



ESE DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1ºCEB

Crescer a Par em Educação: os desafios da dupla profissionalização.

Marisa Augusta Moreira Teixeira

Porto

2013



ESE DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1ºCEB

Estágio II

**Crescer a Par em Educação: os desafios da
dupla profissionalização.**

Por Marisa Augusta Moreira Teixeira

**Sob Orientação de Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda
Cardoso**

**Porto
fevereiro de 2013**

RESUMO

Este relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo. Integra as experiências de estágio em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. É parte constituinte do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assenta na vontade de intentar uma prática pedagógica pautada pela pedagogia ativa e em participação. Após observação e reflexão acerca dos contextos educativos, tentámos reavivar a prática a fim de a tornar atrativa para os educandos compelindo-os para construção do saber. Planeámos no sentido da facilitação de uma aprendizagem refletida e partilhada em diferentes tempos de encontro social, estabelecendo interações positivas e diferenciadoras. Aceitámos como referenciais teóricos aqueles que veiculam a aprendizagem pela ação, pela contextualização democrática e pela valorização das parcerias educativas. Logo, valorizámos a ação do educando, o escutar da criança e a representação dos seus propósitos, quisemos vê-la crescer pela participação, pela criatividade, pela cooperação, pelo espírito crítico. Ambicionámos que se valorizasse pela responsabilização e resiliência.

O trabalho foi alavancado pela metodologia de investigação apoiada na reflexão, por entendermos ser aquela que melhor replicava os objetivos traçados.

A ação e a reflexão convergiram para o mesmo fim, dar voz às crianças ecoando em nós a construção de um profissional reflexivo. Quisemos agradecer com elas, nas duas valências dobrando assim todas as aprendizagens que realizámos, crescendo a par.

ABSTRACT

This report intertwines the experiences of a professional traineeship in Preschool Education and Elementary School Teaching so as to obtain a Master's Degree in these educational contexts.

We put in practice an active and participative pedagogy. After observation and reflection concerning the teaching contexts, we set forth a practice whose main goal was to compel our students to build their own knowledge. We planned our intervention so as to facilitate a reflexive learning which developed social skills, establishing positive and diverse interactions.

Our theoretical background is set upon learning by action, democratic values and educational partnerships. We value the student's action and will, the representation of its purposes and we want to help them grow by participation, creativity, cooperation and critical spirit, as well as responsibility and resilience.

This work is grounded upon investigative methodologies and reflexive practices, which are aligned with our objectives, and this action and reflection point towards the same goal: the development of a reflexive teacher in both educational contexts and, consequently, contributing for the added value of our learning process which made us more a more mature professional.

AGRADECIMENTOS

“A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar...”

Antoine de Saint-Exupéry

Reconheço que a este ponto cheguei porque:

- acedi ao conhecimento partilhado das orientadoras, a quem estou grata, Mestre Alice Santos e Mestre Ana Maria Serapicos;
- partilhei experiências e locais com as muito pacientes cooperantes, a quem agradeço o apoio e abertura, a educadora Isabel Silva e a professora Joana Pinto;
- tive excelentes companheiros de caminhada; agradeço profundamente a todos os meus caríssimos colegas, especialmente ao André, à Andreia, à Laura, à Rita, à Sofia, e à minha queridíssima amiga Lúcia;
- pude contar com o apoio incondicional dos meus pais, Agostinho e Maria que souberam dar-me palavras incentivadoras e calorosas e que nunca me deixaram cair;
- contei com o meu irmão Telmo, um pilar nesta caminhada com a sua ajuda sempre generosa e disponibilidade constante;
- estive com o meu marido Luís, a minha força impulsionadora, sem o qual jamais teria sido possível atingir a redação destas linhas;
- senti a presença da direção da Instituição que me emprega, nomeadamente do seu caríssimo vice-diretor Miguel Coelho, na compreensão e energia emanada;
- vivi com todos aqueles que fizeram parte desta experiência, especialmente as crianças que ajudaram a construir em mim um saber ser educador/professor.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação Pré-Escolar e 1ºCiclo Ensino Básico	10
O que é educar?.....	10
Alguns apontamentos sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal.....	11
Alguns apontamentos sobre 1ºCiclo do Ensino Básico.....	12
Algumas conceções teóricas sobre educação	14
Construir conhecimento.....	17
Educação de infância e modelos curriculares.....	18
Aprender a viver com e para os Outros	18
Fazendo o que desejamos, aprendemos!.....	19
Fazer pedagogia.....	20
Motivar para controlar a realidade	23
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
Opções Metodológicas	25
Problematização.....	26
O porquê do professor investigador.....	26
Instrumentos de Recolha de Dados.....	27
Perfil de implementação do Programa (PIP):.....	28
Produções escritas e orais das crianças:.....	28
Grelha do envolvimento:.....	28
Registo Contínuo:.....	29
Registo de incidente crítico:.....	29
Grelhas de observação e listas de verificação:.....	29
Amostragem de acontecimentos:	30
Notas de campo	30
Entrevista exploratória	30
Portefólio:	30
III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA	32
Caracterização do Contexto	32
Enquadramento das Instituições.....	32
O grupo de crianças do jardim de infância.....	34
A turma do 1ºCEB	36
Articulação e parceiros educativos	37

Intervenção em Contexto	38
Observar/preparar	38
Planear/Planificar	40
Agir/ Intervir	43
Avaliar	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
Percorremos... ..	53
Fomos agentes de mudança.....	55
Construímos	56
Compreendemos que	57
Terminámos	57
BIBLIOGRAFIA	58
ANEXOS	

LISTA DE ABREVIATURAS

PE - Projeto Educativo

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PAA – Projeto Anual de Atividades

PEI – Programa Educativo Individual

CAF- Componente de Apoio à Família

EE- Encarregados de Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

P.R. - Portefólio Reflexivo

ESEPF- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO B – PARCERIAS TEIP

ANEXO C – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DOS CONTEXTOS

ANEXO D – PLANIFICAÇÕES

ANEXO E - AVALIAÇÕES

ANEXO F – ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

ANEXO G – PROJETO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO H – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

ANEXO I – ATIVIDADES

ANEXO J – PORTEFÓLIO REFLEXIVO

ANEXO L – DOCUMENTAÇÃO/AUTOMATIZAÇÃO DO REGISTO

ANEXO M- AUDIOVISUAIS

ANEXO N – PROJETO NO 1ºCEB

INTRODUÇÃO

Este documento surge no âmbito da unidade curricular Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo, inserida no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Compila as experiências de estágio efetuado na valência de Jardim de Infância (Instituição A) e 1º Ciclo do Ensino Básico (Instituição B). As instituições em que decorreram os nossos estágios de profissionalização pertencem à rede pública; a Instituição A localiza-se na periferia da cidade do Porto e a Instituição B na própria cidade. São ambas escolas agrupadas, tal como o previsto no Decreto-Lei nº. 75/2008, estando a instituição B integrada em Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Os objetivos deste documento são: caracterizar os estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e evidenciar uma atuação em conformidade; provar a aplicação de forma integrada dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; demonstrar o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/ aprendizagem; mostrar o processo de planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa; demonstrar a utilização de metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reflectir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico; fazer a comparação entre o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Com o intuito de cumprir os objetivos traçados, foram utilizados diferentes métodos de recolha e tratamento de informação; de forma a proceder à caracterização dos contextos educativos recorreremos a várias conversas informais com os diferentes agentes educativos nos dois contextos, à consulta de documentos das Instituições, à elaboração de registos diários das situações vivenciadas e ao registo fotográfico; para a caracterização da nossa intervenção em estágio, foram levados a cabo a análise documental de documentos-referência teóricos, a observação direta com utilização de registos em formato variado, a elaboração de planificação conjunta com as equipas

pedagógicas e com as crianças, avaliações semanais e construção de instrumentos de avaliação, construção de portfólio reflexivo e do caderno de registros.

O presente documento está organizado em três capítulos principais: Enquadramento Teórico; Metodologia de Investigação; Intervenção e Considerações Finais. Integram-no, ainda, anexos necessários para complemento de informação.

É um documento em que se encontram compiladas, de forma sumária, as principais características das valências, resultantes de uma experiência de observação/cooperação/intervenção efetuada na primeira pessoa, com apontamentos pessoais fundamentados em bibliografia de referência.

As conclusões inferidas resultam do confronto das informações recolhidas através dos instrumentos supracitados sobre a prática efetiva, com bibliografia específica devidamente referenciada.

Os objetivos foram globalmente atingidos, ligando-se os principais obstáculos à concretização plena dos mesmos ao tempo disponibilizado para os estágios que, submetendo os mestrados a um horário bastante dividido com a frequência de unidades curriculares, levou a alguma dispersão do trabalho que se pretendia realizar.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação Pré-Escolar e 1ºCiclo Ensino Básico

O que é educar?

Começemos este ponto por definir o nosso conceito de educação. Entendemos que a educação é um fenómeno sociocultural, versado enquanto processo de desenvolvimento pessoal, que passa necessariamente por relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade, porque se condicionam reciprocamente.

O sistema educativo desenvolve uma relação bilateral com outros sistemas – social, político, económico, religioso, entre outros, de tal forma que pode ser considerado simultaneamente produto e produtor da realidade sociocultural envolvente. Tal como avançava Sanvisens (1987), sem o mundo sociocultural não havia educação e sem a educação não haveria mundo sociocultural, o que faz emergir a ideia de que a educação é contextualizada. O que faz sentido neste lugar pode não fazer noutro e o que é produzido pela sociedade reflete-se na educação mas, ao mesmo tempo, a educação incute transformação na realidade social.

A necessidade de participação ativa e interativa do indivíduo com outras pessoas, objetos, símbolos e situações, cria um guião segundo o qual ele age, sendo estas atividades regulares alimentadas por processos proximais entendidos como motores do desenvolvimento integral da Pessoa.

Na nossa perspetiva, estar em educação não é somente, e por isso, uma questão de técnicas pedagógicas, habilidades ou conhecimentos, mas muito mais. Nela está envolvida toda a comunidade educativa que, pelo pendor humano, é insubstituível na produção do saber e na construção do “ser” de cada um.

A palavra Educar deriva de *educere* (*dar à luz*) em que prevalece o sentido de auto-educação e de *educare* (*criar, alimentar*) em que releva o sentido da hetero-educação. O termo “educação”, termo de origem latina, etimologicamente é sinónimo

de “pedagogia”, de origem grega, que significa também “condução da criança” (Oliveira, 2007:17).

As crianças são, para Craveiro (2006), seres com conhecimento, com agência que devem ser potenciados e desenvolvidos pela via da educação.

A “educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos” (Arendt, 2008:195).

Entendemos a educação como um processo de formação pessoal do indivíduo a partir do desenvolvimento autónomo das suas potencialidades, potenciado por um contexto estimulante e orientado por pessoas que o ajudam a descobrir e a desenvolver tais capacidades.

Alguns apontamentos sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal

O ano de 1997 revelou-se o momento de viragem da Educação Pré-Escolar em Portugal. Criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar passando esta a ser da responsabilidade do Estado. Pretendia-se, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. Assim, a Educação Pré-Escolar foi gradualmente assumida pelo Estado como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Silva et al, 1997: 15).

Nos últimos anos, acrescida à preocupação anterior, verificou-se similarmente um maior empenhamento com a procura da qualidade. Assim, torna-se necessário a criação de ambientes desafiantes e estimulantes que proporcionem novas experiências à criança em contextos significativos, oportunidades para aprendizagens ativas e resolução de problemas.

Dessa forma, revelou-se premente a implementação de algumas medidas para melhorar a Educação Pré-Escolar. Destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância. Ao mesmo tempo, o Governo publicou o Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir. Para confirmar o valor da Educação Pré-Escolar já em 1998, o Ministério da

Educação tinha publicado um documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, cujo principal objetivo era o de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. (Dionísio e Pereira, 2006)

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 1997, aliadas a todos os outros documentos oficiais, consubstanciam um quadro de referência oficial comum, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação. Firmam-se na indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, no reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, na articulação das diferentes áreas do saber, na diversidade e na cooperação. É pedra basilar destes documentos, a perspetiva sobre a qual a Educação Pré-Escolar deve promover a igualdade de oportunidades e a importância de uma pedagogia estruturada o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico (Ministério da Educação, 1997).

Mais recentemente, surgiu um documento orientador emanado pelo Ministério da Educação, as Metas de Aprendizagem, concretizando o estabelecimento de parâmetros que definem metas a atingir para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar.

Ainda recorrendo à Lei-Quadro (1997) podemos definir a educação pré-escolar, quando lemos no Artigo 2º dos Princípios Gerais, que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Alguns apontamentos sobre 1ºCiclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis números 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto), consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Nela podemos encontrar alguns grandes objetivos traçados para o 1ºciclo do Ensino Básico: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da

escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Art.8).

Uma das diferenças apontadas entre este ciclo e a Educação Pré-escolar, é o carácter de obrigatoriedade. A lei nº49/2005 de 30 de Agosto refere a gratuidade e obrigatoriedade da frequência na escola de crianças em idade escolar de forma a “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

O trabalho a desenvolver neste ciclo assenta num programa tipo currículo que pode ser encarado como um documento prescritivo (divergente do conceito que envolve as OCEPE), materializando-se “não num corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo ensino-aprendizagem (...) e que ” encarado desta perspectiva este programa configura um campo de “possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular” (ME, 1998:12). Dando abertura à contextualização da educação, é valorizado o papel dos agentes educativos como conhecedores de cada realidade. Esta ideia última concretiza-se na flexibilização do currículo ainda evidenciada no Decreto-Lei 75/2008 que encara “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver”.

Tal como na educação pré-escolar, as Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico são um documento orientador, emanado pelo Ministério da Educação e Ciência, e que são de uso obrigatório no próximo ano letivo (2013/14). Surgem na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro), a par de outras publicações da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência e que, a título de exemplo, se refere os Cadernos de Apoio à Aprendizagem da Leitura e da Escrita (MEC, 2012) e os Guiões Didáticos para o ensino Experimental das Ciências (DGIDC, 2007).

Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade actual (<http://www.dge.mec.pt>,2013).

Algumas concepções teóricas sobre educação

Consideramos pertinente fazer uma pequena abordagem às concepções sobre educação, enquanto referentes para atingirmos os fins estabelecidos quer para a Educação Pré-Escolar quer para o 1ºCEB, fundamentando o caminho que percorremos no que diz respeito à transmissão de valores e ao desenvolvimento de capacidades, atitudes, disposições e competências na criança, futuro adulto, construtora de uma sociedade responsável onde todos tenham lugar para estar e ser felizes.

Como já aqui afirmamos, a educação é produto e produtora da realidade, por isso, assentamos a nossa prática na necessidade de

(...) compreensão que é ao mesmo tempo meio e fim de comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos de compreensões múltiplas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, esta deve ser a tarefa da educação para o futuro. (Morin 1999, citado por Craveiro 2007:15).

Ao propor a *leitura do mundo*, Freire (1987) convida-nos a compreender não apenas as letras e os números quanto aos significados mais óbvios e objetivos que esses signos encerram, mas pretende conduzir-nos a perceber além dessa simbologia, procurando compreender politicamente o mundo em que vivemos e, mais do que isso, atuar nos contextos que se nos afiguram.

De que serve a educação se não respeitar e valorizar as crianças, dando-lhes o papel de protagonistas no processo de construção de seu próprio conhecimento, desenvolvendo-lhes a autonomia que lhes permita atuar de forma consciente e transformadora na realidade que a rodeia?

Recorremos aqui à teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner para apoiar a nossa perspetiva de formação integral em contexto, que sustém a crença na eficácia da integração de experiências em diferentes espaços de aprendizagem para a efetivação de uma educação integral. O autor define o desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no percurso de sua vida" (Bronfenbrenner, 1989:191). Guiados por esta perspetiva, lembramos que a vivência em contextos heterogêneos influencia o desenvolvimento e a moldagem das características pessoais da criança, cujas bases se encontram também na construção histórico-sociocultural do ambiente onde vive.

No modelo bioecológico atualizado (Bronfenbrenner e Morris, 1998), a dimensão da "pessoa" compreende as características individuais dos sujeitos em formação tal como o seu carácter e suas motivações, crenças, valores e expectativas. Essas características têm forte influência na relação da pessoa com seu contexto, assim como o contexto tem sobre ela impactos relevantes.

Para nós, a Educação Pré-escolar a par do ensino básico no 1ºCEB testemunhados como patamares primeiros na educação, devem intentar a educação como real, efetiva e verdadeiro instrumento de emancipação individual, onde todos realmente aprendam a ler o mundo, a posicionar-se, a participar de forma ativa, sem preconceitos, com inclusão e, acima de tudo, com ética e dignidade.

As ideias sobre educação e práticas de ensino variaram ao longo do tempo. A partir dos últimos anos do século XIX e passado o século XX, novas alternativas curriculares deram origem a diferentes formas de conceber a educação da criança.

Com o decorrer dos anos, contrariamente à escola tradicional e influenciada pelo desenvolvimento da psicologia da criança, surge a Escola Nova como um movimento de renovação pedagógica (Mesquita-Pires, 2007). Alguns pedagogos, entre os quais se incluem Pestalozzi, Montessori, Freinet, Dewey, tiveram uma grande influência na viragem do pensamento educacional e no surgimento de um novo paradigma pedagógico. Com a Escola Nova passou a dar-se importância à aprendizagem ativa através da manipulação e exploração dos materiais conforme os interesses da criança e ao ambiente da aprendizagem e à relação pedagógica entre a criança e adulto que começaram a ser mais valorizados.

Muitos pedagogos e filósofos entre eles Dewey, davam grande importância às atividades manuais porque proporcionavam às crianças situações e problemas concretos que podiam ser resolvidos através da ação e do "aprender fazendo". Alguns, acreditavam que podiam melhorar o desenvolvimento social agrupando crianças de diferentes idades numa mesma sala (Krogh e Slentz, 2001). Esta ideia é, atualmente, muito polémica havendo já quem defenda a organização de turmas homogêneas para não haver "desperdícios" por parte dos alunos que poderão atingir um patamar mais elevado se acompanhados por colegas de "níveis" equivalentes.

Sabemos, ainda, que recentes orientações ministeriais vão no sentido da constituição de turmas com maior número de alunos, o que dificultará, por certo, um acompanhamento mais individualizado à criança.

Recentemente face à procura excepcional de matrículas em escolas do 1.º ciclo do ensino básico e às dificuldades sentidas pelas famílias, escolas e agrupamentos de escolas na colocação dos alunos, foi redefinido o limite máximo

do número de alunos por turma neste nível de escolaridade”. Assim, as turmas do 1º ciclo do ensino básico deverão ser constituídas por 26 alunos, e não ultrapassar esse limite. Esta alteração é feita ao n.º 5.2 do Despacho n.º 14026/2007, de 11 de Junho, e alterado pelos Despachos n.ºs 13170/2009, de 4 de Junho, e 6258/2011, de 11 de Abril (<http://www.dgdc.min-edu.pt>, 2013).

Com Decroly (1871-1932) surge outra ideia importante e inovadora para a sua época; ele percebeu que a criança apreende inicialmente o meio ambiente de forma global (sincretismo) e que a aplicação da pedagogia se devia basear nos interesses e necessidades da criança. Também Piaget influencia as formas de olhar a criança. Propõe uma teoria do desenvolvimento cognitivo por estádios. Para este Psicólogo e Pedagogo, a criança é um ser dinâmico que interage com o ambiente construindo as suas estruturas mentais. Os conteúdos são concebidos como instrumentos que favorecem o desenvolvimento, valorizando um método de aprendizagem que leva a criança a descobrir o conhecimento através da ação.

Estas e muitas outras ideias determinaram a mudança concetual no processo de aprendizagem procurando nele, andaimes para a construção e desenvolvimento do currículo em educação de infância. Em meados do século XX, a Europa está atenta à teoria de Vygotsky que “dá relevo ao processo de aprendizagem que é um processo de interação social” (Oliveira-Formosinho, 1998:149). Considera o autor que a interação social exerce uma função formadora e construtora no desenvolvimento do indivíduo, daí que para compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky define a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) como sendo, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1991: 97). Neste sentido, assume-se a importância do papel do adulto na construção do conhecimento da criança. Referimos assim, sustentando-nos em Bruner (1978), que o papel do adulto será o de andaime (*scaffolding*) que sustenta os processos de aprendizagem da criança.

O reconhecimento da especificidade individual, social e cultural das crianças a par das leituras de pedagogos significativos no âmbito da educação, levaram-nos, enquanto futuros profissionais, a tomar consciência da “delicadeza” que o ato de educar encerra e da predisposição que cada um de nós deverá ter para a mudança sabendo, em tempo e com conhecimento oportuno, responder aos desafios.

Este processo de renovação em torno da pedagogia exige-nos um pensamento refletido e articulado, entre as conceções teóricas, as crenças e as ações, impulsionando a reconstrução de conceitos e práticas educativas.

Construir conhecimento

A fim de caminharmos no sentido acima exposto, orientamo-nos pelo Construtivismo, e recorrendo a Fosnot (1996) o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o conhecer como do modo como se chega a conhecer. Em oposição direta aos paradigmas behaviorista e naturalista é valorizado o desenvolvimento do conceito e a compreensão aprofundada. Os estádios não são compreendidos como o resultado de maturação, mas como construção de uma reorganização ativa do aluno/criança. Este paradigma pode ser associado às teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget (1999), Vygotsky (1991) e Dewey (2002) originando, assim, várias correntes de pensamento e de ação. A teoria construtivista pode ser apresentada como corrente interacionista-construtivista que se evidencia no modelo High-Scope e expõe as teorias de Piaget (1999) e Dewey (2002) e na corrente interacionista sócio cultural, mais relacionada com as perspectivas de Bruner (1996) e Vygotsky (1991) e que se materializa nos modelos curriculares do Movimento da Escola Moderna (MEM) e Modelo Reggio Emilia (Mesquita-Pires, 2007).

Fosnot define o construtivismo como sendo “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social” (Fosnot, 1996: 53). Salienta-se a importância da aprendizagem ativa, dos processos de reflexão bem como a interação com o mundo e com os outros.

Para Rogers (1974), o mais importante não é o ensino mas antes a aprendizagem que se deseja significativa. Esta aprendizagem só acontece quando o assunto é percebido pela criança como relevante para os seus propósitos, o que significa que a criança aprende aquilo que percebe como importante para si, sendo a aprendizagem, portanto, uma construção pessoal.

Também, Roldão refere que as “atividades significativas e relevantes na escola pressupõem a aplicação de situações concretas” (Roldão, 1994: 69), implicando a possibilidade de transposição para o domínio da vida real. Devemos, por isso, trabalhar com as crianças a partir de algo que para elas faça sentido, que advenha de uma necessidade real e sobre a qual possam trabalhar concretamente. Assim, são considerados os conhecimentos prévios dos alunos e a aprendizagem tem de ser significativa e funcional (Zabalza, 2003). Constrói-se significado, organizando experiências de forma representacional (Fosnot, 1996). Muitas vezes, nesta ânsia de querer caminhar a par da criança, corremos o risco de cair demasiado na atividade

lúdica, no jogo sem propósito. Mas é preciso não perder de vista que a criança “deve habituar-se a trabalhar (...) nada mais prejudicial que habituar a criança a ver todas as coisas como um jogo” (Kant in Quintana, 2002:141) porque a vida real é feita de trabalho e requer esforço e empenho.

Por fim, consideramos essencial a pedagogia diferenciada, um procedimento que procura empregar um conjunto de meios diversificados e de processos de ensino-aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, comportamentos, de saber-fazer heterogêneos, mas agrupados no mesmo grupo, atingir, por vias diferentes objetivos comuns. Assim, segundo Perrenoud (2000) o conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação é uma das dez competências para ensinar.

Educação de infância e modelos curriculares

Oliveira-Formosinho afirma que um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007: 34). Assim, o modelo pedagógico permite a realização de uma prática pedagógica.

As dimensões curriculares passam a integrar os saberes, as crenças e os valores da sociedade mais alargada e dos próprios docentes, bem como as especificidades da comunidade local e das famílias, onde se insere o jardim-de-infância. Numa perspetiva mais restrita, englobam ainda todas as outras dimensões em contexto de sala de atividades: espaços, materiais, tempo, interações, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação das crianças, projetos e atividades, e, finalmente, uma prática educativa globalizante e articulada, que inclua todas as áreas curriculares (Oliveira-Formosinho, 2007).

Presentemente, não têm sido desenvolvidos novos modelos curriculares, sim reformulações e variações, basicamente no interior dos próprios modelos. Podem referir-se como alguns dos mais divulgados em Portugal, o Movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emilia e o Modelo High/Scope.

Aprender a viver com e para os Outros

O Movimento da Escola Moderna (MEM) iniciou-se a partir de uma conceção empírica da aprendizagem, atendendo a um maior realismo, contato com a Natureza,

maior criatividade e atividade (*learning by doing*) de Dewey. Foi integrando outras perspectivas, como o sócio construtivismo de Vygotsky (1991) e Bruner (2000), valorizando "...uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos." (Niza, 2007: 125)

Ao tentarmos implementar o MEM, na valência de pré-escolar, pretendíamos que no grupo a democracia, a par da solidariedade e cooperação, construíssem o plano de fundo de toda a atuação educativa. Neste modelo pedagógico, o educador de infância assume o papel de facilitador e de companheiro experimentado, ou seja, vai proporcionar às crianças o ambiente propício ao seu desenvolvimento, sendo que elas, as crianças, são os atores principais do seu desenvolvimento. Em congruência com "esta filosofia da educação", as paredes da sala são os expositores do trabalho das crianças e é nas paredes que se encontram os mapas de registo que ajudam a planificar e a avaliar as atividades produzidas por elas. São estes os instrumentos que regulam a ação educativa, participada pelo educador e pelas crianças, nomeadamente: plano de atividades, lista de projetos, mapa mensal de assiduidade, diário de grupo e plano semanal. Os dois últimos refletem a vida semanal do grupo e levam a uma conversa de roda com debate e esclarecimento de atitudes. Este modelo permite, ainda, a possibilidade de um trabalho mais próximo com a comunidade e a família. Assim, os saberes da comunidade integram-se no currículo e as crianças aprendem também com a experiência dos mais velhos. Este modelo pedagógico apresenta na sua génese uma conceção de criança como um ser com potencial que importa desenvolver, sendo para isso estimulada a atuar como membro da sociedade, interagindo com os adultos, outras crianças e com o meio ambiente. A aprendizagem só tem sentido quando parte e converge para a vida social da criança, numa contínua troca de saberes com o Outro e em interação com o mundo. O educador deverá ser visto como agente de desenvolvimento de um processo pedagógico reflexivo de intervenção, baseado na responsabilidade, abertura de espírito e disponibilidade, integrando globalmente no decurso da sua ação a estimulação desde o domínio cognitivo ao afetivo.

Fazendo o que desejamos, aprendemos!

Ao recorrermos ao trabalho de projeto, socorremo-nos de Jonh Dewey o grande impulsionador desta pedagogia. Segundo ele a vida, a experiência e a

aprendizagem são unas. “A educação é vida não preparação para a vida” (Dewey, 1967: 37). Mais uma vez, focamos o sentido da escola na possibilitação de uma reconstrução permanente da experiência realizada pela criança, num Projeto como uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender (Katz, 1997), que deve partir dos interesses das crianças e sob orientação do educador. Assim sendo, não faz sentido que seja o educador a criar o tópico do projeto, mas que esse interesse seja manifestado pelas crianças, pois só assim é que as suas curiosidades podem ser manifestadas de forma espontânea, criando situações de questionamento, de procura e de aprendizagens independentes.

Neste tipo de metodologia, a criança é agente ativo da sua própria aprendizagem decidindo, em conjunto com o educador, o tema ou ponto de interesse a desenvolver, as atividades que pensam realizar, o fio condutor a percorrer e a forma como cada uma das atividades se deve desenrolar.

Para que o projeto faça sentido e que crie aprendizagens significativas, é necessário ter em conta o contexto onde as crianças estão inseridas, para que as experiências vivenciadas permitam melhorar a compreensão do mundo que a rodeia, assim como, fortalecer a sua vontade de aprender. Pois, “o processamento cognitivo da criança é contextualizado em termos da experiência do dia-a-dia” (Nelson, 1986 citado por Katz, 1997: 41). Os projetos oferecem às crianças uma estrutura e um processo onde tudo que se realiza tem sentido para as crianças e intencionalidade educativa para os educadores.

Fazer pedagogia

A pedagogia da participação produz a rutura com a pedagogia tradicional transmissiva de forma a motivar o ensino aprendizagem e a valorizar a imagem da criança e do professor no ato educativo. Assim, esta pedagogia

... centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007: 21).

Os objetivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A

motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A atividade da criança é questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

No 1ºCEB, para a prática de uma boa pedagogia, o professor deve ser capaz de “estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem” (Perrenoud, 2000:48), promovendo uma pedagogia diferenciada, pedagogia esta, que implica a criação de dispositivos múltiplos, não baseada apenas na intervenção do professor mas “trabalhar a partir das representações dos alunos” (Perrenoud, 2000:28), dialogar com eles, fazer com que as estratégias sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados, dando valor ao que os alunos pensam e sabem. Assim, tentámos recorrer com frequência a estratégias de envolvimento direto dos alunos. “Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didácticas óptimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições (...) distanciam-se de exercícios clássicos” (Perrenoud, 2000:25).

A acrescentar que apostámos na realização de um trabalho com enfoque nos interesses da turma, encarando o professor como estimulador dos interesses dos alunos, procurando uma espécie de educação funcional preocupada em alavancar a construção do saber nas funções naturais e espontâneas dos alunos. Isto porque Gardner (1994) nos diz, a partir da sua teoria das “inteligências múltiplas”, que a inteligência consiste numa série de competências para resolver os problemas e intervir nos diversos ambientes. Como se cada um despoletasse uma série de inteligências para atuar sobre determinado problema, numa espécie de competências inatas aliadas a inteligências dominantes próprias.

Apostámos, ainda, na aprendizagem pela descoberta. Os professores devem estimular os alunos a descobrir as estruturas, sobre as quais assentarão o conhecimento, através de situações problemáticas constituídas pela informação essencial, numa espécie de aprendizagem indutiva, pelo que se devem construir currículos do mais simples para o mais complexo “currículo em espiral”.

Apesar de nos serem caras, as abordagens MEM e Projeto, tivemos que caminhar, em certos momentos, à luz da pedagogia diretiva vulgo “pedagogia tradicional”, centrada no professor porque propusemos atividades aos alunos, em que o aluno aprende e o professor ensina, professor e aluno são polos dicotómicos

(Becker, 1993). Não pudemos excluir a utilização do método interrogativo sempre que pretendíamos uma intervenção ativa na aula de modo a obter o feedback por parte dos alunos e ajustar, se necessário, a prática educativa. Entendemos e sentimos que este método é factor exponencial dos diferentes níveis de interação, desde que sabiamente aplicado, igualmente importante para o professor, para o aluno, para o grupo.

No entanto, e tal como se depreende do já exposto, apostámos na pedagogia relacional que assenta na interação entre docente – discente, daí que nos posicionámos no papel de um docente que não aceita que o seu aluno fique passivo, ouvindo sua fala ou repetindo lições. Cada ser é único, marcado pela interação com o meio em que se move e pelas experiências vivenciais únicas, passível de transformação pela interação com o Outro. Foi acreditando nestes princípios que colocámos sempre a criança em primeiro lugar, apesar das estratégias nem sempre serem as mais “democratas” mas que, feita a avaliação, constatamos terem produzido resultados positivos.

Valoramos o método ativo que dá possibilidade ao aluno de traçar o seu percurso, admitindo que a interação leva à aprendizagem, como agente voluntário, ativo e consciente do que constrói, numa espécie de pedagogia dialógica, por intermédio do mundo em que o currículo tem necessidade de ter em conta os formandos, apostando no princípio da alternância em que se procura uma relação entre o conceito e a realidade (Gouveia, 2007). Trabalhamos este método com recurso a trabalhos de grupos e a partir de pequenos projetos.

Podemos afirmar que demos primazia aos métodos que consideram uma aprendizagem ativa porque a “aprendizagem não tem lugar em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação” (Arendt, 2008:12). E porque os melhores professores se preocupam com os seus alunos e se sentem responsáveis pela sua aprendizagem, tentámos refletir e adequar-nos aos desafios que colocam, ouvindo o que têm para dizer, quer através de palavras ou pelo seu comportamento e pelas maiores ou menores dificuldades que demonstram. Os professores não poderão ir para a escola pensando saber tudo o que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que precisam de saber, onde obtê-lo e como ajudar os outros a perceber o seu significado. Na senda de Arendt (2008), pensamos que a principal finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se autónomos, independentes e autorregulados

Como diz Freire,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do seu pensamento. Sua alma é assim um desafio e não uma cantiga a ninar.

Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996:96).

Motivar para controlar a realidade

Para poder responder aos desafios próprios destas valências, tentámos recorrer à motivação intrínseca dos alunos, “relacionando as aulas com a vida das crianças, tornando as matérias novidades entusiasmantes” (Arendt, 2008:157). Quisemos preparar futuros adultos que percecionem o poder controlar a realidade, que se sintam compensados pelo simples gosto da realização, que se sintam competentes, e que sejam autodeterminados.

Nesta linha de responsabilização dos alunos, podemos avançar que recorreremos à teoria das necessidades e das atribuições sobre a motivação, que nos diz que é importante criar ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis nos quais os alunos assumam responsabilidades pela sua própria aprendizagem. Assim sendo, a tonalidade afetiva positiva foi intentada com maior enfoque, por exemplo, “ estás a desenhar tão bem, quero ver como ficará esse desenho” em vez de “se não terminares não vais ao intervalo”. De acordo com esta linha de pensamento, a motivação para todo o trabalho deve partir da motivação intrínseca e assentar numa linguagem muito própria e, tal como afirma Rubem Alves “E é isto que eu desejo, que se reinstale (...) a linguagem do amor, para que as crianças redescubram a alegria de viver que nós mesmos já perdemos” (Alves, 1995b:155). O importante é ensinar à criança que ela pode fazer algumas coisas bem e que pode ter problemas com outras. No entanto, esperamos que faça o melhor que puder. Acreditamos ser importante, que os alunos formem um conceito positivo de si mesmo, por isso, as tarefas realizadas procuraram aumentar a autoestima e valorização do trabalho da criança.

Como futuros profissionais da educação que tomam como objeto de preocupação o querer aprender por parte dos alunos, ou seja, a sua motivação, precisamos ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, procurando mesmo que indiretamente os contributos familiares e assim buscar formas de conseguir a adesão da família para a tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras relativamente ao aprender e ao educar. É urgente encorajar os alunos a descobrirem as suas próprias soluções e levantarem as suas próprias questões. Esta é uma postura política e filosófica com a qual nos identificamos e que queremos seja orientadora de toda a nossa prática pedagógica.

Com os avanços nos estudos sobre o processo ensino-aprendizagem, comprovou-se que as inter-relações em sala de aula, em torno dos objetivos comuns, são as que mais favorecem a aprendizagem de conteúdos e de comportamentos sócio afetivos e morais. A interação grupal fortalece a autoestima do aluno, a convivência solidária e a visão de mundo que ele constrói, pelo que a motivação dos alunos passa também pelo sentido de pertença a uma comunidade, neste caso de aprendizagem. Os alunos têm que se sentir bem para que aprendam bem.

Imbuídos por esta forma de estar, enquanto futuros docentes, pretendemos que a planificação e a ação sejam aquelas que oferecem maior nível de garantia de sucesso para a turma, respeitando as descobertas feitas pelas e nas relações, assim como a ressonância destas decisões no encaminhamento de todo o trabalho a desenvolver. E quando o propósito é genuíno, pode-se partir, e porque não, da intuição para formar pontes de saber com os alunos.

Um educador humanista, revolucionário (...). Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido na humanização de ambos. Do pensar autêntico, e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (Freire, 1987:35).

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Opções Metodológicas

Neste capítulo pretendemos elucidar acerca do caminho seguido no sentido de compreender e renovar a ação educativa tendo em conta a análise e a reflexão sobre todo o processo que vivenciámos.

Os objetivos do nosso estudo e as questões a que se pretende responder, compreendem os efeitos da implementação de uma experiência pedagógica do ponto de vista daqueles a quem se aplica. Tendo em consideração que os fenómenos são estudados no seu contexto natural e serão interpretados em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem, da sua perceção, poder-se-á indicar esta investigação de carácter naturalista e hermenêutica, pois observa-se a interação entre todos os intervenientes, no desenvolvimento das atividades de aprendizagem propostas, em contexto natural.

Este estudo assume, assim, uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. “Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos em seus contextos naturais” (Nelson citado por Aires, 2011:13). A investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, “por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas” (Aires, 2011:13). Coutinho (2005) integra esta ideia num paradigma sócio crítico, porque encerra uma intenção de mudança e o operar ativamente na transformação da realidade.

Nesta linha de raciocínio, optámos por utilizar como técnica preferencial a observação direta utilizando, para isso, variados instrumentos de recolha de dados. A análise documental ou “recolha de dados preexistentes” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 201) foi conjuntamente uma das técnicas usadas, particularmente, no que concerne à consulta de documentos necessários ao aprofundamento da temática envolvida e aos documentos da Instituição que consultámos.

Problematização

As preocupações em torno da prática pedagógica, tiveram início quando começámos o estágio profissional. Com o decorrer do tempo, fomos tomando consciência de que as nossas práticas privilegiavam um modo ativo de fazer pedagogia; no entanto, questionávamo-nos constantemente acerca: de que forma podemos trabalhar no sentido de construir uma ação que deixe a criança ouvir-se, tendo como ponto fundamental a sua participação, com vista à promoção de aprendizagens significativas e à construção de um ser social, com agência sobre a realidade?

O porquê do professor investigador

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Aarcão, 2001:6).

Neste contexto, intentámos uma reflexão constante sobre a prática. Assumimos a importância do processo reflexivo na inovação em educação.

A abordagem de Schön (2000) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional prende-se à pesquisa e experimentação na prática. O autor usa o termo ‘*professional artistry*’ para elencar as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. Estas vivências geram conhecimento espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente, podendo ser descrito através da observação e reflexão sobre as ações. Estas observações que experimentámos deram origem a reflexões escritas sobre a nossa prática, podendo ser olhadas posteriormente como verdadeiras “teorias de ação”.

Esta ação reflexiva outorga “poder emancipatório” (Oliveira, I. et.al., 2002:9) ao professor sem se dissociar do contexto social e cultural em que se insere. Implica um “desejo activo” (Oliveira, I. et.al., 2002:9) de transformação no sentido de alterar a situação social em que nos movemos. O professor reflexivo atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal. Aquiesce na procura de autonomia e melhoria da sua prática

num quadro ético de valores democráticos, trabalha para produtos educativos mediatos e não imediatos.

Neste sentido, este estudo pretende o aumento de compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança através do uso da reflexão diária e do questionamento sobre as práticas. Para este ponto, verificou-se útil o portefólio reflexivo que construímos, ajudando-nos a refletir sobre a nossa ação e a procurar caminhos alternativos mais adequados às situações-problema que observámos.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008:7)

tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008:7).

De acordo com esta perspetiva e no caminho de Oliveira-Formosinho e Formosinho “o professor passa de objecto da investigação (..) a sujeito da sua própria investigação” (2008:10).

No que toca à observação e recolha de dados, estabeleceram-se os objetivos e a validação da observação adotando a postura de observadores participantes ativos, como se lê em Parente (Formosinho, 2002: 168), do qual destacamos este excerto:

Só a observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar.

Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, cada educador/professor é livre na utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, assim, aqueles a que recorreremos foram:

Perfil de implementação do Programa (PIP):

Os itens do PIP refletem os elementos genéricos que definem as práticas de qualidade para a educação pré-escolar. Deste modo, este instrumento permite avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, independentemente de usarem, ou não, o modelo High-Scope, usando um modelo de recolha de dados que combina a observação direta dos contextos educacionais e a realização de entrevistas informais às educadoras e diretores dos contextos avaliados. O PIP permite avaliar os vários aspetos da implementação de um programa de educação pré-escolar: a organização do ambiente físico, o espaço e os materiais, a rotina diária, a natureza da interação adulto/criança, a organização do pessoal, o trabalho em equipa e o envolvimento de pais. (Anexo H: Registo nº 6).

Produções escritas e orais das crianças:

Os trabalhos produzidos pelas crianças foram vários. Desta forma, faz sentido

a utilização de registos escritos da criança, que poderão assumir o formato de ensaios, de diários ou ainda de observações que a criança faz relativamente ao seu quotidiano, é uma outra ferramenta metodológica, passível de utilização com crianças que dominem a expressão escrita. E ainda os desenhos, como elementos simbólicos, através dos quais as crianças reescrevem plasticamente o mundo (Ferreira e Sarmento, 2010: 24).

Usámos, frequentemente, *registos fotográficos* que se revelaram essenciais na recolha e análise de informação, porque a partir deles pôde-se fazer uma construção do quotidiano da vida das crianças e das práticas na instituição e, claro, sobre quem nelas influi. Foram elaboradas muitas observações recorrendo à fotografia, com a finalidade de registo de aprendizagens mas também com o intuito de dar a conhecer o trabalho realizado pelas crianças aos pais, às mesmas, aos pares, à comunidade (Anexo M: Ilustração nº 3; Ilustração nº 6). Este tipo de registo tem interesse quando se perspectiva como coadjuvante de outros, permitindo a triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes (Craveiro, 2006).

Grelha do envolvimento:

Importa, também, analisar o envolvimento da criança, a partir de observações intencionais, utilizando a escala de envolvimento desenvolvida por Ferre Leavers

(1994, citado in Bertram & Pascal, 2009). Para Leavers (1994 citado in Bertram & Pascal, 2009), o envolvimento é concebido

como uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, por um elevado nível de motivação, fascínio, aplicação e abertura em relação aos estímulos e à intensidade das experiências, tanto a nível físico como cognitivo, e ainda por um elevado grau de satisfação e forte fluxo de energia. É determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança (p:128).

Esta escala ajudou a perceção sobre as atividades que mais motivam as crianças e a adequação das estratégias aos interesses das mesmas (Anexo H: Registo nº 7).

Registo Contínuo:

Este tipo de registos revelou-se útil para observar uma situação com algum grau de complexidade. A partir deles conseguimos observar tudo o que sucede durante um determinado período de tempo, onde se regista o contexto e as pessoas envolvidas e analisar comportamentos, pequenas mudanças no desenvolvimento ocorridas ao longo do tempo (Anexo H: Registo nº 4).

Registo de incidente crítico:

Este tipo de registo foi frequente devido ao facto de ser simples e objetivo e é realizado quando nos deparámos com situação que nos causassem admiração por algum motivo. (Anexo H: Registo nº2). Como são simples e fáceis de realizar e permitem a elaboração de um breve comentário sobre o que aconteceu, revelaram-se úteis especialmente na análise de situações que descrevem o desenvolvimento da criança ou porque sugerem a necessidade de planificação de determinada atividade.

Grelhas de observação e listas de verificação:

Este tipo de registo foi elaborado aquando da planificação e só servem, por isso, para as atividades orientadas. Elaborámo-las quando tínhamos objetivos definidos para determinada atividade e quando estas exigiam registos rápidos, como são o caso das sessões de expressão motora (Anexo H: Registo nº 5). São úteis porque ajudam a focalizar a atenção de quem observa, sendo usadas quando pretendemos efetuar um levantamento de informação sobre todo o grupo, e quando se

pretende observar atividades em pequeno grupo, por exemplo observar as crianças numa área da sala (Anexo H: Registo nº1).

Amostragem de acontecimentos:

Este tipo de registo revelou-se importante quando tentámos observar um acontecimento em particular. Ao nível dos conflitos tentámos observar sempre o que deu origem ao mesmo (antecedente), e como é resolvido (consequente). Usámo-lo com pouca frequência por se reportarem a situações pouco frequentes e que ocorrem esporadicamente (Anexo H: registo nº3).

Notas de campo

O diário de bordo é um instrumento que permite o registo de notas retiradas das observações no campo. São “ o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Bilken, 1994:150). Usámo-las para o registo do decorrer das aulas, especialmente no 1ºCEB (Anexo H: registo nº9).

Entrevista exploratória

“As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras” (Quivy e Campenhoudt,1995: 69). Realizámo-la ao diretor do agrupamento em que procedemos ao estágio no 1ºCEB para complemento da informação recolhida a partir dos documentos da instituição (Anexo H: registo nº10).

Portefólio:

É um álbum do crescimento, da aprendizagem e do desenvolvimento (Parente, 2002). E por isso, é importante e deve usar-se, especialmente em contexto de Educação Pré-Escolar porque se afigura como uma estratégia que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de

evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança (Grubb e Courtney, 1996). Apresentamos alguns exemplos no Anexo H: Registo nº8a, 8b.

Assim, “o professor enquanto investigador deve promover uma atitude experimental em relação à prática” (Gonçalves e Ramalho, 2009:3). Para promover nas pessoas um espírito de participação inteligente, interventivo e crítico.

III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Caracterização do Contexto

Enquadramento das Instituições

O Jardim de Infância onde decorreu o nosso estágio de profissionalização em Educação Pré-Escolar pertence à rede pública, funciona em conjunto com uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico, localizado na periferia do Porto. Esta comunidade inscreve-se numa área predominantemente urbana em que o nível de escolarização dos Pais/EE das crianças e dos alunos que frequentam as escolas e os JI do Agrupamento é baixo (PE, 2010). Esta localidade possui três bairros de habitação social, empreendimentos camarários, que alojam uma população carenciada, alguma de etnia cigana, com repercussões no ambiente social que ali se vive. Um número significativo da população passa, neste momento, por um período de dificuldades económicas devido ao desemprego ou emprego precário, como demonstra o número elevado de alunos/crianças que beneficiam da ação social escolar (PE, 2010)

O estágio profissionalizante relativo ao 1ºCEB concretizou-se, analogamente, numa escola pública integrada num bairro de habitação social da cidade do Porto. Ambos os estabelecimentos de ensino se organizam de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº. 75/2008, partilhando os instrumentos de autonomia e órgãos de gestão e administração escolar com o agrupamento a que pertencem. De salientar que o estágio em 1ºCEB se realizou num território educativo de intervenção prioritária, regendo-se pelo Despacho normativo n.º 55/2008 que justifica a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que, no atual contexto, promove a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva. Estes agrupamentos, vulgo designados por TEIP (s), obedecem a um conjunto de objetivos gerais orientadores do Programa TEIP2 convergindo para os objetivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo plasmado no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de

Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e que, em síntese, prevê que o sistema educativo se organize de forma a “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

Atualmente, os agrupamentos de escolas funcionam numa lógica de autonomia e no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento de lideranças fortes, possuindo instrumentos de autonomia tal como o previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008 (o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o orçamento, o relatório anual de atividades, conta de gerência e relatório de auto-avaliação) e tendo definidos órgãos próprios (direção – destacando-se a figura do diretor, o conselho geral, o conselho pedagógico e o conselho administrativo) cada um com competências bem definidas.

A análise dos projetos educativos dos agrupamentos leva-nos à perceção de realidades diferentes e, por isso, as ideias-chave que deles se destacam são diversas.

Da leitura do Projeto Educativo do Agrupamento em que se insere o estabelecimento de educação pré-escolar (Instituição A) emerge a ideia de que o elemento chave de uma Escola de sucesso reside na partilha de responsabilidades ou “parcerias educativas” no processo de aprendizagem, o que envolve necessariamente um trabalho de equipa incluindo os educadores, os professores, os pais/encarregados de educação (EE), os alunos e a comunidade. E constatámos, de facto, uma preocupação em envolver os EE e em chamá-los à escola. Eles são parte ativa, como ficou demonstrado no projeto do teatro de fantoches (ver Anexo G), em que colaboraram na construção do fantocheiro (Anexo G: Imagem 19, Imagem 22), e o jornal da sala (Anexo G: Imagem 14).

A autonomia, responsabilidade e cooperação são as pedras basilares desta comunidade educativa, empenhada numa aprendizagem mais dinâmica e com mais sentido, com o objetivo de dignificar todos quantos nela vivem e trabalham, com as mais diversas funções e estatutos. Este agrupamento pretende continuar a trabalhar para que cresça e se transforme numa “instituição curricularmente inteligente” (Leite, 2000) ou “instituição aprendente” (Guerra, 2000). Dentro desta perspetiva, a “Escola” é encarada como uma estrutura capaz de servir de suporte educativo, cultural e social, transformando-se num pólo de orientação e vivência de práticas promotoras e

indutoras de desenvolvimento desta freguesia ao reforçar as suas componentes educativas, sociais e comunitárias.

Do projeto educativo relativo ao estágio em 1ºCEB (Instituição B), percecionámos uma escola que integra um conjunto de escolas “*com significativo número de alunos em risco de exclusão social e escolar*” (PE, 2010:21), daí que o PE defina à partida dois objetivos prioritários que encara como missão: - qualificar os indivíduos, promovendo o sucesso e a equidade social; contribuir para o desenvolvimento comunitário. Assim, uma das suas principais finalidades passa por “*ajustar as práticas ao contexto real (...) numa perspectiva de sucesso escolar e, sobretudo, da vida para os nossos alunos*” (PE, 2010:8). O meio envolvente é caracterizado por um elevado nível de alcoolismo, toxicodependência e desemprego associadas à carência de cuidados de higiene e saúde, refletindo-se em instabilidade familiar que tende a projetar-se na aprendizagem dos alunos (PE, 2010).

Assim, os problemas diagnosticados são: o abandono e o absentismo, o insucesso, os percursos socioeducativos e profissionais e a violência e indisciplina (PE, 2010:38). O agrupamento pretende

“Elevar os níveis de conclusão da escolaridade obrigatória; aproximar os resultados da avaliação interna e externa à média nacional; desenvolver qualificações pedagógicas/académicas; incluir, cultural e pedagogicamente, alunos de etnia cigana e/ou outras; responsabilizar os EE pelos acompanhamento efectivo dos educandos, fazer com que a comunidade escolar possa intuir a escola enquanto organização institucional pertencente a um TEIP” (PE, 2010:39).

Estas ideias foram reforçadas pelo diretor do agrupamento em entrevista, que nos elucidou, ainda, acerca do novo PE associado ao TEIP3 que se encontra em processo de aprovação pela assembleia geral do agrupamento. Apercebemo-nos da necessidade de operacionalizar os percursos educativos e profissionais com a articulação entre diferentes técnicos e restante comunidade, emergindo a ideia de que o PE está em constante reflexão e avaliação a fim prosseguir uma autorregulação visto o projeto não ser “uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato” (PE, 2010:9).

O grupo de crianças do jardim de infância

O grupo de crianças estava bem caracterizado no PCG, documento que se revelou facilitador da articulação entre o PE e as competências a desenvolver nas crianças como se pode verificar pelo Anexo A.

As crianças deste grupo vivem, na sua generalidade, em famílias estruturadas (pai e mãe) como se observa pela consulta do Anexo C: Gráfico nº 3, em que nalgumas das situações os avós fazem parte do agregado familiar (Anexo C: Gráfico nº 7). As mães são, quase na sua totalidade, as EE mostrando interesse e empenho na participação das atividades do Jardim de Infância. A grande maioria dos pais assim como das mães possuem habilitações literárias inferiores ao 3º ciclo (Anexo C: Gráfico nº2). No aspeto socioeconómico, mais concretamente no aspeto profissional, registam-se algumas situações de desemprego (5 casos), de trabalho como doméstica (4 casos), e atividades profissionais ligadas a bens e serviços (2 casos) (Anexo C: Gráfico nº1).

Pela observação e por conversas informais com a educadora e com outros elementos da comunidade educativa, percebemos que as crianças têm poucas vivências sociais e culturais, são pouco estimuladas, e têm dificuldades no que diz respeito ao cumprimento de regras, daí que tenha surgido a necessidade de se realizarem trabalhos em conjunto, definindo as regras da sala de aula, afixando-as para que façam sentido às crianças (Anexo I: Ilustração 13). Estas dificuldades traduzem-se na área da Linguagem (expressiva e compreensiva), num vocabulário reduzido e pobre com problemas de articulação e de dificuldades de comportamento. Uma percentagem significativa de crianças (cerca de 50%) beneficia de escalão A ou B quer na cantina quer na componente de apoio à família de prolongamento de horário, o que reflete um trabalho modesto e muitas vezes precário das famílias. Relativamente à componente de apoio à família (CAF), deste grupo de vinte e duas de crianças, vinte e uma usufruem da componente de almoço e 6 crianças beneficiam do prolongamento de horário.

O grupo é constituído por vinte e duas crianças de quatro e cinco anos de idade. Há treze crianças de 4 anos e nove de 5 anos. Às dezasseis crianças que faziam parte do grupo que transitou do ano anterior, juntaram seis novos elementos, dos quais duas são de cinco anos e quatro são de quatro anos. Quanto ao género, oito são do sexo feminino e catorze do sexo masculino e a grande percentagem frequenta a instituição pela primeira vez.

Neste grupo de crianças foram encontrados os seguintes interesses e motivações: histórias com imaginário e fantasia; desconhecido; descoberta; novidade; prazer em comunicar; gosto de partilhar experiências e vivências; brincar ao faz-de-conta; gosto de vivenciar épocas festivas; gosto pelo cantar; gosto pelas rimas e lengalengas; realizar experiências. Ao nível das necessidades, foram detetadas

necessidades afetivas; de atenção; brincar; descobrir/ construir a sua identidade; comunicar; relacionar e interagir com os outros; movimento; experimentar; manipular; novas vivências; falar das suas vivências e experiências; desenvolver o seu ser social; compreender o mundo que a rodeia.

As crianças possuíam competências devidamente identificadas, pelo que trabalhamos a partir das mesmas, ao mesmo tempo que traçámos um plano de ação que nos pareceu adequado, tendo em conta os documentos da instituição e os referenciais emanados pelo Ministério responsável (Anexo A: Tabela nº1 e Tabela nº2).

Neste grupo existia uma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais, de quatro anos de idade. Este possui a síndrome do espectro autista com um atraso de desenvolvimento global. Foi feita a avaliação pela educação especial e elaborado o PEI, foi acompanhado desde o ano letivo anterior pela educadora de educação especial (duas manhãs por semana com a educadora do ensino especial). Usufruía também, de terapia da fala e terapia ocupacional numa Instituição.

A turma do 1ºCEB

Antes de avançar para a caracterização da turma, parece-nos pertinente opinar acerca da compilação de informação considerada adequada. Sentimos a ausência do PCT que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, deixou de se constituir como documento necessário à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos, no entanto,

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma...” (Decreto lei nº139/2012).

Concludentemente inferimos que cada turma deverá ter um plano. Durante a vivência de estágio, este plano foi sendo construído pela equipa pedagógica e materializado pelas planificações, ações e reflexões.

A turma é composta por dezoito alunos, equitativamente distribuídos em género. As idades situam-se entre os cinco e os sete anos, tendo a maioria seis anos à entrada para este ciclo. Os mais velhos são alunos que se encontram em situação de retenção. Estes alunos apresentam uma postura diferente dos restantes colegas, nomeadamente, no que ao comportamento respeita. Podemos afirmar que era uma turma ativa e entusiasta, que se deixava motivar e cativar de forma quase aficionada

mas que, pelo seu ímpeto, facilmente entrava em descontrole. Descontrole facilmente confundido com um certo grau de indisciplina, aspecto apontado pelo PE do agrupamento como problema a resolver. Estes comportamentos podem, ainda, estar relacionados com a fraca valoração da escola que sentimos por parte de alguns EE, relacionada com uma cultura típica do bairro, presa à baixa escolaridade dos pais/EE (Anexo C: Gráfico nº8). A par desta situação, grande parte dos EE está desempregada; o setor terciário ocupa 36%, nomeadamente relacionados à venda ambulante; 5% ao setor secundário, não havendo informação sobre os restantes EE (Anexo C: Gráfico 9). A maioria das famílias obedece à estrutura tradicional; no entanto, verifica-se a existência de famílias monoparentais (22%), apurando-se um acompanhamento por parte das famílias à quase totalidade dos alunos, apesar das idades dos EE serem bastantes díspares (entre os 24 e os 50 anos) e nos parecer que este acompanhamento deveria ser mais assertivo no que à construção do conceito Escola respeita.

Os alunos demonstraram competências e saberes que foram devidamente diagnosticados, pelo que trabalhamos a partir dos mesmos, traçando um plano de ação que nos pareceu adequado, tendo em conta os documentos da instituição e os normativos legais emanados pelo Ministério da Educação.

A turma, tal como se subentende a partir do já exposto, apresentava gosto pelo imaginário e por desafios em todas as áreas do saber, obrigando-nos a repensar constantemente a postura de professor. Nesta turma, sentimos que a principal finalidade do ensino/aprendizagem seria ajudar os alunos a tornarem-se autónomos, independentes e auto-regulados tal como afirma Arendt (2008). Tivemos que conduzir a nossa forma de estar docente para uma atitude que pudesse desenvolver competências básicas nos alunos e que contribuísse para produzir um nível de compreensão mais elevado, fomentando o gosto pela descoberta e o espírito crítico a par da capacidade de resolução de problemas, sem nunca perder o gosto pelo crescer nas inúmeras possibilidades abertas pela capacidade de pensar em abstrato e pelo desenvolvimento da criatividade que, sendo uma área forte na turma, sentimos necessidade de potenciar.

Articulação e parceiros educativos

Parece-nos pertinente abordar este ponto porque sentimos que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1ºCEB foi uma preocupação em ambas as

experiências. A planificação/desenvolvimento/avaliação de atividades e a articulação curricular entre os dois níveis, foi observada e respeitada no trabalho desenvolvido como pode ser constatada pelo Anexo I: Ilustração 18, Ilustração 20.

As parcerias educativas, também foram salientadas nos dois contextos, além da parceria estabelecida com Pais/Encarregados de Educação. Na valência de educação Pré-escolar verificou-se a participação em projetos com outros Jardins de Infância, participação em projetos do Agrupamento pré-definidos, parcerias com a Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Biblioteca Municipal, Associações Locais e Centro Cultural.

Ao nível do Agrupamento TEIP, onde se inseria a escola do 1º CEB, as parcerias são obrigatórias e desejadas e estão intrinsecamente integradas nos projetos que sustentam e definem a intervenção educativa (Anexo B).

Intervenção em Contexto

Observar/preparar

De forma a preparar a intervenção é, desde logo, essencial conhecer cada criança, só assim se poderá preparar uma ação educativa adequada e que vá ao encontro das capacidades, interesses e dificuldades de cada um. Paralelamente, torna-se indispensável recolher informação sobre o contexto familiar e o meio. Ambas são “práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997:25).

Assim, parece-nos evidente que a observação é base da preparação das aprendizagens realizadas pelas crianças porque “Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades (...) constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças” (Parente, 2002:180). Além destas evidências, ainda podemos perceber a importância e a urgência da observação a partir da leitura do ponto II, 3 a) do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (2001), onde se lê “o educador de infância, observa cada criança, bem como os pequenos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados...” Nesta perspetiva, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, 1997:25).

Se a importância da observação é tão importante na Educação Pré-Escolar o mesmo acontece para o 1ºCEB, isto porque “só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente in Formosinho, 2002:168).

A observação torna-se pedra basilar do processo educativo porque é sobre ela que assenta. Portanto, na nossa prática, recorreremos a técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitassem sistematizar e organizar a informação recolhida permitindo observar a criança sob vários ângulos de modo a poder preparar a nossa intervenção.

Através da utilização de instrumentos diversificados de observação (avanzados no capítulo II – Metodologias de Investigação deste documento) pudemos trabalhar no sentido de construir conhecimento sobre a criança e o grupo, das suas capacidades, interesses, dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.

Este conhecimento mais profundo de cada criança, permitirá a diferenciação pedagógica, o ser capaz de individualizar o processo educativo atendendo às necessidades pedagógicas de cada um partindo do que a criança sabe, do que ela é capaz de fazer, para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

É certo que, de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, cada educador é livre na utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados. De qualquer modo, sentimos que um contato mais próximo com a crianças, criando um momento de linguagem pessoal e contactos individuais, orientando-as e apoiando-as na construção do seu conhecimento e no seu crescimento pessoal, é indispensável. Esta fluência ajuda à tomada de consciência do Eu, do lugar que ocupam, do sentido de pertença e tomam ainda consciência do Outro. Estes momentos ajudam à criação de confiança e empatia mútua, permitindo-nos conhecer as suas necessidades e partilhar dos seus interesses.

Comungamos com Zabalza quando diz que “a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiencias de integração” (Zabalza, 1998:53).

Podemos concluir que, tanto a utilização da observação estruturada, segundo o modelo positivista com uma estruturação prévia (listas de verificação como se

exemplifica pelo Anexo H: Registo nº5; e pelas grelhas de observação exemplificadas pelo Anexo H: Registo nº 1) tanto a observação não estruturada, que “pressupõe uma especificação prévia das dimensões a serem observadas em função do problema, dos objetivos e do marco referencial teórico da investigação” (Parente, 2002:167) materializada nos registos vários (incidentes críticos, amostragem de acontecimentos, registos contínuos, ou até do uso do bloco de notas) foram imprescindíveis à recolha de informação no momento em que ocorriam, documentando o comportamento e atitudes espontâneas privilegiando a autenticidade dos acontecimentos.

Planear/Planificar

Dando continuidade ao trabalho realizado e exposto na alínea anterior, e começando pela Educação Pré-Escolar, socorremo-nos novamente das OCEPE para explicitar a premência da planificação, “planear o processo educativo de acordo com que o educador sabe do grupo, e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição...” (OCEPE, 1997:26) só assim se poderá trabalhar para a promoção de aprendizagens com significado que permitam uma igualdade de oportunidades. A salientar que é um dos pontos fulcrais do perfil de desempenho do educador “o educador concebe e desenvolve o respectivo currículo através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de actividades integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Na planificação, é preciso atender a que todos os domínios (psico-motor, cognitivo, sócio afetivo e linguagem) sejam desenvolvidos “este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação” (OCEPE,1997:26). No entanto, estas requerem processos diferentes e logo atividades diferenciadas.

Embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado não se produz nem de maneira homogénea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases e um progresso equilibrado do conjunto (Zabalza, 1998: 52).

Nenhuma atividade foi planificada com o objetivo de trabalhar apenas uma área de conteúdo, todas elas proporcionaram às crianças aprendizagens integradas e interdisciplinares, como se pode observar pelas planificações e registos fotográficos. (Anexo D: planificação nº2; Anexo I: Ilustração 8, Ilustração 9, Ilustração 12).

Assim, utilizámos como instrumento de planificação conjunta o Diário de Grupo, em que existia uma coluna *Queremos* destinada ao registo de sugestões, aspirações e

projetos a realizar. Este diário acabou por se tornar basilar para a planificação diária com as crianças, em que no início de cada dia se registavam as intenções ditadas pelo grupo e que no final do dia se fazia o balanço registando as crianças o que de facto fizeram (Anexo F: Foto nº2).

Podemos referir que tivemos necessidade de redefinir a nossa forma de planificar enquanto educadores (Anexo D: planificação nº1) por termos consciência de que a planificação utilizada no centro de estágio não se coadunava com a nossa forma de planificar a prática educativa, e passarmos a usar um modelo que fosse ao encontro da planificação em rede e nos orientasse melhor na conjugação das intenções do educador com as ideias das crianças (Anexo D: planificação nº2).

A par do Diário de Grupo como instrumento de planificação, foi construída uma teia, relativa ao projeto das crianças com o caminho a percorrer pelas crianças incluindo as suas ideias, questões, respostas, hipóteses e opções tomadas, congregando as fases do trabalho de Projeto. Assim

as teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir (Vasconcelos, et. al., 2012: 15).

Ainda no que concerne à planificação, centrando-nos noutros itens da organização do ambiente educativo, constatámos que a organização/planificação do tempo era adequada, quer diária quer semanal. Havia rotinas bem delineadas e dias definidos para atividades específicas, contribuindo para a construção da ideia de tempo e segurança nas crianças. Mantivemos a organização do tempo trabalhada do MEM e apontada no PCG (Anexo F: Tabela nº1). Esta rotina diária foi flexível tal como a rotina semanal, ambas serviram aspetos-chave relacionados com o desenvolvimento do sentido de tempo e segurança nas crianças adaptando-se sempre aos interesses demonstrados por elas (Anexo F: Tabela nº 2). Julgámos pertinente planificar a rotina Acolhimento (Anexo D: planificação nº3) porque nos pareceu aquela que levantava maiores problemas ao desenrolar do trabalho diário.

Quanto ao espaço e planeamento/organização do mesmo, partimos do princípio que “para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efectivamente o compõe: móveis, objectos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e quentes, etc” (Baltini in Zabalza, 1998:231). No entanto, a planificação do mesmo é essencial, tal como se lê no PCG,

a organização do espaço é, também, um factor importante no desenvolvimento da estruturação mental das crianças assim como as ajuda a vivenciar situações e a

cumprir regras e a organização do espaço em áreas e a colocação dos diversos materiais são a primeira forma de intervenção da Educadora.

Desta forma, a sala encontra-se dividida em áreas de atividade diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas (ANEXO F: Foto nº7, Foto nº8, Foto nº 9, Foto nº 10, Foto nº 11, Foto nº 12, Foto nº 13, Foto nº 14).

Na mesma linha de raciocínio, encaramos a planificação no 1ºCEB como sendo um dos pontos fulcrais porque

“o professor do 1ºCEB desenvolve o respectivo currículo. No contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Dec. Lei. 241/2001).

Esta gestão do currículo é facilmente entendido se tivermos em conta que o currículo deve ter em conta o contexto em que se insere a escola e ser levado a cabo com a equipa pedagógica, e escutando os saberes dos alunos e das suas famílias (e todos os saberes e contributos são únicos e diferentes), e os desejos das comunidades (que divergem socialmente e culturalmente).

A planificação tornou-se mais consistente e organizada quando se atendeu ao elo de ligação necessário entre os diferentes dias de intervenção. A planificação fez-se em conjunto com a equipa pedagógica, logo a preparação das atividades foi estruturada comungando dos princípios educativos da instituição, de acordo com os Programas emanados pelo Ministério da Educação e sob a orientação da professora cooperante.

Desta forma, procurámos que fossem atendidos todas as dimensões do currículo (Língua portuguesa, Matemática, Ciências sociais e da natureza e Educação artística tal como o plasmado no Decreto-Lei nº 241/2001). Nenhuma atividade foi planificada com o objetivo de trabalhar apenas uma área curricular, procurámos sempre a integração de várias áreas curriculares (Anexo D: planificação nº4). Todas as atividades têm o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens integradas e interdisciplinares, daí que por vezes tivéssemos questionado o modelo linear usado por parecer compartimentar demais as áreas curriculares; no entanto, à medida que nos enfarinhámos nele percebemos que era possível a integração de diferentes áreas com eficácia.

A planificação que realizámos foi semanal e realizada em equipa. Importa abrir aqui um parêntese para salientar que a planificação no 1ºCEB foi muito mais dirigida pela professora cooperante, preocupando-se com um certo trajeto a percorrer (Anexo D: planificação nº5) enquanto que na Educação Pré-escolar gozámos de maior

abertura, justificada no facto de não existir um programa com carácter tão formal. A planificação em equipa tentou, ainda, pensar atividades que colmatassem áreas e ou competências deficitárias observadas e refletidas a partir da avaliação da semana anterior e inseridas na planificação da semana seguinte. A flexibilidade e abertura da planificação também foram encaradas desde cedo como se pode constatar pela análise do Portefólio Reflexivo (Anexo J: Reflexão nº2).

Agir/ Intervir

Partindo dos pressupostos acima explicitados e tomando conhecimento dos princípios pedagógicos a seguir em contexto educativo, pautámos a nossa intervenção pela necessidade de uma prática centrada no aluno, atendendo ao contexto social e meio em que vive.

Encontrámos formas de agir diversas nas duas valências, orientadas, no entanto, por princípios comuns. No que concerne à Educação Pré-Escolar optámos, enquanto equipa pedagógica, por direccionar o trabalho de projeto típico do Movimento Escola Moderna para o trabalho de Projeto entendido como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989:2) ainda que pautássemos a nossa ação educativa pelo MEM utilizando alguns dos instrumentos de organização social de grupo, nomeadamente: o *Mapa Mensal de Presenças* (Anexo F: Foto nº4) ajudando a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos; o *Diário de Grupo* (Anexo F: Foto nº2) onde existe espaço para os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sendo também instrumento de planificação. Nele assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores (Anexo H: Registo nº3). Usámos, ainda, o *Quadro Mensal* de registo do tempo, mês e estação do ano (Anexo F: Foto nº1); inserimos o *Plano de Atividades* (Anexo F: Foto nº5) no sentido de desenvolver a autonomia do grupo e a organização no espaço-sala pelo mesmo. Como instrumento de organização do grupo e no sentido de ajustar a planificação do acolhimento introduzimos, ainda, o *Quadro das Novidades* (Anexo F: Foto nº 6) no sentido de ganhar tempo e dar visibilidade às ideias/comunicações das crianças durante esta rotina importante. Achámos pertinente integrar, ainda, o *Jornal de Parede* (Anexo L: Ilustração 1) que se tornou instrumento de registo e documentação mas, acima de tudo, instrumento de comunicação com a instituição e comunidade.

O projeto das crianças prendeu-se à área a necessitar de maior intervenção: o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Percebeu-se que a partir da integração de um simples objeto (fantoche) se pôde desencadear o projeto das crianças justificado pelo interesse e curiosidade que despertou. Assim, pudemos desenvolver novas competências a partir da construção da teia do projeto na sala com o caminho a percorrer pelas crianças incluindo as suas ideias, questões, respostas, hipóteses e opções tomadas, congregando as fases do trabalho de Projeto (Anexo G: Operacionalização do projeto das crianças). Assim, intentámos uma forma de trabalho alavancada na importância do sentido de comunidade no grupo, já que todas as crianças se aventuraram na participação das tarefas e atividades do projeto, embora de diferentes formas. Quisemos que, com este tipo de abordagem, as crianças tivessem uma participação ativa naquilo que aprendem, e que o papel do educador consistisse em incentivá-las (Anexo G: Imagem 24), na interação com os pares (Anexo G: Imagem 29), com materiais (Anexo G: Imagem 10, Imagem 11) e com o ambiente (Anexo G: Imagem 31). Podemos observar o resultado final da peça de teatro de fantoches desenvolvida pelo projeto das crianças no Anexo M: Teatro “Quadradinha”.

Achámos pertinente que o projeto tivesse influenciado a organização do espaço e materiais, contribuindo para a dinamização da biblioteca, área esquecida e que foi revitalizada a partir da introdução de elementos novos (Anexo F: Foto nº 23, Foto nº 24, Foto nº 25).

Além disso, a nível de áreas de conteúdo, desenvolvemos uma prática que levasse ao desenvolvimento de competências transversais, mais, que incidisse nas áreas fracas (linguagem oral) com a construção da ovelhinha das rimas (Anexo F: Foto nº19) e das caixas de som (Anexo F: Foto nº 21). Ainda na área da escrita apostámos na construção de ficheiros de imagens a partir dos jogos de palavras trazidos pelas crianças (Anexo F: Foto nº 22). Neste domínio, o interesse pelas histórias levou a que muitas fossem contadas (Anexo I: Ilustração 1, Ilustração 3, Ilustração 4, Ilustração 16, Ilustração 17, Ilustração 18). A hora do conto nunca era esquecida pelas crianças, exigiam que nos detivéssemos no evidente das imagens e nas entrelinhas, que afinássemos os sentidos, a sensibilidade, a capacidade pensante. Esta partilha torna-se agradável para crianças e adultos, edificando uma forma de promover a ligação emocional e ao mesmo tempo estimular o desenvolvimento cognitivo. A par desta situação, a interação social, especialmente em casa, é um pávio na preparação das crianças mais pequenas para a literacia. (Papalia, 2001). Assim, adotámos o projeto “Leitura Vai e Vem” (Anexo I: Ilustração 29, Ilustração 30).

A par da educação pré-escolar apostámos, também, na leitura de histórias no 1º ciclo, como foi o caso da *Bruxa Mimi* pelo Halloween (Anexo I: Ilustração 31) ou *A que sabe a lua* (Anexo I: Ilustração 32), ou *A história do d* (Anexo I: Ilustração 33).

A necessidade e o interesse das crianças pelo imaginário e a necessidade de trabalhar a partir do espicaçar da sua curiosidade natural, levou-nos a apostar num dispositivo pedagógico - árvore mágica (Anexo F: Foto nº 26, Foto nº 27, Foto nº 28), aposta bem-sucedida no Pré-escolar. Foi notória a preocupação das crianças em acompanhar a árvore para verem se havia algo de novo para explorar, se ela tinha alguma proposta ou comentário a fazer às suas atividades no dia-a-dia. (Anexo J: Reflexão nº1).

O ensino quase cooperativo praticado nesta instituição é um factor de sucesso essencial, não só porque os professores precisam de suporte como de competências para serem capazes de cooperar com um conjunto de colegas e profissionais dentro e fora da escola (Anexo L: Peça de teatro conjunta).

A equipa pedagógica do jardim de infância funcionava tendo em conta a contribuição de todos os agentes. Além disso, há já uma boa comunicação com o 1ºCEB, trabalhando a articulação de saberes (Anexo I: Ilustração 20) e competências preparando as crianças para a entrada na escolaridade obrigatória com segurança e assertividade (Anexo L: uma história para o 1ºCEB). Assim, “a integração de serviços característica desejável da educação de infância, requer da educadora uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na acção, um mundo alargado de interacções” (Oliveira-Formosinho, 2002: 46-48).

Tentámos transportar a atividade lúdica, o jogo para o 1ºCEB, tentando incutir uma maior abertura e liberdade mas cedo percebemos que era uma postura que teria alguns entraves. Redirecionámos, então a prática para a aposta em elementos lúdicos como a lagarta da soma (Anexo I: Ilustração 34), jogo das letras (Anexo I: Ilustração 35), jogo dos sólidos geométricos (Anexo I: Ilustração 36), a construção da história do <d> com fantoches (Anexo I: Ilustração 37), que ao permitir estabelecer um elo de ligação entre as crianças, revelou-se um poderoso auxiliar na construção da relação com os outros e com o meio que as rodeia. A interação gerada pela maior abertura, foi fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, possibilitou a estimulação da criatividade e o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e de papéis sociais, contribuindo para dotar a criança de maiores capacidades para pensar e resolver problemas. A utilização de jogos, nomeadamente na matemática (Anexo I: Ilustração 38, Ilustração 39) possibilitou o aproximar dos conceitos virtuais à realidade,

os alunos contam, experimentam, manuseiam, têm uma experiência tácita da matemática.

E porque, sem dúvida, a brincadeira livre é, no pré-escolar, alavanca na construção de regras sociais e tomando contato com experiências novas a criança explora, pesquisa, experimenta e aprende. (Anexo I: Ilustração 2, Ilustração 7, Ilustração 10, Ilustração 11).

No que respeita ao 1ºCEB, para que aconteçam aprendizagens valiosas e com significado, o professor tem de engendrar aprendizagens diversificadas de forma a promover a apropriação dos conceitos porque

as aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoque dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições para que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as fórmulas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos (ME,2004:23).

Tratando-se de um primeiro ano de escolaridade, tivemos que apostar preferencialmente na aprendizagem da leitura e da escrita; para isso, optámos pela utilização de um método equilibrado ou misto, tendo em conta a perspectiva de Sim-Sim (2009), porque independentemente da escolha da metodologia a seguir pelo professor, sejam elas metodologias fónicas ou com pendor mais global, importa encontrar um equilíbrio na combinação sistemática de ambas as metodologias. Pelo que encontrámos um método próprio ajustado àquela turma, assim: 1) era lido ao grupo um texto que colocava determinado som em evidência; (2) certificava-se a identificação do som pelos alunos; (3) realçava-se, caso existissem, alunos cujos nomes se iniciassem por esse mesmo som; (4) cada aluno verbalizava uma palavra iniciada pelo fonema trabalhado; (5) registavam-se no quadro as palavras verbalizadas pelos alunos; (6) apresentava-se isoladamente as diferentes formas gráficas da letra; (7) identificava-se o grafema nas palavras registadas no quadro; (8) desenhava-se o grafema tendo em conta a sua direccionalidade, recorrendo a diversas técnicas e materiais (desenho da letra no ar, desenho da letra com o dedo e recorrendo a tintas, desenho da letra com pincel, modelagem da letra através da plasticina, ou pasta de modelar, colagens).

Assim, e de acordo com o que se lê no caderno de apoio à leitura e à escrita, publicado pelo MEC (2012:6) “sabe-se que a tomada de consciência dos fonemas é adquirida mais facilmente quando as atividades que a suscitam consistem em estabelecer correspondências entre grafemas (que, de preferência, correspondam a uma só letra) e fonemas, apresentadas em sílabas (a sílaba escrita “pa” lida /pa/ pelo

professor, “pi” lida /pi/)...” daí que tenhamos realizado atividades em que esta leitura fosse feita por partes, de maneira a conduzir a criança a inferir que, perante a sílaba escrita “pi”, esta deve ser lida /pi/, como foi o caso do jogo das sílabas (Anexo I: Ilustração 40) descodificação das sílabas em estudo a partir das imagens distribuídas aos alunos (Anexo I: Ilustração 41).

Salientamos, ainda, a tentativa de resposta que tentámos dar a desafios próprios do 1ºano, recorrendo à motivação intrínseca dos alunos, relacionando as aulas com a vida dos mesmos (recorrendo a imagens relacionadas com as seus interesses como se observa pelo Anexo I: Ilustração 42, Ilustração 43), utilizando o nome dos alunos no trabalho da descoberta das letras no âmbito do Português.

Tentámos levar a cabo uma série, também noutras áreas curriculares, de práticas que estimulassem a motivação como o saco mágico (Anexo I: Ilustração 44) que desenvolvessem competências básicas e que contribuíssem para produzir um nível de compreensão mais elevado (formação de conjuntos e apresentação dos resultados como se vê pelo Anexo I: Ilustração 45) fomentando o gosto pela descoberta e o espírito crítico a par da capacidade de resolução de problemas (situações-problema), sem nunca perder o gosto pelo crescer nas inúmeras possibilidades abertas pela capacidade de pensar em abstrato e pelo desenvolvimento da criatividade. (Anexo I: Ilustração 46). Através das pistas/mensagens levadas a cabo por várias atividades (Anexo I: Ilustração 47) os alunos interpretavam o pretendido. Estas pistas obrigavam a uma leitura do contexto por parte dos alunos envolvendo todo o trabalho realizado. A integração das aprendizagens já realizadas e interiorizadas eram, por isso, necessárias à leitura/descodificação daquelas mensagens (Anexo I: Ilustração 39). Logo, trabalhamos com enfoque sistemático sobre a representação simbólica para incentivar o desenvolvimento intelectual e para o favorecimento e valorização das múltiplas linguagens.

Parece-nos importante aqui referenciar o trabalho realizado em Estudo do Meio aquando da comemoração das épocas festivas, o caso do Halloween (Anexo I: Ilustração 48) e do Natal (Anexo I: Ilustração 49) ajudando os alunos a interpretar o seu significado e carga social.

Nos dois contextos, pareceu-nos por demais importante manter o entusiasmo das crianças. Manifestou-se vital o reforçar do esforço das suas ações e o salientar dos resultados que foram sendo obtidos. Fizemo-lo a partir da documentação das suas produções constituindo, simultaneamente, um conteúdo e um processo porque se faz uso do material como meio de refletir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o

trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que torna visível e concreto o trabalho da criança/aluno. (Anexo L: Imagem nº1, nº2, nº3, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº9).

A nossa prática, atendendo aos princípios das Instituições, valorizou a relação próxima com os pais/família tornando-os de facto parceiros educativos (Anexo G: Imagem 19, Anexo G: Imagem 22; Anexo I: Ilustração 28). Considerámos que a proximidade que existe com os pais/EE nos dois contextos deve ser aproveitada para a compreensão mútua e a constatação de potencialidades e limitações familiares, por forma a propor atividades de parceria e colaboração que tenham em conta aquela população e aquele meio, como foi o caso da recolha de ervas aromáticas típicas para a plantação do jardim suspenso na Educação Pré-Escolar (Anexo I: Ilustração 21) ou o Projeto Lanche Saudável no 1ºCEB (Anexo N).

Este trabalho conjunto baseado na confiança, partilha e respeito, contribui para que os educandos se sintam mais apoiados sendo-lhes possível atingir maior desenvolvimento, facto comprovado pelo envolvimento dos pais/EE no projeto das crianças na Pré-Escolar que contribuiu para um novo fôlego no mesmo, animando a sua consecução. O mesmo aconteceu no 1ºCEB em que os alunos mostraram preocupação em informar os pais sobre o projeto encetado e fizeram questão de continuar a participar do projeto em parceria com eles.

Além disso, integrámos vários projetos das Instituições e Agrupamento para o grupo com que trabalhamos (Anexo I: Ilustração 25, Ilustração 26, Ilustração nº27, Ilustração 50, Ilustração 51).

Trilhando o caminho do trabalho cooperado entre crianças e entre adultos pudemos criar um ambiente educativo de entajuda (Anexo G: Imagem 35) de organização autónoma, de conhecimento, de estabelecimento de laços (Anexo G: Imagem 38). Os mais experientes e autonomamente mais confiantes ajudaram os mais inseguros.

No 1ºCEB, apostámos no trabalho de pares (Anexo I: Ilustração 52), no trabalho de grupo (Anexo I: Ilustração 38); na Educação Pré-Escolar esta ideia foi materializada a partir das atividades realizadas em conjunto pelas duas salas de que são exemplo o lanche saudável (Anexo I: Ilustração 28), a dinamização de oficinas na semana da criança (Anexo I: Ilustração 24).

Concluimos que desenvolvemos uma ação com intencionalidade educativa, contribuindo para o desenvolvimento integrado das crianças (Anexo D: Plano nº6 - rede curricular), envolvendo-as no seu processo de construção de conhecimento, trabalhando na perspetiva do construtivismo social e atribuindo especial importância à

cultura e ao contexto em que ocorre a aprendizagem (Anexo I: Ilustração 53, Ilustração 54), sendo determinante na aquisição e construção do saber.

Reconhecemos um trabalho exigente em termos de disciplina assertiva (construção de regras conjuntas no pré-escolar, negociação de regras no 1ºCEB) e, ao mesmo tempo, ligado aos afetos porque “ tão importante como haver um sistema de regras, é a existência de um clima acolhedor e fraterno na sala de aula” (Ramiro, 2001:109).

Avaliar

O conceito de avaliação tem sofrido várias alterações; no entanto, com o decorrer do tempo e com a introdução da pedagogia por objetivos, Bloom contribuiu para que avaliação se relacionasse com

um processo complexo que começa com a formulação de objetivos, envolve decisões sobre os meios, os processos de interpretação e os juízos sobre as deficiências ou não dos alunos, para finalizar com as decisões acerca das mudanças e das melhorias de que necessita o currículo (Taba, 1983, citado por Pacheco, 2001:129).

Hoje caminha-se para a quarta geração de avaliação que se prende com a interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados (Pinto e Santos, 2006) semelhante àquilo que se entende por avaliação alternativa ou ecológica.

Assim, caminhamos para aquilo que hoje é entendível como avaliação que não passa apenas pela medida mas sobretudo pelo processo e que implica o aluno na sua própria avaliação, a partir de uma grande variedade de instrumentos para recolha de informações úteis. O processo ensino-aprendizagem por competências obriga a que os novos métodos de avaliação acompanhem a progressão dos alunos e não apenas o interesse por um produto final; obriga a ter em conta não somente o desempenho observado num determinado momento, mas também muitas outras características que devem acompanhar esse desempenho.

Avaliar consiste em avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação e adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação encarada nesta perspetiva fez-se desde cedo, quando a partir das dificuldades evidenciadas pelas crianças na consecução do projeto caixas de som, em que se teve que optar por abordagem de “*scaffolding*” (“scaffold” - andaime), introduzida por Wood, Bruner e Ross, em 1976. No entanto, é certo que a planificação de atividades que recorreram a um nível primário de desenvolvimento da

consciência fonológica, e o caminho feito a partir do nível basilar, deu resultados. As crianças apreenderam os pressupostos de rima, de forma lúdica, por etapas, com muito mais sucesso e sempre envolvidas no caminho por elas desbravado.

A propósito da educação Pré-escolar, Zabalza diz que

...não basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos. Todas essas coisas são competências inestimáveis de todo bom educador(a) infantil. Mas será preciso também ter a capacidade de planejar e avaliar os processos a forma como cada criança vai progredindo no seu desenvolvimento global (Zabalza, 1998: 54).

Neste nível de ensino, a avaliação das atividades foi feita, essencialmente, através de grelhas de observação, da qual é exemplo a grelha de avaliação do projeto lúdico (Anexo G: Grelha de avaliação de projetos lúdicos) e assembleia de grupo (Anexo G: Imagem 32). A avaliação das grelhas foi realizada na perspetiva de adequar as atividades e estratégias ao desenvolvimento integral das crianças porque a aprendizagem que a criança realiza é holística, daí que os registos das aquisições/conquistas realizadas pelas crianças são essenciais para aferirmos de que forma evoluem e se comportam perante situações diversificadas.

“Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades (...) constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças” (Parente, C. 2002 in Oliveira-Formosinho, 180-189). Neste sentido, foram usadas diversas formas de registo (Anexo E: Avaliação nº2).

No que respeita à avaliação do progresso individual das crianças, a avaliação formativa revelou-se essencial para que se pudesse perceber de que forma se está a processar a construção do conhecimento; ajudou a definir áreas fortes e fracas, possibilitando a orientação da criança de forma a conseguir ultrapassar as suas dificuldades e a otimizar áreas fortes, de acordo com as dimensões fundamentais (áreas de conteúdo, Metas de aprendizagem, metas estipuladas pelo PCG e PE). A par da avaliação formativa, também se privilegiou a diagnóstico para caracterizar e conhecer o grupo (Anexo E: Avaliação nº4) e a turma do 1ºCEB. Aqui recorreremos, por vezes, a fichas e a trabalhos para perceber o grau de aferição de conhecimentos por parte dos alunos e também para percebermos se os nossos objetivos estavam a ser atingidos (Anexo E: Avaliação nº7).

Os elementos que servem a avaliação são variados: os registos biográficos, enquanto recolha de dados, os registos de observação de comportamento, os registos das crianças, as suas produções, as suas avaliações, os relatórios pedidos ou enviados por outras entidades, os registos de avaliação periódicos do

desenvolvimento de cada criança (Anexo E: Avaliação nº5), as suas atitudes no que diz respeito à iniciativa, ao empenho, ao gosto pela escola, à vontade de aprender, a pontualidade e a assiduidade. Alguns destes documentos e a maioria dos trabalhos estão organizados em arquivos e em capas dando origem a uma compilação de trabalhos que pode ser consultada pelas crianças, quer na educação Pré-escolar quer no 1ºCEB.

Paralelamente a este processo, procedemos à construção das nossas próprias grelhas de avaliação, grelhas de envolvimento (Anexo H: Registo nº7), e de um portefólio de uma criança (a título experimental) que esteve sempre ao dispor da criança e dos Pais / Encarregados de Educação de modo a que possa ser, por eles, consultado e enriquecido com trabalhos e / ou registos de interesse, e para que os mesmos tenham acesso às suas conquistas e ao seu desenvolvimento, porque “ a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (Circular nº 4/DGDIC/DSDC/2011). Daí que faça sentido falar-se na avaliação alternativa ecológica que “ abandona o caminho da observação e avaliação de uma criança solitária para entrar no caminho de uma criança no contexto grupal da escola e num contexto (multi)cultural mais largo” (Formosinho, 2002: 153). Nesta perspectiva, fez todo sentido usar o PIP, instrumento facilitador da concretização da avaliação alternativa ecológica (Anexo H: registo nº6) para que se avaliasse o ambiente educativo no pré-escolar.

Convém, ainda, referir que o portefólio, a par das assembleias de grupo, permite às crianças fazerem parte integrante da avaliação porque permite a integração de reflexões materializadas pelos seus comentários (Anexo H: registo nº8a,8b). Os comentários das crianças são encarados como autoavaliação e esta encarna um processo de excelência da regulação, dado ser interna ao sujeito. Trata-se de um processo de metacognição em que cada um toma consciência dos diferentes momentos e aspetos, reveste-se de um olhar crítico consciente e refletido sobre o que se faz e como se faz. Apostámos também na autoavaliação no 1ºCEB, os alunos, no final de cada dia, eram convidados a fazer a sua quanto ao comportamento e quanto ao trabalho (Anexo E: Avaliação nº 8).

No 1ºCEB testemunhámos a utilização de uma avaliação sumativa, materializada pela realização de fichas (Anexo E: Avaliação nº9) estipuladas pelo agrupamento a fim de se perceber o grau de conhecimento dos alunos nas diferentes áreas curriculares e tentar compreender possíveis disparidades. A avaliação sumativa corresponde, portanto, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um

todo sobre o qual, só se tinham realizado juízos parcelares. A sua importância está plasmada no Despacho Normativo 24-A/2012.

Em termos de momentos de avaliação, e de acordo com o Despacho nº11120-A/20 de 6 de junho, há tempos estipulados para a avaliação (3 dias) coincidentes com os estipulados para todos os níveis de ensino, também para possibilitar a articulação entre os educadores e os professores do 1ºCEB. Assim, no final de cada período, assegura-se a avaliação do PAA, do PCG, do PEI, da aprendizagem das crianças (Anexo E: Avaliação nº6) com a qual colaborámos e informação descritiva aos EE sobre as aprendizagens e progressos de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos...

A partir das experiências deste estágio profissional e tendo em conta tudo o que neste documento expusemos, um caminho em que pudemos reforçar o conceito de que o trabalho de um educador é específico porque a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e à sua vulnerabilidade.

Enquanto educadores devemos ser capazes de mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado e contextualizado, daí ser importante o reconhecimento e valorização da capacidade pedagógica. Sabemos que a organização do ambiente educativo, nomeadamente no que ao espaço diz respeito, deve ter como primeiro princípio proporcionar a cada criança e ao grupo um elevado nível de bem-estar emocional, afetivo, cognitivo, estético, ético, físico-motor e de autoconhecimento.

Aprendemos que a organização do grupo é importantíssima, verificámos a necessidade de trabalhar de forma equilibrada em grande grupo e em pequeno grupo, ao mesmo tempo que entendemos a importância das atividades e estratégias de diferenciação.

No estágio em 1ºCEB, pudemos compreender que o desempenho do professor é fulcral em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a forma como planifica, à forma como coloca em prática a planificação, à sua competência científica e, ainda, à forma como se relaciona com os alunos. Percebemos que sem uma boa planificação, a atividade letiva pode não se desenrolar de uma forma coerente, com possíveis reflexos, na motivação e na aprendizagem dos alunos, o que pode levá-los à dispersão. Sabemos que se houver uma boa planificação mas que, se por algum motivo, não puder ser posta em prática, o professor deve prever uma outra atividade sob pena de perder o controlo da aula; confirmámos que uma atitude assertiva, aos mais variados níveis, é essencial; que o estabelecimento de regras e a exigência do seu cumprimento é imprescindível para o bom desenrolar do processo.

Nos dois contextos ficou claro o papel central do aluno no processo ensino-aprendizagem, da necessidade da construção de aprendizagens significativas e de métodos de ensino ativos e cooperativos, de olhar para o aluno como um ser em

crescimento físico e social e vulnerável em termos afetivos/emocionais mas capaz de construir conhecimento; ficou clara a importância das rotinas no sentido de transmitir um sentimento de segurança aos alunos promovendo a sua autonomia e autoestima. Defendemos que o conhecimento tem de ser apropriado/adquirido por um esforço voluntário do aluno; que o saber é algo não dado mas construído, que a imaginação, a criatividade, a divergência, a autonomia e o desafio são ingredientes essenciais do desenvolvimento pessoal.

Inspirados pela pedagogia da participação e pelo construtivismo social, aprendemos a trabalhar com as crianças de forma intrinsecamente ligada a áreas que observámos necessitar de maior intervenção. Além destas constatações, percebemos através da nossa prática reflexiva, que as crianças precisam de criar hábitos de trabalho; desta forma, pautámos a nossa intervenção pela necessidade de desenvolver nelas a resiliência e o esforço.

O trabalho cooperado entre equipas pedagógicas é por demais necessário nos dois contextos. O trabalho de articulação entre educadores e professores do 1º ciclo promove a compreensão das especificidades de cada um, ao mesmo tempo que permite uma aproximação de estratégias, a recolha de pontos de interesse comum, atenua a transição das crianças de um nível para o outro nível.

Reconhecemos que para um trabalho exigente em termos de disciplina não esquecendo os afectos, impõe-se a “via do coração e do amor e a firmeza temperada com a suavidade” de Santa Paula e da tradição educativa das Irmãs Doroteias. Parece-nos, ainda, existir um trabalho que precisa de ser aprofundando no sentido de valorizar o papel da escola e dos professores junto dos encarregados de educação e da própria sociedade.

Atrevemo-nos a dizer que adoptámos uma postura de orientadores e facilitadores no processo educativo e que proporcionámos às crianças atividades e projetos que contribuiriam para o desenvolvimento da aprendizagem mas também de competências como a iniciativa, a criatividade, a interação, a convivência, o saber reconhecer o Outro.

Podemos afirmar que a educação, ao nível da Educação Pré-Escolar e ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem metas e objetivos similares, obviamente adequadas à faixa etária dos alunos, ainda mais se entendida como projeto axiológico, epistemológico e antropológico orientado pelos princípios da educabilidade, perfectibilidade e plasticidade do ser humano. O que conta é a formação de cidadãos

felizes, com valores, críticos, dinâmicos, responsáveis, com conhecimento, capazes de refletir sobre a realidade agindo sobre ela e transformando-a para melhor!

Fomos agentes de mudança...

Ao assentar a nossa prática na autoavaliação. Consequentemente, julgámos oportuno conceber um balanço sobre os aspetos que nos pareceram mais pertinentes e que mais influenciaram a tomada de decisões e a consecução desta etapa no percurso da nossa profissionalização.

Os receios iniciais, à medida que se foram esvanecendo, permitiram-nos a inserção na metodologia de trabalho adotada na sala onde estagiámos, o conhecimento das crianças, do grupo, da comunidade educativa e do meio. Pudemos, então, direcionar a nossa intervenção para um tipo de trabalho adequado e que correspondesse às necessidades daquele contexto. Só a avaliação e reflexão constantes sobre a nossa prática permitiu que a redefiníssemos.

O portefólio reflexivo desenvolveu em nós a construção de um profissional reflexivo, coadjuvando a autoavaliação, a partir da integração de reflexões que fomos realizando ao longo deste processo. Entendemos a autoavaliação como um meio de excelência da regulação, visto ser um processo de metacognição em que cada um toma consciência de diferentes aspetos do seu desenvolvimento, revestindo-se de um olhar crítico consciente e refletido sobre o que se faz e como se faz.

“ O portfólio espelha variadas dimensões da pedagogia; é um instrumento que, não é só a mera descrição de uma intervenção mas uma reflexão que vai sendo progressivamente aferida, construída e melhorada” (Neves et al, 2007: 137).

A construção de um profissional reflexivo implicou um crescimento pessoal materializado pelo espírito crítico, resiliência e aspiração, características que descobrimos possuir e poder potenciar. Estas características contribuíram para um processo que se revelou difícil mas possível onde o pensamento foi o primeiro agente de mudança. Todo o ser é imperfeito, passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento, e isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre as suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria; quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional. O espaço de reflexão crítica e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformar (Zeichner, 1993).

Apraz-nos constatar que fomos agentes de mudança.

Construímos ...

... o nosso saber científico e pedagógico.

Recuando a 22 de Fevereiro de 2007 sabemos que entrou em vigor o DL nº 43/2007. Este decreto foi a base para o início de um novo paradigma na docência – a docência generalista. Tendo em conta o plasmado neste documento, a habilitação para a docência generalista nas valências de Educação Pré-escolar e 1ºCEB “ é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica” e posteriormente o conseqüente “mestrado em Ensino, num destes domínios”.

Assim, podemos falar de uma habilitação profissional dupla, verificando-se uma habilitação mais abrangente para a docência e privilegiar a mobilidade docente, sendo possível ao mesmo profissional orientar os alunos por mais tempo e ainda otimizar os recursos humanos por parte da instituição que os acolhe. Esta ideia está subjacente ao DL nº 43/2007 quando se lê que este profissional “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional”.

No entanto, parece-nos que esta ideia ainda não é bem acolhida em alguns sectores da educação e não basta a publicação de um decreto para que se passe de um paradigma a outro. Somos nós que, primeiro que todos, temos que acreditar, apostar e demonstrar que esta continuidade pedagógica, que esta sequencialidade é ótima e desejável ao percurso escolar das crianças. Acreditamos que este percurso é facilitador porque permite uma reconciliação integrada e integradora dos saberes e posturas que conduzem ao crescimento e desenvolvimento integral da criança. Este docente com formação generalista é, talvez, o conhecedor por excelência das duas valências sendo capaz de as articular numa sequencialidade e crescendo de formação e desenvolvimento da criança. E esta articulação é indispensável para que não se sintam a rutura, o desligar de saberes que em nada ajudam o sucesso escolar.

A profissionalização exige agora o grau académico,” (...) de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente (...) vista reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto sócio-profissional” (DL nº43/2007).

Compreendemos que ...

... na Educação Pré-Escolar, criámos o nosso currículo, a partir do construtivismo social, apoiado no MEM, buscando inspiração no “*currículo contextualizado*” avançado pelo modelo de Reggio Emilia, desenvolvido com ênfase no trabalho de projeto, ou seja, nunca tivemos um currículo ou programa educativo pré-definido (Rinaldi, 2006).

No 1ºCEB, optámos pela conjugação das pedagogias diretiva e não-diretiva, diferenciada, do esforço, do interesse, apoiadas em métodos pedagógicos que alternaram entre o expositivo e o ativo, no sentido de levar o aluno à construção de conhecimento útil que lhe permita crescer também enquanto ser social, ativo, conhecedor e crítico do mundo que o rodeia.

Sabemos que as duas valências apresentam aspetos comuns, a partir da análise da lei 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) e a Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo). Ambas visam o desenvolvimento pessoal e social da criança, para que intervenha na vida comunitária; o respeito pelas diferenças culturais, o sucesso educativo e escolar de todas as crianças, a conceção de atividades que desenvolvam a criança integral e integrada, a inclusão de todas as crianças e o desenvolvimento da curiosidade e espírito crítico.

Defendemos a prática efetiva de modelos da pedagogia em participação no 1ºCEB e lamentámos o facto de não termos tido a oportunidade de a pôr em prática como desejaríamos, também, neste nível de ensino. Trabalharemos no sentido de a incluir no futuro quando encontrarmos um contexto adequado, para que se possa dar continuidade à aposta no jogo e no lúdico abrindo portas ao desenvolvimento da autonomia, cooperação e responsabilização atada à ideia do “*brincar*” subjacente ao Pré-Escolar.

Terminámos ...

... com as palavras de Freire,

...a educação é um ato de ação e reflexão permanente que é possível ao Homem pois é um ser inacabado consciente da sua imperfeição ... que a nossa busca nunca perca o rumo e a energia na procura da inatingível perfeição!

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L.** (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta.
- Alarcão, I.** (2001). *Professor investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro. Porto: Porto editora.
- Alves, R.** (1995a) *Estórias para quem gosta de ensinar*. 22.ed., São Paulo: Ars. Poética.
- Arendt, R.** (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mograw – Hill.
- Becker** (1993). Da ação à operação: o caminho da aprendizagem. Porto Alegre: Palmarinca.
- Bogdan, R.; Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto editora.
- Bronfenbrenner, U.** (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2000)**. *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coutinho, C.** (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED. 177-197.
- Craveiro, C.** (2006). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese Doutoral apresentada no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Dewey, J.** (1967). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dewey, J.** (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Edwards, C. G., & Forman, G.** (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Folque, A.** (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna
- Fosnot, C.** (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- Freire. P.** (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra.

- Freinet, C.** (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Tradução de Silva Letra. 4ªed. Lisboa: Estampa.
- Gardner, H.** (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- GEDEPE.** (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gouveia, J.** (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recursos Didáticos para Formadores*, Braga, Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- Gonçalves, D.** (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o portefólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor*. Tese de Doutoramento: Universidade de Vigo.
- Hohmann, M. e Weikart, D.** (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. e Chard, S.** (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Krogh, S. e Slentz, K.** (2001). *Early Childhood Education: yesterday, today and tomorrow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Marques, R.** (2001). *Educar com os pais*. Editorial presença.
- Mesquita-Pires, C.** (2007) *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação.** (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*; Disponível em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt (consultado em Março de 2012).
- Ministério da Educação.** (2012) *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S.** (2007). *O Modelo Curricular De Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Editora.
- Oliveira, J** (2007). *Psicologia da educação – 1ºvolume. Aprendizagem - Aluno*. Porto: Legis Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.** (2007). *A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J.** (1998). *O desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese de Doutoramento em Estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J.** (2002). *O desenvolvimento profissional dos educadores de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompson ED
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B.** (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.** (2011). *O Espaço e o Tempo Na Pedagogia-em-Participação*. Maia: Porto Editora.
- Pacheco, J.** (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto editora.
- Papalia, D. et. al.** (2001). *O mundo da Criança*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, Lisboa.
- Parente, C.** *Observação: um percurso de Formação, Prática e Reflexão”* in, Formosinho, J. (2002). *A supervisão na Formação de Professores – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C.** (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, P.** (2002). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget, J.** (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, J. e Santos, L.** (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quintana, C.** (2002). *Teoria da Educação-concepção antinómica da educação*. Porto: Asa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.** (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reswerber, J.** (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema.
- Rogers, C.** (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roldão, M. C.** (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa. IIE.
- Sanvisens Marfull, A.** (1987) *Educación, pedagogía y ciencias de la educación*. En introducción a la pedagogía. Madrid Barcelona.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Sim-Sim, I. (2009) - *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Spodek, B. ; Saracho, O. (1998) *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ªed. São Paulo.

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

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº115/1997

Decreto-Lei nº 240/2001

Decreto-Lei nº 241/2001

Decreto-Lei nº49/2005

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007

Decreto-Lei nº43/2007

Despacho nº14026/2007

Decreto-Lei nº75/2008

Despacho normativo nº55/2008

Despacho nº 13170/2009

Despacho nº11120-A/20

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011

Despacho nº17169/2011

Decreto-Lei nº 139/2012

Despacho Normativo 24-A/2012

Publicações periódicas

- Bronfenbrenner**, (1989). Ecological System Theory. *Annals of child development*, 6,187-249.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.** (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology*(v.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons
- Bruner J. e Ratner, N.** (1978) Games, Social Exchange and the acquisition of language.in *Jornal of Child language*. V.5, nº3,.
- Craveiro, M. C.; Ferreira, I.** (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo nº6. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Gonçalves, D.; Ramalho, R.** (2009). *O (e)portfolio reflexivo como estratégia de formação*, Jornadas Internacionales Docencia, investigación e innovación en la Universidad: Trabajar con (e) portfolio en la Universidad.
- Dionísio, Maria de Lourdes; Pereira, Iris** (2006) *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2,
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (s/d)**. *Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008.
- Grubb, D. e Courtney, A.** (1996). *Developmentally appropriate assessment of young children: the role of portfolio assesment*. Paper presented at the annual conference of the southern early childhood association.
- Neves, Ivone et al.** (2007). *O educador como prático reflexivo*. Cadernos de Estudo nº6. Porto: ESE de Paula Frassinetti
- Oliveira, I. & Serrazina, L.** (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* Lisboa: APM
- Zabalza, M.** (2003). *Os dilemas práticos dos professores* in *Pátio revista Pedagógica*. Porto alegre, RS: Artmed. Ano VII, nº27.

Documentos consultados

- Projetos Educativos dos Agrupamentos
- Regulamentos Internos dos Agrupamentos
- Planos de Anuais de Atividades dos Agrupamentos
- Projeto Curricular de Grupo

ANEXOS

ANEXO A

OPERACIONALIZAÇÃO DO PE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tabela nº1: Operacionalização do PE a partir do PCG

Definição de objetivos e metas a alcançar (tendo em atenção a caracterização do grupo, o PE, o PCA e o PAA)

<p>Meta PE – Melhorar a qualidade das aprendizagens - Desenvolver em todas as crianças as metas de aprendizagens definidas no Perfil de Competências para as crianças dos Jardins de Infância do Agrupamento</p>		
<p>Meta para o grupo:</p>		
<p>Aquisição e desenvolvimento, por parte das crianças, do maior número de aprendizagens essenciais – Perfil de Desempenho de acordo com o respetivo nível etário do grupo.</p>		
<p>Objetivos do PE articulados com os objetivos do Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contribuir para o bom desenvolvimento das crianças nas três áreas de conteúdo da Educação Pré Escolar, através dos seguintes objectivos específicos da Educação pré-escolar: -Proporcionar à criança um clima que estimule na criança o desejo de conhecer, de aprender e de experimentar. -Despertar em cada criança a curiosidade, o espírito crítico e o desejo de saber. -Contribuir para um melhor desempenho das crianças no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita uma vez que este está considerado como prioritário a nível de 	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver com o grupo atividades / projetos significativos nas 3 áreas de conteúdo, nomeadamente: - Participar em visitas de estudo programadas ou ocasionais. - Adequar o ambiente educativo (espaço e materiais) - Explorar livros, imagens, histórias através de diferentes técnicas. - Incluir um dispositivo pedagógico - Priorizar no grupo o desenvolvimento de competências de comunicação linguística, grafo-percetiva e do raciocínio lógico-matemático. - Participar no PNL. - Promover actividades de promoção da escrita 	<p>Evidências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades articuladas e integradas como se pode perceber pela observação das planificações e avaliações semanais. - Plantação da árvore no jardim público em Campo, visita ao castelo de Guimarães, Visita ao Parque do Avioso, Ida ao teatro na Exponor, Ida ao teatro do CSPCampo, Ida à praia. - Integração de jogos, fantoches, ficheiros de palavras e de sons. - Ouvir histórias contadas, ouvidas, visionadas, cantadas. - Criação da árvore mágica. - Projeto “Caixas de Som. - Atividades de discriminação de sons. - Construção da Ovelhinha “Mé-mé” das rimas. - Projeto “Leitura Vai e Vem” - Participar no Projeto PNL do Agrupamento

<p>Agrupamento e do grupo.</p> <p>-Promover a recuperação de dificuldades de aprendizagem detectadas o mais precocemente possível.</p>	<p>como forma de comunicação (entre pares, salas, edifício escolar, outros JI ou EB1, famílias e restante comunidade educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover actividades de registo, leitura e escritas - diversificadas. - Construir ao longo do ano portefólios individuais com recolhas significativas para a criança, permitindo-lhe consultas/leituras constantes e a intervenção dos adultos e das famílias na sua construção - Trabalhar com as famílias de forma a detetar dificuldades o mais precocemente possível - Trabalhar com as famílias no sentido de colmatar as dificuldades ao nível da linguagem das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornal de Parede. - Articulação com 1ºCEB (questões e ilustrações). - Construção de guião para peça de teatro de fantoches. - Construção de panfleto para peça de teatro de fantoches. - Registo de histórias ouvidas / construção do livro. - Elaboração de portefólio de aprendizagem de uma criança a título experimental. - Organização de capa de trabalhos. - Atividades com a família para envolvimento no processo de aprendizagem das crianças. - Pesquisa de rimas em casa.
--	---	---

Tabela nº2: Operacionalização do PE a partir do PCG

Definição de objetivos e metas a alcançar (tendo em atenção a caracterização do grupo, o PE, o PCA e o PAA)

<p>Meta do PE – Melhorara os níveis de Educação Cívica - Desenvolver nas crianças uma cultura cívica, melhorando os comportamentos e as atitudes em contexto escolar com vista à obtenção de um bom desempenho pessoal e académico</p>		
<p>Meta para o grupo: Desenvolver nas crianças uma cultura cívica, melhorando os comportamentos e as atitudes em contexto escolar com vista à obtenção de um bom desempenho pessoal e académico</p>		
<p>Objectivos do PE articulados com os objectivos do Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nas crianças atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência. - Desenvolver nas crianças uma consciência da necessidade de preservação do património cultural e ambiental. - Estimular as relações interpersonais e a formação pessoal e social 	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de articulação escola/família/meio. - Atividades de Educação ambiental. - Atividades que promovam atitudes cívicas - Convidar/receber entidades no JI 	<p>Evidências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção conjunta das regras da sala. - Reconhecimento do trabalho dos outros (peças de teatro). - Plantação do jardim suspenso. - Participar na palestra da GNR. - Juntar cartão para reciclar. - Receber os pais e a família no JI, receber os doadores de material para o fantocheiro, visitar a sala do 1ºano do 1ºCEB, receber os estagiários da CESPU

Tabela nº3: Operacionalização do PE a partir do PCG

Definição de objetivos e metas a alcançar (tendo em atenção a caracterização do grupo, o PE, o PCA e o PAA)

<p>Meta PE - Estabelecer relações recíprocas com as famílias/comunidade trabalhando com elas a importância da frequência do JI no desenvolvimento das crianças, traduzida na assiduidade e pontualidade destas e na redução do número de desistências</p>		
<p>Meta para o grupo: Sensibilizar os pais/EE para a importância da frequência do JI, sendo as crianças assíduas e pontuais e ainda enquanto contribuído no processo educativo dos seus educandos</p>		
<p>Objetivos do PE articulados com os objetivos do Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevar as expectativas das crianças e das famílias em relação ao Jardim de Infância - Apostar numa Escola motivadora e inclusiva. - Implicar as famílias no acompanhamento e participação nas atividades do Jardim de Infância. 	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover reuniões periódicas de Pais e Encarregados de Educação. - Usar o Caderno interativo. - Incentivar o contacto regular com as famílias com o JI - Promover a participação das famílias nas atividades do PAA e projetos das crianças (PNL, Páscoa, Semana da Saúde, Semana da Criança, Construção de fantoches e fantocheiro). 	<p>Evidências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre que necessário além das reuniões de pais/EE há conversas informais entre equipa pedagógica e os mesmos. - Usa-se o caderno para colocar recados ou informações, é usado como meio de facilitação de comunicação entre equipa pedagógica e famílias. - Ler histórias em casa e preencher a ficha de leitura, fazer trabalhos com as crianças sobre as histórias lidas para expor, participar com as crianças nas oficinas de semana da criança, participar da aula de aeróbica e lanche saudável, participar do projeto das crianças, assistir à peça de teatro conjunta.

ANEXO B

PARCERIAS TEIP

Parcerias

A intenção de mudança só é possível com uma dinâmica de acções territoriais concertadas e articuladas com parceiros e outros intervenientes, uma vez que nenhum projecto actua isolado (existem outros grupos e organizações que trabalham na mesma área de intervenção).

Parcerias

já encetadas e/ou a encetar com entidades externas:

Associações Recreativas Locais;
Futebol Clube do Cerco do Porto;
Associação Bairro do Falcão;
Empresas locais;
Associação de Trampolins e Desportos Acrobáticos do Norte;
Centro de Formação de Professores João de Deus;
Junta de freguesia de Campanhã;
Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ);
Instituto de Reinserção Social;
Centro de Saúde;
Cerporto;
Obra Diocesana;
Associações de Pais e Encarregados de Educação;
Segurança Social;
Centro de Formação Profissional de Campanhã;
Instituto de Emprego e Formação Profissional;
Centro de Paralisia Cerebral do Porto;
Centro de Formação Profissional do Porto;
Porto Social Fundação;
Câmara Municipal do Porto;
Projecto Pular a Cerca/Programa Escolhas;
Universidade do Porto;
Universidade de Aveiro;
Sonae;
Empresários para a Inclusão Social.

ANEXO C

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO ECONÓMICA

Análise quantitativa - Dados do Pré-Escolar

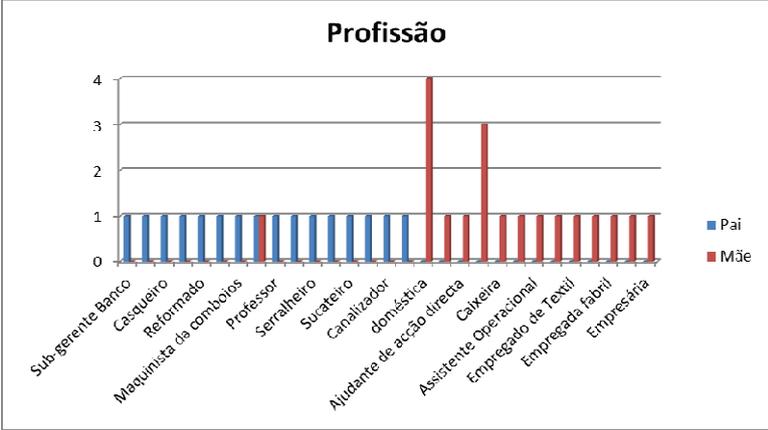


Gráfico 1: Profissão Dos Pais

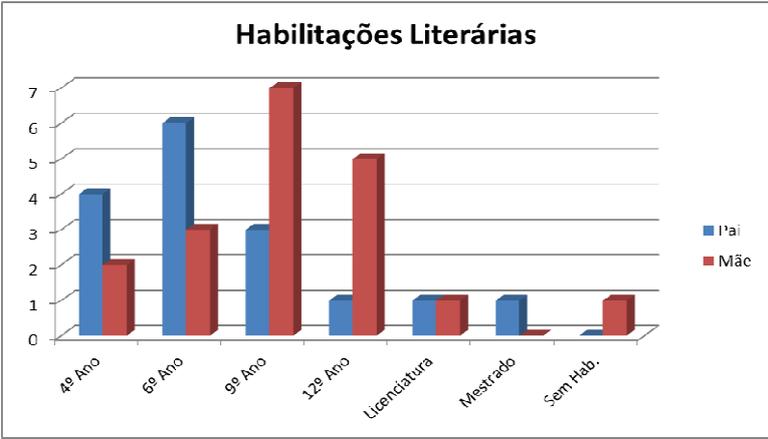


Gráfico 2: Escolaridade Dos Pais

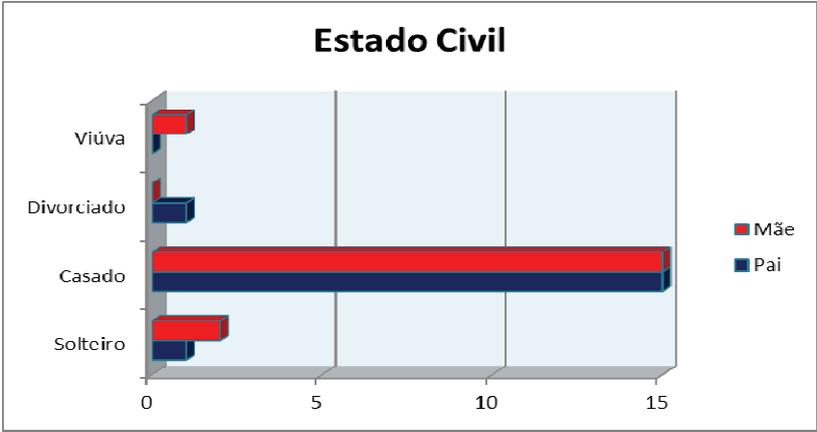


Gráfico 3: Estado civil dos pais

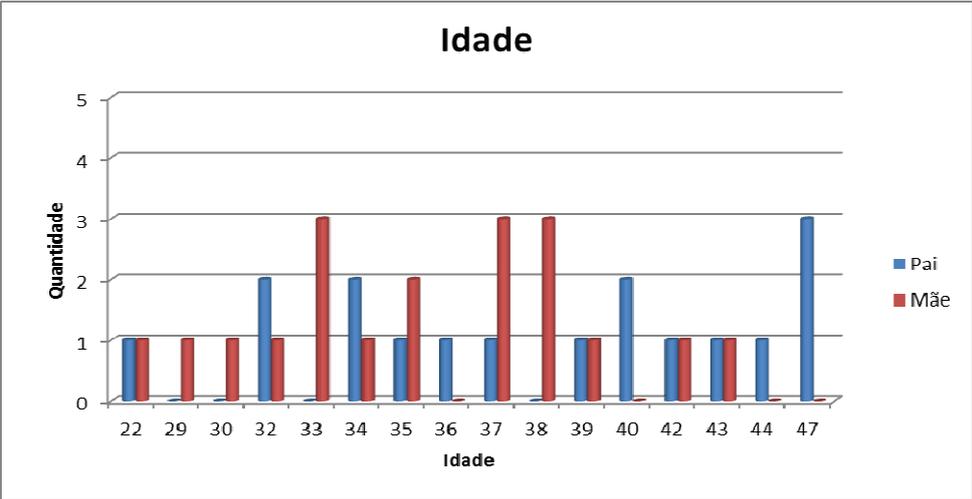


Gráfico 4: Idade dos pais



Gráfico 5: Número de irmãos por criança

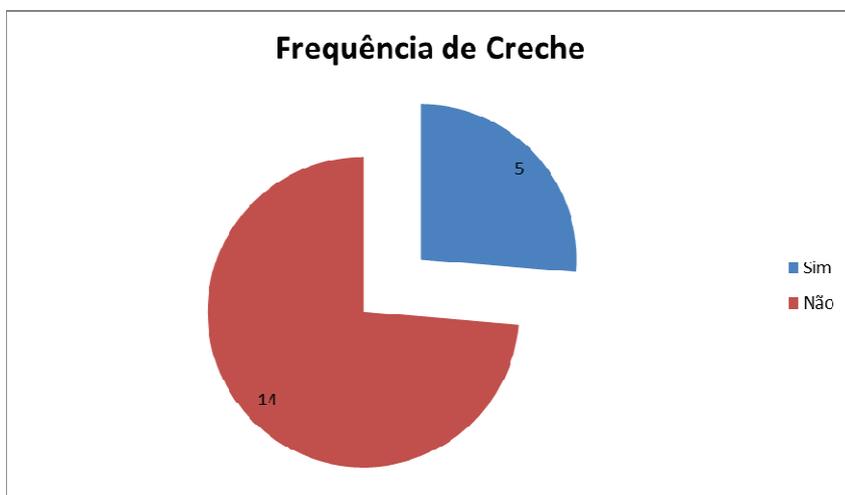


Gráfico 6: Número de crianças que frequentou a creche ou não.



Gráfico 7: Número de pessoas no agregado familiar de cada criança.

Análise quantitativa - Dados do 1ºCEB

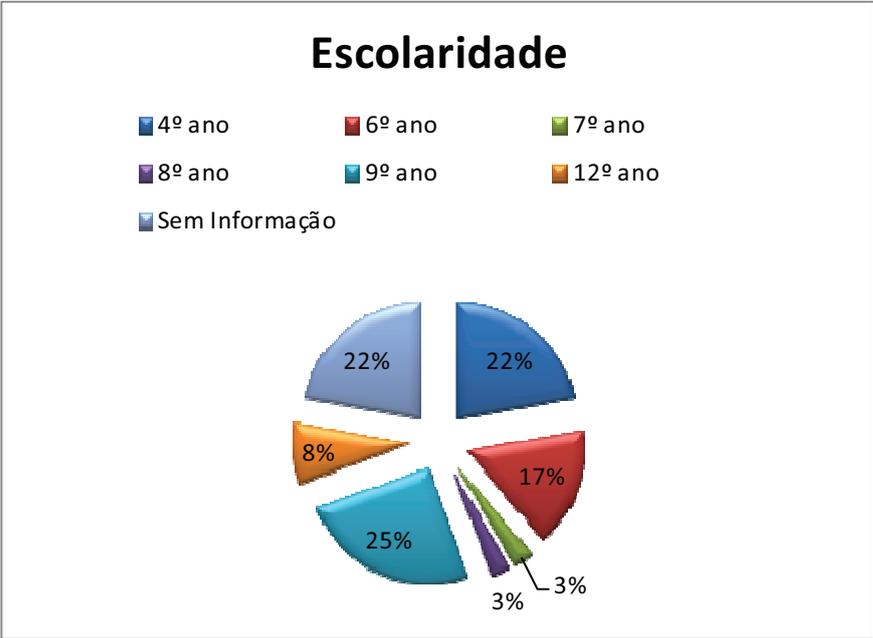


Gráfico 8: Escolaridade dos pais/EE

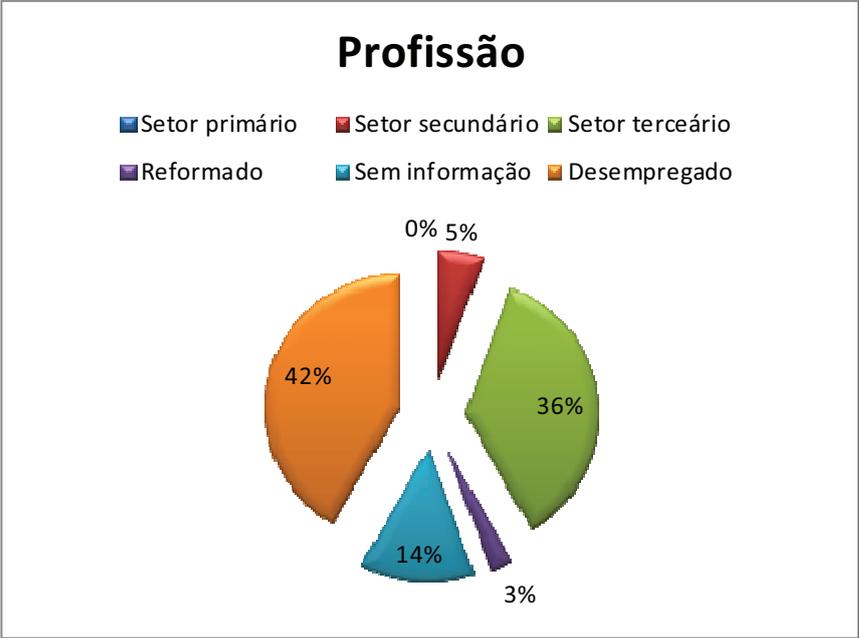


Gráfico 9: Profissão dos pais/EE

ANEXO D

PLANIFICAÇÕES

PLANIFICAÇÃO Nº1

Planificação semanal

Semana de 13 a 17 de Fevereiro
<p>Interesses das crianças (ideias, perguntas, temas.... expressando o que as crianças sugerem, perguntam, dizem...):</p> <ul style="list-style-type: none">- Experiências com água, gelo, neve, espelhos- Observações acerca da baixa temperatura/Inverno- Interesse por jogos de palavras- Interesse por músicas/canções- Gosto por trabalhos com cores
<p>Nota: Com base nos interesses manifestados pelas crianças o educador, tendo em conta a sua área de desenvolvimento próxima, identifica o potencial educativo das sugestões das crianças apontando estratégias e/ou actividades.</p>
<p>Estratégias e/ou Atividades propostas pelo adulto (intencionalidade educativa):</p> <ul style="list-style-type: none">- Audição de histórias- Registo das histórias- Identificação de sons semelhantes- Construção de ficheiros de som- Construção de caixas- Escuta ativa de canções- Escolha das cores dos sons- Identificação de partes do corpo- Identificação de cores- Experiências com temperatura
<p>Aprendizagens essenciais tendo em conta as três áreas de conteúdo:</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> <ul style="list-style-type: none">- Respeitar normas de convivência- Organização de materiais- respeitar normas e regras da sala- promover a partilha dos materiais- Cooperar em grande grupo <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar sons semelhantes- Descobrir palavras- Discriminar sons- Identificar rima- Expressar-se oralmente- Associar imagens a sons, através da representação pelo desenho das “palavras” que rimam- Ler imagens e partilhar significados- Cantar e dançar- Recortar e colar <p>Área de conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar e nomear partes do corpo- Identificar as estações do ano- Nomear peças de vestuário associadas ao inverno
<p>Recursos utilizados:</p> <p>Livro de histórias, CD; cartolina; tintas; cola, instrumentos de desenho, fita-cola, papel autocolante, caixas, imagens.</p>

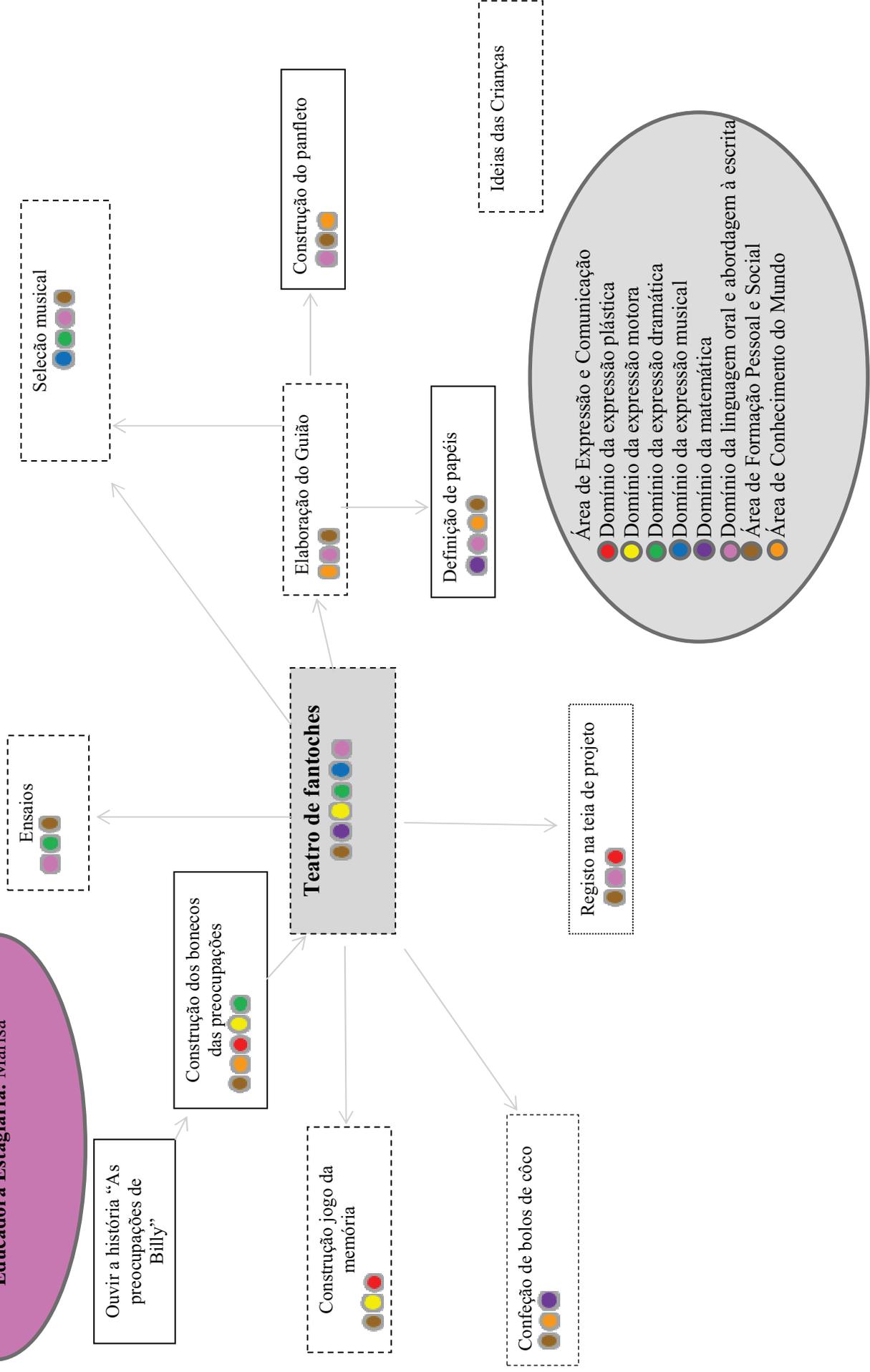
PLANIFICAÇÃO Nº 2

Sala dos 4/5anos

Educadora: [REDACTED]
Educadora Estagiária: Marisa

II de

Semana de 8 a 14 de maio 2012



Data: 7/05/2012	<h1>PLANIFICAÇÃO DE ACTIVIDADES</h1>		Pré-Escolar Grupo Etário 4/5 anos	Período Lectivo: 3º período Semana de 8 a 14 de maio
Atividades		Estratégias		Recursos
Objetivos				

Elaboração do Guião Definição de papéis	Sequenciar ações Registrar ideias Organizar personagens e atores Cooperar em trabalho de grupo	As crianças confrontadas com a necessidade de decorar os papéis para o teatro sugeriram a elaboração de um guião que cada um pudesse levar para casa para estudar com os pais. Em grande grupo, as crianças deverão acordar quem faz o que de acordo com o interesse de cada um e registar no guião com a ajuda da educadora.	Educadora Papel Caneta computador Papel Caneta Papel autocolante	Grelha de observação Registo
Seleção musical Construção do panfleto Ensaios Registo na rede de projeto	Escolher músicas adequadas Cantar ao som de música Acompanhar o ritmo Divulgar o teatro Resumir o projeto Assentar papéis dos personagens Interagir com os outros Saber atuar na sua vez Dramatizar uma história Analisar o trabalho desenvolvido Registrar ideias	A Quadrinha questiona as crianças sobre a necessidade de se escolher algumas músicas para alegrar o teatro. Em grande grupo, as crianças deverão pensar sobre formas de divulgação do teatro a comunidade. Em pequeno grupo deverão selecionar fotos e texto para inserir no panfleto. As crianças são da opinião que se deve ensaiar a peça antes da apresentação. Os atores devem ensaiar com todos os elementos necessários para que toda corra bem. Através da análise da rede do projeto, em grande grupo, as crianças definem o que falta ser registado e seleccionam material para o mesmo.	Computador Colunas Computador Papel Impressora Fantocheiros Fantoches Papel autocolante	Grelha observação

Data: 7/05/2012	<h1>PLANIFICAÇÃO DE ACTIVIDADES</h1>		Pré-Escolar	Período Lectivo: 3º período
			Grupo Etário 4/5 anos	Semana de 8 a 14 de maio
Atividades		Estratégias		Recursos
Avaliação				

<p>Confeção de bolos de côco</p>	<p>Medir ingredientes Trabalhar em conjunto Partilhar com Outros</p>	<p>As crianças sugeriram a confeção de bolos de côco para oferecer no dia de apresentação do teatro. Receita que deve ser trazida pela avó de uma criança.</p>	<p>Ingredientes</p>	
<p>Teatro de fantoches</p>	<p>Reconhecer o trabalho Dramatizar histórias Saber esperar pela sua vez Cooperar para um fim comum</p>	<p>As crianças definem um dia para a apresentação do teatro de fantoches (14/5/2012). Prevêem que esteja tudo pronto.</p>	<p>Fantoches Fantoches Papel autocolante Computador Colunas Bolos de côco</p>	<p>Vídeo</p>
<p>Construção jogo da memória</p>	<p>Desenvolver a concentração Identificar figuras geométricas</p>	<p>As crianças com as fotografias dos fantoches que lhes são apresentadas pela Quadradinha deverão construir uma espécie de jogo da memória.</p>	<p>Cartolina Papel autocolante Fotografias</p>	<p>Jogo</p>

PLANIFICAÇÃO Nº3

Papel do Adulto

- Organizar o espaço e disponibilizar materiais;
- Orientar as situações de aprendizagem;
 - Fomentar a partilha de vivências;
 - Promover a interação e a cooperação;
 - Estimular a linguagem oral;
- Ajudar a desenvolver nas crianças o interesse e o gosto pelas comunicações;
- Criar e manter as necessárias condições de segurança e de acompanhamento;
 - Encorajar a criança a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades.

Situações de Aprendizagem

- Identificação do dia da semana
- Registo no quadro da data (dia/mês/ano)
- Marcação das presenças
- Contagem de faltas
- Registo do estado de tempo
- Partilha das novidades
- Elaboração e registo da planificação diária
- Canção dos bons dias
- Lançamento do trabalho

Objetivos de Aprendizagem

- Adquirir noção de tempo (dia/semana)
- Adquirir noção de tempo (mês, ano)
- Construir sentido de pertença, desenvolver a identidade
- Contar elementos do grupo
- Interpretar a natureza/associar ao dia /mês / estação do ano
- Partilhar vivências desenvolvendo a linguagem oral
- Organizar o trabalho e o tempo, estimular a interação/cooperação
- Construir relações com os Outros
- Organizar o trabalho, assumir preferências por atividades, cumprir tarefas combinadas.

Planificação do ACOLHIMENTO

Organização do tempo e espaço

- Semanalmente. Grande grupo:
- seleção dos presidentes
- Diariamente. Grande grupo:
- os presidentes da semana tem tarefas diárias estipuladas: marcação de presenças, organização do diário de grupo e marcação do tempo.

- Espaço:
- na manta, com os quadros todos acessíveis às crianças.

Recursos

Quadro de presenças, Quadro do tempo, Quadro das novidades, Diário de grupo, Plano de actividades, marcadores.

PLANIFICAÇÃO Nº4

EB1/JI do		PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS		1º Ano	Período Letivo: 2º Período	
Data: 7,8,9 janeiro		Áreas Curriculares (A.C.): Português; Estudo do Meio; Expressão Plástica; Expressão Musical				
Professora: Estagiárias Lúcia Monteiro, Marisa Teixeira		Professor Cooperante: [REDACTED]				
A.C	Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Português	<p>Escutar ativamente; Identificar palavras desconhecidas;</p> <p>Aumentar o campo lexical;</p> <p>Responder a questões acerca do escutado;</p> <p>Reconhecer diferentes tipos de texto;</p> <p>Cumprir instruções;</p> <p>Lê frases;</p> <p>Criar frases;</p> <p>Distinguir letra /silaba / frase;</p> <p>Transcrever frases impressas colocando-as em letra manuscrita;</p>	<p>Compreensão de uma história</p> <p>Letra <m></p>	<p>Vestida de mágico, a estagiária, conta a história do Mágico Emílio em busca da letra perdida.</p> <p>Após a leitura, a turma interpreta a história com a ajuda da estagiária que vai fazendo perguntas acerca da história lida. – Como se chamava a personagem da história? – O que é que procurava? – Quais as palavras que encontrou?</p> <p>Posteriormente, e como o Mágico da história não conseguiu encontrar a letra perdida, a estagiária sugere aos alunos que ajudem o mágico Emílio na sua busca. Para isso distribui pelos alunos uma varinha mágica, e pede que cada aluno diga uma palavra começada pela letra <m> apontando para a cartola do mágico.</p> <p>No final todos dizem as palavras mágicas “prilimpim prilimpim, faz a letra mágica aparecer assim”. E misteriosamente dentro da cartola do mágico aparece a letra desaparecida.</p> <p>A estagiária pede que os alunos criem uma frase com palavras que já conhecem sendo que uma dela terá de obrigatoriamente começar pela letra m. A estagiária regista as frases no quadro e todos os alunos registam as frases numa tira de papel que posteriormente será colocada no placard da sala.</p> <p>Como forma de consolidação os alunos realizarão as atividades propostas pelo manual de português.</p>	<p>Fato de Mágico</p> <p>Cartola</p> <p>Varinhas mágicas</p> <p>Tiras de papel</p> <p>Manual</p>	<p>30 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>30 min</p> <p>30 min</p>	<p>O aluno:</p> <p>Escuta ativamente; Identifica palavras desconhecidas;</p> <p>Conhece o significado de novas palavras;</p> <p>Responde a questões; Reconhece o tipo de texto;</p> <p>Cumpre instruções orais;</p> <p>Cria frases;</p> <p>Lê frases;</p> <p>Distingue letra, palavra e frase;</p> <p>Transcreve frases impressas em letras manuscritas.</p>

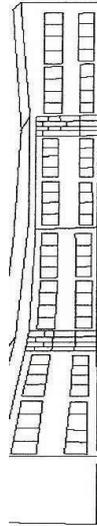
Matemática				
<p>Identificar figura no plano; Descrever figuras no plano; Comparar figuras no plano (quadrado, círculo, retângulo, triângulo); Classificar objetos segundo critérios; Comparar triângulos; Adquirir vocabulário associado a conceitos geométricos (lados, comprimento, interior, exterior, fronteira); Comparar sólidos geométricos; Identificar semelhanças e diferenças; Adquirir vocabulário associado a conceitos geométricos (vértices, faces, base);</p>	<p>Figuras do plano</p>	<p>Inicialmente serão distribuídos pelos alunos figuras geométricas planas (triângulos, quadrados, círculos, retângulos). Cada aluno terá de comparar a sua figura com a do colega do lado, discutindo as suas semelhanças e diferenças. Após a discussão cada grupo apresentará à turma, as suas figuras, realçando as semelhanças e diferenças. À medida que os alunos vão apresentando as suas figuras a estagiária corrigirá os alunos ajudando-os a adquirir vocabulário matemático.</p> <p>Posteriormente, a estagiária, colocará no quadro um critério para a formação de conjuntos (exemplo: vermelho), sucessivamente, irá adicionado critérios até formar 4 conjuntos (triângulos, quadrados, retângulos e círculos).</p> <p>De seguida, apresentara um grupo denominado, sólidos geométricos. Um a um a estagiária nomeará os sólidos pedindo aos para identificarem suas características, utilizando um vocabulário matemático adequado.</p> <p>Pegando num sólido de cada vez, a estagiária, pede à turma que a ajude a descrever, novamente, as suas características de cada sólido, de forma consolidar os conhecimentos.</p> <p>Como forma de consolidação os alunos realizam as atividades propostas pelo manual.</p>	<p>Blocos lógicos</p>	<p>30 min</p>
				<p>Identifica figuras do plano; Descreve figuras do plano; Compara figuras do plano; Classifica objetos segundo um ou mais critérios; Compara triângulos; Utiliza vocabulário matemático de forma adequada; Compara sólidos; Identifica semelhança e diferenças entre sólidos;</p>
				<p>30 min</p>
				<p>30 min</p>
				<p>20min</p>
				<p>20 min</p>

Português		Cumprir indicações	Letra M maiuscula	A professora questiona os alunos sobre as letras já aprendidas e solicita aos alunos, aleatoriamente, que as venham escrever no quadro. A par das letras minúsculas a professora pede as correspondentes maiúsculas. Quando chegar à letra m, a professora espera para ver se algum a consegue desenhar. Caso não consiga, pede a um aluno cujo nome inicie pela letra em causa que a venha registar no quadro.	Quadro Canetas	15 min	Cumpre instruções/ indicações corretamente; Reconhe a forma gráfica da letra M
		Reconhecer a forma gráfica da letra M		A professora solicita aos alunos nome de pessoas que iniciem com a letra M, registando no quadro a iniciação com as sílabas Ma, Me, Mi, Mo, Mu. Os alunos devem continuar a palavra (exemplo: <u>Marisa</u> , <u>Melissa</u> , <u>Miguel</u> , <u>Mónica</u> , <u>Murilo</u>)		20 min	
		Reconhecer as diferentes formas gráficas da letra <m>; Articular corretamente os sons da palavra; Identificar o som //m//	Maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita Texto e imagem	A professora questiona a turma acerca da utilização das letras <m> minúscula e <M> maiúscula. Posteriormente, a professora estagiária apresenta palavras, que distribuirá pelos alunos, com todas as formas gráficas da letra <M>, para que estes distingam as diferentes formas gráficas da letra (maiuscula, minúscula, impressa e manuscrita). Ao lado de cada imagem, os alunos reproduzem a letra <m> de acordo com a sua imagem. Posteriormente, os alunos colocam as palavras na caixa de som de letra //m//. De seguida os alunos retiram duas palavras das caixas e fazem uma frase que contenha as duas. As frases serão registadas pela professora no quadro e pelos alunos no caderno.	Imagens	10 min 30 min	Explica a utilização de letras maiúsculas e minúsculas Reconhece as diferentes formas de representação gráfica do <m>; Identifica o som //m//
		Desenhar o grafema <M>		Os alunos preenchem o caderno de duas linhas com a grafia do <M> maiúsculo.	Caderno	15 min	Desenha o grafema <M> com correção;
		Distinguir palavra, sílaba, letra;		À posteriori, os alunos realizarão as atividades propostas pelo manual de português relativas ao tema.	Manual	20 min	Distingue palavra, sílaba e letra;

Estudo do Meio			Fantoches	20m	Escuta atentamente
Escutar com atenção	À descoberta dos outros e das instituições:	A professora apresenta um fantoche de um menino, o nome completo. O fantoche trava amizade com a turma e para isso pergunta o nome a cada aluno. Cada aluno diz o nome, que à partida será apenas o próprio, mas como o fantoche tem amigos com o mesmo nome e para não fazer confusão pergunta o outro nome, o último, o apelido. Cada criança apresenta-se então com o nome próprio e o apelido.			Identifica nomes próprios
Conhecer os nomes próprios e apelidos	Os membros da sua família.	De seguida, cada aluno, apresenta um colega, referindo o nome dele e o apelido.		15m	Identifica apelidos
Estabelecer relações de parentesco		O fantoche explica que tem um pai e uma mãe e diz os nomes deles (o fantoche é colocado no quadro). A mãe e o pai fantoche aparecem, apresentam-se e explicam que tiveram um filho, no entanto, eles próprios também têm pais e chamam por eles (os fantoches são colocados no quadro). A apresentação dos avós é feita para que os alunos descubram que estes são avós do primeiro fantoche (são colocados no quadro). No quadro é feito com os fantoches um esquema com setas a fim de explicar os graus de parentesco, acrescentando, setas de forma a indicar outros elementos (irmãos e tios).	Quadro Canetas	20m	Estabelece relações de parentesco
Representar a sua família		Os alunos fazem as atividades no manual das páginas 46, 47, 48 a fim de fazer a consolidação de conhecimentos.	Manual	20m	Representa a sua família
Expressar-se oralmente com clareza		Alguns alunos são convidados a virem explicar à turma como é constituída a sua família e que elementos a compõem.		10m	Expressa-se com clareza
Cortar e colar		Os alunos recortam partes daquilo que será uma árvore genealógica que deverá ser terminada em casa com fotografias dos elementos da família. (a professora exemplifica, apresentando a sua) e explicando, de forma sumária o que é uma árvore genealógica.	Cartolina Tesouras Fotografias	30m	Corta e cola segundo orientações

Matemática	Escutar com atenção; Apreciar uma peça de teatro; Descobrir analogia com outras histórias; Identificar características das figuras geométricas do plano;	Dramatização Figuras do plano	As professoras sugerem uma peça de teatro à turma em que os personagens são figuras geométricas. As professoras estabelecem um diálogo com os alunos à medida que a peça se desenrola, num género de história da carochinha, sendo que o personagem principal é a Quadráquina, personagem que vive ansioso por casar e vai procurar um noivo. A história gira em torno da busca do seu noivo, escolha que se revela difícil devido à complicada seleção entre várias figuras geométricas que pretendem a mão da Quadráquina. Os alunos vão descrevendo as figuras geométricas e explicando porque não pode a Quadráquina casar algumas.	Fatos para as personagens	Escuta com atenção; Aprecia uma peça de teatro; Descobre analogias entre histórias; Identifica as características das figuras do plano;
	Traduzir características das figuras geométricas do plano; Identificar características dos sólidos geométricos;	Sólidos geométricos	De seguida, aquando do aparecimento do parceiro ideal, o Quadráquina, e logo que descobertas as semelhanças, será realizado o casamento. Para ele serão convidados primos (os sólidos geométricos) que serão trazidos por alguns alunos, explicando as características de cada um, numa espécie de desfile.	Sólidos geométricos grandes;	1h
	Traduzir características dos sólidos geométricos; Explorar sólidos;		Posteriormente, em trabalho de pares, são explorados os sólidos (um por grupo). Cada grupo explica à turma as características do que lhe coube.	Sólidos de Madeira;	45min
	Relacionar objetos com os sólidos geométricos; Agrupar objetos segundo semelhanças com os sólidos geométricos;		São distribuídos objetos pelos alunos com formas geométricas. Os alunos devem agrupá-los segundo a semelhança com os sólidos estudados anteriormente (cone, esfera, pirâmide, prisma, paralelepípedo, cubo, cilindro). Estes grupos são feitos no chão com arcos.	Objetos semelhantes a sólidos geométricos	45min
	Classificar objetos segundo as faces planas e curvas.		Posteriormente, os sólidos deverão ser agrupados segundo se tratem de sólidos com faces planas ou curvas ou ambas. Cada aluno, segundo a descoberta que fizer, é convidado a vir explicar e fazer a classificação do mesmo.	Relaciona objetos;	30 min
Expressão plástica	Modelar plasticina; Construir Geométricos; Sólidos		É distribuída plasticina pelos alunos, para que, cada um faça os sólidos com cores diferentes.	Plasticina	45 min

PLANIFICAÇÃO Nº5



17

HORÁRIO/PLANIFICAÇÃO - 2012/2013

Horário Semanal 8 a 12 de Outubro Ano: 1º B

	2.ª Feira 8	3.ª Feira 9	4.ª Feira 10	5.ª Feira 11	6.ª Feira 12
	Português	Português	Português	Português	Matemática
13:15	Português Iniciam ao fonema y - maiúsculo. Registrar no caderno o quadro. Fichas formadas. pág 12 e 13	Português consolidado y pág 14 e 15 no manual de Português	Português Juiz e a letra (caixa) - semelhança do modo de escrever - letra maiúscula - Caderno	Português Consolidado do Português Fichas formadas	Matemática Tamanho e espessura pág 22 e 23
14:00					
14:45					
15:30	Intervalo				
	Matemática Matemática	Estudo do Meio Matemática	Matemática Matemática	Matemática	Matemática
16:00	Matemática Orientação espacial - A esquerda / a direita pág 16 e 17 Manual Jogo.	Estudo do Meio Gostei e preferências pág 11 e 12 Tempos livres pág 13	Matemática Linha aberta. Linha fechada. Interme. externa. Troncheira. pág 18/19. Jogo	Matemática Biblioteca? Profundidades dos objetos pág 20 e 21 (no mundo)	Est. Meio A minha escola. Desenho a fazer e a sala.
16:45			Expressão Plástica Jogo.	Informática	Exp. Físico-Motora Jogos.
17:30					

PLANO Nº6 - REDE CURRICULAR

ANEXO E

AVALIAÇÕES

AVALIAÇÃO N.º 1

Avaliação Semanal de 2 a 7 de maio 2012

Avaliação das experiências mais relevantes e aprendizagens adquiridas e/ou em desenvolvimento:

Esta semana a árvore mágica apresentou um desafio às crianças que consistia no desenho do melhor amigo da escola, no entanto quis também que as crianças reflectissem um pouco sobre o sentido da amizade, para isso distribuí partes de cartolina onde cada criança deveria registar o que para ela significa a palavra. No final deveriam construir um puzzle com cada a peça e descobrir que figura ali estava. As crianças envolveram-se e trabalharam em grande grupo. Posteriormente passaram ao registo do melhor amigo, com o objetivo também de aferir a forma de registo da forma humana. Neste sentido, ainda durante a semana, as crianças tiveram oportunidade de observar várias imagens de ilustradores conhecidos acerca da figura humana. Esta observação efectuou-se em grande grupo e juntamente com a outra sala. Depois de as observarem e tecerem alguns comentários sobre as mesmas foi-lhes solicitado o registo novamente do melhor amigo para apurar se existiu algum impacto nas crianças. Estes registos foram feitos em pequeno grupo para permitir um contacto individual e para apurar as razões das opções realizadas pelas crianças no registo. É de referir que este trabalho integra um projeto de investigação académico relativo à unidade curricular de oficina de ilustração.

Ao longo da semana as crianças demonstraram interesse em realizar um presente para oferecer à mãe, assim fez-se uma assembleia de grupo em que foram analisadas as propostas de cada um e de onde surgiu a ideia do presente. Este foi realizado ao longo de toda a semana, em pequeno grupo, sempre que as crianças demonstraram interesse na sua concretização.

A partir da análise do projeto, as crianças constaram que antes de ensaiar a peça de teatro era necessário finalizar o fantocheiro. Decidiram que era necessário decorá-lo e fazer as cortinas. Assim, as propostas das crianças para a decoração foram registadas ao longo da semana e assim que o tempo melhorar proceder-se-á à pintura da ideia mais votada no exterior. Para proceder à elaboração das cortinas, as crianças em grande grupo decidiram elaborar um convite e enviá-lo à mãe da criança M para vir ajudar na confecção.

Assim, a mãe esteve no jardim a confeccionar as cortinas na presença de todos, as crianças interagiram, mostraram curiosidade, escolheram o tecido e observaram todo o processo. Mais uma vez, o envolvimento parental foi um sucesso, as crianças apreciam ver a contribuição dos seus pais nas suas ideias, tem sido um contribuição valiosa e impulsionadora do processo, contribuído de forma decisiva para a construção social e pessoal das crianças além do seu desenvolvimento cognitivo.

Ao longo desta semana todas as atividades planeadas foram concretizadas, as conversas com as crianças tem-se revelado ricas para a planificação dando um contributo valioso para o envolvimento das mesmas nela. Desta forma, na próxima semana deverá terminar-se a construção do fantocheiro e ensaiar-se a peça de fantoches. As crianças têm estado ansiosas pelo espectáculo pelo que será altura ideal para entrar na terceira etapa do projeto.

Ainda devido à preocupação demonstrada por uma criança com as aulas de natação, e pelo facto desta ter despoletado uma conversa em grande grupo sobre várias preocupações das crianças, deverá ser lida durante a próxima semana a história “ As preocupações de Billy” de forma a fazer as crianças refletirem sobre algumas situações que lhes causem algum incómodo.

AVALIAÇÃO Nº3
Avaliação da adequação das situações de aprendizagem

Data de Avaliação:
Educadora Estagiária:

Indicadores de Avaliação	Observações/sugestões
De que forma as actividades propostas são recebidas pelas crianças, discutem-nas e mostram-se envolvidas ou são desadequadas?	
Foram criadas situações de modo a que todas as crianças participassem nas actividades propostas?	
Todas as crianças fizeram e tiveram oportunidade de realizar uma pesquisa sobre as rimas?	
As crianças desenvolveram novas competências, capacidades através da participação nas diferentes actividades?	
O trabalho realizado foi de encontro aos interesses e necessidades das crianças?	
As crianças propõem novas actividades relacionadas com as que são propostas?	

AVALIAÇÃO Nº5 – Avaliação Periódica

	Agrupamento de Escolas de _____ Jardim de Infância de _____	2º Período
	REGISTO DE AVALIAÇÃO ANO LECTIVO: 2011/2012	

Nome da Criança:

Áreas	Domínios	Aprendizagens Adquiridas – 4 anos
Formação Pessoal e Social	Identidade/ Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica-se como pertencente ao sexo masculino ou feminino ➤ Reconhece e identifica diferenças entre as pessoas ➤ Identifica e nomeia as diferentes partes do corpo em si, nos outros e no espaço gráfico ➤ Identifica o grupo familiar mais alargado ➤ Expressa e começa a controlar sentimentos e emoções ➤ Identifica dificuldades dos outros e ajuda-os a ultrapassá-las ➤ Colabora em atividades de pares/grupo
	Independência/ Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplica de forma autónoma alguns cuidados de higiene ➤ Cumpre ordens ➤ Inicia e termina uma tarefa ➤ Partilha materiais /objetos com os outros ➤ Sabe utilizar adequadamente os materiais do dia a dia ➤ Realiza atividades a que se propõe ➤ Manifesta curiosidade e questiona o porquê das coisas ➤ Participa nas conversas e diálogos ➤ Está sensível para a importância de hábitos alimentares saudáveis ➤ Sabe orientar-se no espaço que a rodeia com segurança ➤ Expressa as suas escolhas, preferências e decisões ➤ Resolve situações simples
	Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza tarefas de grupo ➤ Partilha brinquedos e outros materiais com os colegas ➤ Participa e colabora em atividades de pares/grupo ➤ Planeia e toma decisões ➤ Brinca/joga com os colegas
	Convivência /Cidadania /Respeito pela Diferença	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhece e identifica diferenças entre as pessoas ➤ Aplica as regras estipuladas ➤ Sabe ouvir o outro e respeita a sua opinião ➤ Respeita as diferenças ➤ É sensível ao valor da solidariedade

Expressão e Comunicação	Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tem noção do esquema corporal ➤ Controla o andar, correr e saltar ➤ Lança e agarra um objeto ➤ Corre, trepa e salta a pés juntos, pernas afastadas e ao pé coxinho ➤ Executa movimentos finos adequados à sua idade ➤ Realiza jogos de encaixe ➤ Controla o gesto gráfico ➤ Consegue orientar-se nos diferentes espaços ➤ Explora no espaço algumas noções topológicas ➤ Identifica e nomeia a figura humana ➤ Equilibra-se em diferentes situações ➤ Participa em jogos de movimento ➤ Revela gosto pelo jogo ➤ Move-se de acordo com instruções simples ➤ Compreende e cumpre as regras de um jogo
	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revela imaginação e criatividade nos trabalhos ➤ Atribui significado ao que faz ➤ Identifica e nomeia cores primárias ➤ Utiliza e combina diferentes cores ➤ Utiliza de forma adequada os lápis, pincéis, tesoura e cola ➤ Identifica e nomeia algumas formas geométricas ➤ Recorta figuras ➤ Explora materiais de confeção e construção ➤ Completa um desenho simples ➤ Representa graficamente a figura humana no desenho e pintura ➤ Identifica a figura humana em diferentes contextos ➤ Representa graficamente fatos, acontecimentos, vivências, desejos e fantasias ➤ É organizado e aseado nos trabalhos que executa ➤ Modela com a ajuda de utensílios ou com as mãos
	Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diz rimas e lengalengas ➤ Reproduz sons e ritmos ➤ Respeita o silêncio ➤ Executa e reproduz batimentos simples ➤ Utiliza e nomeia alguns instrumentos musicais ➤ Reproduz canções e melodias simples ➤ Participa em atividades musicais individualmente ou em grupo ➤ Expressa emoções que a música transmite através de movimentos e expressões ➤ Desloca-se de acordo com determinado ritmo ➤ Explora diferentes fontes sonoras ➤ Reconhece vários tipos de sons: da natureza e do quotidiano

<p>Expressão Dramática/ Teatro/ Dança</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demonstra alguma criatividade em fantasiar ➤ Mima alguns gestos e ações ➤ Improvisa um pequeno diálogo ou história ➤ Interage com outras crianças em atividades de jogo simbólico ➤ Participa na criação oral de histórias ➤ Aplauda e respeita o desempenho dos outros ➤ Comunica as suas descobertas ➤ Cria o seu próprio jogo simbólico ➤ Identifica e nomeia alguns papéis desempenhados no teatro ➤ Inventa e recria pequenas histórias e situações da vida quotidiana ➤ Memoriza e interpreta um pequeno papel numa história conhecida ➤ Utiliza a mímica como apoio na comunicação expressiva do corpo ➤ Dança ao som de diferentes músicas ➤ Participa em danças de roda ➤ Movimenta o corpo seguindo várias ordens: mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos... ➤ Movimenta-se ao som da música (lenta/rápida, suave /muito ritmada triste/alegre) ➤ Memoriza e reproduz esquemas de dança simples ➤ Participa em coreografias simples
<p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produz rimas ➤ Segmenta silabicamente palavras com duas sílabas ➤ Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano ➤ Faz jogos de palavras ➤ Identifica o seu nome ➤ Conhece algumas letras do seu nome ➤ Utiliza alguns instrumentos de escrita ➤ Manifesta interesse pelo computador ➤ Descreve uma imagem ➤ Identifica a capa e as folhas de um livro ➤ Cria histórias simples a partir de imagens dadas ➤ Conhece algumas fontes de informação: jornais, revistas, enciclopédias, computador.. ➤ Comunica ideias oralmente, ouvindo e falando ➤ Responde adequadamente a uma pergunta ➤ Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. ➤ Participa numa conversa simples ➤ Sabe ouvir e reconta momentos de uma história ➤ Identifica e nomeia as principais personagens de uma história ➤ Manifesta a sua opinião ➤ Evoluiu na construção de frases simples ➤ Articula corretamente as palavras ➤ Evoluiu na aquisição de novo vocabulário ➤ Memoriza, explora e reproduz lengalengas, adivinhas, quadras, canções

	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza classificações atendendo a um critério (tamanho, forma, função) ➤ Forma conjuntos simples ➤ Faz correspondências ➤ Descobre semelhanças e diferenças entre objectos e/ou entre pessoas ➤ Nomeia sucessivamente até 5 ➤ Conta corretamente até 5 objectos do dia-a-dia ➤ Resolve situações simples da vida quotidiana ➤ Agrupa objetos tendo em conta semelhanças e diferenças e outros atributos (cor, tamanho, forma, posição, textura), justificando as respetivas escolhas ➤ Descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a ➤ Identifica algumas formas geométricas ➤ Compara alturas ➤ Evidencia alguns atributos dos objetos (em cima/em baixo; à frente/atrás; dentro/fora; longe/perto; mais que/menos que; mais alto/mais baixo; grande/pequeno, cheio/vazio)
Conhecimento do Mundo	Localização no Espaço e no Tempo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localiza-se no seu meio: sala de atividades, escola, habitação ➤ Conhece os diferentes espaços, materiais e pessoas que trabalham na escola ➤ Identifica os membros que habitam na sua casa e as funções que desempenham ➤ Nomeia diferentes tipos de transporte ➤ Identifica alguns serviços da localidade ➤ Reconhece-se numa fotografia ➤ Identifica-se como pertencendo ao sexo feminino ou masculino . ➤ Identifica o globo como representação da Terra ➤ Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite). ➤ Diz o nome da estação do ano em que se encontra ➤ Conhece a rotina do quotidiano da sua sala ➤ Representa locais reais ou imaginários através de um desenho, pintura ou outros
	Dinamismo das Inter-Relações Natural - Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhece e identifica o seu núcleo familiar ➤ Identifica, na família, relações de parentesco simples ➤ Mostra atitudes de respeito pelos recursos naturais ➤ Conhece algumas noções de meteorologia ➤ Conhece e identifica algumas características das estações do ano ➤ Aplica e justifica hábitos de higiene corporal ➤ Demonstra preocupação em ter hábitos alimentares correctos ➤ Conhece as regras principais de segurança na escola e em casa ➤ Respeita e aceita as diferenças de outras pessoas e grupos (idade, sexo, raça, cor...) ➤ Conhece alguns aspetos da sua cultura: festas, tradições, comemorações.

	Conhecimento do Ambiente Natural e Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revela curiosidade em descobrir respostas para as suas questões ➤ Apercebe-se das diferentes condições atmosféricas ➤ Realiza experiências ➤ Identifica objetos feitos de metal, vidro, plástico, papel...) ➤ Identifica as propriedades/caraterísticas dos materiais através da sua observação ➤ Descreve oralmente as diferenças entre materiais. ➤ Identifica partes do seu corpo no espaço gráfico ➤ Representa o desenho do corpo humano ➤ Reconhece a sua identidade sexual ➤ Sabe o seu nome completo ➤ Sabe a sua morada e a sua idade ➤ Identifica algumas fases do crescimento humano (bebé, adulto, idoso) ➤ Identifica e nomeia animais domésticos e animais selvagens ➤ Identifica e reconhece caraterísticas de animais terrestres, aquáticos, voadores ➤ Conhece alguns aspetos do ciclo de vida das plantas ➤ Identifica e nomeia alguns frutos e é capaz de os caraterizar ➤ Identifica algumas necessidades das plantas ➤ Conhece algumas instituições e serviços do meio local ➤ Sabe o que se faz nalgumas profissões <p>Relata acontecimentos, situações, reais ou imaginadas utilizando a linguagem oral</p>
Avaliação das Áreas Especificas da Educação Especial		

O Educador/a Titular de Grupo _____

O Docente de Educação Especial _____

O Encarregado de Educação _____

AVALIAÇÃO Nº6 – Avaliação Final

	Agrupamento de Escolas - Jardim de Infância d _____
	REGISTO DE AVALIAÇÃO DO 3º PERÍODO ANO LECTIVO: ____ / ____

Nome da Criança: _____ Idade ____ Anos

Avaliação do Desenvolvimento Global da Criança por Áreas de Conteúdo						
Áreas	Domínios	O que a criança, no final dos 5 Anos, sabe:	N A	A P	A	A T
Pessoal e Formação Social	Identidade/ Autoestima	Identifica algumas características do seu corpo				
		Identifica partes do seu corpo no espaço gráfico				
		Identifica os cinco sentidos				
		Identifica-se como elemento pertencente a um grupo de JI (sabe o nome da Educadora e o nome do JI a que pertence)				
		Aceita pequenas frustrações				
		Identifica sentimentos e emoções e comunica-os aos outros				
		É sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros				
		Cumprir regras de convivência social por iniciativa própria				
		Planeia e toma decisões				
		É participativa e discute o seu ponto de vista				
	Independência / Autonomia	Participa de forma autónoma e independente nas rotinas diárias da sala de atividades				
		Arruma o material e deixa o espaço limpo				
		Participa numa atividade com outras crianças sem supervisão				
		Conhece a sucessão dos diferentes momentos da rotina diária, o que faz em cada um deles e para quê				
		Escolhe o que quer fazer				
		Executa um trabalho / atividade até ao fim				
		Participa em atividades lúdicas de investigação e descoberta: observa, pesquisa e revela espírito crítico				
		Revela interesse e gosto por aprender				
		Revela atitudes e normas corretas de higiene e saúde do corpo				
		Manifesta as suas opiniões, justificando o seu ponto de vista				
		Expressa/apresenta soluções criativas utilizando diferentes tipos de linguagem				
		Realiza tarefas em grupo e partilha materiais				

	Cooperação	Sabe esperar a sua vez e ouve os outros				
		Expõe ideias em grupo, partilhando pontos de vista e saberes				
		Explica o que quer fazer, como e que materiais necessita				
		Compreende e aplica as regras, bem como princípios de cordialidade				
	Convivência /Cidadania /Respeito pela Diferença	Reconhece diferenças físicas, étnicas e cor de pele				
		Respeita as diferenças e valoriza os contributos individuais				
Revela atitudes solidárias para com o outro						
Expressão e Comunicação	Expressão Motora	Reconhece a direita e a esquerda em relação ao seu corpo				
		Controla as diferentes formas de deslocação: andar, correr, saltar coordenando os diversos movimentos implicados				
		Orienta-se no tempo e no espaço através da aplicação de noções básicas: velocidade, duração, cadência regular				
		Explora no espaço algumas noções topológicas				
		Revela gosto pelo jogo e pela competição				
		Participa no jogo competitivo, gerindo as suas vitórias e frustrações				
	Expressão Plástica	Utiliza, adequadamente, nos trabalhos materiais do dia-a-dia: lápis preto e de cor, canetas de cor, tintas, colas, tesouras...				
		Identifica, utiliza e explora, com destreza, diferentes técnicas (desenho, pintura, recorte, colagem) e materiais com diferentes texturas				
		Identifica e nomeia as cores primárias e as cores secundárias				
		Identifica e nomeia as quatro formas geométricas: dos blocos lógicos (círculo, quadrado, triângulo, retângulo)				
		Selecciona materiais para diferentes atividades				
		Identifica a figura humana em diversas representações e em diferentes contextos				
		Representa a figura humana em vários contextos				
		Representa graficamente factos, acontecimentos, vivências, temas, histórias, utilizando diferentes materiais e meios de expressão;				
Revela imaginação e criatividade nos trabalhos que executa						
Organiza o trabalho de acordo com o espaço gráfico						
Modela figuras reconhecíveis						
Expressão Musical	Revela destreza no rasgar, cortar, recortar					
	Explora objetos no espaço tridimensional					
	Identifica e reproduz diferentes sons e ritmos					
	Memoriza e reproduz canções simples					
		Participa em atividades musicais individualmente ou em grupo				
		Utiliza os sons corporais e os instrumentos musicais				

		Identifica, nomeia e explora alguns instrumentos musicais				
		Reconhece a importância do silêncio				
		Diz rimas e lengalengas com entoação				
		Acompanha canções com gestos e percussão corporal				
		Experimenta e descreve movimentos com diferentes ritmos				
		Participa de forma ativa em jogos				
		Improvisa movimentos espontâneos e desinibidos de acordo com as ideias e emoções que a música transmite				
		Identifica sons da natureza/quotidiano				
		Identifica sons corporais, vocais e instrumentais				
	Expressão Dramática/ Teatro/ Dança	Utiliza espaços e objetos para recriar, improvisar processos artísticos				
		Representa pequenas histórias e situações de vida quotidiana				
		Demonstra criatividade em fantasiar, criar, recrear e imaginar				
		Interage com outras crianças em atividades de jogo simbólico				
		Explora o uso de máscaras, fantoches e marionetas				
		Observa /respeita/aplaude o desempenho dos outros				
		Pronuncia-se criticamente em relação ao seu desempenho e ao dos outros				
		Brinca desempenhando diferentes papéis (adulto, criança, animal...)				
		Experimenta e explora diferentes técnicas de representação (fantoches, sombras, mímica)				
		Utiliza adornos, roupas, acessórios				
		Memoriza e interpreta um papel numa história				
		Dança ao som de diferentes melodias musicais				
		Participa em danças de roda				
		Movimenta-se ao som da música (lenta/rápida, suave /muito ritmada triste/alegre)				
		Memoriza e reproduz esquemas de dança simples				
	Participar em coreografias mais elaboradas					
		Produz rimas				
		Segmenta silabicamente palavras				
		Isola e conta palavras em frases				
		Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano				
Identifica o seu nome e o dos colegas						
Distingue a letra, a palavra e a frase						

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Sabe onde começa e acaba uma palavra				
	Conhece algumas letras (e.g., do seu nome)				
	Usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta)				
	Reproduz grafismos simples				
	Escreve o seu nome				
	Utiliza o computador para escrita				
	Identifica a capa e a contracapa num livro				
	Conhece o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo)				
	Distingue letras de números				
	Identifica e produz algumas letras				
	Conhece algumas fontes de informação: jornais, revistas, enciclopédias, dicionário				
	Comunica oralmente as suas vivências/ideias em grupo ou individualmente				
	Questiona e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente				
	Participa numa conversa simples				
	Sabe situar acontecimentos no espaço e no tempo				
	Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens				
	Constrói corretamente frases simples				
	Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente				
	Reproduz poemas, rimas e canções				
	Matemática	Faz sequências organizadas de cores, objetos, formas...			
Classifica objetos, fazendo escolhas e explicando as suas decisões					
Representa graficamente a quantificação de conjuntos					
Estabelece correspondência entre conjuntos					
Verbaliza o critério de pertença a um conjunto					
Utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números					
Conta até 10 objetos do dia a dia					
Utiliza os números ordinais em diferentes contextos (até 5)					
Explora diversos objetos/materiais, identifica, classifica, seria e ordena segundo vários atributos					
Agrupa objetos tendo em conta semelhanças e diferenças e outros atributos (cor, tamanho, forma, posição, textura), justificando as respetivas escolhas					
	Descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a				

		Identifica e nomeia as principais formas geométricas: quadrado, triângulo, círculo e retângulo					
		Usa expressões para comparar quantidades e grandezas					
		Classifica ordenadamente objetos com diferentes qualidades: alto/baixo; grosso/fino; grande/pequeno; muito/pouco; esquerda/direita; claro/escuro; rápido/lento					
		Traça e identifica diferentes linhas no espaço (abertas e fechadas)					
Conhecimento do Mundo	Localização no Espaço e no Tempo	Conhece e utiliza noções espaciais como cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/longe, atrás/ à frente, à esquerda/à direita					
		Identifica e nomeia posições a partir da sua perspetiva: primeiro, segundo, terceiro e último					
		Localiza-se no seu meio: sala de atividades, escola, habitação					
		Conhece os diferentes espaços, materiais e pessoas que trabalham na escola					
		Identifica os membros que habitam na sua casa e as funções que desempenham					
		Nomeia diferentes tipos de transporte					
		Conhece alguns serviços/instituições da localidade					
		Reconhece-se a si, a amigos, familiares e conhecidos numa fotografia					
		Identifica-se como pertencendo ao sexo feminino ou masculino					
		Descreve itinerários simples: escola – casa; casa- escola					
		Identifica o globo como representação da Terra					
		Identifica e/ou nomeia Mar / Terra					
		Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano)					
		Nomeia os dias da semana e alguns meses do ano					
		Diz o nome da estação do ano em que se encontra					
		Identifica as quatro estações do ano					
		Emprega os termos ontem, hoje e amanhã					
		Conhece a rotina diária e da semana					
		Conhece alguns aspetos da cultura local: festas tradições e comemorações					
	Conhece algumas características do seu meio						
	Representa locais/lugares reais ou imaginários através de um desenho, pintura ou outros						
	Dinamismo das Inter-Relações Natural - Social		Conhece e identifica o seu núcleo familiar				
			Identifica, na família, relações de parentesco simples				
		Identifica os materiais a colocar em cada um dos ecopontos					
		Reconhece a importância dos recursos naturais para os seres vivos: água, sol, ar e terra					
		Reconhece os malefícios da poluição					

	Conhece algumas noções de meteorologia				
	Conhece e identifica algumas características das estações do ano				
	Aplica hábitos de higiene corporal ex: lavar as mãos antes das refeições				
	Conhece as regras principais de segurança na escola e em casa				
	Respeita e aceita as diferenças de outras pessoas e grupos (idade, sexo, raça, cor...)				
Conhecimento do Ambiente Natural e Social	Revela curiosidade em descobrir respostas para as questões do mundo que a rodeia				
	Apercebe-se das diferentes condições atmosféricas				
	Utiliza e identifica diferentes materiais e texturas				
	Realiza experiências				
	Expressa-se sobre os diferentes comportamentos dos materiais (ex: atrai, repele..)				
	Conhece elementos tais como - ar, vento, mar e fogo				
	Conhece alguns produtos que derivam dos originais (leite, soja, água...)				
	Representa o desenho do corpo humano				
	Reconhece a sua identidade sexual				
	Sabe o seu nome completo				
	Identifica em si mesmo características pessoais				
	Sabe a sua morada e a sua idade				
	Sabe o nome dos seus familiares mais próximos				
	Identifica a necessita fisiológica - comer, beber				
	Identifica o bebé, o adulto e o idoso				
	Reconhece diferentes modos de locomoção dos animais				
	Conhece alguns aspetos relativos aos animais: habitat e crescimento				
	Conhece aspetos relativos ao ciclo das plantas				
	Conhece e identifica alguns frutos e é capaz de os caracterizar				
	Conhece instituições e serviços do meio local				
Conhece diferentes tipos de trabalho - profissões e serviços					
Conhece e fala sobre acontecimentos ocorridos no meio familiar					

NA – Ainda não Adquiriu; **AP** - Adquiriu Parcialmente; **A** – Adquiriu; **AT**- Adquiriu Totalmente (com transferibilidade para novas situações).

Síntese Descritiva do Desenvolvimento Global da Criança

Avaliação das Áreas Específicas da Educação Especial:

O/A Educador/a Titular de Grupo

O/A Docente de Educação Especial

O/A Encarregado de Educação

AVALIAÇÃO Nº7 – FICHA FORMATIVA

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Lê. Liga as palavras e copia-as.

apito •	•		•	pote _____
pote •	•		•	tapete _____
tapete •	•		•	tia _____
Pateta •	•		•	apito _____
tia •	•		•	Pateta _____

2. Completa com as sílabas corretas.

po + =  =

a + pi + =  =

+ te + =  =

3. Lê e copia.

- Tio, é a lapa?

- É, Paulo!



AVALIAÇÃO Nº8 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Grelha de autoavaliação do Comportamento

Mês: outubro

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Afonso	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Ângela	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Cristiano	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Daniela	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Débora	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Filipa	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Francisco	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Hugo	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Inês	Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			Ⓢ	Ⓢ	●
Lara	Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			Ⓢ	Ⓢ	●
Luana	●	●	●	Ⓢ				●	●	●	●				●	●	●	●	●			Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ	Ⓢ			●	●	●
Mariana	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Miriam	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Miguel	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Pedro	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
William	●	●	●	●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●
Lúis	●	●	●	●				●	●	●	●				Ⓢ	●	●	●	●			●	●	●	●	●			Ⓢ	●	●
Daniel	●	●	●	●				●	●	●	Ⓢ				●	●	●	●	●			●	●	●	●	●			●	●	●

- Bom
- Razoável
- Mau

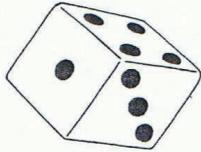
AVALIAÇÃO Nº9 – FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

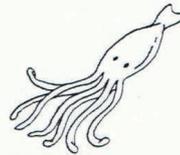
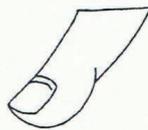
Ficha de Avaliação de Português - 1.º Ano/ dezembro

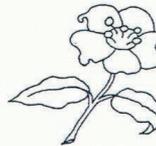
Nome: _____ Data: ____/____/____

Prof. _____ Classificação: _____

1 – Copia os nomes para os seus respectivos lugares.







tapete

tulipa

lata

dedo

lupa

papoila

lula

lua

dado

2 – Forma palavras.



3 – Contorna o nome de cada gravura.



luta
loto
lupa

dedo
dado
deito

papou
pula
túlipa

lata
paleta
pele

4 - Escreve palavras com as sílabas assinaladas.

lu	di	la	da	de	ta	lo	do	to
			X		X			
	X				X		X	
				X			X	
						X		X
		X			X			
X								X
		X					X	

data _____

5 - Escreve as frases.

É a .

É a .

6 - Pinta da mesma cor os espaços com a mesma palavra.

dia

data

dita

deita

deita

ditou

ditou

dia

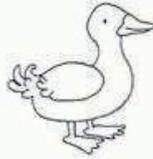
ditou

data

deita

dita

7 - Completa com vogais.



l					
d		d			
p		t			
t		l		p	
l		t			

ANEXO F

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

TEMPO

TABELA Nº1: ROTINA DIÁRIA

Momento da rotina	Tempo
Acolhimento e reunião do grande grupo para planificação das tarefas	9h
Higiene	10h20m
Lanche/Recreio	10h30m
Atividades da planificação do grupo	11h
Tempo de arrumar/ Revisão da manhã	11h45m
Higiene /Hora de almoço	12h
Acolhimento/Momento de reflexão e conversa	13h30m
Terminar as actividades de Projeto	14h
Atividades de escolha livre	40m
Tempo de arrumar	15h10m
Revisão/Avaliação da tarde	15h20m
Saída	15h30m

TABELA Nº2: ROTINA SEMANAL

SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
		ACTIVIDADES E PROJECTOS	ACTIVIDADES E PROJECTOS	Saída ao meio fca? (Comunidade)	ACTIVIDADES E PROJECTOS	ACTIVIDADES E PROJECTOS
		ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
ESTAR COM A FAMILIA 	HORA DO CONTO 	EXPRESSÃO PLÁSTICA 	EXPRESSÃO MOTORA 	EXPERIÊNCIAS CULINÁRIA 		DISCUSSÃO/BALANÇO EM GRUPO 

INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO GRUPO



Foto nº1: Mapa do tempo



Foto nº2: Diário de Grupo



Foto nº3: Pares fixos

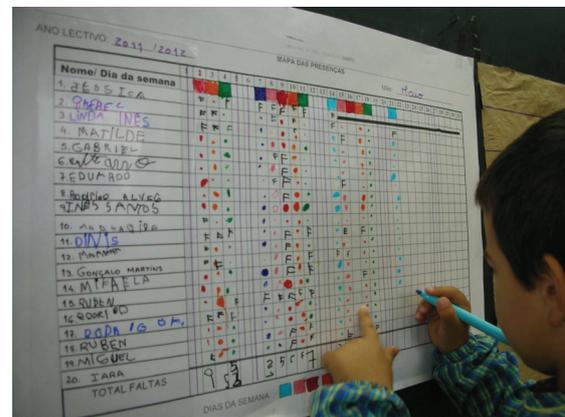


Foto nº4: Mapa de Presenças



Foto nº5: Plano de Atividades



Foto nº6: Quadro das Novidades

ESPAÇO E MATERIAIS



Foto nº7: Área da iniciação à Escrita



Foto nº8: Área da Casinha



Foto nº9: Área da Expressão Plástica



Foto nº10: Armário de jogos

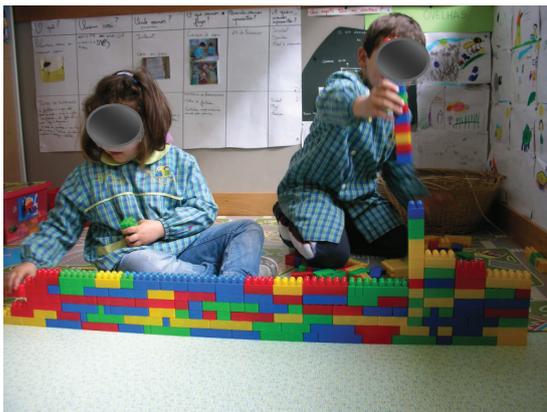


Foto nº11: Área dos blocos e construções/garagem



Foto nº12: Área da Biblioteca



Foto nº13: Área da manta /reunião Grande Grupo



Foto nº14: Mesas



Foto nº15: Sala antes da intervenção



Foto nº16: Sala após intervenção



Foto nº17: Jogo da memória - Jogos



Foto nº18: Puzzle Borboleta dos números - Jogos



Foto nº19: Ovelhinha das Rimas - Á. I. Escrita



Foto nº20: Jogo das sílabas - Jogos



Foto nº21: Caixas de sons - Á. I. Escrita



Foto nº22: Ficheiro de Imagens - Á. I. Escrita



Foto nº23: Fantoches - Biblioteca



Foto nº24: Livros registo - Biblioteca



Foto nº25: Fantocheiro - Biblioteca



Foto nº26: Cartola Mágica - Ambiente Educativo



Foto nº27: As folhas mágicas - Ambiente Educativo



Foto nº28: Árvore Mágica - Ambiente Educativo

ANEXO G
PROJETO DAS CRIANÇAS

Operacionalização do Projeto das Crianças

1ª Fase: Definição do problema

A primeira fase designa-se por definição do problema, “*todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência*” (Munari: 1982, 39)



Imagem 1: Apresentação da Quadradinha



Imagem 2: O fantoche

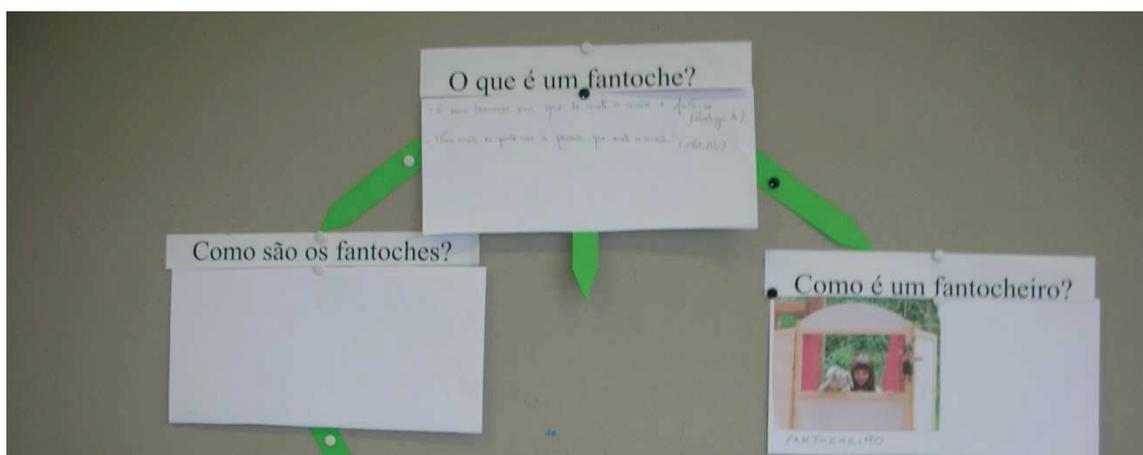


Imagem 3: Questões de partida

2ª Fase: Planificação e lançamento do trabalho

- ✓ maior consciencialização por parte das crianças daquilo que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, divide-se tarefas, organizam-se os dias/semanas, antecipam-se acontecimentos, inventariam-se recursos (a quem pode recorrer/que documentação existe disponível)
- ✓ O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista.



Imagem 5: Como pensamos que pode ser um fantoche



Imagem 6: Que fantoches há no JI ?

O que podemos fazer?

TEATRO DE FANTOCHES

- Colocar música para o casamento (Rafaelle)
- E temos de fazer o fantocheiro em madeira (Roby)

Como é um fantocheiro?

Não se pode ver a cabeça dos membros (Roby A), porque lá se que se vão fazer.

Que materiais vamos utilizar?

- LUA (gíscia)
- MEIA (látex)
- ESPONJA
- Do Tões (látex)
- LÃ (Cristiano, Roby)
- PÉLO (GABRIEL)

Quem vai fazer o quê?

FANTOCHES	SOM	BOLINHOS
Avó - Mariana	Royce P	Mikaela
Avó - Ruben R.	Gabriel	Linda Jonás
Tchinha - Rafaelle	Eduardo	Jana
Bolinho - Cristiano		Ruben Miguel
Mão - Miguel		Dimis
Quadrado - Linda		
Pé - Trajanida		

O que vamos construir primeiro? (Rafaelle)

Todos os membros de acção vamos construir fantoches primeiro:

- 1º - Mão;
- 2º - Mão - Triângulo
- 3º - avó
- 4º - patinho
- 5º - tio

Imagem 7: Registo na teia do projeto

3ª Fase: Execução

As crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações, lêem (podendo pedir auxílio à educadora, pais...) para obter informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar.



Imagem 8: Partilha das pesquisas



Imagem 9: Afixação das descobertas

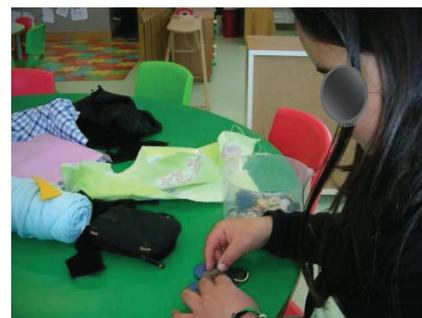


Imagem 10: Seleção de material



Imagem 11: Construção dos fantoches



Imagem 12: Exemplar de fantoche feito



Imagem 13: Registo do trabalho realizado



Imagem 14: Pedido de material



Imagem 15: Receção ao material oferecido



Imagem 16: Planificação do fantocheiro



Imagem 17: Exploração do material

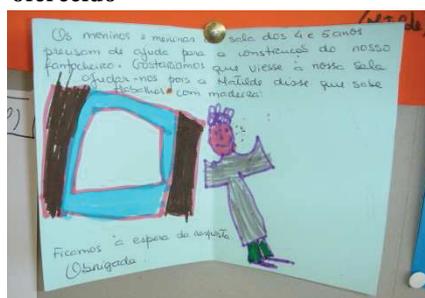


Imagem 18: Convite para ajuda



Imagem 19: Pai ajuda na construção



Imagem 20: Registo da construção



Imagem 21: Sugestão para o fantocheiro



Imagem 22: Mãe ajuda com as cortinas



Imagem 23: Registo do processo das cortinas



Imagem 24: Pintura conjunta do fantocheiro



Imagem 25: Registo do fantocheiro



Imagem 26: Construção do guião



Imagem 27: Experimentação



Imagem 28: Seleção musical



Imagem 29: Encenação



Imagem 30: Dança final



Imagem 31: Oferta de bolinhos aos convidados

4ª Fase: Avaliação/Divulgação

AS CRIANÇAS:

- Sintetizam a informação adquirida;
- Socialização do saber ;
- Comparam o que aprenderam inicialmente, analisando desta forma, o contributo de cada elemento do grupo, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de interajuda.



Imagem 32: Assembleia de grupo pós peça

A Quadradinha

Uma história baseada na história da Carochinha. A Quadradinha é um personagem que vive ansioso por casar e vai procurar um noivo à sua janela.

A história gira em torno da busca de um noivo, escolha que se revela difícil devido à complicada seleção entre várias figuras geométricas que pretendem a mão da Quadradinha.

Será que o noivo ideal da Quadradinha existe?



JI de Balseilhas

A Quadradinha

Teatro de fantoches



Organização

JI de Balseilhas

Grupo dos 4/5 anos



Maio de 2012

Teatro de fantoches

Este foi um projeto iniciado por nós há algum tempo atrás.

Começamos por construir uma história a partir de um fantoche que nos visitou na sala—a Quadradinha. Ela colocou-nos um desafio, arranjar-lhe um noivo. A partir daí tudo se desenrolou rapidamente. Construímos fantoches de acordo com os personagens da história. E construímos, ainda, um fantocheiro para a realização da nossa peça de teatro de fantoches, com a ajuda dos nossos pais e amigos.

Hoje apresentamos a nossa peça, esperamos que gostem.



Fantoches

O brinquedo, é encarado como um meio que possibilita à criança conhecer e analisar o mundo e construir sua personalidade (Wallon, 1981).

Também Vygotsky (1988) aponta o brincar como meio para criar situações simbólicas predominantes na primeira infância e que configuram o desenvolvimento dos processos psicológicos e a inserção social e cultural da criança. O brincar assume uma função fundamental no desenvolvimento do comportamento infantil pela criação da situação imaginária, considerando que o que passa despercebido na vida da criança torna-se regra de comportamento na brincadeira.

Segundo Piaget (Citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.19) “o conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre as crianças e esses objectos”. E essa interação é feita, de forma privilegiada, pelo brincar!

Ficha técnica:

Narrador: Marisa

Personagens:

Quadradinha: Linda Inês

Noivo: Miguel

Círculo: Dinis

Triângulo: Rodrigo Alves

Losango: Rafael

Retângulo: Rodrigo Tavares

Avó: Inês

Avó: Ruben Moreira

Madrinha: Matilde

Padrinho: Cristiano

Tio: Ruben Miguel

Padre: Margarida

Texto e cenários:

Grupo 4/5 anos

Som: Gabriel



GUIÃO
Peça de teatro para fantoches
A Quadradinha

Narrador: Marisa

Personagens:

Quadradinha: Linda Inês

Noivo: Miguel

Círculo: Dinis

Triângulo: Rodrigo Alves

Losango: Rafael

Retângulo: Rodrigo Tavares

Avó: Inês

Avô: Ruben Moreira

Madrinha: Matilde

Padrinho: Cristiano

Tio: Ruben Miguel

Padre: Margarida

Texto e cenários: Grupo 4/5 anos

Som: Gabriel

I ato

(Música 1)

Narrador: Era uma vez uma Quadradinha, que vivia sozinha e que um dia decidiu que queria casar porque estava cansada de viver sozinha. (aparece a Quadradinha no fantocheiro). Então pôs-se à procura de um noivo e a cantar:

(musica 2)

TODOS: - Quem quer, quem quer casar com a Quadradinha que é muito linda e formosinha?

(Entra o círculo em cena)

Círculo: - Quero eu, quero eu!

Quadradinha: - Porque hei-de casar contigo?

Círculo: - Porque sou redondinho e podes jogar à bola comigo!

Quadradinha: - Não quero, quero alguém mais parecido comigo.

Círculo: - Está bem. (sai de cena triste)

(música 2)

TODOS: - Quem quer, quem quer casar com a Quadradinha que é muito linda e formosinha?

(Entra o triângulo em cena)

Triângulo: - Quero eu, quero eu!

Quadradinha: - Porque hei-de casar contigo?

Triângulo: - Porque tenho três lados e sirvo para fazer chapéus para os palhacinhos.

Quadradinha: - Não quero, quero alguém mais parecido comigo.

Triângulo: - Está bem. (sai de cena triste)

(música 2)

TODOS: - Quem quer, quem quer casar com a Quadradinha que é muito linda e formosinha?

(Entra o retângulo em cena)

Retângulo: - Quero eu, quero eu!

Quadradinha: - Porque hei-de casar contigo?

Retângulo: - Porque tenho quatro lados, dois maiores e dois mais pequeninos.

Quadradinha: - Não quero, quero alguém mais parecido comigo.

Retângulo: - Está bem. (sai de cena triste)

(música 2)

TODOS: - Quem quer, quem quer casar com a Quadradinha que é muito linda e formosinha?

(Entra o losango em cena)

Losango: - Quero eu, quero eu!

Quadradinha: - Porque hei-de casar contigo?

Losango: - Porque tenho quatro lados como tu e sou como os ases das cartas!

Quadradinha: - Não quero, quero alguém mais parecido comigo.

Losango: - Está bem. (sai de cena triste)

(música 2)

TODOS: - Quem quer, quem quer casar com a Quadradinha que é muito linda e formosinha?

(Entra o noivo em cena)

Noivo: - Quero eu, quero eu!

Quadradinha: - Porque hei-de casar contigo?

Noivo: - Porque sou igual a ti, também sou um Quadradinho!

Quadradinha: - Ah, pois és...és muito lindo!

Noivo: - Quadradinha, queres casar comigo?

Quadradinha: - sim!

Narrador: Então começaram os preparativos do casamento...

(fecho das cortinas)

(música 3)

II ato

Narrador: - Chegou o grande dia e deu-se início ao casamento.

(Música marcha nupcial)

(procede-se ao desfile de convidados)

Avó: - Eu sou a avó da Quadradinha, estou muito feliz!

Avô: - Eu sou o avô da Quadradinha, também estou muito feliz!

Madrinha: - Olá, eu sou a Madrinha da Quadradinha e sou um triângulo muito vaidoso!

Padrinho: - Eu sou o Padrinho e sou um círculo charmoso!

Tio: - Eu sou o tio da Quadradinha e estou muito feliz!

(os noivos entram em cena com o padre)

Padre: - Quadradinha e Quadradinho, querem casar?

Quadradinha e Quadradinho: - Sim!

Padre: Estão casados, podem dar um abraço!

(a quadradinha e o quadradinho abraçam-se)

Narrador: Viveram felizes para sempre e tiveram muitos quadradinhos!

(músical final)

FIM

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS LÚDICOS

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

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

<p>Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.</p>
<p>As atividades desenvolvidas com as crianças contribuíram para o desenvolvimento de competências no sentido de atingir as metas finais, estipuladas pelo agrupamento para os 4 e 5 anos salientando-se, no domínio da expressão plástica: recorta figuras mais elaboradas, seleciona materiais para diferentes atividades, inventa novos objetos utilizando materiais de desperdício, atribui significado ao que faz, revela imaginação e criatividade nos trabalhos que executa, utiliza e combina cores. Isto, especialmente no que à construção de fantoches diz respeito. No domínio da expressão musical: dança ao som da música, canta e memoriza canções, executa movimentos rítmicos. Este domínio e estas competências foram trabalhadas aquando da preparação da peça de teatro de fantoches em que houve necessidade de fazer uma seleção musical e fazer uma dança final para a mesma. No domínio da expressão dramática: coordena o seu papel com o de outras crianças; inventa pequenas histórias; utiliza adornos, roupas, acessórios; demonstra criatividade em fantasiar, criar, recrear e imaginar, utiliza diferentes técnicas (fantoches e mímica). Estas competências foram desenvolvidas ao longo da própria construção dos fantoches em que as crianças iam experimentando o seu manuseamento e depois na preparação do teatro e na própria representação da peça. A nível da Formação Pessoal e social, quando brincavam com os fantoches acabaram por partilhar ideias e emoções, desenvolvendo competências a nível de: identificar e controlar os próprios sentimentos, emoções, necessidades; identificar e respeitar os dos outros; compreender e aplicar regras; manifestar capacidade reflexiva e crítica; cooperar com os seus pares e adultos; esperar pacientemente pela sua vez. A nível da expressão oral e abordagem à escrita, uma vez que se teve que construir a história e posteriormente o guião da peça de teatro, as crianças desenvolveram competências como: Participar em diálogos e conversas de grupo; manifestar a sua opinião; identificar e caracterizar as personagens de uma história; contar uma história sem a ajuda de ilustrações e relatar uma situação com sequência; ser capaz de registar graficamente acontecimentos, vivências, histórias, a sequência temporal e espacial de histórias.</p>
<p>Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.</p>
<p>As crianças, sempre, tiveram oportunidade de planificar o trabalho e o caminho que desejavam percorrer. Estas ideias foram registadas na teia que se encontra na sala. Esta teia comporta várias opções que as crianças tomavam e que diziam respeito a tarefas planificadas e para as quais havia grupos de trabalho estipulado. Assim, as crianças, sempre que demonstravam vontade de trabalhar no projeto sabiam que</p>

tarefas realizar e como se organizar. Além disso, cada grupo de trabalho era responsável sempre com a colaboração de todos de trazer o material para a sala. Desta forma, parece-me que as crianças foram e tiveram oportunidade de trabalhar com autonomia nas tarefas que se propunham realizar. Os grupos, iam registrando o percurso e os resultados de forma a mostrar a todos o que já estava feito e o que faltava fazer. O próprio percurso do projeto foi muito aberto às ideias das crianças, havendo sempre várias opções e diálogo a propósito das escolhas a fazer. Sempre realizadas por votação, como foi o caso, por exemplo da escolha da decoração dos personagens, da escolha da decoração do fantocheiro ou da selecção do tecido para as cortinas do fantocheiro, entre outras.

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

Ao envolver todo o grupo, um dos grandes objetivos era que todas as crianças adquirissem hábitos de questionamento e intervenção de uma forma ativa e na resolução de problemas. Isto porque, do desenvolvimento do projeto faz parte a consulta de livros e outras fontes de pesquisa, execução das atividades, conversa e reflexão entre os membros do grupo de trabalho. Para que cada grupo de trabalho pudesse comunicar aos outros aquilo que foi descobrindo e construindo. Além disso, a família teve um papel importante na concepção e realização do projeto, pois as crianças traziam material de casa que partilhavam com os colegas incumbidos de determinadas tarefas. As crianças organizaram-se bem e trabalharam com sucesso quer em grande grupo, por exemplo, aquando da construção da história e do guião para a peça de teatro. Todos participaram dando ideias, ouvindo ideias e selecionando as que lhes pareceram melhores. Este diálogo foi sempre frutuoso chegando ao produto final. Com troca de ideias e impressões e até recorrendo a técnicas que viam os pais fazer e que depois partilhavam com o grupo (tranças). Todo o projeto foi construído baseado na cooperação. As tarefas foram planeadas e organizadas, com o objetivo de participarem em trabalho cooperativo em pequenos grupos, entreajudando-se e posteriormente mostrando o seu trabalho aos outros grupo (construção dos fantoches). É uma boa forma de se organizarem, de se conhecerem, estabelecerem laços e interagirem com outras crianças que eventualmente ainda não tinham partilhado nenhuma atividade. Os mais experientes e autonomamente mais confiantes ajudavam os mais inseguros, pois estava em causa o trabalho de todo o grupo.

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

Assim sendo, tal como já referi no ponto anterior. Mesmo depois da primeira fase do projeto estar concluída, com o lançamento do trabalho e planificação geral do projeto, o grupo continuou motivado com a ideia do desenvolvimento um projeto, pois correspondeu sempre ao que lhe foi sendo solicitado, desde a participação em discussões, a resolução de problemas, a solicitação de pesquisa, parecendo haver uma crescimento de ideias constante que continuou a ser registado na teia: “Que materiais vamos usar no fantocheiro?” “Com quem precisamos de falar para os conseguir?” “Onde vamos colocar o fantocheiro?” “Quem nos pode ajudar a construir o fantocheiro?”.

O grupo em plena segunda fase do projeto, chamada de “desenvolvimento do projeto” mostrou interesse

em comunicar com as famílias porque verificou que precisava de ajuda, daí que para que o fantocheiro fosse construído necessitou de apelar à colaboração de elementos da comunidade. Assim, nesta fase as crianças “aprendem a supervisionar e avaliar os seus próprios esforços e realizações”. Desta forma, o grupo com a ajuda da comunidade, por ter chegado a essa conclusão conseguiu construir com eficácia os elementos a que propôs, os fantoches e o fantocheiro.

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

Como já foi referido ao optar por esta forma de trabalhar, pretendia-se congregar aquilo que o trabalho de projeto tem de mais característico e que revela a sua especificidade no contexto da Educação de Infância, nomeadamente no que se relaciona com a flexibilidade do mesmo e que pressupõe uma construção progressiva. Construção progressiva que implica compromisso e algum tempo. Competência que que sentia faltar desenvolver nas crianças: o empenho numa actividade, o investimento num trabalho, o gosto pela pesquisa, o gosto pela construção do conhecimento, das descobertas e do ser capaz de fazer... no fundo a implicação das crianças num projeto. E de facto, esta implicação foi conseguida, todas as crianças sentiram que este era um projeto seu e todas elas participaram em determinada altura no projeto, quer na planificação, quer na construção, quer na execução, quer na divulgação.

Sabemos já que este trabalho, só faz sentido situado num tempo e espaço determinados, permitindo assim um contexto específico de desenvolvimento. Este projeto é único e irrepetível, nasceu do interesse destas crianças e foi idealizado por elas e será concretizado por elas. Sendo o projeto partilhado por um grupo, este é então, mobilizador e dinamizador porque corresponde a um desejo, intenção ou interesse e é marcado por um empenhamento e compromisso. Este idealizar de um conjunto de ações deste grupo teve uma finalidade concreta e foi-se tornando clara a autonomia das crianças durante o trabalho como agentes críticos e promotores da mudança. A participação de todos na construção coletiva do projeto, mediante discussão e negociação, enriquece o desenvolvimento do trabalho e promove a possibilidade de melhores resultados.

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

Os conflitos que surgiram foram ao nível de concepção, por exemplo, quem vem ajudar a construir o fantocheiro, todos queriam que fosse alguém da sua família, assim debateu-se em grupo a questão, demonstrando os prós e os contras das escolhas e seleccionaram as três que parecem mais adequadas baseadas em critérios de profissão e aptidão para trabalhar com madeira. O grupo construiu um convite que deveria ser enviado por ordem da lista estipulada para ver quem teria mais disponibilidade e tiveram sorte, a primeira opção estava disponível. Como este conflito, surgiram outros, por exemplo na atribuição dos papéis para a peça, alguns foram consensuais mas outros levantaram problemas, assim teve-se que conversar em grande grupo expondo as razões que levaram à escolha dos papéis e à negociação dos mesmos e alguns foram mesmo alterados por votação em grande grupo.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade adquirida no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.
<p>O projeto relaciona-se com uma das áreas/domínios a trabalhar pelas crianças e apontada no PCG como aquela sobre qual se devia debruçar a prática educativa com maior atenção, o domínio da linguagem oral. Isto, porque o projeto teve início com a construção de um conto redondo a partir de um fantoche. Além disso, verificou-se que as crianças desenvolviam poucas competências ao nível da expressão dramática. A tal ponto que a curiosidade que o fantoche despoletou e o interesse por ele demonstrada causar-me até alguma admiração.</p> <p>Dessa forma, a partir do questionamento das crianças sobre o fantoche, foi-se construindo uma série de questões, hipóteses e caminhos que as crianças gostariam de ver clarificados. Num esforço conjunto da equipa pedagógica e da comunidade, desenrolou-se o projeto sempre guiado por aquilo que as crianças desejavam saber e fazer numa lógica de envolvimento, persistência e resiliência. Competências estas que também pareciam ser indispensáveis desenvolver pelo grupo de crianças. O gosto pelo teatro levou a que as crianças nunca perdessem de vista o seu objectivo final, a realização de uma peça de teatro de fantoches. Interesse este que parece ter sido despoletado pela ida à Exponor assistir à peça “A receita da Amizade”. Desta forma, o projeto responder a várias necessidades e interesses diagnosticadas e observáveis no grupo.</p>
Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.
<p>O projeto serviu para unir a equipa pedagógica à volta da metodologia de projeto, para congrega a instituição para trabalhar num projeto comum de final de ano à volta do Teatro, que inicialmente não estava previsto e que surgiu devido ao envolvimento que as crianças demonstraram no tema e pelo facto de as crianças terem revelado grande capacidade de planeamento e consecução de tarefas. Algo que ainda não tinha sido visível no grupo.</p>
Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.
<p>O projeto seguiu a metodologia de trabalho de projeto, respondendo a duas questões problemas levantadas pelas crianças e que no fundo corresponderam à definição do problema que se pretendia resolver. Dessa forma, a equipa pedagógica tentou direccionar as crianças e envolver as famílias no sentido de resolver as necessidades reveladas naquele momento pelas crianças. A metodologia de Projeto, ao envolver, definição de problemas, colocação de hipóteses, pesquisa, permitiu que fossem encontradas respostas e que o projeto se concretizasse. Para isso recorreu-se à comunidade educativa que se mostrou colaborante (disponibilização do material e mão de obra). Desta forma, o projeto decorreu por caminhos alternativos</p>

<p>sempre que disso houve necessidade, demonstrando ser flexível e acabando por desenvolver essa competências quer nas crianças, quer na equipa pedagógica.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.</p>
<p>A população em termos gerais, apresenta um baixo nível de escolaridades e por isso dificuldades ao nível na linguagem. Daí que este projeto, ao implicar a construção de uma história, ao implicar a construção de um guião, levando a que os pais tivessem necessariamente que ajudar os filhos no papel que iriam representar, acabou indirectamente por responder a uma necessidade da população. Além disso, não há por parte de grande parte dos pais/famílias, acesso a espectáculos e outros eventos culturais. O facto de ser ter produzido, primeiro a nível de projeto lúdico de sala, um teatro de fantoches e depois a nível da instituição uma grande peça de teatro, levou a que houvesse uma maior valorização desta forma de espectáculo e à valorização de todo o trabalho que esta comporta. Importa salientar que, o teatro foi um interesse demonstrado pelas crianças, devido especialmente, ao seu desconhecimento e curiosidade que despertou a peça a que foram assistir à Exponor.</p>
<p>Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>O trabalho de projeto implica só por si um trabalho cooperativo que aqui já foi tratado. Ao nível da equipa pedagógica contribui para o aumento do grau de trabalho cooperado, pois ao despoletar a realização de um teatro conjunto para ser apresentado à comunidade, conduziu obrigatoriamente à comunicação e envolvimento de toda a equipa pedagógica juntamente com todas as crianças. Se assim não fosse, não seria possível ser realizado, todos tinham tarefas que cumpriram no sentido de apresentar um bom trabalho de conjunto. Este envolvimento de toda a equipa transpareceu para a comunidade que arranjou um espaço para que a peça fosse apresentada a todos. Partilhando assim os saberes, capacidades e competências adquiridas com todos aqueles que se envolveram no projeto e com aqueles que as quiserem valorizar e apreciar indo assistir à peça.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>O projeto revelou-se pertinente porque contribui para que as crianças desenvolvessem competências essenciais e que estavam a necessitar de mais atenção, estas competências acabam também por se repercutir na equipa pedagógica que vê o seu trabalho “premiado”. As crianças demonstraram criatividade ao fantasiar, criar, recrear e imaginar; interagiram com outras crianças em atividades de jogo simbólico; exploraram o uso de máscaras e fantoches; observaram /respeitaram/aplaudiram o desempenho dos outros; pronunciaram-se criticamente em relação ao seu desempenho e ao dos outros; brincaram desempenhando diferentes papéis; experimentaram e exploram diferentes técnicas de representação</p>

(fantoques e mimica). Além disso puderam deslocar-se ao teatro para assistir a peças, ampliando os seus conhecimentos e entrando em contacto com um mundo diferente.

O facto de o projeto ter envolvido os pais/famílias e comunidades foi também um grande estímulo para o trabalho das crianças e da equipa pedagógica.

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

O facto de o projeto estar continuamente a traçar caminhos e rumos diversos, abrindo possibilidade à tomada de opções promove sempre a reflexão e necessariamente a avaliação. Todos os passos dados são objeto de avaliação do processo e do trabalho desenvolvido até ao momento, no sentido de aferir a consecução dos objectivos definidos quer a nível de aprendizagens das crianças, quer a nível das atividades do próprio projeto. Logo, ao fazer este levantamento está a proceder-se à auto-avaliação do processo, redefinindo caminhos se assim for necessário, como foi o caso da construção do fantocheiro, em que houve necessidade de escolher uma pessoa para ajudar a vir construir, porque o grupo não foi capaz de o fazer. Além disso, ao ser visível para a instituição e para a comunidade, o projeto é alvo de uma heteroavaliação, sendo avaliado no seu processo e no seu produto final. Havendo margem para a sua reestruturação, inicialmente tínhamos previsto fazer a peça para toda a instituição (EB1) no entanto não foi possível por motivos de calendário, no entanto construímos panfletos e divulgámo-lo através do nosso jornal de parede, para que pudéssemos ter a opinião de quem agora pode, também, usufruir do que construímos, daí que fosse tão valiosa a sua opinião.

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

O projeto baseia-se nos contributos e na análise crítica elaborada pelas crianças. Para isso serve a teia que está na sala, em que estão registadas as suas ideias, opiniões e escolhas efetuadas. As contribuições são dadas individualmente ou em grande grupo e depois são discutidas e votadas, como é o caso da escolha da decoração a fazer no fantocheiro, da escolha do tecido para as cortinas ou até na escolha da pessoa para vir ajudar na construção do fantocheiro. Todas estas contribuições são visíveis ao grupo. Além disso as ideias chave e decididas em grande grupo foram comunicadas através do jornal de parede para que toda a comunidade tivesse acesso a elas e pudesse também contribuir.

CRESCIMENTO DO PROJETO DAS CRIANÇAS

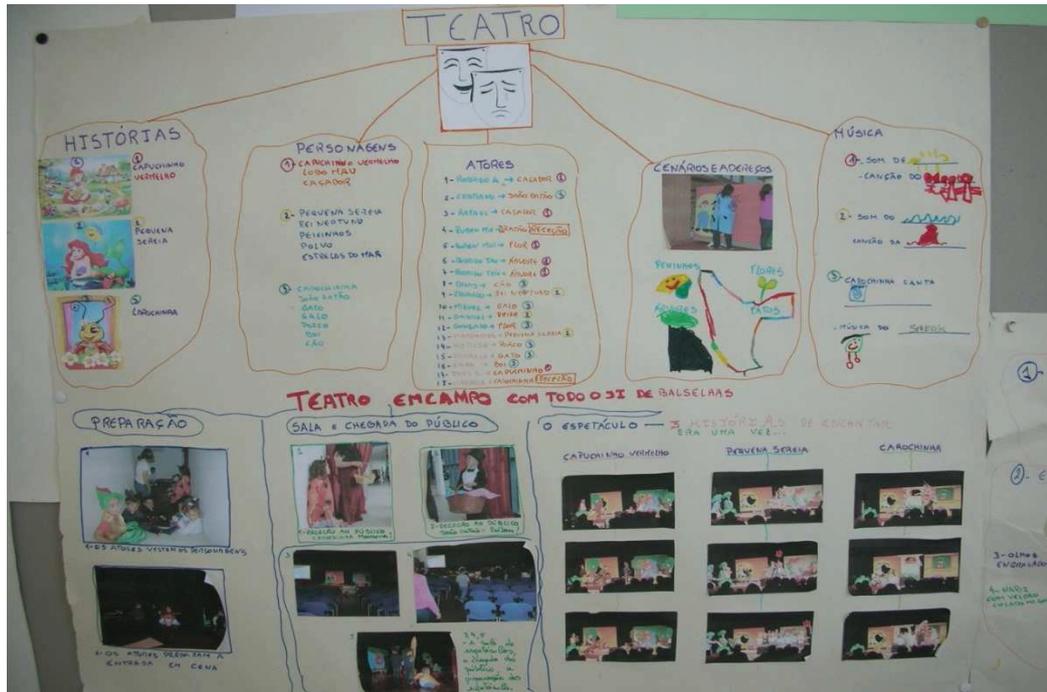


Imagem 34: Teia planificadora do teatro conjunto do JI e registo



Imagem 35: Colaboração das assistentes operacionais



Imagem 36: Preparação do cenário para atuação



Imagem 37: Recepção ao público



Imagem 38: Atuação de todo o JI

ANEXO H
REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

REGISTO Nº1 – Grelha de Observação
Avaliação dos objetivos de aprendizagem (Área da Casinha)

Grupo de crianças:
Data de Avaliação:

Indicadores de Avaliação	Verificou-se?		Observações do educador
	Sim	Não	
Respeitam a opinião dos outros - Não interrompem os colegas e adultos, nas conversas estabelecidas - Aceitam as diferentes opiniões dadas pelos colegas e adultos - Sabem ouvir			
- Partilham o material existente na área (se sim, que material e com quem)			
Sabem trabalhar em equipa - Ajudam-se mutuamente aquando da realização das actividades			
Sabem respeitar as regras do espaço - São capazes de esperar pela sua vez (4 elementos de cada vez na área)			
São autónomos naquilo que fazem - Capazes de arrumar adequadamente os materiais da casinha no seu lugar - Responsáveis por arrumar os materiais depois de brincar			

O educador pode recorrer a registos ou observações feitas para complementar.

REGISTO Nº2 – INCIDENTE CRÍTICO

Nome da criança: Criança N

Data da situação: 19 /4/12

Observador: Educadora estagiária

Descrição da situação:

“ Um dia eu trouxe gomas para a escola e dei algumas, não deu para todos porque um saquinho tão pequenino.”

Comentário da educadora estagiária:

Escolhi esta situação porque me pareceu importante a preocupação a criança em explicar porque não ofereceu gomas a todos os amigos. Mostrou preocupação com os outros e com aquilo que puderam sentir ao ficar excluídos.

REGISTO Nº3 - AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS

Objetivo da observação: Interação

Observadora: Educadora estagiária

Tempo de observação: 13h40 – 13h50

Data: 6/3/2012

Antecedente:	Comportamento:	Consequente:
A criança X, a criança Y e a Criança Z entram na sala e começa a brincar com a almofada.	A criança Y levanta a almofada e atira-a na direcção da criança X. E envolvem-se numa “luta” de almofada.	A criança X começa a choramingar e dirige-se ao <i>Diário de Grupo</i> e começa a registar na coluna do “Não Gosto”.

REGISTO Nº4 - REGISTO CONTÍNUO DE OBSERVAÇÃO

Nome da criança: Criança K
Observadora: Educadora estagiária
Contexto de observação: Acolhimento

Idade: 5 anos
Data: 7/ 5/ 2012

Observação:

A criança T mostra uns cartões com palavras em Inglês com imagens. A educadora lê as palavras ao grupo em inglês. A criança K interrompe:

- *Cat*, já aprendemos. Eu aprendi no prolongamento.
- E quem ensinou?- questiona a educadora.
- Foi a professora de inglês – Responde a criança K, continuando: - E goodbye é adeus e *hello* é olá.
- E *open* é abrir o portão – interrompe a criança C.
- Não é nada, é abrir a porta – responde a criança K.
- *Open the door é que é abrir a porta* – diz a criança A.
- *Open* é abrir. – Conclui a educadora. E avança: - Mas então como se joga este jogo T?
- Vira-se as cartas e baralha-se e agora vem um menino tirar. Vem a K. – responde.

A criança K retira uma carta e volta para o lugar.

- E agora?- questiona a educadora.
- Agora vai outro. – Responde a criança T.

A criança X retira uma das cartas e volta para o lugar a rir.

- E no fim, o que acontece? – Pergunta a educadora?
- No fim mostram-se as cartas aos outros. – Responde a criança T.
- Giro era dizer o nome do animal em inglês. – Diz a criança K.

REGISTO Nº5 - LISTA DE VERIFICAÇÃO

Sessão de Expressão Motora

Bloco dos Movimentos Fundamentais:

Objetivo Geral: Executar movimentos fundamentais / Consciência corporal

Criança: _____

Data: 15/02/12

Indicadores	Sim	Não
Movimenta-se livremente na sala		
Demonstra saber orientar-se no espaço		
Desloca-se gatinhando		
Desloca-se em pontas de pés		
Desloca-se de joelhos		
Desloca-se curvado		
Aplica diferentes velocidades na deslocação		
Conhece e nomeia diferentes partes do seu corpo		
Identifica cores		
Conhece e nomeia diferentes partes do corpo no Outro		
Diminui a intensidade do exercício		
Executa exercícios de relaxamento		
Respeita as orientações		
Coopera em grande grupo		
Participa nas atividades propostas		

Observações:

REGISTO Nº6 - FICHA DE RESULTADOS DO PIP

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”. A totalidade dos itens está cotada para avaliar a “versão integral”.)

Observador: educadora estagiária

Data da 1ª observação: 26/2/2012

Data da 2ª observação: 28/5/2012

Pontuações (1-5)

T1 T2

I. Ambiente físico

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

II. Rotina diária

*11. Adultos implementam rotina diária consistente	<u>3</u>	<u>4</u>
*12. A rotina inclui tempo adequado para planear, trabalhar e rever	<u>4</u>	<u>5</u>
*13. Variedade de estratégias de planificação usadas	<u>3</u>	<u>4</u>
*14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	<u>3</u>	<u>4</u>
*15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	<u>4</u>	<u>5</u>
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos		

III. Interação adulto-criança

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

IV. Interação adulto-adulto

*25. O <i>staff</i> usa o modelo de ensino em equipa (não se aplica)		
26. O <i>staff</i> usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa (não se aplica)		
27. O <i>staff</i> usa o registo de Avaliação da Criança (CAR)		
28. O <i>staff</i> completa o Registo de Observação da criança (COR)		
29. O <i>staff</i> envolve os pais no programa		
*30. O <i>staff</i> envolvido na formação contínua em serviço	<u>3</u>	<u>4</u>

TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30 – 150)

68 79

REGISTO Nº8a – PORTEFÓLIO

Área de Conteúdo dominante: ●

Data da situação: 2/05/2012

Data da seleção: 8/05/2012

Escolha realizada por: Marisa (Educadora estagiária)



Comentário da educadora estagiária: Escolhi esta situação na área da garagem porque nesta caso, a criança X, estava a interagir com outra criança, participando em brincadeiras conjuntas e em projetos cooperados, revelando apreciar a companhia e a partilha de ideias em situações de jogo colaborativo.

Comentário da criança: “Estava a brincar com a I com legos, a fazer uma torre, não era bem uma torre, era um castelo, para ficar fechado”.

Proposta de intervenção: Parece-me que a criança X interage com os seus pares espontaneamente daí que se deva continuar a apostar em actividades que promovam a construção de relações e que enfatizem a necessidade de cooperação.

Áreas de Conteúdo desenvolvidas

Áreas de conteúdo

● Formação Pessoal e Social

Categoria: Sociabilidade

Indicadores de desenvolvimento:

Constrói relações com crianças

Cria e vive o jogo em colaboração

Áreas de conteúdo

● Expressão e comunicação / domínio da matemática

Categoria: Encaixe

Indicadores de desenvolvimento:

Ajusta um conjunto organizado de objeto

REGISTO Nº8b – PORTEFÓLIO

Área de Conteúdo dominante:



Data da situação: 14/04/2012
Data da seleção: 29/05/2012
Escolha realizada por: Criança X, 5 anos

Comentário da criança: *“Estes coelhos são da Páscoa, eu gosto da Páscoa, há amêndoas e ovos. Gosto destes coelhos, são giros, não achas? Fui eu que pinte com lápis de cor, eu acho que queria marcadores mas não dava. Tem azul, vermelho, verde!”*

Comentário da educadora estagiária: Este desenho selecionado pelo X demonstra que a criança conhece uma época festiva e alguns elementos que a representam, além disso, mostra capacidade de justificar uma escolha atendendo ao facto de ter colaborado na sua consecução.

Proposta de intervenção: Parece-me que poderá, noutra ocasião, permitir que a criança faça um registo livre sobre uma situação festiva.

Áreas de Conteúdo desenvolvidas

Área de conteúdo:

 Conhecimento do mundo

Categoria: Festividades/Cultura

Indicadores de desenvolvimento:

Refere uma época festiva

Caracteriza um momento importante relativo ao seu contexto cultural

Áreas de conteúdo

 Expressão e Comunicação/ Expressão plástica

Categoria: Pintura

Indicadores de desenvolvimento:

Identifica cores

Identifica materiais de desenho diferenciados

 Formação Pessoal e Social

Categoria: Justificação de escolhas

Indicadores de desenvolvimento:

Faz escolhas justificando as suas opções.

REGISTO Nº9 – NOTAS DE CAMPO

Nota nº5 em 21 /11/2012

Depois do intervalo a área curricular a trabalhar é Estudo do Meio e o conteúdo a trabalhar é as “relações de parentesco. Os alunos estão a participar com entusiasmo na aula ajudados pelos bonecos e pela história da família trazida pela professora. Os alunos participam dando exemplos da sua família e parecem entender bem as relações de parentesco que já conhecem: pai, mãe, irmão, avó e avô. A dificuldade parece ser a distinção entre avós paternos e maternos. A L. percebeu que os maternos são por parte da mãe porque começa com M, a letra que aprenderam esta semana.

Os alunos começam a trocar impressões entre si e começa a haver dificuldade na gestão da participação da turma. Mais uma vez são 16h48 e a turma parece estar a ficar demasiado agitada e difícil de controlar, a maior parte dos alunos não consegue concentrar-se nas tarefas e insiste em conversar com os colegas apesar das observações da professora. Isto acontece com frequência ao longo da semana.

A professora já chamou a atenção variadas vezes, quando pede para arrumar o material que está em cima da mesa a fim de passar para outra atividade, o D. começou a arrumar as coisas na mochila, quando a professora olha para ele ele responde rapidamente: *Pensei que era para ir embora, ainda não está na hora?*”

Comentário:

Os alunos parecem desligar “automaticamente das aulas a partir das 17 horas” especialmente quando se termina uma tarefa de apresentação de tema. Quando se pretende passar para uma atividade que exige maior concentração por esta altura, por exemplo a realização de uma ficha, é completamente impossível. O horário duplo tarde parece cansar mais os alunos por ser mais intenso, pelo que, de futuro as atividades trabalhadas ao final do dia deverão ter um carácter mais lúdico.

REGISTO Nº10 – ENTREVISTA

Entrevista com diretor [REDACTED] – ideias principais

- P.E em reformulação, já foi aprovado em Conselho pedagógico, aguarda agora a aprovação em conselho geral (dia 5 dezembro);
- P.E anterior pensado para dois anos, prolongado por mais um ano;
- P.E de um ano (TEIP);
- Agregação de mais uma escola ([REDACTED]), mais 200 alunos;
- Valores e princípios que orientam a elaboração do P.E: humanísticos, éticos, respeito pelo outro, vida em sociedade;
- TEIP: mais recursos humanos (professores para reforçarem as disciplinas com maior taxa de insucesso; professores para os projetos específicos criados, 2 assistentes sociais, 1 educador social, 1 psicóloga) mais recursos financeiros (verbas de forma a financiar todos os projetos levados a cabo pelo agrupamento);
- P.E é elaborado do à luz de propostas baseadas nos resultados obtidos no agrupamento (4 eixos).

ANEXO I
ATIVIDADES

ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Ilustração 1: Exploração depois da história “Grisela



Ilustração 2: Explorar a Ex. plástica após a “Grisela”



Ilustração 3: o “Frederico” com fantoches



Ilustração 4: “Ainda nada?” com exploração de materiais diferentes



Ilustração 5: Registo com rasgagem e colagem



Ilustração 6: Cooperar na contagem



Ilustração 7: A percepção de quantidade



Ilustração 8: Fazer conjuntos a brincar



Ilustração 9: Experiências culinárias



Ilustração 10: Novas técnicas de pintura



Ilustração 11: Moldar em massa farinha



Ilustração 12: Ex. Motora a pares



Ilustração 13: As regras da sala



Ilustração 14: Brincadeiras no espaço exterior



Ilustração 15: O faz de conta



Ilustração 16: A surpresa



Ilustração 17: PNL-agrupamento



Ilustração 18: Contar história ao 1ºCEB



Ilustração 19: Visita de Ana Maria Magalhães



Ilustração 20: Visita ao 1ºCEB



Ilustração 21: Plantação do jardim suspenso



Ilustração 22: Mural do Dia do Pai



Ilustração 23: Lavar dentes a seco



Ilustração 24: Semana da Criança



Ilustração 25: Plantar uma árvore



Ilustração 26: Ida ao Teatro no CPS de Campo



Ilustração 27: Ida à praia / construir relações



Ilustração 28: Ginástica e lanche saudável



Ilustração 29: Projeto "Leitura Vai e Vem"



Ilustração 30: Registo de Casa "Leitura vai e Vem"

ATIVIDADES NO 1ºCEB



Ilustração 41: "A Bruxa Mimi"



Ilustração 32: "A que sabe a lua"

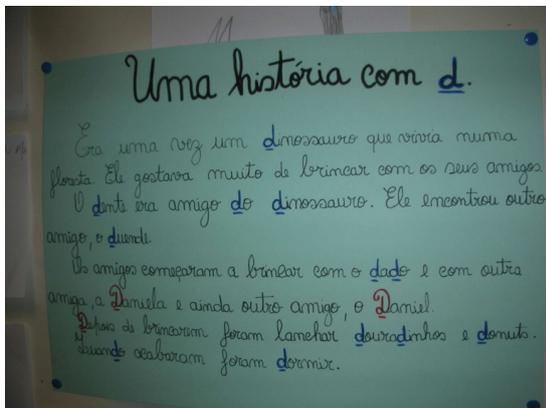


Ilustração 33: "A história do d"

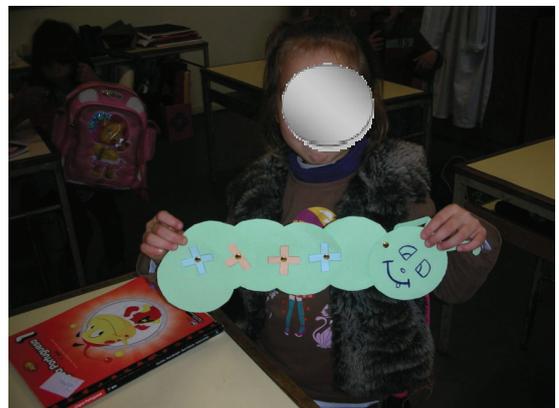


Ilustração 34: A lagarta da soma

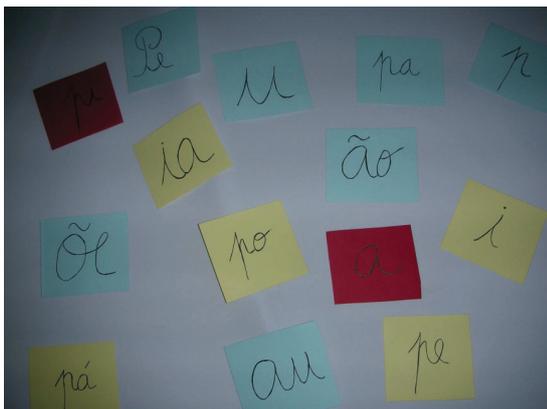


Ilustração 35: Jogo das letras

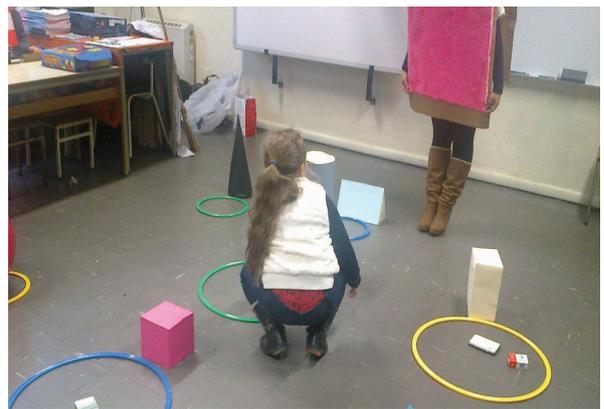


Ilustração 36: Jogo dos sólidos



Ilustração 37: A história do d com fantoches

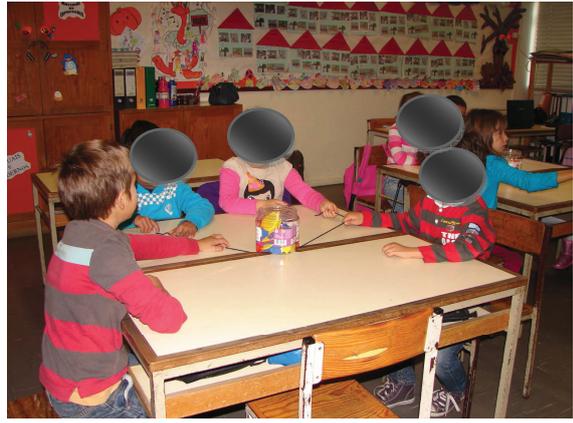


Ilustração 38: Jogo das pistas matemáticas

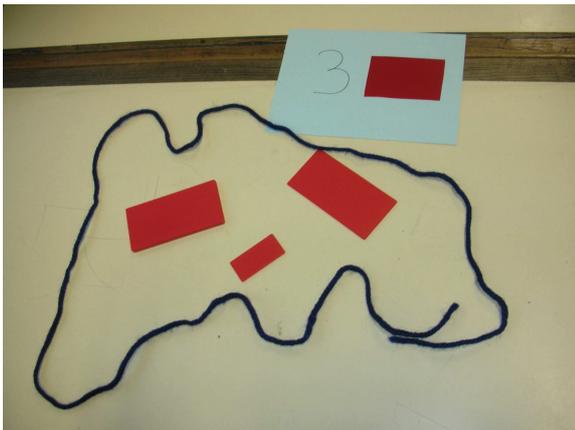


Ilustração 39: Jogo das pistas matemáticas

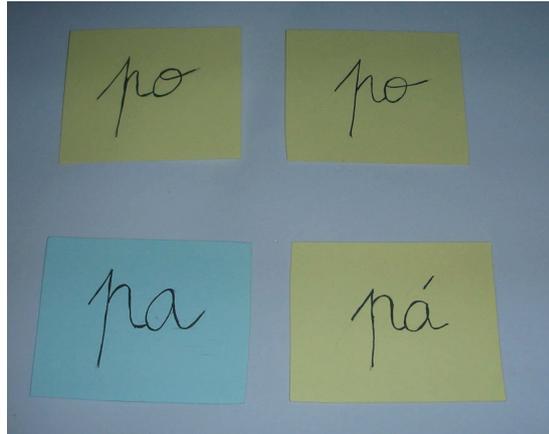


Ilustração 40: Jogo das sílabas



Ilustração 41: Descobrir as sílabas estudadas

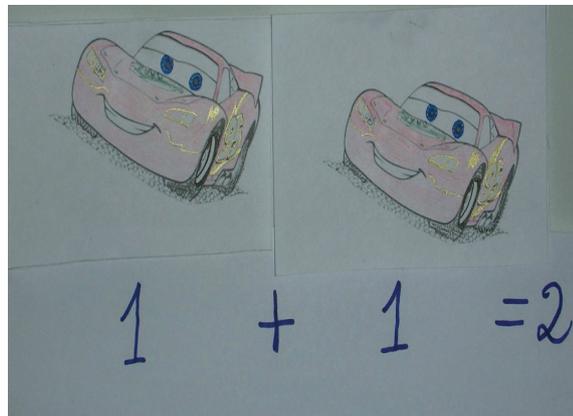


Ilustração 42: A adição



Ilustração 43: Teatro das figuras geométricas



Ilustração 44: Saco mágico



Ilustração 45: Formação de conjuntos para projetar

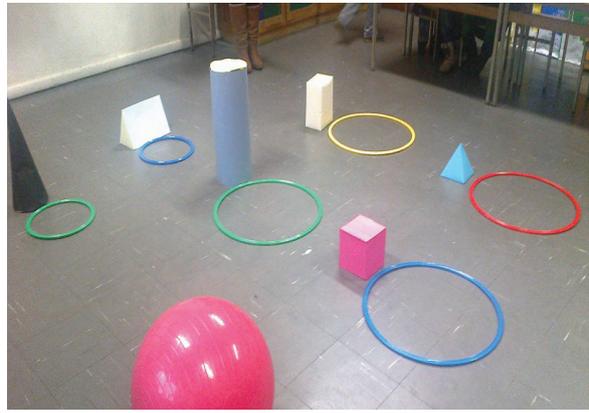


Ilustração 46: Jogos de descoberta



Ilustração 47: Que letra se esconde?



Ilustração 48: Molas do Halloween



Ilustração 49: As árvores de Natal



Ilustração 50: Visita de estudo



Ilustração 51: Visita de estudo 1



Ilustração 52: Trabalho de pares no 1ºCEB



Ilustração 53: Dança cigana



Ilustração 54: Dança cigana 1

ANEXO J
PORTEFÓLIO REFLEXIVO

Reflexão nº1 - O Porquê de um Dispositivo Pedagógico



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1ºCEB

Centro de Estágio: JI de

Estagiária: Marisa Augusta Moreira Teixeira

Árvore mágica – a razão de um dispositivo pedagógico

Esta reflexão tentará explicitar a razão da inclusão de um dispositivo pedagógico na sala (árvore mágica). A sua integração é justificada com base na leitura do Projeto Curricular de Grupo onde se lê nos interesses do grupo: interesse pelo imaginário e pela fantasia, interesse pelo desconhecido e interesse pela descoberta.

Desta forma, uma das principais razões da existência deste dispositivo relaciona-se com a necessidade de despertar a curiosidade e o pensamento crítico (OCEPE, 1997, p. 16) nas crianças porque se observou através da utilização da escala de envolvimento que algumas crianças perdiam o interesse pelas tarefas. Assim, pretendia-se renovar o gosto pela descoberta e pela reflexão sobre assuntos que surgissem na sala e que pudessem abrir janelas ao desenvolvimento de competências desejáveis nas crianças segundo o estipulado no PCG e nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

Assim, a partir desta necessidade demonstrada pelas crianças tentei que a minha atuação se alinhasse pela “ capacidade de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997: 67). Por exemplo, uma criança numa das suas comunicações, falou acerca das suas preocupações, especialmente sobre a angústia que lhe causava ir para a natação, logo a *árvore* escutou a sua preocupação e fez crescer uma folha com uma proposta para as crianças, deu-lhes a conhecer um livro e indiretamente propôs-lhes a construção de bonecos das preocupações.

Perguntei-me se este tipo de atividade funcionaria e se caberia da educação pré-escolar. Encontrei parte da resposta nas OCEPE porque são orientações, e como tal não podem ser entendidas como um curriculum, num sentido formal. Podemos encerrar esta opção

por este dispositivo na necessidade de construção de um “currículo contextualizado” (Rinaldi,2006), construído a partir das necessidades das crianças. E no projeto do educador que é um projeto educativo /pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo.

E uma vez que o construtivismo é o modelo que para mim faz mais sentido e orientando-me por teóricos do construtivismo como Piaget, entendo que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e que esta construção dos conhecimentos não é estática mas efectua-se através de ações. Parece-me fazer sentido centrar o processo educativo na criança, trabalhando a partir das suas ideias/ânsias/preocupações. Defendo que o conhecimento tem de ser apropriado por um esforço voluntário e esforçado do aluno, que o saber é algo não dado mas construído, que a imaginação, a criatividade, a divergência, a autonomia, e o desafio são ingredientes essenciais do desenvolvimento pessoal. Pressupostos que a árvore mágica congrega e sobre os quais assenta.

Outra razão da integração desta árvore prendeu-se com a emergência da leitura, e que em meu entender não passa apenas pela descodificação de símbolos, temos que pensar que a literacia se constrói precocemente e se relaciona, também, com a leitura da realidade. Na continuação desta linha de raciocínio, ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Através das pistas/mensagens da árvore mágica, as crianças iam interpretando o que era pretendido, a dada altura ela enviou-lhes uma mensagem requerendo as suas Novidades, noutra ocasião a árvore apresentou-lhe uma mensagem sobre fantoches (projeto das crianças) e apresentou lhes uns pauzinhos, colocando-lhes um desafio. Assim, a árvore obrigou a uma leitura do contexto por parte das crianças envolvendo todo o trabalho realizado, necessitou de uma integração das aprendizagens já realizadas e interiorizadas pelas crianças para que procedessem à leitura/descodificação daquela mensagem. Portanto, a árvore trabalha com enfoque sistemático sobre a representação simbólica para incentivar o desenvolvimento intelectual e para o favorecimento e valorização das múltiplas linguagens.

Desta forma, reitero a minha consideração inicial sobre o facto desta árvore ser um dispositivo pedagógico porque não pode ser considerada apenas “material didático”. Entende-se que material didático é um conceito mais circunscrito no sentido em que

apresenta fundamentalmente objetivos de ordem instrumental com vista à aquisição de conhecimentos ou competências programáticas específicas. Segundo Bernstein, o dispositivo pedagógico, constitui um ponto de amplificação, um meio de produzir conhecimento e de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efetiva dos diferentes agentes.

De facto, o dispositivo pedagógico enquanto forma especializada de comunicação (Bernstein, 1990) ultrapassa o conceito de material pedagógico utilizado no processo de ensino-aprendizagem e não se reduz a um mero conteúdo transmissível. Ele participa da formação de todos os agentes envolvidos no processo educativo, quer crianças quer adultos porque os envolve a todos, contribuindo para a sua representação e valorização enquanto detentores e produtores de saber, apesar das diferenças culturais. Sendo esta diversidade cultural até valorizada e, conseqüentemente, aceiteada. Constitui, então, um meio de produzir conhecimento num processo de construção de saberes que envolve a participação efetiva dos diversos agentes atuando continuamente “no universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou destacando as suas realizações” (Bernstein, 1993). O dispositivo pedagógico é entendido como uma "forma especializada de comunicação ", através do qual se justapõem poder e conhecimento; "o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura" (Bernstein, 1990).

A integração da árvore mágica permitiu ainda que tomasse consciência que o trabalho pedagógico enriquece-se pela própria criatividade que é exigida ao educador. Este tipo de trabalho exige pesquisa que, não vindo da mão de peritos estranhos à escola, o conduz a uma elaboração teórica reorientadora das práticas vividas na educação (Stenhouse, 1984, 1987). Porque faz sentido no contexto em que se insere e responde aquele grupo de crianças na medida em que é construído com ele e para ele.

Foi preocupação constante que o dispositivo valorizasse o contexto de cada criança contribuindo, pela sua abertura e possibilidades de (re)construção e diversificação, para a elaboração de percursos distintos e personalizados, descobertos através das várias atividades propostas. A árvore baseava-se em necessidade e interesses demonstrados pelas crianças e muitas vezes tinha mensagens personalizadas, quer em texto, quer através de fotografias. Facto que despoletava nas crianças comentários incomuns e divertidos “Olha que espertinha!”

O trabalho pedagógico enriqueceu-se com este dispositivo que dá a palavra à criança e a possibilidade de se exprimir, permitindo-lhe um sentimento de domínio dos conhecimentos, que manipula e transforma. A certa altura, a árvore trouxe na folha que cresceu corações e trazia ainda pedacinhos de folhas cor de rosa e solicitou às crianças que descobrissem/interpretassem o significado, algumas crianças descodificaram a mensagem como sendo amor, outras como amizade, outras como algodão doce e cada uma experimentou as suas representações. Em simultâneo, esta ação representa simbolicamente um controlo da criança sobre a sua própria vida, dando-lhe espaço à temporalidade e ao projeto. As crianças interpretavam as mensagens, discutiam sobre elas e orientavam as propostas da árvore num sentido que para elas significava.

A ideia de que árvore nasceu de uma semente mágica, plantada numa cartola mágica, levou a que as crianças pudessem viajar entre a realidade e um mundo fantástico. Pretendi criar um dispositivo que fosse tão apelativo aos sentidos, à linguagem natural da criança, que esta o encarasse como uma transposição do seu imaginário para o mundo real. E muitas vezes, quando iam buscar uma folha faziam este comentário “a folha tinha muitos pozinhos, ainda vou desaparecer!”.

Marisa Teixeira
25/5/2012

REFLEXÃO n° 2 – A planificação



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB

Centro de Estágio: JI/EB1

Estagiária: Marisa Augusta Moreira Teixeira

Reflexão Semanal

No final desta semana de estágio aprez-me constatar que um dos meus receios começou a recuar, aquele que se prendia à relação com a turma. Durante o decorrer desta semana senti que a relação pedagógica estabelecida entre mim e os alunos cresceu. E cresceu porque senti que houve mais espaço para que a relação pedagógica se desenvolvesse com maior equilíbrio e que de facto, a turma, me comesse a ver como professora. Para esta situação muito contribuiu o início da aula, visto ser, na minha opinião, um tempo fundamental, quase como se de um tempo de acolhimento se tratasse. É certo que durante todas as atividades e tempos é essencial proporcionar um ambiente em que os alunos tenham oportunidade de falarem e interagirem com a professora e uns com os outros de forma a enriquecerem a sua linguagem, não apenas para a exercitar mas também para a aperfeiçoar. Mas esta fluência é especialmente visível no início de cada dia, tempo em que os alunos têm oportunidade de partilharem ideias e vivências e expressarem-se. Desta forma, os alunos além crescerem a nível linguístico tomam consciência do Eu, do lugar que ocupam, do sentido de pertença e tomam ainda consciência do Outro. Este momento ajudou a criar confiança e empatia entre mim e a turma, que comigo quiseram partilhar as suas experiências e anseios. E a mim ajudou-me a orientá-las, a ouvir as suas necessidades e a partilhar dos seus interesses.

Nesta semana tive, ainda, oportunidade de planificar de forma mais consistente e organizada e atendendo ao elo de ligação necessário entre os diferentes dias de intervenção. A planificação fez-se em conjunto com a equipa pedagógica, logo a preparação das atividades foi estruturada comungando dos princípios educativos da instituição, de acordo com os Programas emanados pelo Ministério da Educação e sob a orientação da professora cooperante. A planificação é um dos pontos fulcrais porque “o

professor do 1ºCEB desenvolve o respectivo currículo. No contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Dec. Lei. 241/2001). Esta gestão do currículo é facilmente entendido se tivermos em conta que o currículo deve ter em conta o contexto em que se insere a escola e ser levado a cabo com a equipa pedagógica, e escutando os saberes dos alunos e das suas famílias (e todos os saberes e contributos são únicos e diferentes), e os desejos das comunidades (que divergem socialmente e culturalmente).

Desta forma, pareceu-me pertinente que esta minha reflexão incide-se sobre esta nova experiência de planificação e prática em consonância. Assim, procurei que nesta primeira planificação, fossem atendidos todas as dimensões do currículo (Língua portuguesa, matemática, ciências sociais e da natureza e educação artística tal como o plasmado no Dec. Lei. 241/2001). Nenhuma atividade foi planificada com o objetivo de trabalhar apenas uma dimensão, procurei sempre a integração de varias dimensões, como o exemplo do trabalho ao nível da expressão plástica com o E do Português, ou o caminho desenvolvido ao nível do imaginário com o recorrer à magia (Português) e à não perda da capacidade de sonhar. Todas as atividades têm o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens integradas e interdisciplinares.

As atividades foram desenvolvidas ao longo dos dias e à semelhança do que aqui foi descrito anteriormente, o facto de terem sido orientadas por mim permitiram o crescimento e desenvolvimento da relação pedagógica, empatia e respeito mútuo. A parte mais difícil continua a revelar-se ao nível da gestão do tempo devido aos ritmos muito díspares de trabalho da turma e ao nível da gestão da disciplina porque alguns alunos ainda apresentam dificuldades ao nível do saber-estar numa sala de aula e estão ainda em fase de assimilação das regras negociadas anteriormente (por se tratar de 1º ano de escolaridade).

Voltando à planificação, revelou-se indispensável para que se preparassem as atividades, os materiais, a gestão do tempo e até do espaço (trabalho de grupo). Assim, conseguimos gerir os objetivos e conteúdos e a forma de os pôr em prática promovendo aprendizagens valiosas para a turma. Sendo que a planificação é sempre flexível e aberta às ideias dos alunos podendo por isso ser alterada sempre que seja necessário. Tive oportunidade de viver esta experiência de flexibilidade da planificação porque, inicialmente, tinha previsto fazer pinturas faciais apenas para comemorar o Halloween

mas depois enquanto se faziam a alguns alunos foi necessário arranjar uma estratégia para que os outros estivessem concentrados noutra tipo de trabalho e aí foi necessário colocar outra atividade em prática (pintura de bruxas).

Nesta semana, consequência desta experiência de planificação, surgiu a necessidade de fazer a avaliação das atividades planeadas e por isso, construí grelhas de observação e pu-las em prática Senti alguma dificuldade no preenchimento das listas por serem individuais, o que obrigou a um esforço grande de observação, pelo que penso que a estratégia não foi adequada. Devo salientar que estes instrumentos de avaliação foram realizados e colocados em prática com o intuito de fazer uma avaliação das aprendizagens dos alunos e, ainda, para poder continuar a planificar de forma adequada às necessidades dos alunos e na perspectiva de adequar as atividades e estratégias ao seu desenvolvimento integral. As fichas formativas também têm dado um bom *feedback* das aprendizagens.

Nesta linha de raciocínio e tendo em conta as atividades por mim propostas, considero ter por pedra basilar a perspectiva construtivista. E uma vez que o construtivismo é o modelo que para mim faz mais sentido e orientando-me por teóricos do construtivismo, entendo que o sujeito tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e que esta construção dos conhecimentos não é estática mas efectua-se através de ações. Parece-me fazer sentido centrar o processo educativo no aluno, trabalhando a partir das suas ideias/ânsias/preocupações. Defendo que o conhecimento tem de ser apropriado por um esforço voluntário e esforçado do aluno, que o saber é algo não dado mas construído, que a imaginação, a criatividade, a divergência, a autonomia, e o desafio são ingredientes essenciais do desenvolvimento pessoal.

E ainda pela aprendizagem ativa porque “a aprendizagem não tem lugar em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação” (Arendt, 2008, p:12). E porque os melhores professores preocupam-se com os seus alunos e sentem-se responsáveis pela sua aprendizagem, tento refletir e adequar-me sempre aos desafios que me colocam e ouço o que têm para me dizer, quer através de palavras ou pelo seu comportamento e pelas maiores ou menores dificuldades que demonstram. Pelo que, os professores não poderão ir para a escola pensando saber tudo o que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que precisam de saber, onde obtê-lo e como ajudar os outros a perceber o seu significado. Penso que a principal

finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se autónomos, independentes e auto regulados tal como afirma Arendt (2008).

Tento levar a cabo um série de práticas que estimulem a motivação dos alunos (saco mágico, brinquedos) que desenvolvam competências básicas e que contribuam para produzir um nível de compreensão mais elevado (formação de conjuntos e apresentação dos resultados) fomentando o gosto pela descoberta e o espírito crítico a par da capacidade de resolução de problemas (situações-problema). Sem nunca perder o gosto pelo crescer nas inúmeras possibilidades abertas pela capacidade de pensar em abstrato e pelo desenvolvimento da criatividade.

A emergência da leitura e a necessidade da mesma, nesta faixa etária tem que se prender com a aprendizagem de facto da interpretação e descodificação do código escrito mas tem que ir mais além deste e prender-se ao conceito de literacia que se constrói precocemente e se relaciona, também, com a leitura da realidade. Na continuação desta linha de raciocínio, ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Através das pistas/mensagens levadas a cabo por várias atividades (saco mágico, jogo dos conjuntos), os alunos interpretam o pretendido. Estas obrigam a uma leitura do contexto por parte dos alunos envolvendo todo o trabalho realizado, necessitam de uma integração das aprendizagens já realizadas e interiorizadas pelos alunos para que procedam à leitura/descodificação daquelas mensagens. Portanto, trabalha-se com enfoque sistemático sobre a representação simbólica para incentivar o desenvolvimento intelectual e para o favorecimento e valorização das múltiplas linguagens.

PONTOS FORTES: Criatividade, envolvimento e segurança.

PONTOS FRACOS: Gestão da disciplina e condução de ritmos divergentes

Marisa Teixeira
2/11/12

ANEXO L

DOCUMENTAÇÃO/AUTOMATIZAÇÃO DO REGISTO



Ilustração 1: O jornal de parede

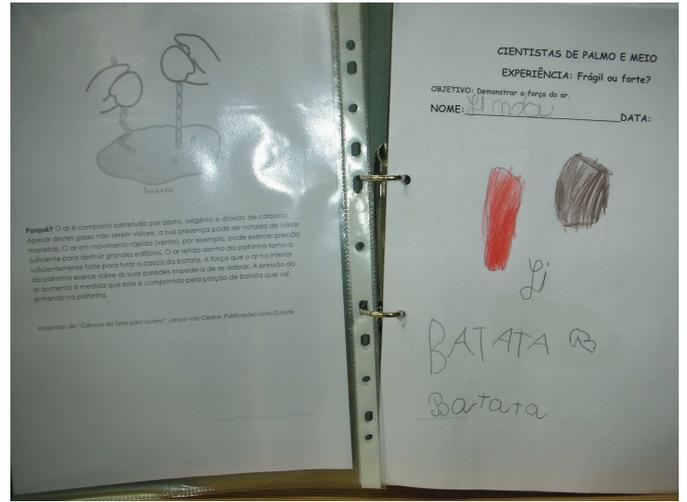


Ilustração 2: O caderno de registo das experiências



Ilustração 3: O registo da Primavera



Ilustração 4: O registo através da árvore mágica



Ilustração 5: Valorização do trabalho das crianças



Ilustração 6: A necessidade de registar



Ilustração7: Exposição do trabalho realizado no 1ºCEB

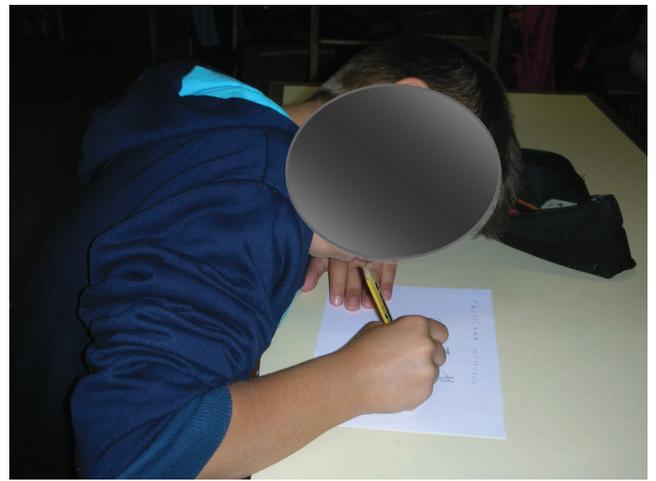


Ilustração 8: Ilustração do conto redondo no 1ºCEB



Ilustração 9: Registo de palavras pela letra inicial no 1ºCEB

ANEXO M

AUDIOVISUAIS

Teatro Quadradinha – ver ficheiro com o mesmo nome

Peça de Teatro conjunta – ver ficheiro com o mesmo nome

Uma história para o 1ºCEB - ver ficheiro com o mesmo nome

ANEXO N
PROJETO NO 1ºCEB

PROJETO LANCHE SAUDÁVEL



Fotografia nº1: A visita da enfermeira



Fotografia nº2: Construção da Pirâmide dos Alimentos



Fotografia nº3: A salada de frutas



Fotografia nº4: O jogo dos alimentos saudáveis

Certificado de participação na palestra com a enfermeira convidada



Panfleto de divulgação do projeto à família

Projeto - lanche saudável

O semáforo dos alimentos...



Lanche Saudável

Pão	Leite
Queijo e Frango	Água
Fruta	Iogurtes
Manteiga	Bolachas de água e sal

Lanche não Saudável

Biscoitos com chocolate	Doces e guloseimas
Batatas fritas	Bolachas de chocolate
Sumos e refrigerantes	Chouriços e presunto

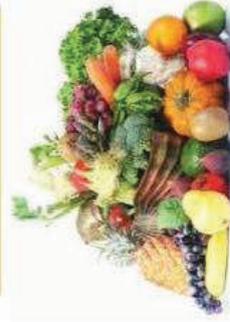


Projeto

“lanche saudável”



A alimentação tem grande influência no desenvolvimento emocional, mental, físico e social dos seus filhos...



Escola Básica

1º Ano

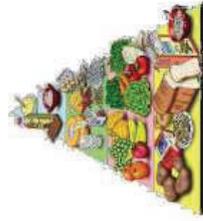
Projeto - lanche saudável

Uma alimentação saudável deve ser...

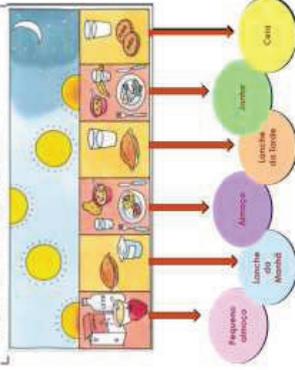
Completa – comer alimentos dos diferentes grupos e beber água diariamente.

Equilibrada – comer maior quantidade dos alimentos que pertencem aos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos grupos de menor dimensão, de forma a ingerir o número de porções recomendadas.

Variada – comer alimentos diferentes dentro de cada grupo, variando diária, semanal e nas diferentes épocas do ano.



Quantas refeições devemos fazer?



O número de refeições devem ser, **6 refeições por dia**, é importante alimentarmo-nos várias vezes ao dia para que não estejamos muito tempo sem ingerir alimento pois se tal acontece podemos sentir-nos fracos, com falta de concentração no trabalho, pode levar a desmaios, por falta de açúcar no sangue, dores de cabeça, cansaço físico e intelectual, etc.

Ao dividir o dia em 6 refeições **comemos pouco a cada refeição sem cometer exageros** e asseguramos que comemos o necessário para nos manter ativos



Pequeno-almoço



Lanche...



Almoço ou Jantar...



Ceia...



Mapa de verificação dos lanches



Mapa do lanche saudável- 1º Ano

Mês: Novembro

Saudável **Pouco saudável** **Nada saudável**

Nomes/Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
AFONSO	●	●			●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
ÂNGELA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
CRISTIANO	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
DANIELA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
DÉBORA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
FILIPA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
FRANCISCO	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
HUGO	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
INÊS	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
KARA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
LUANA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
MARIANA	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
MIRIAM	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
MIGUEL	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
PEDRO	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
WILLIAM	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
LUIÍS	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
DANIEL	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●