sou a I...eira que brinco com todos à minha beira.

Eu sou a I...eira. Devemos ser pessoas verdadeiras.

Eu sou o J...ck. Para arrumar as folhas uso um clip!

Eu sou o J...eira. Nesta eco escola protegemos a madeira!

Eu sou a L...ão e dou a todos um “chi-coração”.

Eu sou o L...ão. Não devemos berrar como o leão.

Eu sou a M...eira. Ponho o lixo sempre na lixeira.

Eu sou a M...eira. Um Bom Ano a todos e fala a Monteira!

Eu sou a M...teiro que vai ao quadro e usa o ponteiro.

Eu sou o M...eu; este ano vai rolar rápido como um pneu.

Eu sou a M...ntos que sorri para todos os cantos!

Eu sou a R...eira. Quero estudar e ser uma menina à maneira.

Eu sou o R...cho e acho o que acho!

Eu sou o S...cchi e gosto muito de estar aqui!

Eu sou a T...ares. Todos nós somos espetaculares!

Eu sou o T...osa. As pessoas não devem ser muito gulosas.

Eu sou o V...antos. Para terminar Bom Ano e sejam “santos”!

Vimos cantar as “Janeiras”, viemos cantar as “Janeiras”,

Somos alunos do 1.ºA adeus e até já!



(Músicas para o Pré-escolar)⁵

Música dos Descobrimentos 5Anos

(Melodia – Rei Leão)

Saíram naus e caravelas do
nosso Portugal,

Conquistaram muitas terras...

Isto é fenomenal!

Estamos muito agradecidos,

Lê-se nos Lusíadas,

Tantas tormentas já passadas...

E nunca vencidos!

Fomos desde a Índia ao Brasil...

Especiarias e pessoas coloridas.

Refrão:

Remaram à esquerda, remaram
à direita,

Muito navegaram... E o vento
soprava.

Os nossos marinheiros se
esforçaram,

Com a Cruz de Cristo oceanos
eles sulcaram.

⁵ Anexamos estas músicas do Pré-escolar,
ainda que este Anexo XV diga apenas
respeito ao 1.º Ciclo do EB.

Música Quaresma 2011

Diz sim ao amor,

Espalha a tua alegria.

Larga o material e sente a vida.

Sem Jesus estava triste,

Ele encheu a minha vida de cor.

Vou anunciar a Sua vida.

Fica-te com Jesus,

Deixa que Ele te ilumine.

Tantas cores que Ele dá ao
nosso dia...

Lá Mi

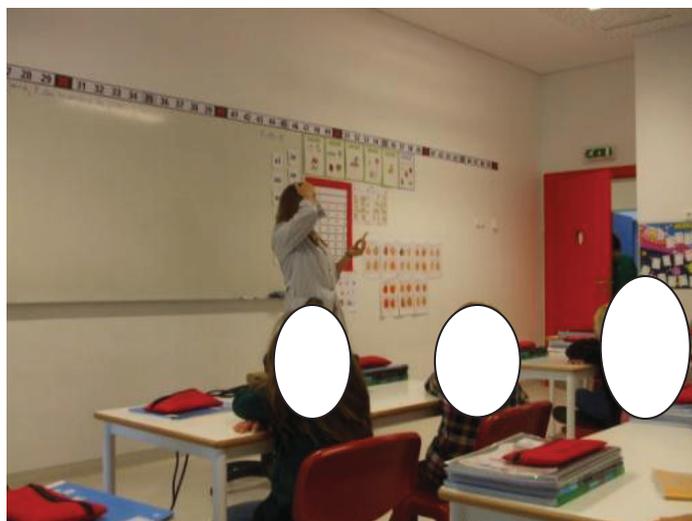
Dó#m Fá#m

Lá Ré Mi

Anexo XVII-d

Intervir apresentando materiais com histórias imaginárias

Durante a conversa introduzi uma história inventada sobre ter ido comprar molas de madeira. À medida que ia falando, fazia com que os alunos me acompanhassem contando as molas que fui adquirindo: numa das lojas um senhor só tinha 3 molas, noutra os donos tinham 6 mas uma estava estragada, depois, ao sair da loja tropecei e parti 4... E assim, com a ajuda da reta numérica chegámos às 24 molas (correspondentes aos 24 alunos da sala) (Portfólio reflexivo 1CEB – 6ª semana).



Letra “L”

Como habitual na aprendizagem de uma letra nova, começou-se pela leitura de um texto, desta vez com recurso do retroprojetor. À entrada na sala, uma aluna sorriu ao ver este aparelho colocado no centro da mesma. Outro aluno, que tinha sido ajudado por esta aluna no dia anterior, foi sentar-se novamente junto a ela, com vontade. À medida que a história “Lálá, Lélé e Lóló no campo” ia sendo contada, as personagens iam entrando bem como ia sendo construído o cenário. Pelo facto do quadro ter sido previamente preparado para o desenrolar da sessão, reparei que as imagens ficavam sobrepostas às letras a tracejado. Assim, antes de iniciar a leitura pedi aos alunos que imaginassem um grande quadro branco. A professora titular sugeriu que, numa próxima vez, se opte por colocar papel de cenário (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).



Tudo ao Contrário – Luísa Ducla Soares com ilustrações de Raffaello Bergonse da Livros Horizonte

Na biblioteca... (Esta atividade tinha sido planificada para dia 16/11/2011. Contudo, pela falta de tempo foi realizada no dia 28/11/11)



O facto de termos de tapar as caras dos alunos faz com que não se repare que, por vezes, estão a rir pois a história é uma fantasia.

Anexo XVII-e

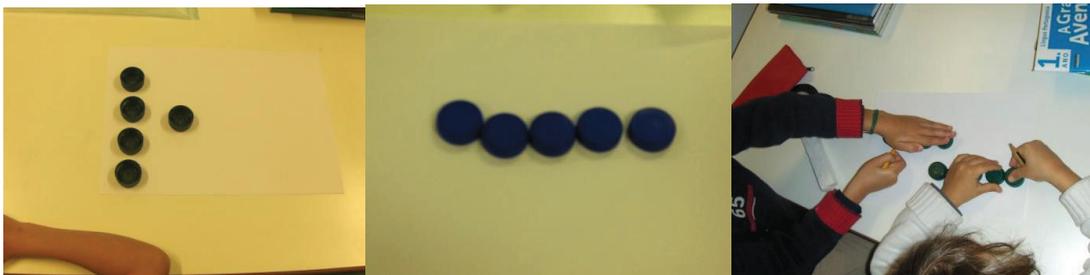
Intervir através de brincadeiras

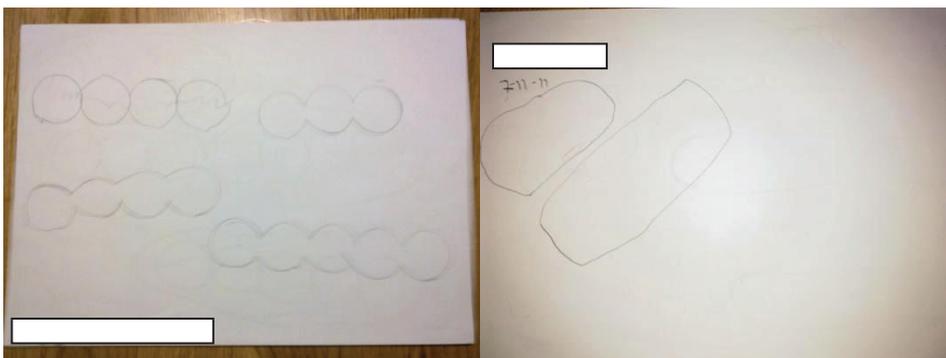
Contextualizando...

Seguidamente, realizámos a atividade “Recordar a contagem dos barcos: Dominós” que foi planificada de forma a utilizar as três peças do dominó gigante utilizadas na última sessão de Educação e Expressão Físico-motora, ainda que com uma ou outra adaptação. O fato de reutilizar este material que já tinha sido por mim construído foi uma estratégia para que os alunos recordassem a percepção numérica através do reconhecimento das manchas. Nesta tarefa, elaborada em pares, os alunos tinham de reproduzir (como se fosse uma brincadeira) a mancha numérica de um dos lados das peças do dominó com recurso às tampas (material de desperdício que levam para a sala para efetuar diversos trabalhos). Depois, tinham de descobrir como alcançariam a mancha do outro lado da peça (por adição de mais uma tampa ou por subtração). Tínhamos três exemplos: dois de adição e um de subtração (já que a subtração, por vezes, é mais difícil de compreender). No entanto, pensei que era importante explicar a subtração pois havia peças de dominó com os barcos assim (alterei de propósito no início da aula). E também porque algum aluno podia sugerir colocar uma peça ao contrário (com as figuras dos barcos de “pernas para o ar”) e, nesse caso, era fundamental que entendesse que a passagem de um lado para o outro da peça se fazia através da subtração.



Os alunos, após a consciencialização de qual o procedimento a realizar, alinharam as tampas correspondentes ao cardinal de cada mancha. Cada par, com a ajuda da sua lupa, pôde visualizar e desenhar (contornando) o retângulo no qual estava inscrita cada fila de tampas. Todo este processo foi realizado para que a atividade seguinte fosse mais bem entendida – as Barras Cuisinaire. Assim, os alunos puderam compreender que os retângulos eram proporcionais à quantidade de tampas – quanto mais compridos, a partir de um maior número de tampas eles tinham sido desenhados, ou seja, a um número maior eles correspondiam. Este trabalho revelou-se útil durante a atividade com as Barras do Cuisinaire (ver fotografias dos retângulos). Além disso entenderam que a quantidade numérica de cada retângulo é independente da sua disposição (horizontal, vertical ou oblíqua).





Para passarmos para a atividade individual das fichas de cálculo com as Barras do Cuisinaire fizemos uma sistematização da atividade acima descrita.



Assim, com as Barras do Cuisinaire que fiz, expliquei as adições e subtração que tínhamos realizado. Colocando-as umas sobrepostas às outras, os alunos puderam compreender que a barra do cinco era superior à do quatro e esta à do três... Depois, durante esta explicação, lembrei-me de transformar a cadeira da professora titular num supermercado! Nela coloquei as diferentes barras, como se em prateleiras estivessem. Perguntava-lhes como achavam que podia compor o número dois. Sugeriram pegar na barra do número dois (vermelha). Tive o cuidado de não querer que falassem nas cores mas sim nos números a elas associados. Depois sugeriram pegar em duas barras do um. Desta forma, fomos fazendo adições e subtrações. Por exemplo: numa das vezes lembro-me de ter pedido sugestões para o que poderia fazer no caso de querer “construir” a barra do número dois se no supermercado só houvesse a barra do número cinco e a barra do número três... Foi lúdico mas sobretudo um momento de aprendizagem importante para o que aconteceu a seguir (Portfólio reflexivo 1CEB – 6ª semana).

Escrever na areia

Seguidamente, explicou-se no quadro como se faz o grafismo da letra “l”. Ao mesmo tempo os alunos repetiam o movimento “desenhando as letras no ar”. Por ordem, os alunos foram ao quadro para que o professor pudesse acompanhar o processo da escrita do “l” minúsculo e maiúsculo. Os alunos foram avisados de que, no final, tal como quando aprenderam o grafismo da letra “e”, seria a turma (colegas e “professoras”) a decidir qual os melhores grafismos conseguidos (foi tentado manter o anonimato de quem os fez) (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).



Pelo facto de sermos três adultos na sala, optou-se por conjugar esta estratégia com outra: no final dos grafismos no quadro, os alunos fizeram-nos numas caixas de areia desenvolvendo assim a sua motricidade fina. Esta atividade lúdica foi do agrado dos alunos e houve quem pedisse para ficar no intervalo a treinar na areia! (Como nos dias anteriores tinha estado a chover e ainda não tinha apanhado areia, estava a pensar substituir a areia por açúcar ou farinha. Contudo, como acho preferível não estragar comida, fui no próprio dia, bem cedo, apanhar a areia (já que não choveu de noite!)) (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana)





Para que os alunos que esperavam a vez para ir ao quadro e às caixas de areia não ficassem sem nada que fazer, foi, por sugestão da professora titular, distribuída a primeira ficha para treino do grafismo. Assim, todos tinham trabalho e ficou previamente definido que, mais uma vez, seria adotado a autoavaliação através das grelhas de fácil leitura com os indicadores já por eles conhecidos (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).

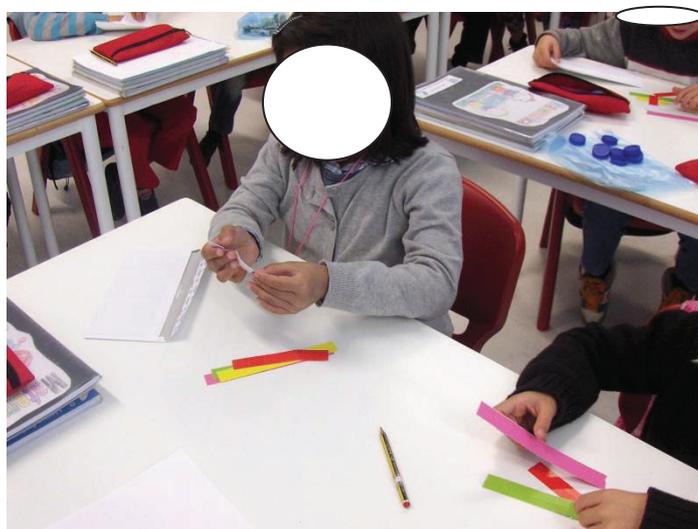
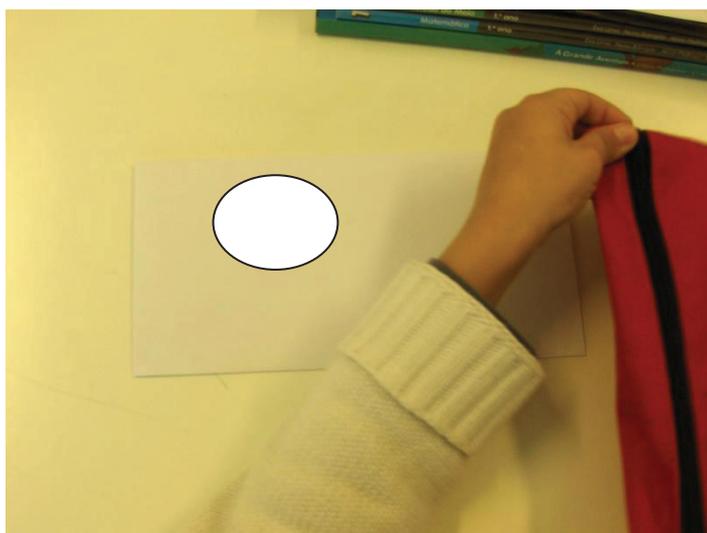
Barcos de papel

Para a experiência “Objetos que flutuam ou se afundam na água” ficou planejado que ensinaríamos a fazer barcos de papel. Contudo, imaginando que pudesse não haver tempo para essa parte da atividade, os mesmos foram levados feitos de casa (para cada grupo e dois, a mais, para a demonstração no aquário). Como as previsões ocorreram, a explicação ficou prometida para outro dia. Assim, depois de treinarmos o ensaio para a música das janeiras, os alunos aprenderam a fazer barcos de papel que serviram de chapéus, como se fossem as coroas dos reis – demos asas à criatividade.

Anexo XVII-f

Intervir através de cartas

Entreguei uma carta que no momento surgiu-me dizer ter vindo do estrangeiro para que os alunos, por um lado ficassem motivados e por outro, e sobretudo, que tivessem bastante cuidado em preservar o envelope assim como as peças que ele continha. Penso que teve efeito ter dito isto pois estavam, durante o trabalho, preocupados em não perder nenhuma peça (Portfólio reflexivo 1CEB – 6ª semana).



Hungria, 1 de novembro de 2011

Caros amigos:

Escrevo-vos esta carta de bem longe, de um país que fica distante de Portugal.

Sei que estão no primeiro ano a aprender a viver para serem pessoas bem formadas.

Oçam com muita atenção o que os vossos professores vos ensinam. Um dia terão saudades deles, acreditem!

Envio-vos 6 caixas de Blocos Lógicos, um material que fui eu que criei já há alguns anos e que tem ajudado muitos alunos a aprender características importantes da matemática. Se puderem, quero que me escrevam a dizer o que aprenderam, ou façam um desenho...

Nota: Cuidem bem das caixas e peçam à professora que me envie a encomenda assim que vocês saibam tudo o que este material pode ensinar.

Um abraço para os rapazes e um beijinho para as raparigas

Lottan Paul Dienes

(Se me esquecer do nome de alguém, por favor avisem-me.

Obrigado.)⁶

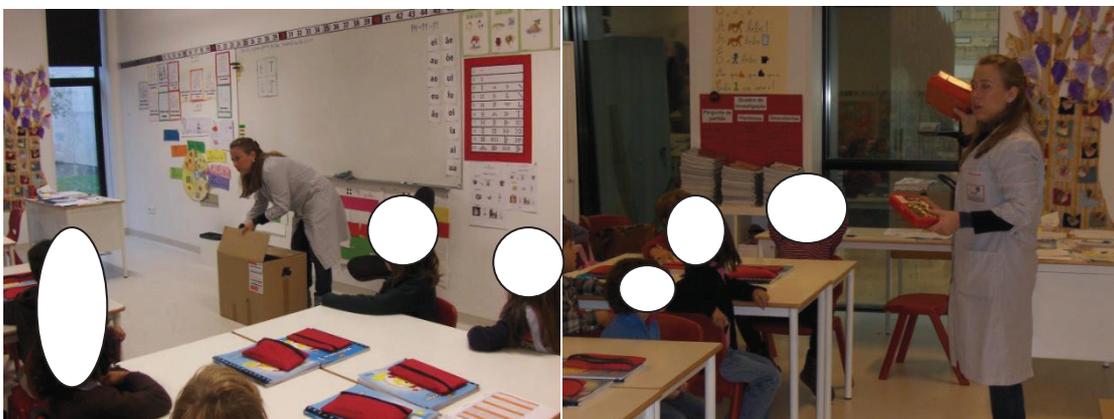
⁶ Na folha seguinte estavam todos os nomes exceto o meu, para ver se a turma reparava. Entretanto, como chegaram dois novos alunos os seus nomes também não constavam pois esta carta tinha vindo com a encomenda para o dia 14 de novembro de 2011.

Anexo XVII-g

Intervir através de encomendas e prendas

Encomenda...

No final daquele momento, foi dito aos alunos que se tinha recebido uma encomenda vinda da Hungria. (Porque o material didático dos blocos lógicos surgiu na década de 50 com um húngaro chamado Zoltan Paul Dienes.) Durante a planificação tinha sido pensado abrir a encomenda só após a realização de uma ficha do manual. Seria um pretexto para a fazerem com mais motivação. Contudo, a forma como reagiram à surpresa fez com que logo se abrisse a mesma, explicando o que é o remetente e o destinatário através de um aviso de receção dos correios que foi colado na caixa de cartão. Foi dito que a encomenda tinha chegado à escola e que dentro continha uma embalagem (um conjunto de blocos lógicos) para cada grupo com o nome deles! A caixa foi colocada em cima de uma cadeira para que todos os alunos a pudessem observar” (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).



Prendas de natal para a turma? O que serão?... Sólidos geométricos.



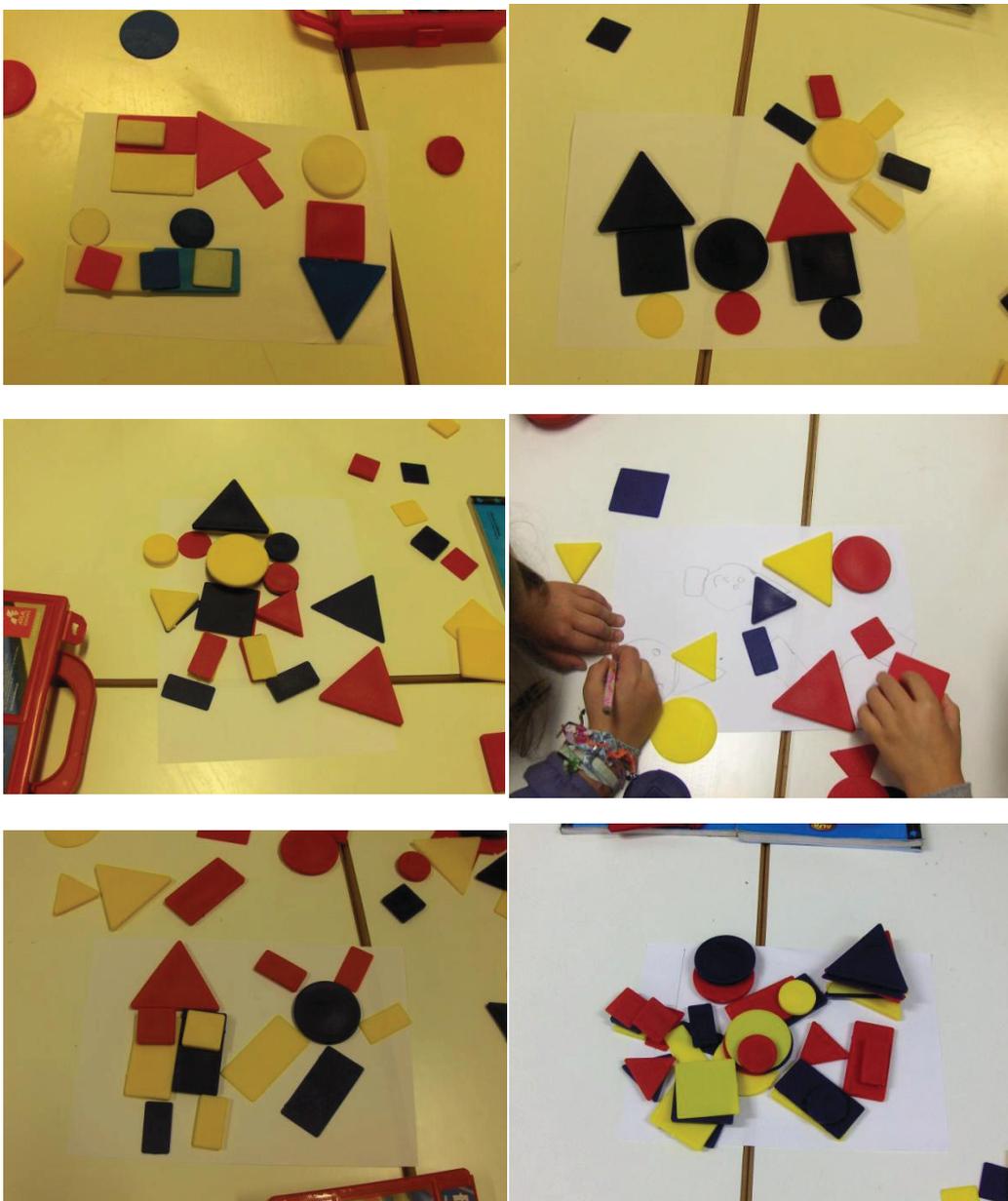
Anexo XVII-h

Intervir através da pedagogia ativa (Blocos Lógicos)

No final da resolução da ficha foi dado a cada grupo uma caixa de blocos lógicos e sugeriu-se que os alunos brincassem com as peças livremente. (Esta parte lúdica é importante para que os alunos possam observar, manipular e consciencializar-se sobre as propriedades de cada peça.) Várias foram as brincadeiras que terminaram com um pedido: que cada grupo, de forma criativa, fizesse uma construção em cima de uma folha branca de papel que foi distribuída. Surgiram casas, um comboio, palhaços em relevo e palhaços decalcados... Poderia ter sido feito um livro com estes trabalhos ou reveladas fotografias que se colocariam na sala. Contudo, tenho vindo a aperceber-me que aquilo que se coloca nas paredes da sala tem de ser essencial e útil, caso contrário, dispersa muito as atenções. Depois foi a altura de clarificar os diferentes atributos das peças. Começou-se por dialogar e de seguida, no quadro, foram os alunos que, ajudados, fizeram uma tabela ilustrativa dos atributos das peças. O quadro encontrava-se limpo, apenas com uma imagem no topo das peças que existem numa caixa de blocos lógicos. Os alunos começaram por identificar que: “Há fininhas.” Foram então ao quadro e foi colocada uma cadeira para ajudar a que a escrita fosse visível para todos. Sentiam uma responsabilidade por estarem ali mas eram livres para desenharem o que achassem. No final a turma podia aceitar ou não a sugestão do colega. A primeira aluna fez uma estrela para representar o que era “fininha” porque a linha com que tinha desenhado era fininha. A segunda aluna estava a pensar no que desenhar e eu só pensava: “desenha uma estrela com uma linha grossa”, mas nada podia/devia dizer para que fosse autêntico. Contive-me! Acabou por desenhar um coração “mais carregado”. Assim, definiram o atributo da espessura sem que ainda conhecessem o termo “espessura”. Depois expliquei qual a simbologia adotada no manual para que soubessem mais tarde trabalhar nesses moldes. Compreenderam facilmente. Outros alunos foram ao quadro para representar outras características... Conforme se vê, fizeram um balão para representar o “pequeno” e um sol para ilustrar o “grande”. Mais uma vez, não utilizaram o mesmo símbolo e eu nada disse para que fossem eles próprios a pensar. Nota-se que no desenho do sol está presente o animismo ainda próprio da idade – transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. Os símbolos do “tamanho” utilizados no manual foram também explicados. Repara-se que no desenho das figuras geométricas também há o animismo e que, por exemplo, o triângulo não tem as arestas bem definidas. Contudo, apesar de ter sido salientado, o essencial era que soubessem identificar e não desenhar corretamente. A última característica, a da cor, foi realizada com uns pedaços de cartolina previamente elaborados em casa pois era sabido que na sala não existiam marcadores das cores pretendidas. Assim uma aluna foi colá-los ao quadro. Ainda antes do intervalo, a tabela foi concluída com as ideias dos alunos. Para o atributo da espessura (explicando o termo), os alunos quiseram pôr os tracinhos, mas depois um aluno sugeriu pôr um “e” de espessura. Depois para o tamanho sugeriram colocar um “t” grande e um “t” pequeno. Mais difícil foi escolher algo para representar a forma visto que ainda não conheciam a letra “f”. Depois de pensarmos, sugeri colocarmos uma máquina fotográfica pois, tal como os nossos olhos, ela guarda a forma das coisas. A turma concordou e assim ficou. No entanto, uma aluna perguntou: “Porque não pomos o “f” de forma?”. Logo o colocámos. Para a cor o símbolo adotado foi um risco como que se fosse uma caneta a pintar. Depois do intervalo foram colocadas algumas perguntas à turma de forma a avaliar a compreensão da tabela. Na segunda imagem, a verde, conforme se pode observar, foi explicado que quando estamos dentro do mesmo critério devemos adotar a mesma simbologia. Por isso aparece uma estrela

com linha grossa, e um balão maior. Optou-se por estes desenhos pois, dentro de cada critério, foram os primeiros a serem desenhados. No critério da forma explicou-se que, quando desenhamos uma figura geométrica devemos ter o cuidado de a pintar por dentro, caso contrário, no caso do círculo passamos a ter uma circunferência. Os alunos entenderam o que se lhes disse. Podem claro esquecer-se. No entanto, é fundamental não ensinar informações falsas ou meias verdades e desta forma vão interiorizando conceitos. Destaco que, ao fim do dia após ter ido imprimir as fotografias, refletindo sobre as aprendizagens realizadas, pensei podia ter colocado um “t” maiúsculo e um “t” minúsculo no critério do tamanho. Ficará para uma próxima oportunidade! Esta tabela foi fotografada e cada aluno tem-na colada no seu caderno de matemática. No placard da sala foi colocada uma em tamanho grande para que a ela possam recorrer quando quiserem ou sentirem necessidade (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).

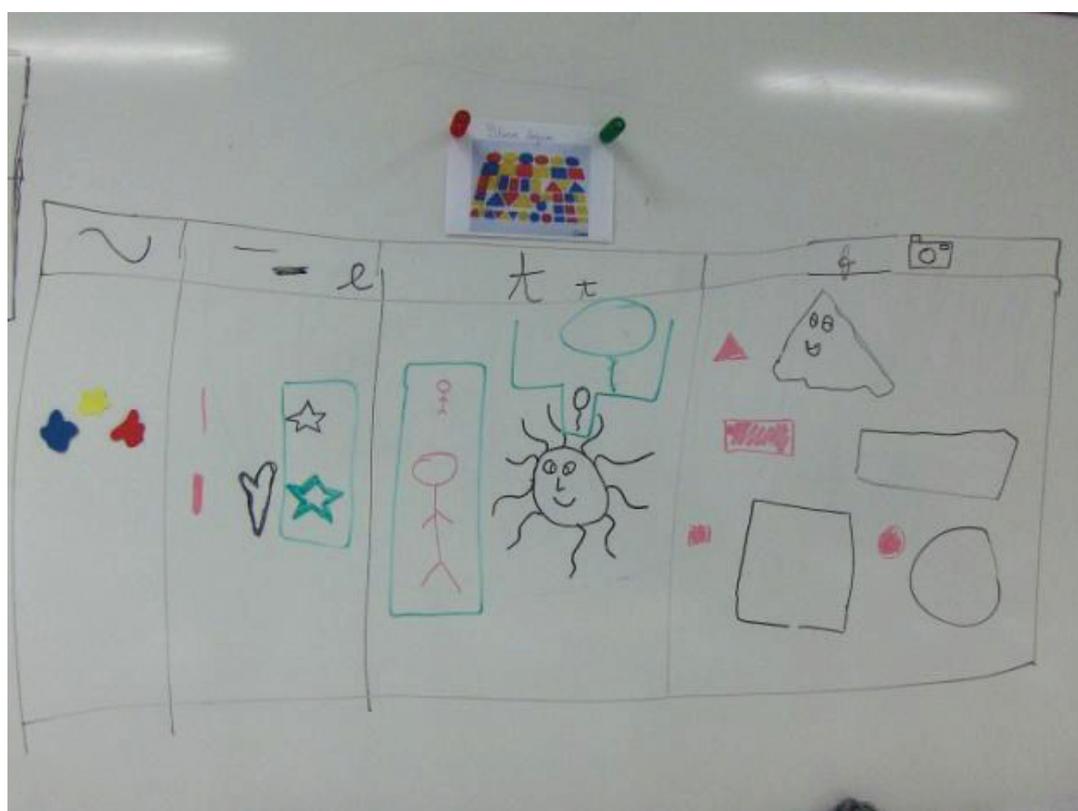
Parte lúdica



Clarificação dos diferentes atributos das peças



Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



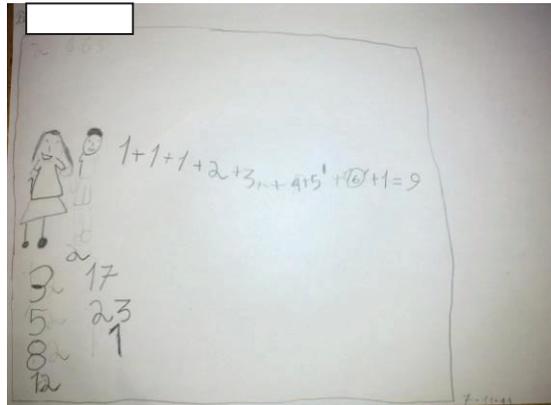
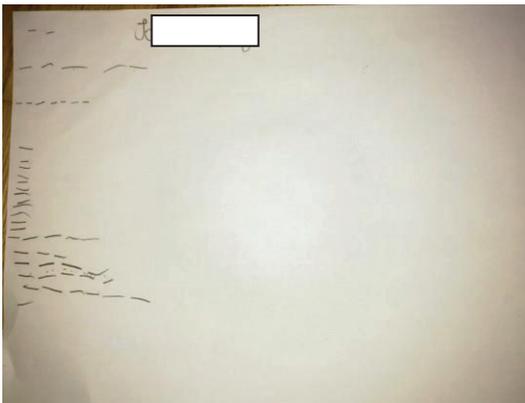
Anexo XVII-i

Intervir através da pedagogia ativa (conceitos matemáticos)

Para quê utilizarmos os numerais?

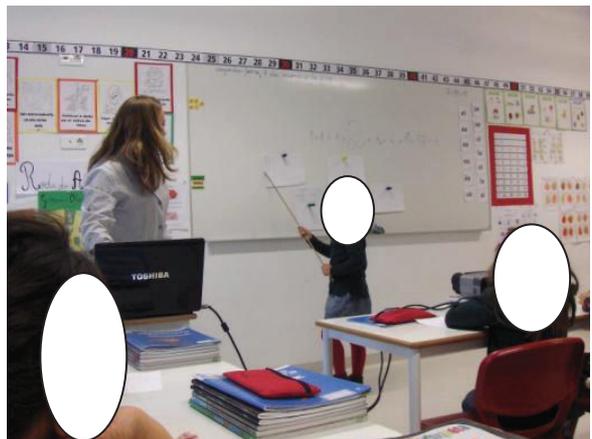
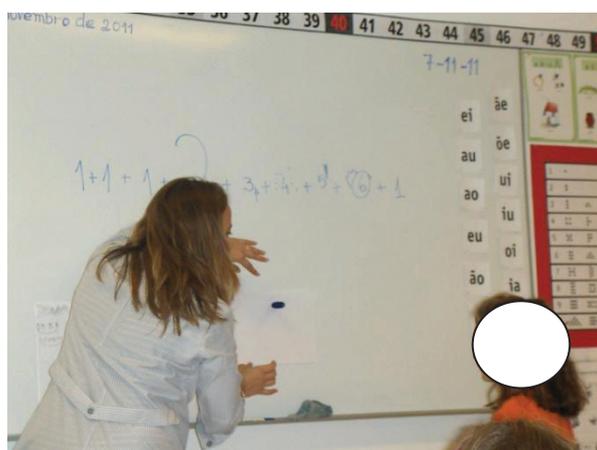
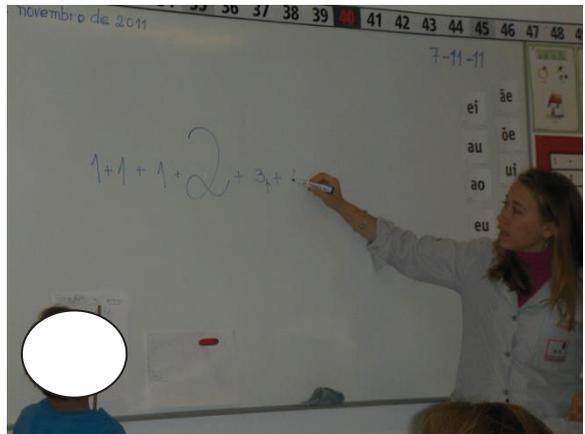
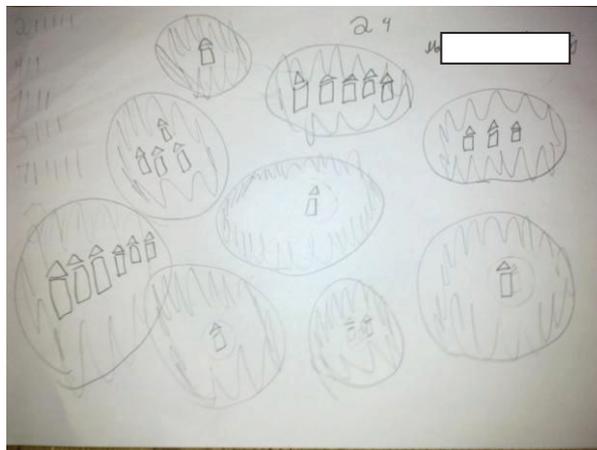
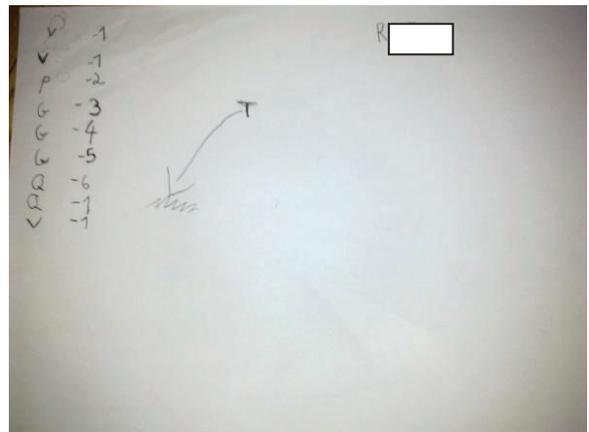
Seguiu-se a representação dos animais da história “O nabo gigante”. Para tal, cada aluno registou, da forma que para si era significativa, os animais (personagens desta história). Quando de manhã os alunos entraram na sala houve dois que, ao verem o data show, disseram: “Ena, mais outro!” e “Vamos outra vez ver os quadros!”. Quando construía, no fim-de-semana, o PowerPoint, através de fotografias que tirara a cada página do livro, pensava quais seriam as reações dos alunos ao ver de novo este aparelho na sala... Após aqueles comentários que me pareceram do agrado dos alunos, também eu fiquei mais motivada para a atividade. Esta história, sugerida pela professora Marta Martins na licenciatura, conta a vida de dois velhinhos que depois de semearem os legumes, têm, passado algum tempo, um difícil trabalho de retirar da terra um nabo que só sairá com a ajuda de vários animais. Os animais vão-se juntando (tipo trabalho de grupo, cooperando) e o nabo acaba por sair com o último animal intervém – um rato. Quase todas as histórias infantis terminam com este animal já que, desta forma, as crianças (neste caso os alunos) ao lerem-nas sintam que têm um papel extremamente importante e insubstituível no mundo. No final, fizemos a confrontação dos diversos registos dos alunos (ver fotografias das representações bem como a avaliação das mesmas) de modo a que pudessem observar diferentes representações e se apercebessem das vantagens dos recursos numéricos. Eu cheguei a escrever no quadro os numerais dos animais ilustrando-os de forma a facilitar a sua compreensão (desenhei o 2 maior pois eram os porcos barrigudos; no 3 coloquei um p – de pato; nas 4 galinhas sarapintadas coloquei algumas pintas...) Esta atividade deu-me imenso gosto e fiquei mesmo feliz ao constatar que os alunos têm formas de pensar diferentes que demonstram o seu desenvolvimento. Senti que, se houvesse muito tempo (num currículo idealista e como tal impossível), esta atividade teria muito potencial a trabalhar. As fotografias demonstram como os alunos têm necessidade de recorrer a diferentes formas de representação, diferente daquela que maioritariamente faziam no jardim-de-infância como se lê no comentário das alunas A e M. Esta última chega mesmo a utilizar a simbólica (com os numerais) pois explica que é mais fácil assim (descobriu a vantagem). Outros alunos, como a I. e a F chegaram mesmo a escrever expressões numéricas. Foi surpreendente ver como a M compôs o seu registo. Ela fez conjuntos adotando como elemento representativo de cada animal uma casa. De fato, os alunos surpreendem-nos e é sobretudo pela matemática que tenho sentido que mais podemos fazê-los descobrir conceitos. Note-se que, por estar num primeiro ano, obviamente há conteúdos que são aprendidos/compreendidos sobretudo pela repetição (como as letras da língua portuguesa). No final da contagem dos animais com recurso à reta numérica descobri e disse à turma que os animais da história eram tantos quantas as molas que tinha levado para a sala. Assim escrevi no quadro. Até pareceu de propósito mas não foi! Contudo, serviu para falar da quantidade numérica – tanto faz dizer 24 personagens como 24 molas – traduzem a mesma quantidade de elementos (Portfólio reflexivo 1CEB – 6ªsemana).

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Maria Catarina Loureiro Leão Ferreira de Queirós

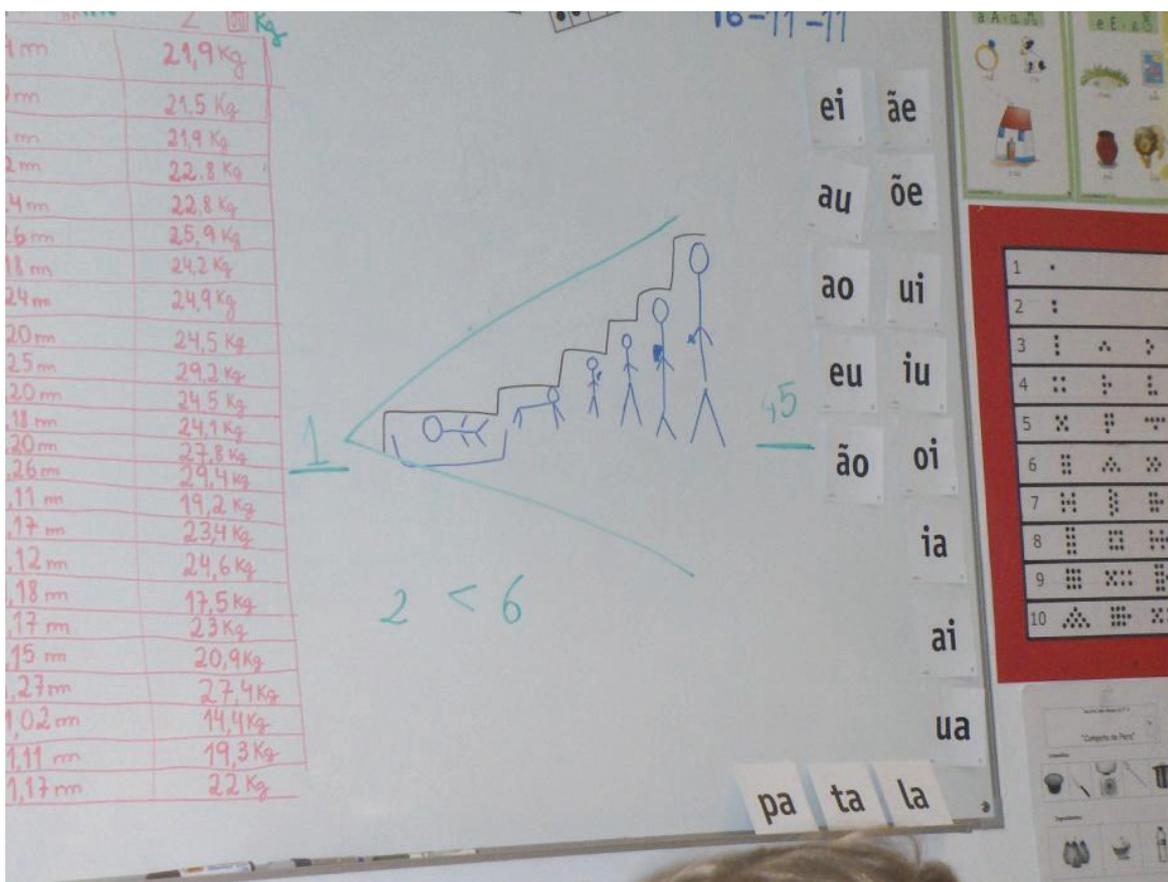
Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Maria Catarina Loureiro Leão Ferreira de Queirós

Sinal crescente

Seguiu-se a atividade sobre o reconhecimento das modificações corporais. Foi contada uma história através das imagens do manual. Paralelamente, e sem estar previsto, desenhei, simbolicamente, as imagens no quadro colocando-lhes alguns pormenores: um menino com um ursinho do pré-escolar, um aluno do primeiro ciclo com uma mochila e um adulto com um anel. Entenderam que a personagem estava a crescer e assim introduzi, sem grandes explicações, o sinal crescente. Perguntei-lhes onde poderia colocar as idades deles (um ano e quarenta e cinco anos). Souberam facilmente. Depois fiz-lhes um exercício: com o mesmo sinal se escrevesse o número dois, qual poderia pôr do lado direito? Disseram seis, oito... Entenderam! (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana).



Anexo XVII-j

Intervir sem “cortar asas à criatividade”

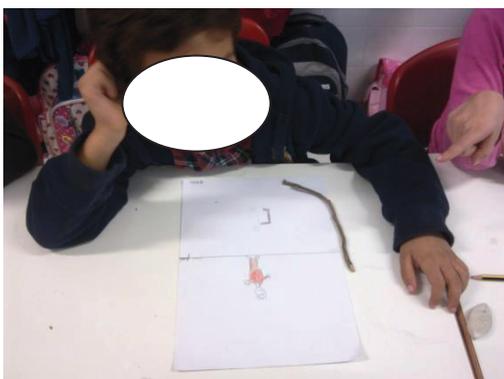
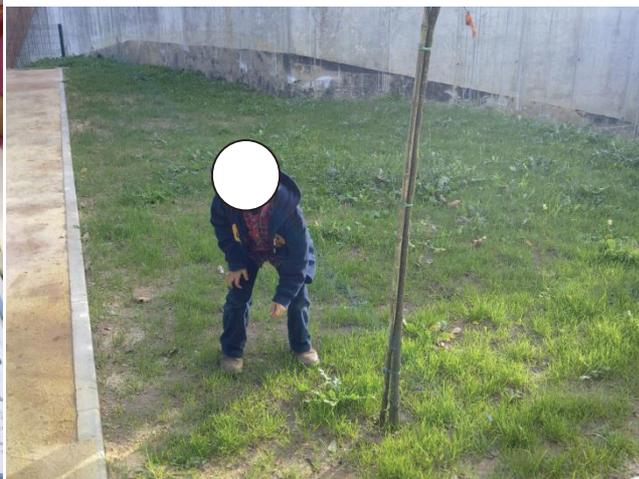
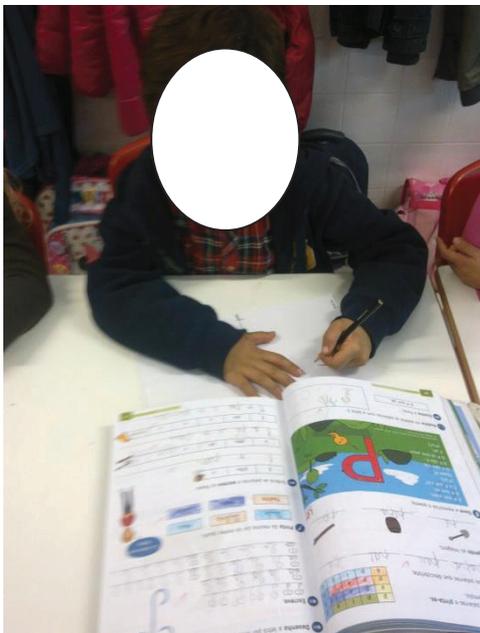
Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

Dar corpo à letra “e” minúscula



Dicionário para a turma – uma prenda que ofereceram a eles mesmos.

Como se desenha um pau?



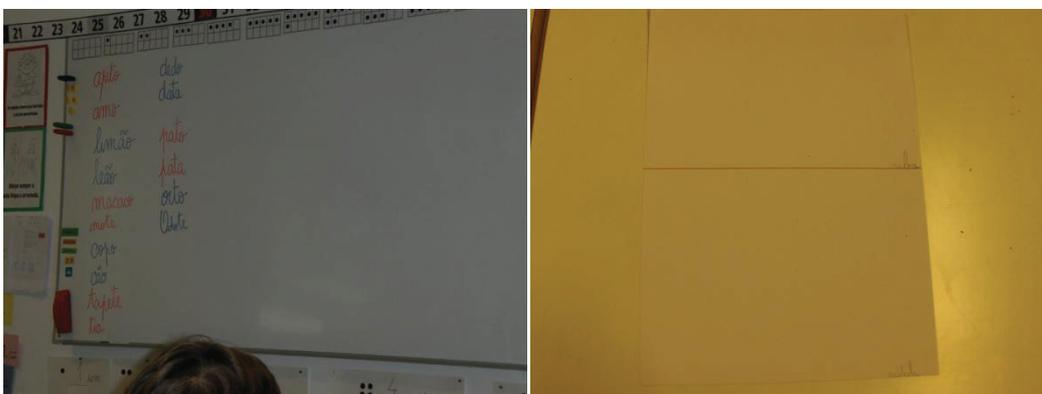
Como se desenha um pé? Sugerimos que visse um dos seus? (Riu-se por se descalçar na sala!)



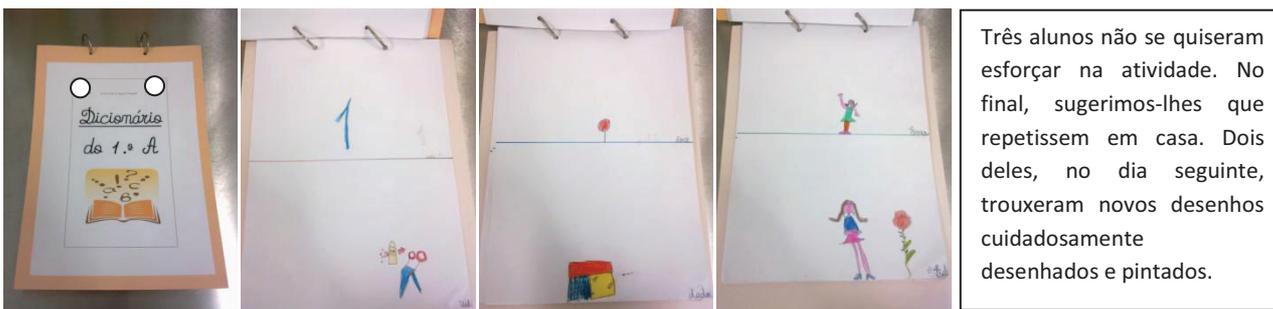
Outros alunos procuraram imagens na sala para realizarem o seu desenho:



E assim surgiu o dicionário... Primeiro cada aluno escreveu numa folha duas palavras sugeridas que se iniciavam na mesma letra – escrevemos também no quadro para ajudar a escrita.



Depois as folhas foram misturadas e de novo distribuídas. Os alunos liam e desenhavam (treinaram a leitura – os que tinham dificuldades não conseguiram desenhar e por isso fomos sabendo quais eram esses alunos).



Anexo XVIII

Dimensões de análise – Comunicar e Articular

Anexo XVIII-a

Na Educação Pré-Escolar

Comunicar

INDICADOR: Há trabalho em equipa na instituição?

Registo de Incidente Crítico n.º 66

Nome da pessoa: Educadora de outra faixa etária

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 8/02/2011

Incidente

A educadora de outra faixa etária entregou-me o Projeto Curricular de Escola já fotocopiado para mim.

Comentário

Fiquei agradecida por esta atitude que demonstra que as educadoras desta instituição se preocupam com todas as estagiárias – trabalho em equipa.

Registo de Incidente Crítico n.º 67

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 24/05/2011

Incidente

Vieram à sala, acompanhados por uma educadora de outra faixa etária, três crianças de três anos mascarados de Árabes. O grupo de cinco anos observava-os e quando a educadora das três crianças lhes perguntou se sabiam de onde aqueles meninos vinham ficaram a pensar. A mesma educadora ajudou dizendo que era do deserto. E aí o AB disse: “Do deserto do Saara Ocidental.”

Comentário

A partilha de saberes e curiosidades está patente nestas visitas às diferentes salas. O facto de a educadora ter perguntado de onde aqueles meninos vinham também leva a entender que às crianças nunca é dada, à partida, uma resposta. Assim eles são activos na construção dos seus saberes. Nota-se também a correcta intervenção da educadora que ajuda na construção do conhecimento. É interessante constatar que as crianças mobilizam saberes anteriormente aprendidos. O AB ao ter dito o nome daquele país demonstra ter consolidado aquele saber que foi realizado aquando da actividade de pintar as bandeiras dos países descobertos pelos Portugueses no tempo dos descobrimentos. Foi uma forma de avaliarmos o impacto que aquela actividade tinha tido.

Registo de Incidente Crítico n.º 68

Nome da criança: A

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 19/05/2011

Incidente

Antes do almoço, quando as crianças inscritas no futebol foram para o ginásio, reparei que a educadora cooperante pediu ao professor de educação física que estivesse mais atento ao comportamento do A pois os seus pais tinham alertado para o seu comportamento menos cuidado. Quando os jogadores chegaram ao refeitório com o professor este disse à educadora que o A se tinha comportado bem.

Comentário

Este registo demonstra que há um trabalho em equipa para o desenvolvimento e aprendizagens globais das crianças (pais, educadora, restantes professores).

Registo de Incidente Crítico n.º 69

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 4/04/2011

Incidente

Quando nos sentámos na mantinha o A. questionou a educadora: “A minha mãe pediu para te perguntar se vamos pela serra ou pela autoestrada?”. À resposta pela autoestrada, ele fez um grande sorriso!

Comentário

Entendemos a preocupação que os pais sentem pelo facto de a visita ser em Belmonte, perto da Serra da Estrela. Contudo, em alguns pais, sente-se demasiada ansiedade, que se reflecte no dia-a-dia dos filhos.

Registo de Incidente Crítico n.º 70

Nome das pessoas: Mãe do M e M

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 23/02/2011

Incidente

Quarta-feira a mãe do M quis falar com a educadora porque estava preocupada com as competências da leitura e da escrita do seu filho. Contudo, apesar das dificuldades, o M espontaneamente escreveu o seu nome a manuscrito. Quando, no dia seguinte, vi a mãe do M disse-lhe o que o M tivera escrito

Comentário

Verifica-se que os pais sentem-se à vontade em comunicar à educadora as suas preocupações. Pelo trabalho de sala, cabe a nós estarmos atentos às competências que as crianças vão demonstrando, devendo transmiti-las aos pais.

INDICADOR: Estabelece-se relação estagiária - pais

Registo de Incidente Crítico n.º 71

Nome da pessoa: Mãe do D

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 8/02/2011

Incidente

Nestes primeiros dias de estágio, fui-me apresentando aos pais. Uma das mães querendo retribuir-me o “Bom Dia” deu-me um “passou-bem”.

Comentário

Pela atitude desta mãe começo a sentir-me acolhida pelos pais. Sinto que há uma certa distância (pois os pais ainda não me conhecem) que acredito que será minimizada ao longo do estágio.

Registo de Incidente Crítico n.º 72

Nome da pessoa: Mãe do AB

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 26/05/2011

Incidente

Durante a hora do almoço, eu estava reunida na sala com a educadora quando a mãe do AB pediu para entrar. Entregou algum vestuário para a caracterização do seu filho no teatro e depois acabou por dizer que estava bastante satisfeita com o trabalho de sala e com tudo aquilo que o AB tinha aprendido e crescido. Eu disse à mãe que o AB noutra dia tinha dito, muito satisfeito, que lhe ensinara o que significava “sulcar”. A mãe gostou de ter sabido e mais uma vez demonstrou orgulho pelos conhecimentos do seu filho. Depois, demonstrou alguma preocupação com a aproximação do primeiro ciclo dizendo que o filho por isso anda um pouco ansioso.

Comentário

É extremamente importante esta relação parental. Verifiquei, não só por esta mãe, que os pais se envolvem ativamente nas actividades dos filhos. Foi agradável ouvir a sua satisfação pelo trabalho de sala. Senti-me feliz, como parte integrante da equipa pedagógica. Penso que seja também saudável o facto dos pais mostrarem aos filhos que com eles aprendem. Além dos mais novos ficarem orgulhosos por poderem ensinar também os adultos assumem que não são detentores de todos os conhecimentos revelando a atitude de quem está e quer estar sempre a aprender.

Articular

INDICADOR: Adulto que promove continuidade educativa

Registo de Incidente Crítico n.º 73

Nome da criança: D

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 19/05/2011

Incidente

Ao almoço o D, a propósito de lhe ter perguntado se era o seu pai que lhe tratava os dentes (porque sei que é médico dentista) respondeu: “Que não porque ainda não lhe tinha caído nenhum.”. Eu disse que talvez para o próximo ano, no primeiro ano, lhe caísse pois ele ia ficar mais crescido. Ele riu-se e disse: “Mas eu já sei andar de bicicleta sem rodinhas.”.

Comentário

É extremamente interessante ver como as crianças estabelecem um diálogo connosco. De facto o D sente que já é bastante crescido mesmo que ainda não lhe tenha caído um dente!

Esta situação demonstra que podemos até em momentos simples de diálogo conversar com as crianças sobre a continuidade do seu processo educativo.

Anexo XVIII-b
No 1.º Ciclo do EB

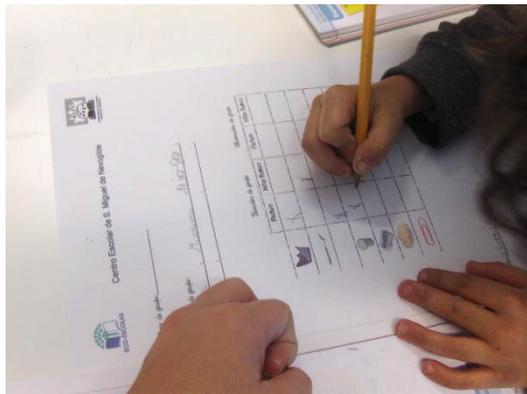
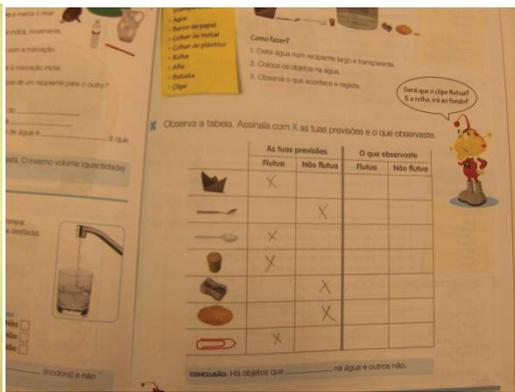
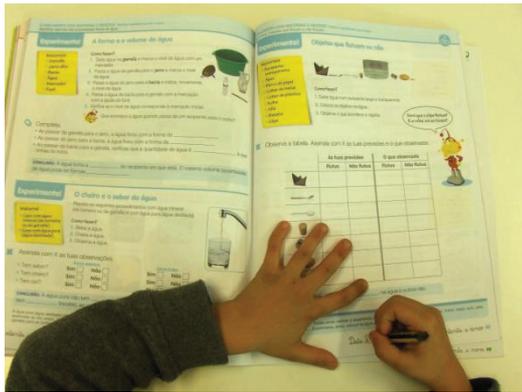
Este mestrado misto confere-nos a dupla profissionalização e temos já falado da importância da articulação de conteúdos, entre outros. Na quarta-feira pude observar a professora cooperante a fazer referência ao outono (pelos tons das folhas que os alunos escolheram para pintar os desenhos numa ficha de simetrias) lembrando e falando do tema já abordado no pré-escolar. Foi significativo ver esta relação e uma aluna falou-me de um cartaz que fizera com quatro anos. Acredito que este ato de recordação é que torna as pessoas competentes pela mobilização de saberes (Portfólio reflexivo 1CEB – 2ª semana).



“Objetos que flutuam ou se afundam na água”



Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Anexo XIX

Dimensão de análise - Avaliar

Anexo XIX-a

Registos da Educação Pré-Escolar

INDICADOR: As crianças demonstram gostar das actividades

Registo de Incidente Crítico n.º 46

Nome: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 21/02/2011

Incidente

Segunda-feira sendo o dia das surpresas apareceu na sala uma música dos descobrimentos que foi escrita por mim tendo em conta as palavras que o grupo já conhecia. Outras palavras novas foram também incluídas na música como por exemplo “Lusíadas”, para que as crianças aumentassem o seu léxico. A música foi várias vezes ensaiada e depois fomos cantá-la às outras salas, assim como a cantámos à directora da instituição que apareceu na nossa sala com uns pais que estavam a querer conhecer a escola e ao porteiro que foi à nossa sala dar um recado.

Comentário

A utilização de palavras novas é bastante importante para que as crianças enriqueçam o seu vocabulário. O facto de termos cantado várias vezes a música, a pedido das crianças, reflecte que elas estavam contentes e felizes a mostrar aos outros o que sabiam.

Registo de Incidente Crítico n.º 47

Nome da criança: AB e L

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 4/04/2011

Incidente

O AB enquanto limpávamos a tabela de presenças perguntou: “É hoje que vamos abrir a caixinha?”. A resposta foi afirmativa e logo ele exclamou: “Acho que não vou ter desenho nenhum!” Foi-lhe perguntado porque julgava isso. Logo disse: “Porque quando fui lá não tinha!” Mas já viste a caixinha? – Perguntámos nós. E as suas respostas sucediam-se: “Não, mas perguntei aos meninos e eles não iam fazer para mim.” Entendia-se a sua enorme vontade em ter uns (ou mais!) desenhos. Aí dissemos-lhe que os meninos podiam também ter feito noutro dia. E de novo respondeu: “Mas eu fui lá duas vezes!”.

Comentário

As crianças gostam de ajudar a limpar com álcool e algodão e a cada semana que passas fazem-no com mais perfeição pois sabem que “não pode ficar um bocadinho sujo”, como uma delas dizia.

Neste registo verifica-se o impacto que a caixinha dos amigos teve no AB. Também se pode verificar a cooperação e o adquirir de espírito cívico, como eram intenções para esta semana.

INDICADOR: As crianças demonstram aprendizagens?

Registo de Incidente Crítico n.º48

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 15/03/2011

Incidente

Enquanto eu fazia registos com algumas crianças, a educadora trabalhava com uma criança de cada vez no portfólio. O E disse que escolhia um desenho porque era quando Jesus pediu à mãe para transformar... A educadora logo questionou: “à mãe?” e a criança corrigiu dizendo que Maria é que pediu a Jesus para transformar a água em vinho.

Comentário

Foi satisfatória a correção que o E fez pois essa história de Jesus, das Bodas de Caná, fora contada no dia em que fiquei sozinha na sala pois as educadoras tiveram uma formação em Vilar. A educadora demonstrou atenção e permitiu que a criança tomasse consciência do que tinha dito.

A correção do E permitiu também avaliar que tinha entendido a história das Bodas de Caná.

Registo de Incidente Crítico n.º49

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/03/2011



Incidente

As crianças, na sala, decoraram um poema que foi colocado em cada prenda do pai. Enquanto as crianças faziam os desenhos a L. perguntou-me: “posso tapar as pernas,

tapar a cor de pele?”. Eu respondi-lhe perguntando o que ela achava. Ela concluiu: “sim, as calças estão em cima”.

Comentário

O facto de ter respondido com uma pergunta foi intencional pois não devemos dar respostas às crianças impedindo que elas possam pensar e refletir, isto claro, quando pensamos ser possível elas chegarem a uma conclusão.

Registo de Incidente Crítico n.º 50

Nome da criança: M

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 28/04/2011

Incidente

O M. quando escrevia o seu nome no quadro das presenças enganou-se e começou a falar comigo:

M. – “Enganei-me!”

Eu – “E agora?”

M. – “Limpa-se.”

Eu – “Com quê?”

M. – “Tu não sabes? É com aquilo dali... Algodão e ...” (Apontando para o armário onde estão guardados o algodão e o álcool.)

C. – “Álcool. Boa M!”

Comentário

O diálogo que o M estabeleceu comigo faz com que se perceba que ele já desenvolveu a competência de como se limpa o quadro de presenças (que está plastificado, daí ser preciso álcool e algodão). À pergunta que lhe fiz de como se iria limpar ele faz-me outra curiosa. Estranhou eu dizer que não sei pois, de facto, já várias vezes o fiz na sua presença. Contudo, eu fiz-lhe essa pergunta exatamente com a intencionalidade de ver o que dizia. O facto de não se recordar do nome do solvente bem como ter-se lembrado pouco depois do nome “algodão”, não retira em nada à competência pois ele soube com que limpar e soube dizer onde se encontravam os materiais. Acabei por lhe dizer o nome do solvente pois percebi pela sua expressão que não se estava a lembrar – os adultos devem estar atentos para ajudar e isso não é fazer com que as crianças deixem de pensar.

Registo de Incidente Crítico n.º 51

Nome da pessoa: Educadora cooperante

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/05/2011

Incidente

Segunda-feira de tarde quando fazíamos o registo da planificação, a educadora cooperante comentou: “Os meninos agora estão muito mais rápidos e fazem muito mais pequenino!”.

Comentário

Este tipo de comentário, fazendo parte de uma avaliação formativa, permite que as crianças conheçam o seu desenvolvimento e sintam reconhecidas as suas aprendizagens.

Registo de Incidente Crítico n.º 52

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data:



11/05/2011

Incidente

O E., na área dos “Descobrimentos de Portugal e o Mundo”, vestiu-se de Chinês e disse: “Olha Catarina eu pus os sapatos ao contrário porque sou outra pessoa!”.

Comentário

Este jogo que os diferentes tipos de roupa permitem que as crianças façam fá-las encarnar personagens e desenvolver a sua criatividade que é bastante importante para o desenvolvimento nesta faixa etária.

Registo de Incidente Crítico n.º 53

Nome da criança: AB

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 23/05/2011

Incidente

No acolhimento da manhã, o AB quando estávamos a conversar na mantinha disse que a sua mãe não sabia o que era “sulcarem”, a propósito de uma das músicas dos descobrimentos que as crianças cantam.

Comentário

Pela expressão que a criança teve quando fez este comentário vemos que a esta sente um certo orgulho em ter ensinado algo à mãe. Ao mesmo tempo entendemos uma competência parental pelo que a mãe soube admitir perante o filho de um termo que desconhecia. Esta atitude permitiu que o filho visse na mãe a vontade em aprender e descobrir.

Registo de Incidente Crítico n.º 54

Nome das crianças: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 30/05/2011

Incidente

Quando ensaiávamos uma das músicas do teatro reparei que grande parte das crianças já fazia as falas que eu tinha começado a intercalar no meio dos versos que todo o grupo cantava.

Comentário

Fiquei satisfeita com esta situação pois revela que as crianças estavam atentas às minhas intervenções durante os vários ensaios que já tínhamos tido. Além disso, diziam-nas da mesma forma que eu as proferia. Senti que o meu papel enquanto promotora destas falas tinha sido conseguido pois as crianças já me substituíam espontaneamente. Felicitei-as!

Registo de Incidente Crítico n.º 55

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 31/05/2011

Incidente

A C. comentou, enquanto estávamos a conversar na mantinha: “Catarina, antigamente tínhamos uma J, agora temos uma F”.

Comentário

Este comentário demonstra que a C. possui noções temporais e uma capacidade de formular construções frásicas corretas. Reflete ainda pela utilização do verbo “ter” que, de facto, as estagiárias fazem parte integrante do grupo.

INDICADOR: O placard à porta da sala é lido? As músicas têm impacto no desenvolvimento de aprendizagens? As crianças sabem ler os quadros e as pesquisas afixados na sala? Conhecem os objectos existentes na sala?

Descrição diária n.º 1

Nome: Grupo dos cinco anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 29/03/2011

Observação:

Seguiu-se a apresentação, em formato *PowerPoint*, sobre a Quaresma – “Larga tudo e vai anunciar”.

Uma das crianças disse: “A mancha é azul eu sei!” Perante este seu comentário perguntámos: “Porquê?” A criança respondeu dizendo que tinha visto na borboleta lá fora! Isto, mais uma vez, fez-nos entender que as crianças observam os *placards* que estão no corredor das salas. (Tivera visto no *placard* de outra sala que já tinha falado sobre a 3ª semana da Quaresma.)

Houve também uma outra criança que, sabendo que esta semana era “Larga tudo e vai anunciar” comentou: “É da música!”. Reflete-se que as crianças aplicam os conhecimentos que lhes proporcionamos – adquirem as competências. (Na música da Quaresma que têm cantado estas frases estão presentes. O grupo sabe o que a letra quer dizer até porque, quando iniciámos a apresentação a educadora perguntou o que era “anunciar” e o grupo soube responder. (Enquanto tentavam descobrir o significado de “anunciar” quando lhes foi sugerido que pensassem nos gestos da música da Quaresma – aí houve quem aproximasse as mãos da boca. “É dizer às pessoas” – disse uma criança.)

Mais uma vez as crianças participaram na leitura da apresentação, pois foi elaborado para que possam interagir. Assim, a apresentação pôde favorecer a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, conforme as intenções pedagógicas.

Durante a apresentação falaram do cérebro e uma das crianças pediu para tirar um livro da prateleira porque sabia que lá se falava do cérebro. Assim o fez. E a educadora leu-o e mostrou-o ao grupo, que estava bastante atento. O livro comparava a massa cerebral à gelatina e quando a educadora perguntou se sabiam o que protegia esta massa, houve uma criança que respondeu que era o crânio.

Contou-se a história de Zaqueu e então falou-se da importância do dinheiro. O grupo pôde verbalizar o que entendia acerca da sua importância. Então a educadora

explicou que temos de ser amigos dos pais e minimizar as “birras” pois os pais também trabalham (para poder dar qualidade de vida à família) e à noite também estão cansados. (Neste momento a educadora aproveitou a oportunidade para alertar uma criança que tem estado a ter um comportamento à noite menos bom; a educadora soube-o pela mãe da criança).

A propósito do dinheiro, houve uma criança que falou sobre algo dizendo que os pais a tinham posto de castigo. Nessa altura a educadora disse que não há castigos, há o pôr a pensar sobre os nossos actos.

Registo de Incidente Crítico n.º 56

Nome da criança: L

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 3/05/2011

Incidente

A L a propósito de lhe ter perguntado se sabia ver pela tabela das presenças quantos meninos tinham faltado segunda-feira, disse: “Podemos fazer uma tabela para as faltas mas não pomos sábado e domingo. Se não temos de pôr 12 faltas e não era verdade.”.

Comentário

O comentário da L demonstra conhecer as noções temporais e a noção de quantidade e de conjunto. O facto de não ter dito 24 faltas poderá ser porque considera o sábado e domingo como dias semelhantes – valendo por fim-de-semana.

Registo de Incidente Crítico n.º 57

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 24/05/2011

Incidente

O E. quando olhava para o *placard* das pesquisas exclamou: “Falta uma pecinha de ouro!”

Comentário

Este poder de observação é bastante importante e numa sala preenchida de cores e de formas é curioso como as crianças não esquecem aprendizagens que fizeram valorizando aquilo que têm afixado na sala. Reflecte ainda que também utilizam estes registos de aprendizagens para posteriores leituras.

Registo de Incidente Crítico n.º 58

Nome das crianças: AB e E

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 26/05/2011

Incidente

Quando o AB. e o E entraram na sala viram uma bandeira na mesa dos jogos e fizeram um ar de surpreendidos tendo ido a correr para a nau. O AB exclamou: “Mas também tem três!”. E o E perguntou: “De onde veio esta?”.

Comentário

Esta atitude e comentários revelam que as crianças estão atentas aos objetos que surgem na sala, apesar de esta ser extremamente colorida. O facto de terem ido para a nau foi porque, como depois disseram, naquela área é que havia as bandeiras com a Cruz de Cristo. A última questão demonstra que as crianças têm capacidade de se questionarem e vontade de querer entender o rumo dos acontecimentos. São sujeitos activos dentro da sala.

Registo de Incidente Crítico n.º 59

Nome da criança: AP

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 1/06/2011

Incidente

O AP que estava feliz a dizer aos seus amigos: “Hoje é Dia da Criança!”, perguntou-me: “Hoje também assinamos?”.

Comentário

Por um lado há o sentimento e a consciência do cumprimento do dever de assinalar a sua presença mas, por outro, há a alegria de ao ser um dia diferente que possa ser um dia livre de regras!

Registo de Incidente Crítico n.º 60

Nome das crianças: AP

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 2/06/2011

Incidente

O A. P. quando ensaiávamos para o teatro comentou: “Só nos falta a galinha. Ela vai cacarejar!”.

Comentário

Este comentário, dito com sotaque brasileiro e com expressividade de alegria, levou-nos a perceber que a criança está desejava da vinda da galinha. O facto de dizer que

a galinha irá cacarejar revela que articula saberes pois essa palavra que aprenderam consta na letra da música que será cantada no final do teatro.

Registo de Incidente Crítico n.º 61

Nome da criança: R

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 28/04/2011

Incidente

A R sentada na mantinha disse: “Hoje é “dia das histórias”, quarta-feira, 28, de Abril, de 2011.”

Comentário

Nesta sua frase, pela enumeração, verificamos a organização da sua noção temporal.

INDICADOR: A área das experiências é utilizada?

Registo de Incidente Crítico n.º 62

Nome da criança: E

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 9/05/2011

Incidente

O E. após esfregar os olhos reparou que tinha uma pestana na mão e disse: “É melhor pormos em experiência para vermos.”.

Comentário

Esta postura activa de querer descobrir e saber mais sobre a sua pestana leva-nos a concluir que a área das experiências da sala responde aos interesses das crianças.

Registo de Incidente Crítico n.º 63

Nome da criança: M e AB

Idades: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 12/05/2011

Incidente

Quando peguei na viola para ensaiarmos a música para o teatro, o M e o AB começaram a cantar a primeira música dos descobrimentos que lhes tinha ensinado.

Comentário

A forma como eles cantaram a música fez com que eu ficasse feliz por ver que estavam satisfeitos a cantar e por se lembrarem da letra da música.

INDICADOR: São úteis as sessões dadas pelo enfermeiro?

Descrição diária n.º 2

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 9/05/2011

Descrição

No recreio brincávamos “ao caça” quando a C começou a explicar o que tinha feito antes: “A R era o senhor doutor que tirava os bebés da barriga. Depois transformou-se em mãe. Pusemos os bebés no meio das pernas. Eu e a M tínhamos três bebés. Eu fazia depois de mãe dela. Dávamos colinho. Depois mudámos de jogo, brincámos às girafas. Mas depois ela foi embora e agora estou aqui.”.

Comentário

As crianças tiveram a 14 de fevereiro uma formação dada pelo enfermeiro Paulo sobre o tema: “Educar para os Afetos”. Pela primeira vez a C veio falar-me sobre bebés e o seu discurso documentou um crescimento ao nível da forma como já sabe que nascem os bebés. O facto de dizer três bebés poderá ser porque uma criança da sala tem três irmãos gémeos.

Descrição diária n.º 3

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 17/05/2011

Descrição

No recreio a C pediu-me para brincar às mães com ela e com a M. E disse: “És a mãe porque és a maior de nós.”.

Comentário

Esta descrição relaciona-se com a outra de dia 9/05/2011 pois a C demonstra um maior entendimento do que é ser mãe. Enquanto na outra brincadeira várias meninas iam assumiam o papel de mãe, neste dia a C estava mais realista sobre as características que uma mãe deve ter.

Registo de Incidente Crítico n.º64

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 27/05/2011

Incidente

A C quando me viu disse: “Hoje pus protetor solar, sabias?”. Eu perguntei-lhe porque o tinha feito e ela respondeu-me: “Porque o [enfermeiro] noutra dia disse”.

Comentário

Pelo forma como a C cumpriu uma das indicações que o enfermeiro deu aquando da sensibilização para a “Proteção solar” no dia 16 de Maio, pude verificar que houve valorização e compreensão dos cuidados que devemos ter nesta época. Foi de certa forma uma atitude que me fez avaliar positivamente a participação do enfermeiro.

INDICADOR: A ida a Lisboa teve impacto positivo?

Registo de Incidente Crítico n.º 65

Nome da criança: AP

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 23/05/2011

Incidente

O AP de manhã, quando se sentava na mesa para o reforço da manhã, exclamou: “Hoje a J não vem!”. De seguida olhou para mim e disse: “Ah! E outra coisa, falta o trabalho dos monstros”.

Comentário

Através deste registo pode-se apreender que o AP está atento e sente que a J (estagiária da ESEPF), que esteve duas semanas a estagiar na sala, já faz parte integrante do grupo. O segundo comentário revela também que valorizou o trabalho feito na visita a Lisboa no Padrão dos Descobrimentos.

Anexo XIX-a1

Participação na construção dos portfólios (três exemplos de participações)

DATA DO TRABALHO: 31 de Março de 2011

DATA DA ESCOLHA: Abril de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: ESTAGIÁRIA



COMENTÁRIO DA ESTAGIÁRIA: Enquanto ouvia a história “A Lagartinha muito comilona” ia imaginando as imagens e expressava-as livremente, representando aquilo que ia sentindo numa folha de papel. É uma estratégia que permite desenvolver a criatividade e imaginação na hora do conto.

DIÁLOGO COM A / COMENTÁRIO DA CRIANÇA: Primeiro fiz a lua, depois fiz a lagartinha, depois fiz o sol e o céu, a seguir do sol e do céu eu fiz a lagartinha a comer uma pêra. Depois fiz... Não era uma pêra era uma maçã. A seguir comeu duas pêras, a seguir comeu três ameixas, a seguir comeu quatro morangos, a seguir comeu *sandwich*, a seguir comeu fatia de bolo, a seguir comeu batatas fritas, a seguir comeu salsichas, a seguir comeu ovos estrelados, e mais nada. Depois ficou de noite, comeu uma folha e sentiu-se muito melhor. Depois fez um casulo e lá passou mais vinte semanas. E depois saiu do casulo com força e transformou-se numa bela borboleta.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Compreende o oral através da exteriorização imagens construídas mentalmente;
- ☺ Desenvolve a criatividade e imaginação;
- ☺ Reconta a história através das imagens.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

- ✓ Execução de mais técnicas para a hora do conto.

DATA DO TRABALHO: 6 de Abril de 2011

DATA DA ESCOLHA: 26 de Abril de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: CRIANÇA



DIÁLOGO COM A / COMENTÁRIO DA CRIANÇA: “No meu desenho eu fiz... Fiz o mar, a terra da Índia, a nau, o mapa com os instrumentos náuticos, a gaivota... Estes eram os Indianos da Índia. Os Portugueses foram lá para ir buscar especiarias e outras coisas. Deixaram lá mel, vinho e outras coisas.”

COMENTÁRIO DA ESTAGIÁRIA: Durante a história “Rota da Índia” – A aventura dos descobrimentos (Instituto Camões), a criança ia construindo mentalmente as imagens expressando-as na folha de papel. Esta estratégia além de permitir desenvolver na criança a criatividade e imaginação permitiu, mais uma vez, constatar as competências que tem vindo a adquirir no que diz respeito ao projecto de sala (forma da nau, instrumentos náuticos, trocas comerciais, contacto com outros povos...).

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Revela conhecimento sobre vários tópicos científicos de acordo com o projecto de sala “Descobrimientos de Portugal e o Mundo”;
- ☺ Demonstra interesse por outros povos e culturas;
- ☺ Compreende o oral através da exteriorização de imagens construídas mentalmente;
- ☺ Desenvolve a criatividade e imaginação;
- ☺ Reconta a história através das imagens.

Na escola, eu sou assim...

Na sala:

É muito, muito atenta
Trabalhadora e empenhada
Gosta muito de participar
E sabe conversar.

No refeitório:

P'ra comer às vezes custa
Mas com esforço vai fazendo
Cada vez mais tudo prova
Alface, tomate, que nos
surpreende!

No quarto de banho:

No quarto de banho é exemplar
Ninguém precisa de ajudar
Sabe sempre fechar
A água para não gastar.

No recreio:

No recreio gosta de brincar
E com um olho na A sempre
está
Gosta de trazer brinquedos
E de nos poder mostrar.

Anexo XIX-b

Registos do 1.º Ciclo do EB

Anexo XIX-b1

Avaliação diagnóstica

Data: 17/10/2011

GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO RECORTE			
	1	2	3
A			X
A		X	
AF.		X	
B		X	
C			X
D		X	
F		X	
I		X	
I.		X	
J		X	
L	X		
L			X
M	X		
M			
M			X
M			X
M			X
R			X
R			X
S		X	
T			X
T		X	
V			X
Z		X	

- 1- Menos bem
- 2- Bem
- 3- Muito Bem

Experiência – “Fru|to ou legume?”



Os alunos iam prevendo e assim decidia-se de que lado púnhamos os diferentes alimentos. Depois partíamos e verificávamos se tinham ou não sementes, colocando-os no local correto da mesa.



A última imagem (da direita) representa uma aluna a corrigir o seu trabalho individual da Roda dos Alimentos. Após a realização da experiência, os alunos, autonomamente, decidiam quando queriam alterar a posição do tomate (para fruto porque tem sementes), pois o manual dava-nos a indicação que era um legume.

Data: 2/11/2011

Grelha do dominó – grelha de verificação (diagnóstica) e observação (vertente da avaliação formativa) para formação de conjuntos

“NÓS FAZEMOS CONJUNTOS”		
Tem facilidade em se dispor no conjunto com “x” elementos?		Observações
A	N	
A	S	Algumas vezes o último a entrar para o grupo por dificuldades de contagem.
A	N	
B	N	
C	N	
D	S	Distraiu-se muito facilmente.
F	N	
I	N	
I	N	
J	N	
L	N	
L	N	O L e o M queriam ficar frequentemente juntos.
M	N	
M	N	
M	N	
M	N	O L e o M queriam ficar frequentemente juntos.
M	N	Gostou de ajudar os colegas e após a formação dos conjuntos retificava se o número de elementos correspondia ao cardinal pedido.
R	N	
R	N	
S	N	
T	N	
T	N	
V	N	
Z	N	

Preencher com: S-sim; N-não; Colocar eventuais observações.

Data: 7/11/2011 Grelha das observações das representações matemáticas

	TIPO DE REPRESENTAÇÃO			OBSERVAÇÕES (raciocínios para as representações)
	Pictográfica	Iconográfica	Simbólica	
A	x	x		(Começou por pictográfica, depois fez iconográfica, voltando no final à pictográfica.)
A			x	“Não sabia como fazer os canários, por isso fiz tracinhos.”
A	x		x	(Atrapalhou-se)
B			x	(No final baralhou-se)
C		X	x	
D	X (Com ajuda)			
F	x		x	(Inicia o registo com a pictográfica. Utiliza a simbólica escrevendo uma expressão.)
I.	X		x	(Com expressão)

I.	X	X		(Baralhou-se)
J	x			(Esqueceu-se dos canários amarelos)
L			x	(Atrapalhou-se e escreveu em espelho)
L			X	(Atrapalhou-se)
M	x	x		(Pela disposição dos lugares e pelos seus desenhos da pictográfica julgo que realizou a iconográfica com ajuda do colega de secretária)
M			x	
M			x	(A simbólica em espelho) “Não desenhei, é mais rápido assim.”
M	X		X (Com ajuda)	“Fiz bem e depois mal porque não sabia fazer.”
Me		x		(Utilizou a casa como elemento representativo de todos os animais, fez conjuntos)
R			X	(Utilizou os numerals legendando-os com as iniciais dos nomes dos animais – note-se canários (“Fiz o Q porque se diz canário”) e rato (“Enganei-me, não é o som Q. Devia ter posto

					um R"))
R			x		(Começou a fazer bem e no final atrapalhou-se)
S		x			
T	x				
T	x				“Não fiz os canários.”
V	x				(Não acabou)
Z	X (Parcial-mente)	x			

Data: 25/11/2011

Previsões da experiência “Objetos que flutuam ou se afundam em água”

ECO-ESCOLAS Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Nome do grupo: Dutete

Observações do grupo:

	Previsões do grupo		Observações do grupo	
	Flutua	Não flutua	Flutua	Não flutua
	X			
		X		
	X			
	X			
		X		
	X			

Data: 25-11-2011

ECO-ESCOLAS Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Nome do grupo: ABA

Observações do grupo:

	Previsões do grupo		Observações do grupo	
	Flutua	Não flutua	Flutua	Não flutua
	X			
		X		
	X			
		X		
		X		
	X			

Data: 25-11-2011

ECO-ESCOLAS Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Nome do grupo: o 1.º Fado

Observações do grupo:

	Previsões do grupo		Observações do grupo	
	Flutua	Não flutua	Flutua	Não flutua
	X			
	X			
	X			
		X		
	X	X		
	X	X		

Data: 25-11-2011

ECO-ESCOLAS Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Nome do grupo: Investigadores

Observações do grupo:

	Previsões do grupo		Observações do grupo	
	Flutua	Não flutua	Flutua	Não flutua
	X			
		X		
	X			
	X			
		X		
	X	X		

Data: 25-11-2011

Anexo XIX-b2

Avaliação formativa

Anexo XIX-b2.1

Grelha de uma avaliação individual e um registo da avaliação formativa respeitando a individualidade

Data: 3/01/2012

Grelha avaliação individual do JOGO EM RODA – “VAMOS DESCOBRIR”	
	OBSERVAÇÕES
A	Disse tudo bem.
A	
A.	
B	
C	
D	Pediu para ir ao quadro rever as características. Depois de observar a fotografia, soube caracterizar a sua peça.
F	
I	
I	
J	
L	
L	
M	
M	
M	Disse tudo certo.
M	
M	
R	
R	Disse tudo bem. Contudo, pronuncia incorretamente a palavra “triângulo”. Diz “tiângulo”.
S	Começou por dizer que tinha três vértices... Nomeou corretamente todos os atributos.
T	
T	Foi o primeiro a responder. Soube dizer tudo.
V	Disse tudo certo.
Z	Disse tudo certo.
M	Disse tudo bem.
P	Com ajuda e alguns reforços positivos conseguiu descrever a sua peça.

Notas: Preencher com as dificuldades sentidas por cada aluno. Ou com observações positivas do seu desempenho.

Os restantes alunos souberam responder corretamente a uma brincadeira que se criou para que o jogo ocorresse de forma mais rápida (avizinhava-se a hora de almoço!)

A **M** e o **P** são os alunos que entraram neste dia para a turma. Por isso não constavam, por ordem alfabética, na grelha de avaliação (construída previamente à aula). De futuro colocar-se-ão. (Agora que passei os dados para o computador decidi mantê-los nas duas últimas linhas de forma a ser-me mais fácil relembrar do que ocorreu.)

Avaliação formativa respeitando a individualidade:

Pela realização de várias fichas dos alunos em aula, aprendi que quando a professora as corrige tem de ter atenção a que aluno diz respeito cada ficha. Isto porque, tal como aprendemos na licenciatura, acompanhar o ritmo de cada aluno é promover uma aprendizagem de relação que conhece as suas capacidades e dificuldades” (Portfólio reflexivo 1CEB – 2ªsemana).

Anexo XIX-b2.2

Grelhas trabalhos de grupo

Data: 14/11/2011

Grelha de avaliação do trabalho de grupo dos Blocos Lógicos

	Conjuntos de cor	Conjuntos de espessura	Conjuntos de tamanho	Conjuntos de forma	Padrão pela forma	Padrão pela espessura	Padrão de crescimento	Padrão de posição	Ordem de Vencedores
GRUPO1 	C	C	C	C	C	C	C	C	1º
GRUPO2 	C	C	Ca	C	Ca	C	C+ (continuarão)	C	2º
GRUPO3 	Ca (estavam a separar a separar pela forma)	C	C	C	C	C	Ca	N/Ca	3º
GRUPO4 	C	C	C	Ca	C	C	C	Ca	2º
GRUPO5 	Ca	C	C	N/Ca	C	C	N/Ca	Ca	4º
GRUPO6 	Ca	C	Ca	C	Ca	N/Ca	C+ (continuarão)	N/Ca	5º

PREENCHER:

C- conseguiu sem ajuda

Ca- conseguiu com ajuda

N- não conseguiu

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

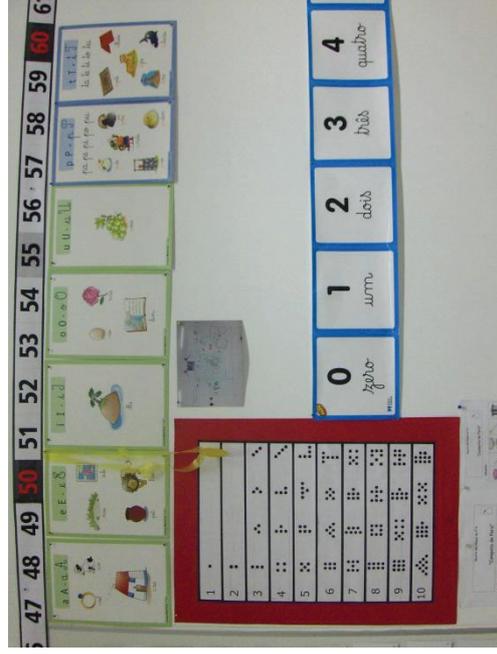
Ao grupo vencedor foram entregues as medalhas (de “ouro” – feitas com o mesmo material daquelas que foram entregues na sessão de Educação e Expressão Motora depois do jogo dos dominós), excetuando a um dos elementos, pelo facto de ter voluntariamente (após várias “chamadas de atenção”) interferido negativamente na prestação do seu grupo.



Nesta última imagem, vê-se um dos elementos do grupo vencedor a dialogar sobre se mereceria a medalha.

Refletir, criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

O aluno que não recebeu a medalha, mesmo tendo compreendido, chorou durante uns minutos. Entendeu-se que estaria arrependido mas teve de ser penalizado. No entanto a sua medalha foi colocada no placard para que ele a visse e se lembrasse que tinha de trabalhar corretamente até a merecer pôr ao peito.



A todos os outros grupos foi explicado o porquê de terem ficado no respetivo lugar e dada a possibilidade de manifestarem a sua opinião.

Data: 3/01/2012 Grelha de avaliação do Party&Co Saltitante

Nomes dos alunos Palavras escolhidas	Palavra desenhada	Palavra mimada	Palavra modelada	Palavra do telefone sem fio	Palavra proibida	Conclusões
Grupo 1 	Otorrinolaringologista	Cavalo	13			
Dificuldades Sentidas	(Polissílabo demasiado grande)					
Grupo 2 	Borboleta	Cão	5			
Dificuldades sentidas	(não consideram monossílabo)					
Grupo 3 	Cabeleireira	"Beyblade"	8			

Dificuldades Sentidas		(palavra estrangeira)				
Grupo 4 	Carolina (Queriam ter utilizado o nome completo da menina (aluna Carolina) que desenharam.)	Passarinho	8			
Dificuldades Sentidas	(Regra de só desenhar uma palavra)					
Grupo 5 	Telescópio	“Tiranossauro”	10			
Dificuldades Sentidas						
Grupo 6 	Futebol (Queriam jogo de futebol)	Estrelas	6			
Dificuldades Sentidas	(Regra de só desenhar uma palavra)					

Nota: Não houve tempo para jogar todas as fases. (Fomos para a sala vinte minutos antes do fim das aulas da tarde para explicar e distribuir as fichas para trabalho de casa.)

A meu pedido, um elemento de cada grupo ajudou a recolher os arcos de forma a, mais rapidamente, serem guardados, no ginásio, na sala do material. Anteriormente foi pedido que cada grupo “contabilizasse as suas sílabas” para que exercitasse a adição.

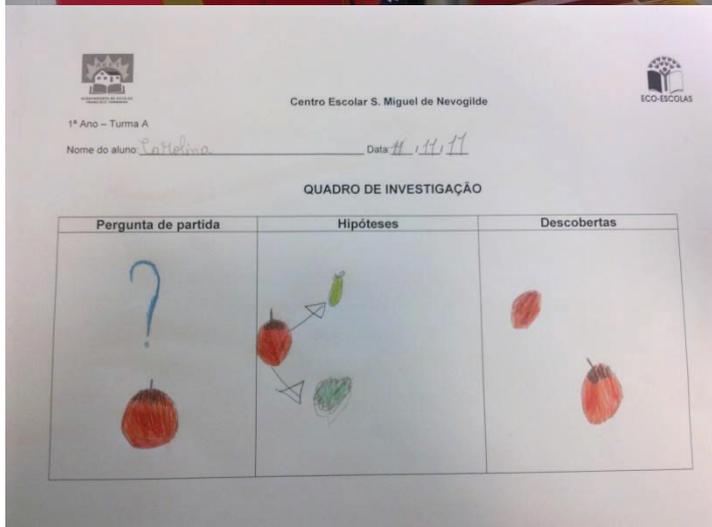
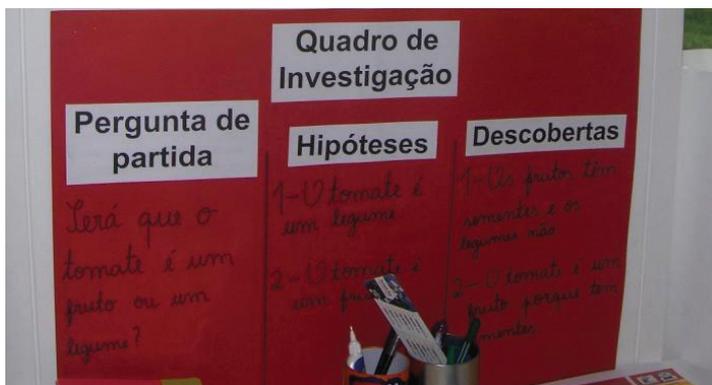
A caminho da sala escrevi o número das sílabas que cada grupo tinha conseguido avançar - fi-lo com ajuda da grelha pois nela estavam escritas as palavras pensadas por cada grupo – ver coluna da palavra modelada.

No quadro da sala foram escritas (porque a turma já as sabiam ler) ou desenhadas algumas palavras que por serem monossílabos (flor, mãe, pai, tio, cão...) são erros frequentes. Alguns alunos foram questionados de forma a consolidarem esta noção. No final os grupos disseram quantas foram as sílabas conseguidas. Eles próprios identificaram o grupo vencedor que foi premiado com chocolates.

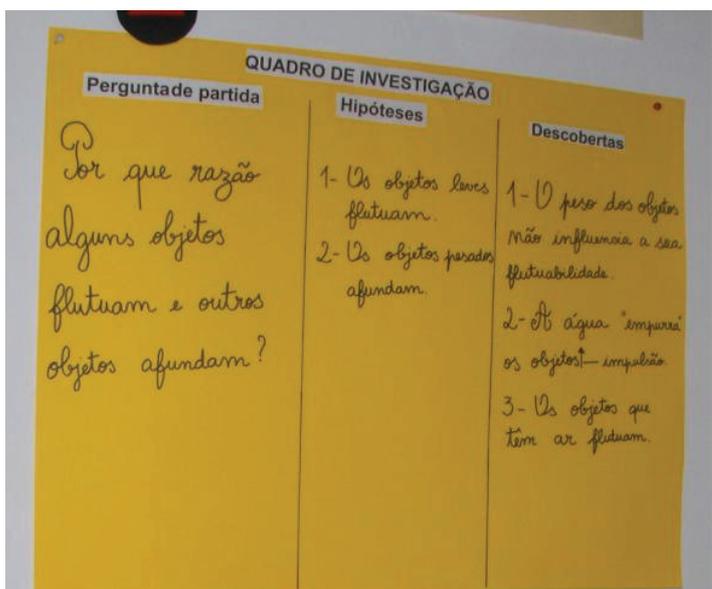
Anexo XIX-b2.3

Quadros de investigação das experiências

“Fruto ou legume?”



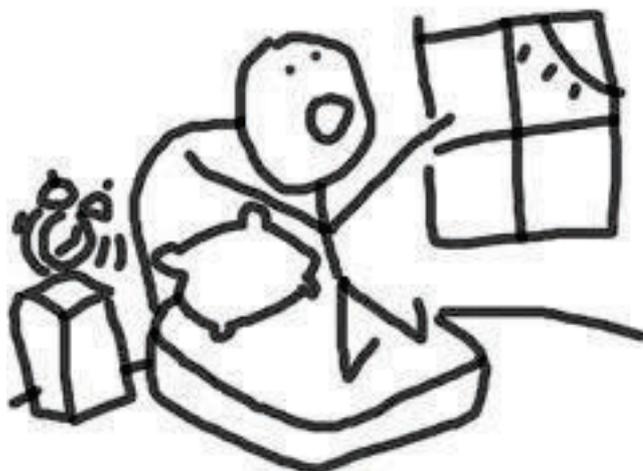
“Objetos que flutuam ou se afundam na água”



Anexo XIX-b2.4

Provérbios e Boletim de vacinas

Provérbio



“Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.”

Boletim de Vacinas

(Foi sugerido que vissem com os pais em casa, a propósito do conteúdo do Corpo (Estudo do Meio) - Reconhecer a importância de posturas corretas, do exercício físico e do repouso para a saúde.)

Anexo XIX-b2.5

Dicionário da turma

Dicionário da turma



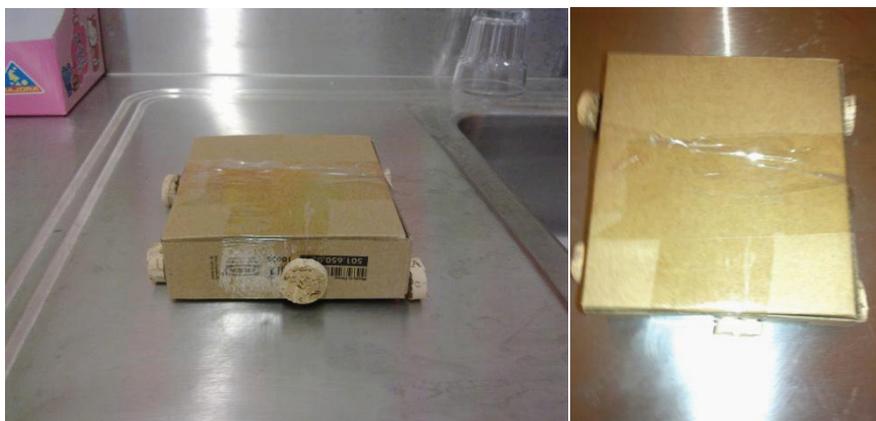
Autorretratos (Os alunos desenharam-se. Os desenhos foram misturados e a turma adivinhou quem é quem?)



Anexo XIX-b2.6

Objetos feitos com sólidos geométricos reciclados com ajuda dos pais

Um carro



Uma borboleta



Anexo XIX-b2.7

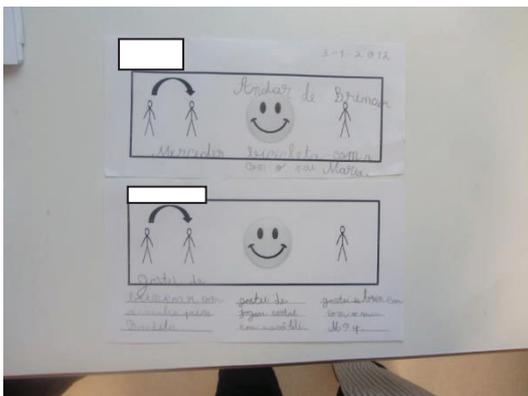
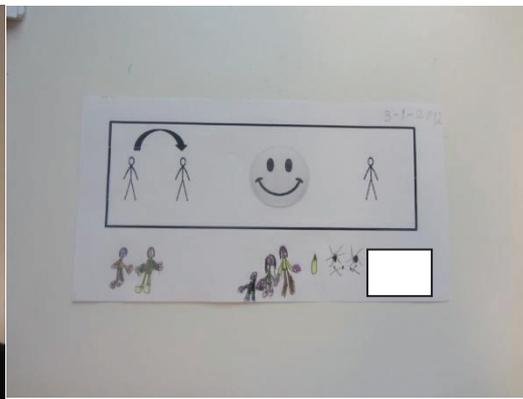
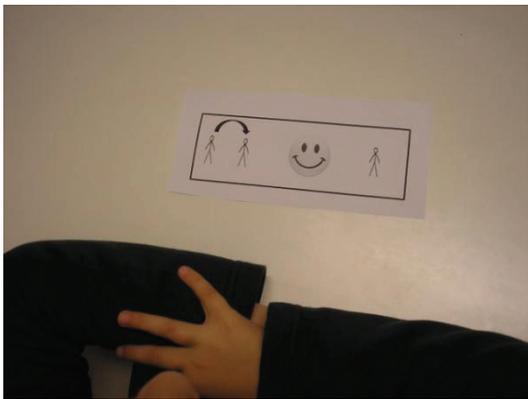
Folha essencial/acessório

(Excerto da planificação do dia 3/1/2012)

NOVIDADES DAS FÉRIAS DE NATAL

- O professor recolhe os trabalhos que foram para férias.
- O professor inicia o diálogo sobre as novidades das férias. Contudo, desta vez, os alunos terão de organizar previamente o seu discurso segundo três tópicos que constam numa pequena folha dada a cada aluno:
 - Com quem mais brinquei;
 - O que mais gostei de fazer;
 - Quando me senti mais feliz.

(Desta forma tentar-se-á rentabilizar o tempo, fazendo com que os alunos se treinem a discernir o essencial do acessório.)

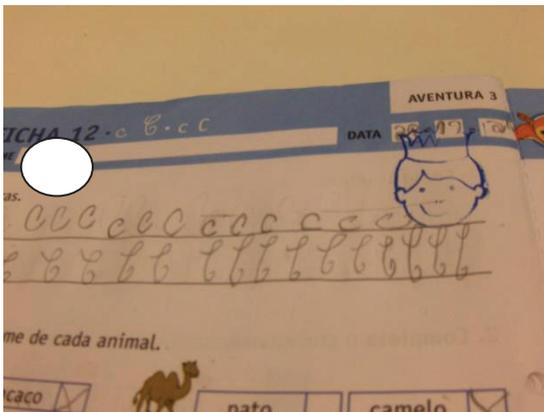
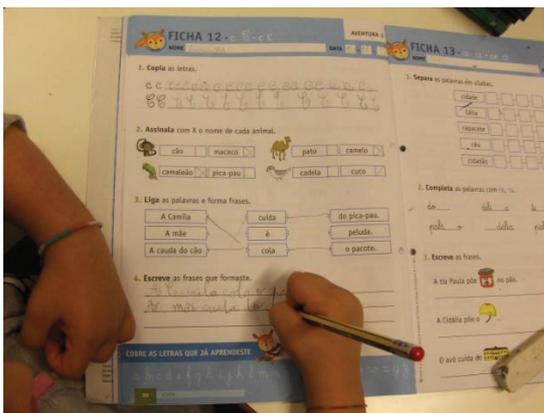
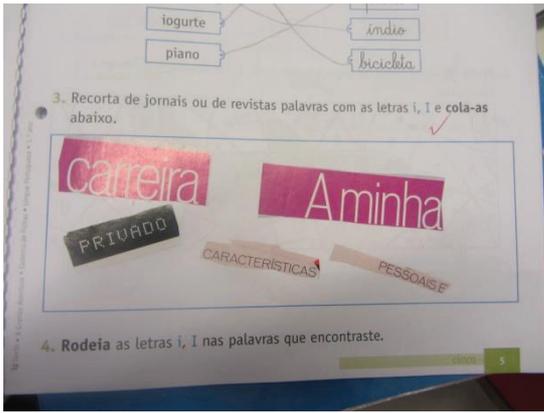


Alguns alunos quiseram levar para casa. Esses trouxeram o registo com desenhos ou legendas sobre o que tinham dito. (Pediram ajuda dos pais para escreverem as palavras que não sabiam.)

Anexo XIX-b2.8

Exercícios dos manuais

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Salientamos a visualização da **cara do rei** feita a carimbo que premeia o trabalho realizado (Também havia de rainha!)

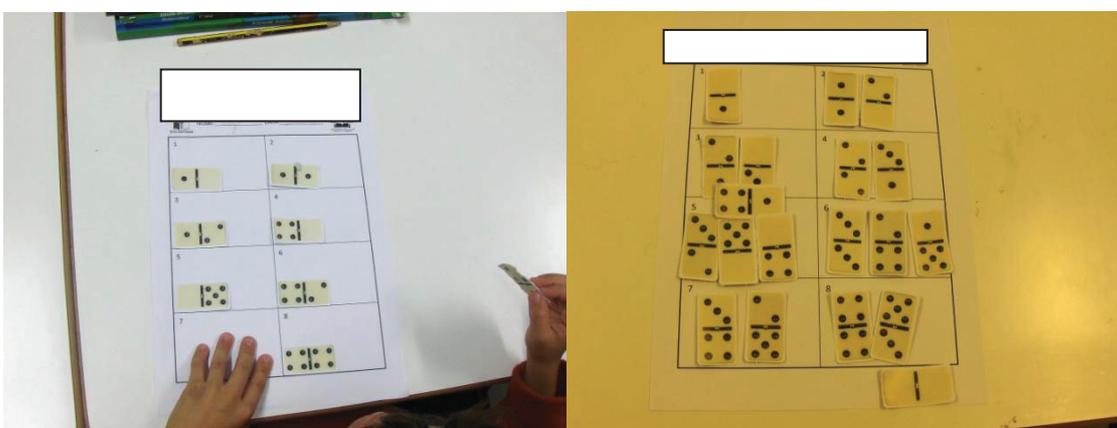
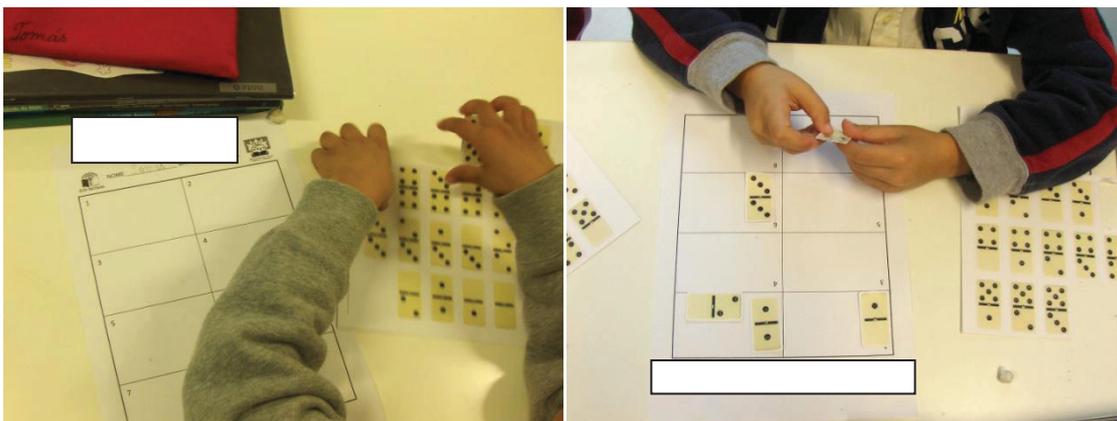
Nos grafismos também **desenhávamos uma pinta** em cima do que estivesse mais bem desenhado (servia de referência).



Anexo XIX-b2.9

Fichas

Ficha do dominó



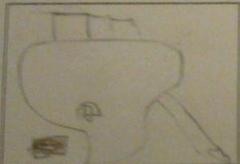
Antes do início da atividade a ficha foi explicada, mas a respeito da peça com o zero dos dois lados decidi nada dizer para ver como reagiriam. A dada altura uma das alunas levantou o braço e pediu para falar. Sugeriu que se colasse a peça do zero fora dos retângulos (conforme fez na sua ficha, escrevendo o zero no canto do retângulo que desenhou para delimitar aquele espaço). Isto entendendo e com isto concordando, todos os alunos fizeram-no. No final da atividade lembrei-me que podiam ser eles mesmos a corrigir as fichas, corrigindo a do colega do lado. Assim fizeram, podendo olhar para o quadro, no caso de dúvidas, onde coloquei a minha ficha resolvida (Portfólio reflexivo 1CEB – 5ª semana).



Ficha do registo das alturas e dos pesos

[Redacted Name]

NOME: [Redacted] DATA: 12-11-11

Mais baixo	 afia	 1,24 Metros	Mais alto	 "uma pinta de cavos que está nas placas que os rezes, estão na rua"
Mais magro	 rato	 19 Quilogramas	Mais gordo	 fritido

[Redacted Name]

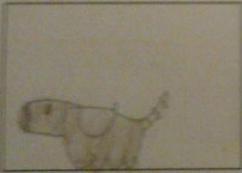
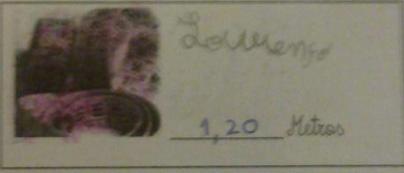
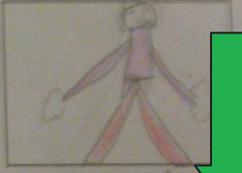
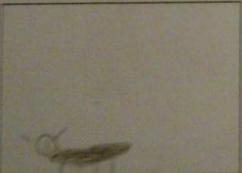
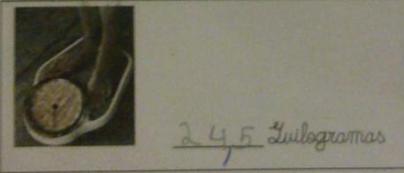
NOME: [Redacted] DATA: 10-11-11

Mais baixo	 1 copo	 12,4 Metros	Mais alto	 "aqueles redos que os médicos têm para separar os bebés"
Mais magro	 "uma menina muito magra"	 24,5 Quilogramas	Mais gordo	 "uma corneira e um lavatório feio."

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

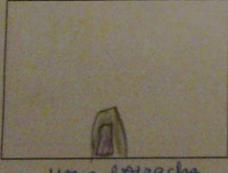
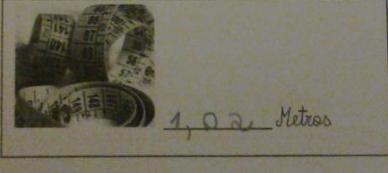
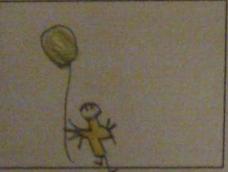
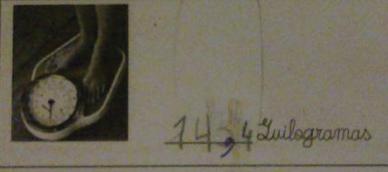
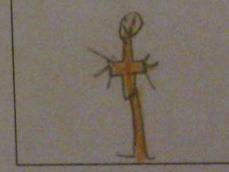
[Redacted Name]

NOME: [Redacted] DATA: 16-11-11

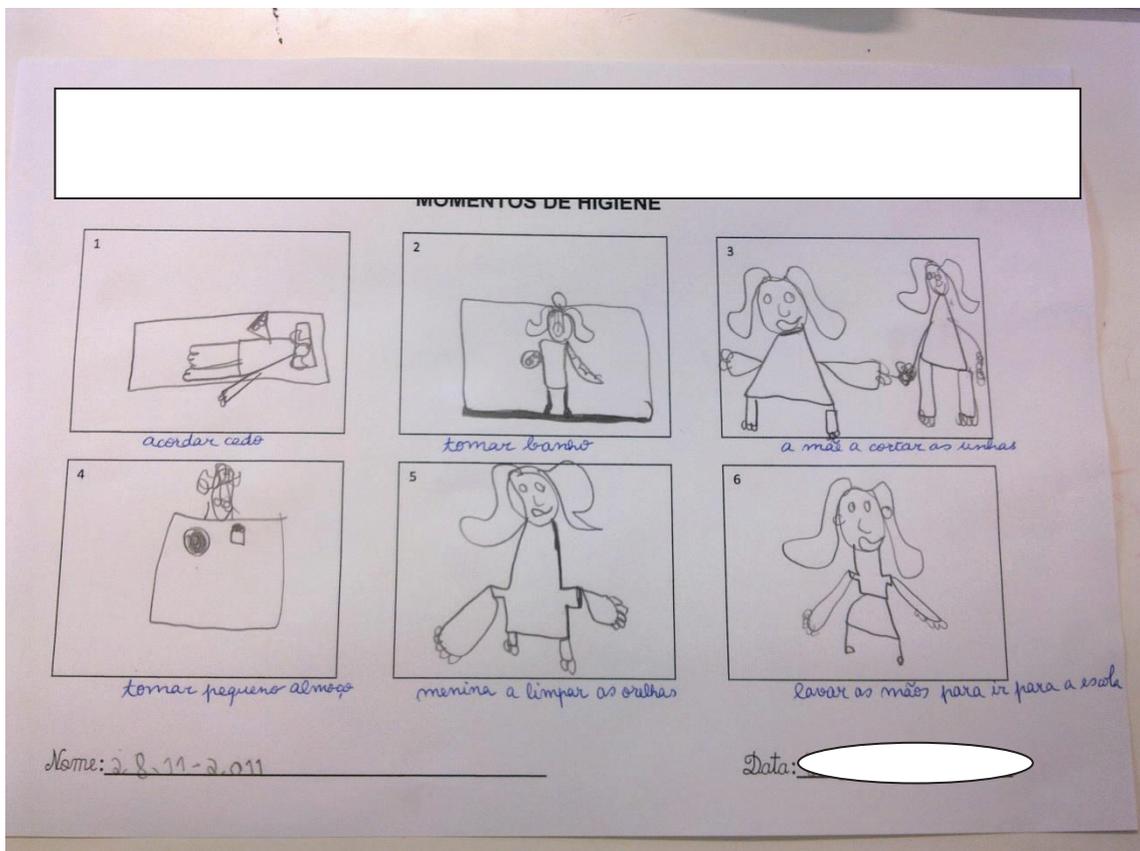
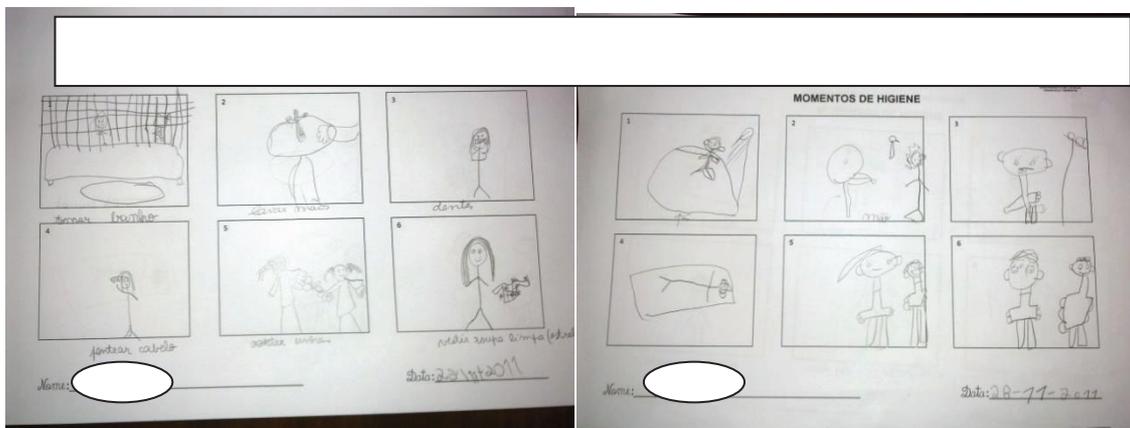
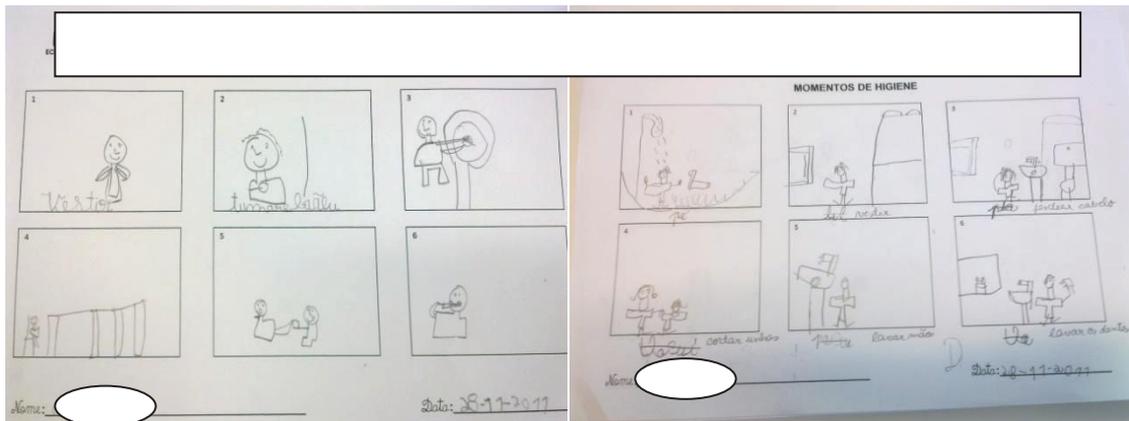
Mais baixo	 uma cão	 2,20 Metros	Mais alto	 Um menino
Mais magro	 uma formiga	 24,5 Quilogramas	Mais gordo	 "O peso pesado!"

[Redacted Name]

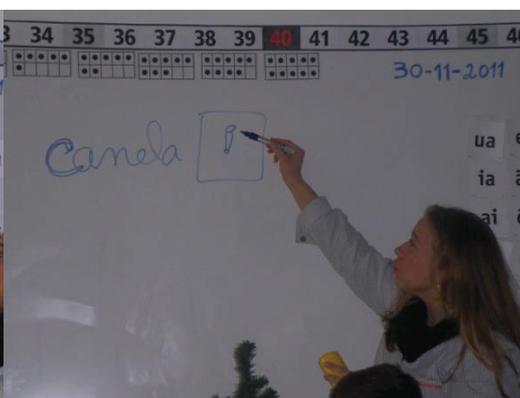
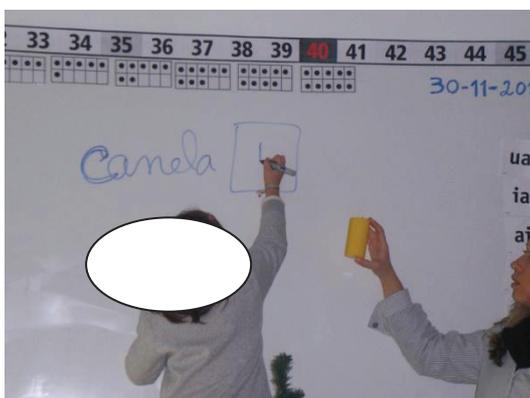
NOME: [Redacted] DATA: 16-11-11

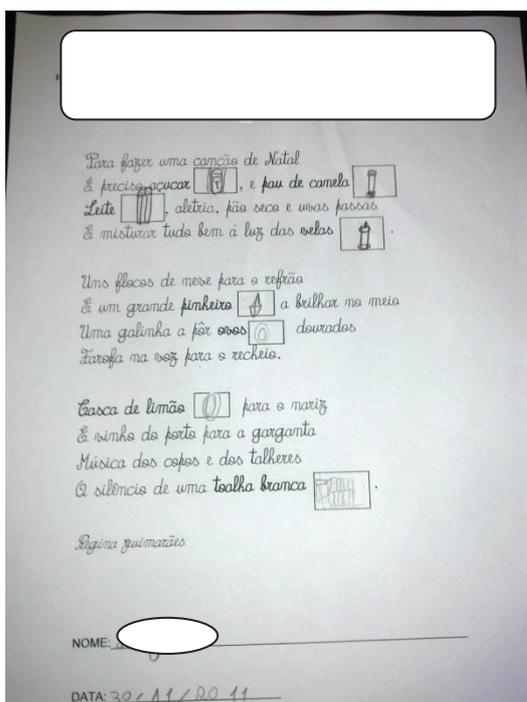
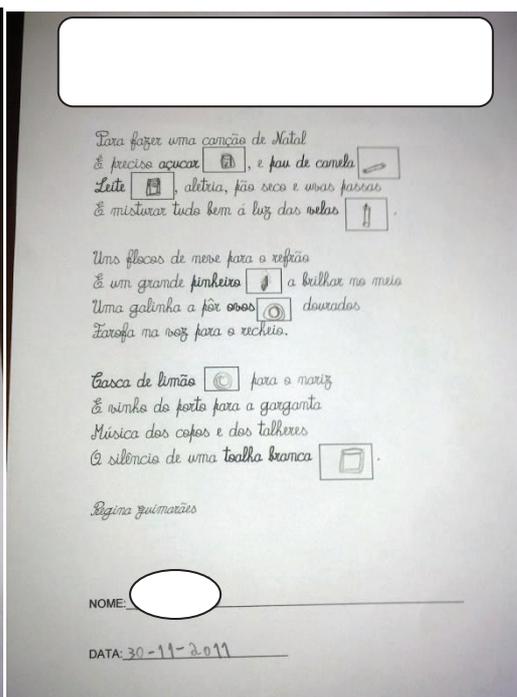
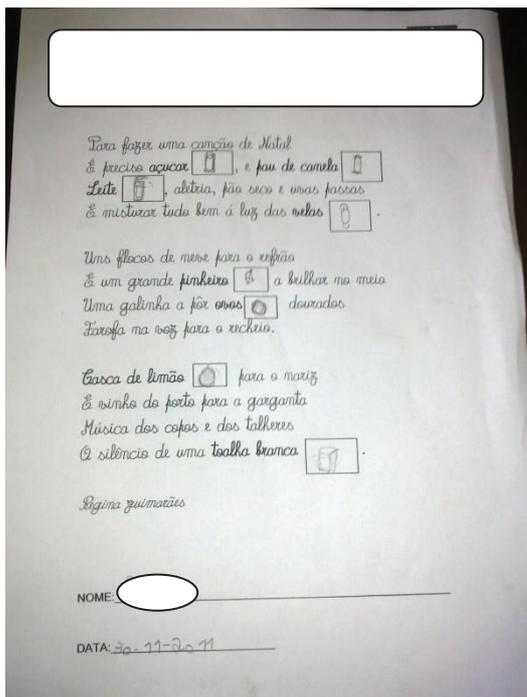
Mais baixo	 uma boracha	 1,02 Metros	Mais alto	 1 prédio
Mais magro	 "sou eu com um balão com 2 anos"	 14,4 Quilogramas	Mais gordo	 "o meu pai"

Fichas dos momentos de higiene



Fichas com a letra da música de natal





A toalha foi dobrada para parecer um cubo (presa com elástico).

Um aluno teve uma ideia para representar a pirâmide triangular que era exemplificada pelo pinheiro.

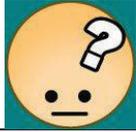
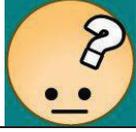


A turma soltou uma gargalhada quando o ovo (que fazia de esfera assim como o limão) caiu ao chão!

Anexo XIX-b2.10

Autoavaliações

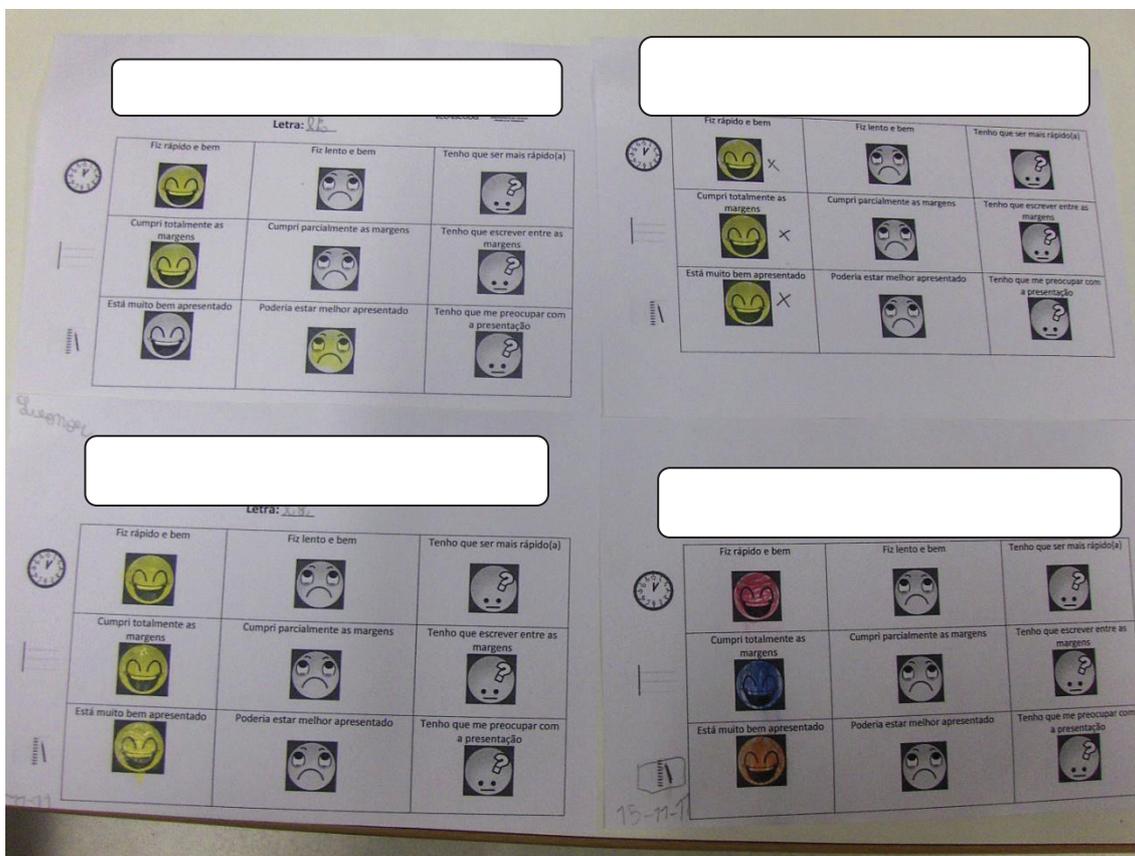
Grelha dos Smiles

	Fiz rápido e bem 	Fiz lento e bem 	Tenho que ser mais rápido(a) 
	Cumpri totalmente as margens 	Cumpri parcialmente as margens 	Tenho que escrever entre as margens 
	Está muito bem apresentado 	Poderia estar melhor apresentado 	Tenho que me preocupar com a apresentação 

De volta à sala, realizaram duas fichas de grafismos. Antes da realização das mesmas expliquei como fariam a avaliação do seu trabalho, mostrando a grelha de autoavaliação e clarificando o que significava cada indicador. Dei exemplos, perguntando qual o smile que, nesse caso, achariam que deveria pintar se me comportasse como tal. Assim, como tiveram conhecimento da avaliação estavam mais atentos aos indicadores a cumprir: margens, tempo e apresentação. Este recurso da avaliação foi elaborado juntamente com uma estagiária de outra sala e com a ajuda da supervisora. Inicialmente tínhamos pensado em duas possibilidades de resposta para cada indicador. Contudo, a outra colega sugeriu que se colocasse uma intermédia. Assim ficou (Portfólio reflexivo 1CEB – 4ª semana).



Nestas autoavaliações verificou-se que os alunos foram mais verdadeiros nas suas opções. Há, contudo, a tendência de querer pintar sempre o melhor. Mas, mesmo assim, esta avaliação fá-los refletir (Portfólio reflexivo 1CEB – 7ª semana)



Anexo XIX-b2.11

**Prenda final de estágio
(alguns dos desenhos)**



“És tu com a tua bata, eu, a R e depois a L e o V.”



“Estás a ir a uma gelataria que é esta casa, mas enganei-me no teu cabelo.”

“la fazer aquilo que ensinaste mas depois...”

(Colocámos um maior contraste na imagem para que se possa observar que a aluna desenhou as cartolinas do Cuisinaire.)



“Foi no dia das Barras que nós tivemos o envelope que veio de avião.”



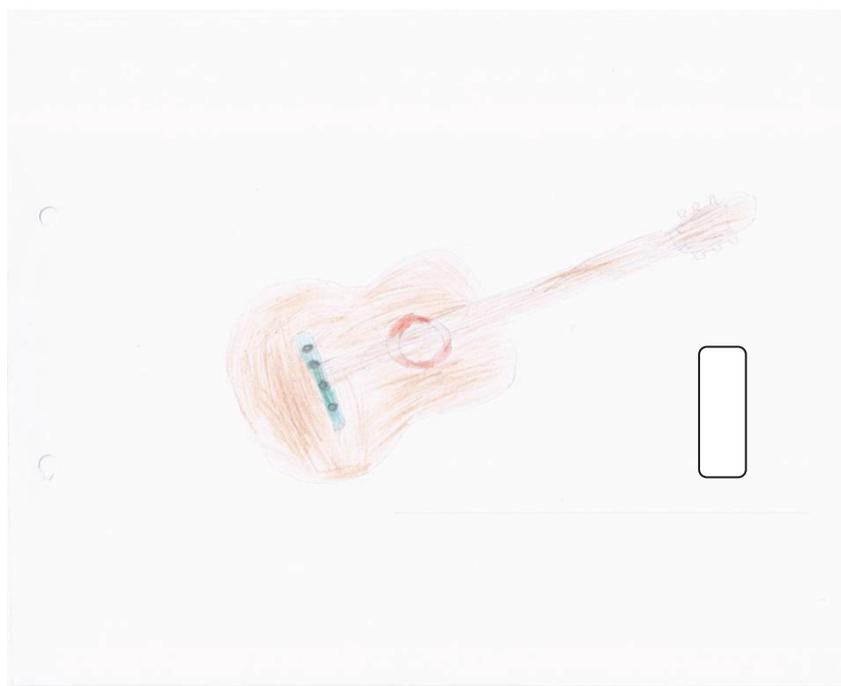
“És tu, eu e dois meninos a olharmos para o quadro.”

(Desenhou os padrões de pontos que estão na parte superior do quadro.)

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



“Isto é a experiência da água. Tu estás aqui e eu aqui (atrás). Em cima desenhei quando tu ias para o recreio brincar connosco.”



“É a tua viola. Eu também tenho uma. Vou trazer para tocarmos. Ensinas-me?”

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



“Foi naquele dia que tu contaste a história das janeiras. Estes somos nós a trabalhar. Aqui pus o computador novo na sala.”



“És tu quando fomos à outra sala cantar as janeiras.”



“Estás dentro do helicóptero porque vais para outra escola. E aqui está a pista para aterrares. Aqui é a sala de controlo. Aqui poes ok.”

(Este aluno várias vezes fez desenhos com representações como se criasse máquinas com sinais de on e off. Uma vez desenhou um jogo da glória para jogarmos no intervalo.)

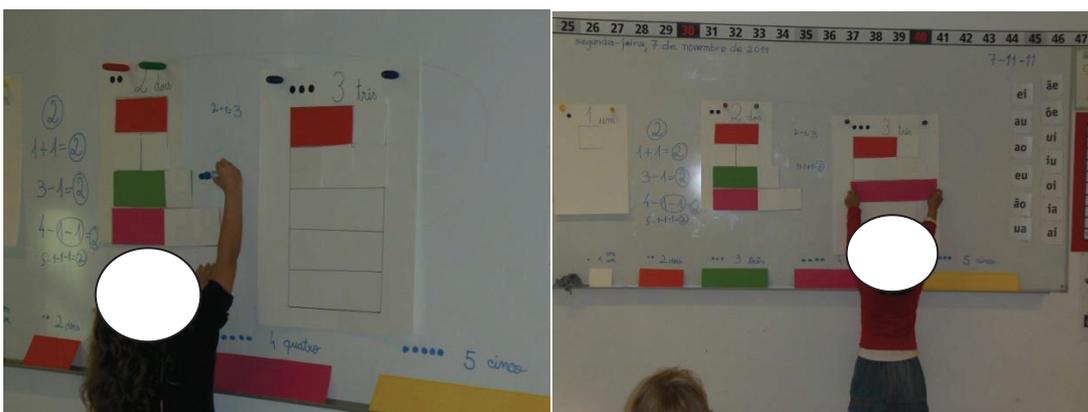
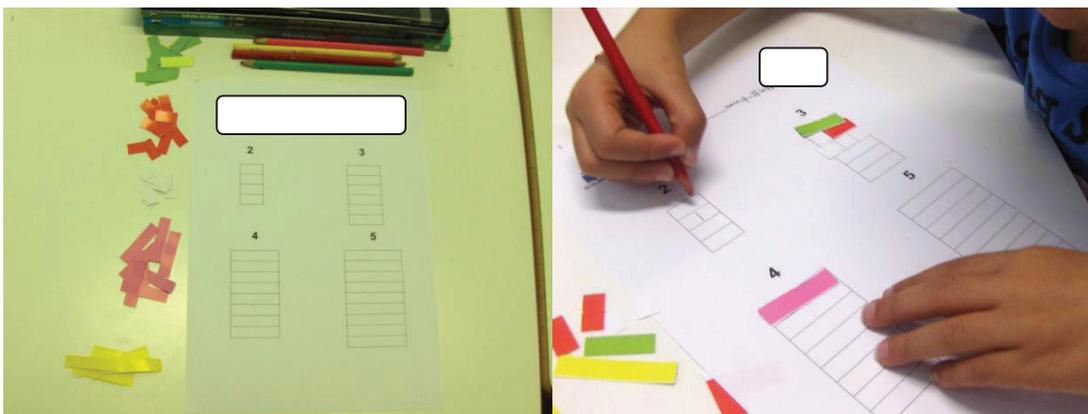
Anexo XIX-b3

Avaliação quantitativa (preferimos não chamar de sumativa)

Anexo XIX-b3.1

Fichas do Cuisinaire (“Somos máquinas de cálculo”)

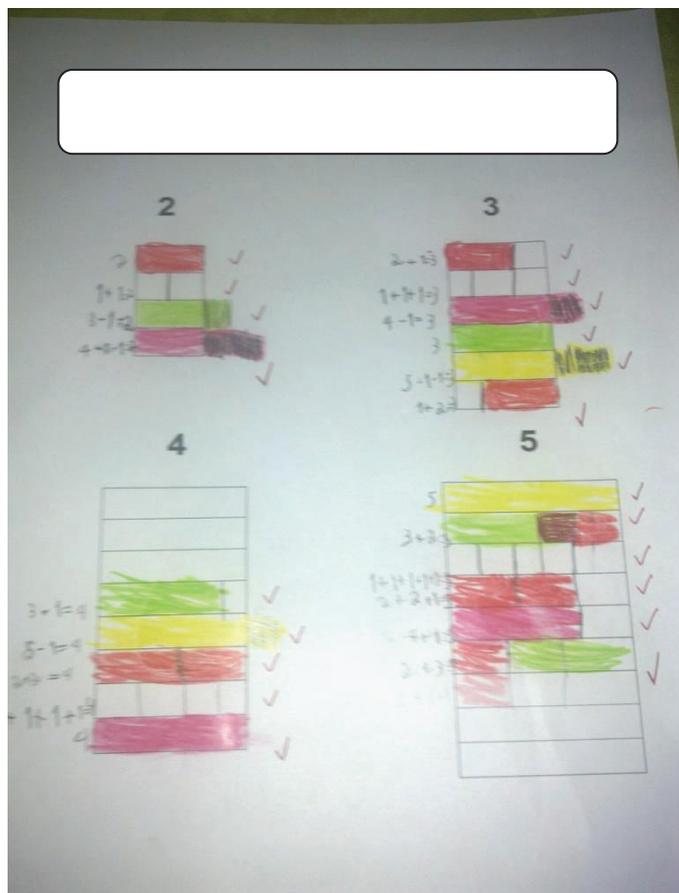
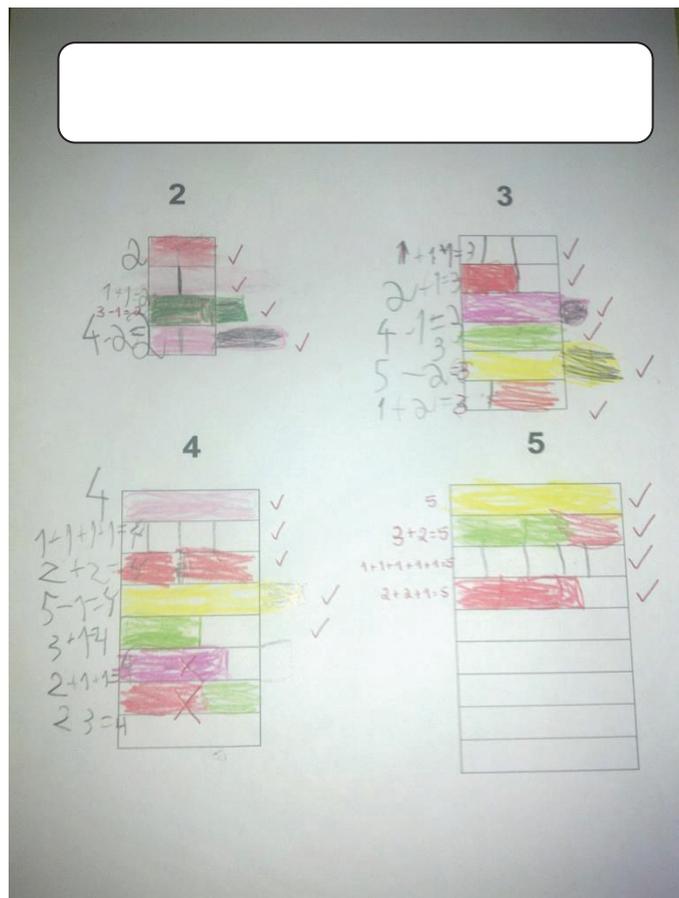
Como tínhamos trabalhado com os números 1, 2, 3, 4 e 5 surgiu-me pedir que os alunos avaliassem o seu trabalho – o seu desempenho na construção das relações numéricas, dentro desses valores (sendo o 1 o valor mínimo e o 5 o valor máximo). Registei o que me disseram (ver autoavaliações quantitativas da ficha de cálculo). Posteriormente, corriji as fichas com autorização da professora cooperante (ver fotografias das fichas de cálculo). Quando as corriji apercebi-me de pormenores que poderia ter pensado/elaborado de maneira diferente tais como: segmentar cada hipótese com a unidade de forma a facilitar o início e o fim da pintura de cada barra. Isto porque verifiquei que alguns alunos até utilizaram as cores corretamente, ou seja, pensaram corretamente nos números (quantidades). Contudo, pintavam-nas desproporcionalmente. Isto aconteceu porque quiseram trabalhar também pela subtração, que eu não julgava que fosse acontecer. Também teria colocado uma linha junto a cada hipótese se soubesse que iriam escrever as expressões numéricas pois reparei que, por vezes, ficaram desalinhadas. Apesar do que acima refiro fiquei bastante satisfeita pelo trabalho que os alunos conseguiram demonstrar. Houve quem utilizasse nas hipóteses a representação simbólica e também as manchas (tipo dominó) assim como as expressões, por vezes difíceis para esta faixa etária ($11-6=5$ ou $8-4=4$ – quando só têm trabalhado até ao número 5). Nota-se que ainda há quem faça os numerais em espelho, o que é frequente mas temos de corrigir. Quando entreguei as fichas a cada aluno, sem a classificação escrita na mesma, expliquei cada resultado tendo em conta o objetivo principal da ficha (construir relações numéricas (o todo e as partes)), que era do conhecimento de todos. Apesar disto, alertei para o cuidado que têm de ter quando pintam pois têm de primar na apresentação. Penso que devia ter estabelecido os limites de cada classificação com eles e não da forma que fiz (em casa, antes do início da correção). Foi uma primeira experiência que tem aspetos a limar. Durante este diálogo com cada um, a professora cooperante foi-me ajudando (por exemplo dizendo que já teve conversas com alguns encarregados de educação e que repara que os alunos em causa se têm vindo a esforçar mais e melhor). O Diogo, no dia da atividade não se quis avaliar. Por isso, quando lhe entreguei a ficha corrigida, após ter já entregado a outros colegas, perguntei-lhe que nota ele julgava ter tido. Ficou a pensar. No final a Maria chamou-me ao seu lugar e disse: “Podia haver zero”. De fato podia, mas não tinha pensado nisso pois todos se esforçaram e apresentaram resultados satisfatórios. Contudo, quando me aproximei do Diogo ele disse-me que achava merecer zero. Refletiu. Fiquei satisfeita. No entanto expliquei-lhe que zero não era a sua nota pois ele tinha resultados ao nível 3 (até 4 mal), mas que podia ter tirado muito mais se não tivesse deixado tantas hipóteses da ficha por preencher, tendo em conta que no quadro tinham sido dados vários exemplos à turma (Portfólio reflexivo 1CEB – 6ª semana).

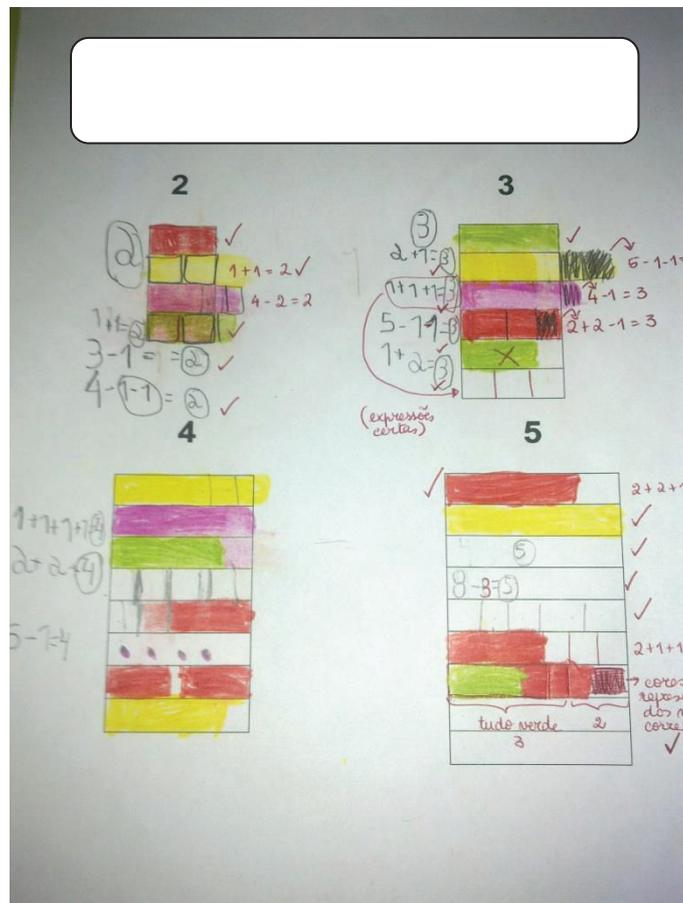
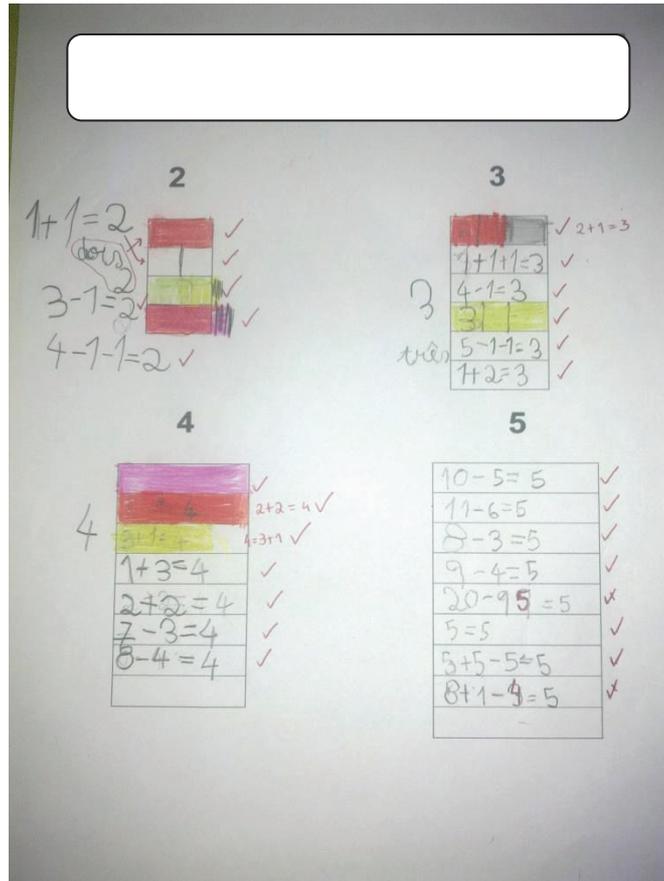


No quadro, com recurso a cartolinas, ajudávamos os alunos a fazerem os cálculos.

Durante a atividade verificámos que devíamos ter colocado a cartolina do “2” mais para a esquerda do quadro para que a cartolina do “5” ficasse à direita da do “4”. Na altura não se modificaram pois poderia destabilizar já que as barras apenas estavam presas com *bostik* (iria demorar bastante tempo e poderia quebrar-se o ritmo da aula). O mesmo foi explicado aos alunos.







Autoavaliações quantitativas e avaliações quantitativas das Fichas do Cuisinaire

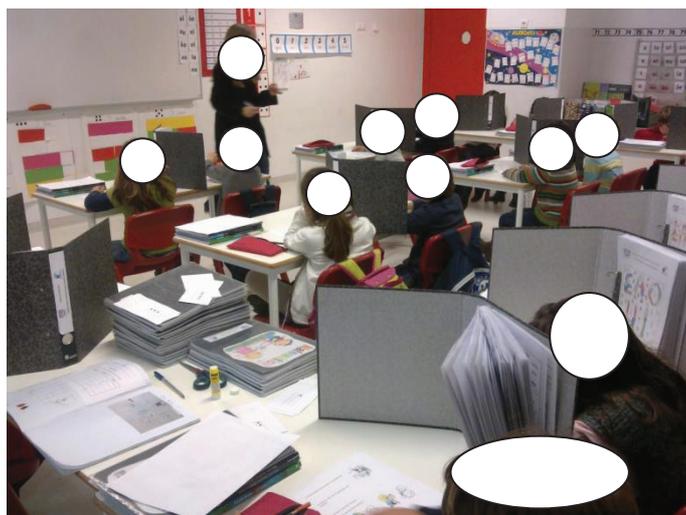
Autoavaliação quantitativa (de 1 a 5)		Nota obtida (tendo em conta o objetivo geral da aula)
A	5	5
A	5	4
A	5	5
B	3	4
C	5	5
D	Não disse nada	3
F	5	5
I	5	4
I	5	5
J	1	2
L	5	5
L	5	4
M	5	4
M	4	5
M	4	5
M	5	3
M	4	4
R	5	5
R	3	1
S	5	5
T	5	5
T	5	4
V	4	5
Z	4	1

- 1- Insuficiente
- 2- Suficiente (mais de 4 mal)
- 3- Bom (4 mal)
- 4- Muito Bom (2 ou 3 mal)
- 5- Excelente (uma mal)

Anexo XIX-b3.2

Fichas de avaliação de final do 1.º Período

Para tal, como se pode ver na imagem, a professora colocou as capas para que os alunos não pudessem copiar pelos colegas. A docente explicou que não gosta de ter esta atitude, mas opta-a pela experiência que tem tido: assim consegue mais bem cumprir o principal objetivo dos testes – verificar o que cada aluno sabe das matérias. Penso que o ideal, aquilo que tentarei pôr em prática, é a realização dos testes sem que haja necessidade de objetos físicos entre os alunos. Será preciso um trabalho prévio para que os alunos entendam que os testes são só mais um momento de aprendizagem. Aos seus pais também será necessário passar este princípio, esta pedagogia, pois às vezes incutem nos filhos muito receio em falhar e a obrigação de sempre vencer, a par da competitividade... Antes do início da resolução do teste a professora cooperante explicou a grelha inicial do mesmo – os indicadores pelos quais os alunos iriam ser avaliados. Explicou-nos também que antigamente só havia testes para o primeiro ano no segundo período, daí que estes fossem mais formativos. Para os alunos ficou claro que numa avaliação formativa está patente a autoavaliação enquanto que numa avaliação sumativa existe a avaliação do professor. A professora terminou as explicações iniciais dizendo que “o esforço compensa sempre” (Portfólio reflexivo 1CEB – 10ª semana).



Anexo XX

Registos de incidente crítico com “boas aprendizagens”

Registo de Incidente Crítico n.º 74

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 12/05/2011

Incidente

Pedi às crianças que começassem a arrumar as áreas pois tínhamos de ir para o almoço. A C, veio ter comigo e disse: “Oh Catarina, mas posso tocar só mais um bocadinho e quando for “mesmo para arrumar” tu dizes, está bem?”.

Comentário

Cedi ao seu apelo pois não consegui resistir a dizer-lhe que tinha de arrumar de imediato perante a sua vontade de continuar a produzir música. Contudo, depois refleti que não devia ter permitido pois as outras crianças começaram a arrumar nesse momento.

Registo de Incidente Crítico n.º 75

Nome da criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 02/05/2011

Incidente

Estávamos na sala e eu estava indisposta quando a C me perguntou: “Comeste muitas batatas fritas no fim-de-semana?”

Comentário

A sua pergunta fez-me sorrir. De facto os mais novos têm também os seus motivos e razões, sabendo nomeá-los. A sua pergunta reflecte, provavelmente, aquilo que já ouviu os mais velhos lhe dizerem. Tentando ajudar-me, ou pelo menos tendo conversado comigo, soube mobilizar a competência de uma possível causa de má disposição!

Registo de Incidente Crítico n.º 76

Nome da criança: AP

Idade: 5 anos

Observadora: Catarina (estagiária)

Data: 9/05/2011

Incidente

Quando estávamos no quarto de banho a lavar as mãos antes do almoço, o AP disse: “Não tem água quente”. Eu comentei que talvez tivessem cortado a água quente. E ele perguntou: “O que é isso, cortada?”.

Comentário

De facto muitas vezes utilizamos termos que as crianças desconhecem. Expliquei-lhe... Comecei por perguntar se já tinha estado em alguma casa com gás em que

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica

tivesse visto a torneira para abrir e fechar a saída do mesmo. Depois expliquei que cortar é quando fecham a torneira pondo na posição perpendicular (“deitada”) em relação ao tubo (expliquei também com gestos).

Anexo XXI

Aprendizagens na prática profissional (Educação Pré-Escolar)

EXCERTO da Avaliação da semana de 14 a 18 de Março

Segunda-feira, conforme planificado, houve a hora do conto da história “Papá, por favor, apanha-me a lua”, pelo facto de ter havido o intercâmbio com o sétimo ano sobre as fases da lua e eclipses. Antes de começar a história uma das crianças disse que já sabia qual era a lua cheia!

Esta história foi contada através da utilização de um dispositivo pedagógico flexível – uma manta construída para a Unidade Curricular da Licenciatura em Educação Básica – Literacia, práticas e fundamentos.



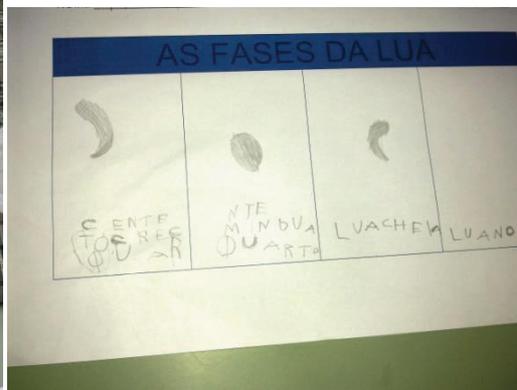
No fim de contarmos a história, perguntámos a cada criança o nome das quatro fases. Permitimos que uma criança, que estava desatenta e não sabia responder, ficasse para o fim. (Assim, teve mais uma oportunidade e pelo facto de ficar para última pôde ouvir as respostas dos seus amigos.)

Depois, em grande grupo disseram o nome das fases, à medida que mostrávamos diferentes imagens. Pudemos concluir que o grupo tivera entendido as diferentes fases da lua pelo que as nomeava corretamente.

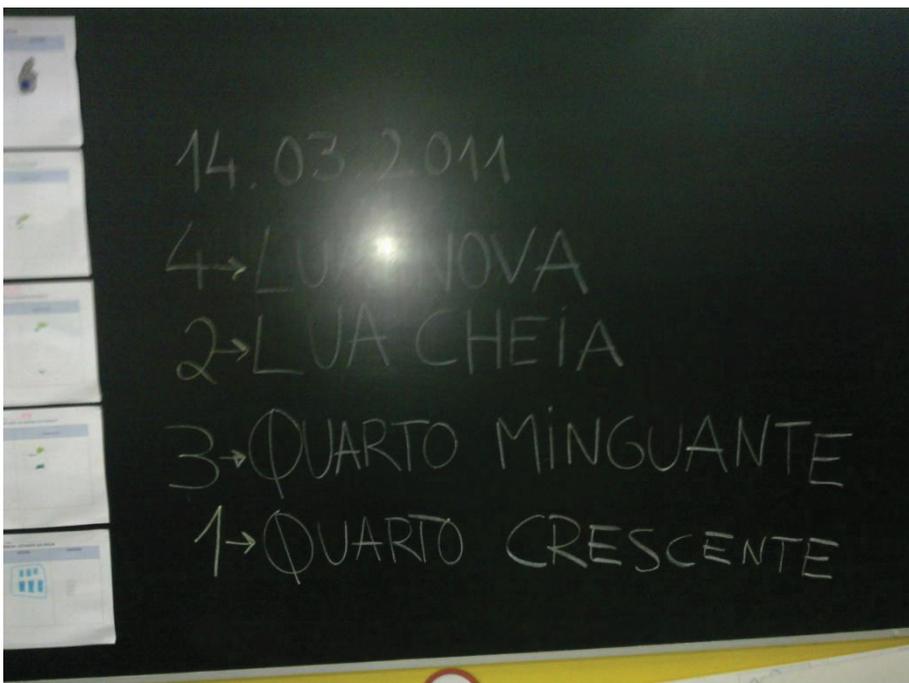


De tarde, fizeram o registo através de imagens e palavras da avaliação/planificação, que falaram na sexta-feira à tarde.

Fizeram também o registo individual das fases da lua.



As crianças já estão bastante habituadas a fazerem este tipo de registo o que demonstra o seu pensamento lógico. Desenharam as fases, cada uma no seu espaço, com lógica: quarto crescente, lua cheia, quarto minguante, lua nova. A educadora alertou-as para o facto de não poderem sair para fora dos espaços delimitados. (Estas noções são extremamente importantes para uma melhor articulação com o 1.º Ciclo. Pode parecer tratar-se de um pormenor exagerado o facto de não permitir que as crianças ultrapassem o espaço previsto mas, a implementação desse rigor, será extremamente útil no futuro da criança.) Como as crianças estão bastante motivadas para a aprendizagem da escrita e da leitura, mais uma vez pediram para escrever o nome das fases da lua. No quadro a estagiária escreveu-as pela seguinte ordem:



Desta vez, como a estagiária tinha tido a experiência com o jogo dos conjuntos de que as crianças, nesta fase precisam que as letras sejam todas maiúsculas, assim as escreveu. O não ter escrito pela ordem segundo a qual elas escreveriam foi intencional – pensava que elas perguntariam por onde começar. Certo é que, com o demasiado trabalho e com toda a atenção com que temos de estar para acompanhar os trabalhos das crianças, quando a educadora reparou já algumas escreviam os nomes das fases em locais errados. Após a estagiária ter refletido entendeu que pelo facto das crianças não saberem ler é-lhes difícil saber por onde começar. Nesta faixa etária elas apenas escrevem imitando pela motivação ou algumas já o fazem pela fonetização. Assim, a estagiária reflectiu que não se pode querer que as crianças ao mesmo tempo seleccionem e “escrevam” as diferentes fases. A actividade resolveu-se tendo numerado o nome de cada fase. Houve uma grande aprendizagem.

EXCERTO da Avaliação da semana de 21 a 25 de Março

A estagiária quando escreveu a data no quadro, pensando na forma como as crianças interpretam os grafismos, optou por escrever o número dois de forma menos circular – mais tipo imprensa.



Após a aprendizagem realizada através do jogo dos conjuntos, a estagiária fez a folha do registo do “DIA DA PRIMAVERA/ÁRVORE” com letras maiúsculas. Colocou também o nome da editora e o nome do autor. Teve a intenção de que as crianças se familiarizem com estas noções bastante importante para a formação dos “pequenos leitores”.

Anexo XXII

Exemplo de crescimento profissional nas avaliações semanais (Educação Pré-Escolar)

(Avaliação da semana de 14 a 18 de Fevereiro de 2011

VS

Avaliação da semana de 23 a 27 de Maio de 2011)

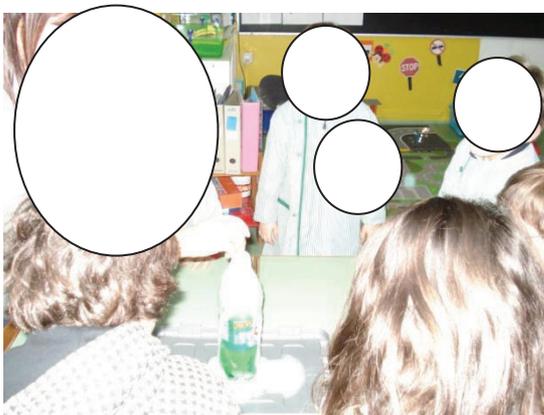
Avaliação da semana de 14 a 18 de Fevereiro

Segunda-feira tivemos a visita da professora Alice. Quando estávamos na maninha a professora Alice sugeriu que as crianças falassem para toda a roda e não apenas só para os adultos, o que consideramos bastante pertinente já que todos somos grupo.

O enfermeiro, a pedido das crianças, foi à sala para explicar o Sistema Reprodutor. Esta actividade foi planeada pois as crianças, pelo convívio com as crianças da outra sala dos cinco anos, mostraram interesse no projeto o “Corpo Humano” – projecto da outra sala dos cinco anos.



Fizemos a experiência dos geiseres de forma a explicar as manifestações do interior da terra que acontecem nos Açores (isto porque as crianças descobriram que as ilhas dos Açores tinham sido descobertas por Portugal).



As crianças, a propósito de escolher como enfeitar uns desenhos, escolheram decorá-lo com folhas... De louro (pois conheciam-no como especiaria). Pensámos em comprá-lo mas uma auxiliar, tendo sabido que o iríamos comprar, disse que ela própria o apanhava num Loureiro que existe na instituição.

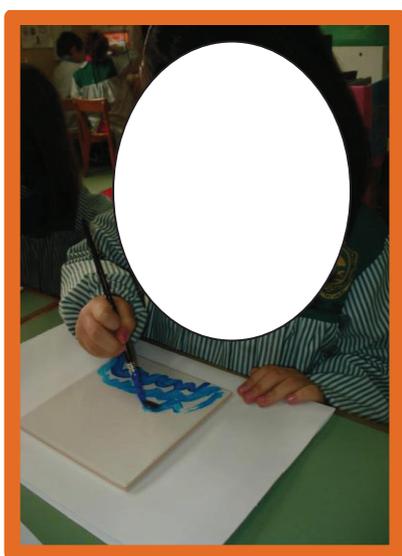
Uma criança trouxe um jogo de sílabas que foi o mais pretendido nesse dia e nos seguintes.

Tivemos o ensaio para a festa dos finalistas, cuja coreografia está a ser ensinada por um professor do 3.º Ciclo.

Durante o lanche da manhã, as crianças pediram para jogarmos ao jogo das palavras com “C”. Assim o fizemos mas, desta vez, para não se atrasarem tanto a comer fizemos “ler nos lábios” e mímica – a estagiária ia “dizendo as palavras” e mimando.

Fizemos o registo do cilindro e o registo da história de Jesus.

Começámos também a fazer os azulejos com as caravelas. Estes azulejos eram para ter sido comprados mas, pelo facto de uma auxiliar ter encontrado uns guardados, não tivemos de gastar dinheiro.



O lanche ocorreu sem distrações.

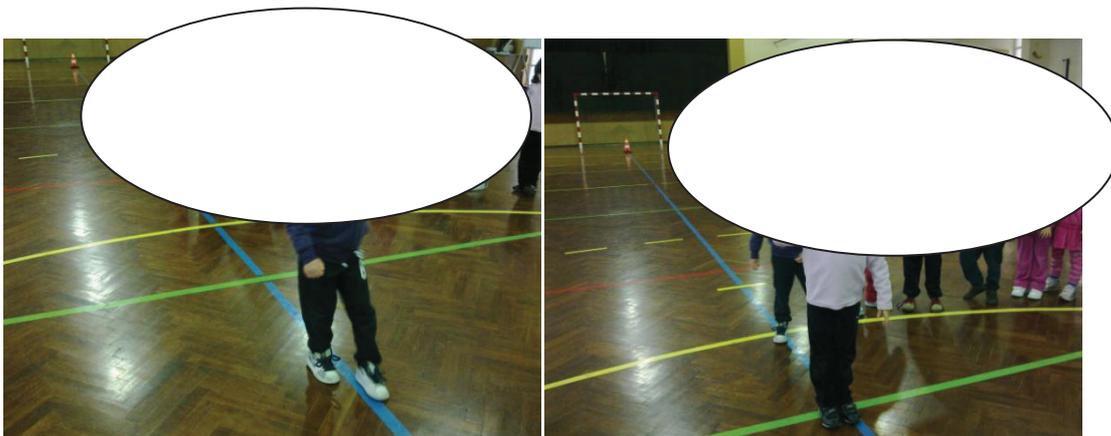
Continuámos a pintura nos azulejos e o registo da história de Jesus.

Tivemos o ensaio para a festa dos finalistas.

Após o pequeno-almoço uma criança reparou que no *placard* de frequência das áreas não constavam a área da garagem nem do cantinho da escrita. Felicitámo-la por ter reparado no erro e, no dia seguinte, compusemos o *placard* (O erro ocorreu aquando da modificação da tabela de frequência das áreas para que esta passasse a incluir a área da música, a área dos “Descobrimientos de Portugal e o Mundo” e a área das experiências).

Tivemos a sessão de movimento sobre a lateralidade e fizemos uma grelha de verificação para registar o lado dominante dos membros superiores e inferiores de cada criança.

Refletir, Criticamente, sobre a construção da profissionalização a partir de uma Educação Dialógica



Na sala continuámos com a execução da pintura da história de Jesus e dos azulejos. Decidimos colar os azulejos num cartão e depois decorá-lo com “nós de marinheiro” feitos com cordas.



Avaliação da semana de 23 a 27 de Maio de 2011

Segunda-feira tivemos a visita da psicóloga. Veio ouvir-nos falar sobre a nossa visita a Lisboa. Contámos aquilo que vimos, que descobrimos, que fizemos... As crianças além de terem desenvolvido a sua capacidade de produção linguística utilizaram a sua memória para contar acontecimentos vividos no passado, tal como era intenção para esta semana. Cantámos ainda a música com que iremos finalizar o teatro na divulgação do projecto. Mais uma vez se constatou a capacidade de memorização das crianças e a forma como expressam as palavras através dos gestos que acompanham a música.

Outra psicóloga, que foi à sala observar uma criança, acabou por assistir ao ensaio de vozes para o teatro que fizemos na sala. Notou-se que algumas crianças não ficavam tão à vontade na presença de uma pessoa de fora, mas isso tornou-se uma mais valia para que se treinassem o momento da divulgação do projeto. No final do ensaio, as crianças começaram a mostrar à psicóloga e à professora Alice (que entretanto apareceu na sala), materiais que tinham construído ao longo do projeto, como por exemplo: o *PowerPoint* dos países, o registo das bandeiras, o livro desenhado com a história do Japão. Esta atitude revela que as crianças têm capacidade de socialização e têm orgulho naquilo que pesquisaram, realizaram, descobriram...

Depois do almoço, realizámos uma prenda para oferecer à J. As crianças, tal como a intenção pedagógica de tomar decisões e escolhas, decidiram fazer um lenço dos namorados.

Terça-feira fizemos o registo da planificação/avaliação da semana. As crianças fazem-no com bastante facilidade pois já entenderam todo o processo.



Outras crianças começaram a fazer os desenhos para ilustrar os quadros de investigação.



Uma criança que tinha um trabalho das técnicas das flores pôde acabá-lo, como se pode ver pela figura anterior.

As crianças acabaram de pintar os seus monstros, que começaram a ganhar vida no *atelier* do Padrão dos Descobrimentos em Lisboa.

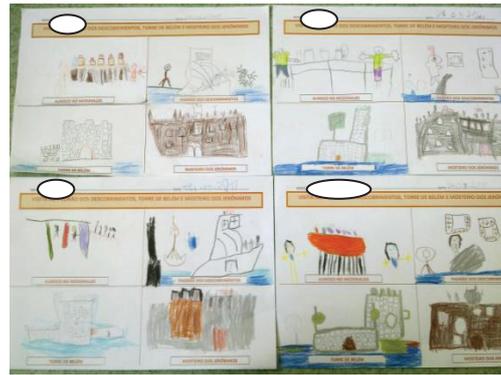


AJ foi visitar-nos e as crianças ficaram muito satisfeitas com a sua presença, para com elas brincar e trabalhar, mas também porque desejavam ver a sua reação à prenda que lhe fizeram.



Na quarta-feira tivemos a oração Mariana: “Jesus reencontrado no templo” e “O batismo de Jesus”. Pelas conversas que foram surgindo, as crianças revelaram valores espirituais, morais e cívicos.

Fizemos o registo da visita a Lisboa que demonstrou que quase todos os elementos do grupo têm um pensamento lógico e uma boa capacidade de observação/memória. As crianças tinham umas imagens dos monumentos nas mesas para as ajudarem a lembrá-los. Foram bastante úteis para avivar pormenores.



A criança que não foi à visita fez o que escolheu – dois desenhos.

Quinta-feira, conforme foi combinado com as crianças, não houve sessão de movimento pelo facto de haver alguns trabalhos para concluir e os ensaios para a divulgação do projeto.

Concluimos os quadros de investigação.



Sexta-feira as crianças assistiram ao ensaio do teatro para a divulgação do projeto da outra sala dos cinco anos e ensaiaram a dança renascentista explorando o jogo dramático.

O pai de uma criança trouxe a tela que tinha levado para desenhar uma nau a carvão. As crianças começaram a pintá-la.