



Escola Superior de Educação Paula *Frassinetti*

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

A ARTE DE CATIVAR ENSINANDO:

*A importância da motivação no processo de
ensino-aprendizagem*

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

Daniela Filipa Nunes Gomes

Orientada pela Mestre Irene Cortesão Costa e pela Dra. Marta Martins

Porto,
fevereiro de 2015

- «O que significa "cativar"?

- *É uma coisa demasiado esquecida – disse a Raposa. – Significa "criar laços..."»*

Saint-Exupéry (2001: 70)

RESUMO

O presente relatório perspectiva o percurso de formação da mestranda em contexto da Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, com base numa abordagem reflexiva a todo o processo educativo. Através do paradigma construtivista e apoiando-se na importância da motivação para um desenvolvimento harmonioso a todos os níveis, este relatório expressa uma ação focada nas necessidades do grupo e nas singularidades de cada criança, mobilizando o conceito de diferenciação pedagógica. Para que tal aconteça, é essencial que o educador/professor observe atentamente e questione os dados recolhidos, formulando hipóteses para os problemas levantados.

Em suma, este documento é o “espelho” de dois semestres de experiências e de aprendizagens, proporcionadas e arrecadadas, que hoje se tornam a base de uma futura profissional de educação de infância que privilegia a aprendizagem pela ação e pela descoberta, “cativando pessoas e colhendo aprendizagens”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo Ensino Básico; profissional reflexivo, motivação, aprendizagem ativa, diferenciação pedagógica.

ABSTRACT

This report perspectives the academic journey of a graduate student in the context of pre-school education and First Cycle of basic education, based on a reflective approach of the educational process. Through the constructivist paradigm and stressing the importance of motivation for an harmonious development at all levels, this report expresses an action focused on the needs of the group and the uniqueness of each child, mobilizing the concept of pedagogical differentiation. For this to happen, it is essential that the educator/teacher closely observes and questions the collected data, formulating hypotheses and answers to the problems raised.

In short, this document is the "mirror" of two semesters of experience and learning, which became the basis for a professional future for an early childhood education professional, emphasizing concepts as learning by action and discovery, "captivating people and collecting learning".

KEYWORD: Pre-school education, First cycle of basic education; reflective practitioner, motivation, active learning, differentiated learning,

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Fernanda e José.

Por ter realizado, não só o meu sonho, mas também o vosso.

AGRADECIMENTOS

O espaço destinado aos agradecimentos não me permite agradecer, como devido, a todas as pessoas que influenciaram positivamente a minha vida e o meu percurso académico. Desta forma, deixo apenas algumas palavras, mas sentidas, como forma de reconhecimento por tudo o que fizeram por mim.

Aos meus pais, por acreditarem em mim e por estarem sempre do meu lado.

À Anamar, ao To Zé, à Yara e à Íris por todos os dias me fazerem mais feliz e por não me deixarem esquecer a alegria de viver de uma criança.

Aos meus avós, por terem sido o “meu jardim-de-infância”.

À minha irmã e a toda a família, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À Mestre Irene Cortesão e à Dra. Marta Martins, pelos momentos de amizade, pelo incentivo, pela troca conjunta de saberes.

À Educadora Sílvia, à Patrícia e à Professora Diana por me terem recebido de “braços abertos”, pela partilha e pelas palavras sinceras nas horas certas.

À Bélinha, por todas as vezes que desvalorizou os meus problemas, por ter sido o meu suporte quando eu tendia a tombar. Por todas as vezes que me fez “descer à terra”. Por ter sido o meu pilar.

À Cecília, por partilhar comigo o seu “amor” pelas crianças. Por continuar presente no meu pensamento. Pelas infinitas recordações de amizade.

À Célia e à Daniela, por me terem feito sentir “em casa”. Por sermos mais que colegas de trabalho. Pelos risos. Pelos sorrisos. Pela partilha. Pela amizade.

À Vânia, pelas conversas diárias, pela ajuda, pelo companheirismo. Pela companhia nas longas noites de trabalho. Por partilhar este sonho comigo.

À ESE do Porto, pelas bases que me forneceu e que me permitem, hoje em dia, sentir uma profissional de educação com capacidades para exercer tal profissão.

À ESE de Paula *Frassinetti* e a todos os seus professores, por toda a partilha de saberes e valores.

E a todas as crianças que passaram pela minha vida e me cativaram com o seu sorriso.

LISTA DE ABREVIATURAS

DL	Decreto-lei
EPE	Educação Pré-Escolar
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
CEB	Ciclo Ensino Básico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
A. Concepções sobre Educação, sobre a EPE e sobre o 1º CEB.....	13
B. A importância da Articulação e da Continuidade entre a EPE e o 1º CEB. .	16
C. Perspetivas Pedagógicas	18
D. O Educador /Professor reflexivo.....	24
E. O papel da motivação na aprendizagem	26
II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	28
III. INTERVENÇÃO	33
A. Caracterização do contexto.....	33
1. Caracterização da instituição	33
2. Caracterização do grupo	34
B. Intervenção no contexto educativo	39
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Registo de Incidentes Críticos

- Anexo A.1- Registo de incidente crítico I
- Anexo A.2- Registo de incidente crítico II
- Anexo A.3- Registo de incidente crítico III
- Anexo A.4.- Registo de incidente crítico IV
- Anexo A.5 – Registo de incidente crítico V
- Anexo A.6 – Registo de incidente crítico VI
- Anexo A.7 – Registo de incidente crítico VII
- Anexo A.8 - Registo de incidente crítico VIII

Anexo B- Fotografias- EPE e 1º CEB

- Fotografia 1-* Registos fotográficos da sala- EPE
- Fotografia 2-* Registos fotográficos da sala- 1º CEB
- Fotografia 3-* Dificuldade ao nível do gesto fino - 1º CEB
- Fotografia 4-* Raciocínio Matemático- 1º CEB
- Fotografia 5-* Estratégia usada para prática de diferenciação pedagógica- EPE
- Fotografia 6-* Estratégias usadas para motivação- EPE
- Fotografia 7-* Estratégias usadas para motivação- 1ºCEB
- Fotografia 8-* Atividades de Estudo do Meio- 1ºCEB
- Fotografias 9 e 10-* Atividades de Português- 1ºCEB
- Fotografia 11-* Atividades de Matemática- EPE
- Fotografias 12 e 13-* Atividades de Matemática- 1ºCEB
- Fotografia 14-* Exemplos de atividades realizadas para desenvolver a motricidade fina- EPE
- Fotografia 15-* Exemplo de diferentes técnicas usadas no registo das novidades- EPE
- Fotografia 16-* Suporte visual para promover a autonomia

Anexo C- Guião de observação- EPE

Anexo D- Projeto Lúdico sobre o Corpo Humano- EPE

- D.1: Grelha de avaliação do projeto
- D.2: Descrição do projeto
- D.3: Confronto das duas co planificações feitas pelas crianças
- D.4: Esquema curricular do projeto

Anexo E – Notas de campo- 1º CEB

Anexo E.1- Durante as aulas

Anexo E.2- Intervalos

Anexo F – Grelhas de Registo de Evidências- 1º CEB

Anexo G – Grelhas de Registo de Comportamentos e atitudes- 1º CEB

Anexo H- *Checklists*- 1º CEB

Anexo I- *Portefólio da Criança*- EPE

Anexo I.1- Exemplo de um registo do portefólio da criança

Anexo I.2- Relatório Narrativo

Anexo I.3- Plano de ação

Anexo J- *Reflexões*- EPE e 1º CEB

Anexo J.1- Reflexão sobre a instituição- EPE e 1º CEB

Anexo J.2- Reflexão sobre o espaço e os materiais- EPE

Anexo J.3- Reflexão sociocultural- EPE

Anexo J.4- Reflexão sociocultural- 1º CEB

Anexo J.5- Reflexão teórico-real do grupo- EPE

Anexo J.6- Reflexão teórico-real do grupo- 1º CEB

Anexo J.7-Reflexão/avaliação intercalar sobre a prática da estagiária-
EPE

Anexo K- *Planificações*- EPE e 1º CEB

Anexo K.1- Exemplo de planificação diária- EPE

Anexo K.2- Exemplo de planificação semanal- EPE

Anexo K.3- Exemplo de planificação diária- 1º CEB

Anexo L- *Avaliações*- EPE

Anexo L.1- Avaliação da atividade “Máscaras de Carnaval”- EPE

Anexo L.2- Avaliação do dia 29 de Abril de 2014- EPE

Anexo L.3- Reflexão de uma aula observada- 1º CEB

Anexo L.4- Reflexão semanal- 1º CEB

INTRODUÇÃO

“Precisamos de ver, na escola, pequenos oásis que (re)confortam. Gestos que nos animam. Oportunidades que nos encantam e alentam. Poderes que nos gratificam.

Precisamos de tempos de encontros e de celebração. Precisamos de nos felicitar uns aos outros. Porque estes motivos também existem. E são eles que nos podem animar e ampliar uma disposição gerada por estes mil espelhos de alegria.”
(Alves, 2011)

A escola e principalmente quem nela trabalha, tem a missão de iluminar o percurso escolar de cada criança, promovendo o sentido de responsabilidade e a aprendizagem, mas também a alegria e a vontade de querer saber mais. Foi com base nesta procura incessante pelo bem-estar e pela motivação das crianças que foi realizado o presente relatório, no âmbito das unidades curriculares de Estágio I (EPE) e Estágio II (1º CEB), como parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O documento tem como objetivo *descrever e refletir sobre a prática pedagógica efetuada*, ou seja, sobre as aprendizagens propiciadas e realizadas e também sobre as experiências emergidas da prática. Este momento reflexivo será, assim, sustentado nos indícios retirados do caderno de registos e nas reflexões que surgiram para o Portefólio Reflexivo, na EPE, e nas notas de campo e nas reflexões semanais no 1º CEB, bem como nos mais variados referenciais teóricos referidos ao longo do presente relatório.

Deste modo, este documento deve espelhar as competências esperadas para um profissional de dupla habilitação, ou seja, para um profissional preparado para exercer, de forma segura e capaz, na EPE e no 1º CEB: através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, deve caracterizar o estabelecimento de educação pré-escolar, numa ação desenvolvida em conformidade com os ideais da instituição; deve mostrar a aplicação, de forma integrada, dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; deve expor o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas à aprendizagem das crianças, visando responder à diversidade dos intervenientes, com uma visão equitativa e inclusiva do processo educativo; deve conter planificações, ações e avaliações da intervenção educativa; deve evidenciar situações de envolvimento parental e situações ao nível da comunidade; deve patentear o uso de metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas; e por fim, deve refletir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Assim, contextualizando os estágios realizados e conseqüentemente o presente relatório, este faz referência a uma prática pedagógica realizada numa instituição de cariz privado, no concelho de Matosinhos, com um grupo de vinte crianças, com cinco e seis anos de idade, no que diz respeito à educação pré-escolar, e com um grupo de dezasseis crianças do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, com seis e sete anos de idade.

Despontado do ato educativo com os grupos de crianças atrás referidos, o presente relatório tem como título “A arte de **cativar** ensinando: A importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem”. O destaque a esta temática surgiu da descoberta da importância de criar, nas crianças, uma aprendizagem realizada através de uma postura construtivista, ou seja, através de uma prática que contribua para criação de sujeitos ativos. Em plena consciência que a função de um educador/professor, nas salas de jardim-de-infância e do ensino básico ocupa, nos dias de hoje, um papel fundamental na formação e educação das crianças, formando cidadãos livres, críticos e responsáveis. Para contribuir para que as próprias crianças tenham gosto em aprender é necessário que o profissional de educação reflita sobre as suas atitudes e apresente métodos pedagógicos, estratégias e técnicas de ensino motivadoras, permitindo “criar laços” entre o sujeito que aprende e o próprio conhecimento.

De modo a facilitar e organizar toda a demonstração da intervenção educativa da estagiária, este documento encontra-se dividido em quatro partes fundamentais.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico, que tem por base um quadro de referências concetuais, do qual se ergueu a ação educativa. No segundo capítulo são apresentadas as metodologias de investigação, indicando o tipo de estudo realizado, a amostra, as técnicas e instrumentos. O terceiro capítulo apresenta, não só uma caracterização dos contextos (da instituição e dos grupos), mas também uma caracterização da intervenção realizada em ambas as valências. Por fim, o último capítulo centra-se numa reflexão sobre o percurso da mestranda e sobre as competências socioprofissionais e pessoais desenvolvidas durante os dois estágios, evidenciando potencialidades e constrangimentos.

Este relatório conta ainda com uma última secção- Anexos-, que tem como objetivo ilustrar alguns dos aspetos referenciados, permitindo um melhor e mais credível conhecimento sobre o desempenho da formanda.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A. Concepções sobre Educação, sobre a EPE e sobre o 1º CEB

A polissemia do conceito de educação não é um assunto questionável. Este conceito mobiliza [...] *uma dimensão pessoal, uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (ou poética), uma dimensão existencial [...]* (Cabanas, 2002:54), que muitas vezes são esquecidas em detrimento, unicamente, dos conteúdos, dos programas e dos resultados escolares. Assim, ao educar, não se preconiza uma aprendizagem unidirecional mas sim um processo que deve envolver todas as dimensões e todas as áreas do saber, ajudando a formar seres que, para além de possuírem as suas capacidades cognitivas desenvolvidas, sejam seres autónomos, democráticos, atentos aos valores e que saibam trabalhar cooperativamente. Deste modo, Guedes (2004: 2965) defende que *educar significa, etimologicamente, «elevar», «tornar maior» e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas (...)*. Nesta linha de pensamento, importa referir que é da responsabilidade dos profissionais de educação, quer seja na EPE quer seja no 1º CEB, promover este desenvolvimento global das crianças, enquanto seres individuais, valorizando as características próprias de cada um e a diversidade de contextos de que são provenientes, sendo que este propiciar de um desenvolvimento harmonioso apenas é possível através de um processo reflexivo, que permite articular as necessidades e os interesses de cada um.

Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I — I da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, cit. por Delors et al, 1998).

É de salientar, no entanto, que estas necessidades de aprendizagem não se limitam apenas ao 1º CEB. Embora, atualmente, a educação pré-escolar já seja encarada como *a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida* (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, n.º5/97 de 10 de Fevereiro), apenas com o DL n.º 147/97 este nível de educação passou a ser uma preocupação

social, garantindo igualdade de acesso à educação para todas as crianças e salientando a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. Neste sentido, cabe ao Educador o primeiro passo na formação das crianças: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, n.º5/97 de 10 de Fevereiro).

Segundo Oliveira-Formosinho (2000), a prática exercida por um educador de infância interliga conceitos como educar e cuidar, devendo ser regida de acordo com as necessidades e interesses de cada criança, tornando-se o educador num gestor de currículo com uma dinâmica mais flexível e transdisciplinar quando comparado a outros profissionais de educação. Estes aspetos são comprovados no DL n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que refere que na EPE, *o educador de infância 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*. Também relativamente ao currículo, mas na valência de 1º CEB, salienta-se a especificidade da existência de um programa mais rígido, através do qual o professor deve desenvolver as (...) *aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem* (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Cap. II). Com a existência de um documento normativo mais complexo do que na EPE, torna-se ainda mais fundamental a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, respeitando os diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem. Como é referido por Niza (2012: 459), (...) *[no] essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas*. Além de assegurar o direito pela individualidade de cada um, o professor de 1º CEB deve também propiciar um ambiente educativo que estimule e motive os alunos, despertando a sua curiosidade e cativando-os para aprendizagens significativas. Como é referido pelo Ministério da Educação (1991:23),

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma

oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ME, 1991:23).

Ambas as valências devem, assim, proporcionar às crianças um desenvolvimento de atitudes positivas consigo próprio e com o mundo que o rodeia, construindo a sua identidade e o seu conhecimento.

Por último, a relação com a comunidade é também um elo muito importante que o educador/ professor deve vincular, devendo envolver *as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver (...)* (DL n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Além do processo de aprendizagem e do favorecimento de novas experiências, os profissionais de educação devem integrar as aprendizagens na comunidade. Este processo é explicado por Garrido (1996:81), *que refere que o conhecimento terá que estar intimamente ligado à vida da comunidade de tal modo que não só possa beneficiar essa mesma comunidade, como ainda possa ser controlado por ela, no quadro do seu sistema de valores próprio.*

Deste modo e como é referenciado por Fortuna (2005), *o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem elas mesmas, uma permanente busca de reinvenção humana* (citado por Craveiro & Ferreira, 2007:17). Assim, ensinar é muito mais que uma soma de conhecimentos. De alguma forma, um profissional de educação continuará sempre presente naqueles que aprenderam a observar o mundo pela “magia” das suas palavras e das suas atitudes.

B. A importância da articulação e da continuidade entre a EPE e o 1º CEB

Visto que o presente relatório, como referido anteriormente, é o espelho dos estágios realizados em EPE, mais precisamente na sala dos cinco anos, e no 1º CEB, no 1º ano de escolaridade, é pertinente abordar a importância da articulação e da transição entre as duas valências.

Não é possível questionar que a educação de infância é a base para toda a escolaridade posterior. Deste modo, salienta-se a importância da articulação entre este nível de educação e este nível de ensino sendo que, segundo Figueiredo (2006), a articulação feita está longe de ser a desejável e de ser uma prática comum que produza efeitos efetivos nas aprendizagens das crianças. Não se devendo ignorar que o Ensino Básico é a continuação da Educação de Infância, devem ser tidas em conta as aprendizagens efetuadas neste nível de educação, de modo a propiciar um crescimento apoiado, ou seja, de modo a (...) *respeitar o processo evolutivo natural da criança* (Daniello, 1987, citado por Serra, 2004:76).

Assim, não deve ser esquecido que *a transição das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico ainda que mais uniforme em termos de idade, é também diferente quanto ao número de anos de frequência da educação Pré-Escolar e quanto à situação em que encontra a criança* (Ministério da Educação, 1997:89), sendo que cabe ao professor fazer com que as crianças progridam *a partir do nível em que se encontram* (Ministério da Educação, 1997:87). Esta situação é concretizada no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B., que menciona que cabe ao docente de 1º C.E.B. promover (...) *a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da E.P.E.* No entanto, não é só o professor que tem um papel fundamental neste *contínuum*. Segundo o Decreto-Lei nº 5220/ 97 de 4 de Agosto, cabe ao educador (...) *promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a E.P.E. e a transição para a escolaridade obrigatória (...)*. Desta forma, o educador de infância deve garantir (...) *uma transição harmoniosa, preparando as crianças para a mudança de ambiente educativo, [que] provoca sempre necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências* (idem:89). Neste sentido, o educador de infância

deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitem a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender. De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma

melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola (Ministério da Educação, 1997:91).

Segundo Rodrigues (2005), citado por Alves e Vilhena (2008:16), para que a articulação educativa seja produtiva é necessário que haja *cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como chave-mestra na ligação destes dois níveis de ensino*, sendo fundamental que o educador de infância conheça

o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. É importante, também, conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1ºCEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória (Serra, 2004:91).

Em suma, a articulação curricular implica o estabelecimento harmonioso de uma conexão entre as duas valências, acarretando uma postura docente que conduza a um *planeamento conjunto de atividades integradas* (Serra, 2004:78). Assim, *quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças* (idem:78). Deste modo, cumprir-se-á o perfil do profissional de educação duplamente habilitado para a EPE e para o 1º CEB.

C. Perspetivas Pedagógicas

Com a sociedade atual, torna-se um desafio complexo para os professores ajudar os alunos a apropriarem-se de processos e estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais que promovam a resolução de problemas, a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento social de forma harmoniosa. Segundo Roldão (1999:28),

(...) ensinar (...) é antes de mais fazer alguém aprender. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.

Neste sentido, é responsabilidade do professor *suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação*, tal como referido nas *Dez Novas Competências para Ensinar*, de Perrenoud (2000: 69). Deste modo, e de forma a caracterizar e sustentar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em ambas as valências, importa abordar as perspetivas que sustentaram a intervenção pedagógica, fundamentando-a teoricamente e identificando as evidências resultantes de ambos os estágios.

Focando a atenção no modelo *High-Scope*, que se destacou na valência de EPE, salienta-se que este foi iniciado pelo psicólogo David P. Weikart, em 1960, e tem como princípios básicos a aprendizagem pela ação; a avaliação diária da criança por parte do adulto e da equipa; a rotina diária consistente; o ambiente de aprendizagem agradável para as crianças; e por fim, as interações positivas entre adulto e criança (Oliveira-Formosinho, 1996). Este modelo salienta a importância da observação das crianças e dos seus interesses, para uma posterior planificação adequada às necessidades e contexto do grupo. Segundo o mesmo autor (1996:59),

não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.

Assim, a criança apresenta-se, segundo este modelo, no centro da ação do educador, o que se verifica, por exemplo, nas rotinas diárias dos grupos. A rotina diária da abordagem *High-Scope* é uma estrutura que integra uma ordem das atividades a realizar pelas crianças, o que permite que as mesmas compreendam o seguimento das tarefas a realizar, promovendo a independência e sem que sintam a necessidade de questionar o que irão fazer no momento que se segue. Este conhecimento das rotinas, por parte das crianças, foi defendido em ambas as

valências, sendo que no 1º CEB a antecipação do dia tornou-se numa própria rotina. Citando Hohmann (2007:224),

(...) a rotina diária do programa High-Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempo para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.

Uma rotina comum observada na sala onde foi realizado o estágio em EPE, usual na abordagem *High-Scope*, é o ciclo de planear-fazer-rever, que tem como objetivo a expressão das intenções das crianças, para posteriormente serem postas em prática e, por fim, haver uma reflexão sobre as mesmas. Especificando cada parte do processo, entende-se por *Planear* a demonstração da intenção da criança, que será exposta ao grupo e ao educador; o *Fazer* é colocar o *Planear* em ação, concretizando e modificando as suas escolhas, levando-a a explorar, experienciar, criar, fazer de conta e viver em grupo (Hohmann, 2007). A última parte deste processo diário é o período dedicado a refletir sobre o que anteriormente foi planeado e realizado. Assim, o *Rever* é o momento que a criança tem para narrar a sua história ao grupo, escolhendo o que considera importante para partilhar com os outros (Hohmann, 2007).

Como refere Hohmann (2007:27), sendo também uma característica comum numa abordagem *High-Scope*, os adultos têm também o papel de *reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios*. Estes desafios cognitivos caracterizam a aprendizagem pela ação. Esta caracteriza-se pela descoberta, pela curiosidade, pela necessidade de descobrir soluções e explorar diversas formas para encontrar as respostas que procuram, levando a que as crianças construam o seu próprio conhecimento a partir da sua motivação intrínseca, sendo agentes ativos do seu próprio conhecimento. Citando Hohmann (2007:5),

as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.

Uma outra perspetiva pedagógica que fundamentou a prática demonstrada neste relatório foi o MEM Português, que se baseou nas propostas pedagógicas de Freinet. Segundo este modelo, o espaço educativo é entendido como um local de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Citando Sérgio Niza,

(...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos

processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (1996:141).

Deste modo, o MEM assenta em três condições essenciais: proporcionar diferentes momentos de brincadeira, exploração e investigação; promover a expressão livre; e organizar grupos heterogêneos (Niza, 1996). O princípio da livre expressão e o *tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (...)* (Niza, 1996:146) são pilares fundamentais deste modelo. Quanto à organização em grupos heterogêneos, salienta-se o direito à diferença e apresenta-se como uma das vias para a interajuda e colaboração nas situações de aprendizagem e desenvolvimento. Tal como afirma Dewey, citado por Varela de Freitas, L. e Varela de Freitas, C. (2003:25),

as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva.

Este modelo defende também que a criança deve aprender a viver democraticamente para mais tarde ser um cidadão pleno e capaz de exercer os seus direitos e deveres. A recriação deste ambiente democrático parte de um princípio de estruturação da ação educativa defendido por este modelo: *os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos* (Oliveira-Formosinho, 1996:144). A assembleia de turma, realizada também em ambas as valências, é um momento em que se fomenta este espírito democrático. Citando Vasconcelos (1997:166), *aprender a sentar-se em redor da mesa grande corresponde a um saber estar em sociedade.*

Segundo Folque (1999), neste modelo pedagógico o próprio grupo tem um papel desafiador e constante no desenvolvimento da criança, proporcionando desenvolvimento nos vários domínios, pois segundo este modelo, *todos ensinam e todos aprendem* (Niza, citado por Folque, 1999:6). Relativamente a este ponto, o MEM apresenta uma posição bastante assumida, considerando que a escola tem aqui um papel determinante, sendo mesmo um dos ideais deste movimento: *o saber viver em grupo* (Graves-Resende & Soares, 2002: 47).

No que diz respeito à organização do espaço, cada área deve estar organizada de forma aprazível e organizada, evitando ambientes infantilizados. Segundo o MEM, na EPE o espaço educativo deve estar organizado em áreas, distribuídas à volta de uma zona central para trabalhos. Para Oliveira-Formosinho (1996), a área da biblioteca deve dispor de um tapete e almofadas, para possuir um ambiente mais acolhedor. A área de oficina da escrita é também um dos espaços característicos deste modelo, na qual se deve encontrar as primeiras tentativas de pré-escrita e

escrita realizadas pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 1996). A mesma autora refere que a área das ciências deve proporcionar *actividades de medições e de pesagens, livres ou aplicadas (com medidas de capacidade, comprimento, balanças, etc.* (Oliveira-Formosinho, 1996:147). A área do faz-de-conta é um espaço em que *as crianças dispõem de uma arca que guarda roupas e adereços que as ajudam a compor as suas personagens para as actividades de faz-de-conta* (Oliveira-Formosinho, 1996:147). Nas brincadeiras observadas nesta área, verifica-se que as crianças baseiam-se nas suas experiências e vivências, transpondo-as para o jogo dramático. Esta é, assim, uma atividade muito enriquecedora para o educador observar, pois permite conhecer melhor a criança, os seus medos, angústias e interesses. Na área da Matemática, segundo a pedagogia MEM e referenciado por Oliveira (2000), podem-se encontrar vários materiais didáticos como blocos lógicos, barras de *cuisenaire*, jogos sobre rotinas, entre outros. A área das construções permite desenvolver competências ao nível da socialização (trabalho em equipa) e do faz-de-conta sustentando também a criação de projetos (Oliveira-Formosinho, 1996). Embora a divisão do espaço em áreas seja menos usual no 1º CEB, a sala de 1º ano em que foi realizado o estágio seguia uma pedagogia MEM e encontrava-se também dividida por áreas, destacando-se a área dos jogos, a área da matemática e a área da biblioteca.

Também comum na pedagogia MEM, quer na valência da educação pré-escolar, quer no 1º CEB, as produções das crianças são expostas nas paredes, bem como um conjunto de mapas de registo, usados pelo grupo, que estão numa parede à altura das crianças, permitindo a acessibilidade das mesmas.

A intencionalidade educativa, exigida a todo o profissional de educação, verifica-se nos próprios instrumentos de planificação, de avaliação e de regulação, bem como nos momentos e nos espaços de partilha. Cabe ao professor/ educador apoiar o desenvolvimento, encorajando a aprendizagem ativa pela ação, por parte das crianças, já que a aprendizagem é sempre um processo ativo quando envolve interações significativas entre crianças e adultos, respeitando o facto de que cada criança aprende em ritmos diferentes, e tem interesses e experiências únicas (Hohmann & Weikart, 2007). Embora os autores suprarreferidos sejam teóricos especialistas no modelo *High-Scope*, esta é uma ideia transversal a várias pedagogias. Assim,

há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [Neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [Sendo que] o objectivo de um

ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (Guedes, 2004: 2965).

Ainda nesta linha de pensamento, considera-se uma aprendizagem ativa quando a criança é *capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias* (Brickman & Taylor, 1991:3-4). Ainda com base numa pedagogia e aprendizagem construtivista, a metodologia de trabalho de projeto valoriza a participação das crianças e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido esta pedagogia um pilar do estágio em EPE. Tendo uma estrutura flexível quanto à duração, a abordagem de um projeto é *uma forma de ensino e aprendizagem, assim como [o que diz respeito] ao conteúdo do que é ensinado e aprendido* (Katz & Chard, 1997:5). Esta pedagogia, segundo Vasconcelos (1998), está dividida em quatro partes, embora outros autores considerem um número menor de fases. A primeira designa-se *Definição* do problema e caracteriza-se pelo surgimento de algo novo para a criança, que suscita o interesse da mesma. Com a ajuda do educador, as crianças começam a elaborar registos em teia, nos quais registam o que já sabem e o que querem saber (Vasconcelos, 1998). Segundo a mesma autora, a fase do *Planeamento* caracteriza-se pelo papel fundamental do educador, que deve orientar o grupo, começando, por exemplo, por definir os pontos a abordar. A *Execução* caracteriza-se por uma forte pesquisa por parte das crianças, por registos dos conhecimentos adquiridos, por discussão de ideias e também por avaliações feitas pelas próprias crianças (Vasconcelos, 1998). Na última etapa, *Avaliação e Divulgação*, a criança deve avaliar o que sabia no início do projeto, confrontando com o que aprenderam com as novas pesquisas. A divulgação permite que as crianças partilhem os seus conhecimentos, enriquecendo o seu próprio conhecimento, bem como o da comunidade envolvente (Vasconcelos, 1998).

Ainda no âmbito de uma pedagogia ativa, salienta-se o método das 28 palavras, tendo sido este o método de leitura e escrita utilizado no 1º CEB, que consiste em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos, pois as palavras estão relacionadas com objetos que estes já conhecem. Esta aprendizagem baseia-se numa participação ativa do aluno, de modo a construir o seu próprio conhecimento através, por exemplo, da manipulação de sílabas e, conseqüentemente, da descoberta de palavras. De facto, sendo o aluno o elemento estruturador da sua aprendizagem, é fundamental a criação de ambientes em que os alunos “manipulem” objetos e ideias e “negoceiem” significados entre si e com os professores, aquilo a que diversos autores chamam um ambiente construtivista de aprendizagem (Valadares, 2001). Contrariando uma pedagogia tradicional em que o professor era entendido como um mero veículo

transmissor de conhecimentos, a utilização do método das 28 palavras pressupõem que o papel do professor seja o de dinamizador e facilitador da aprendizagem do aluno (cf. *Ponto III-B: Intervenção no contexto educativo*).

D. O EDUCADOR/PROFESSOR REFLEXIVO

O desejo de compreender o mundo que nos rodeia leva o ser humano a usar a sua capacidade inata para refletir, permitindo questionar as mais diferentes realidades. Também no âmbito da educação este questionamento deve ser realizado. A capacidade reflexiva é capaz de transformar a prática de um profissional, permitindo que problematize a realidade pedagógica, analisando, refletindo, agindo e avaliando a sua ação, de forma a evoluir em alguns aspetos (Schön, 2000). Para Perrenoud (2002), a possibilidade de reformular a ação só é possível se o questionamento dessas realidades for metódico e regular. É, assim, fundamental que, tanto o educador de infância como o professor de 1º ciclo, reflita sobre a sua própria prática, para que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, como é defendido por Nóvoa (1997).

É esta capacidade de refletir sobre as várias possibilidades que este encontrará durante o exercício da sua profissão e que permite que o profissional de educação não seja um mero executor de currículos previamente definidos, sendo eles mais ou menos estruturados, mas sim um gestor de orientações globais, mobilizando, assim, o conceito de professor-investigador (Alarcão, 2001). Deste modo, um profissional investigador nunca vai encontrar todas as respostas às suas perguntas, pois o aparecimento de novas questões e reflexões são uma constante. Cada criança será fonte de novas necessidades, de novas perguntas, de diferentes estratégias a utilizar, estando o educador sempre numa reflexão e aprendizagem constante.

Um facto que confirma a existência de reflexão é, por exemplo, uma prática pedagógica centrada na diferenciação pedagógica, que nos permite aferir que o profissional refletiu sobre a necessidade do contexto no qual está inserido e que adapta a sua ação às necessidades do grupo. No âmbito do 1º CEB, Diogo & Matos Vilar (1998:19) salientam que *[t]al como uma receita de cozinha, o currículo possui alguns elementos básicos comuns; porém, cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar, etc.* Na mesma linha de pensamento, as OCEPE referem que *a educação pré-escolar deverá adoptar uma pedagogia diferenciada (...) que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais* (ME, 1997:19), competindo ao educador desenvolver estratégias de acordo com o seu contexto educativo e o enquadramento teórico que enforma a sua prática.

No entanto, se a diferenciação permite confirmar a existência de um profissional reflexivo, permite também confirmar a existência de um professor/

educador- investigador, aquando da pesquisa sobre as estratégias que irá utilizar. Embora esta postura questionadora seja fundamental durante a formação inicial de educadores e professores, na qual a experiência ainda é escassa, a capacidade reflexiva é também essencial durante toda a carreira docente. De acordo com Perrenoud (2002:16), *não é possível fazer de tudo na formação inicial, principalmente quando ela se limita a um ou dois anos de formação profissional*. Assim, uma prática reflexiva deve proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento gradual, tornando-os profissionais mais responsáveis e conscientes, já que esta se apresenta *como uma dimensão formativa e (...) pragmática (...) que aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidades e que, além disso, se traduz no (...) modo de agir* (Alarcão, 1996:178). Como ilustração desta importância surgem as reflexões que sustentaram a prática educativa descrita no presente relatório, que impulsionaram um questionamento acerca de toda a intervenção, sendo um dos motores de crescimento como profissional de educação. A par desta capacidade autorreflexiva, é de salientar também a importância das reflexões temáticas, na EPE, e sobre o par pedagógico e a professora cooperante, no 1º CEB, pois tornaram-se fontes de aprendizagem e de progresso.

E. O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Es más probable que los alumnos quieran aprender, cuando aprecien el valor de las actividades de clase y cuando crean que tendrán éxito si aplican un razonable esfuerzo (Braga, 2001:43)

Na verdade, não existe uma receita mágica ou um manual de instruções que indique como se deve ensinar e aprender. No entanto, existem inúmeras estratégias que os profissionais de educação podem utilizar para captar a atenção das crianças e, assim, promover aprendizagens significativas, ou seja, *situações de aprendizagem [que] devem ser problemáticas e não dogmáticas* (Rocha, 1998:100). Para a criação dessas situações de aprendizagem efetiva, torna-se, então, primordial abordar o conceito de motivação exógena, ou seja, motivação induzida por circunstâncias externas às crianças, contrariamente à motivação endógena, que aparece espontaneamente.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e segundo Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010:22), motivar é promover um (...) *melhor envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem (...)* e este conceito é utilizado para *provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos*, tendo como objetivo *tornar a aprendizagem interessante, atraente e sedutora*. Uma criança motivada torna-se mais envolvida no processo de ensino-aprendizagem, no envolvimento nos exercícios e recorre mais a estratégias que lhe permitem concluir com sucesso as tarefas (Guimarães, 2004).

No caso específico dos estágios vivenciados pela mestrandia, as crianças, devido à tenra idade, sentiam-se mais atraídas por atividades de rápida conclusão do que por atividades que exigissem esforço, concentração e método. As escolas, mesmo que inconscientemente, exercem uma forte pressão nos alunos já que, em nenhuma situação é perguntado se as crianças querem ir ou não à escola, devido ao caráter obrigatório do ensino. Perante esta situação, cabe ao profissional de educação despertar, em cada criança, o desejo de aprender, já que, muitas vezes, a ânsia de fazer com que os alunos aprendam o currículo prescrito, leva-o, por vezes, a negligenciar a verdade evidente de que a motivação para aprender surge da necessidade de quem aprende, e não das do professor (Lindgren, 1971). Nesta linha de pensamento, Robbins (2012:191) defende que *[a]s pessoas não são preguiçosas. Elas simplesmente possuem objetivos impotentes, isto é, objetivos que não as inspiram.*

Assim, um dos aspectos defendidos é que a aprendizagem deve partir dos interesses das crianças, fazendo com que o educador/ professor e as crianças se devam unir através de um *vínculo de colaboração* (Bartolomeis,1984:105), sendo ambos agentes de construção do conhecimento. A aprendizagem deve, desta forma, surgir do desejo inato de explorar da criança, sendo esta um agente ativo do seu próprio conhecimento. Segundo Hohmann & Weikart (2007: 32), citando Piaget, o papel do educador neste processo consiste *em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação*. É fundamental que a criança tenha voz própria e que a sua opinião seja levada em consideração, promovendo o diálogo entre pares e, assim, fomentando a aprendizagem.

Esta experiência direta vai fazer com que as crianças se envolvam no seu próprio processo de aprendizagem, fomentando o interesse das mesmas nas atividades. Na verdade, *[a] criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento* (Oliveira-Formosinho et al, 1996: 63). No entanto, não são só as técnicas usadas pelos profissionais de educação que têm influência no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Stevick (1980:4), *el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula*, ou seja, salienta também a importância dos afetos na motivação das crianças. Assim, cabe ao profissional de educação criar um ambiente educativo seguro e que propicie o bem-estar dos alunos.

Em suma, para Balancho e Coelho (1996:7), *motivar é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido*. Para motivar as crianças, quer seja na EPE quer seja no 1º CEB, estas têm de compreender a finalidade de uma atividade, de modo a que encontre a justificação do seu trabalho e empenho. Assim, é fundamental que se tenha em conta os interesses e necessidades do grupo, de forma *a satisfazer a sua necessidade de crescimento, a sua curiosidade natural* (Medeiros, 1975:81).

II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se abordar quais as metodologias utilizadas durante a prática pedagógica, fazendo-se referência ao tipo de estudo realizado, bem como aos sujeitos de estudo, aos instrumentos de observação e aos procedimentos de recolha e análise de dados.

Segundo o Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2004:887), entende-se por investigar o ato de *seguir os vestígios ou sinais, indagar, procurar, pesquisar (...)*. No entanto, quando se fala em investigação em contextos socioeducativos, *tanto o sujeito (investigador) como o objecto (sujeito) da investigação têm a característica comum de serem, ao mesmo tempo, «intérpretes» e «construtores de sentidos»* (Usher, 1996, citado por Coutinho, 2011:17). Torna-se, então, fundamental possuir *uma compreensão mais profunda dos problemas* observados (Fernandes, 1991:64), *investigando o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes ou convicções* (Fernandes, 1991:64).

Deste modo, e com o objetivo de agir com intencionalidade, seguindo uma postura de educador/professor-investigador, foi necessário começar por conhecer o contexto e o grupo de crianças, com o objetivo de intervir de acordo com a realidade em concreto e as necessidades e interesses dos sujeitos em análise. Assim, de forma a apurar conhecimentos sobre os intervenientes e visto este se tratar de um estudo que exige uma maior aproximação entre o observador e o observado, procedeu-se à utilização de métodos de cariz qualitativo. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994:49), *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*, sendo que a investigação de índole qualitativa se baseia no método indutivo *porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto* (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011:26). É deste aspeto que advém a importância de conhecer os sujeitos envolvidos no estudo e as suas especificidades.

Assim, no que diz respeito à valência da educação pré-escolar, os vinte intervenientes pertenciam à sala dos cinco anos, de uma instituição privada, no concelho de Matosinhos. Provenientes de famílias de classe socioeconómica média-alta/alta, a generalidade dos pais apresentavam habilitações literárias ao nível do ensino superior. Os sujeitos referentes ao estágio na valência de 1º CEB pertenciam a uma turma de 1º ano de escolaridade da mesma instituição privada no concelho de Matosinhos. Dos dezasseis alunos que comportavam a turma de 1º CEB, oito foram

intervenientes em ambos os estágios. Esta informação encontra-se mais detalhada no capítulo III, referente à caracterização do contexto de EPE e do 1º CEB.

No entanto, não foram apenas as vinte e oito crianças, de ambas as valências, os sujeitos envolvidos no estudo. Além destas, é de salientar o par pedagógico, na valência de 1º CEB, a equipa pedagógica em ambos os contextos, bem como a comunidade envolvente. Mas para (...) *perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (Psathas, citado por Bogdan e Biklen, 1994:51), utilizou-se (...) *um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros* (Trindade, 2007:39). A este processo de recolha de informação chama-se observação (*cf. Ponto III-B: Intervenção no contexto educativo*).

Neste sentido, procedeu-se à utilização de um conjunto de procedimentos metodológicos que permitiram fazer uma observação da realidade em que se ia intervir com um carácter intensivo. Citando Estrela (1986:135), só *a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento*, o mesmo acontecendo com o educador. Ainda nesta linha de pensamento, foi realizada observação direta não participante, quando se observou o grupo assumindo a postura de observador, e uma observação direta participante, sempre que se realizaram registos de observação durante a participação ativa nas atividades em questão. Assim, a observação participante é *uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental (...), a participação e a observação direta e a introspecção* (Denzim, 1978, citado por Lüdke e André, 1986:28).

Para a documentação dos dados observados em ambas as valências, recorreu-se a diferentes formas de registo dos dados observados, como incidentes críticos, notas de campo, *checklists* e fotografias, como será analisado de seguida. Assim, os registos de incidentes críticos (...) *descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado* (Oliveira-Formosinho, 2002:181) (*cf. Anexo A*). O registo fotográfico foi também usado como suporte e recurso em ambas as valências e (...) *está intimamente ligado à investigação qualitativa* (Bogdan & Biklen, 1994:183). Segundo os mesmos autores (1994:183), as fotografias (...) *dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente* (*cf. Anexo B*). No que diz respeito à observação indireta, esta foi realizada quando se procedeu à análise de conteúdo dos documentos da instituição,

com o objetivo de melhor compreender a estruturação, objetivos e metodologias que são os alicerces do Colégio. Segundo Lüdke e André (1986:28),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Desta forma, foram analisados os três documentos orientadores da instituição: o *Regulamento interno* (RI),

(...) documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, serviços técnico – pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (DL nº 137/2012);

o *Projeto educativo* (PE), um

(...) documento objetivo, conciso e rigoroso, tento em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva (DL nº 137/2012);

e por fim, o Plano anual de atividades (PAA), um documento *(...) que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no PE elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo RI e o orçamento (DL nº 137/2012).*

Neste sentido, a prática educativa realizada foi sustentada, não só através da leitura de documentos institucionais e de legislação para a Educação Básica, mas também através da leitura de livros teóricos. Quivy e Campenhoudt (1992:48) alertam para a importância de *(...) explorar as teorias e adquirir o hábito de reflectir (...)*, sendo o profissional reflexivo aquele que procura encontrar o equilíbrio entre a ação e o pensamento.

Recorreu-se ainda à observação indireta aquando da análise das fichas de anamnese das crianças do grupo/turma, que constituíram uma fonte de dados específicos e relevantes sobre as mesmas e o meio que as rodeia.

Também ainda no âmbito dos registos de observação, mas apenas no que diz respeito ao estágio em EPE, foi construído um guião de observação (*cf. Anexo C*), de forma a orientar os dados recolhidos pela estagiária. A grelha de avaliação do projeto lúdico (*cf. Anexo D.1*), preenchida com recurso a uma reflexão sobre os dados observados, foi também um instrumento de avaliação mobilizado, que permitiu uma postura crítica sobre a atitude da equipa pedagógica e sobre o impacto e influência que o mesmo teve nas crianças.

Relativamente à valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, a atuação do professor investigador na sala de aula baseou-se na observação dos alunos em estudo e no registo em notas de campo das atitudes e reações por eles manifestadas durante a

realização das tarefas (cf. Anexo E.1) e nos tempos de brincadeira livre (cf. Anexo E.2). O preenchimento de grelhas de evidências (cf. Anexo F), de grelhas de comportamentos e atitudes (cf. Anexo G) e de *checklists* (cf. Anexo H) sobre cada atividade permitiu avaliar pormenorizadamente cada criança, facilitando o processo de avaliação de dificuldades e de aprendizagens.

Uma metodologia também usada durante a prática pedagógica foi a construção do portefólio, que foi realizado em duas vertentes: o portefólio reflexivo, realizado em ambas as valências, e o portefólio da criança, realizado apenas na EPE. O portefólio, como refere Silva & Tanji (2008:4),

é um instrumento que potencializa a reflexão das práticas, assegurando a construção do conhecimento, do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos (docentes e discentes). É um instrumento que auxilia no crescimento do aluno, já que o objetivo da construção do portefólio é que se leia mais e reflita sobre o que leu, bem como se posicione a partir de sua reflexão e amplie a busca de respostas.

Neste sentido, o portefólio reflexivo deve ser entendido como

um instrumento, que conduza o estudante à descoberta de si próprio, perante diversas situações, ao ser uma forte ferramenta para este, e ainda por proporcionar juntar ao conhecimento de mundo que possui o suporte científico, mediado de interesse para a sua vida pessoal, académica e profissional (Silva & Tanji, 2008:1).

Por sua vez, o Portefólio da Criança (cf. Anexo I.1), construído na valência de EPE foi também uma forma de investigação educacional utilizada, com o qual é possível que a criança consiga rever as suas capacidades, ganhando consciência da sua própria evolução. Este método revelou-se também um importante instrumento de avaliação contínua e sistemática, pois permitiu que o educador e o educando pudessem ver a evolução realizada, verificando as competências desenvolvidas e os objetivos alcançados e corrigindo os meios para os fins pretendidos. Além destes aspetos, o portefólio da criança faz com que a criança possa melhorar a sua autoestima ao verificar o que já sabe fazer nas diferentes áreas de saber e permite desenvolver o seu espírito crítico e capacidade de autoavaliação, ao selecionar os trabalhos que considera importantes para o portefólio. O mesmo instrumento permitiu também à estagiária avaliar a sua própria prática, através dos resultados demonstrados pelas crianças (cf. Anexo I.2), e refletir sobre possíveis aspetos a melhorar (cf. Anexo I.3).

A junção de todas as informações recolhidas através dos instrumentos suprarreferidos permitiram planificar, de forma mais ajustada, as várias atividades que foram desenvolvidas. Nas planificações devem estar traçadas estratégias de ação que, segundo Roldão (2009:68), significam *uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções, tendo em vista a consecução das*

finalidades de aprendizagens visadas. As planificações, juntamente com as avaliações, permitem ao profissional de educação analisar e refletir sobre a sua prática e sobre o grupo. Segundo o DL 241/2001 de 30 de Agosto, o Educador de Infância planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo.

Em suma, a utilização deste conjunto de instrumentos permite efetuar uma observação mais rigorosa e uma investigação de carácter qualitativo mais credível. Surge, assim, o conceito da *triangulação dos dados*. Robert Stake (2006, citado por Barba, 2013) explica que este conceito é um procedimento complexo, utilizado pelos marinheiros à noite, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. Neste sentido, para que se faça uma triangulação dos dados numa investigação qualitativa, também é necessário olhar para diferentes perspetivas, de forma a validar os dados recolhidos e obter uma visão mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se está a estudar. É, deste modo, que se torna essencial a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados que validem esses mesmos dados através das informações recolhidas com os participantes do estudo, através da revisão de documentos sobre a realidade, usando-se uma metodologia centrada na *compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores* (Sousa, 2011:56).

III. INTERVENÇÃO

A. Caracterização do contexto

1. Caracterização da instituição

O Colégio alvo de observação e intervenção, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar I como na valência de 1º CEB, é uma instituição privada localizada na Senhora da Hora, no concelho de Matosinhos. Para melhor compreender a estruturação, objetivos e metodologias que são os alicerces do Colégio, foram analisados o PE, o RI e o PAA da instituição (*cf. Definições dos documentos no Ponto II*), ou seja, os (...) *instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (...)* (artigo 9 do Decreto de Lei nº 75/2008), resultando numa reflexão sobre a instituição (*cf. Anexo J.1*).

Assim, o PE denomina-se “Educar para o século XXI” e indica que o colégio se rege por uma educação que permite às crianças explorar capacidades, testar limites e alargar conhecimentos. Para sustentar este documento, o colégio não se centra apenas nas ferramentas tecnológicas, científicas e cognitivas, mas também em “ferramentas” comportamentais e sociais. Deste modo, tem como objetivos: educar crianças tolerantes e sensíveis, capazes de viver em comunidade, bem como criar cidadãos com pensamento crítico, levando a que durante a sua vida sejam capazes de pensar e agir livremente, estando sempre recetivos à inovação e à criatividade, sendo estes valores transversais à educação pré-escolar e ao ensino básico.

Dado que a criança é a pedra angular deste colégio, esta é vista como o centro de toda a aprendizagem e é, por isso, valorizada a sua singularidade – *Cada gaivota é um ser singular, irrepetível (...)* (PE, 2011-2014: 11). É, assim, uma ideologia baseada no princípio da diferenciação pedagógica, com o objetivo primordial de amparar na construção de um projeto de vida, que permita viver em harmonia com os outros e consigo próprio.

A política educacional do colégio baseia-se em quatro pilares fundamentais de uma educação direcionada para o século XXI, definidos pela UNESCO, em 1996 (PE, 2011-2014: 5): aprender a conhecer - através da reflexão; aprender a fazer - experimentando e construindo o próprio conhecimento; aprender a viver juntos - participando e cooperando com a comunidade; e, por fim, aprender a ser - vivendo harmoniosamente consigo e com o mundo que o rodeia. Com base nestes valores, as

práticas observadas, tanto ao nível do espaço como das metodologias usadas pelas docentes cooperantes regiam-se, na EPE, pelos modelos curriculares MEM e *High-Scope*, enquanto que a sala de 1º CEB se centrava mais especificamente no MEM. Ambos os modelos se baseiam na aprendizagem ativa, individualmente e em grupo (cf. Anexo J.2 e Anexo B- Fotografia 1 e 2).

Em suma, estes três documentos: PE, RI e PAA encontram-se interligados na medida em que o PE (...) *considera a criança na sua individualidade, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades e competências; por outro lado, considerando-a como um ser social e em interação com outros (RI,2014-2017: 6)*. Como se verifica no código de conduta, patente no RI, um aluno do Colégio e/ou docente devem ser identificados não só pelo seu uniforme, *mas também e, sobretudo, pelo seu saber estar e saber ser (RI,2014-2017: 11)*.

2. Caracterização do grupo

Para adequar a prática pedagógica, reagindo às necessidades das crianças e fomentando os seus pontos fortes, é necessária uma análise das características das mesmas, para descobrir quais os aspetos que necessitam ser desenvolvidos, quer seja na educação pré-escolar, quer seja no 1º CEB.

Importa salientar, antes da caracterização dos grupos, que oito crianças foram intervenientes em ambos os estágios, fazendo a transição com a estagiária desde os cinco anos até ao 1º ano de escolaridade.

Assim, o grupo da sala dos cinco anos era constituído por 20 crianças, das quais oito do género masculino e doze do género feminino. Embora fosse, maioritariamente, uma sala com crianças de cinco anos, algumas já tinham feito os seis. A maior parte das crianças frequentava a instituição desde os três anos, sendo que apenas uma tinha integrado o colégio naquele ano letivo. Assim, nos cinco anos, esta criança demonstrava estar totalmente integrada e não se destacava negativamente, em relação ao grupo, no que diz respeito às competências já adquiridas. No entanto, as consequências desta entrada tardia refletiram-se no 1º CEB, já que a criança apresentava várias dificuldades, como por exemplo, ao nível do gesto fino e da caligrafia (cf. Anexo B- Fotografia 3).

De modo a obter um melhor conhecimento acerca das crianças, recorreu-se à análise das fichas de anamnese em ambas as valências, através das quais foram conhecidas algumas informações sobre as famílias (cf. Anexo J.3 e J.4). Como é referido por Diogo (1998:17), a escola e a família (...) *são os dois primeiros ambientes*

sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas (...), influenciando os seus comportamentos, aprendizagens e desenvolvimento ao longo da vida.

Deste modo, verifica-se que, em ambos os grupos, a idade média dos pais se compreende entre os trinta e os quarenta anos, o que justifica o facto de um grande número de crianças possuírem, pelo menos, um irmão. Esta situação permite verificar que as crianças têm convivência direta com outras crianças, o que pode permitir um melhor processo de socialização e de valores, como a partilha e entretajuda. No que diz respeito ao grau académico dos pais, verifica-se que tanto na valência da EPE como no 1º ciclo do ensino básico, apenas uma minoria não frequentou o ensino superior. Relativamente à área de estudos mais comum nos progenitores, destaca-se a área da matemática, o que pode justificar o bom desempenho dos grupos ao nível desta área. Quanto ao setor profissional, os progenitores do grupo da sala dos cinco anos dividiam-se entre o setor secundário e terciário, enquanto os progenitores da turma de 1º ano de escolaridade se situam todos no setor terciário. É de salientar que apenas no grupo do 1º CEB existe um progenitor desempregado, sendo que esta situação se verifica por vontade própria. Este aspeto ajuda a concluir que se trata de dois grupos com famílias de um nível socioeconómico médio-elevado.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças do grupo da EPE, é durante o período da educação pré-escolar que se verifica um aumento das capacidades e da autonomia da criança, assim como a multiplicação de relacionamentos sociais, ou seja, verifica-se um desenvolvimento ao nível das capacidades cognitivas, morais, sociais, emocionais, de autonomia e comportamentais, da destreza manual, da curiosidade, da riqueza de imaginação lúdica e da perseverança (Fozz, 1975). O grupo evidenciava vários sinais de autonomia, como o facto de se vestir e de se despir (essencialmente verificado nas aulas de natação) e de ir a casa de banho sozinho, mas também no que diz respeito à tomada de decisões (*cf. Anexo A.2*), ao cumprimento das rotinas e à resolução de conflitos (*cf. Anexo A.3*). Embora as crianças apresentassem um elevado grau de autonomia para a idade, este aspeto foi também um ponto-chave na intervenção no 1º CEB (*cf. Ponto III-B: Intervenção no contexto educativo*), dado que é um dos pilares educacionais da instituição em que foram realizadas as intervenções.

As crianças deste grupo destacavam-se também pela consciência, que já possuíam, das regras de comportamento, bem como dos valores necessários para viver em sociedade (*cf. Anexo A.4*). Demonstravam saber trabalhar em equipa, conseguindo fazer cedências em prol do bom funcionamento do grupo. Tratava-se de

um conjunto de crianças com vários conhecimentos, muitos deles que não seriam de esperar aos cinco anos (*cf. Anexo A.5*), e com experiências vastas (*cf. Anexo A.6*). O gesto fino era ainda um aspeto a melhorar na maior parte das crianças do grupo, embora houvesse uma evolução notória desde o início do ano letivo. Relativamente à linguagem, todas as crianças falavam fluentemente. No entanto, neste domínio, verificava-se alguma discrepância, já que algumas crianças, devido à timidez, eram mais reservadas e sucintas nas suas comunicações orais, necessitando de ser estimuladas enquanto outras, contrariamente, ainda necessitavam de saber filtrar a informação, pois acabavam por perder o raciocínio do que queriam dizer. Este aspeto também se evidenciou no grupo de 1º CEB, destacando-se algumas crianças mais tímidas e outras que apresentavam dificuldade em ouvir as explicações até ao final, por apresentarem uma enorme vontade de comunicar. No domínio da matemática, o grupo apresentava uma boa destreza mental e a maioria das crianças já conseguia cantar até cinquenta e reconhecia as formas geométricas (*cf. Anexo A.7*). De forma mais detalhada, em anexo, é apresentada uma caracterização do grupo nos vários domínios de desenvolvimento (*cf. Anexo J.5*).

No que diz respeito à turma de 1º ano, esta era composta por dezasseis alunos, seis do género masculino e dez do género feminino. Em anexo, encontra-se uma descrição mais detalhada acerca do desenvolvimento da turma de 1º CEB (*cf. Anexo J.6*). De destacar que todos os alunos frequentaram a mesma instituição na EPE, o que fez com que todos já se conhecessem aquando do início do ano letivo.

Este grupo de crianças apresentava um comportamento positivo e pouco conflituoso, ou seja, cumpriam as regras da sala de aula, não sendo necessária a afixação das mesmas ou a utilização de instrumentos para controlar o comportamento dos alunos. A turma destacava-se também pelo espírito crítico (*cf. Anexo A.8*) e pela autonomia que já possuía, apesar da tenra idade.

Os diferentes ritmos na resolução de tarefas era um dos aspetos que mais se salientava nesta turma. Assim, na maioria das atividades, havia um pequeno grupo que atingia um rendimento mais elevado, no que diz respeito ao tempo de realização e à resolução correta do exercício em causa, e outro pequeno grupo que apresentava dificuldades em terminar as tarefas, não por dificuldades de aprendizagem, mas por demorar muito tempo na realização dos exercícios. Este aspeto não pode ser justificado através da idade das crianças já que, por exemplo, a criança mais nova da turma apresentava um ritmo de trabalho bastante rápido, enquanto que uma das mais velhas apresentava um ritmo de trabalho mais lento. Esta diferença nos ritmos de trabalhos enfatiza a questão da individualidade da criança, tomando o conhecimento

das características de cada aluno como parte fundamental do ensino já que, como referido anteriormente, o facto de algumas crianças demorarem mais tempo a fazer os trabalhos não está diretamente ligado com a idade, mas sim com características pessoais das mesmas, como o facto de serem mais perfeccionistas ou então distraírem-se mais facilmente. A diferenciação pedagógica torna-se, assim, uma das pedras angulares do ensino, pois permite ao professor gerir a sua prática em função das características de cada um dos alunos, sendo para isso necessário um bom conhecimento das diferentes individualidades do grupo.

No que diz respeito às diferentes áreas disciplinares, o grupo apresentava empenho tanto na Expressão Físico- Motora, como em atividades de Estudo do Meio, Português ou de Matemática.

Quanto à Expressão Físico- Motora, uma das crianças destacava-se tanto no seu desempenho nas aulas, como nos conhecimentos sobre as diferentes modalidades, o que se pode justificar pelo facto de a progenitora desta criança ser docente de educação física.

No âmbito da matemática, algumas crianças apresentavam dificuldades em compreender a cardinalidade (conceito de quantidade) (*cf. Anexo A.10*), embora já apresentassem a noção de ordinalidade do número e possuíssem um ótimo raciocínio matemático (*cf. Anexo B- Fotografia 4*). As noções de proximidade, tamanho e espaço já estavam também presentes nestes alunos, embora ainda apresentassem algumas dificuldades ao nível da lateralidade (*cf. Anexo A.11*).

Relativamente à área curricular de Português e mais especificamente à Linguagem Oral, estas crianças apresentavam um discurso bastante fluído, com frases coerentes, bem como um vocabulário diverso e complexo (*cf. Anexo A.12*). Ao nível da leitura, nenhum aluno apresentava dificuldades em identificar as palavras já aprendidas através do método das 28 palavras, embora a situação se complexificasse na leitura de sílabas partindo, por exemplo, do quadro silábico, demonstrando, assim, uma consciência fonológica ainda pouco desenvolvida (*cf. Anexo A.13*). Este aspeto pode justificar-se, em parte, por na educação pré-escolar se ter dado maior destaque ao projeto do grupo, que se centrava mais na área de conteúdo de conhecimento do mundo. No entanto, embora esta não tenha sido uma prioridade da equipa pedagógica, este aspeto foi trabalhado com o grupo.

No Estudo do Meio, a turma demonstrava muita facilidade nos conteúdos iniciais (conhecimento dos espaços e materiais), tendo sido necessária a utilização de várias estratégias para promover atividades motivadoras e interessantes. Nas crianças presentes em ambos os grupos em análise, esta facilidade deve-se ao facto de, como

referido no parágrafo anterior, o projeto do grupo da EPE se ter centrado na área de conhecimento do mundo, tendo sido abordados conceitos muito mais complexos do que aqueles presentes no Programa de Estudo do Meio do 1º CEB.

Relativamente ao domínio sócio afetivo, este era um grupo que ainda demonstrava necessitar de algum carinho e atenção característico do pré-escolar, devido à fase de mudança para o 1º ciclo ainda ser muito recente. Os alunos desta turma demonstravam ser bastante sociáveis, interessados e motivados, envolvendo-se facilmente nas atividades propostas. Ao nível de comportamento, destacava-se uma criança que apresentava alguma dificuldade em estar concentrado, apresentando também algumas atitudes um pouco agressivas. Deste modo, esta criança precisava de ser motivada constantemente, sendo a participação desta nas aulas solicitada sempre que a estagiária considerava necessário.

Visto que as intervenções aqui analisadas foram realizadas na mesma instituição e que oito crianças foram intervenientes em ambos os estágios, como já referido anteriormente, a estagiária considera também importante destacar a continuidade existente entre os estágios em educação Pré-Escolar e o 1º CEB. De forma a garantir este *continuum*, a intervenção no 1º ciclo teve também como objetivo, além de garantir a aquisição dos conhecimentos científicos referidos pelo programa oficial de 1º CEB, colmatar algumas das necessidades que as crianças apresentavam no fim dos cinco anos, como por exemplo, a coordenação do gesto fino. Relativamente a este aspeto, as crianças ainda apresentavam alguma dificuldade, como por exemplo, no recorte e no desenho das letras e dos números. Tendo sido a coordenação do gesto fino uma das necessidades já sentidas na EPE e, embora tenha havido progressos notáveis, ainda era um aspeto que necessitava ser trabalhado com a turma de 1º ano de escolaridade. No ponto B deste capítulo -Intervenção no Contexto Educativo- são apresentadas as atividades realizadas em ambas as valências para colmatar esta necessidade.

B. INTERVENÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Para sustentar uma prática profissional dotada de intencionalidade educativa, o educador/ professor deve ter em consideração quatro fases imprescindíveis, que estão relacionadas entre si: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. Estas quatro etapas não podem ser aplicadas individualmente, uma vez que se observa para diagnosticar e avaliar; se planifica para estipular objetivos e estratégias; e por fim, se avalia de forma a saber se os objetivos foram alcançados. Deste modo, de seguida serão apresentadas evidências que descrevem a prática educativa realizada com o grupo de cinco anos, na EPE, e com a turma de 1º ano de escolaridade, no 1º CEB, sempre articuladas com uma sistemática observação e reflexão.

É a **observação** que permite a um profissional de educação *obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo [...] que ainda não faz* (Parente citado por Oliveira-Formosinho, 2002:168), possibilitando que o adulto adeque a sua prática ao bem-estar e às necessidades do grupo. Embora os conceitos de observação e avaliação não possam ser igualizados, a observação efetuada teve um cariz avaliativo, já que foi assumida como uma forma de avaliação diagnóstica, não só das crianças, mas também de todo o ambiente educativo e das metodologias utilizadas pela educadora/professora cooperante, de forma a estabelecer uma continuidade no trabalho já desenvolvido com os grupos. Assim, no que diz respeito à observação antes da ação, quer no estágio em EPE como no 1ºCEB, houve um período de observação do grupo, das metodologias do adulto e do espaço-sala recorrendo-se, na EPE, a grelhas de observação (*ver anexo C e capítulo II – procedimentos metodológicos*).

Em ambas as valências, os diálogos com os profissionais de educação cooperantes mostraram-se fundamentais, de forma a existir coesão e coerência na equipa pedagógica, partilhando evidências e informações, para posterior reflexão crítica. Neste sentido, o trabalho em equipa, por parte dos adultos, tal como afirma o DL nº 240/2001, deverá ser um *fator de enriquecimento da formação [do educador/professor] e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências*. Para que esta partilha fosse possível, a mestranda, além dos registos escritos, optou por realizar registos áudio e registos fotográficos, para melhor representar a realidade observada e sustentar as suas ações. No 1º CEB salienta-se também a observação das aulas lecionadas pelo par pedagógico, as quais foram uma fonte de aprendizagem, pois além de demonstrarem outras formas de pensar e intervir, permitem também refletir sobre os aspetos menos positivos e que necessitam

ser alterados no observado e que, muitas vezes, também necessitam de ser alterados no observador, de forma a melhorar a sua prática. *A observação constitui, assim, [...] a base do planejamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo* (ME, 1997:25).

Deste modo, a planificação assume-se como um guia para a ação, sendo de salientar que não há uma estrutura fixa de planificação, o que se verifica pela panóplia de planificações usadas em ambos os estágios. Deste modo, durante a sua prática em EPE, a estagiária começou a utilizar uma **planificação** por atividade (*cf. Anexo K.1*), já que encarava este processo como uma forma *de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação* (Zabalza, 1994:47) permitindo, assim, uma previsão mais específica de cada ponto do plano da atividade. Após ter refletido sobre o crescente número de atividades dinamizadas por semana, sentiu-se a necessidade de realizar, em simultâneo, uma planificação semanal (*cf. Anexo K.2*), de acordo com o horário do grupo, de forma a autorregular-se e a organizar a sua prática educativa. No que diz respeito ao 1º ciclo, foram realizadas planificações por aula. Exatamente como acontecia nas planificações por atividade da EPE, as planificações feitas para o 1º CEB continham registado o tempo, os recursos, as atividades e estratégias utilizadas em cada área curricular, bem os objetivos/competências específicas (*cf. Anexo K.3*). Devido às especificidades deste nível de ensino, as planificações realizadas para a turma de 1º ano continham também os conteúdos a lecionar e evidências de aprendizagem, ou seja, o que seria avaliado em cada atividade.

A importância da planificação é reforçada por Haigh (2010: 40) que refere que *[s]e nós sentirmos clareza, quanto ao planeamento, é provável que os alunos venham a sentir clareza quanto ao que estão a aprender e a fazer*. No entanto, é importante que o educador/professor reconheça a planificação como um guia, ou seja, que reconheça o seu caráter dinâmico e flexível. Só com um cariz reflexivo, o profissional de educação consegue reformular o conjunto de atividades preparadas, atendendo às necessidades do grupo ou a outros fatores que estejam a influenciar as crianças. Assim, e a título de exemplo:

A atividade “os sons dos meus dias” foi planificada para cerca de uma hora (com quatro jogos diferentes). A estagiária apenas realizou três jogos- não foi realizado o terceiro jogo apresentado na planificação-, visto o grupo necessitar de mais tempo para a concretização de cada um deles. Assim, a estagiária consciencializou-se, no momento, da importância de deixar o grupo apropriar-se de cada um dos jogos (...) Retirado da Avaliação da atividade “Os sons dos meus dias”

Esta consciencialização, no momento, por parte da estagiária, revela que a mesma já consegue encarar a planificação como um guia orientador e não como uma norma a cumprir criteriosamente, independentemente das necessidades e interesses

do grupo. Precisamente por os interesses da criança serem levados em consideração, na EPE, estas tinham também um papel ativo nas planificações realizadas, já que através da assembleia de turma, sugeriam atividades que gostariam de realizar. Ao participar nestes momentos de partilha, promovia-se o discurso, mas também a tomada de decisões, a memória, o pensamento e o espírito crítico, através das colunas “Gostamos” e “Não gostamos”, as quais exigiam uma reflexão sobre as experiências vividas na última semana. Esta tomada em consideração das propostas e opiniões das crianças é fundamental, pois segundo Bartolomeis (1994:93), o desejo da criança é, *não apenas aprender [,] mas ainda ser aceite e reconhecida socialmente, adquirir um estado de segurança, sentir-se livre e capaz de iniciativas, participar em atividades comuns, experimentar o apoio nos outros e aos outros, exprimir-se com as técnicas e os meios mais variados*. Ao influenciar a sua própria rotina na sala e citando Oliveira-Formosinho (2006:56), a aprendizagem realizada pelas crianças tinha um cariz ativo, ou seja, era uma *aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo*. Devido ao currículo obrigatório e estruturado do 1º CEB, a planificação realizada para a turma do 1º ano de escolaridade não se centrava somente no currículo emergente ou nos interesses da criança. Assim, após análise dos conteúdos a lecionar, disponibilizados pela professora cooperante, mediante o programa curricular do 1º CEB, cabia à estagiária explorar e abordar as temáticas em causa, de forma autónoma e criativa, tendo sempre em conta as necessidades de cada aluno. Esta planificação era também articulada com a planificação efetuada pela professora cooperante para os dois dias da semana em que a estagiária não era a responsável pela leção das aulas, de forma a não existir uma quebra de conteúdos e não ser promovida a assimilação dos conceitos mais complexos. Este *continuum* acontecia também com o par pedagógico, no sentido em que aconteceu o mesmo conteúdo ter sido abordado pelas duas estagiárias em semanas diferentes, ou seja, sendo a primeira responsável pela introdução e a segunda pelo desenvolvimento daquele conteúdo. Assim, sempre de forma articulada com toda a equipa pedagógica, a planificação teve sempre o intuito de respeitar o ritmo de cada aluno, adotando estratégias de diferenciação pedagógica. Os diferentes ritmos de trabalho da turma de 1º ano de escolaridade foram um dos aspetos que mais exigiram diferenciação pedagógica, aquando da planificação. Assim, tornou-se usual alterar a ordem das tarefas para as crianças com ritmo de trabalho mais lento, para que não ficassem em atraso relativamente ao resto do grupo, de forma a assegurar que os conhecimentos básicos fossem adquiridos e que as crianças poderiam, no que se determinava como

essencial, acompanhar o ritmo coletivo. Uma outra estratégia utilizada aquando da planificação foi planificar uma tarefa extra para as crianças com um ritmo de trabalho mais rápido.

Após uma observação rigorosa e apropriada e uma planificação previamente construída, de forma a orientar a sua ação e a respeitar as necessidades de cada uma das crianças, a formanda estava preparada para sustentar a sua **intervenção** com os grupos. Em ambos os estágios, o conceito de diferenciação pedagógica foi diversas vezes mobilizado. Com o grupo dos cinco anos, foi usual o planeamento de atividades com vários graus de complexidade, ou então, com perguntas pré-estabelecidas para determinadas crianças, indo ao encontro das necessidades singulares de cada um. No que diz respeito ao 1º CEB, uma outra estratégia utilizada, no âmbito da diferenciação pedagógica, foram as oficinas de Português. Nestas oficinas, as crianças eram divididas, consoante as suas dificuldades, em três grupos que, por sua vez, eram divididos pelas estagiárias e pela professora cooperante, para que cada adulto ficasse responsável por um grupo. Estas oficinas, sugeridas pela professora cooperante, permitiam uma melhor aproximação às dúvidas de cada criança devido, não só ao menor tamanho do grupo, mas também devido ao facto das dúvidas e dificuldades das crianças de cada grupo serem semelhantes, o que favorecia as explicações. No entanto, uma das preocupações da estagiária foi que esta diferenciação não se tornasse notória, ou seja, evitar que as crianças se sentissem inferiorizadas em relação umas às outras. Deste modo, recorreu a várias estratégias (*cf. Anexo B- Fotografia 4*), para evitar que houvesse frustração e desânimo. É neste sentido que o Decreto- Lei 241/2001 refere que o educador deve motivar o grupo, promovendo *condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças* (Anexo nº1, II: 5573). A motivação foi sempre uma preocupação patente em todas as atividades da formanda, quer na EPE (*cf. Anexo F- Fotografia 6*), como no 1º CEB (*cf. Anexo F- Fotografia 7*). Assim, foi usual a utilização de diversos recursos, para que as crianças encontrassem motivos para aprender e para descobrir as suas capacidades.

No que diz respeito à EPE e mantendo-se sempre no centro de toda a prática, a criança também foi encarada como a pedra angular do projeto lúdico do grupo, desenvolvido em grande parte pela estagiária. Foi com base no ideal da criança ativa que a formanda pegou no projeto sobre o corpo humano (*cf. Anexo D.1 e D.2*), adaptando algumas das atividades pedidas na assembleias semanais – “*podíamos fazer um livro sobre o corpo humano*”- ou então na co planificação feita pelas crianças sobre o projeto- “*gostava de fazer experiências para saber mais sobre o corpo humano*”. Aquando da chegada da estagiária à sala, o projeto já se encontrava na

terceira fase- a execução-, segundo Teresa Vasconcelos (*cf. Ponto I- Modelos Curriculares*). De forma a orientar a sua prática, mas também como meio de saber quais os interesses das crianças, a estagiária realizou com o grupo uma segunda co planificação do projeto que, posteriormente, em confronto com a primeira realizada com a educadora cooperante, deu origem aos tópicos abordados no projeto (*cf. Anexo D.3*). Com o objetivo de promover atividades que mobilizem *objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares* (DL nº 241/2001: 5573), a estagiária teve sempre em consideração a articulação da área do saber do projeto- conhecimento do mundo- com as outras áreas e respetivos domínios (*cf. Anexo D.4*), já que as áreas de conteúdo devem ser encaradas *como referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente* (ME, 1997:48). Embora houvesse esta tentativa de interligar com as outras áreas do saber, a estagiária tem consciência de que o projeto da EPE se centrou bastante na área do conhecimento do mundo, tendo sido abordados conceitos bastante complexos para a idade das crianças em causa. Devido a este aspeto, não houve uma progressão dos conhecimentos aprendidos quando estas chegaram ao 1º ciclo, pois os conteúdos abordados na área de Estudo do Meio tinham um grau de simplicidade muito maior do que os abordados nos 5 anos. No entanto, visto a mestrandia não possuir autonomia na escolha dos conteúdos, esta não era uma situação que a mesma conseguisse resolver de uma outra forma. Para que esta facilidade dos conceitos não espelhasse desmotivação nos alunos, na intervenção foram utilizadas várias estratégias, desde mímica, jogos no quadro interativo, visitas à biblioteca do colégio e desenhos, sendo os últimos um dos principais interesses do grupo (*cf. Anexo B- Fotografia 8*). Neste aspeto, foi possível verificar vantagens em relação ao facto desta articulação ser feita por um profissional generalista, pois a valorização/ tomada de consciência dos conhecimentos do grupo na EPE foi mobilizada para o 1º CEB, salientando a importância da existência de uma articulação cuidada entre ambas as valências.

No que diz respeito à disciplina de Português no 1ºCEB, a intervenção no âmbito da iniciação à leitura e à escrita baseou-se no Método das 28 Palavras, que se apresentou como um desafio para a estagiária, devido à falta de preparação prática no funcionamento do método. Assim, apresentando alguns exemplos, vários foram os conteúdos abordados e as atividades realizadas: introdução de novas palavras (*cf. Anexo F- Fotografia 9 e 10*); preenchimento de quadro silábicos; reconhecimento de palavras; descoberta de palavras através da manipulação de sílabas; sopa de sílabas; legenda de imagens; ordenação de sílabas; vogais; ditongos; frases para ordenar;

frases para completar; e a atividade “Ouço e escrevo”, uma espécie de ditado, em que as crianças registavam as palavras ditas pela estagiária. O método das 28 palavras, na opinião da estagiária, destacava-se por ser uma forma mais dinâmica da criança aprender, pois ela própria pode explorar e construir o seu próprio conhecimento, tomando o professor apenas o papel de guia. Assim, sendo este um método que mobiliza o conceito de motivação, já que a explicação de uma palavra nova parte sempre de uma motivação (cf. *Anexo F- Fotografia 11*), é fundamental que *o estudante se sinta motivado por aprender os conteúdos de forma significativa é necessário que a situação de aprendizagem seja atractiva e interessante e que tenha utilidade, de modo que o estudante se envolva activamente no processo de construção do conhecimento* (Cardoso, 2013:242). Ainda no âmbito da disciplina de Português e como referido na caracterização da turma, o grupo do 1º ano de escolaridade apresentava uma consciência fonológica pouco desenvolvida, o que trouxe algumas dificuldades no processo de iniciação à leitura. Já no pré-escolar, na Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na EPE, foram realizadas algumas atividades para trabalhar a noção de rima e a consciência silábica. Durante o estágio na valência de 1º CEB foi possível perceber que as atividades realizadas com o grupo de 5 anos não foram as suficientes, percebendo a necessidade de ter havido uma intervenção mais intencionalizada. Deste modo, a estagiária tomou consciência que deveria ter apostado mais na *realização de actividades promotoras de escuta, de atenção auditiva, percepção e manipulação de sons, [ou seja], actividades promotoras do treino da consciência fonológica, (...) [sendo] importante que o educador inclua nas suas práticas e rotinas diárias, actividades lúdicas onde treine esta habilidade* (Alves e Costa, 2007, citado por Ferraz et al, s/ d:6).

Relativamente à área de matemática, ambos os grupos apresentavam conhecimentos vastos, o que permitiu efetuar uma intervenção mais complexa em ambos os estágios. Assim, na EPE foram trabalhados conceitos como o de simetria, padrão, conjuntos e numerais ordinais (através da história “A que sabe a lua!”) (cf. *Anexo B- Fotografia 12*), não tendo o grupo apresentado dificuldades em qualquer dos conteúdos. No que diz respeito ao 1º CEB, notava-se este à-vontade nos conteúdos matemáticos, o que fez com que não houvesse um foco tão grande em seguir a sequencialidade dos conteúdos presentes no Programa Oficial, como acontecia na disciplina de Português. Este aspeto verificou-se, por exemplo, na primeira atividade realizada pela estagiária, lecionada na terceira semana de aulas da turma, na qual foi abordada a distinção entre figuras e sólidos geométricos, tendo as crianças, na sua

maioria, apresentado vários conhecimentos sobre os conteúdos abordados. Ainda no que diz respeito à matemática, foram trabalhos vários conteúdos e diversas tarefas (cf. *Anexo B- Fotografia 13 e 14*): problemas matemáticos para promover o raciocínio matemático; subtrações e adições recorrendo a diversas estratégias; a dezena, através da resolução de exercícios, do jogo do banqueiro e da utilização do material matemático barras de *cuisenaire*; jogo de subtrações para os conceitos de aditivo e subtrativo; realização de pictogramas; e construção de um cubo em palhas e plasticina para a abordagem ao conceito de vértice e aresta. A última atividade referida- construção de um cubo com palhas e plasticina- é um fiel exemplo de uma pedagogia ativa, em que as crianças, através da exploração de materiais, constroem o seu próprio conhecimento, ao invés de uma pedagogia centrada no papel transmissivo por parte do professor.

Também ao nível da motricidade fina, uma das necessidades do grupo apontadas pelas próprias crianças do grupo de EPE (cf. *Anexo I.1*) e pela formanda (cf. *Anexo J.2*), a estagiária desenvolveu várias atividades para contornar a dificuldade patente - decalques, recortes, desenho livre e desenho orientado, pintura a pincel, entre outros (cf. *Anexo B- Fotografia 15*). Neste aspeto, notou-se evolução por parte das crianças, embora ainda fosse uma dificuldade apontada no 1º CEB. Deste modo, além da realização de grafismos, o recorte foi também uma estratégia muito utilizada (em todas as áreas) e na qual as crianças ainda apresentavam muitas dificuldades

Um outro aspeto comum às duas valências foram as formas de agrupamento das crianças durante as atividades. Assim, tanto na EPE como no 1º CEB foi promovido o trabalho individual, para que cada criança consiga demonstrar os seus conhecimentos e aplicar as competências adquiridas, respeitando o ritmo de cada um; e também foi realizado trabalho de pares e de grupo, de forma a promover a socialização, a partilha de conhecimentos e a entreaajuda.

No 1º CEB, a autonomia tornou-se num pilar central da prática da estagiária, já que se tratava de uma turma de 1º ano de escolaridade, o que levava a que, por essa mesma razão, não soubesse ler os enunciados dos exercícios. Assim, o treino da autonomia tornava as crianças mais capazes de realizar o seu próprio trabalho de forma independente, sem necessitar de esperar pelos outros respeitando, assim, os diferentes ritmos de trabalho e fomentando a responsabilidade nas crianças. Assim, a estratégia utilizada era a explicação de várias tarefas, sendo que as crianças, quando acabassem a tarefa que estavam a realizar, passavam para a seguinte, autonomamente. De forma a que as crianças conseguissem ter uma ajuda sobre as atividades, a estagiária recorria ao suporte visual, ou seja, ao quadro, afixando e/ou

desenhando os exercícios para que, caso se esquecessem, pudessem recordar a explicação visualmente (cf. Anexo B- Fotografia 15). Esta estratégia permitia à estagiária chegar, mais pormenorizadamente, às necessidades de cada aluno, respeitar os diferentes ritmos de trabalho, estimulando os mais rápidos e aumentando a autoestima dos mesmos e também ajudar as crianças com mais dificuldades.

Transversal a todas as atividades realizadas em ambos os estágios, esteve o conceito de motivação, tendo sido para isso utilizadas diversas estratégias. O jogo lúdico esteve presente na intervenção da estagiária na EPE e no 1º CEB, visto ser algo que desperta particular interesse na criança. Segundo Amarilha, (1997:27), *[a] infância, como se sabe, é, por excelência, o momento das brincadeiras e do jogo.* Desta forma, na educação de infância, a mestranda dinamizou vários jogos, nos diferentes domínios de desenvolvimento: de palavras, desafios matemáticos, de percepção auditiva, tradicionais (motores) e jogos no quadro interativo. Também no 1º CEB foram realizados jogos nas três principais áreas (Matemática, Estudo do Meio e Português), de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais estimulante para a turma. De acordo com o ponto de vista de Pessanha (2001), a atividade lúdica possibilita à criança, dentro de um contexto informal, experimentar, associar e recriar combinações de comportamentos e ideias, tendo constantemente o seu desenvolvimento como meta. No 1º CEB foram também realizados alguns jogos e *softwares* no quadro interativo, de forma a dinamizar as aulas e motivar as crianças. Também a expressão plástica foi um aspeto trabalhado em ambas as valências, sendo considerado um fator de motivação, pois era um dos principais interesses dos dois grupos. No que diz respeito ao grupo dos cinco anos, a intervenção educativa caracterizou-se também pela diversidade de técnicas plásticas abordadas, principalmente no registo das novidades do fim-de-semana das crianças, uma rotina que o grupo já tinha aquando da chegada da estagiária e que esta decidiu continuar. Embora os registos fossem, na maioria, pedidos pelas crianças nas assembleias, a mestranda tinha o cuidado de utilizar sempre algo que despertasse a curiosidade das mesmas, ou seja, tentava incluir um fator surpresa em cada registo, como por exemplo, o tamanho ou o tipo de papel utilizado, o que favorecia a criatividade e a adaptabilidade da comunicação ao suporte (cf. Anexo F- Fotografia 16). As nuances apresentadas às rotinas presentes no grupo foram realizadas de forma a estimular as crianças e de lhes proporcionar diferentes experiências e aprendizagens. Para saber se estas aprendizagens foram adquiridas e se as experiências foram significativas, é necessário que o educador avalie, não só as crianças, mas também a sua própria

prática, refletindo sobre a mesma (cf. Anexo J.1), de forma a promover o seu auto crescimento.

Deste modo, a **avaliação** deve ser realizada em diferentes momentos, atendendo a três modelos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, e avaliação sumativa. Segundo o Despacho normativo nº1/2005, II, ponto 18, a avaliação diagnóstica *conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica. Assim, esta foi* realizada em ambas as valências, permitindo conhecer as potencialidades e as dificuldades de cada criança, para que depois fosse possível adequar a prática pedagógica. Quanto à avaliação realizada especificamente no pré-escolar, esta tinha como objetivo observar e compreender o dinamismo presente no desenvolvimento infantil e redimensionar a prática pedagógica, ajudando o educador a intervir no seio das dificuldades que iam aparecendo e acompanhando a evolução da criança. Neste processo dinâmico e contínuo que é a educação pré-escolar, foi essencial observar e intervir constantemente, para que fosse possível adequar a ação educativa às necessidades de cada criança e do grupo, para assim conseguir avaliar de forma adequada. Era neste sentido que a estagiária redigia uma reflexão/avaliação sobre cada atividade realizada, muitas vezes sustentada também nos feedbacks dados pela equipa pedagógica (cf. Anexo L.2). Nesta constavam os aspetos positivos de cada intervenção mas também os aspetos que precisavam de ser melhorados, servindo de alicerce para a evolução da estagiária. Além desta abordagem à gestão do tempo, do espaço, dos recursos e também do grupo, no mesmo texto, a estagiária apresentava uma avaliação das aprendizagens, referindo as competências alcançadas ou não pelas crianças, fundamentando a sua escolha com dados observados, já que a avaliação no pré-escolar é um processo *que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem* (Circular nº17/ DSDC/ DEPEB/2007). No entanto, visto que as avaliações apenas diziam respeito a atividades dinamizadas pela estagiária, todos os outros momentos não orientados e riquíssimos ao nível de situações e experiências acabavam por se perder. Tendo em conta esta lacuna na sua reflexão sobre a ação, a estagiária optou por começar a realizar avaliações diárias, nas quais pudesse incluir outros momentos com relevância para a prática educativa (cf. Anexo L.3). Assim, e segundo Vasconcellos (2000:61), *a avaliação deve ser contínua, ajudando as crianças a, paulatinamente, desenvolverem a capacidade de autoavaliação.*

A avaliação realizada no 1º CEB foi bastante diferente da realizada na EPE. Ao nível do ensino básico, a avaliação

tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a

aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho (Despacho normativo n.º 24-A/2012, Secção II, Artigo 3º).

Assim, neste nível de ensino a avaliação era feita através de grelhas de evidências, que eram construídas para cada atividade incidindo, maioritariamente, sobre a avaliação formativa. Assim, em cada coluna da grelha de evidência estava escrito a evidência que esta esperava ver concretizada e cabia à estagiária apontar se a criança atingiu ou não essa evidência. Na mesma grelha, existia um espaço destinado a observações, para que pudessem ser escritos alguns pormenores observados durante as aulas (*cf. Anexo F*). Este tipo de avaliação permite, assim, após análise das evidências observadas e analisadas nas grelhas, uma reorientação da prática educativa, de forma a colmatar todas as dúvidas e dificuldades da turma. No entanto, estes instrumentos de avaliação, executados ao longo do estágio, não se mostraram simples e ideais, devido à complexidade do conceito de avaliação. Quanto à avaliação sumativa, encarada como a (...) *formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular* (Despacho normativo nº1/2005, II, ponto 24), esta foi realizada apenas pela professora cooperante, em forma de prova de avaliação, embora as próprias crianças encarassem as provas como apenas um “trabalho individual”, de forma a evitar a pressão habitual nos momentos de avaliação e ainda mais comum num 1º ano de escolaridade.

No 1º CEB e no que diz respeito à avaliação da prática da estagiária, esta era feita através de reflexões semanais (*cf. Anexo L.4*), ou seja, reflexões sobre a sua própria semana de intervenção e sobre a semana de intervenção do par pedagógico, que ajudaram a estagiária a detetar algumas estratégias menos bem-sucedidas e, por essa razão, a melhorar determinados aspetos.

De referir ainda que, após a intervenção no 1º CEB, a estagiária tomou consciência de que, se fosse possível, reformularia alguns aspetos da sua prática na EPE, na medida em que, por exemplo, daria mais importância às competências necessária para a iniciação à leitura, fundamentais para uma aprendizagem harmonioso no 1ºCEB.

Em suma, a mestranda considera que os conceitos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão foram os pilares da sua prática pedagógica, pois constituíram a base e a edificação do seu conhecimento, de forma a conseguir chegar ao grupo de crianças e dando sentido à sua intervenção pedagógica.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[Os professores] São tão ingênuos como os outros, tão mal pagos como os outros, tão assíduos como os outros, mas tão loucos como os outros não são. É essa a sua principal virtude. Vingam-se da própria condição e do próprio estatuto, transformando o acto de ensinar num sabor de gelado no Verão ou de chocolate quente no Inverno. Apaixonam-se pelas coisas, emocionam-se com as pessoas, reivindicam dos poderes divinos para, logo a seguir, esquecerem as guerras, porque se tornam incómodas. (...) Vibram com o entusiasmo e provocam-no. São líderes nas viagens que proporcionam através do imaginário e param em todas as estações do insólito e do divertido. E durante todos os momentos se processa o ensino/ aprendizagem, na sua maior dimensão. (Balancho, 1993/1994, citado por Balancho & Coelho, 1994:10)

Tal como refere Balancho & Coelho na citação acima, ser educador/ professor é mais do que ensinar, é transformar esse ensino *num sabor de gelado no Verão* ou num *chocolate quente no Inverno*. Além de criar as ferramentas para que possam adquirir conhecimentos científicos, ensinar é também saber cativar as crianças, é provocar curiosidade, motivação, empatia, amizade e companheirismo. Os verdadeiros educadores são aqueles que *permanecem na memória, porque têm a coragem de incentivar o acto de viver* (Balancho, 1993/1994, citado por Balancho & Coelho, 1994:10).

Com base neste pensamento e refletindo sobre toda a prática educativa desenvolvida durante os dois estágios, verifica-se que não são apenas os aspetos felizes e de partilha que permanecem na vida de um profissional de educação. Na memória, ficam também as intranquilidades e os receios que hoje, após reflexão e análise, se transformam em certezas, em conhecimentos, em experiências ricas e gratificantes. Para esta construção da profissionalização, que foi realizada pouco a pouco, foi essencial a presença da equipa pedagógica (educadora cooperante e auxiliar de educação, na EPE, e da professora cooperante e do par pedagógico, no 1º CEB), das orientadoras e também das crianças, que todos os dias têm um novo ensinamento. Todo o percurso efetuado permitiu o enriquecimento de uma futura profissional com dupla habilitação, desenvolvendo competências, demonstrando mais segurança nas suas atitudes e mais intencionalidade educativa nas suas ações.

No entanto, este crescimento profissional está longe de estar completo. Como é referido no DL Nº 240/2001, um educador deve, de forma constante, desenvolver novas aprendizagens ao longo da sua vida, já que o desempenho profissional contínuo são exigências da profissionalidade docente. Este aprimora-se com cada criança que surge, com cada grupo novo, com a própria vontade de querer ser mais e melhor. Como refere Freire (1991),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Uma reflexão sistemática sobre a própria ação e sobre as várias perspectivas educacionais é indispensável para o conhecimento de cada um como profissional. Este processo de autoconhecimento está refletido no portfólio reflexivo realizado na EPE e das reflexões semanais realizadas no 1º CEB, através dos quais foi possível ter consciência dos medos, das incertezas, das vitórias e das conquistas que marcaram este longo percurso nas duas valências. Assim e como referido por Freire (1991), a reflexão sobre a prática é fundamental pois, além de ser um dos motores do desenvolvimento de competências e da aquisição de saberes, é o ponto de partida para a mudança, para a continuação do crescimento como profissional, para a evolução. É neste sentido que, em seguida, se irá realizar uma reflexão sobre os objetivos finais pretendidos no final do Estágio Profissionalizante, articulando ambas as valências, de forma a perceber quais foram atingidos e quais serão os caminhos que ainda faltam percorrer.

No que diz respeito ao respeito pelos ideários e valores da instituição, houve a preocupação de ir ao encontro da dinâmica institucional do colégio, o que se refletiu na prática da estagiária, não só em sala, mas também aquando de atividades dinamizadas em articulação com as outras estagiárias presentes na instituição. Para esta adaptação da ação, foi necessária a leitura e análise dos documentos da instituição, que permitiram conhecer quais os pilares que deveriam sustentar a prática educativa.

Também ao nível da comunidade e do envolvimento parental, a estagiária considera ter realizado uma integração harmoniosa, de forma benéfica para o grupo. Nas duas valências e embora com algumas limitações impostas pelo colégio, a mestranda assistiu a várias horas da família, momentos muito ricos de interação pais-filhos e até mesmo pais-grupo de crianças, e assistiu a reuniões de avaliação. No que diz respeito à EPE, pediu também a colaboração dos pais no desenvolvimento do projeto lúdico do grupo, pedido ao qual os progenitores acederam prontamente, e por fim, esteve presente também em reuniões temáticas para encarregados de educação, dinamizadas pela psicóloga da instituição com o acompanhamento das educadoras. Ao nível da comunidade em geral, a mestranda acompanhou sempre o grupo/ turma em todas as atividades e iniciativas do colégio, como por exemplo, a quinzena da matemática, a semana das línguas, o projeto “Cinco dias, cinco sentidos”, na EPE, e o concurso “Soletra” ou o “Magusto”, no 1º CEB.

Outro aspeto que surgiu com o conhecimento do grupo e das necessidades singulares de cada elemento do grupo foi necessidade de se promover uma diferenciação pedagógica. Assim, a estagiária tentou promover uma pedagogia que ajudasse as crianças a ultrapassar os seus próprios obstáculos, não esquecendo que as necessidades de um podem não ser as necessidades do outro. No entanto, as atividades dinamizadas pela mestranda não se caracterizam apenas por uma pedagogia diferenciada. Com o grupo dos cinco anos, houve também a preocupação de, além de perceber as necessidades das crianças, ouvir também as suas opiniões e interesses, fomentando momentos de partilha e de comunicação, como a assembleia de turma. Embora não de forma tão vincada como na EPE, no 1º CEB os interesses das crianças também eram ouvidos. Assim, embora os conteúdos não pudessem ser alterados, a forma como eram abordados era sempre escolhida de forma a motivar as crianças, ou seja, de forma a promover aprendizagens significativas. Ainda neste âmbito, foram realizadas várias experiências, nas quais as crianças podiam ter uma intervenção mais direta, momentos de discussão oral, foram realizados jogos e atividades dinâmicas e explorados diferentes materiais. Este aspeto da aprendizagem ativa interliga-se com a motivação já que,

keeping students actively engaged in meaningful learning may be the key to resolving disciplinary and motivational problems (...). In order for schools to evolve beyond direct instruction, the role of the teacher must change from that of dispenser of knowledge to facilitator of learning who, through an understanding of each student's learning preferences and motivational "buttons," can help students learn from numerous resources (including the teacher) and foster self-directedness that may eventually lead to a love of learning. A strong internal desire for learning is essential for life-long learning (Nordgren, 2006: s.p.).

Deste modo, para sustentar estes ideais construtivistas e motivacionais, a estagiária tentou recorrer a uma intervenção centrada numa aprendizagem ativa, de forma a que a criança fosse o centro e o construtor do seu próprio conhecimento. No entanto, devido à falta de experiência e aos modelos conhecidos enquanto aluna, foi difícil para a estagiária utilizar sempre este tipo de pedagogia ativa, tendo consciência que, mesmo assim, a sua intervenção poderia ter sido mais centrada nos ideais construtivistas, promovendo o interesse da criança e conseqüentemente, o sucesso da sua aprendizagem. Também fundamental para esse sucesso foi a estruturação das atividades, de modo a evitar possíveis imprevistos e a organizar a própria ação do adulto. Deste modo, as planificações efetuadas foram apresentando, cada vez mais, um cariz bastante flexível, já que é basilar que um profissional de educação consiga adequar a sua ideia inicial ao momento, ou seja, às situações imprevistas que podem surgir, ao seu grupo de crianças e às dúvidas das mesmas. Para esta reformulação da prática, foram essenciais os processos observação e avaliação. Através da

observação, a estagiária pôde recolher os dados necessários, que posteriormente foram avaliados e assim, fundamentaram as mudanças necessárias.

De forma a melhorar cada vez mais a qualidade do ensino em Portugal surge, com a promulgação do Decreto – Lei de 22 de Fevereiro, a possibilidade de apenas um docente estar possibilitado a exercer duas valências. Como preconiza o documento, o mesmo refere que esta possibilidade (...) *permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional* (DL nº 43/2007). Nesta linha de pensamento, ao longo dos dois estágios realizados, os futuros profissionais são *embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/ reconstruir competências pessoais e profissionais* (Matias & Vasconcelos in Vasconcelos, 2010: 20), ficando habilitados para exercer tanto na EPE como no 1º CEB. Esta dupla habilitação torna o profissional de educação capaz de perceber quais as semelhanças e diferenças entre as duas valências, tornando-o num profissional mais capaz de agir articulando as várias etapas do percurso educativo, garantindo uma sequencialidade progressiva, desde o nível de educação até ao nível de ensino básico. Deste modo, no que diz respeito às diferenças, em Portugal, bem como em outros países, a educação de infância tem uma terminologia muito própria, que a distingue do 1º CEB. Sobre este assunto Silva (1990:50) refere que

(...) não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, (...) não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades.

Na educação de infância o papel do educador é fundamental, apresentando-se como um orientador e estimulador de aprendizagens. Este deve mobilizar as situações do dia-a-dia significativas para as crianças- currículo emergente-, para proporcionar momentos de aprendizagem e de partilha. Este aproveitamento de situações quotidianas e do interesse das crianças é possível devido à falta de um currículo prescritivo como é apresentado para o 1º ciclo. Outro aspeto importante a salientar é a relação pedagógica, que tende a ter um cariz mais afetuoso e próximo do que no 1º ciclo. No entanto, longe vão os tempos em que a relação professor-aluno se pautava por uma interação fria e distante, como era habitual na escola tradicional aqui a reflexão sobre a questão do cativar pode ser interessante. Também contrariamente à escola tradicional, apresenta-se a aprendizagem ativa, ou seja, à aprendizagem através da ação, o “saber-fazendo”. O que estagiária sempre tentou proporcionar aos grupos com os quais interveio, sendo este também um aspeto transversal também ao

1º ciclo, visto que num ambiente mais estruturado é fundamental cativar as crianças, promovendo situações dinâmicas, em que possam experimentar e, assim, construir o seu próprio conhecimento. Estas especificidades e semelhanças entre as duas valências foram aspetos presenciados durante o período de profissionalização, já que os estágios foram realizados com um grupo de 5 anos e com uma turma de 1º CEB, sendo oito crianças intervenientes em ambos os estágios. Esta experiência, ao nível da articulação entre a EPE e o 1ºCEB, tornou-se muito enriquecedora, pois permitiu à estagiária tornar-se numa profissional mais capaz e preparada para exercer a sua profissão, encarando as aprendizagens efetuadas pelas crianças como um processo em que as sucessivas fases dependem e determinam aquisições futuras. Assim, torna-se notório que

o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º Ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória [...] a realização de projetos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo podem ser um meio de conhecimento mútuo (Ministério da Educação, 1997:91).

Terminado o percurso académico e o estágio de profissionalização, a mestranda compreende agora qual a postura que pretende ter no futuro, assumindo o compromisso de centrar a sua prática numa pedagogia ativa, diferenciada, inclusiva e motivadora que, simultaneamente, permita a aquisição de aprendizagens significativas e vá ao encontro das necessidades das crianças. Assim, é convicção da estagiária dar uma continuidade a grande parte das práticas executadas durante os estágios em ambas as valências. É também objetivo da mestranda, no seu futuro profissional, ensinar num clima de sala democrático, de trabalho cooperativo, que transmita motivação e empenho, no qual se valorize o diálogo e se proporcione o bem-estar de todos.

Em jeito de conclusão, importa também salientar a importância que a **motivação** teve na prática educativa refletida no presente relatório. No grupo da EPE, e perante um projeto longo e um grupo que procurava a aquisição de conhecimentos, por vezes, demasiado complexos para a sua idade, a motivação foi basilar, na medida em que, através desta, foi possível manter o interesse das crianças, aliando sempre o aprender ao brincar, sem nunca esquecer a idade do grupo. Quanto ao 1º CEB e devido, em grande parte, aos pré-conceitos que as crianças tinham sobre a escola, muitas vezes referidos na EPE (“vai ser difícil”; “vamos ter matemática”, “já não vamos brincar mais, vai ser uma seca”), a motivação e a aprendizagem ativa tiveram um papel fundamental, pois conseguiram tornar o ensino aliciante, despertando a curiosidade e o desejo de querer saber sempre mais. Assim, embora as crianças, na maior parte das vezes, não dessem conta que alguma ação, recurso ou mesmo

atividade tinha como objetivo motivá-las, foi sempre intenção da estagiária proporcionar atividades em que todas as crianças pudessem efetuar aprendizagens significativas. Nesta linha de pensamento, se antes de iniciar o estágio, a motivação já era um valor que a estagiária defendia, após estes dois semestres este será, certamente, um dos aspectos que, num futuro profissional, caracterizará a prática da profissional de dupla habilitação. Só “cativando”, ou seja, só despertando e mantendo a curiosidade e o interesse das crianças, se tornará possível proporcionar aos alunos momentos harmoniosos de ensino-aprendizagem, para que estudar não seja encarado como uma obrigação salientando assim, mais uma vez, **a importância da motivação**, que dá título ao presente relatório.

É, agora, hora de colher todos os frutos desta experiência e como profissional de educação, continuar a intervir de forma intencional, contribuindo para a educação de cidadãos capazes de responder aos desafios da sociedade atual. Embora educar não seja uma tarefa simples e as perspectivas do mercado de trabalho, na área da educação, não sejam as melhores, a paixão de um profissional de educação supera todos os obstáculos. Assim, a estagiária parte para o início da sua carreira como profissional de dupla habilitação inspirada no seguinte pensamento: *[o] meu conselho é: quando parecer que as coisas estão a “derrubá-lo”, volte sempre à razão que o fez entrar para esta profissão: é sobre as crianças e sobre fazer a diferença* (Haigh, 2010: Epílogo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (2011). *A Escola e a Caixa de mil Espelhos*. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/escola-e-caixa-de-mil-espelhos.html>. Consultado em 22 de Janeiro de 2015.
- Amarilha, Marly. (1997) *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e Prática Pedagógica*. Brasil: Editora Vozes.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica- conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barba, J.J. (2013). *La Investigación Cualitativa en Educación en los Comienzos del Siglo XXI*, in Diaz, M, Giraldez, A. (coodrs) *Investigación Cualitativa en Educación Musical*, Biblioteca de Eufonia, Serie Didatica de la Educación Musical, Barcelona, Editorial Graó, Março 2013.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. É. R. (2010). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabanas, José M. Q. (2002). *Teoria da educação - Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA, 1ª ed..
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Cadernos de estudo*. Porto: ESEPF de Paula Frassinetti (pp.17).
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família – A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. & Vilar, M. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições Asa.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferraz, I. et al. [s.d.] *O treino da consciência fonológica em crianças com problemas da linguagem e da fala* in Revista Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem. Universidade da Madeira, vol. 1, nº 1.
- Figueiredo, M. (2006). *Articulação Curricular*. Lisboa: Projeto Bola de Neve, Coleção Inovação, nº. 3.
- Folque, A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fozz, B. (1975). *Capacidades. Parte I - Primeira Infância: 0 a 5 anos*. In: R. R. Sears & S. Feldman. *As 7 Idades do Homem. Um Estudo do Desenvolvimento Humano: Corpo, Personalidade e Capacidades* (A. Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Garrido, J. et al. (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Gesell, A. (1977). *A Criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Graves-Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Guedes, F. (Dir.). (2004). *A enciclopédia (Vol. VII)*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Guimarães, S. (2004). *O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. Psicologia- Reflexão e Crítica, vol. 17, nº 2.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lindgren, H. C. (1971). *Psicologia na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

- Lino, D. (1996). Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010) Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial. In Vasconcelos (org.). (2010). *Da Investigação às Práticas – estudos de natureza educacional*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, Vol.X N.º1.
- Medeiros, M. (1975). *As três faces da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa in J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora.
- Niza, S. (2012), *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Editora Tinta da China.
- Nordgren R.D. (2006). E-Journaling: Progressive Educational Practices and Environments in Sweden: Preparing Students to Live and Work in the Global Age. *Current Issues in Education* [On-line], 9(5). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume9/number5/>. Consultado a 30 de junho de 2014.
- Oliveira, A. (2008). *A Matemática no Jardim-de-infância*. Publicação Escola Moderna, N° 8, 5ª série.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Infância e Educação, nº1.
- Oliveira-Formosinho (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006) A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. (2006) *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores (pp. 51-74).

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho (coord.) (2008). *A escola vista pela criança*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Diefel.
- Picq, L. & Vayer, P. (1985). *Educação Psicomotora e Retardo Mental: Aplicação aos Diferentes Tipos de Inaptações*. São Paulo: Manole.
- Quivy, R. & Camprenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D. et al. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Robbins, A. (2012). *O poder sem limites*. Lisboa: Pergaminho.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: Um Guia Passo a Passo*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Silva, I. L. (1990). "Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância". In Estrela, A. (org.), *Formação de professores por competências - Projecto FOCO. Uma experiência de Formação Contínua*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança (Vol.2)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de ciências sociais e políticas contemporâneas.
- Spodeck, B. (Org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

- Tuckman, B. (2000). *Manual De Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação- Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valadares, J. (2001) *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Varela de Freitas, L. & Varela de Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa (Guias Práticos)*. Porto: ASA.
- Vasconcellos, C. S. (2000) *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Loyola.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil. Brinquedo e Segredo*. Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, nº 10, p.7.
- Vilhena, G. (2002) *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2.ªEdição). Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação

- Circular nº17/ DSDC/ DEPEB/ 2007;
- Decreto- Lei n.º 43/2007, DR: I Série- A, 22-02-07;
- Decreto-Lei n.º 137/2012, DR: I Série- A, 02-07-12;
- Decreto-Lei n.º 147/1997, DR: I Série- A, 11-06-97;
- Decreto-Lei n.º 240/2001, DR: I Série- A, 30-08-01;
- Decreto-Lei n.º 241/2001, DR: I Série- A, 30-08-01;
- Decreto-Lei nº 5220/ 1997, DR:I Série- A, 04-08-97
- Despacho Conjunto n.º 268/97, DR: II Série- A, 25-08-97;
- Despacho Normativo n.º 1/2005, DR: I Série- B, 5-01-05;
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, DR: II Série- C, 6-12-12;
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar -Lei nº5/97, de 10-02-97.

Documentos da Instituição

Plano Anual de Atividades, E. (2013/2014). Plano Anual de Atividades da instituição.

Projeto Educativo, E. (2011 - 2014). Projeto Educativo da instituição.

RI, E. (2011 - 2014). RI da instituição

ANEXOS

Anexo A.1- Registo de Incidente Crítico I

Data: 26-03-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: A	Idade: 5 anos
Descrição: Enquanto estava a brincar na área do faz-de-conta, mais precisamente, na casinha, a A. estava com um bebé ao colo e pediu à estagiária para tomar conta do bebé, enquanto fazia um batido. Questionada pela estagiária, a A. explica a razão de fazer um batido: - Os batidos de fruta são muito bons e fazem bem aos bebés. A minha prima dá muita fruta ao meu priminho, para ele crescer. Por isso, o meu bebé também precisa de muita fruta.	
Comentário: Depois da afirmação da A., denota-se que ela estava a transmitir as suas vivências na brincadeira, tendo como modelo um familiar. É também importante salientar que esta criança estava a rever-se no papel de mãe do boneco, o que para ela, implica que deva fazer o melhor para o seu filho.	

Anexo A.2- Registo de Incidente Crítico II

Data: 22-04-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: K., A. e C.	Idade: 5 e 6 anos
Incidente: Durante a aula de Xadrez, o professor coloca o seguinte questão: “Como podíamos medir a distância de casa à escola?” Criança A. – Com uma régua. As régua servem para medir. Criança K.- Com uma régua? Não dava, a distância é muito grande. Criança C.- Com muitas régua juntas já dava.	
Comentário: Com estes comentários, denota-se que as crianças conseguem resolver os problemas que lhe são propostos, aceitando as opiniões dos outros.	

Anexo A.3- Registo de Incidente Crítico III

Data: 28-05-2014

Observadora: Estagiária

Nome da criança: C.

Idade: 6 anos

Incidente: Durante a discussão sobre a divulgação do projeto:

- Criança O. Podíamos deixar o nosso livro do Corpo humano na sala do 5A para eles verem.

- Criança A.: Eu tenho outra ideia, a Daniela podia estar sentada, ao nosso lado, enquanto fazíamos o teatro, mas com o livro na mão e íamos votando.

- Parece que temos duas ideias...- disse a estagiária.

- Criança T: Podemos votar e assim já é justo.

Comentário: As crianças demonstram uma grande autonomia na resolução de problemas, mostrando que já não necessitam do apoio do adulto nestes pormenores.

Anexo A.4- Registo de Incidente Crítico IV

Data: 13-02-2014

Observadora: Estagiária

Nome da criança: T e G

Idade: 6 anos

Incidente: T: - Olha, olha! Ele parece um velhinho!

G:- Não estou a perceber a piada, tu também vais ser velhinho e não vais gostar que se riam de ti.

Comentário: Neste pequeno excerto de uma conversa informal, a criança G. demonstrou saber qual a atitude correta a ter perante as pessoas mais idosas, evidenciando no seu discurso que sabe distinguir o que “é certo” do que é “errado” na nossa sociedade.

Anexo A.5- Registo de Incidente crítico XII

Data: 12-02-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: K.	Idade: 5 anos

Incidente: Durante uma conversa sobre um dos projetos da sala, neste caso sobre monumentos, a educadora pergunta às crianças se estas sabem o que é a guerra peninsular. A criança K levanta o dedo e responde:

- Eu acho que foi entre a França, a Inglaterra e Portugal, porque a França queria que todos os países pertencessem a França e por isso veio para Portugal.

Quando confrontada pela razão de saber tudo isto sobre esta guerra, a criança K responde:

- Foi a vovó que me ensinou. Eu fui com ela a este monumento e ela disse-me.

Comentário: Depois da afirmação da criança K, verifica-se que esta tem uma boa capacidade de memorizar o que lhe dizem. Visto que as crianças possuem uma memória seleta, ou seja, armazenam apenas os estímulos importantes para estas, pode aferir-se que esta partilha de conhecimentos foi um marco importante para a criança.

Anexo A.6- Registo de Incidente Crítico VI

Data: 29-04-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: F. e E	Idade: 5 anos

Descrição: Durante o recreio, o F e a E estavam a construir uma torre com legos. O F disse:

- Parece a torre Eiffel.

- Essa torre é muito grande- disse a E. Mas não fica no nosso país- concluiu.

- Pois não, fica em França. Já lá fui duas vezes e até subi ao cimo da torre. Lá tem imensas luzes- disse o F.

Comentário: Com este pequeno diálogo verifica-se que estas crianças, mesmo sendo muito novas, já possuem um diversificado leque de experiências e vivências. Já são capazes de perceber e conhecer alguns aspetos do mundo que nos rodeia, sem ter o pensamento centrado no sítio onde habitam.

Anexo A.7- Registo de Incidente crítico VII

Data: 20-03-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: R.	Idade: 5 anos
Incidente: Enquanto as crianças estavam a brincar livremente, a criança R., que estava na área da modelagem disse a um dos colegas: <i>- Precisas de um quadrado para fazer a dobragem. Mas não podes cortar assim, tens de medir para ficar um quadrado. Se cortares à sorte, pode não ficar um quadrado.</i>	
Comentário: Este comentário da criança R. demonstra que esta conhece as especificidades dos quadrados, ou seja, os quatro lados iguais. Igualmente demonstra que esta percebe que para colocar os quatro lados iguais precisa de medir, já que sem medição se torna difícil ficar com o mesmo tamanho.	

Anexo A.8- Registo de Incidente crítico VIII

Data: 20-03-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: R.	Idade: 5 anos
Incidente: Enquanto as crianças estavam a brincar livremente, a criança R., que estava na área da modelagem disse a um dos colegas: <i>- Precisas de um quadrado para fazer a dobragem. Mas não podes cortar assim, tens de medir para ficar um quadrado. Se cortares à sorte, pode não ficar um quadrado.</i>	
Comentário: Este comentário da criança R. demonstra que esta conhece as especificidades dos quadrados, ou seja, os quatro lados iguais. Igualmente demonstra que esta percebe que para colocar os quatro lados iguais precisa de medir, já que sem medição se torna difícil ficar com o mesmo tamanho.	

Anexo A.9- Registo de Incidente crítico IX

Data: 11-11-2014

Observadora: Estagiária

Nome da criança: R.

Idade: 6 anos

Incidente: Enquanto as crianças estavam a brincar livremente, a criança R., que estava na área da modelagem disse a um dos colegas:

I.: Daniela, já fiz a primeira e a segunda tarefa, vou fazer a terceira. É para ordenar as frases, não é? Só preciso de tesoura para recortar. Vou buscar a folha das frases.

Comentário: Como é possível verificar, estas crianças já são bastante autónomas, conseguindo trocar de tarefa após terem realizado a anterior. Assim, é respeitado o ritmo de trabalho de cada um, ao mesmo tempo que é fomentada a sua autonomia e responsabilidade.

Anexo A.10- Registo de Incidente crítico X

Data: 20-10-2014

Observadora: Estagiária

Nome da criança: I.

Idade: 6 anos

Incidente:

I.: Daniela, já fiz a primeira e a segunda tarefa, vou fazer a terceira. É para ordenar as frases, não é? Só preciso de tesoura para recortar. Vou buscar a folha das frases.

Comentário: Através do comentário do aluno, consegue perceber-se que o mesmo compreende que, ao contar os elementos de um conjunto, o último número verbalizado corresponde ao número total de elementos- Noção de cardinalidade do número.

Anexo A.11- Registo de Incidente crítico XI

Data: 19-11-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: R. e L.	Idade: 6 anos

Incidente:

- *Estagiária: O testemunho recebe-se com a mão esquerda e mal começam a correr, passam-no logo para a mão direita.*

- *R.: Oh Daniela, eu não sei qual é a mão esquerda! É esta? (Levanta a mão direita). Eu confundo sempre!*

- *L.: R, é fácil. A mão direita é a mão com que tu escreves. Eu tenho pulseiras para saber qual é a mão direita. Eu dou-te uma para tu fazeres agora a aula.*

Comentário: Partindo do comentário da criança R., é possível aferir que o aluno ainda confunde o braço direito com o braço esquerdo, sendo as aulas de expressão físico-motora um excelente local para trabalhar a lateralidade com as crianças.

Anexo A.12- Registo de Incidente crítico XII

Data: 27-11-2014	Observadora: Estagiária
Nome da criança: Fa.	Idade: 6 anos

Incidente:

- *Descobri uma palavra nova! Já sabemos escrever soa-me! (A criança escreveu seu hífen)*

- *Soa-me?*

-*Sim, de ouvir. Soa-me estranho.*

Comentário: Este registo mostra a diversidade de palavras conhecidas pelas crianças que geralmente não fazem parte do vocabulário de uma criança de seis anos, o que facilita a descoberta de uma maior quantidade de palavras aquando da exploração do quadro silábico.

Anexo A.13- Registo de Incidente crítico XIII

Data: 4-11-2014

Observadora: Estagiária

Nome da criança: M.

Idade: 6 anos

Incidente: [Durante a realização de um jogo da glória para trabalhar a divisão silábica]

M.- Daniela, não sei quantas sílabas tem a palavra!

Estagiária- Qual é a palavra?

M.- Babete!

Estagiária- Então qual é a primeira sílaba da palavra?

M.- Ba.

Estagiária- E a segunda?

M.- Não sei...

Estagiária- E a última, consegues identificar?

M.- Te?

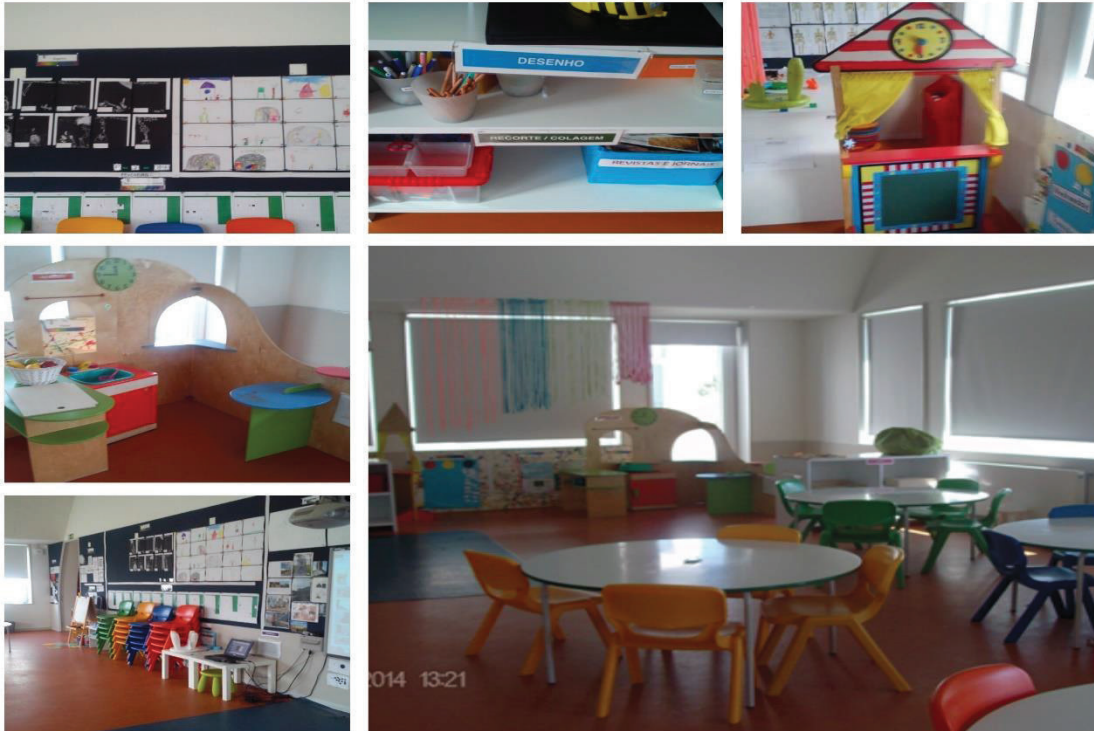
Estagiária- Muito bem. Então se a primeira é “ba” e a última é “te” e a palavra é babete, qual será a segunda sílaba?

M.- Ah, já sei é “be”. Assim, já sei a resposta, tem três sílabas.

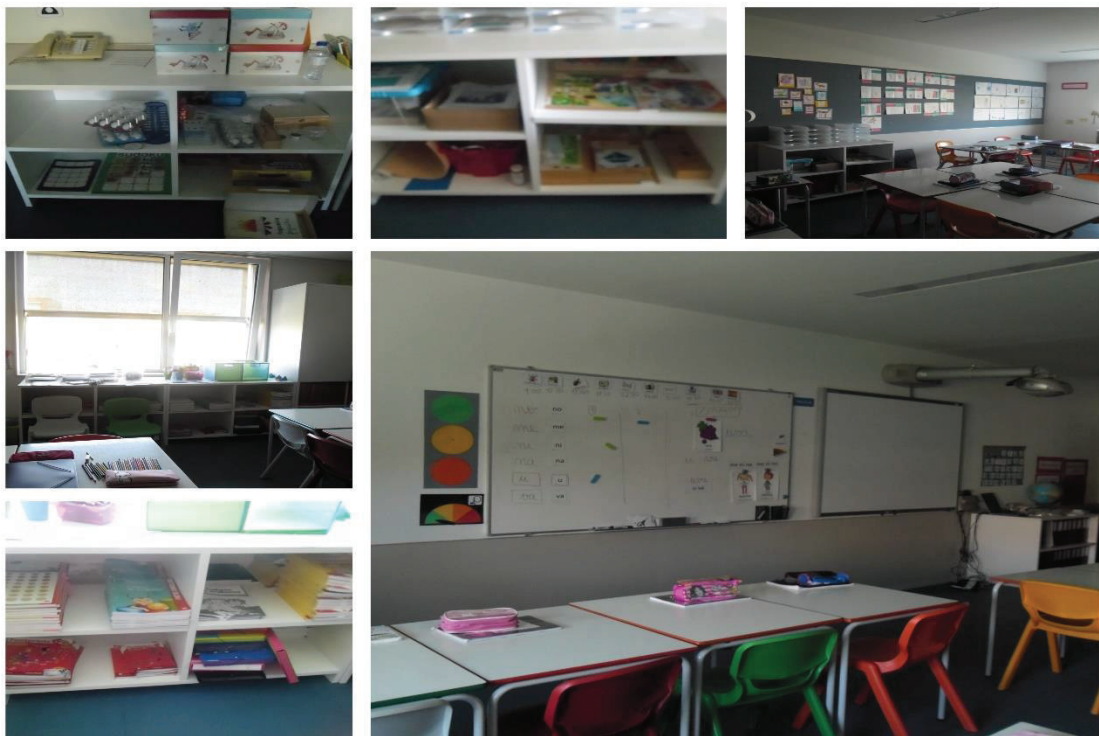
Comentário: Como é possível verificar na transcrição acima, a divisão silábica ainda não é uma tarefa fácil para algumas crianças, o que indica que alguns alunos ainda possuem uma consciência fonológica pouco desenvolvida.

Anexo B – Fotografias

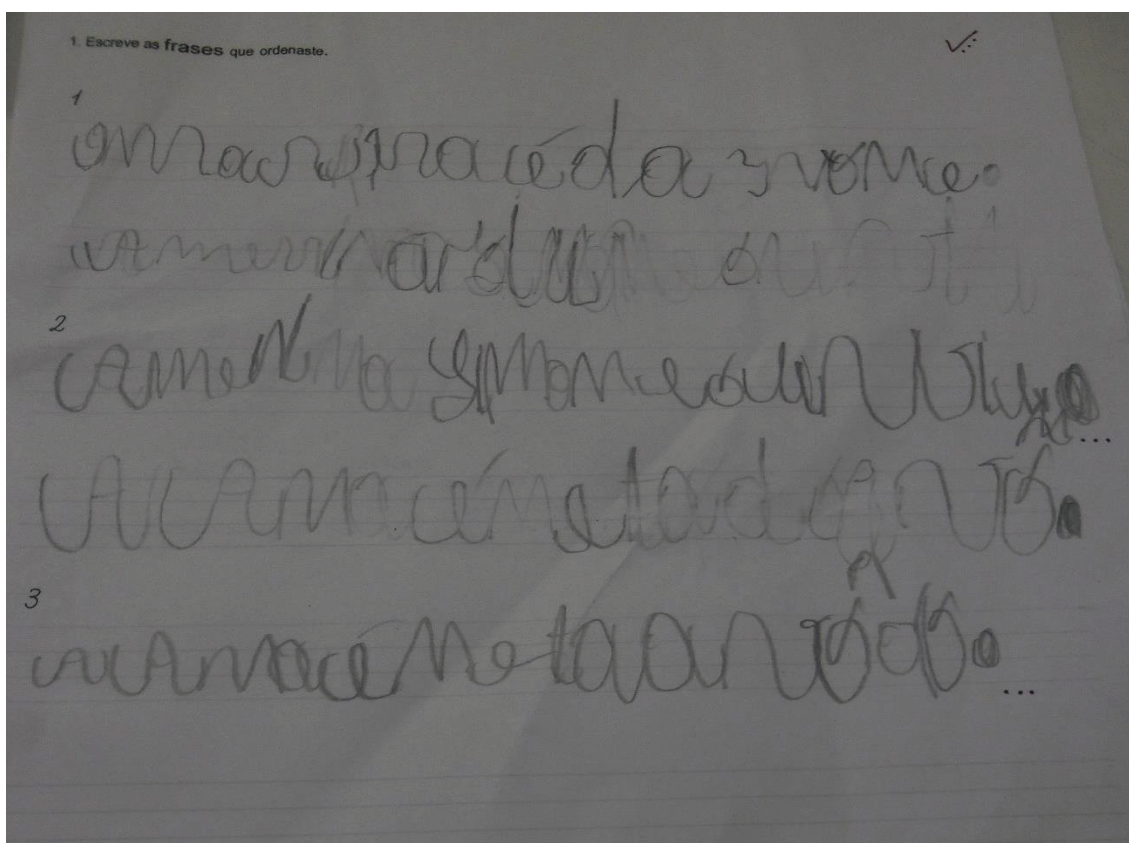
Fotografia 1- Sala de EPE



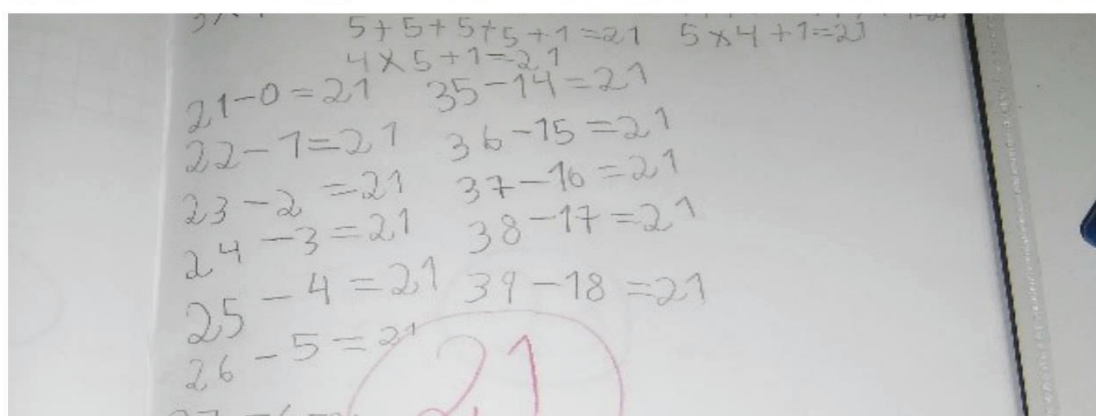
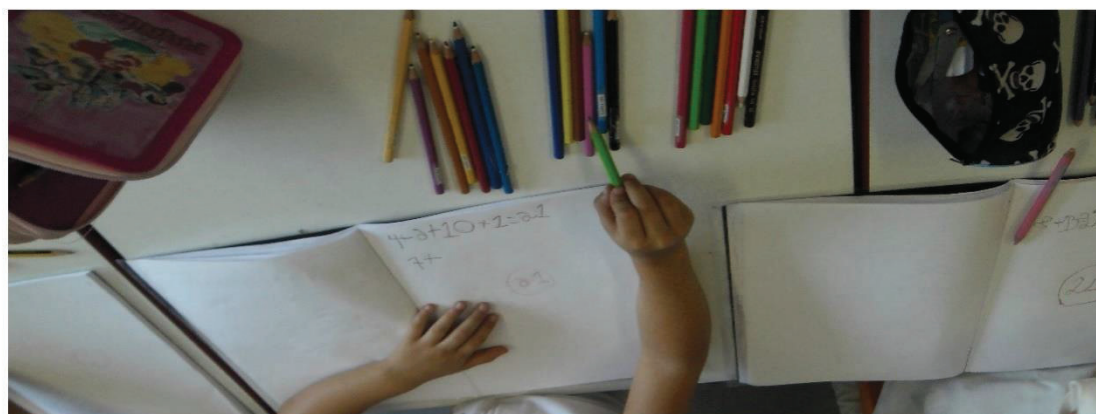
Fotografia 2- Sala de 1CEB



Fotografia 3- Dificuldade ao nível do gesto fino - 1º CEB



Fotografia 4- Raciocínio Matemático- 1º CEB



Fotografia 5- Estratégia usada para prática de diferenciação pedagógica (cada desafio continha o nome de uma das crianças)



Fotografia 6- Exemplos de estratégias usadas para motivação- EPE

↳ Estratégias usadas para motivação das crianças

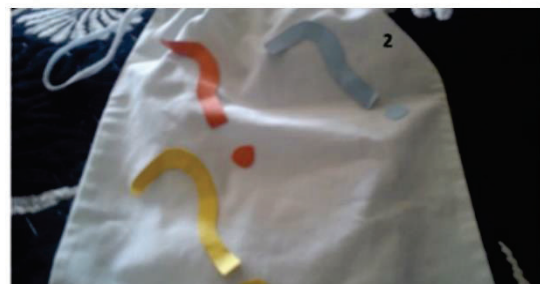
Avental para dinamizar a história "A girafa que comia estrelas"

Carta do Príncipezinho para o grupo

Saco mágico

Mobile (colocado na porta de entrada na sala) para motivação da atividade sobre o livro "A que sabe a lua?"

Motivação baseada no filme *Gru: O mal-disposto*, dinamizada pelas quatro mestrandas da instituição



★ Olá meninos e meninas do 5 B!
 ★
 ★ Obrigado por me terem respondido rapidamente, mas fiquei
 ★ ainda com muitas dúvidas. O vosso planeta só tem mesmo estas
 ★ imagens? Ainda não consigo imaginar o vosso planeta, por isso
 ★ não sei se será uma boa ideia visitá-lo. Não me conseguem ajudar
 ★ de outra forma? Caso possam ajudar-me, enviem-me outra carta.
 ★
 ★ Mais uma vez obrigada!
 ★
 ★ Fico à espera da vossa resposta,
 ★



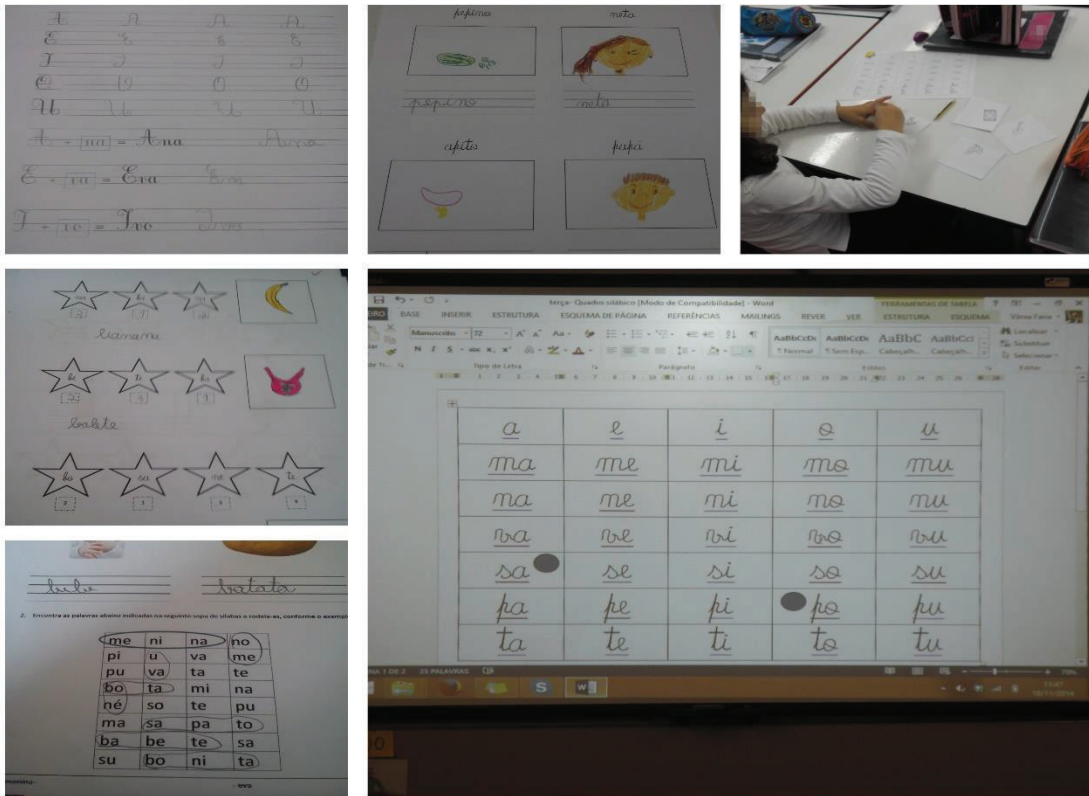
Fotografia 7- Exemplos de estratégias usadas para motivação- 1CEB



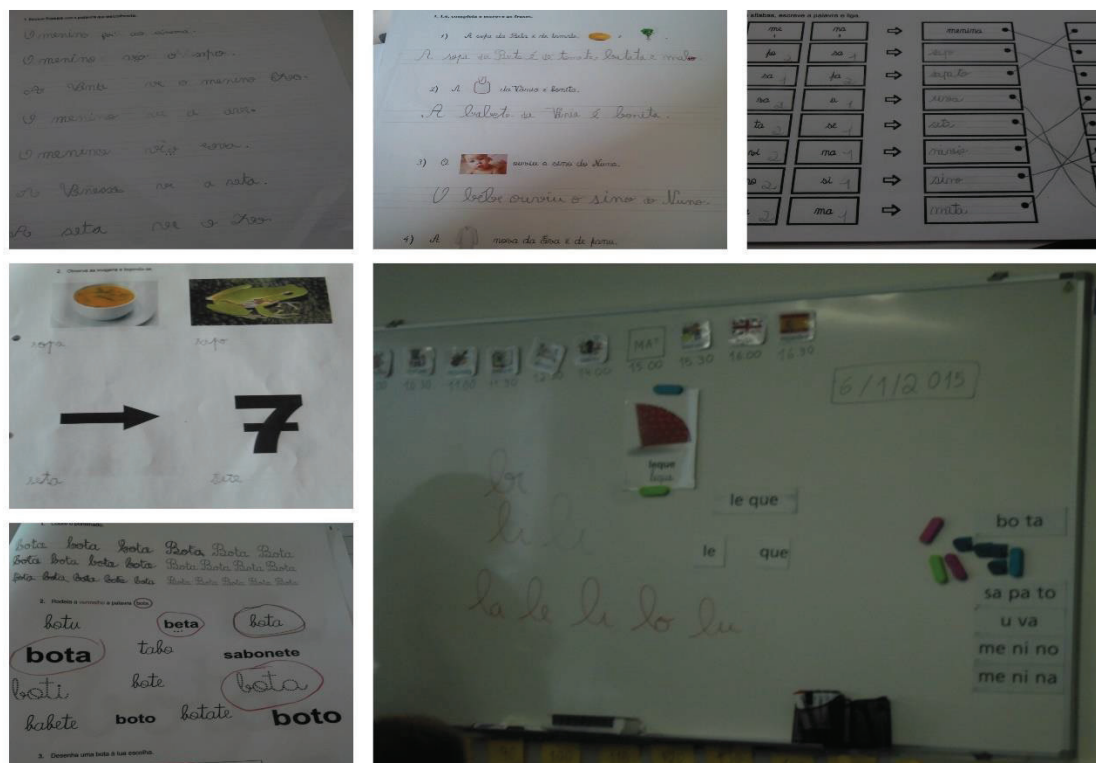
Fotografia 8- Exemplo de atividades de Estudo do Meio- 1ºCEB



Fotografia 9- Exemplo de atividades de Português- 1ºCEB



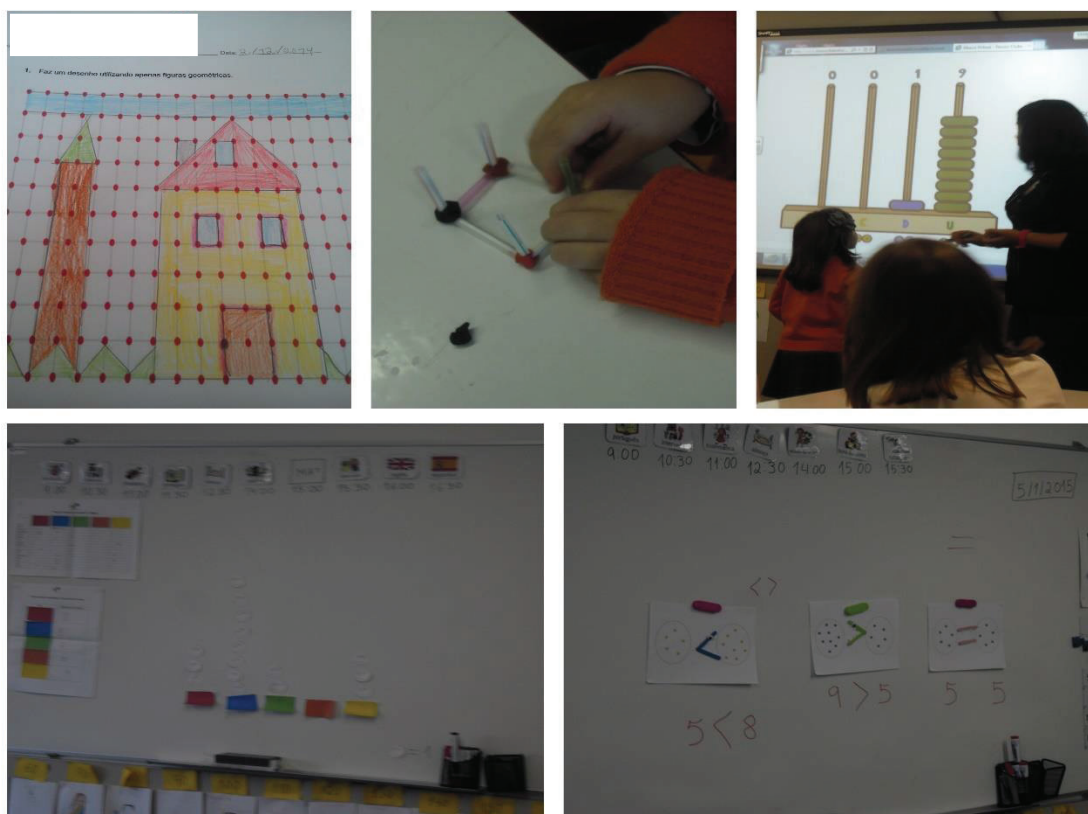
Fotografia 10- Exemplo de atividades de Português- 1ºCEB



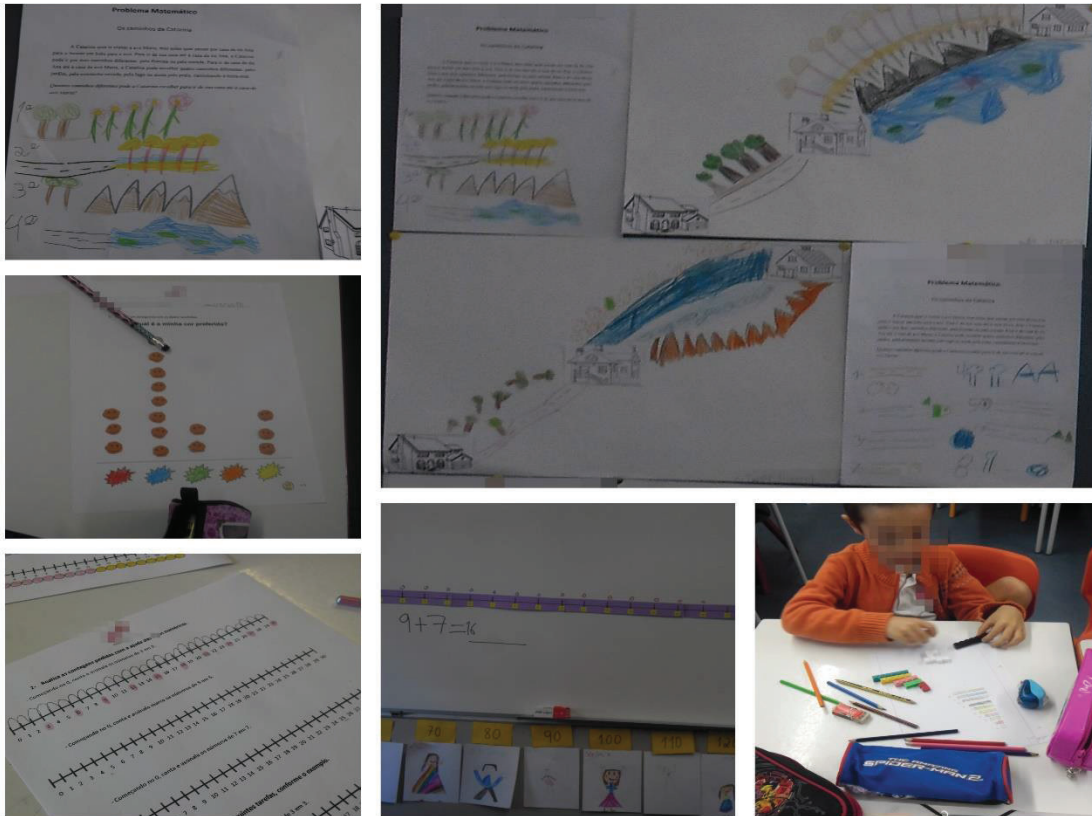
Fotografia 11- Exemplo de atividades de Matemática- EPE



Fotografia 12- Exemplo de atividades de Matemática- 1ºCEB



Fotografia 13- Exemplo de atividades de Matemática- 1ºCEB



Fotografia 14- Exemplos de atividades realizadas para desenvolver a motricidade fina



Fotografia 15- Exemplo de diferentes técnicas usadas no registo das novidades- EPE



Fotografia 16- Suporte visual para promover a autonomia



Anexo C- Guião de observação- EPE

Instituição: _____
Sala: _____ Nº de crianças: _____ Data: ____ / ____ / ____

1.Caracterizar a organização de espaços e materiais

- **Áreas/Materiais/Equipamentos**

- **Avaliação do espaço:**

Qualidade estética dos objetos	
Esquinas arredondadas	

<p> Cores e texturas agradáveis </p>	
<p> Materiais naturais e luz </p>	
<p> Zona de descanso </p>	
<p> Tomadas </p>	

• **Características arquitetônicas:**

<p> Dimensões espaciais </p>		
<p> Forma do espaço </p>		
<p> Instalações e áreas de serviço </p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponto de água • Casas de banho 		

<ul style="list-style-type: none"> • Espaço para exposição permanente • Janelas (iluminação) • Portas para o recreio exterior 		
<p>Espaço de arrumação de materiais exteriores</p>		
<p>Espaço para arrumação dos adultos</p>		
<p>Espaço de reunião para os adultos</p>		

1. Áreas mais requisitadas

--	--

--	--

- **Recursos didáticos**

--

2.Caracterizar a organização do tempo

Tempo em grande	
-----------------	--

grupo	
Tempo em pequeno grupo	
Tempo de recreio	
Tempo de comer	
Padrões de chegada e de partida das crianças	
Tempo de descansar	

- **Rotinas:**

--

--

3. Caracterizar as interações

Criança- Criança	
Criança- Educador	
Criança-Professor Currículo local	
Aluno – Auxiliar de Educação	

**4. Caracterizar a organização do grupo
(Critérios usados; actividades; tipos de organização)**

Grande Grupo	
Pequeno Grupo	
Par	
Individual	

--	--

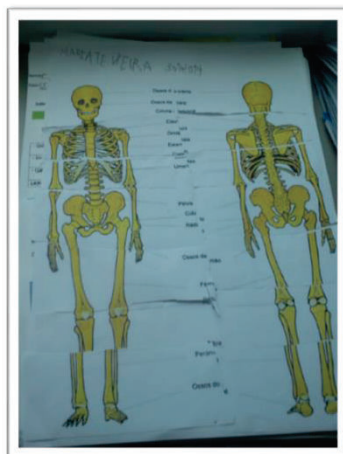
Outras Observações:

Anexo D.1 – Descrição do projeto: O Corpo Humano

Na Pedagogia de Projeto, a criança tem um papel ativo na construção da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, partindo o projeto dos interesses e intenções das crianças.

Aquando da chegada da estagiária, o grupo já se encontrava na 3ª fase do projeto, ou seja, na execução. Anteriormente, já tinham realizado uma planificação do projeto com a educadora, referindo o que gostavam de saber no âmbito do mesmo. No entanto e como as crianças já tinham abordado algumas temáticas, a estagiária sentiu necessidade de tornar a planificar o projeto, o que lhe permitiu, além de se integrar no mesmo, saber se os interesses das crianças se tinham alterado. Esta fase é caracterizada pela grande participação das crianças, que partilham as suas opiniões, os seus interesses e aprendem também a respeitar as opiniões dos outros colegas. Depois de realizado um confronto com as duas planificações feitas pelo grupo (cf. Anexo F.2) a estagiária partiu para a execução do mesmo, sempre tendo em conta as necessidades e interesses do mesmo, adaptando os vários tópicos abordados, não esquecendo a faixa etária do público- alvo.

Embora não tivesse sido dinamizada pela estagiária, as crianças já tinham realizado com a educadora uma colagem sobre o esqueleto, através do qual ficaram a saber alguns nomes de ossos.

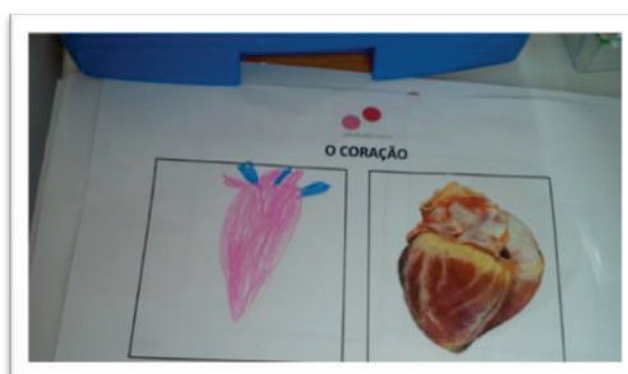


Para abordar o coração, a estagiária optou por mostrar às crianças um episódio da série “Era uma vez... o Corpo Humano”, sobre este mesmo órgão.

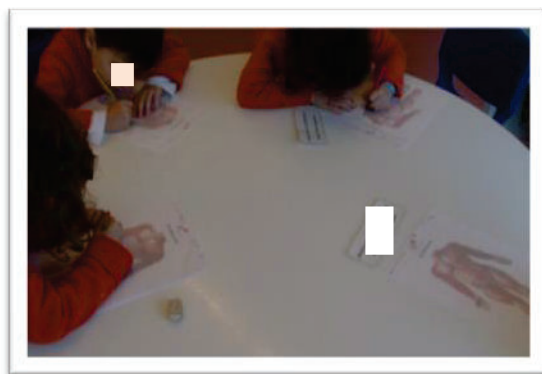
Também sobre o coração realizou-se uma partilha de ideias em grande grupo, no qual a estagiária contou algumas curiosidades, como por exemplo, o peso e o tamanho do coração. Como estes dois últimos conceitos ainda são um pouco abstratos para o grupo, a estagiária optou por levar areia para que pudessem sentir o peso do coração e também levar uma folha de papel com o tamanho estimado de um coração de um adulto.



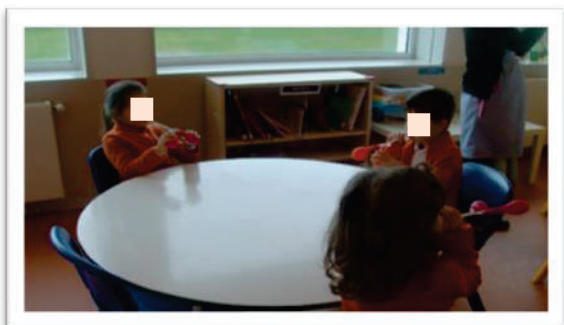
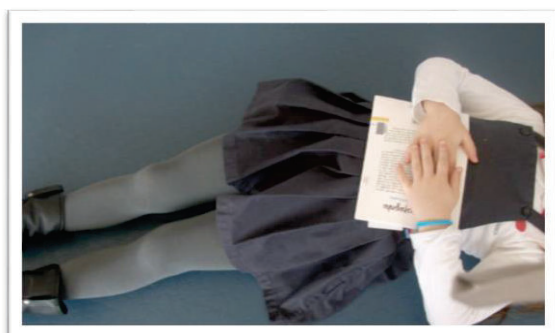
Ainda no âmbito do coração, a estagiária pediu que as crianças fizessem um desenho do coração, que posteriormente seria confrontado com uma imagem real do coração. Embora algumas das crianças já tenham desenhado alguns pormenores, como o caso das veias e das artérias, houve também crianças que desenharam o “coração padrão”, servindo de mote para a explicação do mito acerca da forma do coração.



Para abordar os músculos, a estagiária propôs ao grupo a realização de um decalque (esta técnica tinha sido pedida numa assembleia do grupo e a estagiária decidiu adaptá-la ao projeto). O decalque foi complementado com uma conversa sobre a função dos músculos.



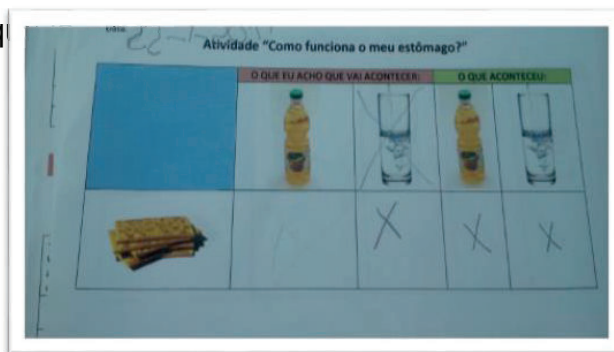
Para os pulmões, decidiu-se realizar uma experiência para que as crianças percebessem qual é o processo da respiração mas antes as crianças deitaram-se no chão, com um livro por cima do peito, de forma a perceber os movimentos que o corpo faz ao respirar. A experiência foi realizada através de palhas e balões, a estagiária construiu pulmões para todas as crianças, para que estas percebessem que ao entrar ar nos pulmões, através da traqueia, os pulmões distendem um pouco. Deste modo, explicou-se também que devido ao aumento de tamanho dos pulmões, as pessoas têm um músculo que desce para que os pulmões, quando aumentam de tamanho, caibam no nosso corpo. Para isso, recorreu-se a pulmões construídos como referido anteriormente e também a uma garrafa de plástico cortada, que corresponde à caixa torácica e a um balão maior, que correspondia ao diafragma.



Para a o cérebro, a estagiária decidiu optar por abordar a lateralidade do mesmo. Assim, após uma conversa com as crianças, estas realizaram um conjunto de atividades motoras, que lhes permitiram descobrir quais os seus lados dominantes. No final da atividade, conseguimos obter dados curiosos, como o facto de uma menina escrever e recortar com a mão esquerda mas nas atividades propostas, apresentava o pé e o olho direito como dominante. Também tivemos situações contrárias, em que as crianças tinham a mão direita dominante mas no que dizia respeito aos olhos e os pés, era o lado esquerdo o dominante. Para registo das observações feitas, as crianças iam preenchendo uma tabela disponibilizada pela estagiária.



Para abordar o estômago, a estagiária optou por realizar uma experiência sobre a digestão. Embora a experiência tivesse como objetivo verificar com qual líquido- água ou ácido- a comida se desfazia mais depressa, durante a introdução da mesma às crianças percebeu que estas tinham uma ideia errada da digestão: estas pensavam que a comida tinha que ser desfeita na boca e que, caso não o fosse, também não seria no estômago. Deste modo, a estagiária decidiu adaptar a atividade e as crianças realizaram a atividade para descobrir o que acontecia às bolachas no estômago, quando confrontadas com a água e o ácido q



Relativamente à pele, a estagiária decidiu optar por um pedido das crianças (fazer um jogo) e adaptou o tradicional jogo da glória para o jogo da pele. Como o tabuleiro de jogo tinha uma grande dimensão (2,3m x1,7m), as crianças eram os próprios peões de jogo. Assim, caso caíssem na casa “!”, uma casa com regras especiais, cada equipa recebia um cartão, que continha um conhecimento acerca da pele.

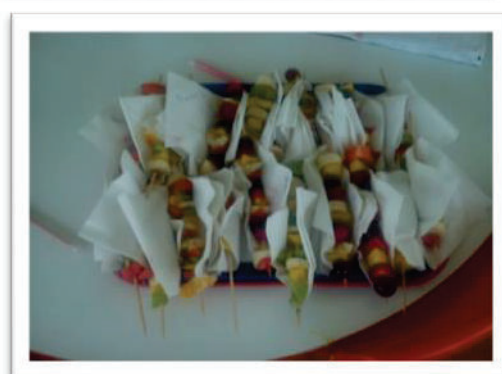
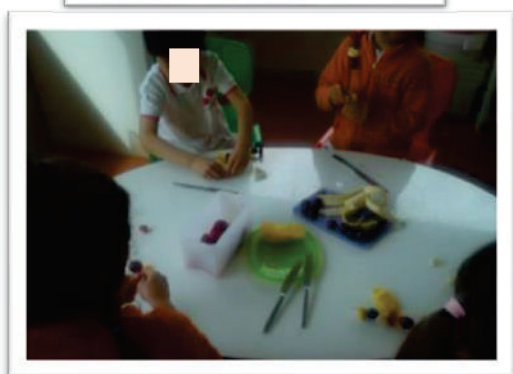


Para abordar a bexiga, a estagiária optou por realizar algo que as crianças pudessem experimentar e visualizar recorrendo, para isso, a copos de iogurte, palhas e a uma garrafa de água, que correspondiam aos rins, aos ureteres e à bexiga, respetivamente. Com estes materiais, as crianças conseguiram perceber o percurso que a urina realiza partindo dos rins (copos de iogurte), descendo pelos ureteres (palhas) e chegando à bexiga (garrafa de água).

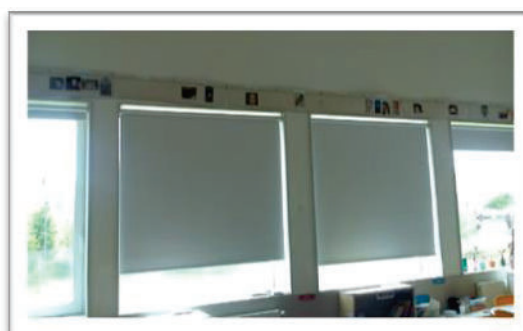


No âmbito da alimentação saudável, a estagiária realizou um jogo interativo em *PowerPoint* com desafios sobre alimentação saudável conseguindo, assim, introduzir a roda dos alimentos e proceder a uma breve explicação sobre a mesma. Posteriormente e em conjunto com a estagiária de 3º ano que integrou a equipa pedagógica durante duas semanas, dinamizou a

confeção de espetadas de fruta, elaborando uma sobremesa saudável e saborosa. Ainda sobre a alimentação saudável, a estagiária de 3º ano dinamizou uma hora do conto sobre esta temática.



O último ponto abordado no projeto foi “Como nascem os bebés?”. Nesta temática, a estagiária envolveu os pais, pedindo que as crianças trouxessem alguns dados- idade com que começaram a andar, a falar e que tiveram o primeiro dente, por exemplo-, e também algumas fotografias. Embora a atividade planeada pela estagiária, posteriormente á apresentação dos trabalhos feitos com a família aos colegas fosse outra, o grupo demonstrou um interesse muito grande em construir um friso com as fotografias que tinham trazido de casa. Assim, e pensando no interesse das crianças, a estagiária optou por contruir um friso cronológico com as fotografias das crianças em bebés, que posteriormente foi afixado na parede da sala.



Ao longo de todo o projeto, o grupo foi construindo um livro sobre o corpo Humano, uma ideia sugerida pelas crianças. Em cada temática abordada, duas crianças iam ilustrando os conhecimentos aprendidos, ficando assim com as páginas do livro. Depois de todas as páginas realizadas, a estagiária reuniu com as crianças para saber como estas queriam fazer a capa e a contracapa do livro, bem como gostariam que fosse a fase 4 do projeto, ou seja, a divulgação. Quanto ao primeiro aspeto, as crianças quiseram colocar argolas no livro e gostavam de ter as atividades que tinham feito na capa e na contracapa (sugerindo a estagiária por colocar fotografias em vez de texto, ideia muito bem recebida pelas crianças.)

No que diz respeito à 4ª fase do projeto, as crianças apresentaram várias ideias mas chegaram a um consenso: a apresentação seria feita á outra sala dos 5 anos da instituição, através de fantoches realizados pelas crianças, que contariam aos colegas as coisas novas que aprenderam. Decidiram também, que simultaneamente ao teatro de fantoches, a estagiária deveria estar sentada ao lado do fantocheiro e mostraria a página do livro correspondente ao conteúdo que estava a ser referido no teatro. Com toda esta autonomia das crianças, pode afirmar-se que mesmo no fim do projeto, estas ainda se encontravam totalmente motivadas para o mesmo. Na parte final da apresentação, o grupo respondeu a algumas questões dos colegas dos 5 anos, pois conseguiam responder, porque “já sabiam muita coisa sobre o Corpo Humano” A estagiária considerou esta última parte muito importante, pois é fundamental que tenham consciência que “os projectos na sala de aula têm de ser concluídos mais tarde ou mais cedo, embora as crianças devam reconhecer que na realidade a aprendizagem de qualquer tópico nunca está terminado” (Katz & Chard, 1997), incentivando a vontade aprender das



Anexo D.2– Grelha de avaliação do projeto lúdico

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

Projeto: Corpo Humano

Instituição:

Grupo de Crianças:

Equipa Pedagógica: Daniela Gomes e

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

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

- **Área de Formação Pessoal e Social:** A área de formação pessoal e social foi uma área das mais desenvolvidas uma vez que as atividades desenvolvidas exigiam que as crianças revelassem respeito pelo outro, por exemplo, em momentos de partilha de ideias, em que estas tinham de respeitar a vez dos outros para falar. Além deste aspeto, foi também incentivado o sentido de responsabilidade, ao serem encarregues de uma tarefa que se comprometeram a realizar (ilustração do livro do corpo humano). Visto que esta era atividade em pares, foram também abordadas competências ao nível das interações interpessoais e de trabalho de equipa.

- **Conhecimento do Mundo:** Esta foi a área mais trabalhada no projeto já que a temática do mesmo faz parte do domínio do conhecimento do mundo. Após terminado o projeto, o grupo abordou vários conhecimentos relacionados com o Corpo Humano, como por exemplo: a função dos músculos; a lateralidade do nosso cérebro; o estômago e a digestão; a respiração e o diafragma; o coração e a sua função; a bexiga e os rins; a função da pele; como nascem os bebés; e por fim, alguns hábitos saudáveis que devemos ter em conta na nossa alimentação. Embora a abordagem feita pela estagiária tenha sido um pouco científica para o pré-escolar, esta tem consciência que o grupo assim o exigia, pois queriam sempre saber mais e mais profundamente. No entanto, todas as atividades realizadas tiveram um carácter lúdico, de forma a motivar as crianças. Foram também realizadas experiências, incentivando a iniciação ao processo de investigação e descoberta: as crianças interrogam-se sobre a realidade, colocam problemas, experimentam, observam, levantam hipóteses e procuram soluções.

Domínios da Área de Expressão e Comunicação

Expressão plástica: Este domínio foi um dos domínios mais desenvolvido e trabalhado pelas crianças, já que estava presente em todos os aspetos que as crianças queriam abordar: a ilustração de cada um dos temas para a construção do livro do corpo humano. Foi também realizado um decalque e um desenho sobre o coração. No final do projeto, as crianças decidiram que queriam fazer fantoches com pau de espetada, desenhando, cada um, uma parte do corpo humano.

Linguagem Oral e Abordagem à escrita: Durante o projeto, esta área foi quase sempre desenvolvida, já que o diálogo e a interação estiveram sempre presentes nas

atividades. As crianças assistiram também a alguns vídeos e a horas do conto no âmbito do projeto, interpretando a informação oral recebido e comentando-a. Foram também proporcionados às crianças momentos de partilha de ideias e conhecimentos, promovendo o desenvolvimento da oralidade.

Matemática: No âmbito da matemática, a estagiária dinamizou um jogo de tabuleiro que, devido ao seu tamanho em grande escala, fazia com que as próprias crianças fossem as peças do jogo. Este implicava que as crianças realizassem contagem, não só das casas mas também do dado, mas também que se orientassem no tabuleiro, desenvolvendo a sua noção de espaço e a lateralidade. Numa outra atividade, o grupo realizou espetadas de fruta segundo padrões, reforçando este conceito matemático que já tinha sido trabalhado. A noção temporal foi também abordada na atividade sobre os frisos cronológicos.

Expressão motora: Este domínio foi desenvolvido na atividade sobre a lateralidade, em que o grupo tinha de realizar várias tarefas motoras para perceber qual o seu lado dominante. Na atividade das espetadas de fruta bem como no decalque e em todas que exigiam movimentos mais curtos, foi desenvolvida a motricidade fina, uma das necessidades do grupo.

Expressão dramática: Este domínio foi desenvolvido na divulgação do projeto, já que as crianças decidiram fazer um teatro para mostrar aos colegas o que tinham aprendido de novo.

Expressão musical: O domínio da expressão musical foi o único que não foi abordado no projeto sobre o Corpo Humano. Visto que o mesmo abordava temas científicos, a estagiária teve alguma dificuldade em conciliar a música com este aspeto.

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

O grupo revelou-se bastante autónomo, já que realizou duas planificações do projeto, com o que já tinham aprendido e o que queriam ainda aprender (inicialmente com a educadora cooperante e a segunda, aquando da chegada da estagiária). A ideia para a criação de um dos elementos do projeto (O livro do Corpo Humano) surgiu também de uma das crianças, bem como a escolha da ilustração efetuada nas páginas pelas quais cada criança era responsável.

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

Um dos aspetos que a estagiária considerou fundamental no sucesso do projeto foi a motivação das crianças, que se transmitiu em várias vertentes, como é o caso da cooperação. Ao sentirem-se motivadas, as crianças traziam livros e jogos de casa sobre o tema, para partilhar conhecimentos com os amigos. Outras crianças, que por coincidência tinham irmãos a estudar no 1º ciclo e simultaneamente ao grupo, estavam a abordar o Corpo Humano, partilhavam as experiências e os saberes aprendidos com os irmãos mais velhos. O trabalho cooperativo foi também um aspeto focado durante todo o projeto, já que a ilustração do livro do Corpo Humano foi realizada a pares. Num dos pontos abordados (Como nascem os bebés?), a estagiária promoveu um momento de envolvimento parental, dinamizando trabalho cooperativo em relação com os pais.

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

Com este projeto, o grupo conseguiu desenvolver a motricidade fina, uma das necessidades do mesmo. O respeito pelos outros e a partilha de ideias, promovendo situações de exposição, foi também um aspeto alcançado com o projeto. A maioria das crianças conseguiu atingir os objetivos propostos ao nível das aprendizagens.

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

Como referido acima, as crianças sempre se mostraram muito empenhadas e motivadas pelo projeto, não só trazendo materiais de casa sobre o assunto, como também pelo facto de perguntarem constantemente quando é que iriam ilustrar a página do livro correspondente, depois de mais uma temática ter sido abordada. Neste último aspeto, denota-se também a responsabilidade presente nas crianças, que se guiavam pelo “Quadro de responsabilidades” construído, de forma a saberem a ordem da ilustração da página.

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

O grupo demonstrou uma boa capacidade de resolução de problemas ao longo do projeto conseguindo, sem a ajuda do adulto, resolver aspetos em que não há consenso. Um exemplo desta situação foi a escolha do modo de apresentação do Livro do Corpo Humano durante a divulgação, já que existiam duas ideias. Para resolver esta questão, as crianças decidiram votar e ganhou a criança com mais votos pelos colegas. Um outro exemplo aconteceu durante a construção do friso cronológico, em que as crianças resolveram sozinhas o problema de ter

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

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

Na minha opinião, o projeto desenvolvido foi ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Embora a temática do projeto se pudesse tornar um pouco complexa, o grupo exigia este grau de dificuldade, pois queriam saber sempre mais. No entanto, a equipa pedagógica teve sempre o cuidado de utilizar estratégias para motivar as crianças, fazendo com que todas as atividades tivessem um cariz lúdico. Deste modo, considero que a equipa pedagógica conseguiu adequar positivamente o projeto ao grupo.

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

O projeto permitiu, como previsto, adquirir conhecimentos ao nível da área do conhecimento do mundo. Embora não fosse uma das metas previstas pela equipa pedagógica, este desenvolveu também competências nas crianças para a resolução de problemas e o sentido de respeito pelos outros.

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

Quando da chegada da estagiária ao grupo, este já se encontrava na terceira fase, ou

seja, a fase da execução. No entanto, a estagiária sentiu necessidade de realizar um ponto de situação com as crianças, de forma a integrar-se no projeto, sabendo os conhecimentos que já tinham sido adquiridos, os que ainda desejavam saber e também como gostavam de fazer, adaptando a sua prática aos gostos das crianças. Outro aspeto que também revela flexibilidade é o facto de várias atividades do projeto (por exemplo, o decalque dos músculos ou o livro do corpo humano) terem sido pedidas na assembleia de grupo tendo, posteriormente, sido adaptadas para o projeto pela equipa pedagógica.

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

Um exemplo de negociação proporcionada pela estagiária foi a definição de pares de trabalho, que promovia o desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social.

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

Além de as crianças terem participado ativamente na planificação do projeto, decidindo todas as temáticas abordadas, a estagiária tentou também envolver a família, pedindo um trabalho que as crianças pudessem fazer em casa com os pais para posteriormente apresentarem aos colegas.

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

O projeto permitiu às crianças conhecerem melhor o seu corpo e a função de alguns dos seus órgãos, assim como a importância da alimentação saudável.

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

A avaliação do projeto era feita através das assembleias de grupo, nas quais as crianças diziam o que tinham gostado de fazer durante a semana e o que não tinha gostado. Assim, embora não fosse uma avaliação específica para o projeto, as atividades desenvolvidas no projeto eram muitas vezes referidas. **No entanto, a estagiária considera que o projeto deveria ter tido uma avaliação final mas que, por falta de tempo, acabou por não ser realizada.**

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

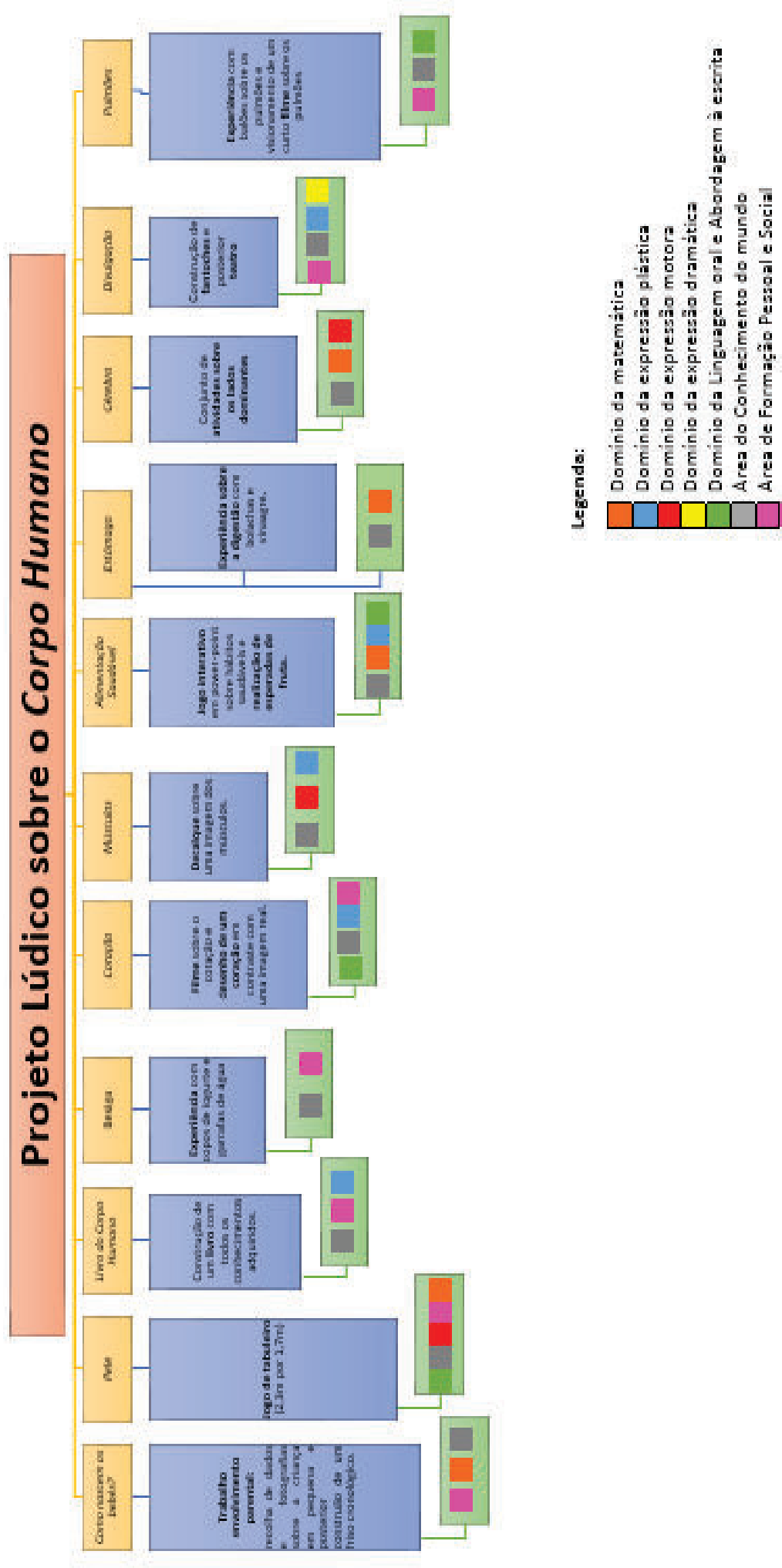
Um dos feedbacks do projeto recebidos pela estagiária aconteceu numa reunião de pais, em que uma das mães pronunciou-se sobre o projeto, afirmando que estava muito contente com o que as filhas tinham aprendido e que estas chegavam sempre muito motivadas a casa para contar tudo o que já sabiam.

Anexo D.3- Confronto das duas co planificações feitas pelas crianças

O que queremos saber:										
Ossos	Sistema Reprodutor	Sangue	Músculos	Visão	Orgãos	Cabelo	Respiração	Circulação	Cérebro	Comida Saudável
- Como nascem os ossos?	- O que há dentro do pénis?	- Os glóbulos brancos ajudam a proteger o nosso corpo.	- O coração é um músculo.	- Como é que nós vemos?	- Em que sítio estão os orgãos no nosso corpo?	- Como nasce o cabelo?	- O que nos faz respirar?	- Por onde passa o sangue?	- De onde vêm as nossas ideias?	- Porque razão temos de comer comida saudável?
- O que temos dentro dos ossos?	- Como nascem os bebés?	- O sangue anda nas veias.					- O que está dentro dos pulmões?	- Onde ficam as veias e o que têm dentro?	- O que temos dentro da cabeça?	
- Quantos ossos tem um adulto?							- Os pulmões são músculos?	- É o coração que bombeia o sangue?		
- Quantos ossos têm os bebés?										
Legenda:										
1º registo- Assunto já abordado com as crianças										
1º registo- Assunto a focar com as crianças										
2º registo- Assunto a focar com as crianças										

O que queremos saber:									
Ossos	Estômago	Coração	Músculos	Curiosidades	Pulmões	Pele	Bexiga	Cérebro	Alimentação Saudável
		- Os glóbulos brancos ajudam a proteger o nosso corpo.	- O coração é um músculo.	- Como é que nós vemos?	- O que nos faz respirar?			- De onde vêm as nossas ideias?	- Porque razão temos de comer comida saudável?
- O que temos dentro dos ossos?	- Como nascem os bebés?	- O sangue anda nas veias.		- Como nasce o cabelo?	- O que está dentro dos pulmões?			- O que temos dentro da cabeça?	
- Quantos ossos tem um adulto?	- Por onde passa o sangue?			- Em que sítio estão os órgãos no nosso corpo?	- Os pulmões são músculos?				
- Quantos ossos têm os bebés?	- É o coração que bombeia o sangue?								
	Legenda:								
	1ª Planificação - Assunto já abordado com as crianças								
	Assuntos pedidos pelas crianças apenas na 2ª planificação								
	Assuntos pedidos na 1ª e 2ª planificação que ainda não foram abordados								

Anexo D.4- Esquema curricular do projeto



Anexo E.1- Notas de campo (aulas)

Nota 1

Data: 22/09/2014

Intervenientes: Grupo

As crianças ainda apresentam a necessidade de contar o que fizeram no fim-de-semana como era costume realizarem na educação pré-escolar. No entanto, já conseguem filtrar a informação para dizer apenas o que consideram importante e assim ter oportunidade de contar.

Nota 2

Data: 22/09/2014

Intervenientes: Grupo

Os vários elementos da turma apresentam diversos ritmos diferentes de trabalho, o que faz com que alguns acabem os exercícios quando outros ainda estão no início.

Anexo E.2- Notas de campo (intervalos)

Nota 45

Data: 17/11/2014

Intervenientes: Criança A.

As crianças procuram muito a sala, mesmo durante a hora de almoço, para pedir para terminar alguns trabalhos que deixaram incompletos, mostrando que se sentem motivadas para aprender.

Anexo F- Grelhas de registo de evidências

7/10/2014

Grelha de registo de evidências- **Matemática**

	Respondeu corretamente às perguntas ○	Respondeu corretamente às perguntas △	Matemática Respondeu corretamente às perguntas ✓	Realização correta dos exercícios	Realização correta dos exercícios do manual
	+	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	+	-	+	+	()
	+	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	#	-	+	+	()
	+	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	+	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	#	+	+	+	()
	#	-	+	+	()
	#	+	+	+	()

Observações:
 ○ Perguntas acerca das figuras geométricas (identificação)
 △ Distingue sólido da figura geométrica.
 / conseguiu identificar sólidos geométricos em objetos do quotidiano
 # não foram realizadas perguntas a este aluno.
 () não foi realizada

Legenda:
 Sim: +
 Não: -

Anexo G- Grelhas de registo de comportamentos e atitudes



Grelha de registo de atitudes e comportamento: Indicadores

Organização do espaço de trabalho

Nível 1- Mantém o seu espaço organizado mesmo sem solicitação do adulto.

Nível 2- Mantém o seu espaço organizado devido à solicitação do adulto.

Nível 3- Não demonstra organização no seu espaço de trabalho.

Participação

Nível 1- Participa de forma voluntária.

Nível 2- Participa apenas quando solicitado.

Nível 3- Não participa, mesmo quando solicitado.

Realização das tarefas propostas

Nível 1- Demonstra interesse e motivação na realização das tarefas.

Nível 2- Revela algum interesse na realização das tarefas.

Nível 3- Não se demonstra motivado e apenas realiza as tarefas por obrigação.

Conclusão das tarefas propostas

Nível 1- Concluiu todas as tarefas propostas.

Nível 2- Concluiu mais de $\frac{1}{2}$ das tarefas propostas.

Nível 3- Concluiu $\frac{1}{2}$ ou menos de $\frac{1}{2}$ das tarefas propostas.

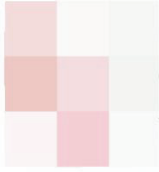
Comportamento

Nível 1- Cumpre todas as regras de bom funcionamento da sala de aula.

Nível 2- Cumpre parcialmente as regras de bom funcionamento da sala de aula.

Nível 3- Não cumpre as regras de bom funcionamento da sala de aula.

Dia 21/10/2014



Grelha de registo de atitudes e comportamento- 1.º B

	Organização do espaço de trabalho	Participação	Realização das tarefas propostas	Conclusão das tarefas propostas	Comportamento
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	3	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	3	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	3	3	2	3
	3	2	3	1	3
	3	3	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	3	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3
	3	2	3	2	3

Observações:

Legenda: (cf. Indicadores de cada categoria analisada)

Nível 3: +

Nível 2: +/-

Nível 1: -

Anexo H- Check-lists 1º CEB

22/10/201

Check-list Expressão físico-motora 1º B

	Perícia e Manipulação		Consegue direcionar o seu remate em favor do alvo pretendido
	Passa a bola a um colega utilizando uma mão ou as duas mãos	Recebe a bola com as duas mãos, não usando o corpo como apoio	
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	-	-	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	+	+	+
	-	-	+
	+	-	+
	+	+	+

Observações:

Legenda: Sim: + Não: -

Anexo I.1- Exemplo de um registo do portefólio da criança



“Máscaras de carnaval”

Data de realização: 28 de fevereiro de 2014

Data da escolha: 11 de março de 2014

Áreas de conteúdo:



Escolha realizada por: Estagiária

Comentário do adulto:

O P. conseguiu realizar a máscara, demonstrando ter percebido que seria a colocação das mãos originaria a máscara. Este demonstra evolução ao nível da motricidade, não só no que diz respeito ao contornar e recortar, mas também ao revestir em espiral o pau de espetada, que exige alguma destreza.

Comentário da criança:

Esta foi a máscara que tu nos ensinaste a fazer, eu gosto de fazer coisas giras. Eu gostei mas era difícil cortar as mãos. Ah e fiz um lacinho porque é uma menina.

Indicadores de desenvolvimento:



Domínio: Expressão Plástica

- Manifesta prazer lúdico na actividade plástica;
- Manifesta interesse pelo detalhe.



Domínio: Expressão Plástica

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



Anexo I.2- Relatório Narrativo

9 de junho de 2014

P. R., 5 anos de idade

Este é um relatório das aquisições do P. nas diferentes áreas de conteúdo e respectivos domínios. O P. demonstra um grande interesse pelo desenho, favorecendo a motricidade fina, e na realização de puzzles, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático.

Desenvolvimentos importantes:

Área De Formação Pessoal E Social

O P. demonstra ter consciência de si, reconhecendo o seu nome, idade, sexo e local onde habita. Já consegue também exprimir os seus diferentes estados emocionais: gostar/ não gostar de, estar feliz, estar triste, ter medo, entre outros.

Ao nível da interação com os outros, o P. demonstra conseguir aceitar as decisões do grupo, conseguindo esperar pela sua vez para falar e respeitar a vez dos colegas.

O mesmo já consegue tomar decisões e explicar as suas razões, revelando espírito crítico. Assume as responsabilidades que lhe são propostas, cumprindo o que lhe é pedido. Apresenta noção do tempo (antes, durante e depois), conseguindo perspetivar acontecimentos.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Motora

Ao nível da expressão motora, o P. controla e coordena os movimentos do seu corpo, explorando as suas possibilidades motoras: subir, descer, correr. Já consegue realizar ações motoras básicas com objetos portáteis como bolas, arcos e cordas. Ao nível do gesto “fino”, revela progresso ao nível do recorte, encaixe e modelagem.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Plástica

O P. já representa a figura humana reconhecendo o esquema corporal, utilizando diversos instrumentos e materiais para se expressar plasticamente. Domina também várias técnicas de expressão plástica e demonstra já saber organizar os vários elementos que desenha no espaço gráfico. Quanto às cores, este já as reconhece e percebe que a sua mistura gera novas cores.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Dramática

Quanto à expressão dramática, o P. imita e recria experiências do quotidiano usando a imaginação e utiliza vários recursos para se exprimir através “de um outro” como por exemplo, os fantoches.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Musical

No que diz respeito à sensibilidade musical, o P. consegue escutar e fazer silêncio para identificar os sons envolventes. Este utiliza também instrumentos musicais e consegue inventar novas formas de movimento, exprimindo através da dança como sente a música.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita

Ao nível da linguagem oral, o P. constrói frases corretas e revela uma ampliação progressiva no que diz respeito ao seu vocabulário. Já consegue utilizar adequadamente os quatro tipos de frases: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa. É capaz de narrar acontecimentos, reproduzir e/ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, planear oralmente o que se pretende fazer, contar o que realizou, transmitir mensagens, dar recados e fazer perguntas para obter informação.

Ao nível da linguagem escrita, o P. já realiza tentativas de escrita, inventando e copiando palavras e textos. Este escreve o seu nome e narra uma história ou acontecimento através de uma série de desenhos.

No âmbito da leitura, o P. recorre muitas vezes à área da biblioteca, interpretando e descrevendo imagens ou gravuras de um livro ou texto e demonstrando gosto pelo livro e pela leitura. Este comenta, interpreta e

reconstrói a informação que recebe aquando, por exemplo, de uma hora do conto.

Relativamente às tecnologias da informação e da comunicação, o P. utiliza o computador para realizar, tanto trabalho a pares, que implica colaboração e decisão conjunta, como para jogar individualmente softwares lúdicos/ interativos e didáticos, demonstrando destreza no manuseamento do teclado e do rato.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Matemática

Relativamente à classificação e seriação, o P. já é capaz de distinguir diferentes atributos dos materiais, como a cor, a espessura, a textura, o tamanho e a forma, indicando as semelhanças e as diferenças. Este já é capaz de realizar correspondências quando, por exemplo, distribui um guardanapo por cada colega ou então quando preenche a tabela de dupla entrada das presenças.

Ao nível da noção de número, este já é capaz de contar até 20, realizando contagens simples. É capaz de formar sequências com lógicas subjacentes e de descobrir lógicas presentes em alguns casos. Este distingue e conhece as diferentes figuras geométricas.

Área Do Conhecimento Do Mundo

O P. manifesta interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que o rodeia, nos diferentes domínios do conhecimento humano. Quando incentivado, interroga-se sobre a realidade, coloca problemas, experimenta, observa, levanta hipóteses e procura soluções. Apresenta espírito crítico que lhe permite relatar, refletir e avaliar um trabalho realizado, uma situação e/ou acontecimento. Participa nas tarefas de manutenção e limpeza da sala.

Anexo I.3- Plano de ação

9 de junho de 2014

P. R., 5 anos de idade

Área De Formação Pessoal E Social

- Promover situações em que o P. tenha de falar em grande grupo;
- Estimular a cooperação na resolução de problemas.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Motora

- Incentivar que o P. realize o rolamento à frente, para que perca o medo;
- Promover jogos que aumentem a agilidade e a resistência.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Plástica

- Propiciar situações em que o P. aprecie manifestações de arte;
- Fomentar o gosto pelo detalhe;

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Dramática

- Propiciar situações em que o P. se exprima através “de um outro”.
- Fomentar atividades de faz-de-conta, nas quais o P. pode recriar situações por si já vividas.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Expressão Musical

- Promover situações em que o P. tenha de explorar o carácter lúdico das palavras;
- Desenvolver a criatividade, criando variações à letra original das canções;
- Estimular o uso de instrumentos musicais, através da construção dos mesmos.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita

- Promover atividades em que o P. tenha de usar a mímica para representar;
- Fomentar atividades de pesquisa através, por exemplo, dos documentos (livros, enciclopédias, dicionários, revistas, jornais) para obter e pesquisar informação.

Área Das Expressões E Da Comunicação- Domínio da Matemática

- Propiciar atividades centradas na resolução de problemas matemáticos;
- Incentivar o P. a realizar tarefas que incluam pesos, medidas e volumes.

Área Do Conhecimento Do Mundo

- Incitar o registo e a organização recolhida através de desenho, de gráficos e de outros registos;

Anexo J.1- Reflexão sobre a instituição- EPE e 1º CEB

Caracterização da instituição

O Colégio em questão é uma instituição privada, localizada na Senhora da Hora, no concelho de Matosinhos.

Para compreendermos melhor a estruturação, objetivos e metodologias que são os alicerces do Colégio, começamos por analisar os três documentos orientadores: o Regulamento interno é o

(...) documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, serviços técnico – pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; (Decreto-Lei nº137/2012)

o Projeto educativo é um

(...) documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva.; (Decreto-Lei nº137/2012)

e o Plano anual de atividades é um documento *(...) que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento. (Decreto-Lei nº137/2012)*

Assim, o projeto educativo denomina-se “Educar para o século XXI” e indica que o colégio se rege por uma educação que permite às crianças explorar capacidades, testar limites e alargar conhecimentos. Para sustentar este projeto educativo, o colégio não se centra apenas nas ferramentas tecnológicas, científicas e cognitivas, mas também em ferramentas comportamentais e sociais. Deste modo, tem como objetivos: educar crianças tolerantes e sensíveis, capazes de viver em comunidade, bem como criar cidadãos com pensamento crítico, levando a que durante a sua vida sejam capazes de pensar e agir livremente, estando sempre recetivos à inovação e à criatividade. Esta é a

missão que deve estar presente em todas as atividades propostas, pelas educadoras e/ou professores da instituição.

Sendo a criança a pedra angular deste colégio, esta é vista como o centro de toda a aprendizagem e é, por isso, valorizada a sua singularidade – *Cada gaivota é um ser singular, irrepitível (...)* (Projeto Educativo, 2011-2014:11). É, assim, uma ideologia baseada no princípio da diferenciação pedagógica, com o objetivo primordial de ajudar na construção de um projeto de vida, que permita viver em harmonia com os outros e consigo próprio.

A política educacional do colégio baseia-se em quatro pilares fundamentais de uma educação direcionada para o século XXI, *definidos pela UNESCO em 1996* (Projeto Educativo, 2011-2014:5): aprender a conhecer - através da reflexão; aprender a fazer - experimentando e construindo o próprio conhecimento; aprender a viver juntos - participando e cooperando com a comunidade; e, por fim, aprender a ser - vivendo harmoniosamente consigo e com o mundo que o rodeia.

Como verificamos no código de conduta, patente no Regulamento Interno, um dos princípios enunciados e, das aprendizagens a realizar decorre, que um aluno da instituição e/ou docente deverão ser identificados não só pelo seu uniforme, *mas também e, sobretudo, pelo seu saber estar e saber ser* (Regulamento Interno, 2014-2017:10). Outro dos princípios que o Colégio defende é a responsabilidade do aluno para ser assíduo e pontual. No caso do pré-escolar, era apenas dada a oportunidade de se atrasarem duas vezes por período, tendo os atrasos de ser devidamente justificados. No caso de ultrapassarem esse limite, será comunicado aos encarregados de educação e os alunos terão de se deslocar para a Biblioteca, realizando aí atividades (ler livros, visualização de filmes, realização de fichas, ...), sempre com o apoio da auxiliar de ação educativa. Só poderão voltar a participar nas atividades curriculares após o primeiro intervalo da manhã.

A relação de proximidade com os pais é também um aspeto presente nos documentos, incentivando à participação ativa dos familiares na vida escolar da criança, com vista a promover um crescimento saudável não só ao nível cognitivo, mas também no que diz respeito aos valores morais.

Desta forma, nas festas de aniversário os pais podem almoçar com o grupo de crianças do seu educando e, também, sem ser em épocas festivas, podem almoçar com os seus filhos três vezes por período. No caso da educação pré-escolar cada grupo tem, por semana, uma hora dedicada à família, sendo que nessa hora os pais são convidados

a realizar atividades com o grupo de crianças (desde ler um conto, a atividades culinárias, falar da profissão, entre outros temas).

No 1º CEB, embora não exista uma hora fixa para tal, também é permitido que os pais interajam com a turma, dinamizando atividades com a mesma. Em ambas as valências, embora se verificasse com maior frequência na educação pré-escolar, pôde-se comprovar a importância dada ao envolvimento parental, não só da parte dos educadores mas também das famílias, que procuram a instituição para realizar atividades que os aproximem dos seus filhos.

No que diz respeito ao horário de atendimento para os encarregados de educação, para que estes dialoguem com a educadora/professora sobre os seus filhos, também não há uma hora definida e rígida. Sempre que algum pai necessite de falar com a educadora/professora pode comunicar pela caderneta ou via-email, sendo estes recursos utilizados para enviar comunicados ou marcar um atendimento, num horário possível para ambos.

Para além destas formas de comunicação, os pais têm acesso à página do colégio na internet e à plataforma de comunicação digital promovida pelo colégio, uma espécie de rede social, na qual os professores podem colocar informações e trabalhos realizados pelas crianças. A esta página só têm acesso os encarregados de educação, através de uma palavra-passe, com o objetivo de manter a privacidade das crianças, não sendo expostas em páginas da internet.

O colégio tem uma organização particular, permitindo que as várias valências se articulem entre si, revelando uma verdadeira comunidade educativa. Para que isso seja realizado com sucesso, existem equipas educativas: (...) *baseadas na filosofia pedagógica do ensino em equipa – “Team teaching”* (Regulamento Interno, 2014-2017: 25). Estas equipas são (...) *constituídas por educadores e ou professores com formações diferentes, mas complementares, capazes de gerir, de forma comprometida e responsável, o Projeto Curricular pensado para o Colégio, mas também para cada grupo ou nível de escolaridade* (Regulamento Interno, 2014-2017: 21). A equipa pedagógica, tanto na educação pré-escolar como no 1º CEB, é constituída pelo educador/ professor titular e pelos professores de currículo local, que trabalham de forma articulada entre si, partilhando estratégias e métodos, de forma a obter o melhor desempenho das crianças.

Como é referido no PAA da instituição, o colégio segue uma pedagogia que valoriza não só a área científica mas também a área social. Este aspeto pode ser

comprovado pelos eixos de desenvolvimento presentes no PAA: *Expressar com Arte e Movimento; Ler e escrever fazem tudo acontecer; Investigar, Experimentar, Manipular; Construir uma escola verde, ecológica, segura, cidadã e ambientalmente sustentável;* e por fim, *Conhecer, respeitar e valorizar a diversidade*. Esta consciência humanista fomentada pelo colégio verifica-se em muitas questões do cotidiano, em que as crianças demonstram um grande sentido de responsabilidade e de estima pelo outro. Um exemplo deste aspeto é a preocupação demonstrada, no 1º CEB, em arranjar uma solução para um dos alunos que apresentava dificuldade em não roer o seu material escolar. Embora pudessem ignorar este problema, este passou a ser uma preocupação geral, levando a que os colegas procurassem soluções e apresentassem alternativas para ajudar a criança.

Anexo J.2- Reflexão sobre o espaço e os materiais- EPE

A sala dos cinco anos

Num contexto de aprendizagem activa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efectuada (Hohmann e Weikart, 2007: 161).

Partindo da citação acima, a organização do espaço faz parte da intencionalidade educativa do educador, ou seja, o planeamento da sala e a sua divisão em áreas deve ser projetado de forma benéfica para as crianças, indo ao encontro das suas necessidades, mas também dos seus interesses.

De uma forma geral, a sala dos cinco anos é um espaço bastante amplo, o que se acentua pelo fato de o teto ser também muito elevado, dando a sensação de se tratar de um espaço de grandes dimensões. Esta sala transmite uma grande suavidade causada pelos armários maioritariamente brancos. Este facto está presente no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto (Ponto 14, alínea a), que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, e no qual se pode ler que “os materiais utilizados e ou revestimentos de pavimentos, paredes, tectos e de outros elementos construtivos deverão ser confortáveis (visual e tactilmente), resistentes, não tóxicos, não inflamáveis e de fácil manutenção.” A existência de janelas em três paredes faz com que se torne uma sala muito iluminada, agradável e atraente para as crianças, não se tornando cansativa visualmente. Assegurando a segurança das crianças, todas as esquinas estão protegidas com plástico maleável, de forma a evitar que as crianças se magoem.

Outro aspeto positivo é a localização das casas de banho, mesmo à porta da sala. Este simples pormenor facilita o trabalho do educador em atividades que, por exemplo, obriguem as crianças a lavar utensílios,

permitindo que estas o façam de forma autónoma. Estas são apenas destinadas às duas salas de cinco anos da instituição, o que permite que todos os sanitários sejam adequados à faixa etária e que não haja cruzamento com outras crianças de diferentes idades, o que poderia causar distrações.

A zona do acolhimento é delimitada por um tapete de borracha e está situada de modo a ficar de frente para a tela do projetor e para o quadro interativo disponível na sala.

As paredes da sala dos cinco anos “(...) falam, documentam” (Malaguzi, 1994, citado por Lino, 1996:110), através de um painel em toda a parede para afixar trabalhos das crianças. Ainda nas paredes podem-se observar instrumentos de organização de tempo e grupo – mapa de atividades, quadro de presenças, quadro das tarefas.

Analisando mais pormenorizadamente a sala, esta encontra-se dividida em doze áreas (*cf. Anexo A*): pintura, desenho, recorte e colagem, modelagem, informática, biblioteca, escrita, matemática, ciências, construções, jogos de mesa e faz-de-conta. A organização destas áreas segue os ideais do Movimento da Escola Moderna (*cf. Anexo B*), que defende que o espaço educativo deve estar organizado em áreas, distribuídas à volta de uma zona central para trabalhos. Assim, a área de trabalhos é constituída por quatro mesas redondas, afastadas entre si, que garantem o lugar para as vinte crianças do grupo. Estas mesas são identificadas pela cor das cadeiras, o que faz com que as crianças já se sentem de forma autónoma, pois como já sabem a cor da sua cadeira, pegam na mesma e sentam-se no sítio certo.

No que diz respeito às áreas, a **área da pintura** é constituída por um único cavalete, o que faz com que as crianças acabem por pintar na mesa destinada à **área do desenho**. Estas duas áreas são locais onde as crianças podem usar a sua criatividade, pois podem expressar os seus interesses e emoções, por não se tratarem de atividades orientadas, tornando-se uma área fundamental para o adulto, na medida em que permite conhecer a criança e saber o que esta vai sentindo. Estas são também das áreas mais procuradas pelas crianças, que demonstram muito interesse pela expressão plástica, principalmente pelo desenho.

Na **área do recorte e da colagem** estão disponíveis vários tipos de papel, desde revistas a papel goma eva. Esta panóplia de recursos permite que as crianças possam ter contacto com diferentes texturas. Esta área e a **área da modelagem** são muito importantes, pois permitem trabalhar a motricidade fina, através do recorte, do trabalho com plasticina e da dobragem. Na área da modelagem pode-se também encontrar algumas folhas com os passos para a construção de origamis, que foram adicionados á área a pedido de uma das crianças. Dado que esta é também uma área que as crianças procuram com bastante frequência, os origamis impressos para a área acabam por ser poucos. Assim, será importante levar mais origamis para a área, para que as crianças consigam mais diversidade de trabalhos e não repitam os mesmos.

A **área da informática** é constituída por uma mesa e um computador portátil. Neste espaço, as crianças podem jogar vários jogos online, não usando softwares educativos. Deste modo, seria interessante incluir nesta área alguns softwares educativos para as crianças, de forma a que possam aprender de forma lúdica, variando os jogos.

A **área da biblioteca** é constituída por uma pequena estante e dois *puff's*, para as crianças usufruírem de um local mais sossegado. Os livros que aqui se encontram são livros requisitados na biblioteca da instituição e que são renovados todos os meses. Encontram-se também vários livros trazidos pelas crianças e que a educadora vai lendo, quando possível, na hora do conto. O facto de serem vários os livros trazidos pelas crianças demonstra o interesse destas por histórias.

Na **área da escrita**, há uma pequena mesa onde as crianças podem fazer os seus registos. Para isso, cada uma tem um caderno A5, nos quais podem escrever o seu nome e o nome dos colegas, bem como utilizar os moldes que estão disponíveis para contornar. Os nomes das crianças estão disponíveis numa pequena caixa. Este material, escrito em minúsculas e maiúsculas, foi feito pela educadora e tem como finalidade incentivar a iniciação à escrita, bem como desenvolver a motricidade fina, através do uso de movimentos fluidos.

A **área da matemática** e a **área das ciências** estão situadas no mesmo armário, embora sejam duas áreas distintas. Na primeira, podem-se encontrar vários materiais didáticos como blocos lógicos, barras de *cuisenaire*, jogos sobre rotinas, entre outros. Embora haja os materiais atrás referidos, era também importante que as crianças tivessem acesso a mais alguns materiais que a estagiária possa construir, como por exemplo, jogos de simetrias., de forma a promover a aquisição de saberes através do lúdico e da diversidade de materiais. Na segunda, encontram-se alguns materiais para a realização de experiências como copos, areia, terra, lupas e recipientes de vários tamanhos. Ainda nesta área encontra-se um pequeno manual com experiências realizadas pelas crianças (projeto promovido pela estagiária que acompanhou o grupo no ano transato), mas após observação, denota-se que as crianças acabam por ir para a área e não sabem que experiências realizar. A ausência da frequência da área das ciências deve-se também ao facto de as crianças precisarem de ajuda para ler as experiências, o que acaba por desmotivar, visto que a educadora não consegue estar permanentemente na mesma área.

A **área dos jogos de mesa** contém jogos da sala, mas também jogos trazidos pelas crianças. Estas demonstram um enorme gosto por puzzles e relativa facilidade em montá-los, o que justifica o facto de muitos destes jogos serem bastante complexos para a faixa etária.

A **área das construções** contém blocos de vários tamanhos e com diferentes formas. Há também uma pista para montar. Nesta área, acabam por desenvolver competências ao nível do trabalho em equipa, de “exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e faz-de-conta” (Hohmann e Weikart, 2007: 184). Segundo os mesmos autores (2007: 188), “dado que a brincadeira da área da casa muitas vezes se alarga para a área dos blocos, a localização destas duas áreas deverá ser próxima”. Na sala observada, a **área do faz-de-conta** que é constituída pela casinha e pelo fantocheiro, que se encontram lado a lado, no fundo da sala, atrás da área das construções. A área da casinha não dispõe de muitos materiais, apenas alguns remetentes para a cozinha e uma cama para o bebé, o que se pode justificar pelo facto de não ser uma área que demonstre grande entusiasmo às crianças.

Na outra ponta da sala, existe um fantocheiro e uma pequena arca com fantoches, permitindo às crianças fazer pequenas peças de teatro livremente.

Assim, verifica-se que, como defende Zalbaza (1998: 237) "a forma como se organiza o espaço e a dinâmica aí gerada irá definir o cenário de aprendizagens", sendo fundamental o educador refletir sobre as aprendizagens que as crianças efetuam e adaptar

Anexo J.3- Reflexão sociocultural- EPE

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “cada criança tem uma família - pais ou seus substitutos- que é diferente - composição, características sócio - económicas e culturais” (Ministério da Educação, 1997:32). Para ser possível caracterizar o grupo, recorreu-se à análise das fichas de anamnese do mesmo, que contemplam informações pessoais das crianças e do agregado familiar. Esta análise é fundamental, pois como também se verifica nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997:31), a abordagem sistémica e ecológica que se deve seguir na educação pré-escolar “assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constituiu um processo dinâmico de relação com o meio”, constituindo assim, uma perspetiva “permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e dos adultos” (Ministério da Educação,1997:33). Todas as informações retiradas das fichas de anamnese foram traduzidas para tabelas, que se encontram em anexo.

Deste modo, verifica-se que a idade média dos pais se compreende entre os trinta e os quarenta anos, o que justifica o facto de um grande número de crianças possuírem, pelo menos, um irmão. Esta situação permite verificar que o grupo tem convivência direta com outras crianças, o que pode permitir um melhor processo de socialização e de valores como a partilha e entreatajuda. No que diz respeito ao grau académico dos progenitores, verifica-se que apenas uma minoria não frequentou o ensino superior e que trabalham no setor secundário ou terciário. Esta situação, aliada ao facto de nenhum pai estar desempregado, pode significar que estas crianças sejam sujeitas a um nível sociocultural privilegiado e conseqüentemente sejam expostas a um maior leque de vivências, o que pode fazer com seja necessário um esforço extra para proporcionar às crianças experiências novas bem como proporcionar o uso de recursos que estas ainda não conheçam.

De modo geral, estas crianças passam cerca de oito horas e meia na instituição e almoçam, na generalidade, no colégio, passando aqui uma parte significativa do seu dia, já que alguns destes ainda frequentam o

prolongamento na parte da tarde, com atividades como o ballet. Este facto talvez justifique a necessidade de atenção que estas crianças mostram por parte dos adultos e o apego aos mesmos.

Através da observação direta de uma atividade proposta a todos os níveis de educação/ensino do colégio que englobava trabalho cooperativo com os familiares das crianças, constata-se que estes são bastante participativos, colaborando em todas as atividades/desafios que tinham sido propostos, como por exemplo, desafios matemáticos que cada criança levava para casa aquando da semana da matemática ou então pequenas tarefas olfativas no âmbito dos sentidos. Esta participação é também incentivada nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997:22), que referem que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Embora quinze das vinte crianças habitem no mesmo concelho da instituição, as outras cinco habitam em concelhos limítrofes da mesma, não havendo nenhum caso em que se registre uma deslocação mais prolongada.

No concelho da instituição	Concelhos limítrofes
15	5

No entanto, embora haja uma proximidade entre a habitação e a instituição, as crianças utilizam o automóvel como meio de transporte. Através deste fato pode-se inferir que as crianças, quando chegadas à instituição, não vêm cansadas por já terem caminhado ou por se terem levantado excessivamente cedo.

Anexo J.4- Reflexão sociocultural- 1º CEB

“O desenvolvimento da criança acontece através de processos de interacção cada vez mais complexa entre uma criança activa e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente imediato” (Bronfenbrenner, 1998: 996). Deste modo, salienta-se a importância de analisar o microsistema das crianças, especialmente o contexto familiar. Neste sentido, recorreu-se à análise das fichas de anamnese, onde foram analisadas algumas variáveis como o nível académico, a profissão e o número de irmãos.

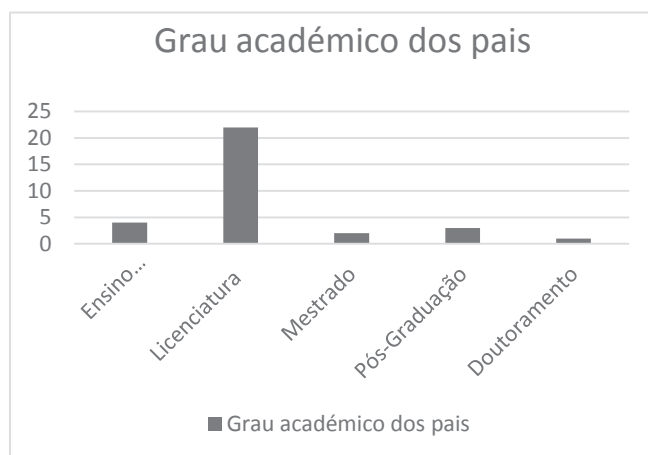
No que diz respeito ao número de irmãos, apenas duas crianças são filhas únicas, sendo que a maioria tem apenas um irmão. Esta situação permite verificar que o grupo tem convivência direta com outras crianças, sem ser em contexto escolar, o que pode permitir um melhor processo de socialização e de valores como a partilha e entajuda.

<i>Número de irmãos</i>		
0 Irmãos	1 Irmãos	2 Irmãos
2	13	1



Relativamente ao grau académico dos progenitores, verifica-se que apenas uma minoria (4 em 32) não frequentou o ensino superior, sendo que as habilitações académicas variam entre o ensino secundário e o doutoramento. Através destes dados, é possível aferir que estas crianças pertencem a um nível sociocultural privilegiado, estando expostas a um maior leque de vivências e experiências diversificadas.

<i>Grau académico dos pais</i>				
Ensino Secundário ou equivalente	Licenciatura	Mestrado	Pós-Graduação	Doutoramento
4	22	2	3	1



Ainda no que diz respeito aos progenitores, verifica-se que a totalidade trabalha no setor terciário, o que pode ser justificado pelas habilitações académicas dos próprios.

<i>Profissão dos pais</i>		
Setor Primário	Setor Secundário	Setor terciário
0	0	32



Sendo que as crianças ficam, no geral, desde as 9 horas da manhã até às 17:30 horas no colégio, estas passam mais de oito horas na instituição, ou seja, é neste local que passam uma parte significativa do seu dia. É de salientar que algumas destas ainda frequentam o prolongamento na parte da tarde, com atividades como o ballet. Este facto é aspeto a ter em consideração, por exemplo, na marcação de trabalhos de casa, já que se trata de crianças de

tenra idade que também precisam de brincar após um dia preenchido fora de casa.

Dado que a maioria das crianças habitam no mesmo concelho da instituição e em concelhos limítrofes da mesma, não há a registar nenhum caso em que se verifique uma deslocação mais prolongada.

No entanto, embora haja uma proximidade entre a habitação e a instituição, as crianças utilizam o automóvel como meio de transporte, sendo que apenas uma utiliza o transporte escolar. Através deste facto pode-se inferir que as crianças, quando chegadas à instituição, não vêm cansadas por já terem caminhado ou por se terem levantado excessivamente cedo. No entanto, na criança que utiliza o transporte escolar nota-se, por vezes, um pouco mais de cansaço e de sono do que nos restantes elementos da turma.

É de destacar, todavia, que uma grande significativa dos alunos frequenta atividades extracurriculares após o horário letivo, como o ballet e o futebol, o que faz com que cheguem tarde a casa e que tenham uma grande parte do dia ocupado. Este aspeto, aliado ao facto de ser um ano de transição entre o Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico, justifica o facto de não ser imposto às crianças a rotina de realizar, diariamente, trabalhos de casa, levando apenas tarefas ao fim de semana.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press: Cambridge, MA.

Anexo J.5- Reflexão teórico-real do grupo- EPE

A sala dos cinco anos é constituída por 20 crianças, das quais oito são do género masculino e doze são do género feminino. Embora seja maioritariamente uma sala com crianças de cinco anos, algumas crianças já realizaram seis anos. O facto de não se registar uma grande discrepância ao nível das idades permite também que as atividades possam ser, de maneira geral, propostas e desenvolvidas para todo o grupo com o mesmo grau de dificuldade. A maior parte das crianças frequenta a instituição desde os três anos. A importância deste ponto na caracterização do grupo é fundamental, pois tal como referem Rebelo, Marques & Costa (2000: 87) “o convívio social e linguístico com companheiros (as) do mesmo grupo etário, contribuem de forma decisiva para um envolvimento harmonioso e criativo da linguagem, facilitando o caminho para a aprendizagem da escrita”. Das vinte crianças, apenas uma criança integrou o colégio no letivo corrente, embora a sua adaptação esteja totalmente concluída.

Partindo para uma análise particular sustentada na Psicologia do Desenvolvimento e nas diversas áreas de conteúdo da educação pré-escolar, é fundamental confrontar a teoria com a prática. Como refere (Papalia et al, 2001:9) “(...) cada criança é semelhante às outras em alguns aspetos, mas é única em outros aspetos”, pois embora apresentem algumas características padrão, todas apresentam particularidades no desenvolvimento. Foi, assim, imprescindível recorrer a momentos de observação para comprovar a veracidade das teorias.

É durante o período da educação pré-escolar que se verifica um aumento das capacidades e da autonomia da criança, assim como a multiplicação de relacionamentos sociais, ou seja, verifica-se um desenvolvimento ao nível das capacidades cognitivas, morais, sociais, emocionais, de autonomia e comportamentais, da destreza manual, da curiosidade, da riqueza de imaginação lúdica e da perseverança (Fozz, 1975). O grupo de crianças com o qual intervimos já evidenciava vários sinais de

autonomia, como o facto vestir, de despir, de se lavar e de ir a casa de banho. Este foi um ponto bastante trabalhado pela educadora, que promovia este aspeto em diferentes vertentes, desde o guardar os trabalhos na caixa correspondente até ao assoar do nariz. Analisando o grupo depois de ter concluído a minha prática pedagógica, verifico que o mesmo apresenta um grau de autonomia cada vez maior, principalmente no que diz respeito à tomada de decisões e à resolução de conflitos, momentos em que as crianças já não recorrem à ajuda de um adulto, conseguindo resolver sozinhas.

T: - Olha, olha! Ele parece um velhinho!

G:- Não estou a perceber a piada, tu também vais ser velhinho e não vais gostar que se riam de ti.

Registo de Incidente crítico (13/2/2014)

No âmbito do desenvolvimento moral, a criança por volta dos 5 ou 6 anos está a realizar a transição entre a fase de anomia moral e a de heteronomia moral (Piaget, 1978). Estas fases apresentam a consciência do que é moral (correto) e do que é imoral (errado, incorreto). Esta presença “do que é certo” acabava por se evidenciar em algumas atitudes das crianças, mesmo durante as brincadeiras entre pares.

Nesta fase, teoricamente as crianças têm os adultos como modelos e acabam por imitar o que estes fazem. Na realidade este facto também se verificava, em várias situações lúdicas, como por exemplo, no faz-de-conta.

No domínio do desenvolvimento cognitivo, as crianças com cinco anos encontram-se no estágio pré-operatório (Papalia et al, 2001), que se caracteriza pela sua função simbólica. Esta é “encarregada de possibilitar a formação de símbolos mentais que representam objetos, pessoas ou acontecimentos ausentes” (Rodrigo, 2004:142). O egocentrismo é também uma característica do estágio pré-operatório de Piaget. Para o autor, o “[...] seu pensar reflete uma posição autocentrada, e elas [crianças] não conseguem ver uma situação do ponto de vista de outra pessoa (Piaget, 1978:161)”. Esta centramento em si próprio deve-se à ausência de esquemas conceituais e lógicos e estava muitas vezes presente no grupo, sendo possível observar este aspeto em expressões como “Quando é que vou ser eu?” e “É agora que vou ser eu?”. Tornou-se, assim, importante trabalhar valores como a amizade, o

respeito pelo outro e o trabalho em equipa, para dissipar esta sobrevalorização do eu. Todos estes aspetos foram abordados durante as atividades e estiveram sempre presentes nas tarefas desenvolvidas no âmbito do projeto do grupo- O corpo humano. Deste modo, já se consegue visualizar vários comportamentos positivos ao nível das interações interpessoais, mostrando respeito pelo outro. Aos poucos, as expressões como “Agora sou eu” ou “tu já respondeste” vão deixando de aparecer, mostrando que estas competências ao nível da formação pessoal e social foram alcançadas.

Relativamente à linguagem, “a criança de cinco anos é um grande conversador” e já se libertou “em grande parte da pronuncia infantil” (Gesell, 1977: 68). A expressão oral foi um dos pontos focados pela educadora, como por exemplo, no acolhimento, no qual as crianças selecionavam e expressavam as informações que consideravam importantes sobre o que lhes aconteceu no dia anterior. Neste aspeto, nem todo o grupo se encontrava ao mesmo nível. Algumas crianças apresentavam um vocabulário mais vasto e complexo, enquanto outras, também por timidez, eram mais reservadas e sucintas nas suas comunicações orais. No entanto, todas as crianças pronunciam os verbos no presente, passado e futuro, embora confundissem, por vezes, conceitos como o de ontem e amanhã.

Durante o acolhimento [manhã], a criança F. disse:

-Hoje fui andar de cavalo com a minha irmã.

Registo de Incidente crítico (18/2/2014)

Passados quase quatro meses de intervenção com o grupo, pode-se afirmar que as crianças evoluíram quanto à sua oralidade, mesmo as que apresentavam algumas dificuldades em sintetizar a informação, já que o fazem de forma mais frequente. Ao nível da escrita, todas as crianças reconheciam e escreviam o seu próprio nome e demonstravam bastante interesse em copiar, por exemplo, o nome dos outros colegas. Esta vontade de aprender fazia com que muitos já conhecessem várias letras e desenvolvessem a motricidade fina, bem como melhorassem a caligrafia. Inicialmente, todas as crianças aprenderam a escrever o seu nome utilizando letras de imprensa maiúsculas e,

aos poucos, iam sendo motivadas a tentar escrever com letra manuscrita, embora ainda apresentem muita dificuldade, em grande parte, devido à dificuldade de realizar movimentos mais fluidos- motricidade fina.

Durante o registo de uma atividade, a criança N pega na placa que usualmente usa para copiar o seu nome e refere:

- Vou tentar copiar o nome debaixo [em letra manuscrita].

Depois de copiar, a criança desabafa:

- Esta letra é muito mais difícil de fazer.

Registo de Incidente crítico (20/2/2014)

Na atualidade, algumas das crianças já sabem escrever outras palavras que não o seu próprio nome, identificando as letras pelo som das mesmas nas palavras. No entanto, há ainda duas crianças que apresentam alguma dificuldade em escrever os seus apelidos, recorrendo à ajuda da placa. Estas crianças demonstravam também um grande interesse por ouvir histórias, ficando concentradas e em silêncio mal ouviam a primeira palavra da história. Segundo Gesell (1977:87), “aquilo de que uma criança de 5 anos gosta mais é que lhe leiam coisas, muito embora ela própria possa gastar muito tempo a folhear livros e até a fingir que lê.

No domínio da matemática, o grupo apresentava uma boa destreza mental, o que se podia justificar pelo fato de as crianças possuírem uma atividade de currículo local de Xadrez, na qual eram abordadas atividades de raciocínio lógico-matemático, como forma de preparação para o jogo de tabuleiro, aprendido no 1º ciclo. Além da quase totalidade das crianças conseguirem contar até cinquenta, estas já realizavam contagens elementares básicas. Apresentavam a noção de conjunto, reconheciam as formas geométricas, bem como completavam corretamente padrões

Enquanto faziam uma atividade matemática sobre conjuntos, tendo de desenhar pelo menos dois conjuntos com o maior número possível de elementos, a criança A. disse aos colegas do seu grupo:

- *Para ser um conjunto, a linha do círculo tem de estar fechada.*

Registo de Incidente crítico (18/2/2014)

Incidente: Durante o Rever:

- Eu estive na área das construções e fiz uma pista. As partes curvas são as mais difíceis que as retas. E depois fiz assim: uma peça reta, outra peça reta, uma peça curva e outra peça curva. Sempre assim.

- Então fizeste um padrão- conclui a criança C.

Registo de Incidente crítico (28/5/2014)

Embora inicialmente os conceitos temporais ainda não estivessem tão bem assimilados, as crianças conseguem agora apresentar uma ideia de sequência de horas, percebendo a diferença entre o passado, o presente e o futuro, conseguindo perspetivar o futuro e rever o passado. Embora apresentem noções de sequência temporal, segundo Piaget, citado por Picq e Vayer (1985: 39), as crianças não percebem “o tempo como tal, uma vez que, contrário ao espaço ou à velocidade, ele não é evidente”. Estas percebem “somente os acontecimentos, ou seja, os movimentos e as ações, suas velocidades e seus resultados” (Piaget, citado por Picq e Vayer, 1985: 39).

No âmbito da expressão dramática, salienta-se o faz-de-conta ou os jogos simbólicos. Segundo Sousa (2003:17), “Os psicanalistas designam este tipo de jogo infantil por jogo de fantasia e jogo do faz-de-conta (L. Peller, 1958). Erickson (1950) inclui-o na fase II – «Microsfera» da sua concepção (sic) de evolução do jogo da criança, J. Chateau (1956) designa-o de jogo figurativo e J. Piaget (1964) chama-lhe jogo simbólico, chamando a atenção das suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação”. No grupo de crianças em análise, esta função simbólica é retratada, muitas vezes, sob a forma de jogos simbólicos, nos quais as crianças não conseguem separar o pensamento da própria ação, acabando por reproduzir no jogo situações que vivenciaram e a impressionaram.

Incidente: Enquanto estava a brincar na área do faz-de-conta, mais precisamente, na casinha, a A. estava com um bebé ao colo e pediu à estagiária para tomar conta do bebé, enquanto fazia um batido. Questionada pela estagiária, a A. explica a razão de fazer um batido:

- Os batidos de fruta são muito bons e fazem bem aos bebés. A minha prima dá muita fruta ao meu priminho, para ele crescer. Por isso, o meu bebé também precisa de muita fruta.

Registo de Incidente crítico (26/3/2014)

A expressão musical apresenta-se, quase sempre, ligada à expressão motora. Segundo Gardner, citado por Hohmann (2007: 657), “As crianças pequenas relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com atividade física”. No entanto, a música tem valor por si só. Através desta, as crianças já conseguem ouvir e discriminar estruturas sonoras, interpretar, cantar, tocar, criar e improvisar. Neste momento, pode também afirmar-se que as crianças também já sabem escutar o que a rodeia, tendo noção que o silêncio é também fundamental. Outro aspeto musical que se alia à expressão motora é a tradução de uma música para dança, ou seja, é dançar ao som de uma música, representando com o corpo o que a mesma lhe transmite. Embora estas atividades exijam um pouco de concentração, este foi um dos aspetos desenvolvidos no grupo.

Relativamente à expressão motora, as crianças que se encontram neste estágio demonstram evoluções tanto ao nível das competências motoras grossas como ao nível das competências motoras finas (Papalia, 2001:286). O grupo dos cinco anos com o qual estou a intervir ainda demonstra algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, como por exemplo, em recortes, mas possui um bom desenvolvimento da motricidade grossa. Finda a minha prática que teve sempre em conta esta necessidade do grupo (motricidade fina), considero que houve uma evolução notável ao nível, por exemplo, do recorte, que era a técnica em que se verificava mais obstáculos. Quanto ao manuseamento do lápis, quase praticamente todas as crianças já manuseavam o lápis corretamente. Neste momento, pode-se afirmar que todas as crianças já conseguem escrever corretamente.

No que diz respeito à expressão plástica, mais precisamente à representação, as crianças do estado pré-operatório têm presente o pensamento mágico infantil, que acabam por retratar nos seus desenhos. Analisando os desenhos feitos pelas crianças da sala dos cinco anos, aquando de atividades livres, estes acabam por desenhar o que mais gostam e não retratam, por vezes, a realidade, como por exemplo, ao pintar o sol de verde. O animismo é também uma situação muito recorrente nos desenhos observados, já que atribuem características humanas a objetos. Embora o animismo tivesse

muito presente no início do estágio, esta característica foi bastante esbatida. Cada vez mais os desenhos das crianças tornam-se pormenorizados e reais, já que os esquemas mentais destas vão também crescendo.

Em suma e após a prática pedagógica finalizada, verifica-se que este é um grupo bastante autónomo, que tem consciências das regras de comportamento bem como dos valores necessários para viver em sociedade e com uma ótima capacidade de resolução de problemas. O grupo demonstra saber trabalhar em equipa, sabendo fazer cedências em prol do bom funcionamento do grupo. Embora tenha havido uma evolução notória ao nível do gesto fino, este é ainda um aspeto a melhorar na maior parte das crianças do grupo.

Anexo J.6- Reflexão teórico-real do grupo- 1º CEB

26 de outubro de 2014

Caraterizando a turma do 1º ciclo do ensino básico onde decorreu o estágio II, esta era uma turma do 1º ano de escolaridade, composta por dezasseis alunos com seis anos de idade, seis do género masculino e dez do género feminino. Todos os alunos frequentaram a mesma instituição na Educação Pré-Escolar, o que fez com que todos já se conhecessem aquando do início do ano letivo.

Segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, referidos por Cavicchia (s/ data), as crianças com seis anos de idade encontram-se ainda no período pré-operatório, mais especificamente no segundo sub-estádio, denominado pensamento intuitivo. No entanto, o grupo em análise apresenta também caraterísticas do terceiro estádio, ou seja, das operações concretas.

Deste modo, uma caraterística do segundo estádio de Piaget presente nestas crianças é o egocentrismo intelectual, ou seja, estas crianças consideram que o mundo foi criado para si e não são capazes de perceber o ponto de vista do outro. No entanto, visto ser um aspeto trabalhado pela professora, a resolução de conflitos de forma empática está cada vez mais presente no grupo.

No geral, as crianças apresentam um comportamento positivo e pouco conflituoso, ou seja, cumprem as regras da sala de aula, não sendo necessário a afixação das mesmas ou a utilização de instrumentos para controlar o comportamento dos alunos. Há, no entanto, uma criança com dificuldades de concentração o que, por vezes, se reflete num comportamento menos positivo, tornando-se necessário assegurar um constante estímulo para a manter empenhada e interessada. Assim, saliento a importância da motivação de todos alunos, não só como impulso para a aprendizagem, mas também como minimizador de indisciplina. Como refere Eccheli (2008:201), “conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a

prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola. Os professores desejam alunos que saibam respeitar os seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e esforço para aprender. Porém, isso não é sinónimo de aluno passivo e silencioso o tempo todo”. Deste modo, este é um grupo que se destaca pelo espírito crítico e pela autonomia que já possui, apesar da tenra idade, o que acaba por se justificar pela importância dada a estes dois aspetos no projeto educativo da instituição. Deste modo, o grupo acaba por ser o espelho de uma pedagogia para a autonomia, ou seja, de uma “aprendizagem consciente, crítica e auto-dirigida, favorecendo a aproximação do aluno ao saber disciplinar e ao processo de aprender” (Vieira, 2010: 29). Citando a alínea g do Ponto II do DL 241/2001, cabe ao professor promover “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola”. Ainda nesta linha, é usual haver momentos em que esta turma de 1º ano seja responsabilizada por trocarem de tarefas quando tiverem terminado, permitindo a cada criança autonomia face ao restante grupo e respeitando os variados ritmos de aprendizagem. Para estimular esta independência recorre-se, muitas vezes, ao suporte visual, ou seja, à escrita no quadro, para relembrar a ordem, qual a atividade e o material necessário (através de imagens).

Os diferentes ritmos de resolução de tarefas são um dos aspetos a salientar nesta turma. Assim, na maioria das atividades, há um pequeno grupo que atinge um rendimento mais elevado, no que diz respeito ao tempo de realização e à resolução correta do exercício em causa e outro pequeno grupo que apresenta dificuldades em terminar as tarefas, não por dificuldades de aprendizagem, mas por demorar muito tempo na realização dos exercícios. Assim, é necessária uma constante preocupação em gerir as atividades, para que todas as crianças estejam em permanente ação, não prejudicando nem os mais demorados nem os mais rápidos.

Uma outra característica deste grupo é o constante questionamento sobre todas as situações que os rodeiam. Segundo Piaget (2003), para estas crianças tudo deve ter uma explicação, um motivo, ou seja, nada é por acaso. Por se tratar, por vezes, de assuntos tão triviais, este questionamento acaba por ser uma dificuldade acrescida para o próprio adulto.

[Durante uma aula de estudo do meio sobre hábitos de higiene]

M.- Devemos limpar os ouvidos com cotonetes sempre que tomarmos banho.

Estagiária- Não, os cotonetes são muito perigosos, podemos nos magoar e por isso, não os devemos usar.

T?- Então se não os devemos usar, porquê que eles existem?

No que diz respeito às diferentes áreas disciplinares, o grupo apresenta empenho tanto no Estudo do Meio, como em atividades de Português ou de Matemática. No entanto, é na Matemática que se verifica o maior avanço, como por exemplo ao nível do cálculo.

Confrontando os dados recolhidos com a teoria de Piaget, parafraseado por Papalia (2001), nesta turma existem alunos que já conseguem alcançar raciocínios matemáticos bastante avançados para a idade em causa, demonstrando conseguir pensar logicamente.

[Aquando da exploração do quadro silábico]

Estagiária?- Quantas sílabas temos no quadro?

L.- Temos 15, porque tu perguntaste uma sílaba a cada menino e ainda tivemos que repetir uma; e nós somos 16.

Ainda ao nível da matemática, é também de salientar que algumas crianças ainda apresentam dificuldades em compreender a cardinalidade (conceito de quantidade), embora já apresentem a noção de ordinalidade do número. As noções de proximidade, tamanho e espaço já estão também presentes nestas crianças, que ainda apresentam algumas dificuldades ao nível da lateralidade. Estas dificuldades em distinguir o lado direito do lado esquerdo têm vindo a ser minimizadas nas aulas de Expressão Físico-Motora, por exemplo, em que os conceitos são exemplificados constantemente.

Relativamente à área curricular de Português e mais especificamente à Linguagem Oral, estas crianças apresentam um discurso bastante fluído com frases coerentes, bem como um vocabulário diverso e complexo. Como refere Papalia (2001:439), “ as crianças conseguem agora [período escolar], compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender melhor”. Em relação à compreensão do oral, os alunos respondem com facilidade às perguntas realizadas pelos adultos e pelos pares, demonstrando perceber o que escutam e conseguindo fazer recontos de mensagens transmitidas. Outro exemplo é a hora do conto, em que no final as crianças recontam ou respondem a questões acerca do que ouviram sem qualquer tipo de dificuldade. Ao nível da leitura, nenhuma criança apresenta dificuldades em identificar as palavras já aprendidas através do método das 28 palavras, embora a situação se complexifique na leitura de sílabas partindo, por exemplo, do quadro silábico, demonstrando, assim, uma consciência fonológica pouco desenvolvida. Embora este tenha sido um aspeto também trabalhado na educação pré-escolar com este grupo de crianças, verifica-se que esta dificuldade ainda permanece. Assim, denota-se que este aspeto deveria ter sido melhor explorado, pois como se verifica, não foi o suficiente para limar as lacunas existentes. Viana & Teixeira (2002), baseando-se em estudos realizados por vários autores, revelam que “quando a capacidade de análise fonológica existe precocemente (antes do ensino formal), será um bom preditor da aprendizagem da leitura”.

Ao nível da escrita, todos os alunos respeitam a direcionalidade da mesma, embora ainda se verifique, por vezes, escrita em espelho. A este nível é de salientar que duas crianças apresentam grandes dificuldades na grafia das palavras.

No Estudo do Meio, as crianças demonstram facilidade nos conteúdos iniciais (conhecimento dos espaços e materiais) e principalmente, sentem-se motivadas por tratarem de temas que fazem parte do seu quotidiano e que não são abstratos para as mesmas.

No domínio sócio afetivo, este é um grupo que ainda demonstra necessitar de algum carinho e atenção característico do pré-escolar, devido à fase de mudança para o 1º ciclo ainda ser muito recente. O facto de todas as

crianças se conhecerem desde o pré-escolar tornou-se num fator positivo, pois fez com que a adaptação acontecesse de forma mais natural. Deste modo, os alunos desta turma demonstram ser bastante sociáveis, interessados e motivados, respeitando os que os rodeiam e as regras estabelecidas. Com também é referido por Goulart (2005), nesta idade a organização social passa a ser feita, maioritariamente, em grupos, ou seja, estas crianças começam a formar grupos de amigos fixos, ao invés de trocar de amigo constantemente como acontecia na educação pré-escolar.

Visto se tratar de uma instituição privada, as crianças têm ainda várias disciplinas de currículo local, como o Xadrez, a Orquestra, o Inglês, a Natação e o Espanhol. Citando um estudo realizado pela Escola Superior de Educação de Viseu (ISPV, s/ data), “a facilidade na aquisição de uma língua estrangeira na primeira infância (devido à plasticidade auditiva, à aptidão para produzir novos sons, (...), deve-se, sobretudo, ao facto de a língua ser, antes de mais, um meio de comunicação e conseqüentemente de socialização. A língua estrangeira é, conseqüentemente, uma forma aprazível de encontrar o outro, de o ouvir e de lhe responder, permitindo preencher este período privilegiado em que a sede de trocas, de interação e o desejo de se dizer são intensos”.

Ao nível das expressões (Plástica, Musical e Dramática), embora constem no programa oficial de 1º Ciclo do Ensino Básico, estas não são lecionadas pelo professor titular de turma mas sim por professores de cada área em específico, o que faz com que estes alunos estejam habituados, desde muito cedo, a estar em contacto permanente com vários docentes. A importância dada às quatro expressões justifica o potencial criativo destas crianças. Assim, não são colocados “(...) entraves à criatividade” e é evitado “(...) o apelo ao conformismo, a comparação, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e avaliação constantes” (Morais e Bahia, 2008:233), estimulando a educação de cidadãos com espírito crítico e inovadores.

Ao nível motor, a turma não apresenta grandes dificuldades ao nível da perícia e manipulação. Assim, as crianças lançam a bola para os colegas, seguram a mesma sem usar o corpo como recurso e rematam para um determinado alvo. No que diz respeito à motricidade fina, que se refere “à

capacidade de controlar uma combinação de determinados movimentos realizados em alguns segmentos do corpo, utilizando de força mínima, com finalidade de alcançar um resultado bastante preciso ao trabalho proposto” Scansetti (2005), as crianças ainda apresentam alguma dificuldade, como por exemplo, no recorte e no desenho das letras e dos números. A coordenação do gesto fino foi uma das necessidades deste grupo que já tinha sido sentida na EPE e, embora tenha havido progressos notáveis, ainda é um aspeto que necessita ser trabalhado com este grupo.

Anexo J.7- Reflexão/avaliação intercalar sobre a prática da estagiária- EPE

Como refere Formosinho (2009: 98) a prática pedagógica “é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.” Assim, este período de estágio em Educação Pré-Escolar tem como principal finalidade incluir os futuros educadores no mundo da prática profissional, propiciando experiências práticas em contexto real, de forma a desenvolver as competências e as atitudes necessárias para um desempenho consciente, eficaz e responsável.

Apesar do meu período de estágio ainda estar a meio, considero que este é o momento ideal para refletir sobre a prática que tenho vindo a exercer, de forma a melhorar alguns aspetos e a repetir os que foram benéficos.

Assim, ao preparar a minha ação tive em atenção vários aspetos como as rotinas (tempo), os materiais aos quais as crianças tinham acesso, o grupo de crianças e as suas características, entre vários outros.

No que diz respeito à organização e à gestão do tempo, foi intencional a planificação de atividades em grande e pequeno grupo, de forma a promover o desenvolvimento cognitivo mas também social, já que algumas das crianças apresentavam mais dificuldades em tarefas em grande grupo, devido à falta de vontade e timidez. Com o desenvolver das atividades, tentei sempre promover o diálogo, a partilha de ideias e a reflexão, não só das crianças que participam voluntariamente mas também daquelas que necessitam ser solicitadas para responder. Embora o tempo que o grupo tem destinado para atividades orientadas seja escasso, tentei sempre manter os períodos que, segundo o horário do grupo, era destinado ao ciclo do “Planear- Fazer- Rever”, ou seja, a altura em que as crianças podem escolher a área e brincar, já que, quando a criança brinca, estimula a imaginação e aprofunda a compreensão da realidade. Estes momentos são também importantes ao nível da cooperação e da socialização entre pares.

Os materiais pedagógicos para as atividades e para as áreas foram sempre construídos com o intuito de serem adequados, apelativos e lúdicos, com o objetivo de estimular curiosidade das crianças, cativando-as e levando a que quisessem participar nas atividades. Um exemplo desta motivação foi o interesse demonstrado pelas crianças quando da hora do conto sobre “A girafa que comia estrelas”, através de um avental construída pela estagiária.

O projeto pedagógico do grupo (O corpo humano) já estava na sua terceira fase quando do início da minha prática. Esta terceira fase- a execução- caracteriza-se por uma forte pesquisa por parte das crianças, por registros dos conhecimentos adquiridos, por discussão de ideias e também por avaliações feitas pelas próprias crianças (Vasconcelos, 1998). Considero que este projeto permite ampliar os saberes das crianças, implicando assim um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem. É de salientar que a seleção das temáticas a abordar no projeto foi do interesse das crianças, tendo consciência da importância do “processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:27). Com este mesmo projeto e no seio de toda a minha prática pedagógica, tentei articular as várias áreas do saber quando das planificações das atividades.

No âmbito da área da Expressão e Comunicação e no que diz respeito ao domínio da linguagem e abordagem à escrita, recorri com frequência a diálogos em grande grupo. Considero que esta ainda será uma área em que devo desenvolver mais atividades, através de, por exemplo, exploração e aprendizagem de lengalengas, adivinhas e rimas. No que diz respeito à leitura de livros, o grupo já tinha a rotina da Hora do Conto- duas vezes por semana-, o que tentei manter, por achar de extrema importância este momento. Como é referido por Veloso & Riscado (2002:29), “a Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança (...) a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida”.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), no domínio da matemática, a criança deve abordar esta através de atividades espontâneas, das vivências e das rotinas do quotidiano. Spodeck (2010: 334) acrescenta que “é importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados”. Embora ainda não tenha desenvolvido nenhuma atividade orientada que tivesse como objetivo principal competências ao nível do domínio da matemática, esta é uma constante situações de rotina diária, aquando do preenchimento das tabelas de dupla entrada das presenças e das áreas, da correspondência termo-a-termo (colocação de guardanapos) ou até mesmo na marcação da data.

No que diz respeito ao domínio das expressões, estas também estiveram presentes durante a minha prática pedagógica, principalmente a expressão plástica, o que me faz refletir que devo investir também nas outras expressões. Através da expressão plástica, tentei promover o contato com diferentes materiais- como tintas, colas, diferentes tipos de papéis- e com diferentes técnicas- pintura a pincel, esponja, colagem, decalque. Estes momentos promoveram o desenvolvimento da destreza manual das crianças já que, como é referido nas OCEPE (1997:58) “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.”

Relativamente à expressão motora e dado que esta se realiza numa altura em que não me encontro no estágio mas sim no horário letivo da faculdade, apenas realizei uma sessão de movimento, na qual propicie que as crianças utilizassem várias formas de sentir o seu corpo: correr, saltar a pés juntos, andar, manipular objetos. No entanto, tenciono tentar arranjar mais uma altura em que me seja possível realizar uma sessão de movimento. No que diz respeito à motricidade fina, as atividades que exigiam a manipulação correta de canetas, lápis, pincéis, entre outros, foram uma constante na minha prática.

A expressão musical e a expressão dramática foram dois domínios em que poderia ter investido mais e que, por essa razão, têm de passar a ser mais vezes incluídas nas atividades que ainda irei realizar. Ao nível da expressão dramática, apenas realizei um acolhimento com fantoches e situações em que as crianças podiam movimentar o corpo como quisessem. Ao nível da expressão musical, realizei uma atividade orientada de discriminação auditiva. A lacuna existente nas atividades, no âmbito deste domínio, deve-se ao facto de as crianças terem estas duas expressões como currículo local, ou seja, têm um professor para cada uma destas expressões, fora do horário para atividades orientadas com a educadora. No entanto, tenho consciência que devido à sua importância, estas expressões têm de ser mais trabalhadas. Assim, pretendo incluir estas expressões em algumas rotinas do grupo, como por exemplo, nos acolhimentos, tornando estes momentos mais dinâmicos, mesmo que não seja em atividades puramente direcionados para estes domínios.

No âmbito do Conhecimento do Mundo realizei com as crianças algumas atividades experimentais, experimentando e registando as suas ideias prévias e conclusões. Dado que esta era a área central do projeto lúdico do grupo, esta área foi abordada com grande frequência, sempre que abordávamos o projeto em causa e as atividades desenvolvidas no seu âmbito.

A área de Formação Pessoal e Social que “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997: 51), esteve presente em quase todas as atividades, destacando algumas competências, como por exemplo, o ser capaz de respeitar o outro, nos momentos em grande grupo.

Considero também importante salientar que tentei sempre atuar respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional, tentando transmitir às minhas atividades a essência e os ideais da instituição em que estou a estagiar. No que diz respeito a situações de envolvimento parental e da comunidade, este é um dos aspetos em que me

são colocados alguns entraves, devido a algumas políticas da instituição. No entanto, dentro das possibilidades tento intervir o máximo possível com a família através do projeto do grupo, incluindo os familiares em pesquisas, por exemplo.

O uso de uma prática baseada na diferenciação pedagógica foi também um dos aspetos sempre presentes já que, mesmo durante o período de observação, verifiquei que existiam algumas discrepâncias a nível de desenvolvimento nos vários elementos do grupo. Assim, tive sempre a preocupação de realizar atividades que se adequassem às crianças com as quais estava a trabalhar, ou seja, atividades que não se tornassem demasiado complexas, levando à frustração de uns, nem que fossem demasiado simples, desmotivando os outros. Optei, assim, por atividades com um grau de dificuldade crescente, o que permitia que todos conseguissem responder e envolverem-se nas mesmas.

Um dos aspetos em que considero ainda ter que melhorar é na transição entre tarefas, numa mesma atividade. Deste modo, ainda tenho um árduo trabalho de pesquisa sobre estratégias a utilizar, de forma a manter o equilíbrio no grupo e não de destabilizar e causar ruído e distrações. A mesma procura é também necessária ao nível de estratégias para captar a atenção do grupo, para que cada vez mais me sinta preparada para estar sozinha com um grupo de crianças à minha responsabilidade.

Anexo K.1 - Planificação diária

Planificação – “Uma conversa com o coração”

Grupo:	
Orientadora Cooperante: Sílvia	
Estagiária: Daniela Gomes	
Supervisora: Irene Cortesão	
Data: 11 de março de 2014	
Duração: 30 minutos	
Competências gerais:	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar curiosidade, desejo de saber e compreender o porquê das coisas. • Se situar na relação consigo própria, com os outros e com o mundo numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito.

TEMPO	ÁREAS DE CONTEÚDO	ATIVIDADE/ DESCRIÇÃO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	RECURSOS
30'	AEC; ACM; AFPS	Atividade: Uma conversa com o coração Para iniciar a atividade, e com as crianças sentadas em círculo, na zona do acolhimento, a estagiária deve por um som de batimentos cardíacos e explorar este som,	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza o discurso oral para expressar o pensamento; - Comunica oralmente conteúdos e 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Som dos batimentos cardíacos

		<p>perguntando às crianças se sabem do que se trata. Posteriormente, deve iniciar um diálogo sobre o coração, com o objetivo de partilhar conhecimentos acerca deste órgão. Para estimular esse diálogo, a estagiária deve ir mostrando algumas imagens de corações. Para simplificar alguns conceitos mais complexos para as crianças (peso e tamanho do coração), a estagiária deve utilizar uma balança, na qual deve colocar o peso do coração em areia, de forma às crianças conseguirem ter percepção do peso. Para terem noção do tamanho, a estagiária deve recorrer a uma folha de papel com o tamanho desejado.</p>	<p>intencões;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoriza a ação de cada um e partilha contributos para a realização de tarefas comuns. - Mobiliza os seus saberes sociais como ponto de partida para uma ampliação do conhecimento; - Manifesta interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que a rodeia, nos diferentes domínios do conhecimento humano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de corações. - Balança - Areia
--	--	---	--	--

LEGENDA:

AEC- Área de expressão e comunicação **ACM-** Área de Conhecimento do Mundo **AFS-** Área de Formação Pessoal e Social

Anexo K.2 - Planificação semanal (Semana de 19 de Maio)

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
9:00-9:30	Histórias Partilhadas	Acolhimento	Histórias partilhadas	Hora da família	Acolhimento
9:30-10:00		Hora do conto			Grande grupo
10:00-10:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:30-11:00	Registo Novidades	Culinária- Espetadas de fruta (padrões)	P.F.R /Registo sobre como nascem os bebes	Atividade ciências- Hora recreativa (instituição)	Pequeno grupo
11:00-11:30					E. Musical
11:30-12:00					E. Dramática
12:00-12:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	Almoço
14:00-14:30	Hora do Conto- Príncipezinho	Xadrez	Espanhol	Espanhol	Registo cronológico
14:30-15:00	Natação	Registo hora do conto da manhã	Xadrez	Natação	Inglês
15:00-15:30		Espanhol	Pequeno Grupo		Lanche
15:30-16:00		Lanche	Lanche		Expressão plástica
16:00-16:30		Atividade Barras Cuisenaire	Inglês		
16:30-17:00		Inglês	Motora		Planear- Fazer-Rever
17:00-17:30	Jogo do anel	Jogos variados		Hora do conto	

Anexo K.3 - Planificação diária- 1CEB

Planificação do dia 2 de dezembro de 2014

Estagiária: Daniela Filipa Gomes									
Par Pedagógico: []									
Professora Cooperante: []									
Supervisora da ESEPF: []									
Ano de escolaridade e turma: []									
Horário: 9:00h - 10:30h									
Disciplina	Objetivos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade	F.d e agr upa m/	Evidências	tempo	recursos	
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Representar triângulos e, em grelha quadriculada, retângulos e quadrados. - Reconhecer partes planas de objetos em posições variadas. - Identificar cubos, paralelepípedos, retângulos, cilindros e esferas. - Utilizar correlatamente os termos «lado» e «vértice». 	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras geométricas; - Sólidos geométricos - Figuras planas e não planas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar as figuras geométricas que já conhece, identificando-as; - Distinguir figura geométrica de sólido geométrico; - Reconhecer sólidos com figuras planas e não planas. - Empregar correlatamente os termos «vértice» e «lado». 	<p>Para iniciar a atividade, a estagiária deve pedir às crianças que façam um desenho, numa malha quadriculada, utilizando apenas figuras geométricas. Para proceder à explicação, esta deve recorrer à projeção de uma malha quadriculada e proceder à exemplificação. Após terminarem os desenhos, a estagiária deve perguntar quais as figuras geométricas que utilizaram e se sabem qual a diferença entre um sólido e uma figura geométrica.</p> <p>Posteriormente, deve explicar que os sólidos têm características diferentes, ou seja, que alguns são constituídos por apenas linhas retas e que outros são constituídos por linhas curvas. Assim, para proceder a esta explicação, a estagiária deve utilizar sólidos geométricos, mostrando que os que rolam têm superfícies curvas e os que apenas deslizam têm apenas superfícies planas.</p> <p>Por fim, a estagiária deve propor a construção de um sólido geométrico, o cubo. Assim, deve distribuir pelos alunos palhas e pequenos pedaços de plastilina, sendo que as palhas correspondem às arestas e a plastilina aos vértices. Esta será uma tarefa realizada em simultâneo pelas crianças e pela estagiária, que deverá ir exemplificando passo por passo.</p>	<p>As crianças começam por distribuir o material de escrita, conforme a rotina já estabelecida no grupo. Posteriormente, a estagiária deve proceder à marcação do dia no calendário e ao plano do dia no quadro, sempre em interação com as crianças.</p>	<p>TI</p> <p>TI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza o desenho apenas utilizando figuras geométricas. - Distingue figura geométrica de sólido geométrico; - Reconhece os sólidos com figuras planas e não planas. - Emprega corretamente os termos «vértice» e «lado». 	<p>15 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita das crianças - Calendário - Imagens para o plano do dia - Malha quadriculada - Projetor - Sólidos geométricos - Palhas - Plastilina - Malha quadriculada (Anexo) - Lápis de cor

Anexo L.1– Avaliação da atividade “Máscaras de Carnaval”- EPE

28 de Fevereiro de 2014

A atividade “Máscaras de Carnaval” embora tenha sido positiva, durante a concretização da mesma foram necessários alguns ajustes, no que diz respeito à planificação. O facto de a estagiária ter decidido os pares anteriormente, para colocar crianças mais desenvolvidas com crianças e assim promover a entreaajuda entre as crianças, acabou por não se realizar, pois algumas das crianças não estavam presentes, levando à reconstituição dos pares. Esta decisão foi tomada com vista desenvolver trabalho cooperativo entre as crianças, promovendo a interação entre colegas. Outro aspeto que numa possível atividade deverá ser repensado foi a complexidade da atividade, ou seja, o elevado número de passos que a mesma continha, levando a que umas terminassem primeiro que as outras e que acabassem por ficar em compasso de espera. Embora todas as crianças tenham finalizado a máscara e ficado muito entusiasmadas com o resultado final, a maioria apresentou dificuldades em movimentos que englobavam a motricidade fina, como o contornar as mãos, o recortar e o enrolar a lã no pau de espetada, o que levou a que a estagiária tivesse de ajudar todas as crianças, demorando mais do que previsto na planificação. Para contornar este obstáculo, a estagiária deveria ter optado por uma atividade que não fosse tão complexa ao nível da motricidade fina, começando com tarefas com grau de dificuldade mais baixo e posteriormente, numa futura atividade, com uma tarefa mais complexa. Quanto à decoração das máscaras, as crianças revelaram ainda ter dificuldades na seleção do material, colocando nas máscaras tudo o que lhes foi disponibilizado. Uma forma de evitar este sucedido seria uma conversa inicial com as crianças, na qual seria explicado que cada criança deveria usar apenas o que mais gosta e

que, caso o fizesse, as máscaras iriam resultar diferentes máscaras e não todas iguais.

Com esta atividade, pretendia-se fomentar o trabalho em pequenos grupos, o que se verificou, por exemplo, na partilha de materiais dentro do mesmo grupo. O saber respeitar era, assim, um dos pontos a ser trabalhados para que conseguissem terminar a atividade, pois necessitavam de trabalhar a pares (por exemplo, uma das crianças contornava as mãos da outra criança do par). Em relação ao contorno das mãos e ao recorte das mesmas, as crianças apresentaram maior dificuldade em relação ao gesto "fino". Esta é uma competência que ainda precisa ser trabalhada nas crianças. Para isso, podem ser incluídos jogos que desenvolvam esta competência, na área da sala indicada para o mesmo, ou então materiais didáticos com este fim, como por exemplo, um geoplano com elásticos. Atividades que envolvam desenhar, pintar, colar, escrever e recortar são também fundamentais para o desenvolver desta competência em futuras atividades.

Anexo L.2– Avaliação diária- EPE

29 de abril de 2014

Para o acolhimento da manhã do dia 29 de abril, a estagiária levou alguns acessórios para uma dinamização diferente desta rotina: dois castelos e duas coroas, que as crianças tinham de utilizar de forma a serem reis e a contarem as suas novidades como se de monarcas se tratassem. Considero que esta estratégia foi positiva já que as crianças mostraram-se entusiasmadas e todas quiseram contar novidades, o que muitas vezes não acontece. Outro aspeto positivo foi o facto de a estagiária ter optado, a meio da atividade, por colocar as próprias crianças a escolher quem seria o próximo a contar, já que o grupo é bastante exigente e por isso as crianças mantinham uma postura muito correta para serem escolhidas. A desvantagem destes acolhimentos com estratégias diferentes é que a motivação e empenho das crianças leva a que estas demorem mais tempo a contar as novidades, o que faz com que os primeiros a contar acabem por se distrair, causando um pouco de ruído.

Posteriormente ao acolhimento, o grupo realizou um conjunto de atividades incluídas na semana temática do colégio “5 dias, 5 sentidos”, desta vez sobre a audição. Um dos aspetos negativos desta atividade foi o sítio onde a primeira atividade foi realizada, ou seja, o refeitório do colégio. Visto ser um sítio de passagem e frequentado por muita gente, propiciava à distração das crianças e não ajudava o jogo, que exigia que as crianças estivessem atentas para ouvir e passar uma mensagem. O segundo jogo, no qual as crianças tinha de sentir a música e dançar consoante o que a música lhes dizia, foi um aspeto positivo, já que as crianças conseguiram soltar-se e espalhar-se por todo o recinto, realizando o que lhes foi proposto.

Depois do recreio, a estagiária dinamizou um jogo sobre a pele. Como o jogo tinha como tabuleiro um lençol, as peças do jogo eram as próprias crianças. Esta estratégia que a estagiária arranjou para abordar a temática da pele acho que foi bem conseguida, por conseguiu tornar a atividade lúdica,

mesmo abordando os conteúdos que as crianças queriam pedir na chuva de ideias realizada sobre o projeto. O tamanho do jogo foi também uma motivação extra, já que as crianças mostraram-se muito entusiasmadas por poderem, por exemplo, andar em cima do tabuleiro. Outro aspeto positivo foi o facto de a estagiária ter utilizado uma casa para trocar os peões em jogo, de forma a todas as crianças participarem no mesmo. Esta mudança ajudou a que as crianças tivessem sempre em rotação e por isso não se cansassem do mesmo. Através do *feedback* dado pelas crianças durante o almoço, estas demonstraram ter adquirido os conhecimentos que a estagiária tentou ensinar (Exemplo: *“Daniela, estou arrepiada. Os meus pelos estão a ajudar o meu corpo a ficar quente*). Como aspeto a melhorar numa próxima atividade fica o número de cartões, que deveria ser maior, de forma a que os grupos não se mantivessem tanto tempo em jogo sem poder tirar um cartão.

Durante a tarde, a estagiária ensinou uma música para o dia da mãe. Embora o grupo tivesse conseguido decorar a música, com a ajuda de imagens que a estagiária colocou a substituir a letra, de forma a ajudar a decorar, a letra era um pouco complexa, o que dificultou a realização da atividade. A dificuldade apresentada ao decorar a letra levou a que existissem muitos tempos mortos, o que acabava por fazer as crianças dispersarem. Aquando da gravação, as crianças mostraram já saber a letra da música, mas cantavam muito baixo, talvez por timidez. Deste modo, a estagiária tenciona, num próximo dia, retomar à gravação da música, de forma a incentivar as crianças, cantando com elas, por exemplo, para que percam a vergonha.

Por fim, a estagiária dinamizou uma hora do conto com a história “Quero uma mamã-robot”. Considero que a história foi bem escolhida, já que o grupo se identificou em algumas partes com o protagonista da história, seja na parte dos gostos pouco saudáveis (batatas fritas, bolos e gomas), quer seja na parte em que o menino recebe pouca atenção dos pais, porque estes trabalham muito. O grupo manteve-se muito atento durante toda a história e só começou a fazer um pouco mais de ruído aquando da parte prática da hora do conto, em que a estagiária pedia para fazerem um desenho da sua mãe, para colar na mamã-robot. Com o entusiasmo de fazer um desenho para da mãe, que iria

A arte de cativar ensinando: a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem

ficar exposto na sala, as crianças começaram a dispersar um pouco. Numa futura atividade, esta última parte deveria ser realizada nas mesas de trabalho e não no chão, já que o facto de estarem sentadas limita mais o espaço das crianças e assim, ajuda à concentração.

Anexo L.3- Avaliação da primeira aula observada- 1º CEB

Antes de iniciar a minha primeira aula observada sentia-me um pouco nervosa e receosa. Embora não fosse a primeira aula que lecionava- no dia anterior já tinha tido a experiência de dar uma aula de Estudo do Meio-, havia sempre a incerteza de como a aula iria ser e de como seria o comportamento das crianças. Além do mais, iria abordar conteúdos bastante abstratos e que, por essa razão, possuíam um grande grau de complexidade. Toda esta conjuntura fazia com que tivesse receio de não estar à altura do que me era proposto. No entanto, e após a realização da aula, faço um balanço bastante positivo da mesma. Todos os aspetos que em seguida serão referidos, mesmo os menos positivos, tornaram-se aspetos que me fizeram crescer como profissional, pois o reconhecimento do erro é o melhor impulso para a mudança.

Assim, e como referido anteriormente, os conteúdos a serem abordados na aula (figuras geométricas e sólidos geométricos) eram um dos aspetos que me causava algum desconforto, pois temia que as crianças não entendessem as minhas explicações. Este aspeto não se verificou, o que eu pude observar através das respostas dadas pelas crianças, não só durante as minhas explicações, mas também nas respostas à ficha de trabalho preparada por mim. Todavia, considero que alguns dos exemplos dados nessas explicações não tenham sido os mais corretos, pois levavam a que as crianças confundissem os dois conteúdos que eu queria distinguir: figuras geométricas e sólidos geométricos. Um dos exemplos que não deveria ter sido dado foi o rolo de papel higiénico para explicar a circunferência, pois trata-se de um sólido geométrico.

Outro aspeto menos positivo e que numa futura atividade terei em atenção foi a falta de rigor no desenho das figuras geométricas no quadro. O facto de as crianças apontarem que não era um círculo porque “não é redondo, é oval”, demonstra que o rigor nos desenhos é um fator chave na aprendizagem das crianças. Deste modo, numa futura atividade terei em conta

este aspeto, devendo utilizar, por exemplo, régua e um compasso de quadro para apresentar exemplos rigorosos e que não equivoquem as crianças.

No que diz respeito às atividades propostas, considero que a atividade em que os alunos tinham de, através da projeção de imagens, distinguir e dizer se se tratava de uma figura geométrica ou de um sólido geométrico, não resultou. O facto de as imagens serem projetadas induzia as crianças em erro, pois as mesmas não têm noção do volume e não identificavam a terceira dimensão. Deste modo, a atividade poderia ter sido bem-sucedida se a projeção retratasse apenas as figuras geométricas, enquanto que para os sólidos geométricos fossem levados objetos reais. Todas as outras atividades desenvolvidas foram entendidas pelas crianças e tornaram-se bons indicadores dos conhecimentos adquiridos pelas mesmas.

Outro aspeto a salientar foi a duração da parte mais expositiva da aula. Embora as crianças se tivessem mantido atentas e interessadas, cinquenta minutos de exposição de conteúdos para uma turma de primeiro ano de escolaridade torna-se um pouco exagerado. Neste sentido, nas minhas próximas atividades terei de ter este aspeto em atenção devendo, por exemplo, intercalar explicações com atividades, de forma a que os alunos não se cansem tão facilmente e continuem empenhados.

Quanto a aspetos a destacar pela positiva, considero que consegui manter o grupo motivado, interessado e empenhado. Esta situação verificou-se mesmo com as crianças da turma que, por norma, necessitam de mais estímulos, devido à dificuldade de concentração. No que diz respeito ao comportamento, também considero que consegui controlar o grupo. O meu grande receio de os alunos confundirem a postura de educadora com a de professora, visto ter sido estagiária na educação pré-escolar de metade dos elementos da turma, acabou por não se verificar, já que as crianças encararam normalmente esta transição e aceitaram a minha nova postura como professora, um pouco mais distante e mais centrada no trabalho, especialmente em sala de aula. Deste modo, considero que tive uma boa postura na sala de aula e que consegui circular por todas as crianças durante, por exemplo, a realização da ficha de trabalho, tirando dúvidas que iam

surgindo e guiando algumas crianças na resolução dos exercícios já que, como se trata de um primeiro ano de escolaridade, ainda não conseguem ler os enunciados das tarefas.

Em suma, considero que esta primeira experiência foi bastante positiva para o desenrolar deste estágio e para todas as aulas que irei lecionar, pois além de me ter incentivado e motivado com aspetos positivos, fez-me também ter em consideração alguns aspetos que terei de mudar em futuras atividades, para que seja possível tornar-me numa melhor profissional de educação.

Anexo L.4– Avaliação semanal- 1CEB

05 a 07 de janeiro de 2015

Este documento reflete uma reflexão sobre a minha última semana de intervenção no 1º ciclo do Ensino Básico. Após finalizado este período de estágio, sinto que evoluí muito desde o 1º dia de intervenção, mas também que ainda tenho muito para aprender, pois embora a intervenção neste período de estágio seja bastante “rica”, não é a suficiente para consolidar um desempenho de um bom profissional de educação.

Deste modo, no dia 5 de janeiro de 2015, na aula de português, foram feitas revisões das palavras já aprendidas, bem como dos ditongos, com a dupla função de verificar a existência de dúvidas e também a de relembrar os conceitos após o período de férias.

Após a intervenção, verifico que a estratégia utilizada para rever o quadro silábico (os alunos escreviam as sílabas recorrendo ao computador), foi bem conseguida, pois além de os mesmos se demonstrarem entusiasmados e atentos à tarefa, o objetivo de rever as sílabas foi conseguido. No entanto, visto que os alunos já conhecem um número alargado de sílabas, as crianças começaram a dispersar, pois o tempo de espera era grande. Assim, refletindo na ação, decidi alterar a estratégia, após toda a gente ter respondido pelo menos uma vez. Deste modo, enquanto eu ia perguntando as sílabas, ia também escrevendo no computador. Seguidamente, no âmbito dos ditongos, verifiquei que a distinção entre ditongo oral e ditongo nasal ainda não estava assimilada. Desta forma, decidi explicar esta distinção. Após a explicação e através da realização dos exercícios, considero que as crianças perceberam a diferença e que a estratégia ensinada (os ditongos nasais fazem vibrar o nariz quando o dizemos) foi um aspeto positivo a destacar neste dia. Ainda na mesma aula, saliento o comportamento das crianças durante a

atividade “Ouço e escrevo”. De uma forma geral, esta era uma atividade em que as crianças demonstravam não saber esperar e demonstravam algumas dificuldades de concentração. Para que isto não acontecesse, antes de iniciar a atividade, expliquei a importância de fazerem silêncio, para que tanto o próprio como os colegas, se conseguissem concentrar, sendo que esta conversa deu os seus frutos.

No que diz respeito à aula de matemática, considero que a estratégia utilizada para abordar os sinais de $>$ e $<$ foi positiva, pois consegui com que a turma, no fim da aula, conseguisse utilizar corretamente os símbolos. A estratégia utilizada (criar uma história à volta dos sinais, dizendo que os mesmos se tratavam de crocodilos e que a “a boca” aberta do crocodilo ficava sempre virada para o lado maior, porque o crocodilo tinha sempre muita fome) verificou-se uma ótima forma de motivar e concretizar este tipo de conceitos que são totalmente abstratos para as crianças.

Relativamente à aula de estudo do meio, considero que deveria ter explorado melhor o conceito de dia-a-dia, pois algumas crianças confundiram os atos praticados ao longo dos seus dias de escola (que era o pedido) com acontecimentos que realizam esporadicamente.

A hora do conto, dinamizada por mim e pelo meu par pedagógico, contou com uma dinâmica diferente já que, em vez de ser uma de nós a ler a história, utilizamos uma história já narrada pelo computador. A mudança de estratégia cativou as crianças, que até pediram o nome do *site* para ouvirem outras histórias quando estiverem em casa.

Na terça-feira, na aula de matemática, foi realizada uma recolha e tratamento de dados, de forma a responder à pergunta “Qual a tua cor preferida?”. Embora todos os objetivos propostos para esta aula tenham sido cumpridos, se tivesse agora a planificar esta aula, fá-lo-ia de forma diferente. Um dos aspetos que alteraria seria o fato de construir a tabela

de dupla entrada com as crianças, em vez de já a levar feita. O facto de a construir com as crianças, além de proporcionar um maior envolvimento na tarefa, permitia também que os alunos percebessem como é feita. O mesmo acontece com a tabela de frequências tornando-se, assim, numa atividade não tão estruturada.

Relativamente à aula de Português, considero que a realização de leques como motivação para a palavra foi um fator de sucesso na aprendizagem da palavra, pois as crianças ficam totalmente envolvidas neste tipo de atividades. O gosto que as crianças demonstram por aprender palavras novas é algo fascinante, pois nota-se que estas ficam realmente felizes por aprender, tornando-se gratificamente para quem está a ensinar.

A última aula desta terça-feira foi lecionada com o objetivo de introduzir os conceitos de “aditivo” e “subtrativo”. Embora sejam conceitos muito abstratos para as crianças, considero que a estratégia que utilizei para os abordar funcionou, pois aliei o lúdico do jogo com a matemática. No entanto, o facto de apenas terem pouco tempo para realizar o jogo foi um aspeto menos positivo, pois devido a um atraso na aula de Xadrez, foram cortados cerca de 10 minutos de uma aula de 30 minutos.

No que diz respeito ao dia 7 de janeiro, o dia começou com uma aula de físico-motora. Esta aula não correu como esperava, tendo frustrado as minhas expectativas sobre a mesma. Refletindo sobre o assunto, considero agora que a parte inicial da aula foi muito expositiva, o que levou a que as crianças acabassem por se distrair e perder o envolvimento na atividade. O grau de complexidade dos conteúdos a abordar (salto em comprimento) também não ajudou, já que as crianças apresentavam algumas dificuldades em perceber o que a estagiária estava a explicar. Assim, saliento a importância de uma aprendizagem

ativa, mais participativa, como força principal para a motivação das crianças. No entanto, não são só as crianças que precisam de estar motivadas, também o professor necessita. Assim, considero que um dos fatores que influenciou negativamente esta aula foi o facto de a estagiária não se sentir preparada para dar a aula.

Ainda na quarta-feira, a estagiária deu uma aula de Português, em que as crianças realizaram exercícios de ordenação de sílabas para formar palavras. Com este exercício, a estagiária salienta a dificuldade em responder às dúvidas de todas as crianças, sendo que, neste momento, já consegue “chegar a todas as crianças” de uma forma mais segura e organizada, sem se sentir desorientada e sem fazer com que as crianças tenham de esperar muito tempo pela ajuda.

Após terminada esta última semana de estágio considero que, embora ainda tenha muito a evoluir, sinto que já percorri um longo caminho desde o início deste estágio, principalmente no que diz respeito às especificidades da gestão das aulas de um 1º ano de escolaridade, que necessita de um cuidado especial para garantir a autonomia dos alunos que ainda não sabem ler o enunciado dos exercícios.