

RESUMO

O presente documento surge da investigação decorrida na prática pedagógica, durante os períodos de estágio profissionalizante, realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, no decurso do Estágio I em Educação Pré-Escolar e do Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro foi desenvolvido com um grupo de crianças de três e cinco anos de idade, numa instituição de ensino público e o segundo com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Básico numa instituição particular.

Nestes testemunhos serão caracterizados os contextos em que decorreu a ação educativa, os intervenientes do estudo e, ao mesmo tempo, todos os processos de intervenção, no que respeita ao observar, planejar/planificar, agir e avaliar, podendo estes aspetos ser traduzidos em evidências.

Será ainda considerada toda a prática de estágio enquanto experiência enriquecedora e refletida, no que toca à vertente pessoal e profissional da prática reflexiva num panorama educacional.

ABSTRACT

This present document arises from a research elapsed in a pedagogical practice, during periods of work experience, undertaken within the Master's degree of Education Preschool and 1st cycle of Basic Education, during the Stage I in Preschool Education and Internship II in 1st cycle of Basic Education. The first was developed with a group of children aged three and five years old, an institution of public education, and the second with a group of students of the 3rd grade of basic education in a private institution.

In these testimonies will be featured in the contexts held educational activities, stakeholders of the study and at the same time, all intervention processes, with regard to observe, plan, act and evaluate, can these aspects be translated into evidence.

Still, it'll be considered all practical internship experience while enriching and reflected, as regards the personal and professional aspects of reflective practice in educational panorama.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico.....	9
CAPÍTULO II - Metodologia de Investigação.....	25
Tipo de Estudo.....	25
Participantes do Estudo	27
CAPÍTULO III – Intervenção	32
Caracterização dos Contextos	32
Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	32
Caracterização do Contexto de 1º Ciclo	35
Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico	38
Observar/ Preparar	38
Planear/Planificar	40
Agir/Intervir.....	45
Avaliar	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
BIBLIOGRAFIA.....	62
LEGISLAÇÃO	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Lista de verificação referente ao ambiente educativo

Anexo II – Lista de verificação (espaço e materiais)

Anexo III – Escala de Envolvimento da Criança

Anexo IV – Lista de verificação da rotina diária

Anexo V – Lista de verificação dos diferentes níveis de interação

Anexo VI – Escala de empenhamento do Adulto

Anexo VII – Exemplo de Planificação Semanal - março de 2012

Anexo VIII – Exemplo de Planificação Semanal - maio de 2012

Anexo IX – Exemplo de Planificação de Expressão Motora e Movimento

Anexo X – Exemplo de Planificação Semanal – 1º CEB – novembro 2012

Anexo XI - Exemplo de Planificação Semanal – 1º CEB – dezembro 2012

Anexo XII - Exemplo Grelha de verificação (apoio à sessão de expressão motora e movimento)

Anexo XIII – Registos Fotográficos

Anexo XIV – Exemplo de Lista Verificação EPE

Anexo XV - Exemplo Lista de Verificação 1º CEB

Anexo XVI – Exemplos de Grelhas de Observação

Anexo XVII – Exemplo de Grelhas de Avaliação

Anexo XVIII -Registos Fotográficos - Expressão Plástica

Anexo XVIII – Registos Fotográficos - Expressão Dramática

Anexo XIX – Registos Fotográficos - Expressão Motora

Anexo XX -Registos Fotográficos – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo XXI – Registos Fotográficos - Matemática

Anexo XXII – Registos Fotográficos - Conhecimento do Mundo

Anexo XXIII – Interações

Anexo XXIV – Rotina

Anexo XXV - Exemplos de Registos de Incidente Crítico

Anexo XXVI – Exemplos de Registos Contínuos

Anexo XXVII – Exemplos de Avaliações Semanais

Anexo XXVIII – Exemplos de Reflexões

Anexo XXX – Grelha das aprendizagens relativas ao Projeto nas diferentes áreas de conteúdos

Anexo XXXI – Rede Curricular

Anexo XXXII – Exemplo de Fichas de Atividade

Anexo XXXIII – Exemplo de cartões de atividade extra

Anexo XXXIV – Quadro de registo das atividades extra

Anexo XXXV - Exemplo de Grelhas de Acompanhamento Mensal

Anexo XXXVI – Tabela de autoavaliação (comportamento)

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Educação Básica

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OT – Orientação Tutorial

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como finalidade a apresentação descritiva, em união com a reflexão pessoal, acerca dos estágios pedagógicos que foram realizados ao nível da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As experiências de estágio fizeram recair a prática pedagógica na valência de jardim-de-infância e de 1º Ciclo, ao longo de quatro meses de estágio para cada valência. A primeira experiência – ao nível da EPE - aconteceu com um grupo de crianças de três e cinco anos de idade, pertencentes a uma sala mista; a segunda experiência – ao nível do 1º CEB – aconteceu com um grupo de crianças de oito anos, alunos do 3º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as instituições se inseriram no distrito do Porto, sendo a primeira de carácter público e a última de carácter particular.

O estágio, enquanto prática, teve como objetivo essencial proporcionar uma experiência de prática pedagógica próxima àquela que o futuro profissional nos proporcionará, e os seus objetivos passaram então por desenvolver várias competências, umas mais transversais e outras mais específicas. Assim, era esperado que os alunos estagiários adquirissem competências ao nível da caracterização do estabelecimento de ensino, de forma a verificar se a atuação era feita em conformidade com os princípios e valores das instituições.

Toda a intervenção exigia uma aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de todas as unidades curriculares, tanto ao nível da licenciatura como do mestrado.

Assim, podemos perceber a grandiosa importância que momentos como todos os estágios realizados anteriormente, todos os seminários e orientações tutoriais que foram acontecendo ao longo do percurso de aprendizagem e da prática. No entanto não se pode esquecer que todas as leituras e investigações, que exigiam sempre uma capacidade de reflexão, dando lugar ativo ao papel do prático-reflexivo e desta forma a consciencializarmo-nos sobre as nossas práticas, planeando com conhecimento, agindo intencionalmente no processo de ensino-aprendizagem, foram também de extrema importância para todo este processo de construção da profissionalização.

Todos estes objetivos estavam estreitamente relacionados com a capacidade de reflexão. A par observação, da preparação das atividades e conteúdos, das relações com as crianças e alunos, bem como dos momentos de avaliação, reflexão e de registo, deveríamos ainda promover momentos de envolvimento parental/familiar e com a comunidade, visando a articulação entre casa-escola, acolhendo todos os intervenientes do processo de crescimento das crianças e alunos nas instituições onde enriquecem o seu desenvolvimento.

O relatório que aqui se apresenta está dividido em três capítulos distintos, sendo que o primeiro se refere ao *Enquadramento Teórico*, com um esclarecimento sobre o que se entende por *educação* e pelo ato de educar, bem como a sua finalidade aliada ao perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, e ainda uma apresentação sucinta de algumas perspetivas teóricas que, ao longo dos períodos de estágio, sustentaram a prática pedagógica.

Relativamente ao segundo capítulo – *Metodologias de Investigação* – este consiste na descrição de procedimentos metodológico que foram seguidos durante o estágio ao nível dos tipos de estudo efetuados, os participantes e intervenientes das recolhas de dados e suas análises, bem como os instrumentos utilizados.

Numa abordagem relacionada ao cariz mais prático ao nível do estágio encontra-se o capítulo três – *Intervenção* – que se apresenta subdividido. No início deste capítulo, serão espelhados os contextos organizacionais, como as instituições se apresentam, se organizam, como desenvolvem as suas ações educativas, e em seguida serão descritas as intervenções ao nível do contexto de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, passando por esmiuçar como foram desenvolvidas as ações de observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

Finalmente, serão apresentadas as *Considerações Finais*, onde será feita uma narrativa, relativamente à experiência que as práticas pedagógicas proporcionaram, refletindo sobre a autoavaliação e, a par disso, referenciando as diferentes experiências e a construção da profissionalização segundo as especificidades do profissional de dupla habilitação.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Antes de mais, poderá torna-se pertinente questionarmo-nos acerca do conceito de educação e como terá surgido a sua teoria; Segundo Cabanas (2002) esta emergiu como uma nova matéria que brotou como uma necessidade, e foi introduzida nos anos 70 nos planos de estudo ou pedagogia, como não aconteceu com outras ciências. - *E porque se inventou este estudo sobre a teoria da educação?* - Foi pensado que, através do seu estudo, se poderiam fazer melhorias ao nível do aprender e do ensinar, numa visão de progressão pedagógica. No entanto, ao longo do processo, várias foram as alterações feitas neste âmbito e, inevitavelmente, foram cometidos alguns erros e, por conseguinte, surgiu a necessidade de os desfazer, e foi neste contexto que surgiu a necessidade do nascimento da teoria da educação.

Falando-se em teoria da educação, torna-se fundamental esclarecer o conceito: *O que se entende por educação? O termo educação é como um poliedro de muitas faces* (Cabanas, 2002:52), pois olhamos a educação como uma reunião de aspetos muito diversos como a atuação do educador e do educando, as características e efeitos causados numa pessoa que foi educada, o funcionamento das instituições de ensino, o nível de instrução do contexto que abrange a instituição, entre muitos mais. Assim, podemos dizer que a

educação tem uma dimensão pessoal, uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (ou poética), uma dimensão jurídica, uma dimensão racional, uma dimensão afetiva, uma dimensão institucional, uma dimensão histórica, uma dimensão laboral, uma dimensão ética e uma dimensão comercial.(Cabanas, 2002: 52).

É a partir desta riqueza de dimensões que o autor nos ilustra a problemática com que os estudiosos se deparam quando querem dar uma definição geral de educação. A dificuldade passa pela razão do termo “educação” não ser de caráter unívoco e não nos ser possível desagregar todas estas dimensões, se são elas próprias, no seu conjunto, que constroem a ideia de Educação. No entanto, este conceito, por mais estudado que seja, vai continuar a ser uma única, clara e universal definição, como nos refere Castañé,

saber com profundidade e exactidão o que é educação, implicaria não apenas defini-la segundo certos princípios essenciais, como também ver de que modo se realiza e é condicionada historicamente e como influencia a história num contexto sociocultural concreto (1981, cit. por Cabanas: 2002:53),

o que nos faz concluir que todas as definições elaboradas no sentido de clarificar o termo educação são insuficientes, dado que muitas vezes se confundem com os seus propósitos e com o que se designa por processo educativo.

O vocábulo *educação*, segundo o dicionário da língua, é entendido como *ação e efeito de educar*. Isto implica que a educação enquanto ação implica o uso de uma metodologia ou modelo pedagógico com a intencionalidade de produzir efeitos educacionais, enquanto a educação enquanto efeito implica consequências ou resultados do ato de educar. Neste sentido, para Jonas Cohn (2000) a educação é vista como uma ação conhecedora e linear sobre a possibilidade do Homem ser moldado e assim levá-lo à sua formação; Ziller (1989) vê essa ação de uma forma mais concreta, classificando-a como intencional e planificada pelo Homem e sobre o Homem.

No entanto, também se deve ter em consideração o termo “*ensinar*” que, segundo o dicionário da língua portuguesa, provem do latim *insignare* e significa, segundo a mesma fonte, “enfiar sinos na cabeça alheia”. O ensinar e o aprender são a cara e coroa de uma mesma moeda, o que implica uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta entre educadores/professores e crianças/alunos.

Assim, de acordo com o que os autores defendem e tendo em conta os diferentes níveis da educação, atentando à Lei-Quadro, relativa à Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), consta o seu princípio geral como:

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 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

É possível verificar que o estabelecimento onde decorrem as atividades relacionadas com a Educação Pré-escolar, caracteriza-se por ser um contexto em que se prestam serviços direcionados ao desenvolvimento da criança, que passam pela abordagem de atividades educativas e ações de apoio às famílias.

Assim, segundo as ideias presentes no Princípio Geral da Lei- Quadro, referida anteriormente, relacionam-se com os objetivos gerais, que por sua vez estão explicitados nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. E com este último documento torna-se mais perceptível que a Educação Pré-escolar abre portas à possibilidade das crianças construírem a sua própria aprendizagem e assim se possa *favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança* (Orientações Curriculares para a EPE, 1997:18). Esta afirmação remete-nos para um ponto que deve ser tido em conta pelo profissional de educação de infância, no sentido de *estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas* (Orientações Curriculares para a EPE, 1997:18), o que nos faz refletir sobre a importância de relacionar o desenvolvimento com a aprendizagem. Neste sentido, torna-se claro, tal como os estudiosos, contemporâneos, das ciências psicológicas e sociais referem, que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu processo educativo e que os adultos, que com ela criam esse processo, devem encará-la como sujeito e não como um objeto desse mesmo decurso.

Relativamente ao 1º Ciclo, este é um nível do ensino básico, sendo de caráter universal, obrigatório e com um ensino globalizante. Este ciclo conta também com documentos de apoio, sendo eles essenciais para a gestão do currículo. O documento *Organização Curricular e Programas* – esclarece-nos os objetivos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a organização curricular e programas obrigatórios que o professor deve cumprir.

Atentando no que é defendido pelo Ministério da Educação, o 1º Ciclo define três grandes objetivos, sendo eles os seguintes: (1) criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; (2) proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; (3) desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Contrariamente à Educação Pré-Escolar que conta com Orientações Curriculares como um apoio para assegurar uma educação sustentada e de qualidade,

o 1º Ciclo conta com o apoio das Metas Curriculares, como uma outra estratégia de desenvolvimento do currículo e para assegurar o mesmo carácter.

Indiscutivelmente, cada valência de ensino deve estar adaptada aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças que as constituem, de forma que consigam alcançar os objetivos e desenvolver as competências estabelecidas nos documentos orientadores, uma vez que a

concepção dos planos de estudo de cada disciplina ou área disciplinar, onde já se tornou possível, por se tratar de campos de ensino-aprendizagem delimitados, definir objetivos específicos segundo três níveis articulados de progressão, sem perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais (Ministério da Educação, 2004:16).

Sabemos, de igual forma, que a educação tem por missão, em todo o mundo, estabelecer laços sociais entre as pessoas em alguns pontos comuns. Neste sentido, um dos seus objetivos visa o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. *Define-se como um veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como caminho de preparação dum projecto comum (J. Delors, 1996: 45).*

No âmbito desta perspetiva social e cooperativa da educação, podemos perceber, através do mesmo autor que,

uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. [...] É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (J. Delors, 2003:89).

Através desta perspetivas, percebe-se que a educação não se pode basear apenas e só no saber-fazer e na aquisição de capacidades diversas. Deve ser vista na sua plenitude, como uma realização da pessoa, que na sua totalidade, aprende a ser. Neste sentido, importa referir os quatro pilares da aprendizagem, identificados pela UNESCO (1999): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Concluimos que, diante desta visão contemporânea da educação, podemos destacar dois conceitos: aprendizagem e cooperação.

Consequentemente, surge a necessidade de fazer referência à aprendizagem cooperativa, que se entende como *a ideia de agrupar os alunos [ou crianças] propondo que assim trabalhem nas aulas [ou atividades] para que obtenham melhores aprendizagens (Freitas, Maria e Candido, 2003:11)*. John Dewey (1899; 2002) já havia feito referência à importância da aprendizagem partilhada e das

partilhas na aprendizagem, com a finalidade da escola se tornar mais ligada à vida em sociedade, pois

Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referencia a objectivos comuns [...] A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprenda através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspetiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivencia futura (Dewey, 2002:24-26).

Vários estudiosos, Webb, Farivar e Mastergeorge, que exploraram o valor da interação nas aprendizagens, afirmam que:

[o]s estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspetivas e a dos outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho de grupo (Webb, Farivar e Mastergeorge, cit. Freitas, 2003:14).

Tendo em conta esta abordagem cooperativa, sabemos que o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, segundo Niza (2007), defende uma pedagogia de cooperação educativa. Ou seja, uma pedagogia na qual os alunos e professores negociam atividade e projetos que pretendem desenvolver, tendo em conta todos os conteúdos programáticos, conjugando-os com os interesses e saberes das crianças/alunos. Também dentro desta perspetiva ressalva-se a importância de se ter em conta o contexto cultural e social da comunidade em que se insere.

Esta organização cooperativa visa o desenvolvimento humano numa perspetiva cívica e moral, potencializadora da capacidade de iniciativa, corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e ainda numa perspetiva de aprendizagem democrática. Seguindo esta estrutura, cada aluno torna-se responsável por desenvolver autonomamente o seu trabalho e o professor acompanha a sua ação, intervindo no sentido de afastar potenciais dificuldades que gerem estagnação. A partir daqui, percebe-se que o MEM procura respeitar o ritmo de trabalho e as características de cada estudante, garantindo assim o sucesso. Todos os alunos são implicados no seu sucesso e no sucesso dos demais colegas, consequência do apoio prestado pelos que têm menos dificuldades àqueles que têm mais dificuldades.

Este movimento teve como preconizador Freinet que procurava modernizar as pedagogias e métodos da escola mais tradicional. Queria adaptar o ensino à nova geração que se marcava no mundo, pois

As [próprias] crianças já não são o que eramos com a idade delas. Não têm as mesmas preocupações, nem os mesmos interesses, nem o mesmo carácter: modernizam-se também com grande rapidez e o seu comportamento é deste modo modificado [...] O trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no seu mundo. Então, inconscientemente, concedem-nos apenas uma porção mínima do seu interesse e da sua vida, reservando tudo o resto para aquilo que consideram verdadeiramente cultura e alegria de viver (Freinet 1976:10).

A partir daqui, urge a vontade de Freinet em modernizar os utensílios da escola e melhorar as suas técnicas, para modificar, progressivamente, as relações entre a Escola e a Vida, entre as crianças e os professores. O seu objetivo fundamental visava (re) adaptar a escola ao meio, com a finalidade de obter um melhor rendimento dos esforços comuns (profissionais-alunos-família-instituição).

A partir daqui, também importa atender aos seguintes modelos pedagógicos num contexto de aplicação à realidade educativa. Conseguimos perceber que, ao longo da evolução do Homem, os vários conceitos se foram alterando, assumindo novas características, tornando assim o ensino mais flexível, com regras menos explícitas, fazendo com que o professor se afastasse do perfil clássico do “bom professor”, visto como aquele que ensina e que é exigente na mera reprodução dos saberes por parte dos alunos.

Assim, as pedagogias que podem estar na base do ensino no 1º Ciclo podem fundamentar-se na pedagogia (1) diretiva, em que o professor é o elemento central do processo e se limita meramente à transmissão de conhecimentos/conteúdos, em que

o aluno é tratado como um mero depósito dos conhecimentos lançados pelo professor; educa-se para se arquivar o que se deposita [...] nesta visão bancária da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitam os educandos no [...] tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos (Freire, cit. Corim, 1987:294-295);

(2) não-diretiva, a qual acredita que *o individuo tem dentro de si amplos recursos para auto compreensão, para alterar o seu autoconceito, atitudes e o seu comportamento autodirigido (Rogers, 1989:16)* e assim o aluno abandona a passividade e adquire um papel ativo no seu próprio processo de crescimento intelectual. No mesmo sentido, o professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, passando esta a ser centrada no aluno, pois *a maioria das aprendizagens significativas são adquirida pela pessoa em acção, ou seja, pela sua experiência (Rogers, 1986:136-137)*, assumindo assim o papel de facilitador/orientador do ensino, uma vez que se considera que *não podemos ensinar, apenas podemos*

facilitar a aprendizagem (Rogers, 1974:381); (3) relacional, em que o aluno aprende através da própria ação, adquirindo assim conhecimento apenas se delinear e problematizar a sua própria ação. Aqui, o papel do professor é problematizar, construindo-se assim um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento, em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. Pois como defende Piaget (1983) a inteligência humana denota-se a partir da resolução dos problemas que o ambiente coloca ao indivíduo e mediante o qual este trata de superar as suas dificuldades existenciais concretas.

Dentro de cada pedagogia desenvolvem-se métodos adequados aos contornos ideológicos de acordo com o seu cerne. Desta forma, respetivamente, pode ser utilizado o método expositivo; método interrogativo; método interativo; que, mais adiante, no próximo capítulo serão novamente referenciados e explicitados.

A partir daqui é evidente que a aprendizagem pela ação é fundamental para o completo desenvolvimento do potencial humano, e esta aprendizagem ocorre de forma mais eficaz em contextos em que são pensadas e organizadas oportunidades de aprendizagens adequadas ao ponto de vista do desenvolvimento.

Apenas o conhecimento da ordem e conexão dos estádios de desenvolvimento das funções psíquicas pode assegurar o significado total do exercício dos poderes psíquicos de forma livre, ainda que ordeira e respeitadora das leis. Numa palavra, a própria educação é precisamente o trabalho de fornecer as condições que permitem às funções psíquicas, conforme vão surgindo em sucessão, amadurecer e avançar para funções mais elevadas da forma mais livre e completa (Dewey e McLellan, 1964:207).

Nesta abordagem e trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Piaget (1969, 1970) em articulação com a filosofia progressiva de Dewey, acredita-se que o desenvolvimento ocorre de forma gradual que caminha por diferentes estádios ordenados e sequenciados. Aqui, cabe ao educador/professor ter a capacidade de observar no sentido da diferenciação pedagógica, tendo em conta o conhecimento individual das crianças e do seu processo evolutivo, partindo do que ela sabe e alargando os seus interesses, desenvolvendo as suas competências e promovendo novas, tal como é defendido nas orientações curriculares/currículo para a Educação Básica. A visão progressiva da aprendizagem pode ser definida como *uma mudança ativa nos padrões de pensamento, provocada por vivências concretas da experiência de resolução de problemas* (Kohlberg e Mayer, 1992:455) e o papel do educador deve ser o de apoiar as interações naturais das crianças com as outras pessoas e com o meio, já que este processo de interação estimula o desenvolvimento.

Assim, a aprendizagem pela ação é definida como aquela em que a criança através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos, pois tal como Piaget defende *o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem das crianças, mas sim das interações entre as crianças e os objetos* (Piaget, 1973).

Este tipo de aprendizagem defendida por variados estudiosos implica quatro elementos críticos como a ação direta sobre objetos; reflexão sobre ações; a motivação intrínseca, invenção e produção; resolução de problemas; Estes quatro princípios remetem, a par de uma crescente vontade de aprender e interesses por questões que levam à exploração, para um desenvolvimento global e refletido por parte das crianças, uma vez que incorporam a manipulação de objetos, utilização do corpo e dos sentidos, descoberta de funcionalidades em objetos, pensam, compreendem e comunicam, testam hipóteses e partem para a resolução de problemas. Esta fusão entre diferentes aspetos vai possibilitar que a criança se sinta ativa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se implicada e envolvida, com o sentido de que é importante e, conseqüentemente, capaz de dar um contributo à sociedade. O conceito de *agência é multidimensional, inclui definição de objetivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção* (Dunlop, 2003: 72).

Esta competência, por parte da criança, ao nível da educação de infância requer, de acordo com Oliveira-Formosinho (2004), *a escolha e autoiniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com os pares e os adultos* (Oliveira-Formosinho, 2004:13-14).

Este tipo de abordagem, em contexto de Educação Pré-escolar, exige ao educador que este seja capaz de educar a criança, dando-lhe espaço para que seja ela a autora e construtora do(s) seu(s) conhecimento(s). Relativamente ao profissional do 1º Ciclo, como referem A. García del Dujo (1992) e Pilar Aznar (1991), *diz-se que o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado* (cit. Cabanas, 2002:287).

No seguimento desta linha de pensamento e olhando para a Educação Pré-escolar numa tentativa de sustentar a prática pedagógica, podemos concluir que a abordagem da Metodologia de Projeto poderá ser bastante significativa, na medida em que os projetos desenvolvidos, segundo Van Sanden (1997) podem oferecer

experiências estruturadas, de fácil compreensão e que façam sentido para as crianças e que vão ao encontro da intencionalidade dos educadores. Esta metodologia também poderá e deverá ser abordada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mas afinal o que é um projeto? Segundo Lilian Katz & Chard *um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema, como “ir para o hospital”, “construir uma casa”, ou “o autocarro que nos trás até à escola”* (Katz & Chard, 1997:4). Esta pedagogia irá permitir uma atitude mais dinâmica e interrogante por parte da criança, em que o educador se revela como um co construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros e a criança torna-se mais competente e capaz, ao mesmo tempo que reforça laços de companheirismo, sentindo-se cada vez mais como parte de um grupo. Tendo em conta que o projeto deverá despertar a curiosidade/interesses das crianças, incitando a uma atividade de procura, a temática ou questão deverá partir delas e não da intencionalidade do adulto.

Esta metodologia baseia-se em fases de trabalho distintas que passam, nomeadamente, pela definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; e avaliação e divulgação. Assim, a primeira fase considera 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), em que as crianças questionam e partilham os seus saberes, criando uma rede ou teia de ideias e o educador estimula a sua curiosidade e os seus interesses. Numa segunda fase do projeto, faz-se a *planificação e o lançamento do trabalho*, em que com uma maior consciencialização por parte das crianças se define que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, quais as tarefas de cada membro do grupo, *organizam-se os dias/semanas, antecipam-se acontecimentos, inventam-se recursos (a quem se pode recorrer/que documentação existe disponível), enquanto o adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias e regista* (Vasconcelos, 1998: 142). No que respeita à parte da *execução*, as crianças dão início aos seus trabalhos de pesquisa, consultando diferentes meios de informação, em que posteriormente

registam, selecionam e organizam a informação, consultam/elaboram mapas e gráficos, preparam “dossiers” de consulta, afixam informações relevantes, voltam a consultar fontes de informação secundária (mapas, enciclopédias, panfletos, fotografias, livros, revistas, etc. (Vasconcelos, 1998: 142).

Finalmente, na fase de divulgação e avaliação, pretende-se que as crianças façam um percurso por todo o processo que realizaram, e desta forma, resumam as experiências que realizaram, fazendo um balanço entre o que sabiam na fase inicial do projeto e que, no final, ficaram a saber. Assim, nesta etapa, as crianças refletem sobre a sua participação na consecução das tarefas, analisando a sua atividade cooperativa no seio do grupo.

Esta pedagogia implica uma planificação em que não exista a formulação de objetivos específicos, mas sim a *formulação de hipóteses de trabalho, daí que, subjacente a este modelo de planificação, esteja a possibilidade de partir para uma multiplicidade de direções. Esta forma de planejar sistémica, prospetiva, intuindo visões do futuro* (Vasconcelos, 1998:144). Através deste tipo de intervenção, a criança pode experienciar o mundo que a rodeia, alimentando sempre a sua vontade de descoberta, ao mesmo tempo que multiplica as suas linguagens. Mas, para isso, é também preciso que o adulto saiba ajudar a manter o diálogo e a discussão no grupo, que consiga garantir uma complexificação das questões, dando sempre voz a todas as crianças, incentivando aquelas que são menos participativas e auxiliando todas as crianças para que possam ser agentes ativos no trabalho cooperativo do grupo.

Neste sentido, percebemos que o profissional, seja ele educador ou professor, deve esforçar-se no sentido de se adaptar às crianças ou alunos, bem como às suas características individuais e à realidade do contexto em que se envolve.

A comunidade educativa, na maioria das vezes, tem uma população formada por diversos grupos de crianças com características semelhantes, competências semelhantes, crenças, rituais, costumes (...). Assim, é necessário dar resposta a esta diversidade, o que não significa formar grupos homogéneos, mas o contrário, pois a diversidade que existe num grupo poderá favorecer a troca de experiências e o crescimento de cada um dos indivíduos envolvidos.

Na mesma linha de pensamento, considera-se que a escola é um lugar em que todos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes. Assim o profissional deve, segundo perspectiva de Luiza Cortesão e Stoer (1997), preocupar-se em toda a sua ação pedagógica com toda esta diversidade de alunos que compõem a escola moderna. Para isso não poderá olhá-los apenas como uma população meramente heterogénea, devendo *preconizar algumas medidas, sobretudo nos níveis mais baixos do sistema, no sentido de contribuir para uma maior semelhança de resultados de sucesso* (Cortesão, 2000:44). Igualmente, poderá surgir,

em consequência e segundo a mesma autora, a reorganização/recriação de conteúdos e/ou metodologias e/ou materiais.

Mas estas preocupações e estratégias não devem assentar apenas nos resultados dos processos, mas também no sentido de trabalhar uma atmosfera de maior respeito e aceitação da diferença, para que todos se sintam incluídos no grupo, turma ou instituição. E quando se fala em diferenças não se fala em meras características físicas, sociais ou pessoais, fala-se de crianças cujas necessidades de atenção têm outros contornos.

A partir daqui, torna-se importante fazer referência ao conceito *Escola Inclusiva*, que se enquadra no princípio da igualdade de oportunidades educativas a todo e qualquer aluno sem exceção. Todas as crianças têm o direito de ser incluídos no mesmo tipo de ensino, mesmo que seja necessário ter em conta, como é óbvio, as suas diferenças individuais. Este conceito traduz uma obrigação de potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada indivíduo, implicando assim uma flexibilidade ao nível da gestão do currículo. Dentro desta perspetiva, e segundo Gordon Porter (1994), o sistema de educação que ilustra o conceito de escola inclusiva é aquele que inclui todos os alunos no ensino regular, de acordo com a sua idade (cronológica). Isto implica que sejam aceites e integrados aqueles que apresentem algum tipo de deficiência ou Necessidades Educativas Especiais, oferecendo-lhes um ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Desta forma, entendemos que o professor deverá usar o conhecimento que tem sobre os alunos para repensar a sua ação, ao encontro de interesses, valorizando os saberes, respeitando crenças e valores, ao mesmo tempo que desenvolve competências que as crianças ou alunos já desenvolveram, sem nunca esquecer as suas características e necessidades individuais específicas.

A partir daqui, podem delinear-se muitos dos traços que pertencem ao perfil específico do profissional da Educação Básica, tal como o Decreto de Lei nº 240/2001 estabelece um perfil do profissional docente, em que se esclarece que

o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes (Decreto de Lei nº 240/2001).

Desta forma deve-se atender as várias dimensões que estão subjacentes ao profissional da educação básica. Estas podem assim passar pelo âmbito científico,

social ou ético, acompanhando assim a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade, bem como a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que constam explicitamente no documento legislativo referenciado.

Neste sentido, torna-se pertinente clarificar o perfil específico, tanto do educador de infância como do professor do 1º Ciclo.

Através do Decreto de Lei 241/2001, relativo ao perfil do educador de infância consta, como capital, que *o educador concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas* (Decreto de Lei 241/2001).

Também, ao analisarmos a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar apercebemos que a tarefa do educador

é contribuir para que todas as crianças desenvolvam os seus talentos e potencialidades e para que seja uma intervenção complementar da ação 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 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 10 de Fevereiro de 1997).

Ao mesmo tempo, o educador deve ser capaz de ter em conta diferentes etapas de trabalho – observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular - em que atue de acordo com elas, aprofundando-as.

Além disso, o profissional de educação de infância deve ter em conta a conceção e desenvolvimento do currículo, pois o “currículo” na Educação Pré-escolar é elaborado diariamente com base no grupo de crianças e na sua heterogeneidade, por isso o educador tem que estar sempre disponível, preparado para uma intensa pesquisa e conhecimento do seu grupo de crianças, tendo depois a capacidade acrescida de o integrar no quotidiano do jardim-de-infância, no que respeita ao âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Para esse efeito, o educador deverá seguir os documentos considerados como instrumentos de apoio à organização, gestão e integração do currículo, que, como nos diz a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, relativa à gestão do currículo na educação pré-escolar, devem ser as seguintes: Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respetivo Projeto Educativo; O Projeto Curricular de Grupo/Turma -

documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma; Segundo o mesmo documento,

os educadores deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo Conselho Pedagógico e em articulação com o conselho de docentes, no caso da rede pública, ou com a equipa de educadores, no caso da rede privada». Podendo ainda ser uma intervenção sustentada nas Metas de Aprendizagem e nas OCEPE ao nível do Ministério da Educação (Decreto lei (241/2001)).

No mesmo Decreto – lei (241/2001)

descreve-se o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico, como aquele que 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 (Decreto de Lei (241/2001).

Deve assim ser capaz de cooperar na construção e na avaliação do projeto curricular de escola, colaborando com os demais profissionais da comunidade educativa, ao mesmo tempo que desenvolve aprendizagens, mobilizando saberes científicos nas diferentes áreas de conteúdos, atendendo às necessidades individuais dos seus alunos; usa conhecimentos prévios dos seus alunos para planear aprendizagens significativas; promove a autonomia da sua turma; avalia, com instrumentos adequados e adaptados, as aprendizagens do processo educativo; desenvolve o interesse e o respeito no seio escolar e no mundo social; promove a participação ativa dos alunos, atendendo as regras de convivência numa perspetiva de educação cívica. A par destas competências, o professor tem o papel de promover a aprendizagem de competências nas mais variadas dimensões do currículo integrado, ao nível do Português, da Matemática, do Estudo do Meio, da Expressão Físico-Motora e das Expressões Artísticas.

Relativamente à vertente da organização do ambiente educativo, o educador de infância e o professor deverão ser capazes de organizar o espaço e as experiências educativas interessantes. Também deverão organizar o tempo e as rotinas de forma flexível e diversificada, respondendo às necessidades de bem-estar dos mais jovens.

No que respeita à relação e à ação educativa, o profissional deverá ser capaz de se relacionar com as crianças, favorecendo os laços afetivos, uma segurança relacional e de forma a promover a sua autonomia. O profissional deve sempre promover o envolvimento da criança/aluno em atividades, valorizando a cooperação entre o grupo/turma, para que todos se sintam valorizados e integrados, e sem esquecer a cooperação por parte das família e da comunidade nas atividades e projetos a desenvolver.

Como o adulto é visto, constantemente, pelas crianças, como um modelo que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social, este deve ser o mais imparcial possível para não influenciar as decisões individuais. Além disso, deve conhecer a cultura envolvente e estar sempre pronto a aprender e a conhecer. O educador/professor deve colocar-se ao serviço do outro, usando os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas capacidades de reflexão, tal como afirma Isabel Roquette Correia *não é o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando* (1993:26).

Tanto o termo *reflexão* como o termo *reflexivo* adquiriram um grande protagonismo no âmbito educacional. Desta forma, termos como “pensamento reflexivo” (Dewey, 1959), “ensino reflexivo” (Zeichner, 1993), “praticantes reflexivos” (Schön, 1983) estão relacionados com práticas educativas por parte dos professores.

Determinados autores apontam no sentido do educador ser um prático reflexivo, que através do *desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos assim entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida* (Marques, M *et al*, 2007:130). Em Educação de Infância esta reflexão passa pelo ato de, através da ação, reestruturar as práticas educativas para uma melhor adequação às necessidades e características das crianças, privilegiando assim um desenvolvimento global adequado do educando.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos referir que o professor deve desenvolver uma ação reflexiva sobre a sua intervenção. John Dewey defendeu a importância do pensamento crítico em várias publicações (1910, 1933, 1938), pois reconheceu que temos a capacidade de refletir a partir de uma problemática. Esta ação tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face à situação sobre a qual se reflete.

Assim, o profissional deverá pensar nas suas conquistas, limitações e possíveis problemas que possam surgir ao longo do seu percurso formador, de acordo

com a realidade/ambiente educativo em que se inserem, tentando proporcionar aprendizagens significativas para cada elemento do grupo. Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática *é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade* (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996: 83).

Neste sentido, o portfólio reflexivo surge como instrumento construtor do nosso próprio saber, revelando competências pessoais e profissionais.

O portfólio representa um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, de documentação das práticas reflexivas, de suporte das reflexões que acontecem antes, durante e depois da acção, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto-reflexão (Marques, et al, 2007: 130).

Segundo Bizarro, o portfólio é uma ferramenta de avaliação estreitamente direcionado para auxiliar o seu autor, relativamente no que respeita o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia (Bizarro, 2001). Desta forma, o portfólio ganha uma moldagem pessoal, em que o indivíduo que o constrói o faz de acordo com a sua perspectiva e gosto individual e característico, com consciência e organização, tornando-o num instrumento de trabalho e de avaliação pessoal que reflete as experiências vivenciadas ao longo do seu estágio. O portfólio também pode ser visto como uma peça importante, se considerarmos que este tem uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional (Sá-Chaves, 1998:140).

No contexto de Educação Pré-escolar, o portfólio pode ainda ser visto como mais do que um instrumento de avaliação reflexiva para o aluno, pois é usado na sua formação inicial como uma metodologia que prevê a implementação e facilitação dos processos de reflexão sobre a prática pedagógica. Por isso, para Veiga Simão (2004) o portfólio do estagiário de EPE tem a funcionalidade de organizar e arquivar todo o material recolhido no campo ao longo da investigação. Entre esses documentos pode apresentar material bibliográfico, as suas motivações, as suas perspectivas, os seus interesses gerais e/ou particulares. Assim, para o mesmo autor (2004), este instrumento serve de estímulo para o estagiário avaliar e refletir a sua prática ao longo da sua formação.

Este instrumento pode ser um forte aliado para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais do (futuro) profissional de educação, uma vez

que lhe permite organizar e guardar sistematicamente a informações que recolhe ao longo da sua prática pedagógica.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O termo investigação, do latim *investigatiōne*, segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2010), entende-se como o ato ou efeito de investigar, inquirir ou indagar; podendo ser um estudo ou uma série de estudos aprofundados sobre um determinado tema, numa área científica ou artística. A partir daqui pode ser selecionado como um sinónimo abrangente mas fiel ao termo pesquisa.

Assim, tendo em conta este último e uma perspectiva filosófica a pesquisa é *uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que se esgota, fazendo combinação particular entre a teoria e os dados* (Minayo, 1993:23). Na mesma linha de pensamento e em complemento, Demo (1996) define pesquisa como *uma atividade rotineira do ser humano que não passa de um questionamento sistemático e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático* (Demo, 1996:43).

Sequentemente, este mesmo documento surgiu da intencionalidade de construir um relato acerca da nossa intervenção educativa, em que se contactasse e refletisse sobre aspetos específicos da prática, como o observar, planear/planificar, agir e avaliar.

Tipo de Estudo

A partir do que já foi referenciado anteriormente, esta abordagem possibilitou que a intervenção fosse no sentido de criar situações de aprendizagem para as crianças, que pudessem ser as mais enriquecedoras, tendo em conta o currículo.

Assim, nos diferentes âmbitos em que a investigação recaiu, existiu sempre a preocupação em fazê-la de uma forma integrada, no ambiente natural, que é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal, descrevendo aspetos como o espaço físico, os materiais, as rotinas, as atividades, as situações de

aprendizagem, as particularidades e situações rotineiras, etc., em que o primordial era o interesse pelo processo e não pelos resultados, de forma a fazer uma análise das recolhas de campo de uma forma indutiva para que lhes pudessem ser atribuídos algum significado. Através desta ilustração percebe-se que foram seguidas cinco características principais, como defendem Bogdan e Bikken (1992), relativas à investigação qualitativa, que se prendem ao tipo de estudo que se realizou ao nível de estágio. Também os mesmos autores defendem que se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação, pelas características/razões já nomeadas. Ressalva-se que a abordagem realizada apresenta, ainda, um carácter intensivo visto que a amostra foi sempre a mesma ao longo de todo o percurso de cada uma das duas intervenções.

Segundo Turato (2003), o estudo de abordagem qualitativa relaciona-se com o estudo dos significados, significações, representações mentais e sociais, bem como toda a simbologia do meio e dos participantes, os seus pontos de vista, as suas vivências, experiências, etc. Desta forma, facilmente se percebe que a pesquisa qualitativa procura essencialmente a compreensão específica do objeto ou amostra que estamos a estudar, querendo saber como os acontecimentos se desenvolvem no seu meio natural e, também, como se desenrolam as relações nesse mesmo âmbito.

A partir daqui, fica claro que o método qualitativo permite traçar explicações relativas a um pequeno contexto, dando ênfase ao significado e não à quantidade. Relativamente às técnicas, e tendo em conta o contributo e a perspectiva de Spencer (1993), estas podem propiciar momentos em que os participantes e o próprio investigador revelem e partilhem sentimentos, e a partir daqui poderá ter-se em atenção o modo como falam das suas experiências pessoais e emocionais, a linguagem que usam e como desenvolvem as suas relações com os outros e com o mundo. Desta forma, *a curiosidade e o empenho do pesquisador estão voltados para o processo, definido como acto de proceder do objeto, quais os seus estados e mudança e, sobretudo, qual é a maneira pela qual o objeto opera* (Turato, 2003:262).

Ainda, mas mais adiante, irá perceber-se que, neste tipo de abordagem, os participantes do estudo ou amostra são intencionais visto que, tendo em conta o nosso contexto de estudo, procurámos observar, conhecer, aprender e compreender toda a população envolvida bem como o/os seu/seus contexto(s). De acordo com Minayo (1994), devem-se ter em conta alguns aspetos ao nível da recolha de dados junto dos participantes, como: (1) privilegiar os sujeitos que detêm as informações e experiências que se deseja conhecer; (2) considerar um número suficiente para a

firmeza das informações; (3) escolher um conjunto de informantes que permita a recolha e compreensão de semelhanças e diferenças;

Ao nível da amostra do estudo, esta poderá ser composta, de acordo com Willms e Johnson (1993), por casos extremos ou desviantes, por casos típicos, por casos que possam satisfazer alguma dimensão escolhida, etc.

Participantes do Estudo

No tipo de estudo desenvolvido, segundo Vale (2000) não se deve privilegiar uma amostragem casual ou numerosa, mas sim uma que assente em critérios, seja pondera ou intencional, ou seja, a amostra deve estar sujeita a determinados objetivos do investigador, de forma que este possa aprender ao máximo sobre o fenómeno que está a estudar.

No entanto, a escolha das instituições não foi intencional, uma vez que surgiu do concurso aos estágios realizados no âmbito de duas das Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e a seleção das instituições não se prendeu a uma perspetiva futura de estudo. A intervenção ocorreu assim em duas instituições distintas.

Assim, o estabelecimento relativo ao estudo em EPE, abrangia um espaço específico para as atividades ao nível do Jardim-de- Infância e outro espaço, distinto, para as atividades relativas à valência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação ao grupo também ele foi selecionado aleatoriamente no momento de distribuição dos alunos estagiários pelas diversas instituições cooperantes. Entre os dois grupos que compõem a instituição de EPE, aquele em que recaiu a investigação foi o grupo misto dos 3 e 5 anos de idade. Este era constituído por um total de vinte e uma crianças, sendo oito do género feminino e treze do género masculino. Do total, o grupo dividia-se em duas faixas etárias - três e cinco anos - em que quinze crianças tinham três anos e seis crianças tinham cinco anos. Relativamente à caracterização das crianças deste grupo, na sua generalidade vivem em famílias estruturadas (pai e mãe), em algumas situações com os avós, que fazem parte do agregado familiar. Quase na sua totalidade são as mães as EE, pois uma parte significativa encontra-se sem emprego, levando-as a uma maior participação, demonstração de 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.

Relativamente ao estudo realizado no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, também ele foi aleatório, contando com a participação da turma do 3º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo composta por treze alunos do género feminino e doze do masculino. Na sua maioria vivem no concelho da Maia ou em concelhos vizinhos, numa estrutura familiar equilibrada e harmoniosa partilhando o seu quotidiano familiar com o pai, mãe e irmãos; ainda que alguns agregados contem com a presença dos avôs. Na maioria dos casos os pais apresentam habilitações literárias elevadas, como bacharelatos, licenciaturas e, em caos menos frequentes, mestrados.

Assim, tentou-se desenvolver uma observação que permitisse diagnosticar, conhecer e compreender as realidades e necessidades do contexto em que decorreu a prática, descodificando-se fatores que influenciam as competências dos indivíduos do estudo.

Através desta investigação foi possível traçar uma descrição dos indivíduos, das suas formas de interação, dos seus interesses, das suas dificuldades, e assim estabelecer prioridades no sentido de uma intervenção com sentido para todos.

Podemos assim concluir que o objetivo da análise da realidade é conhecer a situação problema para atuar no sentido de transformação, visando a sua melhoria. Mas para isso, e antes de mais, é necessário observar. Segundo Campenhoudt e Quivy esta ação é vista *como um método de investigação social onde os comportamentos são captados no momento em que acontecem, acompanhando assim todo o processo de investigação que foi realizado* (Campenhoudt e Quivy, 2008:196).

Como é da intencionalidade pedagógica, o profissional observa para poder conhecer, ensinar e, conseqüentemente avaliar e/ou reajustar. Para isso, é necessário recorrer a técnicas adequadas, sobre as quais Gronlund e Linn referem que *a observação directa é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspectos da aprendizagem [...] e possibilita informação suplementar acerca dos outros. O problema é... como obter um registo objectivo dos comportamentos mais significativos?* (Gronlund e Linn,1990:375).

A observação utilizada de forma sistemática permite uma recolha de informação sobre o modo como as crianças vão desempenhando as suas tarefas, as suas competências e as atitudes desenvolvidas enquanto se envolvem num processo de ensino-aprendizagem. A observação que decorreu ao longo dos dois estágios também recaiu sob um carácter mais estruturado em que previamente se decidia o que se ia observar, como por exemplo, diferentes contextos das ações, as formas de

intervenção e adequação das intencionalidades educativas; quem se ia observar – focada essencialmente no grupo de crianças na EPE e na turma do 1º CEB, bem como as instituições, expandindo a observação às equipas pedagógica, as comunidades nos seus diferentes contextos culturais. Igualmente foi definindo, e vários momentos, quando decorreria essa mesma observação (situações, períodos de tempo) que se foram estipulando e referenciado, cada vez mais intencionalmente, ao longo do período das práticas, patente nas planificações semanais; e como – os instrumentos de recolhas de dados.

Uma vez que a observação realizada em cada contexto se desenvolveu em contacto direto com o meio natural e com os atores sociais, nos seus contextos culturais, de um forma frequente e prolongada por parte do investigador, visto como um próprio instrumento de pesquisa, pode dizer-se que a observação teve também um carácter participativo.

Segundo as ideias de Bogdan e Taylor (1975), podemos definir observação participante como aquela em que se desenvolvem interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, em que a recolha é realizada no momento em que estas se desenvolvem. Assim, a observação participante realizada tentou ser o mais dinâmica e envolvente possível, em que ao mesmo tempo que se recolhiam informações e dados se interagiu com os participantes do estudo. Desta forma, participando nas rotinas diárias da sala, nas atividades que se desenvolviam e interagindo com as crianças e com a turma, a riqueza da informação seria muito mais substancial, uma vez que contactávamos de perto com elas, pelo envolvimento nas suas práticas, existindo ainda a possibilidade de se fazerem questões em tempo real. Isto permitiu direcionar melhor a investigação, compreender a amostra sem a descontextuar.

Neste sentido, o trabalho de observação realizado foi sempre seguido de forma a adequar a intervenção educativa, pois esta permite uma eficácia na recolha de dados acerca do que as crianças sabem, do que conseguem fazer, podendo ser informações aproveitadas no sentido de *planear e adequar materiais e actividades aos interesses das crianças* (Parente, 2002:180).

Como forma de abordagem à avaliação informal, foi necessário utilizar diversas formas de registo, que devem ser de fácil preenchimento e manuseamento, de forma a permitir o apoio ao profissional na planificação das atividades e às crianças e alunos na identificação do seu envolvimento nas rotinas do grupo e da turma e do seu desenvolvimento global.

Os instrumentos utilizados para fazer registos das observações, ao longo do estágio, foram, previamente, pensados, de forma a darem uma resposta adequada à situação em que eram empregues, pois o investigador *deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno* (Evertson e Green, 1988:319).

Como resultado da observação direta, foram utilizados alguns instrumentos, ordenados pela frequência da sua utilização, como os registos de incidentes críticos, listas de verificação ou de controlo, grelhas de observação, registos contínuos, amostragem de acontecimentos. Todos eles foram necessários e imprescindíveis. Os *registos de incidentes críticos, que são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado* (Parente, 2002:181) ajudaram a captar e preservar de determinadas situações, o que permitia observar e analisar comportamentos, determinando o que, naquele contexto, é crítico. Foram também utilizadas listas de verificação ou de controlo, *listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica* (Parente, 2002:187) em que o observador verifica a presença ou ausência de um determinado comportamento esperado. Estas listas foram uma mais-valia para certos momentos em que se tornava necessário observar vários itens, como por exemplo ao nível do desempenho motor, em que eram criadas grelhas com objetivos comportamentais, prontos a serem verificados pelo observador e também em momentos de avaliação diagnóstica e de desempenho em atividades de grande grupo. Os registos contínuos sendo relatos narrativos, enriquecidos com muitos detalhes, ordenados por uma sequência cronológica dos acontecimentos, e, mesmo não podendo conter opiniões e juízos de valor, foram também instrumentos utilizados ao longo da intervenção, uma vez que tinham a *vantagem de tornar possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e a complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos no contexto natural* (Parente, 2002:183). Estes instrumentos ajudam a apurar pequenas mudanças no desenvolvimento da(s) criança(s) e dos aluno(s) ao nível das suas competências, aptidões e conhecimentos.

Outro instrumento utilizado foi a amostragem de acontecimentos, considerado uma útil forma de registo, na medida em que serve para determinar a frequência de certos comportamentos nos indivíduos e/ou no grupo em que se inserem.

Em algumas situações, de forma a facilitar uma análise posterior e uma recolha mais concreta e real do que se pretendia, foram usados instrumentos como o registo

áudio e, noutras situações, o registo fotográfico, que também se evidenciaram como bastante pertinentes, na medida em que se registavam acontecimentos conjuntos, individuais, relacionais e de partilha que nos ajudavam a documentar e refletir sobre essas mesmas situações.

Por fim, é importante referir que, juntamente com os instrumentos já referidos, existiram diálogos, em que a equipa pedagógica partilhava conhecimentos acerca das crianças e dos alunos, dos seus contextos familiares e de situações vividas ao nível da instituição, que ajudavam a conhecer determinados aspetos dos objetos estudados que não eram tão evidentes, auxiliando os profissionais educativos a (re)pensarem a sua dinâmica interventiva e aspetos relacionais. Outras mais-valias, ao longo dos estágios, foram as avaliações semanais presentes no portfólio reflexivo do estagiário, em que este refletia sobre a sua prática semanal, ao nível do funcionamento do ambiente educativo, da adequação das estratégias ao grupo e do próprio *feedback* recolhido junto das educadoras cooperantes/professora cooperante e também das crianças/alunos, em relação às diferentes atividades planificadas para uma determinada semana.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

Neste ponto será feita referência a todos os aspetos que concernem à intervenção pedagógica. Assim, numa primeira fase será feita a caracterização de ambos os contextos – Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – numa perspectiva de dar a conhecer a instituição e o/a grupo/turma, bem como a forma como cada contexto idealiza a ação educativa.

Numa segunda fase, será feita uma descrição mais aprofundada, relativamente à forma de intervenção do estagiário, nos vários aspetos da iniciação à prática profissional, nomeadamente o que respeita ao observar, planear, agir e avaliar, ao longo da sua operação.

Caracterização dos Contextos

Para a elaboração deste ponto foi necessária a consulta de alguns documentos institucionais, que uma vez analisados com precisão, possibilitaram uma caracterização fundamentada sobre as instituições em que decorreram os estágios.

Assim, os documentos consultados foram o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (R.I.), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Projeto Curricular de Turma (PCT). Foram igualmente consultados documentos oficiais do Ministério da Educação e do recente Ministério da Educação e Ciência, como as Orientações Curriculares para a EPE, Metas Curriculares para o 1º CEB, os Programas do 1º CEB e ainda alguns Decretos-Lei.

Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

A instituição em que decorreu o estágio nesta valência localiza-se na área metropolitana do Porto, e a sua freguesia, mais precisamente, é descrita como predominantemente urbana. Ao nível económico destacam-se as atividades ligadas à exploração de minas, panificação, exploração da ardósia, indústria têxtil, mobiliário, metalomecânica e construção civil. Mas as que mais caracterizam a freguesia são a manufatura do pão e o trabalho nas minas da ardósia. Aqui, a população é

essencialmente trabalhadora no comércio e na indústria, com base em microempresas e de carácter familiar. Ao nível de equipamentos, serviços e património histórico podemos referir a existência de um centro de saúde, uma farmácia, vários consultórios médicos e um hospital nas imediações.

Relativamente à instituição propriamente dita, esta caracteriza-se por ser uma entidade conjunta (EB1/JI), existindo dois edifícios, sendo um deles destinado à valência de Educação Pré-Escolar e outro para a valência de 1º ciclo, no entanto um espaço exterior faz a conexão entre estes dois edifícios, em que toda a comunidade se encontra e partilha experiências.

Na população escolar existe ainda um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem. O agrupamento tenta assegurar apoio desde a educação Pré-escolar, implementando processos de aprendizagem diversificados que respondam aos interesses, capacidades e necessidades dos mais jovens.

Tendo em conta o PE percebe-se que a ação pedagógica assenta, em alguns valores defendidos pela instituição sendo eles os seguintes: Inclusão, numa perspetiva de aceitação e de valorização da diferença presente na Escola; Solidariedade, para as gerações presentes, passadas e vindouras; Cooperação, desenvolvendo técnicas de ajuda, de comunicação e de escuta; Responsabilização, numa atitude de reflexão, implicação e desejo de atuar; Liberdade, respeitando a autonomia de si próprio e do outro; Sentido de justiça, no respeito por si próprio, pelo outro e pelo ambiente educativo.

No PCG pode-se verificar que a ação educativa do educador alicerça-se na

responsabilidade de aplicar uma pedagogia estruturada, intencional e sistemática e avaliada [...] tendo sempre em conta as necessidades, os interesses e as motivações do grupo, criando situações ricas, dinamizando projetos/ atividades motivadoras que sejam potenciadores do desenvolvimento global e de aprendizagens significativas para o grupo.(Projeto Curricular de Grupo).

A sua intencionalidade passa também por uma perspetiva da pedagogia ativa que tenha em conta os interesses, as motivações e as dificuldades do grupo,

A metodologia utilizada pelo educador, segundo a sua intencionalidade pessoal, baseia-se no trabalho de projeto, onde as crianças têm um papel ativo na planificação, na negociação das atividades a desenvolver e na avaliação das mesmas. Relativamente à organização do ambiente educativo, o espaço da sala encontrava-se dividido em áreas, com a colocação de diversos materiais em cada uma delas, sendo eles específicos de cada âmbito. As áreas de atividades estavam devidamente

demarcadas e identificadas, sendo elas: manta/tapete das construções; área das mesas – parte central da sala; área do faz-de-conta - constituída pela cozinha e pelo quarto da boneca; áreas de jogos – existência de jogos calmos (puzzles, lotos, dominós, enfiamentos) e jogos de construção (blocos diversos, lego, peças em madeira, etc.); áreas de expressão – que incluem o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem, todas elas dispostas de um local próprio; área da biblioteca; área da escrita.

Relativamente à organização do espaço e do tempo, este último estava organizado de uma forma variável, de modo a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecerem diferentes tipos de interação. Estas rotinas passam pelo acolhimento, desenvolvimento de atividades/projeto (s), recreio – atividades livres com todas as crianças/alunos da escola – atividades livres na sala, almoço, recreio – atividades livres com todas as crianças/alunos da escola, reflexão/avaliação das atividades/projetos desenvolvidos, atividades mais livres.

Como Instrumentos de trabalho foram usadas as planificações realizadas semanalmente, que decorriam da reunião com a educadora cooperante.

Através da análise e também da observação diária das crianças pode-se fazer uma caracterização do grupo e das crianças que o compõem. Percebe-se que as crianças deste grupo vivem na sua generalidade em famílias estruturadas (pai e mãe), em algumas situações os avós fazem parte do agregado familiar. Quase na sua totalidade são as mães 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. No aspeto socioeconómico, mais concretamente no aspeto profissional, registam-se algumas situações de desemprego (casos) e atividades profissionais ligadas a bens e serviços. É importante referir que, em algumas famílias, as crianças têm poucas vivências quer sociais e culturais, quer a nível de estímulos. Também se verifica algumas lacunas no que diz respeito ao cumprimento de regras, notando-se que as crianças não estão habituadas a cumpri-las no seio familiar.

O grupo é constituído por 21 crianças, sendo 15 crianças de 3 anos de idade e 6 crianças de 5 anos. Em relação ao percurso educativo destas crianças, podemos referir que 15 crianças frequentam pela primeira vez este jardim-de-infância, sendo que uma destas crianças já tinha frequentado outro jardim-de-infância, fora deste agrupamento; as restantes frequentaram este jardim no ano passado.

Caracterização do Contexto de 1º Ciclo

A instituição onde decorreu o estágio de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, bastante distinta da anterior, caracteriza-se como um estabelecimento de Ensino Particular, onde se desenvolvem práticas educativas em diferentes valências. Assim, existem dois pólos de intervenção: no pólo I, Creche e Jardim-de-Infância, e no pólo II, todo o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB).

A instituição situa-se no concelho da Maia. A Maia é uma cidade portuguesa que tem vindo a desenvolver-se substancialmente, sendo uma das cidades mais dinâmicas do Grande Porto. Assim, abrange infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental. O concelho da Maia tem vindo progressivamente a aumentar o seu leque de oferta no que respeita a zonas/instituições de cultura e lazer para as diversas faixas etárias. Relativamente à freguesia de Milheirós esta passou a ter m carácter urbano devido, essencialmente, à abertura de novas vias e à construção de novas urbanizações, umas levadas a cabo pela Câmara Municipal, outras por particulares. A grande concentração de empresas (fiação, confeção, móveis, serralharia, embalagens, matadouro, enchidos, entre outras), bem como a prestação de serviços ao nível de restauração, oficinas auto e comércio em geral, absorvem toda a mão-de-obra disponível.

Através do PE, percebe-se que o Colégio segue a pedagogia de Freinet (1997), que adota a vertente Optimista Crítica, considera-se que a criança é um sujeito com direitos, desejos, interesses e necessidades individuais. Contrapondo com a observação do contexto também se percebe que a relação professor – aluno deverá caracterizar-se pelo diálogo aberto, permitindo que se crie um clima de liberdade de expressão, autodisciplina e confiança, um espaço de troca, respeito mútuo e cooperação. No mesmo documento ressalva-se que Assim, entende-se a *Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades.* (Projeto Educativo).

A instituição apresenta traços, ao nível da sua organização e do seu funcionamento, identificadores de dois modelos organizacionais: “Modelo Formal” e “Modelo Colegial”. Na concepção de “Modelo Formal”, ressalta uma estrutura hierárquica e vertical, em que os intervenientes se regem de acordo com as orientações vindas dos superiores na hierarquia. Já de acordo com o “Modelo

Colegial”, salienta-se uma estrutura hierárquica e horizontal, onde existe uma interação ativa, não imposta, por parte de todos os intervenientes.

Esta instituição define 3 princípios estruturantes: Liberdade, Responsabilidade e Solidariedade; pois, pensa-se que a sociedade moderna deve ser capaz de estimular nos indivíduos a capacidade de aprender. E aprender nos dias de hoje pressupõe o desenvolvimento humano, isto é, *que nos guiemos por critérios que compreendam as diferenças, que reforcem a cidadania, que entendam o capital humano e o capital social, que liguem a coesão e a justiça, que articulem conhecimento e compreensão, inovação e progresso* (Martins, 2007:221).

A principal prioridade do Colégio assenta na qualidade do ensino e na avaliação dos processos dos resultados e do desempenho, implicando assim uma prática pedagógica refletida e em constante reflexão, exigindo um leque de capacidades a desenvolver por parte dos docentes.

Relativamente ao papel do adulto, pretende-se que assente no trabalho de equipa – através da reunião e cooperação entre todos os professores, trabalhando no mesmo sentido, num ambiente de apoio; em desenvolver aprendizagens significativas no aluno, e isso, de acordo com o aspeto anterior, se trabalhou em equipa, partindo em primeiro lugar mas de forma mais desvanecida, de uma parceria com outro professor do mesmo ano de ensino e, numa perspetiva mais concreta e acompanhada com a professora titular de turma. Através deste trabalho, pretendeu-se planear momentos em que os alunos construíssem conhecimentos por si mesmo, fazendo atividades de pesquisa, pequenos projetos, e experiências em que, fundamentalmente, o papel do professor é orientar. Isto permite desenvolver uma vasta quantidade de competências dos alunos; e complementar o trabalho desenvolvido em sala através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como o envolvimento das famílias e restante comunidade no trabalho que se desenvolve ao nível da turma/instituição. Neste sentido a instituição proporciona o envolvimento e a participação dos pais e/ou EE na vida escolar dos filhos, em diversos eventos da sala e da instituição, no atendimento individualizado aos pais, em reuniões de pais e em conversas informais. Segundo o Regulamento Interno, os pais têm direitos e deveres, visando sempre a melhoria da qualidade e da humanização da instituição. Quanto ao pessoal não docente, estes também devem colaborar com todo o resto da comunidade educativa, no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

A comunidade da instituição em questão identifica-se amplamente com um clima de cultura de escola que conduz a uma liberdade de grupo/individual, manifestando-se de uma forma amigável, de confiança, transparência e credibilidade.

A turma era constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade, sendo composta por treze alunos do género feminino e doze do masculino.

Ao longo da intervenção, o espaço da sala foi sofrendo algumas alterações significativas. Assim numa fase inicial do estágio, este podia ser caracterizado pela disposição das mesas em U, pois, segundo Arends (2008) a grande vantagem da disposição em U prende-se ao facto dos alunos poderem visualizar os colegas de turma, o que importa quando se pretende desenvolver uma interação verbal. Esta estratégia ao nível da organização do espaço mostra-se ainda com uma outra vantagem, para o professor neste caso, uma vez que *o acesso rápido ao quadro, por outro [lado] permite-lhe, a qualquer momento entrar dentro do U para estabelecer contacto mais próximo com determinados alunos quando necessário* (Arends, 2008:423). No entanto, esta disposição específica não permaneceu inalterável, pois, de acordo com as diferentes metodologias de trabalho e de acordo com as atividades, a disposição sofria alterações.

No que concerne à rotina, a turma conhecia a sequencialidade dos dias da semana e, na generalidade, previa as áreas curriculares que se iriam abordar. Naturalmente que *o tempo disponibilizado ao início [da manhã], sendo a primeira atividade diária, [para] a transcrição do plano de aula, possibilitava o conhecimento acerca da organização das atividades do dia* (Bramão, Gonçalves e Medeiros, 2006:24). Assim, seguindo a mesma linha de pensamento dos autores, *os alunos conseguiam aperceber-se do que tinham que aprender, do que precisavam para aprender, que atividade [haviam a] desenvolver, de que materiais [precisavam]* (Bramão, Gonçalves e Medeiros, 2006:25).

Porém, poderia haver a necessidade de se adaptar a rotina às necessidades dos alunos e /ou dos professores bem como de determinadas situações que pudessem surgir e assim levar a uma quebra da sequência habitual, pois também se constata que *a flexibilidade é necessária em qualquer rotina* (Spodeck e Saracho, 1998:136).

Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico

Observar/ Preparar

Segundo Parente

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

Assim, se a ação depende da planificação, e esta última está sujeita a uma observação prévia, está claro que qualquer prática educativa que não se sustente, numa primeira fase, na observação torna-se uma atividade pedagogicamente desacertada.

Desta forma, como primeiro contacto a(s) realidade(s) de estágio, sentiu-se desde logo, em ambas as valências, a necessidade e indispensabilidade de observar, pois

Penso que observar diretamente e conscientemente me pode ajudar a conhecer as crianças e o grupo que tenho em mãos. A observação direta, feita diariamente enquanto as crianças desenvolvem alguma atividade da sala ou da planificação pode ajudar-me a obter dados valiosos acerca das competências [e em que me questionei acerca, [...]] como poderá ser realizada a observação no contexto educativo e em que aspetos me poderá ajudar ao nível da intervenção? (Portfólio Reflexivo, 1.05.2012).

Nas duas experiências de iniciação à prática educativa, a observação brotou da necessidade de conhecer as instituições e o seu modo de trabalho, a dinâmica das salas e, obviamente, as próprias crianças/alunos. Para tal, foi necessário recorrer à observação direta dos contextos educativos e à análise dos documentos das instituições, de forma a conhecer e compreender os seus ideais e valores, os seus objetivos, as suas metodologias e estratégias de intervenção; e ao nível do grupo, na educação Pré-escolar e na turma do 1º Ciclo, a observação foi necessária para conhecer as características, necessidades, interesses e especificidades dos indivíduos envolvidos no contexto. A partir daqui, percebe-se que estas seriam valorosas ações para assim se tentar desenvolver uma intervenção que fosse capaz de ir ao encontro dos objetivos que se pretendiam desenvolver ao nível das instituições e especificidade

das salas, tendo em conta as competências já adquiridas e algumas, possíveis, dificuldades.

Associada à ação de observação foram utilizados instrumentos de que ajudaram na recolha e registo das informações que se pretendiam apurar relativamente aos indivíduos e ao contextos e todas as relações que aí se desenvolviam. Assim, ao longo da prática desenvolvida no contexto de Educação Pré-escolar, foram utilizadas as listas de verificação, que, eventualmente, auxiliavam no diagnóstico. Numa fase inicial, foram observados diferentes aspetos e preenchidas grelhas de observação diagnóstica, como por exemplo ao nível do ambiente educativo (cf. Anexo I), do espaço e dos materiais (cf. Anexo II), das rotinas (cf. Anexo IV), das interações com as crianças (cf. Anexo V), o que assim permitia verificar e compreender o contexto e o grupo, fundamentando a pertinência de uma determinada planificação para a intervenção

Através das evidências, muitas foram as vezes em que, partindo dos momentos de interação com o grande grupo, como por exemplo no momento do acolhimento, eram feitos registos do que as crianças comunicavam com o grupo, (novidades, dúvidas). E, uma vez que se mostrava pertinente, e dando, assim, voz às crianças, poderiam proporcionar-se situações de aprendizagem patentes na planificação semanal das atividades, de acordo com as suas necessidades, vontades e interesses (cf. Anexo XXV, registo de incidente crítico dia 23.04.2012).

No entanto, os registos de observação recolhidos ao longo de todo o estágio não tinham meramente a intenção de apoiar e fundamentar a planificação. Vários foram os registos que se basearam na recolha de informações num sentido mais lato, de forma a poderem ser analisados e assim melhorar a qualidade da intervenção educativa, de forma a registar as aprendizagens das crianças.

Ao nível do contexto de 1º Ciclo, o primeiro contacto operativo teve, também, como base a observação. Logo a partir do primeiro dia, estabeleceram-se diálogos com a professor titular de turma, de forma a conhecer melhor os alunos e assim facilitar o processo de observação e informação, relativamente à generalidade da turma e às particularidades dos alunos.

Como vinha sendo hábito de estágios anterior, os momentos de observação foram bastante privilegiados, pois *observar deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana* (Estrela, 1990:80), permitindo assim recolher informação acerca da turma e a professora titular,

da organização da sala, dos tempos destinados a cada área curricular disciplinar e não disciplinar, etc.

Além disso, a observação permite conhecer as características dos alunos, as suas capacidades, dificuldades, interesses, hábitos, formas e níveis de interação que ao longo da prática e no próprio quotidiano nos poderão ajudar a planear e planificar a nossa intervenção pedagógica, propriamente dita, ajudando ainda a avaliar cada aluno.

Inicialmente, nesta mesma valência, também foram utilizadas listas de verificação para observar e registar os conhecimentos dos alunos, por exemplo. No entanto, este instrumento de auxílio ao diagnóstico, mostrou-se pouco praticável, pois a necessidade constante dos alunos estarem sob orientação do estagiário não permitia um fácil preenchimento. Assim, foram tidas em conta outras formas de conhecimento acerca dos próprios conhecimentos dos alunos. Para isso, no início das aulas, era recorrente delinear-se pequenos diálogos com a turma acerca do que poderiam saber sobre determinado conteúdo, definindo-se assim o ponto de situação para, a partir daí, se definir qual o melhor caminho a tomar ao nível da ação.

Outros instrumentos como os registos de observação pontuais e incidentes críticos também foram tidos em conta e construídos no sentido de arquivar tudo quanto fosse pertinente para refletir, planear e melhorar a intervenção do estagiário.

Planear/Planificar

Só depois de se exercer um bom e refletido processo de observação é que se pode ser competente para desenvolver um trabalho no sentido do planear e planificar a ação pedagógica.

A planificação tem por objetivo determinar o que se deve fazer, a fim de, posteriormente, se tomarem decisões práticas (Kaufman, 1980:17), pois alguns dos seus objetivos passam por refletir nos resultados que se pretendem obter, na capacidade de elaborar as orientações e normas de atuação, de definir papéis, de prever situações possíveis e de preparar estratégias corretivas e, ao mesmo tempo, de estabelecer um sistema de controlo que permita avaliar. Por isso, o profissional da educação deve ser capaz de estruturar uma sequência de atividades e interações pedagógicas que se apresentem com coerência, que sejam funcionais e pertinentes, adaptadas às características das suas crianças e alunos, rentabilizando assim todos os tempos de atividade para o ciclo de ensino que tem em mãos.

As planificações, como nos refere Rinaldi (1993) são um método de trabalho que permite pensar em objetivos gerais e específicos para cada atividade que se pretende desenvolver. Através desses objetivos, gerais e específicos, podem formular-se hipóteses sobre o que pode acontecer, tendo em conta os conhecimentos prévios sobre as crianças. A partir daqui poderemos ter *a possibilidade [de] formular objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, sendo expressos por elas inferidos por nós educadores ao longo do processo* (portfólio Reflexivo, 4.03.2012, cf. Anexo XXVIII).

A partir da perspetiva de Vasconcelos (1991), podemos deduzir que planear envolve uma decisão sobre o que tencionamos concretizar, pensando sobre o que vamos fazer e como o vamos fazer. Para isso, é necessário, partir das observações e brincadeiras já referenciadas e também através de diálogos de forma a perspetivar e, conseqüentemente, decidir as situações de aprendizagens que se pretendem incluir no processo de ensino-aprendizagem, como

[...] tem sido o que tenho vindo a recolher da minha experiência ao nível da realização de planificações [...] sinto que é necessário observar antes de planificar, mas este aspeto para mim era, e ainda continua a ser, um dos que mais me assusta ao nível da prática profissional, ainda que já consiga ver mais clara esta necessidade do educador. Sinto que tenho de ter uma capacidade mais elevada para coordenar todas as ações e atividades de forma a atingir um determinado objetivo, e assim decidir o que pretendo realizar, o que vou fazer, como o vou fazer e como vou observar os impactos das atividades, e decidir ainda os instrumentos de observação, registo e análise. Depois de fazer um plano mental torna-se mais fácil para mim realizar a planificação (Portfólio Reflexivo, 4.03.2012).

Desta forma, a prática desenvolvida assentou sempre sobre o conhecimento que se construiu, através da observação e análise de dados recolhidos, acerca do grupo de crianças e dos valores e objetivos da instituição/agrupamento, de modo a promover aprendizagens significativas, integradas no currículo, refletidas na intencionalidade conjunta da equipa pedagógica. Para isso, todas as semanas, habitualmente à segunda-feira, a equipa de educadoras e estagiárias reuniam-se na instituição de forma a, em conjunto e cooperativamente, partilharem intencionalidades, necessidades, estratégias e materiais que apoiassem as atividades, e os objetivos subjacentes a estas, em confrontação com aqueles que eram esperados. De lembrar que, a importância da participação das crianças não era esquecida, e para isso os registos de observação realizados eram trazidos para esses momentos e assim dava-se voz aos interesses e desejos das crianças, pois, tendo em conta o que nos ilustra De Vries (2004) nas suas ações e as suas palavras podemos identificar os passos que

devemos dar, as mudanças que devemos ter em conta e os materiais que se mostram mais adequados.

A partir destes momentos conjuntos dava-se lugar à realização de uma planificação semanal produzida em rede (cf. Anexo VII), complementada com uma grelha (cf. Anexo VII - grelha), no sentido de auxiliar o trabalho da equipa pedagógica, dando uma perfeita leitura da planificação. Esta grelha foi implementada, logo de início da construção da planificação e foi sofrendo algumas alterações. Também a rede foi construída de forma progressivamente lógica (cf. Anexo VIII), pois, seguindo a ideia de Vasconcelos (2001) sabe-se que compete a cada profissional encontrar o seu próprio modelo. Acrescento assim à ideia anterior que se torna necessário fazer coincidir nosso pensamento com a nossa ação, fazendo assim uma articulação com o que conhecemos das crianças, ou seja, pelo que se interessam, como envolvem, como aprendem, etc. com o que pretendemos que estas realizem e desenvolvam.

Assim, estas grelhas, inicialmente, apenas clarificavam as situações de aprendizagem, os seus objetivos, o papel do educador. Numa fase posterior, foram acrescentados a estes itens, as estratégias e recursos, e finalmente, numa terceira fase foi ainda acrescentado o item avaliação. Esta necessidade de (re)formulação da grelha de apoio à planificação deveu-se sobretudo a este último aspeto – a avaliação – que será referido mais adiante neste documento. Esta mudança na elaboração da planificação e na grelha de apoio, baseada nos instrumentos de recolha de dados para posterior avaliação, nas primeiras semanas de estágio era encarada segundo uma perspetiva mais lata e transversal a todos os indicadores possíveis de se observar e avaliar. Mas no desenvolvimento do percurso fomos apercebendo que se, para cada atividade ou situação de aprendizagem, fossem pensados os instrumentos mais pertinentes para a recolha e análise de dados, a intervenção educativa teria uma abordagem mais concisa, refletida no que se pretendia e centrada nesse mesmo objetivo.

Ressalvo ainda que, para as sessões de expressão motora e movimento, eram feitas planificações singulares (cf. Anexo IX), com os objetivos específicos, os objetivos comportamentais, os tempos, os recursos, etc., acompanhadas de uma grelha ou lista de verificação para avaliação dos desempenhos motores das crianças (cf. Anexo X).

Merecedor de destaque, ainda ao nível da planificação, demonstram-se os receios e dificuldades que eram um tanto alargados, mas que, em pequenos passos, tanto a prática ao nível de estágio como o apoio do orientador, através da

O.T. [me] ajudou a cimentar o que tenho vindo a recolher desta experiência: para uma planificação ter bons frutos é necessário partir dos interesses e vontades das crianças [...] [e ainda] por trás de uma planificação que se mostre como uma força ao nível interventivo é fundamental que haja uma avaliação das planificações [avaliações semanais] realizadas anteriormente, para que possamos analisar o que fizemos ao longo desse período, se foi uma intervenção eficaz, que limitações se podem encontrar, o que se mostra como mais pertinente, se conseguimos despertar o interesse das crianças, se foram capazes de realizar as atividades e se atingiram os objetivos [...] acrescento que um ponto que me tem ajudado a perder os receios de planificar e de me sentir mais familiarizada com esta necessidade é o facto de ter um conhecimento mais aprofundado da realidade (possibilidades do grupo de crianças; realidade de cada criança em particular; pontos de referência) e que permite uma preparação (determinar objetivos; selecionar e organizar conteúdos; selecionar estratégias; selecionar recursos; definir procedimentos de avaliação) mais eficaz (Portfólio Reflexivo, 4.03.2012).

e, desta forma,

relativamente à parte da planificação foi um dos aspetos que mais me assustava no início e neste momento sinto-me satisfeita, pelo facto da constante formulação de planificações se ter tornado um ato, cada vez mais consciente, refletido e mecânico (Portfólio Reflexivo, 8.06.2012).

Ao nível do 1º Ciclo, a planificação sustentava-se nos programas disciplinares para o 3º ano deste nível de ensino, nos conteúdos e metas estipulados na planificação anual/mensal construída e disponibilizada pelos professores titulares das turmas de terceiro ano ao nível da instituição.

Para planear a semana de intervenção, os estagiários reuniam-se com a professora titular de turma, onde se comunicavam os conteúdos que iam ser abordados, o carácter que as atividades poderiam ter. A partir do estipulado, cada estagiário tinha a liberdade de pensar e (re)pensar como poderia abordar todos os conteúdos, como pretendia orientar as suas aulas, quais os recursos disponíveis e quais os que poderia ajustar ou criar, e quais as melhores estratégias para aplicar todos os pontos referidos anteriormente. Desta forma desenvolvia-se assim uma prática consciente e com sentido, pois *a planificação consiste em introduzir organização e racionalidade à acção* (Ander-Egg, 1989:14). Aliado a isto, aquando do planeamento e posterior planificação das aulas/atividades, teve-se sempre em atenção os interesses dos alunos, podendo, desta forma, despertar um maior interesse e motivá-los para a sua participação e atenção. No entanto notou-se uma dificuldade mais alargada, comparativamente com a educação Pré-escolar, no que respeita este âmbito. Esta facilidade transparecida na planificação das atividades ao nível da EPE,

prende-se sobretudo um carácter mais lúdico que permitia uma maior abrangência e resposta a esses interesses.

Enumeram-se algumas particularidades que, por exemplo, Zabalza (1998) e Pacheco (1990) defendem relativamente às características que deverá ter uma planificação, como por exemplo, a flexibilidade, a abertura, a participação, a autoavaliação e a interdisciplinaridade. Neste sentido, a construção das planificações foi, progressivamente, tendo em conta estes aspetos. Por exemplo, em vários momentos optou-se por ter em conta a flexibilidade de uma planificação e assim merecer um reajustamento, como por exemplo, num caso de uma atividade de escrita criativa; tendo em conta que o grupo era heterogéneo e que algumas crianças apresentavam dificuldades específicas ao nível do português, a atividade foi reajustada quando a estagiária se apercebeu, após explicar a intencionalidade da atividade, que algumas crianças não se sentiam capazes de realizar a atividade mediante os objetivos que lhe estavam subjacentes. Assim esta foi adaptada, de forma flexível, no sentido de facilitar a compreensão e o desempenho. A intenção, aqui, foi desvanecer a desmotivação que os alunos que apresentavam dificuldades começaram a transmitir, reajustando assim a atividade para que fossem capazes de a concretizar.

A planificação, neste nível de ensino, era criada em tabelas, existindo uma para cada semana, onde se fazia um plano da intervenção de acordo com os diferentes dias semanais. O modelo foi adotado a partir do modelo já utilizado na instituição pelos professores cooperantes. Este documento tinha presente a identificação da instituição, da turma, do período de intervenção (com meses, semanas e dias) e, fundamentalmente, definia os conteúdos a abordar, os sumários das atividades diárias, os materiais de apoio e o tipo de avaliação. De forma a complementar a planificação já existente, o grupo de estagiárias do colégio acordou entre si criar uma tabela anexa, igual para todas, onde se fizessem as descrições diárias das atividades, por área e metas para cada aula/atividade.

A tabela anexa ao documento, utilizada pelas estagiárias, foi uma mais-valia, pois ajudava na descrição, permitindo perceber melhor como se desenvolveriam as atividades, tendo cada passo estipulado. Este aspeto, sem dúvida, ajudou a dar uma maior coesão aos diferentes momentos do dia, sustentando a prática e assim dando uma forte segurança a quem intervinha (Cf. Anexo X e XI). Também a comparação entre estes dois exemplos permite verificar que esta foi-se tornando uma ação rotineira e que permitiu melhorar alguns aspetos, sentindo-se uma maior confiança na sua elaboração.

Contrariamente à EPE, os alunos não tinham acesso a este documento. No entanto os planos de aula que eram projetados, todos os dias, antes de iniciarem as atividades letivas, permitiam que conhecessem as atividades a desenvolver, oralmente, no momento certo, os objetivos das aulas eram enunciados. Assim, os alunos foram adquirindo algumas rotinas na sua semana, mas estas serão descritas noutra ponto do relatório.

Finalmente, relativamente a este aspeto, uma boa e refletida planificação permite a seleção de objetivos alcançáveis, que façam sentido no contexto e adequados à turma, tendo assim em conta os recursos disponíveis e os condicionalismos existentes.

Desta forma, facilmente se depreende que *a atividade formativa, para ter êxito e ser eficaz, necessita de ser planeada; isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista”* (Lopes, 2010). A eficácia pedagógica do docente pode exponenciar-se através da sua planificação, que deve ser coerente, concisa e adaptada à sua realidade, juntamente com a sua sustentação científica e o seu saber-fazer.

Agir/Intervir

Os objetivos educativos eram pensados de forma a não só se adaptarem às crianças/alunos, mas também adaptando-os aos diferentes contextos, aos princípios e valores de cada instituição. A par desta intencionalidade também se pretendia sempre aproveitar as potencialidades de todas as crianças e alunos, proporcionando-lhes diferentes níveis de interações, usufruindo dos diferentes espaços e matérias, de forma que esta diversidade apelasse aos seus diversos sentidos e despertassem diferentes emoções.

Desta forma, sentiu-se a necessidade de averiguar de que maneira estas ações de desdobravam ao nível do contexto de Educação Pré-escolar, e assim percebemos que

A Comunidade Educativa [...] acredita que o papel fundamental da Educação consiste no desenvolvimento global do Aluno e não na transmissão de saberes e modelos preconcebidos e descontextualizados [...] deste modo, a aprendizagem é entendida como uma integração de novos conhecimentos nos saberes que já possuem, avaliando-os, completando-os e aprofundando-os. Estes princípios educativos enquadram-se numa abordagem Construtivista da Educação [...] [em que a] Comunidade Educativa aposta num modelo de Professor/Educador reflexivo

e crítico que, com os seus pares e num trabalho de equipa, cria oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, momentos de reflexão partilhada e comprometida no sentido de questionar as suas práticas e, em conjunto, procurar respostas para os desafios diários (Projeto Educativo).

Assim, tendo em conta que uma intervenção de qualidade depende do empenho demonstrado pelo adulto, sabe-se que este deve refletir e *analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança* (Formosinho, 2001:91). Desta forma percebemos que quanto mais e melhor o adulto se empenhar, melhor será a capacidade de resposta da criança, que se irá integrar e entregar mais profundamente às atividades e rotinas do seu quotidiano no âmbito da sala.

A utilização da escala de empenhamento do adulto, enquanto instrumento de reflexão da ação e de autoavaliação, distingue três aspetos fundamentais - a sensibilidade, a estimulação e a autonomia - permitindo refletir sobre e (re)adequar a prática e contribuindo para um desenvolvimento pessoal e profissional. De referir que estes aspetos mostraram-se como uma preocupação ao longo do estágio, e neste sentido criaram-se grelhas que permitiram refletir sobre os aspetos que já foram nomeados (cf. Anexo VI).

Da mesma forma, o empenhamento do adulto focou-se em aspetos relativos à organização do ambiente educativo, uma vez que esta é (uma) das fortes bases para o desenvolvimento do trabalho do educador, que facilita o desenvolvimento global da criança.

Desta forma, a prática incidiu na intencionalidade de proporcionar ao grupo momentos de bem-estar nos diferentes âmbitos da pessoa, em que as rotinas fossem adequadas às necessidades das crianças – e, para isso, havia uma flexibilidade ao nível dos tempos e da planificação; Este aspeto foi um dos que necessitou de alguma atenção da parte do adulto, pois, em certos momentos da rotina semanal e como resposta às propostas de planificação, estas passavam para segundo plano, uma vez que as crianças evidenciavam necessidades ao nível das atividades socio-afetivas e do brincar.

Ao nível das atividades propostas, estas partiam das intencionalidades das crianças, que eram, em parte, conjuntas com as intencionalidades do adulto. Nestes momentos valorizavam diversos aspetos do desenvolvimento integral da criança,

dando espaço e oportunidade de contactar com diversos materiais – existentes na sala e na instituição; pessoas e realidades que se envolviam nos projetos e atividades (instituição e comunidade); e assim, estimular a curiosidade, querendo elas descobrir, formular hipóteses, partilhar, construir, cooperar, desenvolvendo o seu corpo e a sua mente, interagindo consigo e com os outros, numa perspetiva de pedagogia ativa, baseada nos desejos de aprender e de cooperar. Assim, as atividades e projetos que eram planeados passavam pelos diferentes domínios e subdomínios, tentando gerir uma harmonia das áreas de conteúdos (cf. Anexos XVIII, XIX, XX, XXI,XXII,XXIII, XXX).

Com a intencionalidade de que a criança interagisse facilmente com materiais expostos, partilhando todas as aprendizagens adquiridas com o pequeno e grande grupo na sua rotina diária, houve a preocupação, neste sentido. Assim tentou-se tornar este ambiente mais enriquecedor, de estimular as crianças para serem mais autónomas e ativas na escolha das diferentes situações de aprendizagem.

Ao nível da organização do espaço, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estas expressam que deve haver uma preocupação em que as crianças compreendam como o espaço está organizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Tendo assim o educador tenha o papel de definir quais os materiais e equipamentos que devem contemplar o espaço físico, de acordo com as necessidades das crianças tendo em conta alguns critérios de qualidade.

Este fator importante no desenvolvimento da estruturação mental das crianças foi tido em conta ao longo da prática. Neste sentido, surgiram oportunidades, enquanto necessidades de ajudar as crianças a estabelecer regras de convivência no espaço físico. E também a organização do espaço, que se encontrava definido em áreas – manta/tapete das construções; mesas; área do *faz-de-conta*; área dos jogos; área das expressões; área da biblioteca; área da escrita - e com colocação dos diversos materiais, devidamente identificadas.

De igual forma, mostrou-se necessário definir com o grupo (através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes), uma lotação adequada para cada área da sala, que permitisse a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à disposição fossem suficientes para os elementos que os utilizavam.

No que respeita à organização do tempo, este foi organizado de uma forma variável, com espaço para estabelecer diferentes tipos de interações e desenvolver

atividades livres e orientadas, respondendo às necessidades das crianças, apoiando-as e ajudando-as a compreender uma rotina diária.

Na sua rotina diária existiam vários momentos (cf. Anexo XXV), em que as crianças podiam desenvolver atividades, tanto relacionadas com o projeto de sala como com outras atividades que iam surgindo de novos interesses, de forma espontânea, causa e consequência das suas vivências em grupo ou vivências individuais. Assim, tendo em conta o papel do educador que atende sempre as necessidades e interesses da criança, estes foram sempre aspetos valorizados e que, conseqüentemente, convergiam em atividades, ainda que não planificadas. Pois, como é referido pelo Ministério da Educação (1997) o educador pode e deve desenvolver a sua ação a partir de situações e oportunidades ocasionais.

Ainda ao nível das rotinas, insistiu-se na intervenção ao nível do acolhimento e marcação de presenças, porque se sentiu que processo rotineiro tinha algumas lacunas. Neste sentido começou-se por fazer uma nova abordagem ao quadro de presenças (cf. Anexo XI e XII), modificando-o, uma vez que, na sala,

[...] existem não um, mas dois quadros de presenças; Um para as crianças mais jovens (3 anos), [...] outro [para as crianças de 5 anos que] é caracterizado pela organização vertical dos nomes das crianças escritos, o nome do mês no cimo e os dias (número) na horizontal. As crianças assinalam com uma bolinha, um "P" ou outra qualquer marca a sua presença. No entanto algumas das crianças mais pequenas foram, desde o início do estágio até esta data, mostrando interesse em registar a sua presença no quadro de presenças "dos meninos grandes", como eles próprios dizem. Assim questiono-me: será legítimo existir esta dicotomia nos mapas presenciais? Será que esta distinção beneficia o processo de trabalho com um carácter social de construção da cultura, com um sentido social imediato e em que as crianças são vistas como intervenientes no meio social? (Niza, 2007) (Portfólio Reflexivo, 11.03.2012).

Assim se pretendeu que todas as crianças se sentissem parte integrante do mesmo grupo. Nesta linha de pensamento, integrou-se ainda a responsabilidade de, após todos marcarem a presença, o que iam fazendo à medida que entravam na sala, serem contabilizadas todas as crianças que estavam presentes e as que estavam ausentes. Assim, foi-se construindo um quadro de responsabilidade, definindo quem contabilizava, diariamente, esses totais.

Tendo ainda um dos documentos analisados – PCG – para poder atuar em conformidade e uma vez que apresentava um compromisso de ação educativa assente em

práticas educativas adequadas, alicerçadas na responsabilidade de aplicar uma pedagogia estruturada, intencional e sistemática e avaliada [...] Nesta

perspetiva utilizarei estratégias pedagógicas e organizativas, nomeadamente [...] [a] Metodologia de trabalho de projeto onde as crianças têm um papel ativo na planificação, na negociação das atividades a desenvolver e na avaliação das mesmas (Projeto Curricular de Grupo).

Sendo assim, seguida uma metodologia de Trabalho de Projeto (cf. Anexo XIII) em que pudemos assistir à sua abordagem desde o início. Assim, o projeto de sala recaiu sobre a temática do Teatro, sendo que a situação desencadeadora surgiu após uma ida à Exponor para assistir a uma peça de Teatro. As crianças, desde logo, propuseram a realização de um teatro em que pudessem contar as suas histórias favoritas, utilizar adereços, fazer música e dançar. Mas, antes disso, foi necessário definirmos o problema. As crianças pensaram em variadas questões que queriam ver respondidas – *como é um teatro; como se faz teatro; que teatros existem*. Para encontrarem respostas para estas perguntas foram propostos trabalhos de pesquisa a serem realizados em casa, juntamente com os pais, e que posteriormente as crianças traziam para o J.I. com a finalidade de apresentarem as suas pesquisas e partilharem novos saberes com o grupo, afixando-as ainda na rede do projeto.

Uma vez encontrada a resposta para os diferentes tipos de teatro existentes, de entre as respostas encontradas, as crianças decidiram seleccionar os dois tipos de teatro que lhes despertavam mais interesse, e assim foram seleccionados o teatro de sombras (cf. Anexo XIV) e o teatro de marionetas (cf. Anexo XV). Assim, para cada um dos teatros, as etapas de trabalho passaram pelas mesmas condições, em que inicialmente as crianças partilhavam e registavam o que achavam acerca de cada teatro, definindo os locais e modos de pesquisa, definindo o que queriam fazer, como desenvolver as propostas de trabalho, definindo os recursos materiais que pensavam ser necessários.

Desta forma, a partir das propostas e intencionalidades das crianças desenvolveu-se o nosso trabalho de projeto, que seguiu-se no sentido de responder a uma das necessidades sentidas ao nível institucional e do agrupamento - a melhoria do nível da linguagem oral – uma vez que as dificuldades ao nível da linguagem nos seus variados subdomínios eram uma preocupação, e assim se tornava pertinente contribuir com abordagens que se permitissem o desenvolvimento de competências neste âmbito, e se esbatessem as limitações linguísticas que o grupo apresentava no seu diagnóstico. Para tal, foram desenvolvidas várias atividades, tanto no âmbito do projeto como em outras atividades, relacionadas com esta área de conteúdo – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – em que as crianças contactaram com o código escrito, as mais pequenas identificando o seu nome, muito relacionado com o

quadro de presenças, realizando grafismos em que, à sua maneira reproduziam o nome; as crianças de cinco anos, com um contacto mais aproximado com a área da escrita, faziam cópias de letras, palavras e pequenos textos, em atividades livres e/ou orientadas; Para o projeto foram criadas várias histórias, que as crianças demonstravam gosto e interesse em criar em grande grupo, sendo estas registadas e ilustradas pelas crianças. Também foram abordadas canções, havendo também momentos de criação de letras, rimas e lengalengas, e muitas vezes fazia-se a divisão silábica, recorrendo ao batimento de palmas ou ao uso da expressão corporal.

Além do que foi referido, as crianças puderam contactar com as restantes áreas e domínios, através das mais variadas atividades que estiveram subjacentes ao trabalho de projeto, como por exemplo, pensar, criar e ornamentar personagens, saber preparar/organizar uma peça, utilizar a luz e a sombra, construir cenários e adereços utilizando diferentes técnicas plásticas, criar marionetas humanas aprendendo a mimar situações e a coordenar movimentos com os colegas (cf. Anexo XV, fotografias 19 e 20). E no final, para evidenciarem todos os conhecimentos e competências apreendidas ao longo do processo de aprendizagem, as crianças propuseram juntarem-se com as crianças da sala dos quatro e cinco anos da mesma instituição, com o fim de apresentarem um espetáculo teatral, tal como haviam assistido, e também por ter sido o fator que despoletou o projeto das crianças.

Finalmente, mas não menos importante, torna-se fundamental referir que, uma parte substancial do trabalho ao nível do projeto como das restantes atividades foi realizada em parceria com a instituição, com o agrupamento e com o envolvimento parental e da comunidade. Assim, a título de exemplo de algumas das atividades desenvolvidas ao nível do agrupamento, foi feita a comemoração do dia mundial da Árvore, do dia mundial da criança, os dias de praia; ao nível institucional estas atividades passaram pela criação de manhãs recreativas, com a celebração do dia do pai e do dia da mãe, por oficinas de expressão plástica, visita de uma escritora, visitas de polícias de segurança ambiental; no que concerne ao envolvimento parental e da comunidade, foram criados momentos de partilha de saberes ou competências, com a visita de pais à instituição ou à sala, através das pesquisas realizadas para o projeto e através da recolha de materiais necessários para certas situações de aprendizagem.

Já no que concerne o nível do 1º Ciclo a intervenção ocorria quinzenalmente, após as reuniões semanais de planificação com a orientadora cooperante. Assim sendo, depois destes momentos de planeamento, tinha-se em conta o que até lá se tinha observado do contexto diário, dos alunos, quais os conteúdos que deveriam ser

abordados, qual a planificação criada e a partir daqui desenrolava-se a ação pedagógica.

As intervenções, normalmente, seguiam uma rotina, ainda que flexível, e desta forma as aulas iniciavam-se com o registo do plano de aula, em que os alunos podiam registar o mesmo nos seus cadernos diários e a partir daqui perceber como se iria desenrolar o seu dia. Acompanhando este momento, criava-se alguma interação (estagiária-aluno), através da consulta dos cadernos diários, fazendo pequenos comentários com os alunos, para que se sentissem a presença do adulto, mantivessem a calma sem dispersar com conversas laterais e se fossem preparando para o dia que se havia planeado.

Após esse momento e antes de iniciar qualquer outro, todos os dias se travava um diálogo sobre as regras que estavam implícitas ao bom funcionamento da sala de aula, e para isso eram propostos ou lembrados alguns objetivos. Estes objetivos foram sendo levados cada vez mais a sério, também porque se fez a implementação de um quadro de comportamento individual que os alunos preenchiam diariamente, ao final do dia e colavam nos seus cadernos diários. Esta estratégia foi pensada no sentido de auxiliar na gestão da sala e da disciplina, sendo esta *um dos desafios mais importantes que os professores principiantes enfrentam* (Arends, 2008: 173). E também se pretendeu assim desenvolver o sentido de compromisso e de responsabilidade (cf anexo XXXVI).

Depois destes momentos, as atividades desenvolviam-se de acordo com o plano traçado.

As atividades eram sempre pensadas, tendo em conta os conteúdos e objetivos, tentando sempre ir ao encontro dos interesses dos alunos na sua forma de abordagem e atendendo às diferentes características e as dificuldades.

Assim, foram desenvolvidas atividades que promovessem diferentes dinâmicas e interações entre a turma, como trabalhos em pares, em pequenos grupos e também em grande grupo (cf. Anexo XIII). Também foram desenvolvidas atividades que fizessem com que os alunos pudessem refletir sobre os seus sentimentos e partilhá-los com os colegas e amigos da turma (cf. Anexo XIII), mais especificamente com a atividade relacionada com o arco-íris dos sentimentos, em que para a cor que, aleatoriamente, tivesse saído ao aluno, ele escreveria, no quadro, o que essa cor o fazia sentir. As atividades de cooperação e de partilhada foram além da sala, sendo partilhadas com a outra turma do 3º ano e com a própria instituição (cf. Anexo XIII).

Também se privilegiaram as atividades mais lúdicas, como por exemplo a confecção de uma gelatina, relacionada com a semana aberta do Natal, com posterior registo da atividade, feita individualmente, que ao mesmo tempo servia de *feedback* por parte dos alunos em relação à atividade proposta (cf. Anexo XIII). Outros momentos de confecção culinária foram realizados, nomeadamente ao nível da matemática, no que respeitava à temática da divisão. Para abordar este conteúdo, foi proposta a confecção de um bolo em que os alunos tinham de descobrir as medidas a usar e fazer a sua contagem. Assim, partindo dos conteúdos e indo aos interesses dos alunos, optando por uma atividade de grupo e lúdica, podia-se aproximar a matemática da realidade do seu dia-a-dia (cf. Anexo XIII).

Outras áreas curriculares foram tidas em conta, como a expressão plástica e a expressão motora, desencadeadas a partir de atividades propostas ao nível do português (cf. Anexo XIII).

Alguns alunos foram identificados com certas dificuldades ao nível da linguagem e da concentração. Assim, ao nível do português e para pôr fim a erros ortográficos, alguns alunos tinham um caderno de registo em que eram escritos os erros em diferentes colunas, com as seguintes denominações: *como ouço*, *como digo*, *como escrevo*, *palavra correta*; de acordo com estas designações, os alunos faziam corresponder as diferentes formas que conheciam à mesma palavra. A partir daqui, consciencializaram-se de onde se encontrava o erro e tentavam contornar essa dificuldade. Também ao nível da redação e produção do texto escrito, alguns alunos auxiliavam-se de uma estratégia. Neste sentido, no seu diário gráfico, faziam o esquema da história, colocando o título, desenhando ou escrevendo o nome das personagens, o tempo, o espaço, a ação central e o desfecho da história. Esta organização ajudava os alunos a seguirem um fio condutor com sentido e não andando a vaguear pelo texto.

No decorrer das atividades, tinham-se sempre em conta os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, pois logo na semana em que decorreu a observação, facilmente se percebeu que, na turma, existiam diferentes ritmos de trabalho. Assim, para que os menos rápidos não ficassem com as atividades por concluir, nem os mais rápidos ficassem sem atividades para desenvolver e, possivelmente, a perturbar o trabalho dos outros, enquanto esperavam, pensou-se numa estratégia a ser implementada. A partir do momento da implementação da nova estratégia os alunos que terminassem as atividades do plano mais rapidamente poderiam desenvolver atividades extra que a estagiária preparava previamente para estes momentos. Assim, os alunos mais

rápidos concretizam cartões de atividades relacionados com os conteúdos em questão (cf. Anexo XXXIII) e posteriormente eram corrigidos pela estagiária e colados nos cadernos diários dos alunos. No final da manhã ou da tarde, os alunos que haviam realizado as atividades extra registavam-nas, num quadro, para esse efeito (cf. Anexo XXXIV) para que o seu esforço acrescido ficasse registado. Esta estratégia foi pensada, não só por ter em conta os diferentes ritmos de trabalho, mas também para tentar estimular o trabalho dos alunos menos rápidos e assim equilibrar os diferentes ritmos de produção e de aprendizagem. Pensamos que esta estratégia funcionou bastante bem, pois os alunos que normalmente eram os últimos a concluir as tarefas, em certos dias, pediram os cartões extra para preencher e consequentemente verem o seu nome a ganhar significado no quadro de tarefas extra (cf. anexo XXXIV).

Ao longo de toda a intervenção, partiu-se sempre da ideologia do ser ativo, uma vez que se considera que o Homem consegue recolher conhecimentos mais ricos e complexos através da sua ação de confronto com situações. Assim,

o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal, as crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimento e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos e criam novas estratégias para porem em prática (Hohmann & Weikart, 2009:5).

Avaliar

Para Zabalza, um dos dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade é

[os] sistemas de avaliação, anotações, etc. que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças [e assim revelar] a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global (Zabalza, 1998).

Neste sentido, a intervenção ao longo da prática educativa, no que concerne à avaliação das aprendizagens, foi centrada tanto no produto quanto no processo. Mas, para isso, não basta documentar os resultados, é preciso registar todos os passos que a criança dá em direção ao conhecimento, e para isso é necessário que o educador use múltiplas formas de documentação – observação, listas de verificação, atividades de avaliação encaixadas em atividades de sala e a recolha de trabalhos das crianças (portfólio).

Desta forma, a equipa pedagógica ia partilhando saberes sobre as crianças e sobre o desenvolvimento das suas competências, frequentemente, ao longo da semana, e no final era feita uma reunião de todas as observações, como as grelhas de verificação e observação (cf. Anexo X, XVI), os registos de incidentes crítico (cf. Anexo XXV), os registos contínuos (cf. Anexo XXVI), notas recolhidas e restante documentação recolhida por meio da observação com finalidade avaliativa, no sentido de refletir acerca daquela semana, da ação que havia sido desenvolvida e das situações de aprendizagem, pertinentes ou não, que tinham sido proporcionadas ao grupo de crianças.

Ao longo do estágio, tornou-se cada vez mais evidente que para

aqueles que estão em ligação com a educação pré-escolar – pais, educadores, administradores de escolas – necessitam de informações que evidencie o desempenho das crianças. Tendo em conta que nos nossos dias se dá, cada vez mais, atenção às realizações das crianças, os educadores têm o dever de documentar toda e qualquer atividade ou informação acerca do conhecimento, das habilidades e competências das crianças (Portfólio Reflexivo, 25.05.2012).

É de salientar que, segundo Rebecca Edmiaston (2004) a avaliação é um processo que se tem de centrar tanto na criança como no currículo. Para isto, é necessário delinear um processo em que o educador observe, documente e interprete o que a criança sabe, o que a criança sabe fazer, como pensa, o que sente e como a nossa ação facilita ou limita a sua aprendizagem. Assim, segundo Fleege (1997) será imperativo que o futuro profissional estabeleça um tempo para a observação sistemática das crianças. Ou seja, percebemos assim que devemos planear momentos com o propósito de documentar, ressaltando que não devendo considerar as recolhas em momentos espontâneos como menos valiosas e tendo elas que existir, mas que, por vezes, essas informações que recolhemos informalmente e de forma espontânea podem ser algo carente do propósito e da documentação necessária. Aqui, relativamente à prática,

confesso que no início do estágio os momentos com registo era um pouco ao acaso, do que surgia espontâneo de uma criança e achasse interessante registava. Depois, com o avançar do processo já planeava no sentido de fazer registo para posterior avaliação e interpretação dos dados, visto que, como já referi, passei a adaptar à planificação as formas de registo que seriam mais proveitosas [...] além disso, tendo em conta o suporte que dá à planificação, no desenvolver do estágio fui-me adaptando a esta exigência, modificando a forma de planificar, ou seja, junto à planificação e para as diferentes atividades foram pensadas diferentes formas de registo com a finalidade avaliativa (Portfólio Reflexivo, 25.05.2012).

Pois, de acordo com Siraj-Blatchford (2004) a planificação e a avaliação funcionam como um ciclo incessante, isto porque se influenciam uma à outra.

A prática desenvolvida teve sempre como preocupação e intencionalidade envolver as crianças em diferentes níveis de interação – com os colegas, adultos, comunidade educativa – envolvendo-os com diferentes materiais e espaços, etc., diversificando assim os seus contextos de ação. Permitir que as crianças e alunos se envolvam em diferentes grupos/contextos e em níveis e âmbitos diferentes possibilita uma avaliação muito mais sustentada acerca dos seus saberes e de como constroem as suas aprendizagens. Neste sentido foram feitas algumas apreciações, construindo registos e grelhas relativas as diferentes interações que o grupo de crianças estabelecia (cf. Anexo III), uma vez que esta ação tem mais valor quando ocorre sobre as crianças e no seu envolvimento em situações da vida real na sala e da instituição.

Tendo em conta um dos princípios, defendidos por De Vries (2004) para a condução de uma avaliação significativa, o educador deve ter em conta múltiplas evidências avaliativas. Neste sentido, foram administradas outras formas de documentar a compreensão e o desempenho das crianças. Assim, de forma regular, sempre que as crianças produziam os seus trabalhos e desenvolviam atividades nas diferentes áreas – expressão plástica e dos seus produtos - construções feitas com blocos, com pasta fimo e com materiais de aproveitamento e recicláveis, etc. (cf. Anexo XVIII), expressão dramática (cf. Anexo XIX), expressão motora (cf. Anexo XX), linguagem oral e abordagem à escrita (cf. Anexo XXI) – eram recolhidos. Recorreu-se à fotografia para captar desempenhos motores (cf. Anexo x), matemática (cf. Anexo XXII), conhecimento do mundo (cf. Anexo XXIII) e ainda em momentos de interação (cf. Anexo XXIV) e da rotina diária (cf. Anexo XXV). Em alguns momentos, também foi utilizada a gravação áudio, que era posteriormente registada pelo adulto.

Um outro aspeto, igualmente defendido por De Vries (2004) destina-se a uma perspetiva em que o profissional estude o currículo, tendo em conta as ações e as palavras das crianças. Este aspeto foi considerado como uma mais-valia importantíssima, pois, muitas vezes, a equipa questionava se uma determinada atividade/situação de aprendizagem poderia despertar o interesse das crianças, e o que poderiam as crianças aprender com essa abordagem. Desta forma, para obtermos respostas para as nossas questões, junto das crianças, recolhíamos as suas opiniões e eram observados os seus comportamentos, pois as suas ações e as suas palavras são a forma mais fiel de encontrar explicações para tais questões. Estas recolhas iam sendo realizadas através da observação cuidadosa das ações das crianças, e através

das avaliações das atividades, que eram tidas em conta nas avaliações semanais, elaboradas pelo estagiário e que contavam com a voz das crianças (cf. Anexo XXVIII). Neste sentido, pretendia-se ver, pelos olhos das crianças, as nossas abordagens, para que o adulto tivesse um feedback acerca das situações de aprendizagem que proporcionava às crianças. Para isso criavam-se momentos em que se ouviam as suas opiniões, se atendia às suas dificuldades, ao que haviam gostado ou não gostado, de forma a compreender como as práticas funcionavam para o grupo. Desta forma, podia-se, posteriormente, refletir sobre elas, através das reflexões que eram feitas semanalmente (cf. Anexo XXVIII). A partir destes momentos podia-se efetuar as mudanças necessárias ao nível das estratégias, dos materiais e das próprias interações, visando assim uma progressiva melhoria da intervenção pedagógica tanto ao nível do planificar como do intervir.

Também no 1º Ciclo partiu-se do ideal que todas as ações anteriormente referidas e descritas requerem uma avaliação no sentido de refletir para adequar e melhorar a ação educativa, pois o professor deve ser um prático reflexivo. Com isto, torna-se importante referir-se que a reflexão sobre a ação possibilita *a análise de opções múltiplas para cada situação e [permite] reforçar a autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade* (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996:83)

Assim, a avaliação sobre o agir era feita no final da semana em que havia decorrido a intervenção. Juntamente com a orientadora cooperante e com o par pedagógico fazia-se uma hétéro e autoavaliação, e sempre que possível com o supervisor de estágio. Este momento era importante, uma vez que nos permitia consciencializar de como havia corrido a intervenção semanal, apontando aspetos fortes e fracos, e tal como referem Keyny (1994) e Louden (1991) este trabalho de reflexão e avaliação da prática em ambiente colaborativo potenciam uma aprendizagem maior e melhor sustentada.

Mas a avaliação também se torna bastante pertinente quando feita através do *feedback* dos alunos. Quando tinham lugar estes momentos, conseguia-se perceber com clareza o que havia funcionado na atividade, onde tinham sentido mais dificuldades, o que os motivava e como construíam o seu conhecimento através das dinâmicas.

Para este ponto, foram fundamentais os documentos criados, como algumas reflexões semanais (cf. Anexo XXIX), registos de observação (cf. Anexos XVI, XVII, XXVI e XXVII) e grelhas de acompanhamento das intervenções (cf. XXXV).

Resta acrescentar que, uma vez que *a planificação e a avaliação funcionam em todo este processo como um ciclo contínuo, isto porque se influenciam uma à outra (Siraj-Blatchford, 2004:38)*, todas as semanas se tinha em conta a planificação e posterior reflexão sobre a ação, uma vez que isto permitia uma avaliação sustentada e consciente, no sentido de melhorar os aspetos menos positivos relativos a uma determinada semana, e com o compromisso de manter os objetivos pessoais e profissionais já atingidos.

O ato de ensinar está direta ou indiretamente relacionado com a necessidade de se fazer um juízo de valor sobre os resultados dessa ação. A isso associamos a ideia de medir, quando significa *atribuir um número a um objecto ou um acontecimento de com uma regra logicamente aceitável* (Guilford, 1973:19).

Através da avaliação das aprendizagens pretende-se a *certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos*. (Despacho normativo n.º 24-A/2012, Diário da República). Perrenoud (1993) defende que o profissional do 1º Ciclo, ao fazer juízos de valor, está a avaliar as competências dos alunos, tendo em conta a inteligência, personalidade e o comportamento individual.

A avaliação pode acontecer em momentos formais – fichas de avaliação, testes, provas, orais; e também em momentos informais, ou seja, quando há qualquer tipo de interação entre o professor e o aluno, que segundo o autor referido anteriormente não é menos importante que a avaliação formal.

Relativamente à avaliação, foram tidas em conta diferentes modalidades. Desta forma, numa perspetiva diagnóstica, *que conduz a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular [a intervenção], facilitando a integração escolar* (despacho Normativo nº1/2005, II, ponto 18), foram desenvolvidos diálogos informais e criadas listas de verificação (cf. Anexo XIV). Estas estratégias, adotadas antes da abordagem de conteúdos, tinham o objetivo de apurar as competências dos alunos e em que estágio se encontravam, relativamente a uma determinada temática. No entanto, relativamente às grelhas, estas, normalmente, só eram preenchidas no final das atividades, uma vez que era complicado fazer a gestão da turma e dos instrumentos ao mesmo tempo que se orientavam os alunos. A avaliação diagnóstica mostrou-se bastante pertinente pois, tal como Leite (2002) nos refere, esta avaliação pretende identificar as dificuldades e

potencialidades dos conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos programáticos.

A avaliação formativa enquanto uma modalidade de avaliação importantíssima ensino básico, e que assume o carácter contínuo e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação (Despacho normativo nº 1/2005, de 9 de dezembro, II, ponto 19). A este nível, apostou-se no uso de outros instrumento como as conhecidas e tradicionais fichas individuais (cf. Anexo XXXII) e cartões de atividade (cf. Anexo XXXIII), com o objetivo de visualizar o processo de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta modalidade dá oportunidade de comprovar os resultados obtidos pelos alunos ao nível das metas curriculares e permite ao professor (re)ajustar o ritmo do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, relativamente à modalidade sumativa *consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular* (Despacho normativo nº 1/2005, II, ponto 24). A este nível, e tendo em conta a realidade de estágio, foram realizadas fichas de avaliação sumativa pela professora titular de turma, que as estagiárias apenas tiveram a oportunidade de presenciar. No entanto, julgamos que este foi um importante momento, para compreender as variadas dimensões em que esta pode ser útil, pois ela *traduz [-nos] a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permite a tomada de decisões sobre a necessidade de apoios educativos, de progressão [...]* (Lobo, 1998:70). A partir daqui, percebe-se, que em consequência, esta modalidade faz com que se reflita sobre os conteúdos em que os alunos são menos fortes e assim se possam desenvolver planificações no sentido de aproveitar as dificuldades e erros da turma no sentido de os eliminar e fortalecer conhecimentos, uma vez que uma das suas finalidades é *garantir que em projectos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos* (Matos Vilar, 1996:17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estágios realizados, obviamente, proporcionaram uma vertente muito prática do ponto de vista interventivo, mas que, no entanto, se relacionou fortemente com uma vertente teórica, pois nenhuma prática fará sentido se não se conhecer as bases e normas em que esta deverá assentar.

Desta forma, saliento a importância que tiveram todas as leituras efetuadas, proporcionando assim o levantamento de questões, e consequentes pesquisas e reflexões em relação à prática pedagógica, pois só assim foi possível compreender a realidade em que estivemos inseridas e possibilitar a (re)adequação da nossa intervenção. Esta reflexão acerca do trabalho pedagogicamente desenvolvido ao longo dos quatro meses de cada estágio, com toda a certeza, contribuiu para a construção pessoal e profissional.

A partir daqui facilmente se percebe que as reflexões e a avaliação - conjunta ou individual – que enquanto estagiárias fomos construindo, nos apoiou bastante. O poder de refletir e avaliar mostrou-se, enquanto instrumento, um poderoso e importante aliado na documentação do quotidiano em que se enquadrava a nossa prática educativa. Assim, nestes momentos de reflexão e de avaliação das práticas desenvolvidas faziam com que se questionassem momentos, intervenções, situações das realidades de estágio, em que por variadas vezes esta ponderação nos levou à reestruturação das práticas educativas, para uma melhor intervenção e para atender a um desenvolvimento global das crianças e dos alunos. Esta ação valiosa sem dúvida que nos fez pensar e repensar sobre o ato de ensinar, ajudando assim a perceber qual ou quais os caminhos certos pelos quais deveríamos traçar a nossa ação. Este valioso aspeto, que tanto valorizo, tornou-se também o mote para este documento que aqui se apresenta, sendo, por todas estas razões, intitulado de *Aprender A Refletir E A Avaliar Para Aprender A Ensinar*.

Um outro aspeto considerado fundamental foi o facto de, ao longo das intervenções, se ter desenvolvido um trabalho colaborativo ao nível institucional, com a colega de estágio/par pedagógico, com as educadoras/professoras e também contando com a cooperação dos orientadores/supervisores de estágio. Através das importantes partilhas que iam sendo feitas ao longo dos dias, semanas e meses de intervenção sentimos que estes momentos foram realmente importantes para o crescimento pessoal, social e profissional, pois como são prova alguns estudos, que

confirmam que os adultos crescem e aprendem melhor em ambientes de colaboração e cooperação (Johnson & Johnson, 1987 *et al.*, citado em Tracy, 2002).

Para a estagiária, ambas as oportunidades de estágio pareceram bastante breves, mas foram encaradas como uma possibilidade de crescer, uma forma de aprender, conhecer novos modos de atuação, aperfeiçoar estratégias e técnicas, adequar instrumentos de recolha e análise de dados e de educar, instruir e potencializar as nossas próprias competências ao nível da observação – ação – avaliação, sem esquecer o desenvolvimento e consolidação do saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser.

No percurso foi fundamental a consciencialização que foi sendo criada nos diferentes âmbitos e situações que os estágios proporcionaram, como a importância e necessidade de todo o trabalho que se realiza em contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e a cuidada articulação que se deve fazer entre as duas valências.

Todas as práticas deverão assim ser intencionais, partindo dos interesses das crianças e dos alunos, seguindo uma lógica coerente e com significado para os mais jovens, relacionando assim as situações de aprendizagem e as atividades com os conhecimentos e vivências subjacentes à realidade particular do grupo e da turma. Assim, para uma educação de qualidade, segundo Jones, Swift & Johnson (1988) esta é assente numa compreensão significativa do trabalho por parte dos indivíduos, é fundamental desenvolver um ambiente de participação, valorizando a aprendizagem ativa, uma vez que as crianças conseguem aprender e compreender melhor aquilo que fazem através da sua própria ação.

Nesta fase, será importante referir à luz do que está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que esta experiência, ajuda a melhorar muitas das competências do perfil do educador de infância, como o reconhecimento da criança como agente do processo de aprendizagem o que sempre foi tido em conta ao nível da observação – diagnosticando o que as crianças já sabiam, apoiando a recolha de dados em grelhas e registos, sendo um aspeto que sentimos que foi bastante melhorado, o que poderá ser perceptível através das planificações semanais e das suas avaliações.

Tendo assim em conta estes quatro pilares da intervenção – observar, planear, agir e avaliar - sentimos, de igual forma, que gradualmente se foram mergulhando no nosso quotidiano de uma forma natural e eficaz, uma vez que foi possível ultrapassar muitos medos e receios que se sentiam no início do estágio. Assim, foi possível uma

harmoniosa construção ao nível pessoal e profissional, acompanhada e sustentada em reflexões relativas à capacidade de respostas que o educador deverá dar a todas as crianças, percebendo o que implica uma pedagogia diferenciada e centrada na criança, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. Consequentemente, tomou-se uma maior consciência do que a prática pedagógica deve ter em conta, privilegiando-se assim uma aprendizagem centrada no processo, não tendo em conta apenas os resultados, mostrando-se assim pertinente e eficaz a abordagem ao Trabalho de Projeto, que não havia sido explorado tão profundamente e de forma consciente. Através destes aspeto sentimos que, intencionalmente, se deu total prioridade a uma aprendizagem ativa por parte das crianças de forma proporcionar-lhes um desenvolvimento integral e coerente.

Finalmente, à luz do que nos transmite Paulo Freire (1996) nenhum educador inicia a sua profissão num exato momento, pois nenhum já nasce com essa capacidade profissional. Um educador ou professor é alguém que com o passar dos seus dias, das suas aprendizagens teóricas e práticas, permanentemente, se vai construindo. Fazendo-se sempre acompanhar da capacidade reflexiva.

Assim, achamos merecedor de referência que esta profissão exige muito de nós enquanto pessoas, seres sociais e profissionais, implicando uma constante procura de informação, capacidade de dar resposta à modernização que a evolução social e tecnológica implica, e que são cada vez mais fugazes, tornando-nos profissionais capazes de nos modelarmos e adaptarmos à realidade contextual em que nos inserimos e que, para isso, precisamos sempre de nos questionar onde estamos, quem vamos educar, que instrumentos precisamos e qual a forma mais fiel de intervir.

Todos estes aspetos implicam que sejamos sempre, sempre capazes de continuar o percurso que começamos, bem no início da nossa formação académica, pois o bom profissional é aquele que pretende aprender, por mais saberes que já detenha, e assim se vá formando ao longo de toda a sua vida.

BIBLIOGRAFIA

- BOGDAN, R.; BIKKLEN S. (1992), *Investigação Qualitativa Em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria Em Educação, Concepção Antinómica Da Educação*, Lisboa, Edições ASA.
- CORREIA, Isabel (1993), “A pessoa do educador”: Conferência apresentada no V encontro Nacional da APEI. Aula Magna, abril de 1993.
- DEWEY, John (1910), *How We Think*, Boston, D. C. Heath & Co Publishers.
- DEWEY, John (1938), *Logic. The Theory Of Inquiry*, New York, Henry Holt.
- DEWEY, John (1959), *Como Pensamos*, 3ª edição, São Paulo, Editora Nacional.
- FORMOSINHO (2001), *Associação criança – um contexto de formação em contexto*, Braga, Livraria Minho.
- FREIRE, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- HOHMAN, N.; WEIKART, D. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997), *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- KEINY, S. (1994), *Teacher’s professional development as a process of conceptual change*, In I. Calgren, G. Handal, & Vaage (Orgs), *Teachers’ minds and actions* London, Falmer.
- LOUDEN, W. (1991), *Understanding teaching: Continuity and change in teachers’ knowledge*, London, Cassel.
- MARQUES, M et. al (2007), *O Educador como Prático Reflexivo*, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2004), *O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: construindo o direito de participação*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Associação Criança.

- PACHECO, José Augusto Brito (1990), *Planificação didáctica: uma abordagem prática*, Braga, Universidade do Minho
- PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa: Editora Mc Graw Hill.
- PARENTE, C. (2002), *Observar: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão*, In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, Porto, Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (1998), *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner*, London, Basic Books.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora.
- TRACY, Sandra J. (2002) *Modelos e Abordagens* In J. Oliveira-Formosinho (Org.), (2002b). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Ed.
- VAN CAMPENHOUDT, L.; QUIVY, R. (2008), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- VASCONCELOS, T. (coord.) et. al (2012), *Trabalho por projetos na Educação de infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*, Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- ZABALZA, M. (1998), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa, Asa.
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, ArtMed.
- ZEICHNER, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa, Educa.

Legislação

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

Decreto de Lei nº 240/200.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.

Despacho normativo nº 24-A/2012 – Diário da Republica, 2ª serie, nº 236 de 6 de dezembro de 2012.

ANEXOS

Anexo I – Lista de verificação referente ao ambiente educativo

AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR. MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E ATIVIDADES	SIM	NÃO
A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica	X	
Há espaço de trabalho adequado em cada área da sala	X	
Existe uma quantidade razoável de brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, o que lhes permite não terem de esperar mais do que alguns minutos para os usar.	X	
Os brinquedos ou outros materiais estão acessíveis à criança (em prateleiras baixas, cestos, etc.) que não tem necessidade de estar sempre a pedi-los.	X	
Existem dois ou mais dos seguintes brinquedos e equipamentos: jogos (puzzles, lotos, jogos de esperar a vez, etc.).	X	
Existem alguns ou todos estes materiais: tinta, lápis canetas, plasticina, argila ou barros, massa de farinha, areia, água, papel, etc.	X	
Existem livros atrativos de histórias ou de imagens.	X	
Existem materiais de construção (blocos, legos, madeiras, etc.)	X	
No espaço exterior existem brinquedos e equipamentos: materiais de construção, triciclos, escorregam, casinhas.	X	
Existem oportunidades para correr e trepar tanto no interior como no exterior.	X	
O jogo livre é valorizado.	X	
As crianças estão ocupadas com várias atividades (histórias, canções, pintura, construções, etc.), individualmente, em grupo, dirigidas ou não pelo	X	

adulto.		
Tanto as crianças como os adultos têm o cuidado de limpar e arrumar os locais e os materiais após as atividades.	X	

Anexo II – Lista de verificação (espaço e materiais)

DADOS RELATIVOS AO ESPAÇO FÍSICO	SIM	NÃO
Cada criança tem um espaço individual (armário, cabide, etc.) para arrumar objetos pessoais.	x ¹	
Existe um espaço sossegado e obscurecido que permite à criança descansar ou dormir (persianas ou cortinas podem ser corridas ou há dependências próprias)		x
O ambiente inclui aspetos suaves e cómodos, para a possibilidade de isolamento ou afastamento por parte de alguma criança que o deseje.	x	
O ambiente inclui espaços que permite uma ampla mobilidade.	x	
Existe espaço para arrumar brinquedos e outros materiais, pelas crianças, depois de usados.	x	
As janelas estão suficientemente baixas para que as crianças possam olhar para fora.		x
A temperatura e grau de humidade são confortáveis.	x	
Existe uma variedade de desenhos, registos, etc.	x	
O acesso a lavatórios ou casa de banho está facilitado para as crianças.	x	
Existe um acesso direto a espaços exteriores.	x	
Existe um espaço exterior aberto para dias de sol ou bom tempo.	x	
Existe um espaço exterior coberto para dias de chuva.		x
O espaço exterior é fácil de supervisionar (não há áreas escondidas em que as crianças não podem ser vistas).		x
O espaço físico não está muito ocupado (demasiadas crianças, equipamentos demasiado grandes, etc.) o que permite uma boa mobilidade da criança, sem lhes criar não limitações.	x	

¹ Este espaço individual encontra-se numa área extra sala

Anexo IV – Lista de verificação da rotina diária

ROTINA DIÁRIA	SIM	NÃO
Os adultos implementam uma rotina diária consistente	x	
A rotina diária inclui tempo adequado para planejar, planejar e rever.	x	
Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planejamento baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam-nas a concretizar os seus planos.	x	
Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de revisão individualmente e com pequenos grupos.		x
As rotinas diárias proporcionam um equilíbrio entre atividades de grande e pequenos grupos.		x
Durante os períodos de tempo do dia, orientados pelos adultos, as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias	x	

Anexo V – Lista de verificação dos diferentes níveis de interação

INTERAÇÃO: ADULTO - CRIANÇA	SIM	NÃO
Existem suficientes adultos que garantem uma atenção individualizada (1 para 6 crianças)	x	
O educador sorri, conversa e é afetuoso com todas as crianças.	x	
O educador ajuda e mostra compreensão e atenção com a criança que se magoou ou que está perturbada.	x	
Os adultos explicam claramente o que desejam e com palavras que as crianças compreendem.	x	
Os adultos não passam a maior parte do seu tempo com uma determinada criança enquanto outras não têm atenção individualizada.	x	
Os adultos encorajam na criança o desenvolvimento do sentido do <i>Eu</i> através do conhecimento do próprio corpo, uso do nome, promovendo a identificação cultural.	x	
Os adultos reconhecem e aceitam os sentimentos das crianças e permitem a sua expressão de modo adequado.	x	
Os adultos controlam e orientam os comportamentos das crianças utilizando o encorajamento, sugestões e elogio mais do que ordens, comandos, proibições, críticas ou reprimendas, punições físicas ou verbais.	x	
Em situações de conflito os adultos encorajam as crianças para a resolução de problemas.	x	
Os adultos utilizam estratégias de observar, perguntar, de repetir e de expandir na sua comunicação com as crianças.	x	
Os adultos encorajam as crianças a interagirem e cooperarem entre si.	x	
Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala, mesmo quando trabalham individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.	x	

INTERAÇÃO: ADULTO - ADULTO	SIM	NÃO
Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de ação educativa), é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.	x	
Quando existe mais do que um membro adulto na sala é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.	x	
O pessoal docente faz registos que permitam a avaliação das crianças.	N.O.	
O pessoal docente documenta, em intervalos regulares, o desenvolvimento das crianças e identifica necessidades e capacidades individuais.	x	
O pessoal de ação educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.	x	
O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.	x	

Anexo VI – Escala de empenhamento do Adulto

Situação: Ensaio (s) para apresentação do Projeto à Comunidade

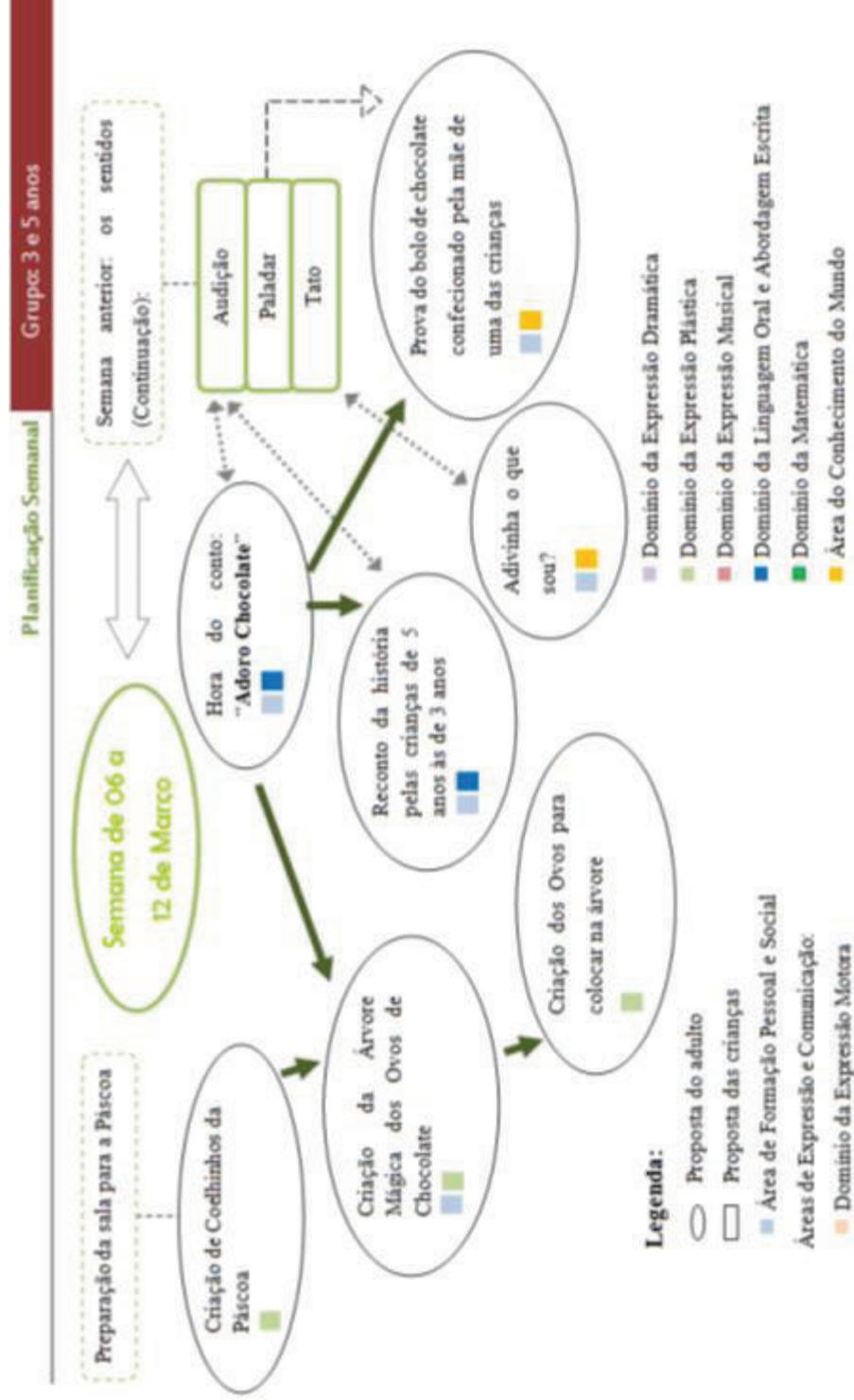
Data: 15.05.2012

ESCALA EMPENHAMENTO DO ADULTO				
Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenha-mento com traços empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento
PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1
Tem um tom de voz encorajador		★		
Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança		★		
É carinhoso e afetuoso				
Respeita e valoriza a criança				
Encoraja e elogia				
Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança	★			
Ouve a criança e responde-lhe	★			

SENSIBILIDADE

	Fomenta a confiança da criança	★	
ESTIMULAÇÃO	Tem energia e vida adequada		★
	Corresponde às capacidades e interesses da criança	★	
	Motiva a criança		★
	É diversificada e clara		★
	Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento		★
	Partilha e valoriza as atividades da criança	★	
AUTONOMIA	Permite que a criança escolha, apoiando-a	★	
	Dá oportunidades à criança para fazer experiências	★	
	Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades		★
	Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou	★	
	Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras	★	

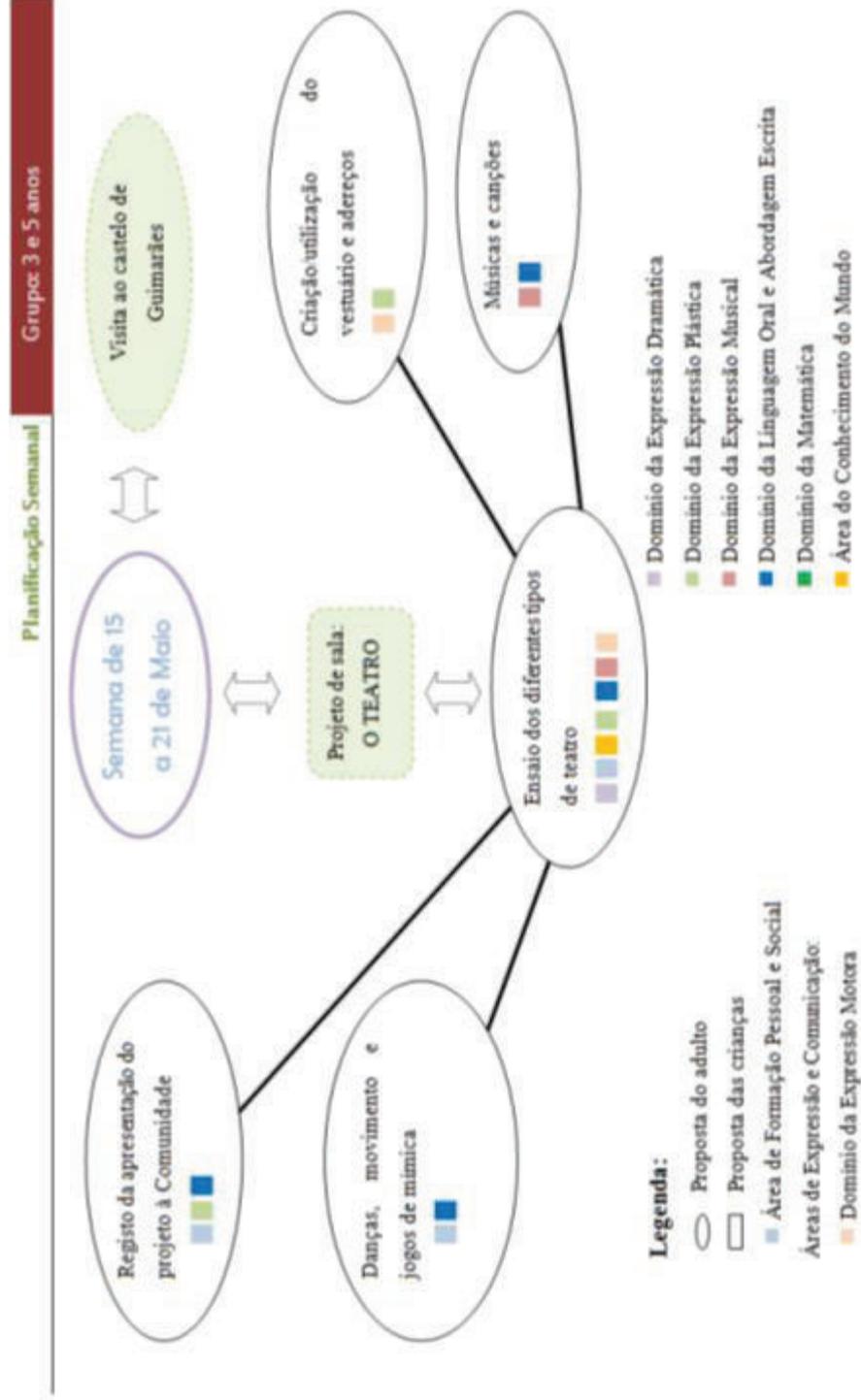
VII – Exemplo de Planificações Semanais – EPE - Março de 2012



Situação de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem	Papel do Educador
Hora do Conto: "Adoro Chocolate"		
Reconto da história pelas crianças de 5 anos	<p>Contactar com a leitura tendo em conta uma temática específica no sentido de continuidade de novas atividades;</p> <p>Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de grupo;</p> <p>Desenvolver o sentido estético;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p>	<p>Promover a participação de todas as crianças;</p> <p>Proporcionar momentos de interação entre as crianças;</p> <p>Dialogar com as crianças;</p> <p>Disponibilizar diferentes matérias que possam ser manipuladas pelas crianças;</p> <p>Propor criação de figuras relacionadas com a Páscoa;</p>
Criação de coelhinhos da Páscoa	<p>Potenciar a capacidade de imaginativa e de criação;</p> <p>Educar a atenção;</p>	<p>Explorar os diferentes sentidos;</p> <p>Propor atividade de reconhecimento de diferentes materiais;</p> <p>Propor atividade de reconhecimento dos membros do grupo;</p>
Criação da Árvore Mágica dos avós de chocolates	<p>Favorecer a atenção e consciência dos sentidos do corpo;</p> <p>Reconhecer materiais/pessoas/alimentos através de sentidos distintos;</p>	<p>Incentivar a cooperação e união de todo o grupo;</p> <p>Orientar as atividades;</p> <p>Criar um ambiente de aprendizagem;</p>
Criação de ovos para colocar na Árvore Mágica		
Adivinha o que sou...?		

Recursos	Estratégias
Papel	Organizar atividades que estimulem os sentidos
Cartolina	Partir da leitura de um livro sobre chocolate para integrar a Páscoa e apelar à temática dos sentidos (audição, paladar, tato);
Tesouras	Reconto da história das crianças mais velhas às mais novas, de forma a que a compreensão do texto seja facilitada;
Material reciclável	Através dos materiais de expressão plástica fazer manipulações e produzir coelhinhos e ovos para preparar a sala para a Páscoa (atividades orientadas);
Tintas coloridas	Proporcionar contacto com diferentes materiais para sentirem as texturas, temperaturas, peso, forma, textura, espessura, tamanho, volume;
Lápis de cor	
Lápis de cera	Orientar espaço para descoberta do sabor: prova do bolo de chocolate;
Venda	
Livro	

VIII – Exemplo de Planificações Semanais –EPE- - Maio de 2012



Situação de Aprendizagem	Avaliação	Objetivos de Aprendizagem	Papel do Educador
<p>Ensaios dos diferentes tipos de teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> Músicas e canções; Criação/utilização do vestuário; Danças, movimentos e jogos de mímica; Registo da apresentação do Projeto à Comunidade; 	<p>Observação</p> <p>Escala de envolvimento</p> <p>Registos de observação</p>	<p>Interagir com outros em atividades de faz-de-conta, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal;</p> <p>Expressar corporalmente e/ou vocalmente estados de espírito (alegre, triste, zangado...), movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...), ações (cantar, correr, saltar...) e situações do quotidiano de acordo com o texto teatral;</p> <p>Expressar opiniões pessoais em situações de experimentação/criação;</p> <p>Experimentar personagens e situações de representação a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização;</p> <p>Reconhecer a utilização do espaço com finalidade cénica, experimentar objetos como adereços (de cena e de guarda-roupa) e explorar recursos técnicos diversificados;</p> <p>Cantar utilizando a memória, com controlo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração;</p>	<p>Promover a participação de todas as crianças;</p> <p>Proporcionar momentos de interação entre as crianças;</p> <p>Dialogar com as crianças;</p> <p>Nomear diferentes tipos de teatro, ajudando as crianças a distingui-los;</p> <p>Verificar a capacidade de identificação das características específicas de cada um dos teatros;</p> <p>Incentivar a imaginação, criatividade;</p> <p>Apoiar a criança na ligação com os outros e respeito pelas opiniões de todo o grupo;</p> <p>Apoiar as crianças na</p>
		<p>Experimentar movimentos locomotores, movimentar-se e expressar-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p> <p>Participar em danças de grupo, comentar e discutir com os colegas essas experiências artísticas;</p> <p>Reconhecer o teatro como prática artística e integradora de outras práticas e áreas de conhecimento (música, artes plásticas, multimédia, luz, histórias...); Estimular a participação no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação de projetos de teatro;</p> <p>Identificar as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações com outras pessoas (família/escola; comunidade/escola; escola/escola).</p>	<p>realização das atividades;</p> <p>Orientar as atividades;</p> <p>Criar um ambiente de aprendizagem;</p>
Recursos		Estratégias	
<p>Espaço amplo (sala, sala de recursos, palco)</p> <p>Computador</p> <p>Leitor de CD's</p> <p>Cenários</p> <p>Vestuário</p> <p>Adereços</p>		<p>Utilizando todos os recursos e fazendo uma gestão adequada dos espaços e dos diferentes grupos de trabalho, permitir a exploração, contemplação e fruição das diferentes dinâmicas artísticas, estimulando as crianças e usando a linguagem do contexto;</p>	

IX – Exemplo de Planificação de Expressão Motora e Movimento - EPE

[REDACTED]					
Grupo (idade alunos): 5 anos		Nº Alunos: 14		Data: 1 de Março de 2012	
Sessão nº 1		Bloco Temático: Perícias e Manipulações			
Competências específicas: Manipular objetos, lateralidade					
Parte Aula	Conteúdo	Organização Didáctica - Metodológica	Objectivos Comportamentais	Mat.	Tp
I N I C I A L	Jogo de corrida	- Jogo Apanhar aos Pares	- Apanhar os colegas sem largar as mãos;		3'
	Mobilização Articular: <ul style="list-style-type: none"> • Rotação braços e pulsos • Rotação da bacia e coluna • Flexão e extensão dos m.i. 	<p>Organização Individual</p> <p>- Alunos distribuídos pelo espaço de frente para o educador, executam os exercícios por ele propostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotação dos braços no mesmo sentido e em sentidos diferentes • Rotação dos pulsos com as mãos unidas • Rotação da bacia e da coluna nos dois 	- Movimentação constante. - Realizar as tarefas motoras indicadas pelo professor		2'
		<ul style="list-style-type: none"> sentidos • Flexão / extensão dos m. i., em cima e em baixo 			

F U N D A M E N T A L	Passar e receber uma bola	Em situação de pares, realizam: <ul style="list-style-type: none"> • Passar a bola com 1 mão e receber com as 2 • Passar a bola com 1 mão por baixo de uma perna e depois por baixo da outra • Passar a bola por baixo das 2 pernas, estando com as pernas afastadas, de frente para o colega • Igual ao anterior, mas de costas para o colega • Lançar a bola de modo a que ela passe por baixo das pernas afastadas do colega • Passar a bola com o pé 	-Passar bola 1 mão -Passar bola 1 mão por baixo da perna -Passar bola por baixo das pernas com estas afastadas -Igual mas de costas colega -Passar bola de modo que passe por baixo das pernas colega -Passar bola com pé D -Passar bola com pé E -Rola o arco com mão D para o colega	10 bolas	8'
	Rolar e girar o arco			10 arcos	7'
		D e receber com o mesmo <ul style="list-style-type: none"> • Passar a bola com o pé E e receber com o mesmo <p>Organização em grupo – pares</p> <p>Em situação de pares, realizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolar o arco com mão D para o colega • Rolar o arco com mão E para o colega • Girar o arco à volta da cintura <p>Organização em grupo – pares</p>	- Rola o arco com mão E para o colega -Girar o arco à volta da cintura		

F U N D A M E N T A L	Lançar e saltar com o arco	<p>Em situação de pares, realizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançar o arco ao ar e agarrá-lo com mão D • Lançar o arco ao ar e agarrá-lo com mão E <p>Organização em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltar dentro dos arcos no chão com um pé e com os pés juntos 	<p>-Lançar arco ao ar e agarrar com mão D</p> <p>-Lançar arco ao ar e agarrar com mão D</p> <p>-Saltar com um pé e os pés juntos dentro dos arcos</p>	10 arcos	3'
	Bater uma bola em situação de jogo	<p>Organização individual</p> <p>Jogo da bola em roda:</p> <p>Todos os alunos formam uma roda, de pernas afastadas. É colocada uma bola no meio da roda que será jogada com as duas mãos, sendo lançada em qualquer direcção. O jogador que deixar passar a bola por entre as suas pernas sairá do jogo.</p> <p>Organização individual</p>	<p>-Bater a bola com as duas mãos em direcção às pernas dos colegas</p> <p>- Não deixar passar a bola entre as suas pernas</p>	1 bola	2'
F I N A L	Relaxar o organismo dos praticantes	<p>As crianças deverão acalmar e desacelerar o ritmo cardíaco lentamente e abrandar a respiração, retornando à calma, seguindo as indicações do educador;</p> <p>Diálogo com os alunos acerca do funcionamento da aula, esclarecimentos e introdução da próxima aula;</p>	<p>- Caminhar pelo espaço;</p> <p>- Elevar os braços, inspirando e expirando;</p>		3'
					2'

x - Exemplo de Planificação - 1ºCEB – novembro 2012

14PER	Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB	Ano de Escolaridade 3ºAno A	Ano Letivo 2012/2013
MÊS: NOVENBRIO SEMANA DE 19 A 23		COLÉGIO NOVO DA MAIA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
CONTEÚDOS*		SUMÁRIO DE ATIVIDADES DIÁRIAS	MATERIAL
<p>PORTUGUÊS</p> <p>Compreensão e Expressão do Oral *</p> <p>Leitura e Escrita *</p> <p>Conhecimento Explícito da Língua: [Plano Morfológico – DI B2]</p> <p>[Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – D1E]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos e travessão. ▪ Sinais auxiliares de escrita: parênteses curvos e aspas 	<p style="text-align: center;">MATEMÁTICA</p> <p>Números e Operações (e Álgebra):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operações com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão <ul style="list-style-type: none"> - algoritmo (multiplicação) - tabuadas (8 e 9) - Multiplicação por 10, 100 e 1000 ▪ Regularidades: <ul style="list-style-type: none"> - Sequências <p>Organização e tratamento de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representação e interpretação de dados e situações aleatórias: <ul style="list-style-type: none"> - Tabelas - Gráficos <p><i>Capacidades Transversais a desenvolver nos Temes Matemáticos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução de problemas: Compreensão 	<p style="text-align: center;">SEGUNDA-FEIRA – 19 DE NOVENBRIO 2012</p> <p>- Realização da atividade "Dá asas à imaginação" (pág. 52). - Realização de exercícios de consolidação (Tarefas matemáticas, p. 50 e 51). - AP: Continuação das pesquisas sobre a temática em estudo "O espaço". - Exp. Físico-Motora: - EC: Iniciação da leitura da novela filosófica "Elif".</p>	<p>Manuais; Manuais interativos; Magalhães; Livros de consulta sobre o Espaço;</p>
<p style="text-align: center;">TERÇA-FEIRA – 20 DE NOVENBRIO 2012</p> <p>- Interpretação do texto áudio "Entrevista com o Pai Natal" (manual pág. 53). - Realização de exercícios de consolidação (Tarefas matemáticas, p. 62 e 63). - LP-HLE: Início da leitura da obra "O alfabeto do corpo humano" de José Jorge Letria. - As minhas reações e os meus sentimentos pág. 30 e 31.</p>	<p>Manuais; Manuais interativos;</p>		
		<p>Registos do professor; Greijas de observação; Observação direta; Trabalhos Individuais; Trabalhos por Iniciativa própria; Trabalhos de Casa; Fichas de Trabalho; Caderno Diário; Trabalhos práticos; Questões de aula.</p>	<p>Registos do professor; Greijas de observação; Observação direta; Trabalhos Individuais; Trabalhos por Iniciativa própria; Trabalhos de Casa; Fichas de Trabalho; Caderno Diário; Trabalhos práticos; Questões de aula.</p>

<p>Pesquisa, recolha e tratamento de informação.</p>	<p>***Há alunos que trabalham os conteúdos, mas com grau de complexidade diferente.</p>
--	---

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		Materiais	Metas Curriculares:
PORTUGUÊS	<p>Realização da atividade "Dá asas à imaginação":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de se iniciar esta atividade, o espaço da sala será previamente organizado, pois desenvolver-se-á em cinco grupos com cinco elementos. - Antes de se iniciar, a estagiária terá o cuidado de explicar à turma que será realizado um trabalho em grupo. E cada um dos grupos terá de responder, usando a imaginação, a sete questões que, ao longo da atividade, serão projetadas e lidas pela estagiária ao grande grupo. No centro da mesa de cada grupo, serão colocados cartões numerados de um a sete. Cada aluno ficará com um cartão e quando for projetada a pergunta correspondente ao seu número terá de escrever a sua resposta a essa mesma pergunta, na folha do seu grupo. O processo vai-se repetindo até todas as perguntas serem respondidas. (ver nota de fim). Por exemplo: Questão 1- "Quem foi?" Resposta do aluno com o cartão 1- "O meu vizinho Zacarias"; e o aluno redige a resposta na folha do grupo; Questão 2- " Quando foi?" Resposta do aluno com o cartão nº 2- "quando 	<p>Manuais; Manuais interativos; Folha de escrita; PowerPoint; Computador; Câmara fotográfica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras da atividade e dar respostas coerentes; - Redigir um texto com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos, tendo em conta os critérios a que a atividade está sujeita;

Qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

	<p>eu tinha quatro anos.* E o aluno redige a sua resposta, e assim sucessivamente. No entanto o aluno 2 terá de ter em conta a resposta do aluno 1 para poder responder; o 3 terá de ter atenção a resposta do 2 e assim em diante.</p> <p>Depois de terem respondido a todas as questões, cada grupo terá inventado uma história.</p> <p>No final da atividade, um elemento/representante de cada grupo irá à frente da turma ler a história que criaram e enquanto isso, se for possível, gravar em áudio essa leitura.</p> <p>Como forma de autocorreção, as gravações áudio serão reproduzidas ao grande grupo, para que assim cada grupo possa ter em atenção os seus erros, corrigi-los e também avaliar e/ou corrigir os outros grupos.</p> <p style="text-align: center;">Anexo: folha de registo da história</p> <p><i>Nota:</i> como são cinco elementos por cada grupo e sete as questões a responder, dois alunos irão ficar com dois cartões e assim responder a duas perguntas, cada um deles. A decisão de quem voltará a responder fica ao critério do próprio grupo e para isso a estagiária explicará a situação e que se pretende quem eles sejam capazes de decidir democraticamente quem ficará encarregue dessa tarefa.</p>		
<p style="text-align: center;">MATEMÁTICA</p>	<p>■ Realização de exercícios de consolidação (Tarefas matemáticas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para iniciar a aula, pede-se aos alunos para abrirem o seu livro de Tarefas Matemática e projeta-se o mesmo no quadro. Pede-se para fazerem, primeiramente, apenas o exercício 1 e 2 (página 50/51), em que a estagiária lê em voz alta todas as questões e reforça alguns aspetos importantes que os alunos deverão ter em atenção. Uma vez realizados os exercícios destas páginas, é feita a sua correção em grande grupo. Para o exercício seguinte, a estagiária também terá o cuidado de ler o exercício 3 e seguidamente os alunos executarão a atividade e a consequente correção em grande grupo. - Numa segunda fase da aula de matemática, será proposta a realização de uma ficha de atividades, individual, com exercícios relacionados com estatística, nomeadamente através da leitura e análise de gráficos de barras e circulares. Toda a ficha será antecipadamente projetada no quadro interativo e lida pela estagiária. Finalmente, será feita a correção de toda a ficha com a participação dos alguns alunos que queiram ir ao quadro e que sejam selecionados pela 	<p>Manuais; Manuais interativos; Ficha de atividades; Quadro interativo;</p>	<p>Organização e tratamento de dados <u>Representação e tratamento de dados (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar conjuntos de dados. - Tratar conjuntos de dados. - Resolver problemas.

Qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade 3ºAno A	Ano Letivo 2012/2013
estagiária.			
ÁREA DE PROJETO	<p>Anexo: Matemática - ficha consolidação, 19 nov.</p> <p>■ AP: Continuação das pesquisas sobre a temática em estudo "O espaço"</p> <p>- Continuação do trabalho de pesquisa do projeto da turma <i>O Espaço</i>; Organização em pares de trabalho.</p> <p>Os alunos poderão utilizar os livros da biblioteca de sala, da internet (através do uso do <i>Magalhães</i>) para fazerem a recolha de informação sobre as questões lançadas pelo grande grupo. Essa informação será por eles tratada e registada nos seus computadores.</p> <p>O papel da estagiária será orientar a turma, procurando circular pela sala, verificando os trabalhos que cada par irá realizar, tirando dúvidas que possam surgir, colocar eventuais questões, dando algumas sugestões de trabalho, quer se relacionem com os temas, com as TIC ou até mesmo nas relações de cooperação que estão subjacentes à atividade.</p>	<p>Magalhães; Livros de consulta sobre o Espaço;</p>	<p>- Resolve problemas partindo de uma situação-problema.</p> <p>- Elabora e realiza projetos.</p> <p>- Pesquisa, seleciona e trata informação.</p> <p>- Aplica saberes de forma contextualizada.</p> <p>- Evidencia o gosto pela investigação, trabalho e estudo.</p>
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – FILOSOFIA PARA CRIANÇA	<p>■ Iniciação da leitura da novela filosófica "Elfi"</p>		<p>- Participar na vida da turma, do colégio e da comunidade.</p> <p>- Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo.</p> <p>- Evidenciar e mobilizar princípios democráticos da turma, colégio e comunidade.</p> <p>- Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva.</p> <p>- Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio.</p> <p>- Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações.</p>
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		Materiais	Metas Curriculares:
		TERÇA-FEIRA – 20 DE NOVEMBRO DE 2012	

"Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!"

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade
3ºAno A

Ano Letivo
2012/2013

<p>PORTUGUÊS</p>	<p>■ Interpretação do texto áudio “Entrevista com o Pai Natal”: - Antes de iniciar a atividade de escuta do excerto do texto, a estagiária sublinhará que o objetivo da atividade é ouvir com atenção a gravação áudio para depois responder às questões a que está relacionada. Depois disso, os alunos serão notificados que poderão tomar nota no seu caderno diário de alguma palavra que não conheçam para depois a clarificar. - Inicia-se a escuta do texto. - Ouve-se novamente para o caso de não ter sido perceptível todo o texto. - Discute-se, rapidamente, o vocabulário difícil em grande grupo. - Depois de ouvirem o texto, a estagiária projeta o manual no quadro interativo de forma a serem lidas as questões relativas ao excerto (p. 52). Os alunos executam os exercícios individualmente e depois disso, antes da correção, explica-se que será importante ouvir novamente o texto para fazer a correção das questões. A correção é feita através do quadro interativo e oralmente em grande grupo, com a promoção de pequenas discussões relativamente às respostas.</p>	<p>Manuais; Manuais interativos; CD áudio;</p>	<p>Oralidade (cf. MCP) Leitura e Escrita (cf. MCP) - Ouvir e interpretar um texto áudio;</p>
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>■ Realização de exercícios de consolidação (Tarefas matemáticas): - Para iniciar a aula, pede-se aos alunos para abrirem o seu livro de Tarefas Matemática e projeta-se o mesmo no quadro. Pede-se para fazerem, primeiramente apenas a página 62, em que a estagiária lê em voz alta todas as questões e reforça alguns aspetos importantes que os alunos deverão ter em atenção. Assim no exercício 1 reforça-se à turma que são 3 irmãos, reforça-se as horas e o nº de voltas. Uma vez realizados os exercícios desta página, é feita a sua correção em grande grupo. Para a página seguinte a estagiária também terá o cuidado de ler o exercício 2 e logo após a leitura preencher com os alunos, em grande grupo, o círculo da tabuada. Aqui também serão reforçados alguns aspetos a ter em atenção, como por exemplo, o nº mínimo (1) e o número máximo (10). Posto isto, os alunos irão realizar o exercício e posteriormente será feita a correção do mesmo, oralmente e em grande grupo. - Numa segunda fase da aula de matemática será proposta a realização de uma ficha de atividades, individual, com exercícios diversificados a nível de conteúdos e de execução. Toda a ficha será antecipadamente projetada no quadro interativo e lida</p>	<p>Manuais; Manuais interativos; Ficha de atividades;</p>	<p>Adição e subtração (cf. MCP) - Adicionar e subtrair números naturais. - Resolver problemas. Multiplicação (cf. MCP) - Multiplicar números naturais. - Resolver problemas. Organização e tratamento de dados Representação e tratamento de dados (cf. MCP) - Representar conjuntos de dados. - Tratar conjuntos de dados. - Resolver problemas.</p>

Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade
3ºAno A

Ano Letivo
2012/2013

	<p>pela estagiária e esta explicará que a ficha será realizada em 2 partes. A primeira parte (página 1 e 2) será realizada e posteriormente corrigida em grande grupo no quadro interativo. Nos lugares os alunos deverão trocar as fichas com o seu colega de mesa para fazer a correção (da ficha do colega do lado) ficando assim responsáveis pela verificação. A segunda parte será realizada pelos alunos e corrigida em grande grupo com a participação, oral, da turma.</p> <p>Anexo: Matemática - ficha consolidação, 20 nov. Nota: no final todas as fichas voltarão a ser verificadas pela estagiária.</p>		
<p>ESTUDO DO MEO</p>	<p>■ As minhas reações e os meus sentimentos: - A introdução da aula será feita com a projeção de uma questão: "Como reagimos a uma situação?" A partir daqui, a estagiária irá proporcionar e guiar um diálogo com a turma. Para isso, serão levantadas outras sub-questões, como: "Acham que todos nós reagimos da mesma forma em situações iguais?" (pedindo alguns exemplos); Perguntar a um aluno x: "Como te sentes num dia de sol ou com muito calor?"; E perguntar ao aluno z: "e tu como te sentes num dia de chuva?" e, logo depois, perguntar a um colega: "e tu como te sentes num dia de chuva?" Esta será uma discussão rápida, em que os alunos terão de respeitar algumas regras, antecipadamente explicitadas pela estagiária, como esperarem pela sua vez e apenas participarem quando forem solicitados pela estagiária. Estas poderão, caso necessário, ser reforçadas, ao longo da intervenção. - Logo depois, os alunos serão questionados acerca de "Que sensações conhecem?" Neste momento, alguns alunos, que queiram participar e sejam selecionados pela estagiária, devem deslocar-se até ao quadro e escrever a sensação que conhecem, de forma a criarmos uma "chuva de sensações". A partir das respostas dos alunos, a estagiária voltará a questioná-los: "então as sensações são todas iguais?". Aqui espera-se que os alunos concluíam que existem sensações agradáveis e desagradáveis, tentando guiá-los nesse sentido. A partir daqui será pedida a participação oral da turma. Dos seus lugares irão dizer quais as sensações agradáveis e as desagradáveis. De acordo com as respostas, a estagiária sublinha as sensações agradáveis e rodeia as desagradáveis.</p>	<p>Manuais; Manuais interativos; Bloco de registos; PowerPoint; Prezi Quadro branco;</p>	<p>- Identificar diferentes sentimentos e reações em diferentes situações; - Fazer a distinção entre sensações agradáveis e desagradáveis;</p>

"Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!"

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade 3ºAno A	Ano Letivo 2012/2013
	<ul style="list-style-type: none"> - Para sintetizar toda a discussão, será exposta, rapidamente, uma apresentação do Prezi. - Depois, os alunos poderão realizar uma ficha de atividades da página 30 e 31 do manual. Antes de iniciarem, o manual é projetado e as questões lidas pela estagiária. Os alunos realizam toda a ficha com o auxílio do manual e do seu bloco de registos. - Finalmente, a correção é feita oralmente e em grande grupo. <p>Anexos: Prezi – as minhas reações e os meus sentimentos; Questão;</p>		
H.L.E.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Início da leitura da obra “O alfabeto do corpo humano” de José Jorge Letria. 		
QUARTA-FEIRA – 7 DE NOVEMBRO DE 2012			
DESCRIPÇÃO DAS ATIVIDADES			
Português	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realização de uma atividade de escrita criativa. - Esta atividade será realizada a partir de uma ficha de escrita criativa relacionada com sentimentos, cor e em que os alunos, obviamente, deverão usar a imaginação. Estes aspetos serão explicados aos alunos pela estagiária e, logo em seguida, será lida a ficha. - Os alunos realizam a atividade e a par disso ouvem músicas diversificadas e selecionadas de forma a poderem, eventualmente, significar algo ou despertar alguma espécie de sentimento ou fluir da imaginação. - No final serão lidas algumas respostas (3 ou 4) e alguns poemas (1 ou 2) de forma a partilhar conhecimentos acerca dos próprios alunos, a capacidade criativa bem como a exercitação do oral. Aqui, cada aluno que queira participar e seja solicitado nesse sentido deverá deslocar-se até ao quadro e à frente da turma ler as suas respostas e/ou o seu poema. Como conclusão poderá articular-se com os conteúdos abordados no dia anterior, na disciplina de estudo do meio, uma vez que a temática se relaciona com sentimentos. - Para finalizar a aula a partir de um cartaz com várias cores - arco-íris de sentimentos – propor o seu preenchimento com diferentes sentimentos. 	<p>Ficha de escrita criativa; Cartões com cores; Cartaz (arco-íris);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso da imaginação e criatividade para dar resposta a questões concretas; - Redigir um texto com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos, tendo em conta os critérios a que a atividade está sujeita;
		Metas Curriculares:	

Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

		<p>Para isso, previamente, enquanto os alunos produzem os seus textos, serem distribuídos pelos alunos papéis com diferentes cores, as mesmas presentes no arco-íris. Através da cor que lhe tinha sido atribuída, aleatoriamente, os alunos deviam partilhar que sensação é que essa cor lhe provoca ou o que é que essa cor o faz ser ou sentir. As partilhas dos alunos, posteriormente deverão ser escritas no arco-íris, na faixa correspondente à cor a que se referiu.</p> <p>Anexos: Escrita Criativa, dia 21 nov.; Arco-íris dos sentimentos; Cartões com cores;</p>
		<p>■ Revisão e consolidação de conteúdos matemáticos: atividade do "Alvo em memória"</p> <p>- Como atividade de aula, os alunos farão um jogo de pares utilizando a calculadora. Assim, usando a calculadora e a sua memória (com as teclas M+, M- e MR). Os alunos terão de obedecer a regras e procedimentos que serão projetados pela estagiária no quadro interativo. As regras serão as seguintes:</p> <p>- O primeiro jogador introduz na calculadora um número inteiro menor do que 50 e carrega na tecla M+; O segundo jogador introduz também um número inteiro menor do que 50 e carrega na tecla M+; Vão continuando a jogar um de cada vez e sempre respeitando as regras, até que um dos jogadores pense que conseguiu chegar ao alvo (500) então carrega na tecla MR. Se o número que aparecer for o 500 ganha o jogo. Se não for, ganha o outro jogador. Serão feitos cinco jogos, em que o alvo pode variar de jogo para jogo.</p> <p>- Antes do jogo, será distribuída uma tabela de pontuação para registar os vencedores do jogo (uma tabela para cada par) (ver anexo). - No final da aula, as pontuações serão registadas no quadro e em grande grupo falar-se-á uma tabela e gráfico de barras para representar as pontuações de todos os jogadores.</p> <p>Nota: a tecla M+ soma números ao valor da memória, a tecla M- subtrai números ao valor da memória e a tecla MR mostra o valor que está na memória. Para apagar o valor da memória, introduz M- o valor que está em MR.</p>
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>PowerPoint Calculadoras (uma por par) Tabelas de pontuação; Quadro branco; Quadro interativo;</p>	<p>Anexos: Regras e procedimentos; Tabela de pontuações;</p>

XI - Exemplo de Planificação - 1º CEB – dezembro 2012

19PER		Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano Letivo 2012/2013
MÊS: DEZEMBRO SEMANA DE 3 A 7		COLÉGIO NOVO DA MAIA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO		Ano de Escolaridade 3º Ano A
CONTEÚDOS*		SUMÁRIO DE ATIVIDADES DIÁRIAS	MATERIAL	AValiação
<p>PORTUGUÊS</p> <p>Compreensão e Expressão do Oral*</p> <p>Leitura e Escrita*</p> <p>Conhecimento Explícito da Língua: [Plano Morfológico – DT B2]</p> <p>[Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – DLE]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Silaba tónica e silaba átona ▪ Silaba tónica e silaba átona ▪ Palavras agudas, graves e esdrúxulas ▪ Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos e travessão. 	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números e Operações (e Álgebra):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações numéricas (até um milhão) - Operações com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão: estratégias de cálculo - Números ordinais (até "centésimo") - Operações com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão: - Algoritmo (adição, subtração e multiplicação) - Tabuadas (até 12) <p>- Regularidades: - Sequências</p> <p>Organização e tratamento de dados:</p> <p><i>Capacidades Transversais a desenvolver nos Temes Matemáticos:</i></p>	<p>SEGUNDA-FEIRA – 3 DE DEZEMBRO 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação do texto "Dia de Natal" (pág. 60, 61); - Realização de atividades de consolidação de conteúdos. (Tarefas matemáticas pág. 16, 17). - AP: Continuação das pesquisas sobre a temática em estudo "O espaço". - Exp. Físico-Motora: - EC: Leitura da novela filosófica "Elif". 	<p>Manuais; Manuais interativos; Magalhães; Livros de consulta sobre o Espaço;</p>	<p>Registos do professor, Grelhas de observação; Observação direta; Trabalhos Individuais; Trabalhos por Iniciativa própria; Trabalhos de Casa; Fichas de Trabalho; Caderno Diário; Trabalhos práticos; Questões de aula.</p>
		<p>TERÇA-FEIRA – 4 DE DEZEMBRO 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da ficha de avaliação mensal nº 4 (Português); - Realização de atividades de consolidação. (tarefas matemáticas pág. 18, 19); - Realização da ficha de avaliação mensal nº2 (Estudo do Meio) - HLE – Continuação da exploração da obra "O alfabeto do corpo humano". 	<p>Manuais; Manuais interativos;</p>	

Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade 3ºAno A	Ano Letivo 2012/2013
ÁREA DE PROJETO	<p style="text-align: center;">Pesquisa, recolha e tratamento de informação.</p> <p>*Esta planificação articula-se com as Metas de Aprendizagem que constam na Planificação Mensal. **Há alunos que trabalham os conteúdos, mas com grau de complexidade diferente.</p>		

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	Materiais	Metas Curriculares:
SEGUNDA-FEIRA – 3 DE DEZEMBRO DE 2012		
<p>■ Leitura e interpretação do texto "Dia de Natal" página 60 e 61: - A aula inicia-se com a projeção do livro no quadro interativo e pede-se aos alunos para abrirem os seus manuais nas páginas em questão. - Primeiramente, a estagiária pede aos alunos para fazerem a leitura silenciosa e, a par disso, sublinharem as palavras que acharem difíceis, pois, posteriormente serão discutidas e clarificadas, em grande grupo; - Depois, será feita a leitura em voz alta e em grande grupo. Cada linha do texto será lida por um aluno diferente. - Uma vez lido o texto, discutem-se as palavras difíceis. Um aluno enumera a palavra que selecionou e os alunos que pensam que sabem o significado levantam a mão e explicam. Aqui será referida a responsabilidade da explicação e que não devem levantar o dedo porque apenas pretendem participar, têm mesmo de saber ou de ter convicção; - Com as palavras todas clarificadas passa-se para a pág. 61, que será projetada e a estagiária lerá todas as atividades que deverão a ser</p>	<p>Manual; Manual interativo; Quadro(s) Dicionário Bloco de registos Cartões Quadro de registo das atividades extra (nova implementação)</p>	<p>Oralidade (cf. MCP) Leitura e Escrita (cf. MCP) Gramática <u>Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</u> - Distinguir sílaba tónica da átona. - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. - Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.</p>

Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!



Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade
3ºAno A

Ano Letivo
2012/2013

	<p>realizadas.</p> <p>Os alunos realizam as tarefas individualmente e com o auxílio do bloco de registos para redação das respostas.</p> <p>Durantes toda a realização, serão escutadas músicas natalícias, uma vez que a época se aproxima e que o tema do texto é o Natal.</p> <p>- Para finalizar a ficha, os exercícios são corrigidos oralmente com a participação da turma, com a orientação da estagiária e com o auxílio do quadro interativo.</p> <p>- No final da aula, criar-se-á um pequeno diálogo com os alunos, relativo aos costumes da véspera e do dia de Natal. Questionar-se-á se visitam os familiares ou se os visitam, o que costumam comer, que presentes costumam dar e receber, etc.</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No exercício 3, pedir aos alunos que justifiquem oralmente as opções escolhidas, recorrendo a exemplos do texto. - Os alunos que terminarem mais rapidamente os exercícios do manual, receberão pequenos cartões com atividades/exercícios de consolidação para resolverem. Estes cartões serão corrigidos, no final da aula, pela estagiária e colados no caderno diário de cada aluno que os resolveu. Como forma de registar a rapidez e a eficiência do trabalho destes alunos, na sala será afixado um quadro, onde todos os alunos lerão o seu nome, e aqueles que realizarem as "tarefas extra" registem o seu trabalho como forma de evidenciarem o seu mérito, de ficarem mais motivados e empenhados e de estimular o ritmo de trabalho dos restantes alunos. 		
<p style="text-align: center;">MATEMÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realização de atividades de consolidação de conteúdos (tarefas matemáticas p. 16 e 17): <ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se a aula de matemática com a projeção, no quadro, da ficha de trabalho do livro de Tarefas Matemáticas. - Antes de se começar a resolver a ficha, a estagiária fará a leitura e a explicação de todos os exercícios das duas páginas em questão, até que sejam compreendidos. - Neste ponto, redobrar-se-á a preocupação em clarificar qualquer dúvida, pois os alunos costumam ter mais dificuldades a executar os exercícios presentes neste manual de apoio. - A resolução será feita em duas partes, de forma a assegurar que os ritmos de trabalho não se distingam muito e para que não fiquem exercícios por explicar e corrigir. - Na primeira parte, a estagiária lê os exercícios e referirá aspetos importantes a ter em conta. Depois de concretizados os exercícios, a correção será feita pelos alunos no quadro. - Os alunos que forem mais rápidos na concretização e que queiram participar dirigir-se-ão ao quadro de forma a corrigirem o 1º exercício. 	<p style="text-align: center;">Manual interativo Quadro interativo Quadro branco Cartões Quadro de registo das atividades extra (nova implementação)</p>	<p style="text-align: center;">Números e Operações <u>Números Naturais (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os numerais ordinais - Contar até um milhão <p style="text-align: center;"><u>Adição e subtração (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais - Resolver problemas. <p style="text-align: center;"><u>Multiplicação (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais. - Resolver problemas. <p>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.</p>

"Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!"



Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade
3ºAno A

Ano Letivo
2012/2013

	<p>Outro aluno explicará, do seu lugar, o raciocínio do 2º conjunto de exercícios; Novamente, para o exercício 5.1, faz-se a correção no quadro por um aluno e este explicará à turma o seu raciocínio.</p> <ul style="list-style-type: none">- Na segunda parte, a estagiária lê o problema da página seguinte, explica por outras palavras e remete para a imagem anexa que poderá auxiliar na compreensão. <p>Antes de realizarem os exercícios, será feita, em grande grupo, a exposição dos dados do problema, de forma garantir a compreensão de todos.</p> <p>Posto isso, a estagiária lerá todas as alíneas do exercício 1 e os alunos procederem à resolução.</p> <ul style="list-style-type: none">- A correção será feita pela estagiária no quadro. <p>Outro aluno responde a cada uma das tabuadas referidas e a estagiária regista, através do quadro interativo.</p> <p>Nos seus lugares, os alunos trocam os seus livros e corrigem o dos colegas de mesa;</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none">- Os alunos que terminarem mais rapidamente os exercícios do manual, receberão pequenos cartões com atividades/exercícios de consolidação para resolverem. Estes cartões serão corrigidos, no final da aula, pela estagiária e colados no caderno de cada aluno que os resolveu. Como forma de registar a rapidez e a eficiência do trabalho destes alunos, na sala será afixado um quadro, onde todos os alunos lerão o seu nome, e aqueles que realizarem as "tarefas extra" registem o seu trabalho como forma de evidenciarem o seu mérito, de ficarem mais motivados e empenhados e de estimular o ritmo de trabalho dos restantes alunos.		
<p>ÁREA DE PROJETO</p>	<ul style="list-style-type: none">■ AP: Continuação das pesquisas sobre a temática em estudo "O espaço". <ul style="list-style-type: none">- Continuação do trabalho de pesquisa do projeto da turma <i>O Espaço</i>; Organização em pares de trabalho. <p>Os alunos poderão utilizar os livros da biblioteca de sala, da internet (através do uso do <i>Magalhães</i>) para fazerem a recolha de informação sobre as questões lançadas pelo grande grupo. Essa informação será por eles tratada e registada nos seus computadores.</p> <p>O papel da estagiária será orientar a turma, procurando circular pela sala, verificando os trabalhos que cada par irá realizar, tirando dúvidas que possam surgir, colocar eventuais questões, dando algumas sugestões de trabalho, quer se relacionem com os temas, com as TIC ou até mesmo nas relações de cooperação que estão subjacentes à atividade.</p>	<p>Magalhães; Livros de consulta sobre o Espaço;</p>	<ul style="list-style-type: none">- Resolve problemas partindo de uma situação-problema.- Elabora e realiza projetos.- Pesquisa, seleciona e trata informação.- Aplica saberes de forma contextualizada.- Evidencia o gosto pela investigação, trabalho e estudo.

"Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!"

<p>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – FILOSOFIA PARA CRIANÇA</p>	<p>■ Continuação da leitura da novela filosófica “Elif”.</p>	<p>Guião da Novela</p>	<p>- Participar na vida da turma, do colégio e da comunidade. - Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo. - Evidenciar e mobilizar princípios democráticos da turma, colégio e comunidade. - Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. - Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio. - Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações.</p>
<p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</p>			
<p>TERÇA-FEIRA – 4 DE DEZEMBRO DE 2012</p>			
<p>PORTUGUÊS</p>	<p>■ Realização da ficha de avaliação mensal nº 4: - Começa-se por projetar a ficha no quadro interativo e a estagiária lerá o texto para interpretação em voz alta e, em seguida, lerá toda a ficha de forma a clarificar algumas dúvidas que possam desde logo surgir. - Será também explicado à turma que esta ficha será uma preparação e ao mesmo tempo um treino para a ficha de avaliação de português do dia seguinte. Também irão perceber, pela explicação, que depois de lido o texto não serão explicadas as palavras difíceis e por isso os alunos poderão e deverão consultar os dicionários em caso de dúvidas. - A ficha estipulada para esta aula será realizada individualmente, em silêncio, e a estagiária irá circular pela sala de forma a tirar algumas dúvidas que possam surgir. Durante esta tarefa irão ser reproduzidas algumas músicas, atendendo a vários géneros. - No final da realização, a ficha será corrigida no quadro interativo, contando, na sua maioria, com a participação oral dos alunos; Para as questões 4, 6, 12 e 13 a correção será feita com a participação dos alunos no quadro. Um aluno será selecionado para corrigir um exercício dos mencionados, e os alunos que corrigem vão-se alternando.</p>	<p>Ficha Quadro interativo Cartões Quadro de registo das atividades extra (nova implementação)</p>	<p>Oralidade (cf. MCP) Leitura e Escrita (cf. MCP)</p> <p>Gramática <i>Explicar aspetos fundamentais da fonologia do português.</i> - Distinguir sílaba tónica da átoma. - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p> <p>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.</p>

Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

	<p>Estes cartões serão corrigidos, no final da aula, pela estagiária e colados no caderno diário de cada aluno que os resolveu. Como forma de registar a rigidez e a eficiência do trabalho destes alunos, na sala será afixado um quadro, onde todos os alunos terão o seu nome, e aqueles que realizarem as "tarefas extra" registem o seu trabalho como forma de evidenciarem o seu mérito, de ficarem mais motivados e empenhados e de estimular o ritmo de trabalho dos restantes alunos.</p>		
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>■ Realização de atividades de consolidação (tarefas matemáticas, página 18 e 19):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para iniciar a aula projetar-se-á os exercícios no quadro interativo e a estagiária fará a sua leitura. - Na página 18, antes de se dar espaço ao tempo de realização, explicar-se-á que para o 1º exercício há um preço para o aluguer outro preço para o tempo de aluguer (e voltar a referir este aspeto nos exercícios 2.2 e 2.3). <p>Os alunos realizarão as tarefas individualmente. Durante a realização dos exercícios serão reproduzidas algumas músicas.</p> <p>A correção será feita no quadro interativo com a participação oral dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na página 19 farar-se-á a leitura do problema e das alíneas correspondentes. <p>Depois disso, um aluno selecionado irá ao quadro registar os dados importantes do problema.</p> <p>Nos seus lugares, individualmente e com os dados definidos poderão resolver a página de atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A correção será feita no quadro interativo pela estagiária contando com a participação da turma. <p>Para as primeiras 3 questões, a estagiária escreverá no quadro branco a solução de um dos problemas e questionará um aluno sobre qual será o exercício (dos primeiros três) que corresponde aquele resultado; Voltará a fazer isso novamente para uma das restantes duas questões; na última questão (a que sobrar) a correção será feita através da forma tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - a estagiária questiona e o aluno responde. <p>Para a correção da questão 4, será solicitada a participação dos alunos no quadro.</p> <p>Os restantes alunos corrigem os exercícios no caderno.</p> <p>Nota:</p>	<p>Manual Manual interativo Quadro interativo Quadro branco Cartões Quadro de registo das atividades extra (nova implementação)</p>	<p>Números e Operações <u>Números Naturais (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os numerais ordinais - Contar até um milhão <p><u>Adição e subtração (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais - Resolver problemas. <p><u>Multiplicação (cf. MCM)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais. - Resolver problemas. <p>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.</p>

Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!



Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade
3ºAno A

Ano Letivo
2012/2013

	<p>- Caso sobre algum tempo de aula será realizada uma parte de uma ficha de consolidação preparada pela estagiária;</p> <p>- Os alunos que terminarem mais rapidamente os exercícios do manual, receberão pequenos cartões com atividades/exercícios de consolidação para resolverem.</p> <p>Estes cartões serão corrigidos, no final da aula, pela estagiária e colados no caderno diário de cada aluno que os resolveu. Como forma de registar a rapidez e a eficiência do trabalho destes alunos, na sala será afixado um quadro, onde todos os alunos terão o seu nome, e aqueles que realizarem as "tarefas extra" registem o seu trabalho como forma de evidenciarem o seu mérito, de ficarem mais motivados e empenhados e de estimular o ritmo de trabalho dos restantes alunos.</p>	
<p>ESTUDO DO MEIO</p>	<p>■ Realização da ficha de avaliação mensal nº 2:</p> <p>- Para iniciar a aula realizar-se-á a leitura e explicação da ficha, esta será projetada no quadro interativo;</p> <p>A estagiária lerá toda a ficha e em seguida os alunos realizá-la-ão individualmente e com música para se manterem calmos e em silêncio.</p> <p>Será ainda explicado, antes de iniciarem a concretização da ficha, que este será mais um treino para a ficha de avaliação de Estudo do Meio que será para breve. Por isso só irão ser tiradas dúvidas pontuais e não poderá haver conversa.</p> <p>- No final, quando o tempo de concretização terminar, a ficha será corrigida pela estagiária no quadro interativo e irá contar com a participação oral da turma.</p> <p>Nos seus lugares os alunos deverão trocar as fichas de trabalho com o seu par de mesa, e assim ficam responsáveis por corrigirem a ficha dos colegas (colocando apenas certo ou errado nas questões) uma vez que são quase todas de resposta direta.</p> <p>Nota:</p> <p>- Os alunos que terminarem mais rapidamente os exercícios do manual, receberão pequenos cartões com atividades/exercícios de consolidação para resolverem.</p> <p>Estes cartões serão corrigidos, no final da aula, pela estagiária e colados no caderno diário de cada aluno que os resolveu. Como forma de registar a rapidez e a eficiência do trabalho destes alunos, na sala será afixado um quadro, onde todos os alunos terão o seu nome, e aqueles que realizarem as "tarefas extra" registem o seu trabalho como forma de evidenciarem o seu mérito, de ficarem mais motivados e empenhados e de estimular o ritmo de trabalho dos restantes alunos.</p>	<p>Ficha Quadro interativo Cartões Quadro de registo das atividades extra (nova implementação)</p> <p>À descoberta de si mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever os sistemas vitais do corpo humano, explicando as funções que cada um deles desempenha no organismo. <p>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.</p>
<p>H.L.E.</p>	<p>■ Continuação da leitura da obra "O alfabeto do corpo humano" de José Jorge Letria.</p>	<p>Livro Quadro interativo Cadernos diários</p>
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
QUARTA-FEIRA – 5 DE DEZEMBRO DE 2012		
<p>PORTUGUÊS</p>	<p>■ Realização da ficha de avaliação:</p>	<p>PowerPoint com síntese de conteúdos</p>
	<p>Antes de se iniciar a ficha de avaliação, propriamente dita, serão reservados alguns minutos para passarem o plano de aula e fazer-se uma breve revisão dos conteúdos para o momento principal da manhã.</p> <p>A ficha de avaliação será dividida em duas partes e assim não irá ter espaço, como é habitual, a aula de matemática.</p>	<p>Ficha de avaliação</p>
Metas Curriculares:		

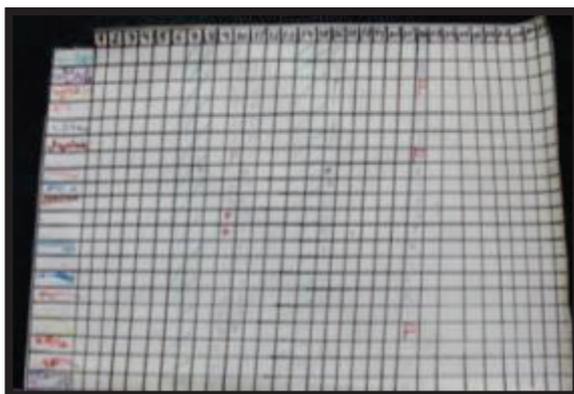
XIII – Registos Fotográficos



Fotografia 1 – Quadro de presenças antes da intervenção (faixa etária dos três anos), Fevereiro 2012



Fotografia 2 – Identificações para colocar no quadro de presenças antes da intervenção (faixa etária dos três anos), Fevereiro 2012



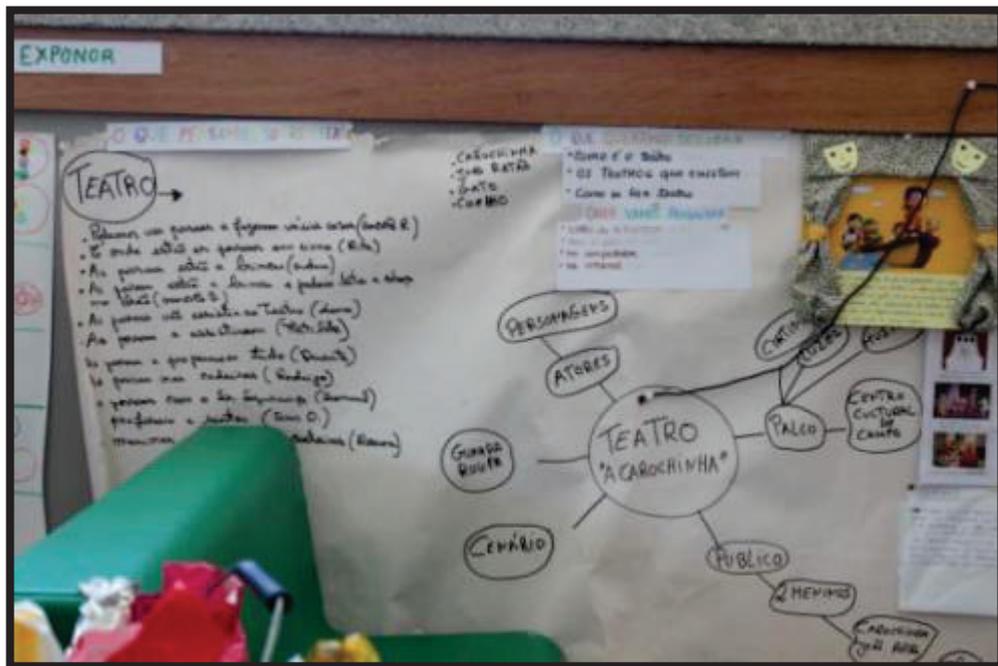
Fotografia 3 – Quadro de presenças do grupo e consequência da intervenção (faixa etária três e cinco anos), Março 2012



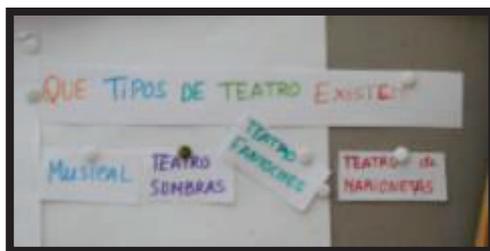
Fotografia 4 – Quadro de presenças conjunta com grelha de contabilização das crianças presentes e ausentes (em consequência da intervenção)



Fotografia 5 – Teia do Projeto de Sala - O Teatro

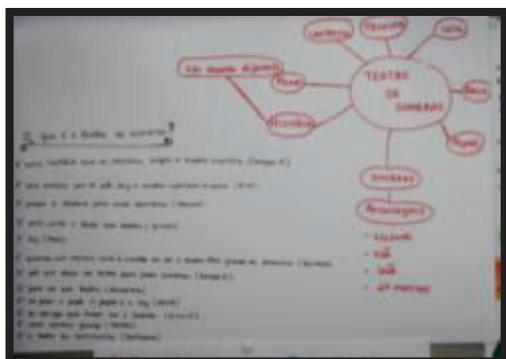


Fotografia 6 – Rede do projeto d'O Teatro – o que pensamos saber; o que queremos descobrir; onde vamos pesquisar;



Fotografia 7 – O que queremos descobrir (rede do projeto)

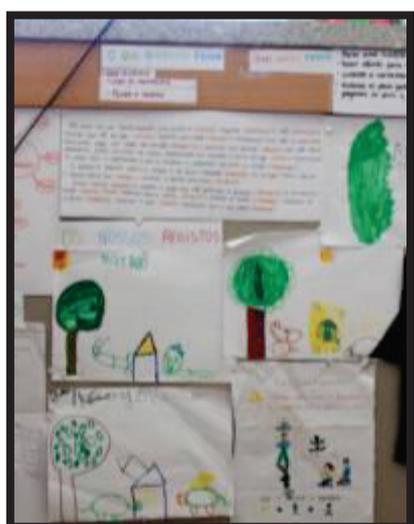
Rede do Projeto – TEATRO DE SOMBRAS



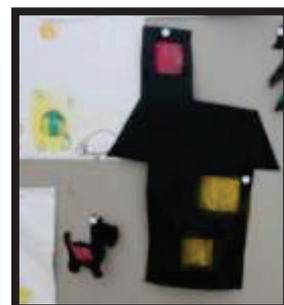
Fotografia 8 – O que pensamos saber;



Fotografia 9 – As pesquisas



Fotografia 9 – O que queremos e como vamos fazer

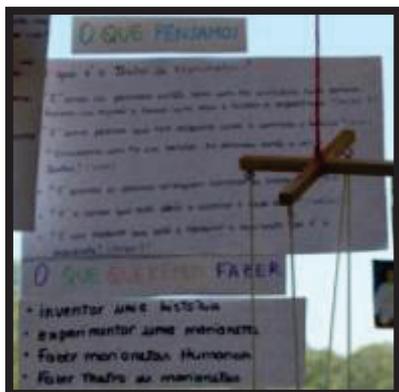


Fotografia 10 e 11 – Os materiais que construímos

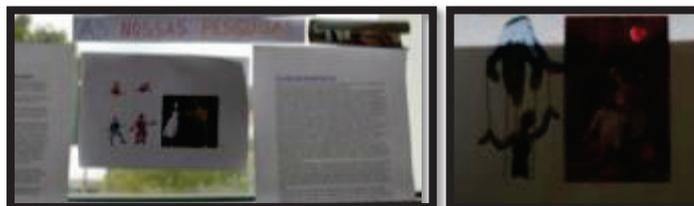


Fotografia 12 – O que aprendemos

Rede do Projeto – TEATRO DE MARIONETAS



Fotografia 13 – O que pensamos saber; o que queremos saber



Fotografia 14 e 15 – As pesquisas

Fotografia 17, 18, 19 e 20 – Imagens selecionadas pelas crianças, presentes no vídeo de apresentação do projeto à comunidade (o que fizemos e o que aprendemos)

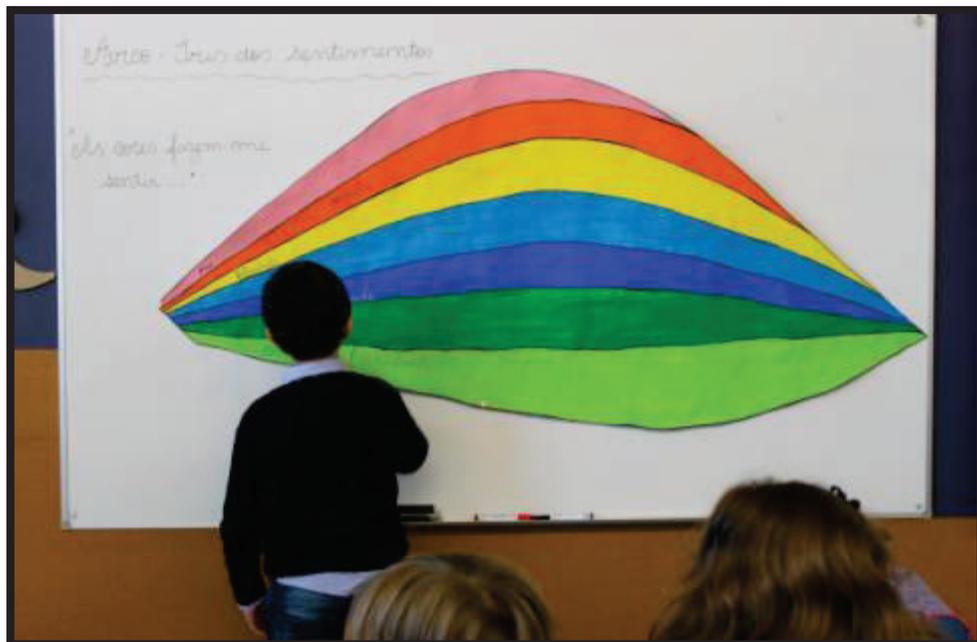




Fotografia 21 – Trabalho/discussão em grupo



Fotografia 22 – Disposição da sala para trabalhar em grupo



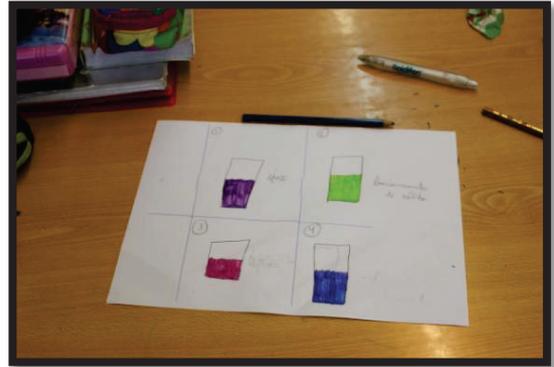
Fotografia 23 – Atividade em grande grupo, com participação individual de cada aluno, *Arco-Íris dos sentimentos*



Fotografia 24 – Atividades ao nível institucional/ com outras turmas



Fotografia 25 – Atividade lúdica – confecção de gelatina



Fotografia 26 – Registo da atividade c/ feedback dos alunos



Fotografia 27 e 28 – Apresenta de trabalho de grupo c/ porta-voz

Fotografia 29 – Atividade de Expressão Plástica com recurso à técnica da esponja



Fotografia 30 – Atividade de Expressão Dramática relacionada com a criação de um texto pela turma



Fotografia 31 – Atividade culinária envolvendo problemas matemáticos

XV – Exemplo de Listas de Verificação EPE

	Participa na atividade		Relação com os números		Conversão	
	Participa	Não Participa	(re) Conhece os numerais ordinais	(re) Conhece a numeração romana	Converte numerais cardinais em ordinais (vice-versa)	Numeração romana em numeração decimal (vice-versa)
Alunos	██████████	✓	✓	✓	✓	
	██████████	✓		✓	✓	
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	
	██████████	✓		✓	✓	
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓
	██████████	✓		✓	✓	✓

Lista 2 – Acompanhamento da aula de matemática (Novembro 2012)

XVI – Exemplos de Grelhas de Observação

Jardim-de-infância [REDACTED]								
Grupo Misto (idade):3 e 5 Anos		Nº crianças: 21			Data: 20.02.2012			
Pesquisa e recolha de material								
Nome das Crianças	Houve Pesquisa					Houve recolha de material		
	Sim					Não	Qual?	Não
	Casa		Jardim de Infância					
	Internet	Revistas/Livros	Internet	Revistas/Livros				
[REDACTED]	x	x	x			Cartolina		
[REDACTED]	x		x			Palavras-chave		
[REDACTED] ★		x	x			Desenho		
[REDACTED] ★	/	/		x		imagens		
[REDACTED] ★	/	/	x			imagens		
Observações:	★ as crianças não trouxeram o registo do fim de semana, foi necessário recordá-los.							

Grelha 1 – observação das pesquisas e recolha de material (em casa e no J.I) para a descodificação da palavra ciclovia

Jardim-de-infância: [REDACTED]		
Grupo Misto (idade):3 e 5 Anos	Nº crianças: 21	Data: 23.04.2012
Preparação do dia saudável		

Situação de aprendizagem	Nome das crianças que participam	Registos de observação	Aprendizagens realizadas
Discussão dos temas: saúde, alimentação, exercício físico	[REDACTED]	(A), (B), (C), (D)	✓ Importância da alimentação, do exercício físico e de uma vida saudável
Partilha de ideias para a construção de cartazes	[REDACTED]	(E), (F), (G)	✓ Partilhar para ajudar e aprender
Criação de rimas	[REDACTED]	(H), (I), (J)	✓ Sons iguais produzem rimas
Voluntaria-se para apoiar usando os cartazes	[REDACTED]		✓ Apoiar os amigos nas atividades

Grelha 2 – Observação do grupo de três e cinco anos nas diferentes situações de aprendizagem relacionadas com o dia saudável ao nível da instituição

- (A) Temos de comer comida que não faça mal para nos mexermos, G.
- (B) Não podemos comer muitos doces, R.
- (C) Temos de jogar bola e fazer cambalhotas, D.
- (D) Não comer os doces por causa da barriga, que ficamos doentes, R.A.
- (E) Podemos usar cartolinas com ondas e colocar flores, L.
- (F) Usamos corações por causa do médico e da saúde, M.
- (G) Podemos segurar com fita-cola para saltar, S.
- (H) Para o coração não chorar temos de caminhar, M.
- (I) Mexe o corpo sem parar que a saúde está a chegar, G.
- (J) Futebol e ginástica são uma coisa fantástica, G.B.

	Participa na atividade		Conhece propriedades das palavras			Multiplica nºs naturais/ Resolve problemas		
	Voluntariamente	Solicitado	Identifica n. comuns	Identifica n. próprios	Identifica n. coletivos	Ouve com atenção a história	Preenche a coluna de acordo com o texto	Participa na atividade de grupo (correção)
██████████	●		★	★	★	●	●	●
██████████		●	■	×	■	●	■	×
██████████	●		★	×	★	●	●	×
██████████		●	×	★	■	●	●	●
██████████	●		★	×	★	●	●	×
██████████	●		★	★	★	●	●	×
██████████		●	×	★	■	●	■	×
██████████	●		×	★	★	●	●	×
██████████	●		★	★	★	●	●	×
██████████		●	×	×	■	●	■	●
██████████	●		★	×	★	●	●	×
██████████		●	★	★	■	●	■	●
██████████	●		★	×	★	●	●	×
██████████	●		★	★	★	●	●	×
██████████	●		★	★	★	●	●	×
██████████	●		★	×	★	×	●	●
██████████	●		×	★	■	●	■	×
██████████	●		★	★	★	●	●	×
██████████		×	■	★	■	●	●	●
██████████	●		×	★	★	●	●	×
██████████		●	■	×	■	●	■	×
██████████		●	★	×	■	●	■	×
██████████	●		★	★	★	×	●	●

A tabela será preenchida com a seguinte simbologia que terá por seu significado:

- verifica
- × não se verifica
- ★ Identifica facilmente
- Identifica com alguma dificuldade ou erros

XVII - Exemplos de Grelhas de Avaliação

		Parâmetros						
		1	2	3	4	5	6	7
Alunos	Ana Luísa	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Catarina	✓	✓	✓	✓			✓
	Flávia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Francisca	✓	✓	✓	✓			✓
	Francisco	✓	✓		✓	✓	✓	✓
	Joana	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Joana R.	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	João A.	✓	✓	✓	✓			✓
	José Athayde		✓		✓			✓
	Leonor L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Maria Leonor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mariana A.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mariana E.	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Martim		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Miguel H.	✓	✓		✓	✓	✓	✓
	Miguel O.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Nuno	✓	✓	✓	✓			✓
	Ricardo	✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Rodrigo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sara	✓	✓	✓	✓			✓
	Sofia Alvura	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sofia Santos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Vicente	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Zé Guilherme	✓	✓	✓		✓	✓	✓	

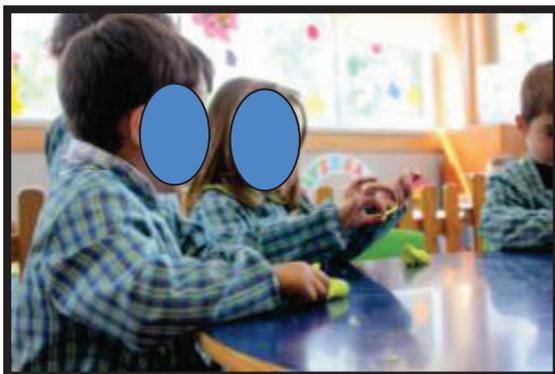
Grelha de Avaliação da Atividade de Est. Do Meio – Experiência *Movimentos Respiratórios* – 06.09.12

1. Ouve com atenção as indicações;
2. Age de acordo com as etapas da experiência;
3. Manipula corretamente o material;
4. Respeita a vez dos colegas de grupo;
5. Participa nas decisões de grupo;
6. Contribui para a resolução de problemas;
7. Elabora conclusões;

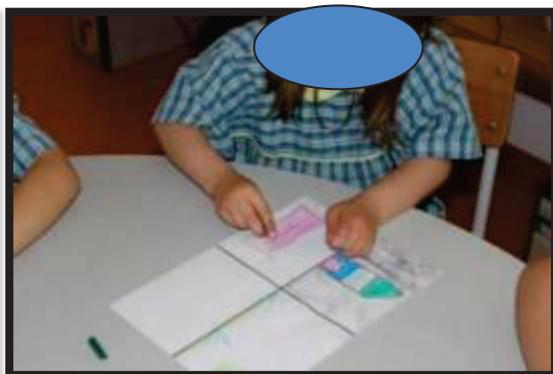
Parâmetros		Identifica	Conta a	Compara	Constrói um
		variáveis estatísticas	frequência nas diferentes variáveis	dados e resolve problemas	gráfico de acordo com os dados fornecidos
Alunos	[Redacted]	✓	✓	✓	
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓			✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓
	[Redacted]	✓	✓	✓	✓

Grelha de correção da ficha de Matemática - Exercícios estatístico & construção de gráfico - 19.9.12

XVIII – Registos Fotográficos - Expressão Plástica



Fotografia 21- Modelagem



Fotografia 22 - Desenho



Fotografia 23 – Rasgagem e dobragem



Fotografia 24 - Recorte

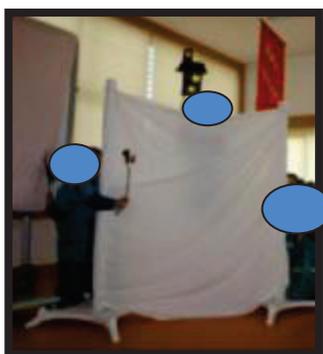
IX – Registos Fotográficos - Expressão Dramática



Fotografia 25- Teatro de Marionetas



Fotografia 26 – Teatro Musical



Fotografia 27 – Teatro de Sombras

XX – Registos Fotográficos - Expressão Motora



Fotografia 28- – Manipulações com bolas



Fotografia 29 – Jogos tradicionais

XXI -Registos Fotográficos – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

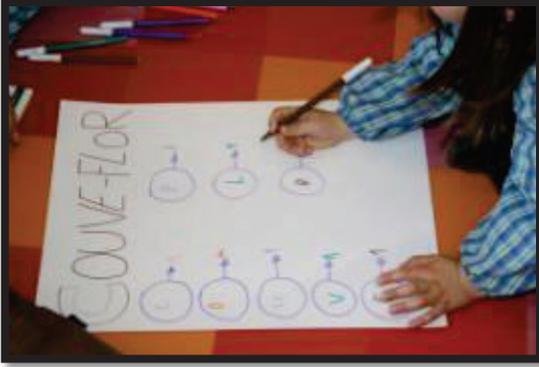


Fotografia 30 – Cópia de letras



Fotografia 31 – Criação de histórias

XXII – Registos Fotográficos – Matemática



Fotografia 32- – Identificar, comparar, contar e escrever números



Fotografia 33 – somar, subtrair, identificar cardinal do conjunto

XXIII – Registos Fotográficos - Conhecimento do Mundo



Fotografia 34- – Pirâmide dos alimentos



Fotografia 35 – Experiência indicador de pH

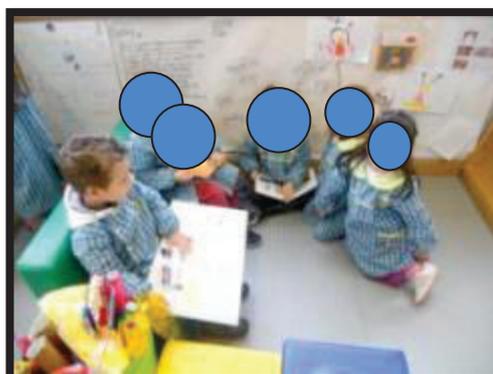


Fotografia 36 e 37 – Plantação em trabalho de pares e etiquetagem do vaso

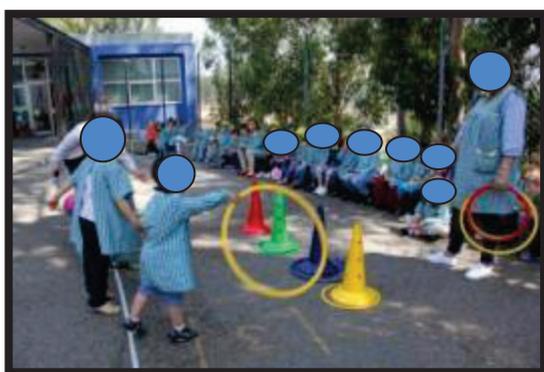
XXIV – Interações



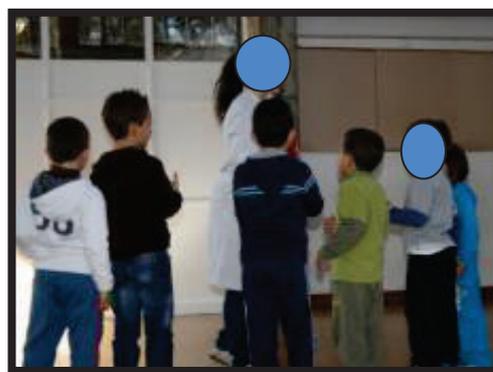
Fotografia 38 – Criança - criança



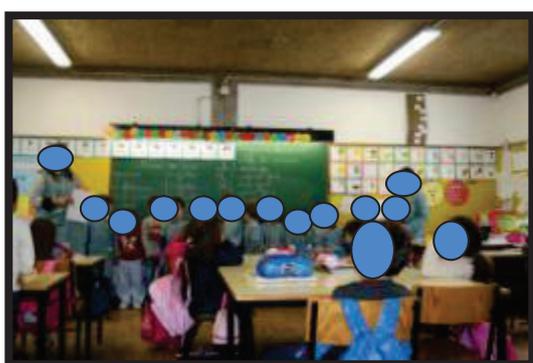
Fotografia 39 – Pequeno grupo



Fotografia 40 – Grande grupo



Fotografia 41 – Criança-adulto



Fotografia 42 – Instituição - Articulação com o 1º Ciclo



Fotografia 43 – Instituição e comunidade

XXV – Rotina



Acolhimento



Registo de presenças



Atividades orientadas



Recreio



Atividades livres



Atividades livres

XXVI - Exemplos de Registos de Incidente Crítico

Nome da criança: G.

Observador: Susana (estagiária)

Idade: 5anos

Data: 23 de Abril de 2012

Incidente:

Logo pela manhã, no primeiro momento do dia, iniciou-se o acolhimento na manta como é habitual na nossa rotina. Como tinha sido fim-de-semana as crianças traziam novidades e queriam partilha-las. Quando chegou a vez do G. este fez um relato muito curioso: “Eu este fim-de-semana fui para a praia, jogar futebol na areia”. Os adultos intervieram perguntando se a criança teve tal oportunidade uma vez que as condições meteorológicas não eram as melhores. E a criança logo acrescentou: “Fui também com o meu pai e não choveu. E joguei com os jogadores do Real Madrid, eram da minha equipa. Até vi o Mourinho”.

Comentário:

Através deste registo consegue perceber-se que o G. demonstrou uma atitude que tendencialmente não tem. Este relato fugiu um pouco à realidade do que realmente se havia passado no fim-de-semana da criança, o que foi perceptível a todos. Os próprios colegas da sala comentavam a novidade: “ele está a inventar” (colega A) “ Ele não jogou com eles” (colega B).

Calmamente, junto da criança, tentei esclarecer o que se tinha passado realmente e o porquê de ele estar a contar tal novidade que parecia impossível. A criança explicou-nos um pouco apreensiva: “o meu fim-de-semana foi mau. Eu não saí de casa e fiquei sempre a jogar na *x-box* e na *playstation*. E eu não gostei. Eu gostava de ir para a praia mas não dava.”

Nome da criança: M.

Observador: Susana (estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 14 de Maio de 2012

Incidente:

Durante a tarde nas atividades livres em que as crianças dirigiam as suas brincadeiras e atividades nas diferentes áreas, a Mariana que se encontrava na área dos jogos, veio ter comigo, abordando-me: “Tens umas sapatilhas parecidas com as minhas. São tão giras!”, Respondi-lhe dizendo: “Porquê? Por serem cor-de-rosa?”; a criança afirma que sim com a cabeça e acrescenta: “Sim, é isso! Mas as minhas só são um bocadinho mais claras. São rosa clariiiinho. Não são tão escuras como as tuas”

Comentário:

Fiquei surpreendida pela M. se dirigir a mim de forma espontânea para fazer tao observação. Normalmente a Mariana é uma criança muito caladinha, a sua abordagem é mais física e verbaliza pouco com o adulto de forma espontânea. Vejo este comportamento como algo que foge á sua natureza mas que no entanto se demonstra bastante positivo para mim, pois a criança conseguiu partilhar a sua opinião com o adulto sem qualquer estímulo. Já consegue identificar semelhanças e diferenças entre objetos do seu quotidiano, usando expressões adequadas para a comparação, como: como, tão, mais.

Nome da criança: J.A.

Observador: Susana (estagiária)

Contexto: sala, aula de Estudo do Meio

Data: 09 de Outubro de 2012

Incidente:

Durante a tarde na sala enquanto decorria a sessão de estudo do meio, todos os elementos da turma estavam a esquematizar uma árvore genealógica individualmente no seu caderno diário. De repente, J.A. levanta-se a dirigir-se a mim, quase com as lágrimas nos olhos. Pergunto-lhe imediatamente o que se passa, ao que o aluno me responde: “Eu pedi uma borracha emprestada à F.M. e ela não me emprestou. Depois pedi à J.P. e ela também não me emprestou. Agora não consigo apagar e não posso fazer o exercício. Eu não sei da minha e se não a encontrar já não tenho tempo. Eu demoro muito a trabalhar. Não vou conseguir!”

Comentário:

O J.A. é um aluno com dificuldades de aprendizagem e por causa ou consequência necessita de mais tempo que os colegas para realizar as atividades da sala. No entanto já se tinha posto em causa se não seria um pouco de preguiça aliada ao seu historial. Mas a partir daqui apercebi-me que o J.A. preocupa-se em realizar as atividades, e neste caso demonstrou uma preocupação um tanto exponencializada. Mostrou que gosta de fazer realizar as atividades propostas ao mesmo tempo que se mostra consciente das suas limitações.

XXVII – Exemplos de Registos Contínuos

Nome da criança: G.

Observador: Susana (estagiária)

Idade: 5anos

Data: 27 de Fevereiro de 2012

Contexto de observação: na sala, durante as atividades livres e após a leitura de um livro

Observação:

Em tempo de atividade de grande grupo a educadora fez a leitura de uma história de encantar, um conto de fadas. Após esse momento e depois de falarmos sobre a história que tínhamos ouvido, as crianças levantam-se da manta e dirigem-se para as diferentes áreas da sala para realizarem as suas atividades livremente.

O G. dirige-se para a área da escrita, pega numa folha de papel branca, pega no cesto dos marcadores coloridos, senta-se e pousa o queixo sobre a sua mão. Fiquei a observá-lo, e passados uns segundos dirige-se para as mesas da expressão plástica, onde eu me encontrava. Com ele trouxe o material que já havia selecionado – a folha branca e os marcadores – sentou-se e disse-me: “Susana escreve-me “era uma vez” para eu copiar”, então perguntei “Esse não era o título da nossa história?”, confirmou que sim com a cabeça, então acrescentei: “então se calhar podes copiar de lá essa expressão”. A criança sorriu, levantou-se e foi à biblioteca buscar o livro, voltou para a mesa, sentou-se de uma forma descoordenada e começou a copiar para a folha o “Era uma vez”.

Uma vez terminada a sua cópia o G. começa a desenhar. Perguntei: “o que é que estás a desenhar?”, Respondeu-me: “Não sei!”, Voltei a questioná-lo: “como não sabes? Ainda não pensaste o que vais fazer?”, Recebi como resposta e sem que tirasse os olhos da folha: “estou a desenhar à sorte”. Sem dizer mais nada fiquei a observar o desenrolar da atividade livre da criança. As outras crianças da mesa falavam, mas o G. estava empenhado na sua tarefa e não parecia ouvir os colegas, fixando o olhar na folha e não se distraía com conversas.

Logo depois de ter acrescentado alguns elementos no seu trabalho disse-me: “agora já não estou a desenhar à sorte”, respondi: “ai não?! Então porquê?”, o G disse-me: “agora já sei o que hei-de desenhar. Eu estava a imaginar.”

A criança logo baixou a cabeça para o seu desenho, estava realmente prazerosa a pegar nos marcadores, a selecionar e a trocar as cores. Fazia esta sequência de atos repetidamente.

No final do seu trabalho, quando já se preparava para arrumar o material, aproximou-se e disse-me: “o meu trabalho é um comboio. Chama-se alfa, são vermelhos, têm mesas e podemos almoçar lá. Eles existem mesmo.”, Então perguntei: “A sério? E tu já andaste num desses comboios?”, A criança logo respondeu: “Já!”, Virou as costas, arrumou o material na área da escrita, voltou ao pé de mim e disse baixinho: “já andei no alfa com o meu pai quando fui para la longe, em Lisboa”.

Nome da criança: L.

Observador: Susana (estagiária)

Idade: 5 anos

Data: 22 de Maio de 2012

Contexto de observação: Em momento de grande grupo, sentados na manta.

Observação:

Com as pernas cruzadas, a L.. estava sentada ao meu lado. De repente junta a planta do seu pé à minha, e pergunto-lhe: “o que estás a fazer L.?”; respondeu-me: “estou a ver o tamanho do meu pé.”; voltei a questioná-la: “e achas que são iguais ou diferentes?” e obtive como resposta: “Diferentes. O teu é maior que o meu porque o meu pé não dá para o teu todo. Mas eu ainda vou crescer mais...”

Logo depois ficou em silêncio, mas por pouco tempo. Posteriormente pede-me as mãos e começa com o mesmo processo de medição e acrescenta: “olha, também são maiores as tuas. Enquanto tenta que a sua mão alcance toda a área da minha diz: “Não consigo! Fica um bocadinho mais de espaço. As minhas são mais pequenas.”

XXVIII – Exemplos de Avaliações Semanais

Avaliação Semanal

De 7 a 13 de Fevereiro de 2012

Esta avaliação recai sobre a primeira semana de estágio.

Como previsto estes primeiros dias foram essencialmente aproveitados para conhecer o grupo de crianças com quem íamos trabalhar, a instituição e a equipa pedagógica; observar os espaços, os materiais, as rotinas, as relações e iniciar a nossa própria interação com toda a equipa, e em especial com as crianças e educadora cooperante. Neste sentido e como não conhecia o grupo, os seus interesses, o trabalho e/ou projeto da sala, não foi elaborada qualquer tipo de planificação. Assim, tive apenas oportunidade de acompanhar as atividades desenvolvidas pela educadora, ter em atenção as suas estratégias, enquanto conhecia, apoiava e me relacionava com as diferentes crianças do grupo.

Entrei neste semana de estágio com muitos medos e receios, muitos desses por não saber como iria ser acolhida pelos meninos da sala. Mas para minha felicidade, este período teve um balanço positivo, pois senti-me acolhida e aceite como membro do grupo. As crianças foram extremamente carinhosas, aproximavam-se de mim para relatarem algumas das suas histórias, para manifestarem necessidades e quando necessitavam de apoio.

E, ainda que sem qualquer plano semanal pude desenvolver algumas atividades com as crianças, dirigidas por mim, como: a leitura de uma história ao grupo dos 5 anos, com um posterior reconhecimento de palavras começadas com **B** e descoberta de outras iniciadas com a mesma letra; e ainda a construção de um quadro para a palavra desconhecida: **ciclovia**, surgida da leitura de uma outra história pela educadora.

Penso que estas atividades correram relativamente bem, pois as crianças cooperaram comigo, prestavam atenção às leituras, respondiam assertivamente aos estímulos, colocavam questões, e eu senti-lhes entusiasmos nas tarefas propostas. Alguns ainda tentavam descobrir os limites entre o que podiam ou não fazer, mas dentro do aceitável foram corretos e o comportamento bastante aceitável.

Espero que este sentimento positivo continue a ser alimentado por um relacionamento equilibrado, sustentado na serenidade, na cooperação e respeito

mútuo, de forma que tanto eu como a restante equipa e grupo mantenham umas boas práticas e com isso sejam produzidas

Avaliação Semanal

De 10 a 16 de Abril de 2012

Nesta semana de estágio, logo após a interrupção das férias da Páscoa, planificou-se no sentido de dar continuação ao projeto de sala: O TEATRO. Para isso criei uma caixa colorida na qual coloquei alguns objetos chave para levar às crianças. Tendo em conta que estas já sabiam quais os materiais necessários para a construção do teatro de sombras que nos propusemos dramatizar, da caixa saíram as personagens da nossa história. Logo no primeiro dia relembramos o que já havíamos falado, e fazendo a avaliação de impacto notei que realmente as crianças sabiam como funciona este tipo de teatro e como poderíamos passar para ação a história feita em conjunto.

Da *Caixa Arco-Íris*, como as crianças a apelidaram, saíram as personagens, os paus para as figuras de cartão, o pano de fundo e a luz. O grande grupo ouviu a história de forma a relembrá-la, e o grupo de cinco anos ensaiou o texto para, por eles, ser dramatizado e apresentado às crianças mais pequenas. A atividade correu em, as crianças ouviam a educadora estagiária, que leu a história, e iam fazendo aparecer as personagens nas ações correspondentes, e a educadora fazia sons de acordo com a história. Aqui reflito que poderia fazer mais sentido serem as próprias crianças a pensarem sobre sons e músicas que poderiam ser reproduzidos em segundo plano de forma a acompanhar o texto, ou então, uma criança ficar responsável pela reprodução ou produção dos sons do teatro, enriquecendo-o e enriquecendo as aprendizagens. Por isso, neste sentido, numa próxima intervenção este aspeto será tido em conta.

Após a dramatização voltamos a abrir a *Caixa Arco-Íris* por sugestão da professora orientadora, foi selecionada uma expressão para que a caixa se abrisse e vissemos a sua magia. Após a seleção da “chave” retiramos de lá uma marioneta - o Pinóquio – e também um papel sobre o que as crianças tinham dito acerca do que poderia ser uma marioneta, uma vez que tinha sido referido que da nossa caixa saíam objetos relacionados com o Teatro e os vários tipos de teatro que existem. Depois disso verificamos se o que tinham dito coincidia com a marioneta que estavam a ver naquele momento. Realmente as crianças já tinham noção do tipo de objeto que se tratava.

No final da apresentação da marioneta, as crianças sugeriram a dramatização do novo tipo de teatro, sendo eles próprios as marionetas que podiam ser manipulados aos pares. A partir daqui propus a criação de uma história. Uma das crianças teve a

ideia que poderia ser recriada a história d' *Os três porquinhos*". Neste sentido, as crianças de cinco anos fizeram a sua história baseada na tradicional d' *Os três porquinhos*. Relativamente ao meu papel nesta atividade, refiro que a introduzi mas que logo depois, a minha colega de estágio de terceiro ano prosseguiu com a atividade, uma vez que a intencionalidade do grupo de educadoras e estagiária era integra-la no nosso projeto de sala. Tendo iniciado a atividade percebi que as crianças conheciam bem a história, e isso facilitou a recriação da mesma, ou seja, conseguiram desenrolar uma sequência de acontecimentos diferente utilizando a sua imaginação e criatividade. Ao mesmo tempo apercebi-me que estavam motivados para a tarefa e ansiosos por poderem dramatiza-la e assim se "transformarem" em marionetas.

O balanço da semana foi positivo, pois consegui realizar as atividades propostas, ainda que a que se refere à criação de marionetas humanas não tenha sido totalmente desenvolvida. No entanto será um aspeto a ser tido em conta para a próxima planificação, e assim integrar esta parte que não foi levada a cabo.

XXIX – Exemplos de Reflexões

Reflexão nº 3

A PLANIFICAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Data: 4.03.2012

Esta reflexão surge a partir de umas das orientações tutoriais que se debruçou sobre as planificações semanais que elaboramos para o estágio e que como **Rinaldi** (1993) nos diz, *são uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente objectivos gerais e específicos para cada actividade, apresentando uma hierarquização desses objectivos e na qual os educadores estabelecem objectivos gerais mas não formulam os objectivos específicos para cada projecto ou para cada actividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e suas experiências anteriores.* Isto para que assim tenhamos a possibilidade formular objectivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, sendo expressos por elas inferidos por nós educadores ao longo do processo.

O que referi anteriormente tem sido o que tenho vindo a recolher da minha experiência ao nível da realização de planificações. Realmente sinto que é necessário observar antes de planificar, mas este aspeto para mim era, e ainda continua a ser, um dos que mais me assusta ao nível da prática profissional, ainda que já consiga ver mais clara esta necessidade do educador. Sinto que tenho de ter uma capacidade mais elevada para coordenar todas as ações e atividades de forma a atingir um determinado objetivo, e assim decidir o que pretendo realizar, o que vou fazer, como o vou fazer e como vou observar os impactos das atividades e decidir ainda os instrumentos de observação, registo e análise. Depois de fazer um plano mental torna-se mais fácil para mim realizar a planificação; mas é mesmo no planejar que sinto mais limitações.

A O.T. ajudou-me a cimentar o que tenho vindo a recolher desta experiência: para uma planificação ter bons frutos é necessário partir dos interesses e vontades das crianças; e a partir desses focos, desenvolver e proporcionar as atividades que se evidenciem como mais pertinentes e que possam potenciar as capacidades das crianças e ultrapassar dificuldades no sentido de construção de conhecimentos. Por trás de uma planificação que se mostre como uma força ao nível interventivo é

fundamental que haja uma avaliação das planificações realizadas anteriormente, para que possamos analisar o que fizemos ao longo desse período, se foi uma intervenção eficaz, que limitações podemos encontrar, o que se mostra como mais pertinente, se conseguimos despertar o interesse das crianças, se foram capazes de realizar as atividades e se atingiram os objetivos. *As ações e as palavras das crianças são o que melhor respondem tais questões; e Por meio da observação cuidadosa das ações das crianças, os Educadores podem identificar os próximos passos e as mudanças que precisam de ser feitas nos materiais que utilizam* (De Vries, 2004), e por isso devemos ter em conta estes aspetos aquando da elaboração das nossas planificações. Uma das ressalvas que foi feita enquanto partilhamos no grupo as nossas planificações, e também junto da educadora cooperante, foi que, tal como **Vasconcelos** (2001) refere, estas são um instrumento integrador de todos os factores que convergem para o acto educativo dando-lhes unidade e operacionalidade, e por isso deve ser garantia de coerência e continuidade do trabalho, devendo ser um instrumento dinâmico de base a partir dos dados da avaliação: controlo e ajuste do acto pedagógico às exigências das crianças, objectivos, recursos e condições do meio, para conseguir aprendizagens mais eficazes e seguras. Reparo ainda que cada uma de nós, apesar de seguir modelos semelhantes em relação às redes ou grelhas de planificação tem uma forma individualizada de organizar as suas ideias e intencionalidades no papel. Mas também concordo que *compete a cada Educador encontrar o seu modelo procurando tornar coerente o seu modo de pensar e de agir, os seus valores em articulação com aquilo que o conhecimento nos diz sobre como as crianças crescem, se desenvolvem e aprendem,* (Vasconcelos:2001).

Acrescento que um ponto que me tem ajudado a perder os receios de planificar e de me sentir mais familiarizada com esta necessidade é o facto de ter um conhecimento mais aprofundado da realidade (possibilidades do grupo de crianças; realidade de cada criança em particular; pontos de referencia) e que permite uma preparação (determinar objectivos; seleccionar e organizar conteúdos; seleccionar estratégias; seleccionar recursos; definir procedimentos de avaliação) mais eficaz. No entanto há necessidade de que *cada situação de aprendizagem se constitua como uma peça de um todo*, Cortesão (1989), e às vezes esta é uma dificuldade bastante patente, em que há dificuldade em articular umas atividades com as outras. No entanto espero que esta limitação seja ultrapassada, através de um esmiuçar mais profundo e ainda tentar exponenciar a criatividade de modo a tirar partido da atividade nas várias dimensões que lhe sejam possíveis.

Finalmente, e uma vez que tão bem sabemos que a *unidade pedagógica no jardim de Infância é a actividade e que são estruturas de currículo com final em aberto que propiciam oportunidades de aprendizagem para as crianças, não sendo dominadas pelo Educador (Spodek, 1998)*, devemos, enquanto profissionais, preocupar-nos em planear e planificar de forma a ter em conta as especificidades do grupo, os seus desejos, as suas limitações e potencialidades, e de forma que as crianças se envolvam nas muitas áreas do currículo. Isto sem nunca esquecer que as atividades planificadas não devem ser dominadas pelo educador; devemos pensar no que queremos fazer e como o vamos fazer, mas são as crianças que realizam as tarefas idealizadas pelo profissional.

Reflexão nº 5

O MAPA MENSAL DE PRESENCAS

Data: 11.03.2012

O Mapa Mensal de Presenças serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadricula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo do mês e da semana. Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos (Niza, 2007). Torna-se assim imprescindível que todas as salas de jardim-de-infância tenham este instrumento, que permite monitorizar a ação educativa que pode ser completada por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças.

Seguindo esta perspectiva a sala onde decorre o meu estágio apresenta este instrumento, de forma a permitir às crianças que marcarem documentalmente a sua presença, e através disto consigam reconhecer a pertença ao grupo escolar, o que constitui elementos da sua identidade cultural e social. Na sala existem não um mas dois quadros de presença; Um para as crianças mais jovens (3 anos), formado por flores onde os meninos devem colar a suas fotografias que se encontram disponíveis junto a este instrumento; Outro é caracterizado pela organização vertical dos nomes das crianças escritos, o nome do mês no cimo e os dias (número) na horizontal. As crianças assinalam com uma bolinha, um "P" ou outra qualquer marca a sua presença. No entanto algumas das crianças mais pequenas foram, desde o inicio do ano até esta data, mostrando interesse em registar a sua presença no quadro de presença "dos meninos grandes", como eles próprios dizem. Assim questiono-me: será legítimo existir esta dicotomia nos mapas presenciais? Será que esta distinção beneficia o *processo de trabalho com um carácter social de construção da cultura, com um sentido social imediato e em que as crianças são vistas como intervenientes no meio social?* (Niza, 2007). Será que tanto um grupo de crianças como outro se sente um só? Ou será que este tipo de organização implementa uma ideia de dois grupos dentro de uma sala?

Estas são algumas das questões que coloco. E procuro encontrar as respostas mais acertadas para eventualmente, se possível, melhorar ou modificar este instrumento. E, tendo em conta que a minha opinião é centrada no Movimento pedagógico da Escola Moderna e, sem me esquecer dos três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem (consultados no site do MEM): estruturas

de cooperação, circuitos de comunicação e a participação democrática direta. Estas ressaltam que *a melhor estrutura social permite uma facilidade de aquisição de competências. Na aprendizagem cooperativa o sucesso da criança contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Pressupõe que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também.* Assim, tendo em conta esta estrutura de cooperação, penso que realmente deveria existir apenas um único quadro de presenças e que todos, sem nenhuma excepção, pudessem participar e preencher o seu espaço, enquanto membros de grande grupo, funcionando como uma unidade, uma equipa. Também verifiquei no mesmo site que *as trocas sistemáticas concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo)*, assim penso que mais uma vez este é um indicador do caminho a seguir, deve haver uma troca, uma dinâmica à volta do mesmo instrumento e não de dois que se completem. Com esta partilha a criança tem a possibilidade e acima de tudo o direito de uma participação democrática directa na vida do grupo.

No entanto penso que esta integração de dois quadros surgiu das diferentes características e estágios de desenvolvimento das crianças de três e de cinco anos. Mesmo assim, uma vez que alguns dos mais jovens se foram interessando em “incluir” no quadro de presenças de dupla entrada, por que não estimular o interesse de todas as restantes crianças a se incluírem neste instrumento, contactando com metas mais além, ao nível da formação pessoal e social e também do domínio da matemática.

Espero que esta luz, que tenho acerca do assunto, se vá fortalecendo para que o caminho certo a seguir se torne mais visível.

Reflexão nº 9

A OBSERVAÇÃO

Data:1.05.2012

*A observação é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informação sobre o objeto que se tem em consideração, POSTIC M. Y KETELE J.M. (1988). Assim uma observação chama o nosso olhar para a seleção de um objeto de estudo, e como Cristina Parente refere *observar alguém ou alguma coisa significa ter em conta uma perspetiva do fenómeno que está a ser observado*, ou seja, exige de nós a compreensão dos significados dos processos e das relações que ocorrem.*

Mas como poderá ser realizada a observação em contextos educativos e em que aspetos me poderá ajudar ao nível da intervenção?

Penso eu observar diretamente e conscientemente me pode ajudar a conhecer as crianças e o grupo que tenho em mãos. A observação direta, feita diariamente enquanto as crianças desenvolvem alguma atividade da sala ou da planificação pode ajudar-me a obter dados valiosos acerca das competências das crianças, das suas dificuldades e necessidades, bem como das experiências relacionais que estabelecem e os seus interesses. Além disso é uma forma de avaliação pois *observar é com grande probabilidade o mais antigo método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, Seefeldt (1990)*, o que permitirá, igualmente, que se retirem informações relativas a todas as áreas de desenvolvimento. Acrescento ainda que a prática em educação pré-escolar exige mesmo uma capacidade inata para observar tudo o quanto seja observável, de forma a dar resposta a necessidades e interesses, permitindo traçar (novos) caminhos para superar problemas e dificuldades, e podendo ainda ser um instrumento auxiliar da planificação das atividades.

Acho ainda fundamental que devemos sempre pensar no que nos podem as crianças revelar enquanto brincam, pois quando o educador se predispõe a observar os seus diálogos, o seu **saber**, o seu **saber ser** e o seu **saber-fazer**, valorizando os momentos de interação (criança-criança, criança-materiais e criança-professor) com certeza que vai conseguir um excelente material para planear a sua prática e tendo em conta que elas já sabem e respeitando o grupo e a individualidade de cada criança, atentando nas particularidade e especificidades de cada um.

Uma dificuldade que posso desde já apontar é **o que realmente pode considerar importante para registar acerca de cada criança?** Aqui uma possível resposta que me ocorre é que uma vez que qualquer atividade de registo aconteça

tendo em conta as atividades planejadas, poderei partir do objetivo que propus para tal tarefa, e assim observar o que as crianças possivelmente poderá aprender ou vivenciar naquele momento. Mas, devemos também considerar que as crianças aprendem mesmo quando não temos a intenção de ensiná-las e que sabem muitas coisas que não foram ensinadas por nós ou no convívio da sala/instituição.

Através do parágrafo anterior tenciono referenciar a importância que a observação constitui para registrar os processos significativos em que as crianças se envolvem, bem como as relações sociais que desenvolvem. Esses resultados da observação podem ser apresentados sob a forma de registros narrativos e notas de campo dos diferentes acontecimentos que consideramos relevantes no nosso grupo de crianças e na nossa sala. Se todas as informações que retiramos da nossa observação forem as mais adequadas, sumarizadas e posteriormente interpretadas podem ser usadas para planejar atividades curriculares e a possibilidade de delinear estratégias e ações para melhorar áreas específicas do desenvolvimento global das crianças e ainda, fornecer evidências sobre as aprendizagens das crianças.

Aponto também para a importância da observação em relação ao ambiente, não só na sala, como nas atividades exteriores de recreio, pois penso que estes momentos podem revelar aspectos que muitos implícitos nas crianças e não nos apercebemos quando as atividades são mais orientadas pelo adulto. De acordo com **Arribas** (2004), baseado em **Bassedas et al.** (1984), *os modelos dos aspetos a observar nas crianças incluem aspetos relacionais e de autocontrolo do aluno, a psicomotricidade, o jogo, o conjunto de situações em que o aluno utiliza a língua, seja para a compreensão ou expressão, os aspetos lógico-matemáticos e as experiências de todos os níveis (artísticas, de linguagem, atitudinais ou procedimentais)*. Por esta perspectiva percebemos que nestas situações o educador torna-se responsável e atento aos diferentes aspetos da criança, como o estágio biológico, emocional e social. Estes vão exigir uma adaptação dos conteúdos dinâmicos à faixa etária do nosso grupo, para posteriormente atuar no sentido de desenvolver atividades e situações de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades das crianças e, se houver algum caso de desadequação dos objetivos de aprendizagem ou dificuldades aparentes traçar um novo plano, no sentido de desenvolver uma intervenção de qualidade.

Para mim, observar em contexto de pré-escolar é achar caminhos para construir com as nossas crianças, de forma a desenvolver projetos e atividades que façam sentido para todos (educador e grupo), ao mesmo tempo que se descobrem as

diferentes individualidades que constituem o todo da nossa sala. E, depois de observar já será possível avaliar de um ponto de vista mais humano, pois poderemos ajudar as nossas crianças a construir-se a si e aos seus conhecimentos.

Reflexão n **AVALIAR**

Data: 25.05.2012

Todos aqueles que estão em ligação com a educação pré-escolar – pais, educadores, administradores de escolas – necessitam de informações que evidencie o desempenho das crianças. Tendo em conta que nos nossos dias se dá, cada vez mais, atenção às realizações das crianças, os educadores têm o dever de documentar toda e qualquer atividade ou informação acerca do conhecimento, das habilidades e competências das crianças.

Segundo **Rebecca Edmiaston** *a avaliação é um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo*, e para isso é necessário delinear um processo em que o educador observe, documente e interprete o que a criança sabe, o que a criança sabe fazer, como pensam, o que sentem e como a nossa ação facilita ou limita a sua aprendizagem. Tendo em conta a minha pesquisa acerca da avaliação no pré-escolar, constatei que a avaliação pode ser vista de várias perspetivas, algumas centradas apenas nos resultados do ensino ou direcionadas para o produto e outras que, como já referi, têm em conta resultados e processos.

Conforme a prática que se desenvolve ao longo do estágio acho que realmente é uma das mais significativas tanto para o adulto como para as crianças, pois entendemos que a avaliação das aprendizagens deve ser centrada não só no produto mas também no processo. Assim valorizamos o que as crianças aprendem ou não aprendem, sem desconectar essas assimilações do percurso didático que se fez até chegar a uma meta curricular. Muitas das vezes a criança pode não chegar a um produto tão rico quanto o desejável, mas com certeza que durante o seu caminho foi recolhendo aprendizagens significativas que, mais tarde ou mais cedo, lhe permitirão alcançar os objetivos pré-estabelecidos. Mas, para isso, não basta documentar os resultados, é preciso registar todos os passos que a criança dá em direção ao conhecimento, e para isso é necessário que o educador use múltiplas formas de documentação – observação, listas de verificação, atividades de avaliação encaixadas em atividades de sala e a recolha de trabalhos das crianças (portfólio).

Para mim a avaliação documentada é importante, mas refletindo bem, penso que diariamente e de uma forma constante estamos a efetuar o processo de avaliação sem nos darmos conta. Ora veja-se em momentos de grande grupo, pequeno grupo, planificação de atividades, ao termos em conta o que as crianças sabem, o que

habitualmente fazem, o que observam e como pensam, já estamos a estudar a sua compreensão. Este estudo remete-nos para o questionamento no nosso papel enquanto profissionais no sentido de melhorar a integração das atividades no currículo e o enriquecimento do ambiente de aprendizagem. Realmente é isto que me têm vindo a acontecer, questiono-me sobre os possíveis conhecimentos que as crianças podem construir em diferentes situações, se as metas curriculares poderão ser atingidas ou se a intencionalidade foge muito do projeto curricular e também questiono se realmente as atividades desenvolvidas foram ao encontro dos interesses das crianças, se os materiais foram os mais adequados e também que propostas de intervenção posso formular para facilitar as aprendizagens. Este tipo de avaliação também é documentado pelas avaliações semanais e reflexões individuais presentes no portfólio reflexivo.

Mas, além disto, o que é realmente preciso para avaliar de forma significativa? Segundo Rheta DeVries e Cols, a avaliação precisa das crianças, requer que os educadores conheçam e implementem várias técnicas alternativas de avaliação para documentar o crescimento e o desenvolvimento.

Ao longo da minha pesquisa encontrei sustentação sobre a existência de alguns princípios, segundo **Bredenkamp e Rosengrant** (1992) que devem guiar uma avaliação, ao longo dos quais tentei posicionar a prática que é desenvolvida no estágio. Assim é suposto **encaixar a avaliação nas atividades da sala para permitir que os educadores aprendam a interpretar como as crianças interagem com o material e com os colegas nas situações autênticas da vida real**, **Dichtelmiller, Jablon, Dorfman, Mardsen e Meisels** (1994/1997); No estágio estas evidências são na sua maioria documentadas através da observação e de grelhas de verificação. Um outro princípio deverá ser: **usar diferentes formas de documentação de avaliação**, que é um aspeto que se têm em conta para registar e avaliar, sendo usadas observações, registos de observação (descrições, incidentes críticos, registos contínuos, amostragem de acontecimentos, listas de verificação, etc.); **Estabelecer um tempo para a observação sistemática das crianças**, **Fleege** (1997) quer com isto dizer que devemos planejar momentos com o propósito de documentar, uma vez que a informação que recolhemos informalmente e de forma espontânea é algo carente do propósito e da documentação necessária. Aqui relativamente à minha prática, confesso que no início do estágio os momentos com registo era um pouco ao acaso, do que surgia espontâneo de uma criança e achasse interessante registava. Depois, com o avançar do processo já planeava no sentido de fazer registo para

posterior avaliação e interpretação dos dados, visto que, como já referi, passei a adaptar à planificação as formas de registo que seriam mais proveitosas; **Considerar a avaliação como um processo que ocorre ao longo do tempo** é um dos aspetos que também devemos ter em conta, segundo Wiggins e McTighe (1998) *deve-se pensar na avaliação da compreensão em termos de uma coleta de provas ao longo do tempo, e não em termos de um evento*; por isso acho que o uso do portfólio pode ser uma forma pertinente e eficaz de documentar todo o processo de aprendizagem sem esquecer nenhuma das áreas de conteúdo, pois os registos espontâneos e ocasionais podem não seguir uma organização tão sustentada. Acho também que nem só os portfólios permitem esta avaliação, pois os desenhos figurativos, por exemplo, podem evidenciar as evoluções em diversos âmbitos, mas na minha mera opinião estes podem evidenciar-se como um ótimo instrumento; **Fazer avaliação de uma atividade de cooperação**, segundo alguns autores aqui deve-se ter em conta que a avaliação poderá ser feita junto de colegas, dos pais e as próprias crianças podem participar. Aliás, acho que é uma mais-valia que as crianças participem no processo de avaliação, pois desde que comecei a questionar as crianças, a mostrar interesse sobre o que elas sabiam fazer, como faziam, se gostavam ou o porquê, passaram a mostrar-me com mais frequência que querem que as suas ideias sejam entendidas, e de diferentes formas mostraram maior predisposição a partilhar e a informar-me sobre as suas aprendizagens.

Por isso penso que a avaliação pode tornar-se um trabalho conjunto em que *os educadores e as crianças podem contribuir para a construção de um portfólio que contenha o trabalho realizado.* (Chen, Krechevsky e Viens, 1998). No entanto na instituição onde decorre o estágio não são construídos portfólios de crianças, e acho que se evidenciou como uma nova dinâmica de documentação, pois esta coleta de trabalhos era vista apenas dessa forma, como uma coleta sem evidenciar comentários, tanto de criança como do adulto, sem clarificação de experiências realizadas, sem evidenciar áreas de conteúdos e indicadores de aprendizagem. Penso que por aqui, ainda que o portfólio esteja a ser criado apenas com uma criança, já incutimos mais um ponto a favor de uma avaliação com significado que poderá continuar a ser desenvolvida.

Finalmente e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, *avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa,*

constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. Assim para a tomada de consciência é preciso avaliar, não só o que as crianças sabem mas o efeito que a nossa prática deixa sobre elas. Além disso, tendo em conta o suporte que dá à planificação, no desenvolver do estágio fui-me adaptando a esta exigência, modificando a forma de planificar, ou seja, junto à planificação e para as diferentes atividades foram pensadas em diferentes formas de registo com a finalidade avaliativa.

Reflexão Final

Data: 8.06.2012

Chegada a reta final deste estágio, e olhando para trás, vejo que foram quatro curtos e duros meses.

Este foi um período de aprendizagens pessoais, sociais e profissionais, em que convivi num contexto social diferente do que me habituei, com crianças distintas entre si, afetuosas e com muita necessidade de receber em troca o seu carinho. E apesar de todos os receios que vivi logo no início e até hoje senti que me fui tornando mais forte, mais atenta, com uma maior capacidade de gerir problemas e tentar delinear possíveis respostas.

Para mim tornou-se claro que exige-se mais que um saber, que um saber-fazer, mais que um saber tornar-se, é indiscutivelmente preciso ser competente e para isso é necessário pegar no que temos e no que vemos e refletir, para nos adequarmos ao meio. Só conhecendo bem o contexto e o grupo é que poderemos desenvolver a nossa prática, contribuindo com atividades e projetos significativos e oportunos que respondam à especificidade que lhes é característica. Para isso, como percebi com esta prática o que ainda não estava claro, é de ordem consultar e ter em conta os documentos institucionais para que, a partir daqui, se planifique e se dinamizem práticas de acordo com as necessidades e características do contexto.

Relativamente à parte da planificação foi um dos aspetos que mais me assustava no início e neste momento sinto-me satisfeita pelo facto constante formulação de planificações se ter tornado um ato, cada vez mais natural.

Senti que, de um modo geral, fui melhorando, vencendo dificuldades e refletindo sobre alguns aspetos que pudessem ser tidos em conta para melhorar e sentir-me mais segura neste âmbito, como a preocupação acrescida em desenvolver um número considerável de atividades e, de certa forma, reduzir o espaço de brincadeira livre ao nível da rotina do grupo – aspeto que passei a valorizar mais, também por ter feito com que a minha observação recaísse aí.

Por outro lado tenho pena que a caminhada tenha sido tão curta. Sinto sinceramente que o estágio serviu para crescer em vários aspetos, devendo-o em grande parte à minha colega de estágio que partilhou experiências comigo, vendo-a com muita admiração; às educadoras que foram um braço amigo e que se mantiveram sempre ao nosso lado, em especial a educadora cooperante da sala em que estive, que me incentivava e apoiava, procurando sempre ajudar-me a crescer; as próprias

crianças que com simples momentos e vivências do dia-a-dia me mostravam os seus saberes e as suas formas de verem o mundo; e por ultimo mas não menos importante, a orientadora Alice Santos que sempre me estimulou o espirito crítico, levando-me a refletir sobre aspetos do dia-a-dia do jardim-de-infância, a procurar respostas para as minhas incertezas, auxiliando sempre no sentido de melhorar a prática educativa.

Reflexão nº 1

Data: 27/09/12

Uma vez iniciado Estágio II em Ensino Básico – 1º CEB e visto que *observar deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana* (Estrela, 1986:29), o primeiro contacto operativo teve como base a observação. Nos três dias de estágio decorridos, houve o cuidado, através deste método, de conhecer a turma e a professora titular, a organização da sala, dos tempos destinados a cada área curricular disciplinar e não disciplinar.

Deste modo, e com um carácter muito pessoal, ressalvo a importância deste exercício de estudo pois permitiu-me, além do que anteriormente referi, descobrir as estratégias que a professora adota com a turma e que se mostram eficazes; achando interessante, por exemplo, o uso do cronómetro para realizarem as tarefas e desenvolver a capacidade de gerir os tempos de execução e ganharem algum ritmo de trabalho, que numa fase inicial do ano letivo pode ser uma dificuldade; também acho importante referir uma outra situação que me cativou pelo facto de se evidenciar o valor da união, apoio e companheirismo entre todos os agentes educativos do colégio, independentemente do ciclo de ensino ou do estatuto do indivíduo (aluno, docente, funcionário), tratando-se assim de um aluno estar irremediavelmente doente e em estado de internamento, no seu dia de aniversário, todo o colégio se reunir num espaço exterior para lhe poder enviar os votos de um feliz aniversário via *Skype*. Além disso, consegui perceber que existe uma relação de proximidade e de apoio entre a escola-família; A relação de proximidade entre todos e o apoio tornaram-se também evidentes entre ambos os professores do 3º ano de escolaridade, que partilham informações e cooperam entre si, o que vejo como uma mais-valia.

Além disso, a observação permite conhecer as características dos alunos, as suas capacidades, dificuldades, interesses, hábitos, formas e níveis de interação que, mais tarde, nos poderão ajudar a planear e planificar a nossa intervenção pedagógica propriamente dita, e ainda a avaliar cada aluno.

Estrela, A. (1986) Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores, Lisboa: Centro Nacional de Investigação Científica

Reflexão nº 3

Data: 09/10/2012

A situação observada e descrita anteriormente remeteu-me para a elaboração desta reflexão que recai sobre a diferenciação pedagógica e qual a sua importância. Para mim faz todo o sentido refletir sobre este aspeto, pois não acho que faça sentido que, como futura professora, encare a realidade educativa de outra forma. Penso que devemos ver as nossas turmas como uma riqueza de pessoas com o seu diferente carácter, histórias e contextos de vida distintos que se podem tocar de alguma forma e por isso devemos encarar os nossos alunos como seres únicos e individuais e para isso tem de existir a tal diferenciação.

Procurei alguma informação acerca deste assunto que sempre me estimulou o interesse e alguma curiosidade. Após este trabalho, percebi que nem sempre esta foi uma preocupação da Escola. Mas, que segundo Luiza Cortesão (1998), foi obrigada a atender à diversidade populacional e assim encontrar meios que dessem resposta a estas diferenças, como por exemplo a nível da organização e do seu funcionamento, de forma a ajudar a relação professor-alunos.

À luz das perspetivas de Luiza Cortesão e Stoer (1997) com as quais eu concordo e teço as minhas opiniões pessoais, é importante que o professor se preocupe em toda a sua ação pedagógica, no sentido da diversidade dos alunos que compõem a escola moderna e, não olhá-los apenas como uma população meramente heterogénea. Assim, remetendo-nos para o papel do professor, e indo ao encontro do que já referi tendo por base Perreneud (2001) sustenta-se que o professor deve desenvolver algumas características que o tornem capaz de questionar e refletir sobre os produtos dos seus alunos, e a partir daí partir em busca de características de homo ou heterogeneidade dos alunos da sua turma. Aqui o que o autor nos traduz é a importância de analisar, identificar e compreender características que possam espelhar alguma heterogeneidade e, neste ponto, o profissional se questionar sobre a adequação das estratégias e dos próprios conteúdos para a sua turma respetiva. Se não se mostrar pertinente o professor deve ter o compromisso de recriar conteúdos de ensino-aprendizagem adequados aos seus alunos.

Penso que, a partir daqui, se percebe que o professor deve pensar as suas relações com os alunos, podendo gerir a diversidade com que se depara, adequando a sua ação educativa e como são abordados os conteúdos, estudando qual a melhor

metodologia e materiais, tendo em conta o contexto dos seus alunos, bem como as suas especificidades e interesses.

Com toda a certeza que as futuras opções ao nível da intervenção e os cuidados ao nível relacional, no que concerne à diferenciação pedagógica, terão em conta o que é defendido pelos autores mencionados nesta reflexão, tentando assim dar resposta ao que cada pessoa mais necessitar e ao que seja mais adequado ao seu perfil.

- Perrenoud, Philippe (2000): *10 Novas Competências para Ensinar*, Artmed.
- Perrenoud, Philippe. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editor
- Cotesão, Luiza (1998) *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica*.
- Cortesão, Luísa; Stoer, Stephen R. (1997) *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade e Culturas.

Reflexão nº 6

Data: 02/11/2012

Após uma nova semana de intervenção pedagógica e de ter recebido algum feedback no âmbito da planificação no sentido de a melhor, achei pertinente debruçar-me sobre o assunto, realizando algumas pesquisas e refletindo sobre os dados recolhidos.

Assim, partindo da ideia que *a planificação tem por objectivo determinar o que se deve fazer, a fim de, posteriormente, se tomarem decisões práticas* (Kaufman, 1980:17) penso que é fundamental pensar e (re)pensar o devemos fazer, como o queremos fazer, de que recursos dispomos e qual a melhor estratégia para aplicar todos os pontos anteriores numa prática consciente e com sentido, pois *a planificação consiste em introduzir organização e racionalidade à acção* (Ander-Egg, 1989, cit por Serrano 2008:14).

Na minha perspetiva penso que, tendo em conta os objetivos da planificação, a minha maior falha se direciona no sentido da não previsão de situações imprevistas, que possivelmente podem ter lugar em momento de atividade. Esta ausência de estratégias “extra”, contrariamente ao que é objetivo primordial da planificação docente poderá pôr em causa toda a planificação, no sentido de não poder ser cumprida ou de não haver estratégias e/ou meio de contornar problemas e, conseqüentemente, não se poder dar seguimento à intencionalidade educativa.

No entanto, segundo Zabalza (1994) defende algumas características que deverão constar numa planificação, como por exemplo, coerência, adequação, a flexibilidade, continuidade, precisão, clareza, a sua abertura, que seja participativa, autoavaliada e interdisciplinar. Clarificando assim, à luz do mesmo autor, o que se pretende atingir (para quê? – objetivos); à base de quê (o quê? Conteúdos); como atingir (métodos/estratégias/recursos) para quem (intervenientes); através de quê (materiais/recursos); onde (lugar); quando (tempo) e verificação do plano (avaliação/feedback)

Tendo em conta estes aspetos, penso que já me ajustei às exigências que uma planificação requer, e como exemplo da semana anterior de intervenção posso descrever uma situação em que se evidenciou o carácter flexível que atribuo à planificação e às atividades que lhe concernem.

Assim, numa atividade de escrita criativa e tendo em conta que o grupo é heterogéneo e algumas crianças apresentam certas dificuldades ao nível da

linguagem, a atividade foi reajustada na hora, ao aperceber-me que após explicar a intencionalidade da atividade algumas crianças não se sentiam capazes. Pelo que ia observando, pelas suas expressões e mesmo depois de se iniciar a atividade, percebia que persistiam dúvidas, medos e dificuldade em iniciar a atividade. Desta forma, achei melhor flexibilizar a atividade. Assim, esta foi ajustada, no sentido de facilitar a compreensão e o desempenho. Para isso, tendo em conta os alunos que apresentam maiores dificuldades, a atividade de escrita criativa, que contava com o uso de 5 objetos que tinham de ser animados (tornando-se personagens da história), este grupo reduzido de alunos poderia escolher de entre os 5 apenas 2 objetos que tivessem de ser personagens, os restantes apenas deveriam estar presentes como seres inanimados. Além disso, foi pedido que usassem uma folha de rascunho para fazerem o plano da história. Este traduz-se numa esquematização em diferentes espaços na folha – que está dividida – os alunos desenhavam ou nomeiam os personagens principais e secundários, o espaço, o tempo, a ação central/principal e desfecho da história.

A minha intenção também foi desvanecer a desmotivação que senti por parte dos alunos por não se sentirem capazes.

No meu caso, penso que devo melhorar alguns aspetos da minha planificação, pois, tal como o meu supervisor e a professora orientadora cooperante esclareceram, a planificação atua como um minimizador de incertezas e serve de orientação à tomada de decisões, o que para mim é benéfico, uma vez que sou um pouco insegura.

Penso igualmente que uma boa e refletida planificação permite a seleção de objetivos alcançáveis, que façam sentido no contexto e para a nossa turma, tendo assim em conta os recursos disponíveis e os condicionalismos existentes.

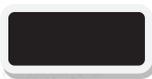
Desta forma, facilmente se apercebe que *a atividade formativa, para ter êxito e ser eficaz, necessita de ser planeada; isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista”* (Lopes, 2010). E mais, a eficácia pedagógica do docente pode exponenciar-se através da sua planificação, que deve ser coerente, concisa e adaptada à sua realidade, juntamente com a sua sustentação científica e o seu saber-fazer.

- Lopes, J. C. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para avaliação de competências no processo formativo*. Espanha: Universidade de Salamanca.
- Miguel Zabalza (1994) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Ed. ASA, Porto.
- Serrano, G. P. (2008) *Elaboração de Projectos Sociais: Casos Práticos*. Coleção Educação e Trabalho Social, n.º 7. Porto: Porto Edit.

XXX – Grelha das aprendizagens relativas ao Projeto nas diferentes áreas de conteúdos

Avaliação das áreas de conteúdo abordadas ao longo do projeto		
Áreas de conteúdo	Em que situações?	São abordadas? Como?
Área de Formação Pessoal e Social	Partilha de vivências	Exprimir opiniões pessoais, respeitando os colegas
Domínio da Expressão Motora	Danças, movimentos, jogos de mímica	Adaptação das situações de aprendizagem em modo ativo e prático
Domínio da Expressão Dramática	Apropriação de personagens de histórias ou do seu imaginário; imitar os colegas do grupo	Experimentação de personagens, diversificação de formas de apresentação, dramatização de histórias
Domínio da Expressão Plástica	Criação de adereços, cenários, momentos de contemplação	
Domínio da Expressão Musical	Usar diferentes canções aprendidas, controlar diferentes melodias, usar a memória musical	Cânticos, ao rir, chorar; no uso de lengalengas, de instrumentos Orff e do corpo (ritmo corporal)
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Utilização da língua na comunicação com os outros	Adaptação do texto teatral, diálogos e várias formas verbais de comunicação
Domínio da Matemática		Orientação pelo espaço
Área de Conhecimento do Mundo	Contacto com o mundo real e o imaginário das suas histórias, confrontando os dois espaços físicos	Contacto com o meio físico, reconhecer características do seu contexto sociocultural, reconhecer características do mundo fantástico das histórias comparando com o seu mundo real

XXXII – Exemplos de Fichas de Atividades



Ficha de Atividades | 3º A

Ano letivo 2012/2013

Nome: _____ Data: _____

Pontuação:

/ 60

1. A Maria gosta de ir ao Parque de Desportos Radicais. Observa no mapa os caminhos possíveis que ela pode fazer para lá chegar.

Legenda:

- A Casa da Maria
- B Farmácia
- C Junta de Freguesia
- D Escola
- E Cinema
- F Parque de Desportos Radicais

- 1.1. Em que rua mora a Maria?

- 1.2. Assinala no mapa o trajeto percorrido pela Maria sabendo que:

Saiu de casa, passou pela farmácia e virou à esquerda para a Rua da Itália; no cruzamento seguinte virou à direita para a Rua da Índia; a seguir à Junta de Freguesia virou à esquerda para a Rua da França; passou a escola, virou à direita e seguiu pela Rua de Portugal até ao Parque de Desportos Radicais.

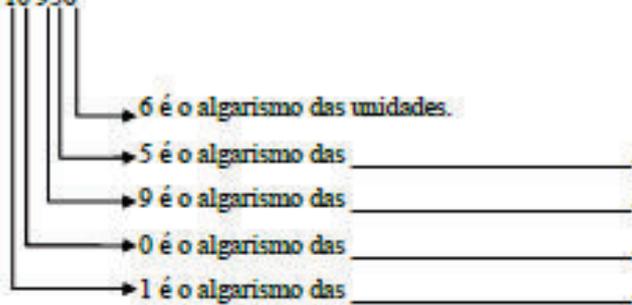
- 1.3. Indica as ruas onde a Maria deve passar para ir de sua casa até ao cinema pelo trajeto mais curto.

Pontos

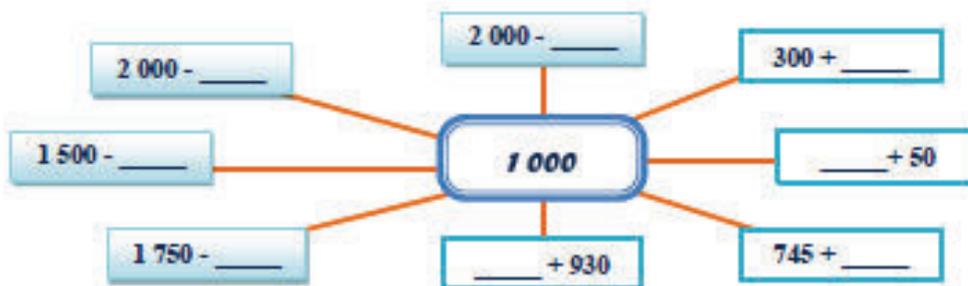
2. Completa:

1 dezena são _____ unidades; 1 centena são _____ dezenas; 1 milhar são _____ centenas ou _____ unidades.

3. No número 10 956



4. Completa:



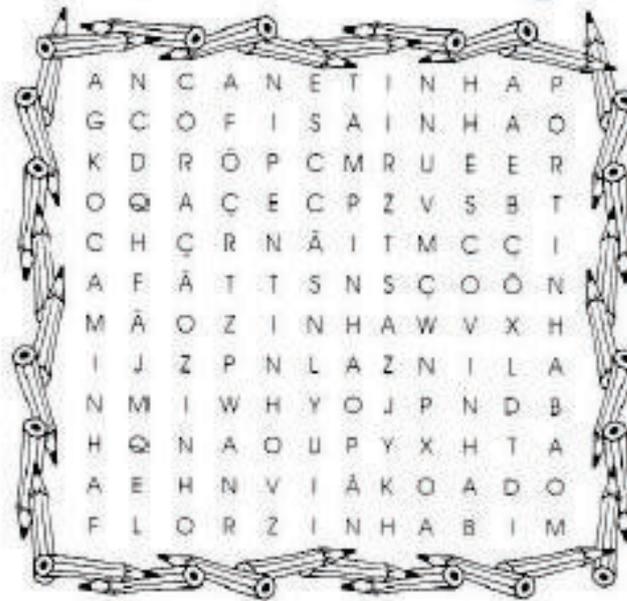
Pontos



Nome: _____ Data: _____

1. Na sopa de letras encontra os diminutivos das palavras que estão em baixo.

CANETA	SAIA
CORAÇÃO	TAMPA
MÃO	PORTA
FLOR	CAMA
ESCOVA	PENTE



1.1. Agora escreve o diminutivo que encontraste em frente a palavra do grau normal a que corresponde.

caneta >> _____	saia >> _____
coração >> _____	tampa >> _____
mão >> _____	porta >> _____
flor >> _____	cama >> _____
escova >> _____	pente >> _____

Exemplo de Atividade de Escrita Criativa



1. Lê a lista de palavras.



1.1. Escolhe seis dessas palavras e escreve-as. Escolhe o nome de uma cor para cada uma delas, como no exemplo.

Inveja	roxo
_____	_____
_____	_____

_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Lê o poema

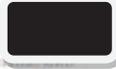
Inveja

Invejo a raiz da árvore
Invejo a neve da serra,
Invejo o canto da fonte,
Invejo o leito do rio,
Invejo o fundo do mar

E a nuvem que vejo passar

João Pedro Mésseger,
Breviário da Água, Caminho, 2004





3. Escreve um poema seguindo a mesma lógica do que acabaste de ler mas com o sentimento adorar.

Adoro



Exemplo de uma ficha de atividades/recursos de Escrita Criativa

XXXIII - Exemplos de cartões de atividade Extra

Completa os espaços em branco

- Se calcular 1×9 obtenho _____.
- Se o resultado da operação for 63, então multipliquei _____ por _____.
- Se o resultado da operação for 81 é porque multipliquei _____ por _____.
- Se calcular 3×9 o resultado é _____.
- Se a 9 tirar 3 e, depois multiplicar por 9, vou obter _____.

Calcula os produtos seguindo o exemplo.

$$5 \times 16 = (5 \times 10) + (5 \times 6) = 50 + 30 = 80$$

$$7 \times 14 = (7 \times \underline{\quad}) + (7 \times \underline{\quad}) = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

$$6 \times 43 = (\underline{\quad} \times \underline{\quad}) + (\underline{\quad} \times \underline{\quad}) = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

$$90 \times 51 = (\underline{\quad} \times \underline{\quad}) + (\underline{\quad} \times \underline{\quad}) = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

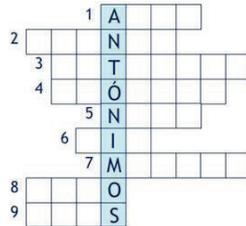
Cartão A e B – exemplo cartões extra de apoio à área curricular de Matemática

Cartão nº 1



Preencho os espaços com antónimos.

- 1 - baixo
- 2 - pequena
- 3 - derrotas
- 4 - impróprio
- 5 - velho
- 6 - não
- 7 - viver
- 8 - pobre
- 9 - mau



Cartão nº 2

Consulto o código. Descubro o nome dos países.

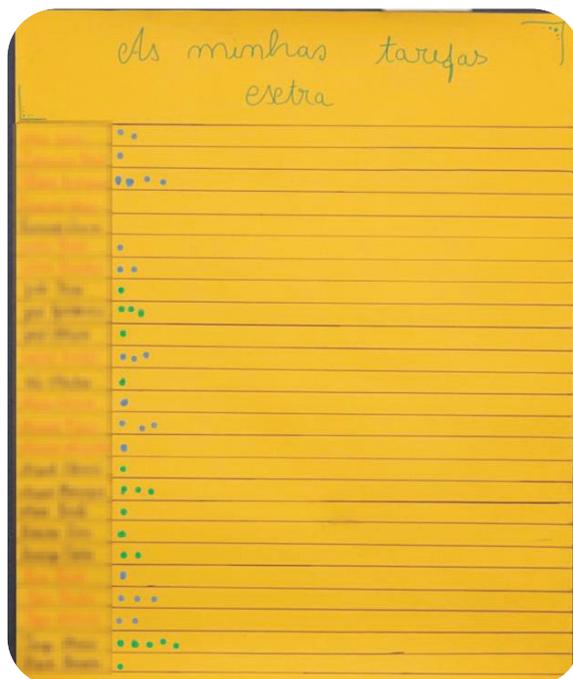
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
□	◀	▶	●	◇	◐	◑	□	◼	◻	◼	▲
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z	C
△	◻	*	☆	◆	○	▲	≠	<	>	L	::

1. ◻◻◻◻◻◻◻◻ -

2. ▶◻◻◻◻◻◻ -

3. ◐◆◻◻◻◻◻◻ -

Cartão 1 e 2 – exemplo cartões extra de apoio à área curricular de Português



XXXIV- Quadro de registo das atividades extra

XXXV - Exemplo de Grelhas de Acompanhamento – outubro 2012



ZWILA PRASSIETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA

Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Domina os conteúdos que ensina			x		
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos				x	
Apresenta analogias, comparações e exemplos				x	
Explicita, passo a passo, a sua proposta			x		
Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar				x	
Mobiliza os saberes de forma integrada			x		

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula			x		
Espera que haja silêncio para explicar				x	
Comunica de forma assertiva		x			
Motiva os alunos para a atividade			x		
Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos				x	
Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos				x	
Percibe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar			x		
Expressa-se com fluência e correção linguística				x	
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos				x	
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula			x		
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas				x	
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia			x		
Utiliza adequadamente a voz				x	
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço			x		
Revela flexibilidade face a situações não previstas			x		



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos				x	
As questões exigem não só recordar mas também refletir			x		
Concede ao aluno o tempo necessário para responder				x	
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa			x		
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar				x	

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5
Manifesta sentido de humor				x	
Mostra interesse por todos os alunos				x	
Procura que os mais tímidos intervenham				x	
Demonstra serenidade			x		
Escuta pacientemente e com atenção					x
Elogia de forma apropriada				x	
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos				x	
Não permite que a turma ria de um aluno				x	
Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo			x		
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo			x		
Sabe resolver conflitos que possam surgir				x	
Recorda oportunamente as regras estabelecidas				x	

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa				x	
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa				x	
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					x
Responde construtivamente ao acompanhamento				x	

ASSINATURA:

Data: 31/10/2012

(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

* Preencher uma vez por mês

XXXV - Exemplo de Grelhas de Acompanhamento – dezembro 2012



ZWILA PRASSIETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA

Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Domina os conteúdos que ensina			x		
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos				x	
Apresenta analogias, comparações e exemplos				x	
Explicita, passo a passo, a sua proposta			x		
Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar				x	
Mobiliza os saberes de forma integrada			x		

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula			x		
Espera que haja silêncio para explicar				x	
Comunica de forma assertiva		x			
Motiva os alunos para a atividade			x		
Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos				x	
Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos				x	
Percibe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar			x		
Expressa-se com fluência e correção linguística				x	
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos				x	
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula			x		
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas				x	
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia			x		
Utiliza adequadamente a voz				x	
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço			x		
Revela flexibilidade face a situações não previstas			x		



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos				X	
As questões exigem não só recordar mas também refletir				X	
Concede ao aluno o tempo necessário para responder					X
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa				X	
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar					X

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5
Manifesta sentido de humor				X	
Mostra interesse por todos os alunos					X
Procura que os mais tímidos intervenham					X
Demonstra serenidade				X	
Escuta pacientemente e com atenção					X
Elogia de forma apropriada					X
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos					X
Não permite que a turma ria de um aluno				X	
Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo					X
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo					X
Sabe resolver conflitos que possam surgir					X
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					X

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					X
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					X
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					X
Responde construtivamente ao acompanhamento					X

ASSINATURA:

Data: 12/12/2012

(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

* Preencher uma vez por mês

XXXVI – Cartão de autoavaliação (comportamento)

	Cumpri	Não Cumpri
1. Devo ser assíduo e pontual		
2. Entrar calmo na sala		
3. Respeitar a professora		
4. Respeitar e ajudar os colegas		
5. Manter-me quieto e não andar pela sala		
6. Trabalhar em silêncio		
7. Colocar o dedo no ar para participar		
8. Esperar pela minha vez para falar		