



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A intervenção educativa no processo de aprendizagem: a *agência* da criança

Por Joana Filipa Moreira de Sousa

Orientado pela Doutora Brigitte Carvalho da Silva

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

fevereiro 2014



RESUMO

O presente relatório procura elucidar todo o processo que foi passado em contexto pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Representa a simbiose entre a prática pedagógica e os pressupostos teóricos que sustentaram as metodologias e estratégias adotadas que funcionaram como alicerces fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao longo do relatório, abordaram-se temáticas fulcrais que fundamentaram e destacaram a prática pedagógica em que foi necessário recolher informação recorrendo a instrumentos de observação e análise e utilizando uma metodologia de caráter qualitativo. Para esta intervenção teve-se em conta a criança e aluno como intervenientes ativos de todo o processo de ensino/aprendizagem envolvendo a motivação para que a construção do conhecimento pudesse advir das crianças/alunos. Os princípios e intencionalidades orientadoras da prática pedagógica estão em constante confronto levando o profissional generalista a adotar uma postura reflexiva e construtiva no sentido de desenvolver a sua profissionalidade.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Docente generalista; Motivação; Profissional reflexivo; Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

The existing report tries to clarify the whole process which refers to an experience lived in a Pre-schooler and Elementary School's context. It represents the symbioses between pedagogical practice and theoretical assumptions that sustained methodologies and strategies adopted, which worked as fundamental foundations in the learning and teaching process.

Along the report, it was approached key themes that sustain and highlight the pedagogical practice, in which it was necessary to collect information appealing to the observation and analysis instruments and using a quality character methodology. For this intervention, are taking in account, the child and student as active protagonists of the teaching/learning process, involving motivation, so that the knowledge can arise from them. The guiding principles and intentions of pedagogical practice are in constant confrontation, leading the generalist professional to adopt a reflective and constructive behavior towards developing their professionalism.

Keywords: Preschool Education; Elementary School Education; General teaching; Motivation; Reflective practitioner; Active Learning.



AGRADEÇO...

Gostaria de assinalar o meu profundo apreço e agradecimentos a todos que, de diferentes formas, me apoiaram neste percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

As minhas primeiras palavras de profundo reconhecimento e agradecimento são dirigidas à Doutora Brigitte Silva, supervisora da prática educativa e deste relatório de estágio, pelo incentivo, apoio, serenidade, conhecimento transmitido e disponibilidade constante que demonstrou ao longo deste percurso.

Muito obrigada aos meus pais por me terem sempre apoiado, da forma que puderam, nesta caminhada.

Às minhas companheiras académicas que me acompanharam em todas as etapas, com quem partilhei as minhas ânsias e sucessos.

A todos os meus amigos e amigas que calorosamente me suportaram.

Às instituições às equipas pedagógicas que me acolheram e, particularmente, à Educadora e Professora cooperantes que acrescentaram um grande valor a este meu percurso.

Por último, mas não menos importante, às crianças e alunos que me acarinharam e me fizeram crescer e Ser.

Não me esquecerei que esta vitória é, também, um bocadinho de cada um de vós.

ÍNDICE GERAL

Introdução	5
Capítulo I	6
1. Enquadramento teórico	6
1.1 Educação: implicações e desafios	6
1.2 Intencionalidades Orientadoras da Prática Educacional	10
Capítulo II	19
2. Metodologia de investigação	19
2.1. Tipo de Estudo	19
2.2. Sujeitos intervenientes	20
2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados	20
Capítulo III	24
3. O sentido da intervenção pedagógica: a procura de um novo caminho	24
3.1. Caracterização dos contextos	24
3.2. Intervenção educativa	37
3.2.1. <i>Observar/Preparar</i>	37
3.2.2. <i>Planear/Planificar</i>	40
3.2.3. <i>Agir/Intervir</i>	45
3.2.4. <i>Avaliar</i>	53
Considerações finais	59
Referências bibliográficas	66

ÍNDICE DE ANEXOS

I – Registos de observação

II – Registos das caracterizações dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

III – Planificações

IV – Projetos

V – Registos fotográficos

VI – Envolvimento parental

VII – Registos de avaliação

VIII – Reflexões/Avaliações semanais

IX – Inquérito por questionário sobre o projeto lúdico na EPE

X – Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante do 1º CEB

XI – Planta da sala do 1º CEB – Antes-Depois

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PIP	Perfil de Implementação do Programa
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino. Constitui uma narrativa da construção da profissionalidade tendo em conta a experiência nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Toda a prática foi desenvolvida com vista a desenvolver competências que pretendiam ser alcançados, tais como, a caracterização do estabelecimento de ensino e análise dos respetivos documentos pelos quais se regiam; aplicar, de forma integrada, de conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa dominando métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental assim como estender esse envolvimento ao nível da comunidade e, para compreender e analisar a prática educativa, utilizar recursos e metodologias de investigação em educação. Com o decorrer da prática avolumam-se as dúvidas necessitando de uma reflexão constante sobre a ação educativa, assim como, sobre a necessidade de continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico comparando as diferenças e semelhanças e pontos que unem ambas as valências.

Neste sentido, toda a ação desenvolvida em ambas as valências tinha uma intencionalidade destacada: a *agência* ativa da criança na sua aprendizagem. Como resposta a este propósito urge a necessidade de evidenciar o papel do educador/professor para atuar em conformidade adotando, no processo de aprendizagem da criança, uma intervenção educativa que permita a construção do conhecimento através de uma pedagogia ativa.

De modo a organizar e sintetizar todos os dados obtidos, o presente relatório está organizado em capítulos diferenciados. O primeiro capítulo, enquadramento teórico, sustenta a base da construção do relatório e do capítulo da intervenção. O segundo capítulo apresenta as metodologias utilizadas no qual consta todos os dados relativos aos sujeitos, assim como, os procedimentos desde estudo. O terceiro capítulo, a intervenção, onde demonstra parte do caminho realizado em contexto. Por último, as considerações finais que representam em forma de reflexão e auto avaliação sobre a experiência em estágio.

É através desta prática e teorização permanentes que conseguimos construir a nossa prática de intervenção que permite prosseguir sem desânimos.

CAPÍTULO I

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo apresentam-se pressupostos teóricos que sustentam todo o trabalho efetuado. Para tal, foi necessário consultar autores atuais que interpretam e refletem sobre teorias educacionais.

1.1 Educação: implicações e desafios

Educar é um conceito complexo, repleto de diversos significados, compreendendo a complexidade do meio em que a Educação se exerce. Reconhece várias dimensões e consiste num processo de transformação individual e coletivo que visa a evolução e melhoria do meio dinâmico social, tendo como base as relações sociais pois “la educación no es sólo la mera transmisión de conocimientos, sino una preparación para la vida” (Cuadrado, 2008: 41). É um processo que é realizado durante toda a vida e nele intervêm diversos agentes e instituições educativas e extra educativas.

Dada a inconstância da palavra, sugere assim compreender o seu sentido, desta forma, Cabanas (2002: 61) refere que o indivíduo necessita de um

processo [...] de aperfeiçoamento [...] no qual se trata de fazer com que [...] aceda a níveis superiores na sua existência. [...] Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exacto do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que a isso oferecerá e as limitações que apresentará. Esta informação sobre o sujeito [...] é também determinante do processo, para que saibamos o que podemos fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: os fins educacionais [...] são função não apenas de exigências objectivas, mas também da natureza do sujeito, pois desta depende também o que esperamos dele e o que nos proporemos a fazer com ele

O docente assume os meios necessários para atingir a finalidade da ação educativa no sentido de desenvolver potencialidades. Assim educar inclui “criar, ensinar e formar” (Reboul, 2000:18), onde se procede uma preparação para a vivência em sociedade assumindo uma dimensão multifacetada, onde os sujeitos aprendentes

podem desenvolver-se socialmente permitindo a definição da sua personalidade e refletir sobre problemas.

Partindo deste conceito lato de educação e destacada a sua importância, houve a necessidade de redigir documentos oficiais que apoiam os profissionais de educação e que os ajudam a planificar e a desenvolver a prática pedagógica tendo em conta uma abordagem global que conduz à providência educativa pensada em função da criança e do aluno. Com o objetivo de apoiar a gestão do currículo, o sistema educativo português organiza-se de acordo com um conjunto de princípios organizativos prescritos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), determinantes na consecução das políticas educativas, cuja coordenação é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência. Assim sendo, importa mencionar os documentos oficiais orientadores da prática educativa.

A LBSE estabelece o quadro geral do sistema educativo em que o mesmo inicia-se pela apresentação das normas que o orientam e, desta forma, define aspetos relevantes, tais como a organização do sistema educativo, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais, a administração do sistema educativo, bem como o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo. Desta forma, o documento da LBSE prevê que os princípios educativos respondam ao que é necessário consoante a “realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (art. 2º da Lei nº 49/ 2005, de 30 de agosto).

Tal como é referido na LBSE, a atividade pedagógica desenvolvida na educação pré-escolar é orientada por educadores de infância tal como, no 1.º ciclo é o ensino é da responsabilidade de um professor único. Assim sendo os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, aprovado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o presente decreto visa demonstrar o perfil particular de ambos os profissionais estabelecendo a

organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência [assim como a] acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto, art 2º).

Estas exigências dirigem o papel dos mesmos no que concerne à conceção, integração e desenvolvimento do currículo pois pretende-se que sejam construídas

através do conteúdo integrado de diversos saberes científicos e individuais relativos às áreas e conteúdos curriculares.

A promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro no qual declara que “a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p.1320). Para que haja a qualificação é definindo um novo sistema de habilitação para a docência que privilegia a abrangência entre níveis e ciclos de ensino permitindo “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos aos sistema educativo e da respetiva trajetória profissional” (Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, p.1320). Para o efeito, é concebida uma “qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica [...] e de um subsequente mestrado em Ensino [...]”, por forma a possibilitar a mobilidade docente entre os mesmos, esta generalização permite ao professor acompanhar os alunos por um período de tempo mais alargado. Esta adaptação é decorrente do preciso ajustamento do desempenho do educador/educador face “às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (Decreto-lei nº42/2001 de 22 de fevereiro, p. 1321).

Este modelo generalista permite articular a exigência da competência disciplinar de acordo com o crescente desenvolvimento do conhecimento, sem deixar para segundo plano o vínculo pedagógico da relação pessoal. Permite, desta forma, a redefinição da profissionalidade docente num sentido mais pleno.

De forma a expressar as metodologias curriculares diferenciadas por cada área curricular para o 1º CEB, os Programas clarificam os princípios, valores e competências orientadores do currículo. No mesmo documento, estão expressas as metodologias curriculares para o 1º CEB diferenciadas por cada área curricular em que as mesmas implicam experiências de aprendizagem desenvolvidas. Os objetivos nele incluídos devem “entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica [...]” (ME, 2006: 16) isto é, ao longo do ano letivo o processo também é relevante para a aquisição destes objetivos e os mesmos não necessitam de ser cumpridos ao mesmo tempo, mas sim, de forma progressiva.

Já a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPE) como um alicerce para o educador

nas decisões sobre a sua prática, conduzindo o processo educativo a desenvolver com as crianças como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Silva, 1997: 13). Desta forma, são admitidos como um quadro de referência a ter em consideração na planificação e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Assim como as orientações auxiliam a articulação do trabalho dos educadores de infância com os professores do 1º CEB, as Metas de Aprendizagem igualmente contribuem para que se criem condições favoráveis para o sucesso das aprendizagens. Constituem assim, um conjunto de princípios para apoiar e orientar os profissionais na intervenção educativa. Neste documento, estão especificadas as competências esperadas que as crianças e alunos deverão ser capazes de realizar pois as Metas de Aprendizagem visam assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos (Alçada, 2012). Contudo, houve necessidade de criar uma maior coerência pois as mesmas continham “algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino” (Despacho Normativo nº 5306/2012 de 198 de abril p.13952) criando um obstáculo aos profissionais para auxiliarem os alunos a atingirem um desempenho mais elevado. Sabendo deste entrave, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) lançou recentemente as Metas Curriculares para o 1º CEB que determinam, organizam e facilitam o ensino, na medida em que fornecem “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino” (Despacho Normativo nº 5306/2012 de 198 de abril p.13952), ou seja, apresentam os níveis esperados de desempenho que são considerados essenciais que os alunos aprendam para que o professor possa, posteriormente, avaliar o cumprimento dos mesmos.

Todos estes documentos, orientadores das práticas educativas, estabelecem uma abordagem ao currículo, entendendo-o como processo e produto. Importa assim referir algumas das suas conceções pois, segundo D’Hainaut (cit Pacheco, 2001: 37), o currículo pode englobar

[...] não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino e o aluno são avaliados.

Assim sendo, a ação educativa deve estar assente nos documentos orientadores tendo em conta que, o currículo, constitui o ponto de referência inicial ou orientador que determina o que, em cada momento, é definido. Para isso, o currículo,

proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como e quando avaliar os conhecimentos, competências e experiências comuns.

1.2 Intencionalidades Orientadoras da Prática Educacional

Consciente do encargo do profissional generalista há uma necessidade de visar intenções pedagógicas durante a sua intervenção pois as etapas interligadas de observar, planejar, agir e avaliar auxiliam na concepção e desenvolvimento do currículo de forma inclusiva e integrada. Facilitando assim a organização das estratégias de intervenção, dando oportunidade de colocar hipóteses, selecionar e escolher atividades que desenvolvam as competências presentes nos documentos orientadores acima mencionados. São propósitos destes profissionais analisar a relação do objetivo/conteúdo com a situação das crianças/alunos de modo a que haja uma articulação “que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até as aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004: 76) assim sendo, a articulação curricular cria pontos de união entre a EPE e o 1º CEB cabendo a ambos gerir o currículo através de atividades estratégicas para a transição.

O conhecimento é

construído a partir da análise, da interpretação, da compreensão, da associação/articulação e da apropriação que cada um faz da informação que recebe [...] A criança é sim capaz deste acto de conhecer, superando a mera opinião e encontrando razões que sustenta o conhecimento (Gonçalves, 2010: 2)

no entanto, o professor nunca deve desprezar os interesses, as motivações e os conhecimentos prévios dos alunos e deve ter sempre em conta as várias dimensões do saber. Tem assim oportunidade de proporcionar a aprendizagem servindo-se das pedagogias e métodos pedagógicos que, consoante o tipo de objetivos educacionais, características do educador/professor e crianças/alunos, coloca um novo paradigma da educação levando o “indivíduo a aprender a aprender, traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações e substituir velhas verdades” (Moraes, 2005: 15), os novos conhecimentos, são intimados pelas alterações existentes, resultantes da evolução (Moraes, 2005) ou seja, intenciona-se uma educação que crie *ambientes de aprendizagem* de uma forma ativa através da descoberta.

A aprendizagem pela descoberta - *Learning by doing* - preceituada por Dewey (cit Altet, 1999) evidencia a aprendizagem das crianças pela descoberta, a partir das

experiências que efetuam. Considera que os professores devem desprender-se dos manuais e oferecer um conteúdo vivo que interesse às crianças defendendo uma aprendizagem significativa pois “é a continuidade e a interação da experiência que, pela sua activa união, fornecem a exacta medida de significação educativa e do valor da experiência” (Dewey cit Altet, 1999: 33).

Tal como Dewey, também Freinet reforça a ideia de que a criança constrói o seu conhecimento destacando a importância que atribui ao “ensaio experimental, às tentativas e erros, e à descoberta pessoal por parte do aluno dos seus processos de aprendizagem” (Freinet, cit Altet, 1999: 73). É com base na ideologia de Freinet que surge o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Existem vários modelos pedagógicos em que os professores/educadores podem basear a sua prática. Por se tratar de um modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagem e de educação, chamamos-lhe Modelo Pedagógico pois

um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências.” (Joyce e Marsha cit Niza, 2012: 354).

O MEM é influenciado pelas técnicas pedagógicas de Freinet que realçam o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico, com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.

Niza (2012: 325), destaca similarmente a influência de Vygotsky neste modelo pedagógico que defende que “os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares” o que quer dizer que não se aprende apenas com as *lições formais* mas também com os colegas, desta forma, o papel mais importante do professor é de organizar as aprendizagens.

Esta pedagogia foi evoluindo e constituiu-se como uma forma de organização do trabalho onde as crianças assumem um papel ativo e organizam-se por *ateliers* guiando o seu estudo autónomo por um *plano individual de trabalho* em que o professor apoia sistematicamente em determinadas áreas de aprendizagem (Niza, 2012). Este planeamento de atividades, e conseqüente realização, permite tornar visível o “trabalho de estudo e treino de competências que cada [aluno] se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas” (Niza, 2012: 374). Através desta estratégia cada aluno “trabalha segundo as necessidades [...] de modo a progredir no currículo” (Santana, 1999: 20).

Neste sentido, articula-se as aprendizagens cooperativas com o trabalho em projetos de iniciação à investigação “que prosseguem o caminho de antecipação de respostas (as hipóteses), a montagem dos percursos de prova (experimentação) ou de inquérito, até à verificação dos resultados: são os projectos baseados em problemas” (Niza, 2012: 369), esses projetos atingem uma ação centrada nos alunos permitindo a construção participada dos conhecimentos.

Para este ambiente de aprendizagem é necessária uma organização do trabalho, assim como, a forma de avaliação e regulação de aprendizagens, de tomada de consciência e orientação do trabalho a sustentação e planeamento (Niza, 2012). As mesmas são realizadas através de *mapas de registo* que têm a função de planificação e avaliação/regulação sendo estes o *plano individual de trabalho* que demonstra “o percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo [...] e registo de autoavaliação ” (Niza, 2012: 373), *mapa de projetos presenças mensais*, *mapa de tarefas e diário de turma*.

Freinet (cit Niza, 2012) mostrou que os avanços na pedagogia só se podiam fazer se os professores se juntassem e fizessem, em cooperação, progressos nas suas práticas, desta forma, rompe-se o isolamento e constrói-se partilhadamente a profissão na medida em que têm de se organizar e interajudar mutuamente para vencer as dificuldades.

A estratégia de trabalho de pares está ligada ao MEM, a mesma, “utiliza uma pedagogia de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho *et al*, 1996: 137) que promove a autonomia na gestão dos conteúdos e aquisição de competências em que, o sucesso de um aluno, contribui para o sucesso conjunto dos membros do grupo. Na prática, há a formação de grupos de cooperação em que há a reflexão e crescimento em grupo tendo-se em consideração as particularidades da aprendizagem de cada criança/aluno sem nunca esquecer que a mesma se insere numa lógica desenvolvimental integrada no meio em que se insere.

Esta perspetiva de aprendizagem constitui um processo ativo para dar resposta às exigências das crianças como preconizam as OCEPE: “a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Silva, 1997: 14). A estrutura de interações em grupo, desenvolvida para facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final, permite que a criança construa o conhecimento com a colaboração dos colegas através das suas

experiências, tornando-se assim uma abordagem socio construtivista que ocasiona às crianças “uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa [...] [onde] podem levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias.” (Fosnot, 1999: 9).

Seguindo esta perspectiva de trabalho de colaboração, destaca-se o trabalho de pares pois, considera-se que há uma menor intervenção do adulto e, por consequência, proporciona mais responsabilidade às crianças/alunos. Começam a desenvolver capacidades sociais de aprendizagem cooperativa com base numa interdependência positiva proporcionada pelo contexto no qual se promove a interação, o sentimento de espírito de grupo e a interação interpessoal (Freitas, 2003). Assim sendo, as crianças/alunos aprendem com os pares e tornam-se mais ativas e solidárias perante a sociedade. É neste ambiente de colaboração que se pode desenvolver a metodologia de projeto pois

um dos objectivos principais da abordagem do projecto é ajudar a criança a adquirir conhecimentos novos, [...] desenvolver capacidades intelectuais, sociais e físicas, [...] fortalecer muitas predisposições no decorrer do trabalho de projecto [...] para observarem mais atentamente [e] interessarem e envolverem, durante longos períodos de tempo, [...] [assim como] sentir-se incluída na vida do grupo [exprimindo] o seu apreço pelas contribuições umas das outras (Katz, 1997: 154-157).

Através desta metodologia consegue-se similarmente trabalhar na zona de desenvolvimento proximal que Vygotsky (cit fino 2001, 1991: 98) define como a “[...] distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas” pois, as crianças, desenvolvem capacidades sociais, intelectuais e físicas enquanto partilham ideias ou investigam e, desta forma, estimula a motivação e, por conseguinte, a vivência e envolvimento no projeto. Paralelamente, a “aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo” (Fino, 2001: 2) porque as crianças/alunos apropriam-se e desenvolvem concepções que se vão complexificar.

A sua execução pressupõe “uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, 1989: 140) possuindo fases consecutivas. Inevitavelmente, a primeira fase é a definição do problema em que se formulam questões a serem respondidas e estabelece-se “uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (Katz, 1997: 172). Delimitado o trilho a seguir,

passa-se para o desenvolvimento do projeto que constitui a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, caracterizando-se pela previsão e direção da pesquisa. Contudo, é passível de direcionar-se para um caminho não previsto. Na fase da execução, englobam-se várias atividades que proporcionam o desenvolvimento global da criança, decorrendo assim aprendizagens que sejam transversais aos domínios que conjugam interesses e necessidades pois “estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo (Edwards *et al*, 1999: 101-102). Poderá, ainda, haver um balanço intermédio para projetar novos roteiros que as crianças queriam seguir. Todas estas fases terminam com a divulgação/avaliação em que se expõe as conclusões e reflexões sendo o objetivo primordial “ajudar a concluir o projecto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu [...] sobre os novos níveis de compreensão e de conhecimentos adquiridos” (Katz, 1997: 175-176).

Esta metodologia “tem que ser compreendida e utilizada face a um conjunto de actividades particulares que se definem em função de finalidades educativas específicas” (Trindade, 2010: 132) pois distingue-se pela dinâmica e “[...] liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está por inventar, para concretizar, para realizar o imaginário...” (Craveiro, 1997: 77), a criança desempenha um papel ativo e vivencia a situação/problema refletindo e tomando decisões em que haja o respeito mútuo e tolerância. Neste trilha descrito, o educador/professor, incide na dinâmica relacional descobrindo e experimentando com as crianças e intervindo o menos possível, porém, estabelecendo um vínculo entre as direções do projeto com os domínios e metas de aprendizagem (Katz, 1998). É nesta ação refletida que urge perceber que relação pedagógica estabelecer e como lecionar tendo inerente uma intencionalidade educativa para sustentar as ações indissociáveis de: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir, avaliar, comunicar e articular. Para isso o educador/professor deve organizar o ambiente educativo para proporcionar fatores favoráveis a um ambiente de aprendizagem, um deles poderá ser através das brincadeiras do quotidiano.

Sendo o brincar um direito consagrado na Declaração dos Direitos da Criança (1959, princípio 7º), “a criança deve ter plena oportunidade para brincar”, podendo assumir várias formas, uma delas defendida por Vigotsky “o brincar imaginativo, que o autor denomina de faz-de-conta, e a que Piaget se refere como jogo simbólico [...] que é baseado em experiências vividas ou presenciadas em que são utilizados objetos reais ou imaginários” (Ferreira, 2010: 12). Quando a criança brinca, cria situações

imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo “adulto”. Neste sentido, enfatiza-se a brincadeira como veículo promotor de experiências que podem provocar uma série de habilidades e capacidades cognitivas e sociais pois “a exploração do espaço próximo, o emprego dos objectos para conhecer, para se conhecer, para simular, o encontro com o outro para jogos mais ricos, mas articulados e complexos, e a definição das regras são elementos fundamentais para o desenvolvimento harmônico” (Tonucci, 2005: 201).

A criança está em constante processo de construção de significados – investigam, exploram, exercitam as suas potencialidades e procuram compreender o mundo que as rodeia. Segundo Kishimoto (2010: 14) brincar “é uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo do imaginário”. Importa ter em conta que, brincadeiras aparentemente simples, são fontes de estímulo ao desenvolvimento de perfis de habilidades e também à autoexpressão e autorrealização, bem como à boa estruturação dos processos vinculativos primários. Cabe por isso ao educador/professor organizar oportunidades para as crianças/alunos brincarem e, por conseguinte, poderem desenvolver-se e expressar-se através das suas *múltiplas linguagens* (Edward *et al*, 1994) envolvendo o lúdico, já que o mesmo produz uma “esfera da manifestação lúdica, caracterizada pela criação contínua e ininterrupta, e a do lazer, marcada pela permissão e controle social [...] [com] marcas de “produtividade” desta forma, é possível entender o lúdico como um “produto e processo, num campo específico de atividade – o lazer” (Marcellino, 2007: 32). Além disso “[...] a melhor situação para aprender é aquela em que a atividade é tão agradável e satisfatória para o aprendiz que não pode diferenciá-la do jogo ou a considera atividade integrada: jogo-trabalho” (Moreno e Campos, 2005: 73). Veja-se ainda a perspectiva de Goldman (2013: 24) que relaciona o envolvimento para o sucesso e o processo de aprendizagem pois afirma que “quanto mais forte for a nossa atenção seletiva, mais fortemente conseguiremos permanecer absorvidos naquilo que estivermos a fazer [...] aprendemos melhor com a atenção focada” desta forma, “a absorção total naquilo que fazemos sabe bem e o prazer é o indicador emocional do fluxo” (2013: 31). Ou seja, para um maior fluxo é necessário aliar aquilo que se faz, ao que se gosta de fazer proporcionando às crianças momentos lúdicos de aprendizagem.

É com este lúdico que se proporciona “uma actividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento” (Gaspar, 2010: 8), este patamar é crucial no quotidiano das crianças/alunos e cabe ao adulto estar atento a estas experiências para, quando atuar, ter em vista o desenvolvimento das potencialidades das crianças/alunos.

Compreende-se, assim, que é através de uma aprendizagem ativa que as crianças se desenvolvem de uma forma mais significativa. A perspetiva de Banks (1991) vai ao encontro desta conceção, defendendo o que denomina de “Kidpower”, isto é, através do processo de *empoderamento*, promover a participação ativa das crianças/alunos que, de acordo Fontes e Ferreira (2008: 113), facilita o “desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos que conduzam as crianças a reflectir, observar, discutir e questionar o que os rodeia, assim como os problemas com que se deparam no dia-a-dia”.

-- Agência da criança – dar autonomia

Esta intervenção deve ser refletida pois essa ação leva à reestruturação das práticas, contemplando também um confronto com a teoria, que conduz ao (re)formular de novos conhecimentos e novas aprendizagens para melhorar a prática, segundo os interesses e necessidades das crianças/alunos, podendo atender ao seu desenvolvimento global. Através desta reflexão, o profissional vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações permitindo uma auto avaliação, analisando as mais-valias e as limitações, como meio de encetar modelos de superação.

Para esta reflexão é utilizado o portefólio reflexivo pois espelha a intervenção mas em modo progressivo na sua aferição. Há um questionamento sobre a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência. Assim “desenvolvemos, inicialmente, uma abordagem teórica à importância da reflexão na prática pedagógica do Educador de Infância” (Pinheiro *et al*, 2007: 130).

O portefólio serve como um suporte que permite refletir “acerca do que é necessário mudar para melhorar a aprendizagem, o pensamento, o espírito crítico e o desenvolvimento dos alunos” (Nunes, 2000: 39). Para efeito, este terá primeiro que refletir e contribuir para o crescimento pessoal e profissional. Nesta perspetiva, “[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”

(Nóvoa, 1995: 28). Esta reflexão não passa somente pelo *diário pessoal*, mas também, pela partilha de angústias, sentimentos, receios e interrogações, ou seja, conseguimos construir “uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual” (Sá-Chaves, 2000: 20). Para isso, Schön (cit Simões, 2004: 10) identifica o professor como *prático reflexivo* em que se referem três fases de intervenção: “reflexão para a acção (que se traduz em actividades prospectivas), reflexão na acção (actividades interactivas) e reflexão sobre a acção (actividades retrospectivas)”, o principal processo destas considerações é pensar sobre a nossa prática, o processo seguido, as estratégias utilizadas, que materiais foram seleccionados, qual foi a intervenção/acção das crianças, o que resultou do processo para *a posteriori* decidir se a intervenção deve ser reestruturada. Realçando-se um processo de desenvolvimento individual num enfoque avaliativo, formativo, continuado, esporádico, descritivo, reflexivo, seletivo e compreensivo.

Construir um Portefólio “trata-se de um acto criativo, baseado na reflexão-acção, que mediante algumas orientações [...] os registos e evidências permitirá dar forma e um outro colorido à vida de professor. Tudo isto sem perder de vista o objectivo principal do Portfólio – animar o desenvolvimento profissional!” (Nunes, 2000: 37-38). Estes registos e evidências demonstram a plena autonomia para gerir a própria aprendizagem através do portefólio, o que permite uma consciência do domínio de transformação que se possui ao realizar uma reflexão que remete para uma relação entre a teoria e a prática.

Bronfenbrenner (2002) define a teoria ecológica do desenvolvimento humano como um processo de interação entre o indivíduo e as propriedades dos contextos em que ele se insere, processo este que é influenciado pelas relações que se estabelecem entre os diferentes contextos e a pessoa em desenvolvimento.

Moraes (2005: 16) também reconhece esta visão ecológica mencionando que, este tipo de compreensão, “provoca profundas mudanças na concepção das nossas percepções e valores, ao perceber o ser humano como parte de uma grande teia, um ser autónomo, mas integrado e integrante de totalidades maiores, um fio particular numa teia da qual todos fazemos parte”, paralelamente a este aspeto, realça o *indivíduo como um hólon* capaz de desenvolver-se não só fisicamente “mas, sobretudo, em direcção a um crescimento interior qualitativo e multidimensional [...] [permitindo saber] qual o seu mais alto potencial e as qualidades que possui” (Moraes, 2005: 15-16). A matriz educacional aqui destacada vai para além das *paredes da escola* ampliando-se para a comunidade pois

a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada. Trata-se de uma relação que envolve uma multiplicidade de actores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo perseguir interesses diferentes, pelo que a resultante – variando local e temporalmente – é sempre incerta (Silva, 2008: 115).

No processo educativo das crianças, a família surge como o primeiro, e principal, contexto socializante uma vez que é ela quem lhes transmite “uma grande variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (Parente, 2002: 41). Assim, o desenvolvimento das crianças é particularmente condicionado por dois contextos, onde elas crescem e se desenvolvem, sendo eles, a família e a escola (Diogo, 1998) havendo a necessidade de cooperação entre estes contextos criando *comunidades de prática* que funcionam como redes de informação que “nascem da vontade de participação, da necessidade sentida da partilha desse conhecimento e caminham no sentido da otimização da prática (Lave e Wenger cit Cochito, 2004: 7). Constituem-se como espaços de aprendizagem, com a partilha de informação e conhecimentos para caminhar “[...] no sentido da optimização da prática» (Lave e Wenger cit Cochito, 2004: 24). Estas parcerias proporcionam a discussão de problemas para se definir estratégias e conhecimentos assentes na cooperação e partilha.

CAPÍTULO II

2. Metodologia de investigação

A investigação é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários ajustes provenientes da análise das circunstâncias. Esta dinâmica é uma das atitudes assumidas pelo professor-investigador pois este é um crítico da sua atividade numa perspetiva experiencial-investigativa em que “desenvolve competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (Alarcão, 2001: 6).

2.1. Tipo de Estudo

“A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Alarcão, 2001: 13). Neste percurso esteve presente uma investigação de índole qualitativa pois “a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1997: 48), pormenorizando a investigação pode-se afirmar que foi de carácter pedagógico em que “o investigador é um praticante [...] ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz” (Bogdan e Biklen, 1997: 226). Este tipo de investigação permite a “reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua otimização” (Bogdan e Biklen, 1997: 226) pois “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1997:49).

Os dados recolhidos são predominantemente descritivos para que a informação fosse o mais aproximada possível dos acontecimentos (Quivy e Campenhoudt, 2008: 198), posteriormente os dados são interpretados e refletidos, o que pressupõe que a análise contenha uma marca pessoal do investigador.

2.2. Sujeitos intervenientes

O sujeito de estudo, relativo à EPE, é constituído por um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, em que, quinze são do género masculino e dez do género feminino. O segundo grupo, respeitante ao 1º CEB, constituído por vinte e seis alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, em que onze são do género masculino e quinze do género feminino. Ambos pertencem a instituições públicas. No *capítulo III*, relativo à caracterização dos contextos, encontra-se uma descrição mais pormenorizada sobre os intervenientes em questão.

Os respetivos pais foram também importantes para compreender a perceção dos mesmos sobre o impacto que o projeto lúdico obteve nas crianças.

Para além dos intervenientes mencionados, participaram de forma direta no estudo, a estagiária, a educadora e professora cooperantes e o par pedagógico.

2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

Este percurso foi constituído por etapas distintas em que, ao longo do trajeto traçado, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados e procedimentos diferenciados e adequados consoante a finalidade pretendida.

A análise documental determina-se pelo “procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009: 88), assim sendo, inicialmente, houve a procura e análise de documentação que suporta os princípios orientadores das instituições, este processo serviu de base para a elaboração do ponto 3.1 – *Caracterização dos Contextos*. Igualmente importante é a consulta de documentos, livros, revistas e artigos relacionados com as temáticas e problemáticas vivenciadas.

A observação participante “é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informação sobre ele” (Ketele e Rogiers, 1999: 22). Este processo requer um ato de atenção consoante os casos em que o grau de atenção pode variar. Já a análise de conteúdo em educação é “um instrumento de conhecimento que possibilita, com base numa lógica especificada, que se façam inferências sobre a fonte, sobre o

receptor ou destinatário da audiência e finalmente sobre a situação” (Marconi e Lakatos, 1993: 133) desta forma, são recolhidos os dados para proceder à sua análise e posteriormente intervir.

Este mecanismo de recolha, seleção e análise foi utilizado através de alguns instrumentos de recolha tal como as listas de verificação ou controlo que representam “traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas.” (Parente, 2002: 187), exemplo deste instrumento é o registo da experiência sensorial (ver anexo I, n.º 1).

As grelhas de observação permitem um “registo imediato e rápido das observações realizadas” (Trindade, 2007: 41), devido à sua celeridade foram utilizadas com bastante frequência, como exemplo são as grelhas de interação das crianças (ver anexo I, n.º 2), a amostragem de acontecimentos relativamente à frequência das áreas (ver anexo I, n.º3) e, no sentido de observar algum comportamento particular, a amostragem de acontecimentos (ver anexo 1, n.º4).

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças/alunos permitiam a recolha de dados, assim sendo, foram também criadas grelhas de avaliação das aprendizagens das crianças (ver anexo VII, n.º 1) e dos alunos (ver anexo VII, n.º 2).

O portefólio de criança (ver anexo VII, n.º 3) é utilizado como “[...] reflexão e estabelecimento de objetivos de cada aprendiz [...]” (Shores e Grace, 2001: 13), desta forma, foi utilizado por excelência devido à capacidade de síntese de informações sobre as aprendizagens das crianças a partir da análise e avaliação e demonstração da evolução da criança.

Marcado por um conjunto de documentação refletida, o portefólio reflexivo (ver anexo VIII, n.º 1) permitiu ajudar a compreender a profissionalidade ao longo dos estágios pois contém conjeturas sobre as situações vivenciadas indicando pistas de reorientação e auto desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000).

O registo das atividades significativas são indicações que tiveram um impacto maior no grupo/turma ou até numa criança/aluno. Detalha a situação de aprendizagem ou situação relevante e comprova com evidências que demonstrem a mesma, como exemplo é o registo de incidente crítico (ver anexo I, n.º 5) em que “descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002: 181).

A par dos registos mencionados, e como forma de complementar os mesmos, alguns deles contêm fotografias pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1997: 183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. A junção dos dois registos contribuem para uma documentação que permite analisar os recursos materiais, espaciais e provas de aquisição de aprendizagens (ver anexo I, n.º 6).

Para o registo das atividades ou situações significativas, por vezes recorreu-se à gravação visual e sonora de algumas atividades que permitiu adicionar informação pertinente para alguns registos de observação pois, num período posterior à sua visualização/audição facilitava anotações relevantes e possibilitava uma reflexão sobre o que foi realizado.

A grelha de avaliação de projetos lúdicos (ver anexo VII, n.º 4) “propõe um conjunto de critérios de avaliação de projectos [recorrendo a] critérios de avaliação adaptados à realidade concreta que é a do trabalho no contexto de Jardim de Infância.” (Costa e Pequito, 2007:105), assim sendo, permitiu uma avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido e as competências que as crianças adquiriram e a avaliação da equipa pedagógica.

O Perfil de Implementação do Projecto (PIP) foi um instrumento utilizado em relação ao ambiente físico (ver anexo I, n.º7), foi desenvolvido pela Fundação High-Scope focando o modelo High-Scope para averiguar a implementação da qualidade das salas, contudo pode ser implementado em contextos com outros modelos curriculares (Oliveira-Formosinho, 2002). Foi um instrumento necessário utilizar após verificar as conclusões retiradas da amostragem de acontecimentos da frequência das áreas. Através do mesmo foi possível refletir acerca da organização do espaço e posteriormente reorganizá-lo consoante as necessidades do grupo.

Um inquérito por questionário fornece “informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações.” (Bell, 1997: 25), exige um cuidado especial na sua elaboração “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (Carmo, 1998: 138), assim sendo, as questões devem ser precisas. Este instrumento, utilizado em EPE, era acompanhado por uma parte introdutória para contextualizar e estava organizado em cinco partes nas quais continham perguntas interligadas. Foi aplicado para perceber o impacto que obteve o projeto lúdico no grupo de crianças e nos pais. Estes questionários podem “proporcionar a obtenção de dados e informações úteis para conhecer e avaliar as

crianças. Sobretudo inicialmente [...]” (Parente, 2002: 169). Para a sua análise foram encontradas as respostas que mais se repetem pois segundo Bogdan e Biklen, (1997: 221) “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” e assim foram recolhidas as regularidades e padrões nas respostas dos inquiridos (ver anexo IX).

A entrevista é “um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito” (Sousa, 2009: 247). Com o intuito de perceber as opções educativas desenvolvidas, a organização do ambiente educativo, a relação pedagógica, ter conhecimento do tipo de envolvimento parental, saber como a professora planifica, avalia e como gere a diferenciação pedagógica foi realizada uma entrevista à professora cooperante (ver anexo X).

Como foi necessário perceber a perceção da professora cooperante sobre a sua prática educacional, urge dar igualmente importância aos alunos. Desta forma, houve necessidade de saber a opinião sobre o desempenho da estagiária e das atividades significativas em que o método utilizado foi o grupo focal pois “é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais de discussão, centralizadas num tópico específico, que é debatido entre os participantes” (Ressel *et al* 2008: 785). Com este processo de espontaneidade, os alunos revelam a sua perceção permitindo à estagiária colocar perguntas que não estavam previstas e esclarecer informações qualitativas, na prática em 1º CEB, este método foi utilizado através de uma assembleia no final do estágio e foram registadas as evidências que se revelassem pertinentes.

Estes instrumentos servem de apoio à prática pedagógica pois cada um pode ser utilizado consoante a finalidade que o profissional pretende. Assim sendo, possibilita o aperfeiçoamento da prática do profissional assim como a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

3. O sentido da intervenção pedagógica: a procura de um novo caminho

3.1. Caracterização dos contextos

3.1.1 – Caracterização das instituições

“O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 1997: 130), a equipa pedagógica da instituição da EPE é mais restrita enquanto que, na instituição do 1º CEB, é um ambiente mais abrangente e com mais pessoal docente e não docente mas ambos com a quantidade necessária para responder às necessidades das crianças/alunos.

Para uma prática educativa adequada à realidade, revelou-se essencial conhecer a dinâmica das instituições bem como os grupos, o ambiente e educativo e as suas rotinas. Para o conhecimento dos contextos foi necessário consultar os documentos do regime de autonomia, administração e gestão pelos quais são regidos.

As instituições cooperantes, apesar de serem distintas, são escolas inseridas num Agrupamento Público mas em concelhos divergentes. Geograficamente ambas situam-se na periferia do Porto, sendo que a instituição da EPE situa-se no concelho de Gondomar e a instituição do 1º CEB situa-se no concelho da Maia.

São detentores de um regime de autonomia como preconiza o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril artigo 3º mencionando “a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos e escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência” e inserem-se num agrupamento vertical de escolas como preconiza o Decreto-lei 75/2008, artigo 6º: “[...] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino [...]”. Assim sendo, proporcionam uma “articulação curricular

espontânea” (Serra, 2004: 90) devido à continuidade sequencial entre os ciclos de ensino.

O meio envolvente da instituição da EPE situam-se de lojas comerciais, estabelecimentos de ensino, transportes e um parque para as crianças com um campo de futebol, enquanto que, na instituição do 1º CEB, possui na sua envolvência uma associação atlética, Associação de Bairristas e Fontineiros, Associação de Moradores e Associação Recreativa (PE, 2012/2015), ambos estão situados numa área urbana.

O espaço físico da instituição da EPE é composto por um hall de entrada para receber as crianças, duas salas, um salão polivalente que serve de refeitório e recreio. Possui também um hall que funciona como espaço destinado à Expressão Plástica para as duas salas e um espaço destinado a guardar o vestuário e os pertences das crianças. Há ainda um gabinete administrativo, uma cozinha, uma casa de banho para crianças com chuveiro e uma casa de banho para adultos. O edifício é rodeado por um amplo espaço exterior de recreio e equipado com várias estruturas lúdicas em madeira (baloços, casa de madeira e parque infantil com escorrega). Já a instituição B contém cinco salas de aula, um recreio exterior com um campo de futebol, um refeitório, uma sala dos professores, um polivalente, uma cozinha, duas salas de arrecadação, uma sala de Componente de Apoio à Família (CAF), reprografia e uma sala com materiais didáticos. Para responder às necessidades e à diversidade de características dos alunos, “que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.” (Dec-Lei 3/2008), a instituição do 1º CEB possui uma Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência.

Como consta no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigo 9º o “projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual e plurianual de actividades [são] [...] instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. Ambas as instituições possuem estes documentos que serão analisados e comparados.

O Projeto Educativo (PE), regulamentado pelo Dec. Lei nº 75/2008, e de acordo com o seu Artigo 9º alínea a),

é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, [...] elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas [...] se propõe cumprir na sua função educativa.

A função educativa da instituição da instituição da EPE é “construir o saber em parceria com a formação de uma personalidade livre e responsável fomentando nos

alunos um espírito de abertura à mudança social e tecnológica” (PE, 2011/2014: 11). Enquanto que, a instituição do 1º CEB defende uma “cultura do saber; Empenho e espírito de trabalho; Sentido de responsabilidade e autonomia; Tolerância e respeito pelo outro e pela diferença; Solidariedade e espírito de partilha e consciência ambiental” (PE, 2012/2015: 12). Uma das suas características de identidade é sustentar uma escola onde os alunos se sintam bem e proporcionar aos profissionais “condições necessárias para que possam desenvolver o seu trabalho de forma harmoniosa, aberta e criativa” (PE, 2012/2015: 9), sabendo que o papel da escola não se centra apenas na sala de aula refere ainda a “educação não formal como uma das missões da Escola de hoje” (PE, 2012/2015: 9).

É também no PE que se encontram mencionados os objetivos estratégicos. A instituição da EPE refere nomeadamente o desenvolvimento pelo “gosto pela leitura; proporcionar a aquisição de estilos de vida saudáveis; desenvolver nas crianças e nos alunos os valores da responsabilidade e participação democrática” (PE, 2011/2014: 16) e a instituição do 1º CEB menciona a promoção de

estratégias de autoavaliação; responsabilização pelos seus resultados; [...] articulação entre os diferentes níveis de ensino [e entre] todos os agentes educativos; [...] cooperação e de co-responsabilização [...] inclusão que se traduza no trabalho consistente e articulado, no diagnóstico, planeamento e diferenciação de medidas a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais (PE, 2012/2015:13).

É ainda abordada a temática da avaliação do referente documento de ambas as instituições, sendo que o PE da instituição da EPE é avaliado no final de cada ano letivo para “verificar se o sucesso escolar está a ser melhorado. De dois em dois anos são avaliados todos os objetivos definidos” (PE, 2011/2014:16), extraordinariamente poderá sofrer outra avaliação devidamente fundamentada. Este PE sofreu alterações, ainda não vigoradas, pois abarca todo o agrupamento e o seu conteúdo está mais direcionado para o 1ºCEB. Já na instituição do 1º CEB é avaliado o sucesso escolar e as metas propostas no final do 1º e 2º período. Realiza também um projeto de melhoria identificando os atributos do agrupamento identificando as fragilidades e reconhecendo os pontos fortes a fim de “traçar linhas de intervenção prioritária para criar estratégias de melhoria para poder minimizá-las” (PE, 2011/2014:10).

No Plano Anual de Atividades (PAA) de ambas as instituições verifica-se que, parte das atividades, são semelhantes pois estão relacionadas a eventos culturais e datas festivas. Analisando mais pormenorizadamente, na instituição da EPE, estão estabelecidas atividades que cumpram os objetivos que são mencionados no Projeto Educativo como a Hora do conto, Horta pedagógica, Passezinho (Alimentação

saudável), Programa à Descoberta de Novos Horizontes, e Projeto de Educação Ambiental (Plano Anual de Atividades 2012/2013). Na instituição do 1º CEB constam atividades alusivas a dias festivos e atividades que extrapolam o contexto escolar como a Feira do Outono, Semana da Ciência, Semana da Leitura e Olimpíadas da matemática.

Para algumas das atividades mencionadas as instituições estabelecem parcerias com entidades. A instituição da EPE estabelece parcerias com a LIPOR (Educação Ambiental); Juntas de Freguesia; Câmara Municipal; Centro de Saúde; PSP, entre outras. Já a instituição do 1º CEB, possui parcerias com instituições da comunidade envolvente nomeadamente, a Câmara Municipal, faculdades e instituições politécnicas ligadas à educação, desporto e saúde e o Jornal Maiahoje. Assim sendo, podem tirar partido destas vantagens e solicitar auxílio para a realização de certas atividades, quando necessário.

O Regulamento Interno, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, define o regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio educativo, bem como, os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa. Ambas as instituições possuem este documento que está organizado de forma diferente e com regras distintas. Contudo, os órgãos de administração e gestão são semelhantes e incluem princípios gerais comuns como a orientação dos seus objetivos.

Por último, e ainda mais específico, o Projeto Curricular de Grupo e o Plano de Trabalho de Turma, que têm por base o PE pois tratam-se “de um processo de adequação dos programas em função das características, das dificuldades, do ritmo de aprendizagem dos alunos, de selecção das competências prioritárias de cada turma e de cada aluno” (Leite, 2003: 116). Ambos são elaborados no início do ano letivo em função das especificidades do grupo/turma em concreto. Nele estão expressas propostas de intervenção para o desenvolvimento do currículo, contudo não há uma estrutura rígida nem pré determinada relativamente ao momento da ação pois o currículo é flexível, aberto às condições e aos contextos de aplicação, assim sendo, o educador/professor deve ter um plano de ação respeitando o ritmo de cada criança/aluno.

Ambos os documentos começam pela caracterização do grupo/turma destacando o nível de desenvolvimento global e as orientações de trabalho. Mencionam, particularmente, as dificuldades do grupo/turma e de casos específicos

que necessitem de mais apoio. Após esta identificação, encontra-se as estratégias adequadas para minimizar os obstáculos encontrados e potencializar a aprendizagem.

Ambas as instituições traçaram os seus princípios identitários, objetivos e linhas de ação que traduzem a sua perspectiva educativa. Nos documentos organizacionais constata-se que os documentos de organização são semelhantes constituindo valores idênticos em que o interesse das crianças/alunos é visível ao longo dos documentos.

A instituição da EPE estipulou objetivos para orientar a ação em que estes versam a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB os objetivos da instituição do 1º CEB apontam mutuamente para uma continuidade de articulação entre a EPE e o 2º CEB, assim como, estratégias de articulação com os professores das Atividades Lúdico Expressivas (ALE) estando de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, onde consta que os professores titulares devem “assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento [...] [do] enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, tendo em vista garantir a qualidade [...] bem como a articulação com as actividades curriculares”.

Uma das grandes semelhanças entre as instituições é a preocupação de trabalharem pela promoção de uma aprendizagem ativa e significativa valorizando a diferenciação pedagógica. Sendo necessário, para tal, que o educador/professor proporcione esses momentos na sua prática educativa e organize o ambiente educativo.

3.1.2 Ambiente Educativo

Segundo Zabalza (1998), o espaço é um dos fatores de extrema importância para a qualidade da educação pois demonstra as “[...] intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Silva, 1997: 26).

As áreas de atividade permitem “estimular a aprendizagem da criança, [...] tornar os programas mais individualizados e permitir a participação das crianças” (Zabalza, 1998: 127), assim sendo, há que ter em conta alguns fatores como a organização do espaço para permitir aprendizagens plurais.

O ambiente educativo pode possuir

[...] paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. [...] [nelas encontramos também um] quadro preto à sua altura, [...] de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas (Oliveira-Formosinho, 1996: 146),

Esta gestão e exposições dos registos permitem uma organização do grupo.

A sala da instituição da EPE está organizada consoante o MEM estando dividida pelas áreas de interesse que este modelo preconiza (ver anexo I, n.º 8).

Já a sala da instituição do 1º CEB suportava uma organização e estrutura diferente em que há áreas intencionais definidas consoante a valência. É uma sala em que o seu espaço é maioritariamente ocupado por cadeiras e mesas, contém um quadro branco e um quadro para projeção.

Em ambas as salas prima a luminosidade, os materiais encontram-se ao alcance das crianças/alunos, as áreas são delimitadas, as crianças/alunos conhecem a localização dos materiais disponíveis. Há um espaço destinado às produções das crianças/alunos e um espaço de arrumação para os pertences.

A gestão das rotinas revela-se algo crucial pois determina “horários para as diferentes atividades de aprendizagens. As crianças aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek, 1998: 136). Assim sendo, foram pensadas de forma a proporcionar bem-estar às crianças/alunos pois “a existência de diversidade nos períodos de aprendizagem proporciona às crianças um leque de experiências e de interações” (Hohmann e Weikart, 1997: 243). No grupo da EPE havia momentos de trabalho em grande grupo, pequeno grupo, brincadeira, recreio exterior e interior e higiene. Já na instituição do 1º CEB havia também um horário a ser cumprido contudo, apesar de estarem estabelecidas para cada dia as áreas curriculares, as mesmas poderiam ser flexíveis desde que fosse cumprida a carga horária semanal correspondente.

3.1.3 Caracterização teórico real das crianças da Educação Pré-Escolar e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Os ambientes de aprendizagem têm um impacto profundo no desenvolvimento das crianças. A presente caracterização foi realizada a partir da observação direta das crianças/alunos, em contexto de sala e escola, a partir de dados recolhidos nos inquéritos individuais, preenchidos pelos encarregados de educação, e através de contatos individuais com os mesmos. Sabendo que estes dados são, contudo, insuficientes para a obtenção do grau de conhecimento aprofundado desejado e desejável relativamente aos grupos, paralelamente realizaram-se conversas informais com a educadora/professora cooperante para promover a construção partilhada e

validada pela *triangulação*, que consiste no cruzamento de informação proveniente de diversas fontes (Erickson, 1986) pois é uma outra forma de reforçar a coerência da interpretação feita.

O grupo da EPE é composto por 25 elementos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, nomeadamente 15 do género feminino e os restantes 10 do sexo masculino, enquanto que, o grupo do 1º CEB, é composto por 26 alunos dos quais 14 são do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, a frequentar o 4ª ano de escolaridade. O grupo da EPE é heterogéneo tanto na idade como no género. Apresenta assim um número elevado de crianças de 5 anos (ver anexo II, n.º 1) assim como mais crianças do género feminino (ver anexo II, n.º2). Já o grupo do 1º CEB, os alunos tem idades compreendidas entre os 8 e 11 anos (ver anexo II, n.º 3). Em ambos os contextos há um número mais elevado de crianças/alunos do género feminino do que masculino. Apenas no grupo do 1º CEB há alunos com NEE.

Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo processa-se em quatro grandes estádios sequenciais de desenvolvimento, nomeadamente, sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e operações formais (dos 11 aos 16 anos) (Sprintall e Sprintall, 1993: 102). Os dois grupos apresentam-se em estádios de desenvolvimento distintos. Desta forma, o grupo da EPE encontra-se no estádio pré-operatório que, por sua vez, está também subdividido dois estádios - pré-concetual (2,3 anos) e pensamento intuitivo (4,6 anos) – já a turma do 1º CEB encontra-se no estádio das operações concretas.

A Área da Formação Pessoal e Social é transversal, devendo favorecer a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos para o qual devem contribuir todas as outras áreas. Observando o grupo da EPE, de um modo geral, pode ser descrito como um grupo dinâmico e ativo, afetuoso, extrovertido, sendo visível o entusiasmo, empenho e curiosidade mas “ainda há um número significativo de crianças com dificuldades em aderir às atividades propostas, pois evidenciam alguma desconcentração e falta de atenção na execução das mesmas” (PCG, 2012-13: 5).

No domínio socio afetivo, apesar de ainda se encontrarem num estádio de egocentrismo, as crianças já começam a ponderar a negociação pois o incentivo para resolução de problemas de forma autónoma é elevado. Relacionam-se com todos os elementos do grupo, contudo, têm sempre o par com quem brincam mais

frequentemente. É um grupo carinhoso, bastante entusiasta e prestável para ajudar em qualquer situação.

A Área de Expressão/Comunicação contempla três domínios: domínio das expressões com diferentes vertentes; domínio da linguagem e abordagem à escrita e domínio da matemática. Engloba, portanto, aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam as aprendizagens relacionadas com as diferentes formas de linguagem.

Respeitante ao domínio cognitivo, neste estágio, as crianças adquirem a capacidade de utilizar símbolos ou representações mentais, o que lhes permite “pensar em qualquer coisa sem ter que a ver à sua frente” (Papalia e Feldman, 2001: 312). Esta característica é já evidente nas crianças deste grupo, uma vez que são já capazes de relatar acontecimentos antecedentes, assim como, pensarem e falarem de pessoas e objetos que estão ausentes. Estas capacidades evidentes, por exemplo, no momento de partilha sobre acontecimentos importantes do fim de semana, nas suas produções de desenhos, pinturas, esculturas, ... (ver anexo II, n.º 4). As Construções e a Casinha são as áreas, por excelência, do jogo simbólico e é nelas que vemos a maior parte das dramatizações de momentos do quotidiano, como por exemplo a hora das refeições, os piqueniques que as crianças que frequentam a área da casinha tanto gostam de fazer, ou a hora dos cuidados de beleza das meninas (ver anexo II, n.º 6).

Nas crianças de 5 anos, em particular, é perceptível a compreensão de número pois já realizam contagens (ver anexo II, n.º 5), gostam de realizar operações simples com materiais concretos, já classificam e ordenam (objetos ver anexo II, n.º 7).

Neste estágio de desenvolvimento, em relação ao domínio linguístico, a criança “aprende intuitivamente e tem uma enorme capacidade de compreensão e utilização de novo vocabulário” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 106), é notável o desenvolvimento do vocabulário sendo que, na sua comunicação envolvem expressões mais complexas e diferentes do habitual devido ao interesse “em tudo o que se passa no mundo. Fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (Papalia e Feldman, 2001: 321). A maior parte das crianças de 3 anos conseguem expressar-se sem dificuldade, contudo há 2 crianças que apresentam entraves articulatorios, dificultando a sua comunicação frequentando a terapia da fala. Reconhecem as letras individuais do seu nome noutros objetos e palavras (ver anexo II, n.º 8 e 9) e tentam escrever o nome dos colegas utilizando o jogo das letras (ver anexo II, n.º 10).

Ao nível psicomotor Gesell (1979: 202) afirma que a criança com 4 anos “é capaz de [se vestir] sem grande ajuda, desde que lhe tenham disposto previamente as peças do vestuário, no chão ou em cima de uma cadeira. Executa todas as operações de vestir, à exceção de dar laçadas e abotoar os botões das costas”, este grupo demonstra facilidade nos movimentos de motricidade global e há a facilidade de vestir autonomamente os casacos e batas. O grupo dos 5 anos já consegue apertar autonomamente os cordões, contudo, algumas crianças do grupo dos 3/4 necessita de ajuda (ver anexo II, n.º 10). Relativamente aos deslocamentos básicos como andar, correr e saltar são executados com facilidade pelo grupo e comprovado através das sessões de expressão motora (ver anexo II, n.º 11), sendo que saltar a pés juntos e a um pé ainda é uma tarefa complicada para algumas crianças de 4 anos. Ao nível do esquema corporal já identificam e nomeiam as diferentes partes do corpo pois o primeiro projeto lúdico proporcionava essas competências. As crianças de 3 anos têm já desenvolvido o movimento de pinça fina não só com as situações diárias, como no manuseamento dos talheres (ver anexo II, n.º 12), como nas situações de atividades (ver anexo II, n.º 13), o que lhes permite escrever, copiar, pintar, desenhar, recortar com alguma facilidade.

A área do conhecimento do mundo radica-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de compreender o porquê e inclui o alargamento dos saberes básicos necessários à vida social. Este grupo tinha interesse pelos animais, visto estarem sempre a comentar que animais domésticos tinham. A área das ciências existente na sala permitia que utilizassem os materiais da mesma para as suas descobertas.

Relativamente aos alunos do 1º CEB, dos 26 alunos, 2 deles são repetentes e 2 integram este ano letivo na turma pela primeira vez. Há ainda alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), quatro deles referenciados com hiperatividade que é “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (DSM IV, 2002). Dos alunos hiperativos três estão medicados. Há também uma aluna com Síndrome de Rett em que afeta “o desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida [...] [e progressivamente e persistentemente há] uma perda das habilidades voluntárias anteriormente adquiridas” (DSM IV, 2002).

Esta aluna encontra-se ao abrigo do decreto de lei nº3/2008 frequentando a sala de multideficiência. Para esta aluna é realizado um PEI (Programa Educativo

Individual) consoante as necessidades da mesma. Apesar de não estar diariamente na sala de aula, os alunos da turma, alternadamente, visitam-na diariamente para estabelecer contacto com a mesma e, quando há atividades que envolvam a expressão musical, é convidada para assistir.

Quando ao domínio cognitivo, estes alunos desenvolvem a “forma de compreender os assuntos de acordo com experiências específicas, do dia a dia” (Sprintall e Sprintall, 1993: 110) começam a pensar de uma forma lógica mas não o abstrato pois, por vezes, há a dificuldade de reinventar e usar a imaginação na criação de histórias (ver anexo II, n.º 14). Verifica-se que é uma forma mais eficaz de adquirir conhecimentos se conceitos dos conteúdos forem reportados para a realidade (ver anexo II, n.º 15)

Já distinguem a realidade da fantasia pois começam a perceber o realismo do mundo e têm consciência da causa-efeito tendo noção que os seus atos terão determinado efeito (ver anexo II, n.º 16). Verifica-se através da observação direta que, maioritariamente, a turma já desenvolveu a competência de contar, classificar, construir e manipular. Contudo, uma minoria tem dificuldade em calcular mentalmente operações tendo de utilizar os dedos para contabilizar operações simples como “10+7”. Alguns alunos demonstram dificuldade em interpretar o enunciado das questões revelando uma falha na competência escrita. Ainda assim, são desenvolvidas estratégias para promover o raciocínio e o desenvolvimento da comunicação oral da matemática. Uma estratégia de intervenção será aliar a matemática às outras áreas curriculares para que esta se torne mais motivante assim sendo, são propostos pequenos desafios matemáticos aquando a interpretação de texto e na abordagem dos conteúdos de Estudo do Meio.

Quanto ao domínio socio moral, neste estágio, “têm uma compreensão literal, concreta, do conceito de regra: as regras são leis acabadas que não podem ser modificadas” (Sprintall e Sprintall, 1993: 110). Conferimos que, no grupo, as regras não podem ser substituídas e não há exceções por algum motivo justificável (ver anexo II, n.º 17). Outro aspeto característico deste estágio é a dificuldade cognitiva que cria algumas trocas de ideias como o exemplo: “mas não é assim que a professora quer que nós façamos! Ela quer que façamos o sinal de dividir desta maneira, e não dessa maneira.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 111) durante as aulas, situações semelhantes acontecem relativamente à organização do caderno: “professora, deixo uma linha de intervalo?; professore escrevemos o título a verde ou

pode ser outra cor?”, contudo, vai desvanecendo essa necessidade de questionar tudo em relação à organização do caderno diário.

No grupo existem realidades diferentes ao nível linguístico existindo uma discrepância pois há alunos com “uma gramática complexa e têm vocabulário constituído por vários milhares de palavras” (Papalia e Feldman, 2001: 439) (ver anexo II, n.º 18) e outros que necessitam de sinónimos para palavras mais simples. Destaca-se também a leitura bem executada por alguns alunos, contudo há casos que necessitam de ser trabalhados (ver anexo II, n.º 19).

Ao nível da escrita há alunos com alguma dificuldade em realizar textos respeitando as regras de ortografia, cumprimento das regras de pontuação e concordância entre os elementos da frase (ver anexo II, n.º20), assim como, a escrita correta das palavras pois escrevem como pronunciam (ver anexo II, n.º21). Torna-se, desta forma, fulcral colmatar estas lacunas através da realização dos ficheiros criados especificamente para cada erro ortográfico. Em contrapartida, há alunos com bastantes competências na organização e utilização correta destes elementos.

Quanto à oralidade, de forma geral, comunicam expressivamente em pequeno ou grande grupo. Verifica-se a confiança e fluência que certos alunos detêm quando participam e dão a sua opinião contudo, há uma minoria que não é tão participativa devido à falta de confiança, ao receio de responder erradamente e insegurança nas respostas dadas.

A nível da literacia existe uma grande motivação para a leitura das histórias “Uma Aventura”, contudo grande parte da turma menciona que é obrigação uma obrigação ler, alguns alunos gostam de ler e costumam fazê-lo frequentemente, auto avaliando as suas capacidades para tal como médias/excelentes (ver anexo IV, n.º 1.2) contudo, observando o desenvolvimento da turma, estas competências necessitam de ser trabalhadas.

Neste estágio, os alunos têm gosto em “escrever para expressarem as suas ideias, pensamentos e sentimentos” (Papalia e Feldman, 2001: 442) assim sendo, todas as semanas são proporcionadas atividades de escrita criativa em que múltiplas competências sejam desenvolvidas para colmatar certas dificuldades.

Ao nível socio afetivo os são interessados e participativos nas atividades propostas, gostam de se envolver na dinâmica da escola, tendo um bom relacionamento com todos os colegas e restantes alunos da escola. É observado o clima de cooperação e colaboração nas e nos intervalos (ver anexo II, n.º 22), assim como, na partilha de objetos trazidos de casa.

É notória a timidez de alguns alunos para participar na aula e nas interações do recreio, contudo, vai-se desvanecendo à medida que as estagiárias deixam-nos mais à vontade e que os colegas os chamam para irem brincar com eles no intervalo. Maioritariamente, os alunos demonstram interesse pelos conteúdos através da participação positiva e relevante que contribuem para um bom funcionamento das aulas e um ambiente de aprendizagens mais rico. Contudo, algumas das intervenções de alunos com desempenho abaixo da média não contribuíam para o enriquecimento dada a fragilidade do seu conteúdo. É de destacar um elemento da turma que necessita de um apoio e incentivo individual na realização de algumas atividades devido à falta de autoestima, tornando-se um obstáculo na realização de algumas tarefas comprometendo o seu desempenho académico.

É notável os grupos e pares de amizade durante o intervalo e nas aulas. “É neste período que as crianças se deliciam a usar e fazer as suas piadas [...] [em que] o humor do estádio concreto é mais sofisticado” (Sprintall e Sprintall, 1993:171) e este humor verificou-se na criação de histórias e momentos de brincadeira durante a hora de almoço.

Relativamente ao comportamento, este é um dos aspetos a melhorar neste grupo, tendo que se relembrar e incentivar sempre o cumprimento das regras fundamentais.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, nomeadamente os deslocamentos básicos respeitantes à motricidade grossa, que são observados no recreio, é notória a capacidade de mudança de direção rápida nos jogos de futebol e no “cola e descola”, conseguem ainda deslocar-se, em equilíbrio, numa base estreita segurando um objeto.

3.1.4 Caracterização das famílias

Já que “as relações existentes em casa têm um impacto nas relações estabelecidas fora de casa” (Papalia e Feldman, 2001: 385) é importante o estabelecimento de uma caracterização sociofamiliar pois permite compreender a realidade destas crianças/alunos, favorecendo uma intervenção educativa mais adequada. Deste modo, tanto a caracterização real do grupo como a caracterização sociofamiliar são imprescindíveis no processo educativo.

As particularidades dos agregados familiares influenciam o desenvolvimento da criança, pois “as relações existentes em casa têm um impacto nas relações

estabelecidas fora de casa” (Papalia e Feldman, 2001: 385). Ainda que os pais, ou os adultos mais próximos, sejam bastante importantes para a criança, é necessário valorizar também as ligações entre irmãos, pois servirão de base para posteriores relações.

Os dois grupos tinham em comum a área de residência pois a localização da sua habitação era próxima do estabelecimento que frequentavam.

As crianças dos grupos em questão pertencem majoritariamente a famílias nucleares, isto é, coabitam com os progenitores e os irmãos, caso existam. Uma criança da EPE e três do 1ºCEB vivem no seio de uma família monoparental (ver anexo II, n.º 23 e 24), ou seja “em lares com a presença de um único progenitor” (Marques, 1997: 10). Uma criança da EPE e três alunos do 1º CEB apresentam uma família recomposta, uma vez que os seus pais se separaram e constituíram família com outro parceiro.

Comparando o número de irmãos constatou-se que, em ambos os contextos, há um número elevado de irmãos mais velhos e o número de filhos únicos é igual (ver anexo II, n.º 25 e 26). Os filhos únicos demonstram um desenvolvimento semelhante ao das crianças com irmãos, não se manifestando nenhuma discrepância. Através da informação das fichas das crianças/alunos constata-se que, a turma do 1º CEB, apresenta um número significativo de alunos cujas famílias revelam dificuldades económicas devido aos subsídios atribuídos, já na EPE não há tanta quantidade de famílias com dificuldades económicas.

Relativamente à análise dos encarregados de educação, constata-se que em ambos os contextos são as mães que prevalecem nesta responsabilidade (ver anexo II, n.º 27 e 28) pois, quem leva majoritariamente as crianças à instituição da EPE e do 1º CEB, são as mesmas facilitando a comunicação entre a escola e a instituição.

Quanto à idade dos pais, estes, na sua maioria, têm idades compreendidas entre os 30 e os 40, na EPE. Enquanto que, no 1º CEB, estão igualmente distribuídos pelos 30-40 anos e 40-50 anos (ver anexo II, n.º 29 e 30).

Os pais das crianças/alunos são escolarizados sendo que, na sua maioria, as mães do grupo da EPE são licenciadas e os pais possuem o 12º ano ou habilitações inferiores. No entanto, os pais do grupo do 1º ciclo apresentam um nível de escolaridade mais baixo mas o número de licenciados mas essa quantidade é semelhante em ambos os contextos (ver anexo II, n.º 32 e 32).

As áreas de formação destes pais são diversificadas (ver anexo II, n.º 36 e 37), podendo prestar o seu contributo em variadas áreas do saber. Dedicam-se

maioritariamente à prestação de serviços, enquadrando-se num nível socioeconómico homogeneamente médio-baixo.

3.2. Intervenção educativa

É fundamental caracterizar a intervenção educativa tendo em conta os processos interligados e indissociáveis que, segundo Fisher (cit Máximo-Esteves, 2008), processam-se em quatro momentos diferentes, sendo eles: planear com flexibilidade, agir, refletir e avaliar.

Subjacente a todo esta ação está a intencionalidade educativa que se encontra em todos estes processos pois reflete-se na aprendizagem e auxilia o educador/professor “na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam disposições para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2003: 7).

Em ambos os contextos a prática pedagógica teve incidência no modelo curricular do MEM em que, toda a intervenção educativa, foi de encontro a uma metodologia de *agência* ativa, baseada na participação e experimentação.

3.2.1. Observar/Preparar

Observar implica um olhar atento sobre o contexto, como tal, é necessário conhecer e compreender o meio em que se está inserido, de forma a ser possível atuar em conformidade com a dinâmica da instituição, do grupo e da sala.

É nesta fase inicial de observação que se pode “obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças” (Parente, 2002:168) e constituir uma base para o planeamento e avaliação pois, ao observarmos, estamos também a avaliar. Percebe-se que a observação realizada diariamente favorece a prática de uma boa avaliação e, por sua vez, auxiliam a planificação podendo ajustar-se para responder às necessidades e interesses das crianças/alunos. O educador/professor, desempenha o papel de gestor do currículo pois, coloca *hipóteses*, *analisa*, *integra*, *seleciona*, *organiza* e *decide* sobre o mesmo e utiliza estratégias adequadas a cada situação concreta (Roldão, 2009). É então exigido ao educador/professor a capacidade de flexibilização e diversificação das suas metodologias e estratégias de ensino, não restringindo apenas a ações rígidas e uniformes. As estratégias a utilizar nos dois contextos devem ser concebidas de uma forma pensada, estruturada e organizada

tendo por base uma observação intencional de forma a sustentar a prática educacional.

Assim sendo, importa o conhecimento do grupo/turma e da criança/aluno individualmente para perceber as características, potencialidades, interesses e dificuldades individuais. A observação assume uma vertente relevante pois “permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor [...] sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002: 168), permite também adequar o processo educativo e assim planificar, avaliar, refletir e reformular a sua prática.

Foi fundamental compreender a dinâmica de funcionamento das instituições para que se pudesse partir para uma análise mais minuciosa. Num primeiro momento foram analisados os documentos pelos quais as instituições se regiam e, como forma de registar essas observações, utilizaram-se instrumentos apropriados para cada situação, mencionados no capítulo 2.3 - *Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados*, com a finalidade de recolher informações e evidências. Através destes instrumentos de observação foi possível registar as aprendizagens, descobertas significativas, interações e motivação das crianças/alunos.

As observações iniciais foram as rotinas pois, como defende Zabalza (1998:52), estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro”. Conforme várias situações observadas relacionadas com a rotina da EPE reconheceu-se que teriam de sofrer alterações em função do grupo e, por isso, reajustar os horários (ver anexo VIII, n.º 2). No que confere ao 1º CEB houve a introdução da rotina das quartas mágicas em que se realizava o projeto *Magicar, magicar... Está uma história a chegar...* é um projeto de leitura em que eram utilizadas estratégias diversificadas, ativas e dinâmicas com recurso a dispositivos pedagógicos como a mala mágica, envelopes escondidos, a cama da princesa, a lã como enredo da história e o palco do teatro (ver anexo IV, registo n.º 1.4 e 1.6) para tornar a leitura cativante. Outra rotina foi também implementada, a assembleia de turma realizada no final da manhã de quarta feira.

A observação durante os estágios desempenhou um papel considerável pois permitiu o início do projeto lúdico em EPE (ver anexo IV, n.º 2) assim como o início do projeto em 1º CEB (ver anexo IV, n.º 1.4).

Com a intenção de observar e compreender as competências leitoras dos alunos, elaborou-se e distribuiu-se um inquérito (ver anexo IV, n.º 1.1) para analisar

esses dados e perceber de que forma teria de ser a intervenção. Através da análise dos inquéritos diagnósticos foram observadas as dificuldades (ver anexo IV, n.º1.2) que deveriam ser trabalhadas, desta forma, as estratégias utilizadas na realização do projeto forma de encontro às dificuldades mencionadas (ver anexo IV, n.º1.3). Para comparar os resultados, no final da intervenção, foi distribuído o mesmo inquérito para se apurar as diferenças verificando-se uma melhoria nas suas competências (ver anexo IV, n.º1.7 e anexo VIII, n.º 3).

O espaço também foi alvo de observação, avaliação e posterior reflexão sendo que, a sua mudança, em ambos os contextos, foi imprescindível pois, no caso da EPE, a houve o reconhecimento da pouca frequência da área da biblioteca na EPE (ver anexo VIII, n.º 4) e, por isso, houve a necessidade de intervenção acrescentando-lhe um jogo de escrita criativa (ver anexo V, n.º 1) e um microfone que era usada para as crianças contarem histórias (ver anexo V, n.º 2). Assim como a dinamização, através de atividades fora desse espaço, aliadas à hora do conto, para proporcionar uma maior frequência da área. A posterior intervenção na biblioteca possibilitou uma maior frequência da mesma.

No caso do 1º CEB, a disposição da sala intrigava pois

o facto das mesas estarem todas juntas e alinhadas propicia mais conversa entre os alunos e distração. Assim como, esta disposição, não facilita em nada a mobilidade do professor na sala. Para o professor se dirigir às mesas situadas ao lado das janelas, é necessário pedir aos alunos que coloquem as cadeiras para a frente de forma a haver espaço de passagem. Desta forma, a aprendizagem dos alunos está comprometida devido à organização do espaço (Excerto reflexão 9 de outubro).

Foi necessário uma nova organização da sala (ver anexo XI) para permitir que o professor pudesse chegar a todos os alunos e o envolvimento de alguns alunos.

Ao longo da prática pedagógica no 1º CEB foram observados conflitos no recreio que não ficavam resolvidos. Os alunos sistematicamente mostravam o seu descontentamento com determinadas situações (ver anexo I, n.º 9). Assim sendo, para minimizar estas situações foram implementadas as assembleias, utilizadas pelo MEM, funcionando como “um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação ativa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (Garcia, 2010:7).

É ainda de referir a importância da observação dos ritmos de aprendizagem e das dificuldades para poder intervir estrategicamente em situações em que os alunos terminam a tarefa mais rápido e estar atento às dificuldades sentidas. Para colmatar ambas as situações foi criado o “Recurso de Ficheiros” (ver anexo V, n.º 3), para trabalhar as dificuldades e potenciar aprendizagens de níveis superiores, assim como,

o painel “Terminei! e agora, o que faço?” (ver anexo V, n.º4) para os alunos que terminam as tarefas mais rápido estarem ocupados.

Através das atividades que envolvem a manipulação de materiais, as crianças/alunos, “constroem o próprio conhecimento, e a capacidade de registo, estimulando-se a sua autonomia e a capacidade de registo e o espírito crítico” (Costa e Costa, 2007: 55) no decorrer da experiência do “Relvinhas” (ver anexo V, n.º 5), houve uma questão emergente que não tinha sido planeada mas foi devidamente explorada: uma criança conjecturou sobre o que aconteceria à relva se não estivesse ao sol e esta curiosidade estendeu-se ao restante grupo o que levou também à realização dessa possibilidade registando-se os passos, observando o que acontecia e registando as conclusões. No 1º CEB também surgiram questões emergentes que necessitavam de resposta imediata (ver anexo I, n.º 10) ou de, posteriormente, momentos para dar resposta como, por exemplo, a realização dos ficheiros. A mesma situação se passava na EPE em que, apenas para uma criança, quis escrever uma história foi assim necessário responder à necessidade da criança (ver anexo i, n.º 11).

Reforça-se assim que a observação exige preparação e utilização de vários instrumentos de observação que possibilitaram mais capacidade de objetividade para identificar situações oportunas, colocar hipóteses, questionar o contexto e colher conclusões dos resultados.

3.2.2. Planear/Planificar

Qualquer atividade pensada e realizada para o grupo/turma necessita de um planeamento e avaliação, tendo sempre em consideração a caracterização do grupo/turma, potencialidades e fragilidades, cabendo ao educador/professor um acompanhamento das vontades e motivações que apresentam.

O profissional poderá optar por um modelo de planificação que lhe for mais acessível, contudo, em ambos os contextos houve momentos em que se optou por uma planificação linear ou não linear. A planificação linear caracteriza-se pela definição de objetivos que explicitam as metas e só depois é que é pensada a ação e atividades específicas para chegar ao resultado final. Assim sendo, o pensamento linear é: Metas – Ações/Atividades - Resultados (Arends, 2008: 45). Já a planificação através do modelo não linear tem em conta, inicialmente, as atividades e posteriormente pensa-se nos resultados e nas metas que estas experiências proporcionaram, assim sendo, segue uma lógica de Ações/Atividades - Resultado - Metas (Arends, 2008: 48).

Ambos os modelos de planificação foram utilizados pois havia situações em que, primeiramente, era pensada a atividade e, posteriormente, a potencialidade que teria no grupo/turma e as competências que poderia desenvolver nas crianças/alunos. Exemplo da estrutura não linear é a planificação em rede (ver anexo III, n.º 1). Noutros momentos era necessário seguir a estrutura linear para abordar determinado conteúdo e atingir determinadas metas, assim sendo, primeiramente eram pensadas as competências e metas que teriam de ser desenvolvidas e, posteriormente a estratégia adotada (ver anexo III, n.º 2).

A planificação a curto prazo “lida com os muitos detalhes do ensino no dia-a-dia, e os objetivos de curto prazo são antecipações dos resultados de atividades específicas, que devem estar relacionadas às metas a longo prazo” (Spodek, 1998: 122), assim o ato de planificar procede-se através de uma finalidade que deverá ser alcançada através de atividades ou tarefas planificadas a curto prazo mas que surtirão efeito a longo prazo, isto é, as metas mencionadas não são, obrigatoriamente, atingidas nesse momento mas sim consoante o ritmo de cada criança/aluno pois a aprendizagem é um processo contínuo que implica um trabalho sistemático.

A planificação em ambos os contextos era realizada a curto prazo, isto é, semanalmente. Na EPE era elaborada com a educadora cooperante, em certas circunstâncias com as auxiliares de educação por ser prescindível a sua ajuda e, se necessário, reajustada diariamente. Nesta valência, optou-se por utilizar a planificação em rede pois permite uma leitura rápida e fácil reconhecimento da continuidade do trabalho desenvolvido, permitia, de igual modo, um balanço das áreas que foram mais/menos trabalhadas. Continha as respetivas áreas de conteúdo e domínios que cada atividade abarcava. Verificou-se a necessidade de acompanhar esta planificação em rede com uma tabela mais descritiva que incluía os objetivos das atividades, intenções pedagógicas, descrição da atividade, os recursos necessários, organização temporal e a avaliação (ver anexo III, n.º 3).

Nos momentos para as sessões de motricidade, da EPE, foi optada uma estrutura diferente de planificação diária pois era mais ajustada ao tipo de intervenção (ver anexo III, n.º 4), a grelha continha as partes da sessão, os conteúdos, a organização didático-metodológica, os objetivos comportamentais que eram esperados, o material necessário e o tempo. Para a hora do conto, da EPE, houve também necessidade de recorrer a outra estrutura de planificação mais relacionada a intervenção tendo a divisão dos momentos que era seguida a atividade (ver anexo III, n.º 5).

Já no 1º CEB a planificação era realizada com a professora cooperante, par pedagógico e consoante a planificação mensal e anual elaborada em conjunto com a professora do mesmo nível de ensino. Devido às suas especificidades, exigiu um formato diferente da planificação da EPE. Esta continha as metas curriculares e/ou de aprendizagem, os conteúdos a serem abordados, os descritores de desempenho, as atividades a realizar e o tempo estipulado para cada uma delas, os recursos necessários, a forma de avaliação e as eventualidades/preocupações que era um espaço reservado para propor momentos de transição de uma atividade para a outra ou, ainda, formas de resolver problemas que pudessem surgir como, por exemplo, o projetor/computador não funcionar, gerir ritmos de aprendizagem ou utilizar estratégias diversificadas para manter o silêncio, quando necessário (ver anexo III, n.º 2).

Urge, neste sentido, definir a visão da planificação e o seu imensurável valor pois, quando um educador/professor pretende intervir em conformidade com as metas a serem desenvolvidas e alcançadas, nas competências a adquirirem e partir dos conhecimentos prévios das crianças, apercebe-se dos fins da sua ação tendo uma visão global do que irá fazer, desta forma, quando planificamos deveremos reputar as seguintes questões: “1.Para quem e por quem? 2.O quê? 3.Quando? 4.Qual o objectivo? 5.Que tipo de atividade? Que desenvolvimento? 6.Que avaliação?” (Ribeiro, 1990: 90) assim sendo, a

conciliação de todas estas perspetivas, nunca perdendo de vista os interesses do educando – destinatário, por excelência, de todo o processo educativo – não é fácil, o que acentua a necessidade de uma ponderação atenta (Ribeiro, 1990: 90).

Valorizada esta ideia, havia um momento para a planificação com as crianças/alunos. Nos dias da assembleia de grupo, em EPE era realizada à segunda feira e, em 1º CEB, à quarta feira, era analisado o Diário de Grupo (ver anexo V, n.º 6 e 7) e preenchido o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas. Este quadro de responsabilidades possibilitava a atribuição de uma responsabilidade para as crianças/alunos sentirem-se prestáveis foi um aspeto que se salientou ao longo da prática, o que contribui para aumentarem a autoconfiança. Desta forma, vivenciada a importância relativamente ao quadro de tarefas em EPE (ver anexo V, n.º 8) que facilitava a autonomia e responsabilidade, foi também criado um quadro de responsabilidades no 1º CEB (ver anexo V, n.º 9), que permitiu uma melhor gestão do tempo e das tarefas a realizar e funcionou como uma estratégia para ocupar os alunos com hiperatividade.

Também para o aumento da auto confiança e aliado ao reforço positivo estão as estratégias de auto-regulação em que se define como “a capacidade que cada um

tem de controlar os seus impulsos ou vontades de forma a conseguir, por exemplo, acabar tarefas que não gosta, estar atento quando apetece ir para o recreio, estudar quando apetece brincar” (Carvalho, 2007: 26). Como exemplo, no 1º CEB, são os carimbos para quem realizar a atividade corretamente no período de tempo estipulado (ver anexo V – registo nº 26).

Ao longo dos estágios, foi possível compreendermos a importância da participação das crianças/alunos na planificação devido aos comentários/sugestões que as crianças/alunos faziam:

“Podíamos repetir a experiência dos sentidos porque os meninos faltaram – MA; o Kiko precisa de um ninho mais fofo, temos de fazer um – RO (crianças da EPE); “Professora podia dar-nos missões secretas para a semana. Podemos ser outra vez agentes secretos?” – FG (aluno do 1º CEB).

Houve situações, em ambos os contextos, que a planificação foi ajustada diariamente devido à necessidade de modificar parte do que já estava planificado pois foram colocadas as necessidades das crianças/turma como foco, sendo necessário continuar a praticar certas atividades/conteúdos. Como exemplo desta readaptação da planificação foi a necessidade de alargar o tempo de construção do “Parque Aventura do Kiko”. Já no 1º CEB houve situações que era necessário prescindir de algumas atividades do dia seguinte para dar continuidade ao que não foi realizado no dia anterior.

Sustentada pela ideia de Silva (1997: 26) mencionando que o “planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças”. Houve oportunidades para explorar um novo conteúdo que estava articulado com a aula planeada, contudo estava previsto ser abordado noutro dia, exemplo disso são as dúvidas dos alunos que são aproveitadas para explicar outros conteúdos (ver anexo I, n.º 12). Da mesma forma se sucedeu em EPE quando eram aproveitadas as propostas das crianças (ver anexo I, n.º 13) podendo assim responder aos interesses das crianças e articular vários domínios. Situações semelhantes eram igualmente importantes na restante prática, pois a flexibilização da planificação permite responder a situações de currículo emergente e tornar a aprendizagem mais completa e motivante.

Assumida a importância da brincadeira, a mesma, foi valorizada nos dois contextos. Em EPE, tendo momentos eminentes durante o dia onde brincavam nas áreas da sala e no recreio exterior, é nestes momentos que verificam-se várias aprendizagens e as interações mais significativas entre as crianças. Para além de se reservar tempo para as brincadeiras nas áreas, acompanhou-se as crianças nas suas

brincadeiras, na medida em que eram interpretados os papéis solicitados (ver anexo I, n.º 14). Já no 1º CEB, alguns intervalos eram passados no recreio, juntamente com os alunos, e também mostraram interações e aprendizagens significativas (ver anexo I, n.º 15) propiciando o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático com perguntas relacionadas com a pista mas com o cuidado de dosear a quantidade de perguntas para não se tornar aborrecido.

Como forma de impulsionar a interdisciplinaridade no 1º CEB houve a flexibilização e troca do horário para que, a aula da parte da manhã tivesse interligação com os conteúdos da parte da tarde, assim como aplicar os conhecimentos de Estudo do Meio para as atividades de Português. Já na EPE, a flexibilização, era mais explorada devido à transversalidade das atividades propostas sendo estas potenciadoras de desenvolver vários domínios.

A flexibilização da planificação permite, em determinados momentos, seguir outros caminhos que não foram estabelecidos sendo necessário não cumprir o que estava estipulado na planificação pois

[...] tudo dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo – aula. Dependerá, sobretudo, dos eventos anteriores, pois cada problema resolvido pode gerar outros. Ocasionalmente, é salutar interromper certas sequências e partir para um novo projeto (Zabalza, 1994:63).

Em virtude dos factos mencionados entendeu-se que, continuar a seguir com a planificação de forma rígida, não faria sentido pois há vários fatores que influenciam o decorrer de uma planificação podendo ser necessário abdicar de algumas propostas para outras não planeadas. Estas circunstâncias surgiram em ambos os contextos sendo que, em EPE, o grupo não se envolveu na atividade de visualizar um livro 3D sobre o corpo humano sobre o corpo humano portanto modificou-se a atividade (ver anexo VIII, n.º 5). Já em 1º CEB, surgiram situações em que foi necessário adiar uma atividade devido à necessidade de abrandar o ritmo de trabalho porque nem todos os alunos estavam a acompanhar.

Ambos os grupos são bastante heterogéneos (quer ao nível genótipo quer ao nível fenótipo) e, tendo conhecimento desta realidade, o processo de ensino e aprendizagem foi sempre adaptado reputando a bagagem que cada criança contém. “Diferenciar é romper com uma pedagogia frontal, a mesma lição os mesmos exercícios para todos” (Santana, 2000: 30), desta forma, na mesma atividade realizada para o grupo/turma pode haver uma diferenciação, como por exemplo, no nível de dificuldade de perguntas que são ditas oralmente e nas tarefas que são pedidas para executar. Contudo, tendo atenção à motivação e ao interesse que as crianças/alunos

estão a demonstrar durante a atividade. Esta diferenciação foi praticada, em ambos os contextos, na EPE, durante a sessão de expressão motora aquando a divisão dos grupos e a utilização de pulseiras para as crianças que ainda não identificavam o seu lado esquerdo/direito. Já no 1º CEB, esta diferenciação detinha um momento específico aquando a realização do PIT, contudo, havia mais momentos diferenciadores como as mensagens secretas em que os exercícios eram diferentes para alguns alunos.

Uma pedagogia diferenciada, como Sanches (2001: 72) refere, permite a

gestão da heterogeneidade dentro de um grupo e para esse mesmo grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na acção, no trabalho da turma como um grupo em actividades que possibilitem aos alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objectivos diferentes.

Houve necessidade de criar alguns momentos de individualização em ambos os contextos como, a escrita dos números e classificação e seriação de objetos na EPE (ver anexo V, n.º 11) e, em 1º CEB, na realização dos ficheiros pois, enquanto os alunos colmatavam as suas dificuldades praticando exercícios, havia um apoio individualizado a outros alunos para que se dissipassem dificuldades mais iminentes.

Em ambos os contextos há analogias nas planificações, contudo, há também algumas restrições como a flexibilidade pois, na EPE, há oportunidade de ser mais flexível, enquanto que, no 1º CEB, há um horário específico das diferentes áreas curriculares a ser cumprida. Na EPE uma atividade planeada pode ser realizada no dia seguinte ou noutro momento oportuno, contudo, por vezes, no 1º CEB se alguma atividade não for realizada no momento estipulado havia mais dificuldade em inseri-la noutro horário. Uma preocupação evidente era de planear tempo para a brincadeira pois a mesma proporcionava o desenvolvimento do currículo emergente e oculto.

Tendo conhecimento que, em ambas as valências, há experiências diversas em que se verifica um cenário complexo é necessário planificar momentos diferenciados proporcionando exercícios adequados a cada criança/alunos e realizando atenção individualizada, quando necessário.

A planificação é uma fase imprescindível de organização intencional e sistemática do processo pedagógico para a eficácia de uma intervenção aliciante e estimulante para as crianças/turma.

3.2.3. Agir/Intervir

Durante os estágios considerou-se as necessidades e interesses das crianças/alunos, bem como abranger conhecimentos e competências pois

mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência. (Roldão, 2003: 43)

O uso de uma pedagogia assente em práticas ativas com vista a uma aprendizagem significativa e apontada para a autonomia das crianças/alunos, exige práticas educativas alternativas às tradicionais que vão de encontro aos interesses e necessidades das mesmas. Para além disso, a intencionalidade que orienta a prática educacional teve como base perspectivas teóricas abordadas no *capítulo I – Enquadramento Teórico*. A intervenção educativa no processo de aprendizagem das crianças teve em conta a participação das crianças/alunos, utilizando uma perspectiva construtivista tendo sempre em consideração que as atividades sejam *ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras* (ME, 2006: 23-24).

As aprendizagens ativas

pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes (ME, 2006:23).

Este desafio aponta para concepções alternativas que mobilizam atividades exploratórias em que o aluno *aprende fazendo*, exemplo desta experiência é a descoberta das planificações através de um cartaz e posteriormente construção dos sólidos geométricos (ver anexo V, n.º 12).

As aprendizagens significativas estão relacionadas com

vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. [...] Constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança (ME, 2006:23).

Este *significado* esteve presente em diversas atividades destacando-se o momento do karaoke relativo a D. Dinis - “Vamos cantar com D. Dinis” que revelou-se ser significativa pois, na assembleia de avaliação no final do estágio, os alunos mencionaram-na como uma das atividades que mais gostaram. Esta atividade é “próxima de alguns alunos pois gostavam de fazer concursos de música durante os intervalos, sendo uma estratégia que se utilizou para dar sentido à aprendizagem” (ver anexo VIII, n.º 6). Da mesma forma se destaca a atividade das medições realizada em EPE (ver anexo VIII, n.º 7).

As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem da

utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual

necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos (ME, 2006:24).

Associada a estas aprendizagens diversificadas há a preocupação de proporcionar motivação com o intuito de “provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o carácter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio [...]” (Boruchovitch, 2010: 23), assim sendo, para o começo e continuidade das atividades são utilizadas diversas formas de abordar os conteúdos como a utilização de vídeos e exercícios da aula digital (ver anexo V, n.º 13), friso cronológico falante (ver anexo V, n.º 14), vídeos da internet e realizados pelas alunas, leitura de algarismos com recurso a um cartaz dos milhões com números removíveis (ver anexo V, n.º 15), os jogos utilizados como o contra relógio (ver anexo V, n.º 16), jogo dos pares (ver anexo V, n.º 17), a metodologia de projeto que se recorreu para a apresentação de parte dos conteúdos, a dramatização como forma de envolver os conteúdos programáticos e competências e as missões secretas em que é assumido um papel de *agente secreto* por parte dos alunos. Esta interpretação ajuda ao empenho pois “quando estamos a mencionar temas, que possam ser ilustrados com roupas ou objectos característicos, podemos coloca-los à disposição dos alunos. [...] estamos a captar a atenção em nós e ao mesmo tempo a despertar interesse pela personagem” (Carvalho, 2007: 20), assim sendo, o cartão de identificação é o adereço essencial desta personagem assim como o power point com as missões para realizarem (ver anexo V, n.º 18).

Da mesma forma que os alunos assumem essa personagem, a estagiária interpreta também a personagem de pintora desafiando os alunos a serem também artistas da matemática (ver anexo V, n.º 19), com esta atividade, os alunos, puderam comparar as suas obras de arte descobrindo as semelhanças e diferenças e tirando as suas próprias conclusões.

De acordo com Bastos (2000: 180), “uma das formas de tornar a produção poética não só mais conhecida, mas também mais amada [é através da] aliança poesia-canto”, assim sendo, a leitura da poesia de forma anormal do habitual (como se fosse um relator de futebol, a rir, a chorar, a reppar, a cantar ópera ou com voz rouca) motivou a interpretação dos poemas. Foi uma estratégia aliada à intenção de inculcar hábitos de leitura acima descritos e uma forma de trabalhar em grupo pois alguns alunos revelavam pouca colaboração aquando a realização de tarefas em grupo, assim sendo, foi necessário criar estratégias cativantes para promover essa colaboração (ver anexo I, n.º 16).

A utilização do *objeto como motivação* (Boruchovitch, 2010) teve importância e significado pessoal na aprendizagem, pois despertou a motivação (ver anexo V, n.º 19) para novas aprendizagens.

Fruto da utilização dos dois tipos de motivação, já mencionadas, é a criação da *Instalação* pois utilizou-se o plástico como motivação e a fantasia para encarnarmos o papel de escultor (ver anexo V, n.º 20). Através da mesma possibilitou-se a aproximação das crianças à cultura artística contemporânea permitindo-lhes aceder a significados e experiências próprias (Oliveira, 2007) desenvolvendo a “criação, transmissão e difusão da cultura e para o desenvolvimento da sensibilidade estética, [...] contemplação, fruição e apreciação de objectos artísticos [...]” (Oliveira, 2007: 360).

As aprendizagens integradas “decorrem das [...] experiências e dos saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber” (ME, 2006:24), paralelamente, permitem reconhecer e valorizar “os conhecimentos que os alunos já possuem como determinantes para a construção de novos conhecimentos” (Soares, 2003:18). Assim sendo, a preocupação em saber o conhecimento prévio das crianças/alunos era evidente havendo a necessidade de registar essa informação para, posteriormente, partir das experiências dos alunos e construir um novo conhecimento (ver anexo V, n.º 21). Já na EPE, a metodologia de projeto já pressupunha ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças (ver anexo V, n.º 22).

A interdisciplinaridade é uma “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados [...]” (Pombo *et al*, 1993: 16). Exemplo prático de integrar e relacionar saberes foram as aulas de Português e Estudo do Meio em que o assunto das aulas estava relacionado mas foram trabalhados conteúdos diferentes. O texto de Português estava relacionado com os conteúdos que iriam ser abordados na aula de Estudo do Meio assim como a expressão plástica tinha uma presença mais visível em todas as áreas curriculares. Já na EPE as atividades realizadas eram mais abrangentes aos restantes domínios podendo-se articular vários objetivos de domínios distintos.

Aliada a todas as aprendizagens acima descritas estão as aprendizagens socializadoras que projetam

a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem

para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas (ME, 2006:24).

Como exemplo, verifica-se a atividade das promessas de natal em que os alunos partilharam a informação que pesquisaram sobre como era o natal dos familiares (avós) e partilharam essa informação com os colegas (ver anexo V, n.º 23). Na mesma intenção de conhecer e partilhar informação houve a análise de réplicas de moedas da época (ver anexo V, n.º 24) em que as alunas pesquisaram informação sobre as moedas a turma comparou-as com as moedas atuais, no final, partilharam as conclusões.

A articulação entre as competências a serem adquiridas na EPE e no 1º CEB foi realizada através da Metodologia de Projeto pois demonstrou ser uma mais-valia para provocar a curiosidade, interesse e motivação das crianças e assim, proporcionar aprendizagens significativas, exemplo das mesmas, na EPE, foi o projeto: “como se faz uma notícia?” em que, durante o decorrer do projeto lúdico, procurou-se dar resposta às questões colocadas através das fases da Metodologia de Projeto (ver anexo IV, n.º 3). Contudo, outras atividades também se realizaram para desenvolver progressivamente a consciência fonológica funcionando como medida de sucesso na leitura e na escrita, desta forma, eram desenvolvidas, no grupo da EPE, atividades com níveis de dificuldade diferentes permitindo respeitar o ritmo individual (ver anexo V, n.º 25).

As crianças da EPE tiveram oportunidade de construir o conhecimento através do projeto lúdico da sala “O hamster”, em que o tema surgiu do interesse das crianças. Passou-se pelas etapas características desta metodologia (ver anexo IV, n.º 2) em que culminou numa apresentação. Era um tema potencial para desenvolver, pois as crianças contactam com animais de forma direta e também através das suas representações iconográficas, simbólicas e constituem uma presença cativa na literatura.

Esta metodologia foi também utilizada em 1º CEB quando, na aula de abordagem ao texto dramático, uma aluna da turma propõe a dramatização da peça “As Três Aboboras” de António Torrado. Com a aceitação de toda a turma decidiu-se que se iria iniciar o projeto “Dramatizar para aprender” com a pergunta de partida: “O que é preciso saber para dramatizar?” (ver anexo IV, n.º 1.5). A dramatização como ferramenta didática possibilitou

o estímulo, a fluência e expressão oral pois os alunos esforçavam-se para ler bem, o incentivo à capacidade de dramatização e de interpretar o texto, à capacidade de síntese, o trabalho de cooperação e colaboração em grupo, a troca coletiva de

ideias, a criatividade, o entrosamento e o envolvimento com a linguagem corporal e teatral (excerto da avaliação do projeto “Dramatizar para aprender”).

Ao longo da restante prática, em 1º CEB, desenvolveram-se, em grupos de 2/3 alunos, os projetos no âmbito de Estudo do Meio em que trabalhavam e apresentavam um tema do seu interesse que estivesse relacionado com os conteúdos programáticos, passando pelas fases da metodologia de projeto. O tema era escolhido pelo grupo, definiam a data de apresentação e preenchiam a folha do projeto que menciona *O que sabemos; O que queremos saber?; Como vamos saber?; Como vamos apresentar?* e eram referidos os comentários/avaliação do grupo e dos colegas (ver anexo IV, n.º 4). O envolvimento nestes projetos proporcionou a vontade de aprenderem mais, pesquisando para além do que era planeado e os alunos queriam repetir. Promoveu-se a aprendizagem ativa revelando-se ser eficaz (ver anexo I, n.º 17).

A ação educativa foi pensada consoante as necessidades e interesses das crianças incidindo no construtivismo pois é um condutor para a motivação, currículo emergente, construtivismo social e cooperação, como exemplo, podemos aferir a caixa que as crianças da EPE quiseram fazer para poderem brincar com o hamster fora da gaiola. A motivação intrínseca moveu-as para a construção de uma caixa de papel, porém, concluíram que essa construção não era viável passando para outra execução planeada e executada por todos havendo assim momentos de cooperação em grupo (ver anexo I, n.º 18) e colaboração (ver anexo I, n.º 19). O mesmo se verificava no 1º CEB em que a motivação intrínseca dava oportunidade para construir conhecimento através da cooperação e colaboração. Era uma prática valorizada em ambos os contextos pois estimula a curiosidade natural e o desejo de saber mais e possibilidade de conhecer o mundo de forma mais rigorosa, ao longo dos estágios era visível o aumento do espírito de colaboração.

Como complementar da ação educativa destaca-se a família à qual devemos manter uma relação tendo em vista o desenvolvimento integral da criança. Manter uma harmonia de partilha de informação sobre as crianças pode tornar-se um obstáculo difícil, assim sendo, deve-se ter em consideração um conjunto de estratégias pois, para Davies (1998: 37) “existem muitas vantagens num trabalho com os pais, com o envolvimento dos pais podemos: ajudar as crianças, os pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática”. Esta envolvimento, na EPE, foi realizada através da pesquisa em casa sobre “como se faz uma notícia?” (ver anexo VI, n.º 1), a criação de uma história com os pais sobre o hamster (ver anexo VI, n.º 2), a visita de uma mãe para mostrar o seu hamster (ver anexo VI, n.º 3) e a partilhar informação sobre os cuidados a ter com o mesmo e a vinda de uma irmã para mostrar o seu animal de

estimação (ver anexo VI, n.º 4). A visita dos pais à instituição para assistirem à apresentação do projeto lúdico permitiu aos mesmos o conhecimento do desenvolvimento das atividades do projeto (ver anexo VI, n.º 5).

O *portefólio do kiko* foi um instrumento utilizado que ilustrava o percurso feito pelas crianças, poderia ser levado para casa para que os pais pudessem acompanhar as experiências contínuas das crianças e ainda acrescentar algum aspeto que considerassem importante e pertinente (ver anexo VI, n.º 6).

Já no 1º CEB, a interação parental foi menor pois o contacto direto com os pais não era tão próximo e facilitado, contudo, não é por tal facto se verificar que deixou de haver esse envolvimento. Proporcionaram-se momentos de envolvimento parental como a confeção, com os alunos, de um doce de castanhas, no dia de S. Martinho (ver anexo VI, n.º 7), na preparação de alimentos para a Feirinha do Outono (ver anexo VI, n.º 8). Para além deste envolvimento presencial na instituição houve também o apoio dos pais em casa com a ajuda da elaboração de uma história de terror (ver anexo VI, n.º 9), realização dos projetos, ajuda nos trabalhos para casa e na Feira das Profissões que consistia na realização de vários workshops com profissionais das áreas de interesse que os alunos demonstraram curiosidade: enfermeiros, pintores, fotógrafos e cantores para que pudessem os alunos contactar com novas realidades e, através do auxílio aos educandos para tirar fotografias a paisagens a fim de participarem num concurso (ver anexo VI, n.º 10). Houve também intercâmbio de informação através de uma estratégia de regulação das interações com os encarregados de educação em que é importante mencionar sempre algo positivo (Carvalho, 2007), a título de exemplo são as medalhas individualizadas de bom desempenho numa atividade (ver anexo V, n.º 27) e os comentários da estagiária nos trabalhos realizados que levavam para mostrar aos pais (ver anexo V, n.º 28).

Alargou-se a cooperação para fora da sala pois a comunidade é também uma “fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância [...] para resolver problemas quotidianos” (Oliveira-Formosinho, 1996: 155-156), deste modo, o grupo da EPE foi em busca de conhecimento na loja dos animais (ver anexo V, n.º 28) e à biblioteca da escola básica do agrupamento, esta visita funcionou, não só para aglomerar mais informação sobre o hamster e os mamíferos, mas também como um pretexto para a transmissão de regras cívicas de preservação dos livros (ver anexo V, n.º 29). A turma do 1º CEB também procurou informações na comunidade através da pesquisa de palavras em latim (ver anexo V, n.º 30) que possibilitou o conhecimento

de uma cultura já vivenciada em Portugal. A turma também pesquisou sobre o festejo do natal no tempo dos seus avós.

O grupo da EPE também teve intervenção na comunidade através da elaboração de um cartaz de sensibilização sobre a prevenção do ambiente, que foi afixado no portão da instituição (anexo V, n.º 31), já no 1º CEB, essa intervenção foi através confecção de bolachas para venda a Feira do Outono.

Relativamente à intervenção em contexto institucional da EPE, em parceria com a sala 2, realizou-se uma manhã recreativa da primavera com hora do conto e convívio com ambos os grupos e o dia mundial da criança que se comemorou no parque aventura da Lipor (atividade já presente no PAA), passando lá o dia. Também no 1º CEB foi realizada uma manhã recreativa do dia da alimentação em que as atividades eram mais informais em que os conteúdos programáticos não eram os principais objetivos a desenvolver mas sim o convívio e partilha de saberes, com a turma do 2º ano, sobre a alimentação (ver anexo V, n.º 31).

Houve a necessidade de partilhar, continuamente, a informação sobre o projeto lúdico realizado na EPE. Desta forma apresentavam-se, ao grupo da sala 2, as descobertas e trabalhos realizados. Esta necessidade urge de “conferir um sentido palpável e concreto à actividade dos alunos, alargar o campo das oportunidades educativas criadas na escola e permitir que estes possam assumir um maior protagonismo no âmbito do processo de ensino aprendizagem” (Trindade, 2010: 133). Desta forma, o convite para festejo conjunto da inauguração do “Parque Aventura do Kiko” facilitou uma oportunidade fulcral para a divulgação do trabalho contínuo. O grupo da sala 2 agradeceu o convite enviando presentes a demonstrar o que tinham aprendido sobre o “Kiko” (ver anexo V, n.º 32).

Este intercâmbio de aprendizagens, no 1º CEB, “depende, para se concretizar, da participação esclarecida e autêntica dos alunos” (Trindade, 2010: 134), assim sendo, os alunos é que planeavam que informações seriam utilizadas para o intercambio com a turma do 4º ano de outra instituição, essa partilha era realizada através de vídeos, cartas e fotografias (anexo V, n.º 33).

Procurando favorecer o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na pedagogia de participação, teve-se em consideração os conhecimentos que as crianças/alunos possuíam e aqueles que iam construindo, olhando reflexivamente para a ação educativa desenvolvida e procurando adequá-la a uma aprendizagem ativa propiciando oportunidades para tomar decisões deixando a criança ter “oportunidades diversas e constantes para tomar decisões relativamente à sua própria ação e

experenciación no quotidiano educativo” (Luísa, 2014: 235), desta forma, está-se a garantir intervenção à criança, ou seja, dar-lhe o direito a ser a protagonista, o direito a pensar e a criar autonomamente e a ser autora do seu próprio conhecimento. Para isso, torna-se essencial que este se desenvolva uma escuta contínua e ativa da criança.

3.2.4. Avaliar

O uso de uma pedagogia assente em práticas ativas, com vista a uma aprendizagem significativa, requer uma avaliação adequada e coincidente com o contexto que acompanha o ato de aprendizagem.

A avaliação assume a função de “facilitar a informação/valoração sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes do sistema ensino-aprendizagem e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica” (Zabalza, 2001: 222), desta forma, a avaliação suportada na ação implica reflexão e interpretação dos dados observados e recolhidos para posteriormente estruturar a intervenção de uma forma eficaz.

Segundo Roldão (1999: 51), a avaliação permite “diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projectos”, desta forma, a avaliação é fulcral para adequar o processo educativo às necessidades das crianças/alunos e do grupo/turma.

A consciência da relação entre os processos de avaliação e de competências pretendidas implica a necessidade de “instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (ME, 2006: 25). Como forma de verificação do sucesso e gestão regulada das aprendizagens optou-se por utilizar instrumentos de avaliação diversificados.

Para a recolha de informação, utilizaram-se vários instrumentos que foram fulcrais, em ambos os contextos, na observação inicial do grupo/turma e na avaliação diagnóstica. Este tipo de avaliação pretende “saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem [...] [servindo de] prognóstico (prevê as possibilidades de êxito)” (Gouveia, 2007: 17). A avaliação diagnóstica foi realizada, em ambos os contextos, possibilitando, desta forma, a realização do capítulo 3.2. *Caracterização teórico real das crianças da educação pré-escolar e alunos do 1º CEB.*

A avaliação formativa que tem como objetivo “regular e proporcionar um duplo feedback (ao professor e ao aluno), tendo uma função reguladora” (Gouveia, 2007:

17), foi praticada em ambas as valências sendo o *feedback* sistemático através das assembleias semanais. Estas assembleias visam a melhoria das aprendizagens, das atividades realizadas, comportamentos e funcionam como balanço do trabalho que foi realizado e que tem de ser trabalhado. O diário de grupo/turma funciona como instrumento de planeamento mas também de avaliação pois contem o “Gostei mais” e “Gostei menos”. Os comentários que eram realizados, por parte da estagiária e das crianças/alunos, centravam-se nas conquistas conseguidas e no reforço positivo (ver anexo VII, n.º 6) pois o mesmo “é uma consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de que esse comportamento seja repetido” (Papalia; 2001: 28). É essencial proporcionar o *feedback* aos alunos, numa perspetiva *ipsativa*, isto é, “quando se refere ao aluno, porque se compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos como o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos” (Fernandes, 2005: 75), da mesma forma, o elogio funcionava como uma rampa de lançamento para a motivação, sucesso e desenvolvimento, esses elogios eram dados no momento próprio e oportuno.

Na EPE o portefólio do projeto lúdico (ver anexo VI, n.º 6) permitia, não só a divulgação aos pais das aprendizagens, como também uma avaliação formativa.

Recorreu-se também à grelha de avaliação dos projetos lúdicos (ver anexo VII, n.º 4) como um balanço de competências em relação às crianças e ao projeto em que explicita as aprendizagens das crianças no âmbito do projeto lúdico e que são demonstradas, de uma forma sucinta, as competências alcançadas pelas mesmas assim como a avaliação da equipa pedagógica.

Um outro tipo de avaliação é a de carácter sumativo à qual Arends (2008: 239) refere que se atribuem “notas aos alunos no final da unidade ou do semestre” consoante a informação que tem disponível. Houve a oportunidade de elaborar, juntamente com a professora cooperante, os testes de avaliação que iriam ser utilizados, assim como, as grelhas de avaliação dos mesmos (ver anexo VII, n.º 5).

A autoavaliação é um processo de metacognição em que se toma consciência e se reflete sobre os comportamentos em que “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio” (ME, 2002: 77). Assim sendo, dando autonomia às crianças/alunos e, para se diversificar as aprendizagens e verificar se os conteúdos trabalhados estavam sistematizados, foram construídos jogos que funcionavam como avaliação em que eram as próprias crianças/alunos a registarem o resultado e a verificar a sua avaliação, uma vez que permitem recolher evidências sem se recorrer a fichas de trabalho, como exemplo em EPE é o jogo

sensorial (ver anexo VII, n.º 7) e em 1º CEB o “cocas” (ver anexo VII, n.º 8). Outro registo diversificado para os alunos do 1º CEB auto avaliarem as suas aprendizagens é o diagrama (ver anexo V, n.º 21) que mostra o que sabiam, o que queriam saber e o que aprenderam.

Da mesma forma, o PIT, utilizado em contexto do 1º CEB, possibilita a auto correção e auto avaliação e funcionava como regulador das dificuldades melhorando assim as potencialidades de cada aluno. Suporta também uma diferenciação pedagógica e um maior apoio individualizado a quem necessita. As grelhas de preenchimento dos ficheiros (ver anexo VII, n.º 9) são um instrumento de regulação e de avaliação. Contudo, a turma sabia que a quantidade da realização de ficheiros não significava qualidade pois alguns ficheiros eram mais curtos do que outros. Assim sendo, a avaliação era visível aquando a auto correção dos mesmos e nos comentários realizados no preenchimento do PIT (ver anexo VII, n.º 10).

Aliada a esta estratégia está o portefólio da criança (ver anexo VII, n.º 3) que permite “(auto)avaliação [e] favorece, por consequência, na criança o desenvolvimento de atitudes de diálogo crítico, de responsabilidade, de compromisso voluntário e persistência na concretização das suas aspirações e objetivos.” (Silva e Craveiro, 2014: 36). Demonstrou ser uma vantagem pois contribuiu para a construção e desenvolvimento do próprio saber, conhecimentos e aprendizagens, proporcionou momentos de auto avaliação e coavaliação. O acompanhamento da evolução da criança e a reflexão que a mesma fazia sobre as suas aprendizagens permitiam estabelecer novas metas a atingir. Na conferência criança-adulto foi possível verificar a esta avaliação formativa em que se refletiu sobre o processo de aprendizagem e se estabeleceu novas metas a MA mencionou: “quero aprender a fazer uma flor que não sei fazer, orquídeas, mas em origami. E também queria aprender uma dança de inicio ao fim mas muito difícil e com muitos passos novos”. Assim sendo, nestas conferências pretende-se “revelar a aprendizagem da criança reforçando a sua reflexão em níveis mais profundos e promovendo a sua motivação e envolvimento pelo feedback de outros” (Silva e Craveiro, 2014: 46). Através do relatório narrativo obtém-se um resumo descritivo “[...] sobre o desenvolvimento individual da criança durante um período de tempo” (Silva e Craveiro, 2014: 48), esta descrição permitia pensar sobre a prática pedagógica pois “os registos que o portefólio contém espelham as escolhas que os educadores fazem e que, como se sabe, têm implicações nas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas às crianças” (Silva e Craveiro, 2014: 38), contudo, não é apenas o educador/professor que percebe essas

oportunidades mas também a criança: MA “Joana eu só tenho uma coisa [registro] de dança”.

As famílias também podem participar neste processo avaliativo levando o portfólio para casa acrescentando mais informação e comentários sobre as conquistas das crianças (ver anexo VII, n.º 11). Apesar de, na EPE, ser utilizado o portfólio da criança, no 1º CEB reconhece-se a mesma importância sendo utilizado um portfólio de aprendizagem com a mesma essência da construção. Eram colocados os trabalhos realizados com os comentários dos alunos e da estagiária em que, os alunos, podem mencionar se tiveram dificuldades ou não e porquê e se acham que devem melhorar algum aspeto (ver anexo VII, n.º 12).

Inicialmente, as autoavaliações das fichas eram feitas de forma reticente e com pouca informação havendo mesmo comentários curtos mencionando “o trabalho foi bom”, como refere Santos (2002:78) um “aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua auto-avaliação que a intervenção do professor não é mais necessária”, com esta prática rotineira de reflexão, a intervenção da estagiária, aquando a realização das autoavaliações, passou a ser nula.

Ao utilizarmos uma variedade de fontes de informação sobre as crianças podemos obter uma avaliação mais sólida. Desta forma, os registos de avaliação das crianças/alunos permitiram a reflexão através das avaliações semanais de forma a melhorar a qualidade interventiva, destacando-se aspetos positivos que se verificaram, constatação das aprendizagens e do que é que as crianças beneficiaram com as atividades, reformulações da prática vinculando sempre evidências pertinentes e necessárias (ver anexo VIII, n.º 8).

A avaliação do projeto lúdico e dos projetos em 1º CEB proporcionaram níveis de envolvimento para além do grupo/turma. Em contexto da EPE houve a envolvimento dos pais, das funcionárias das instituições, do outro grupo da EPE através da apresentação do projeto lúdico da EPE em que, a família, presenciou o resultado das aprendizagens das crianças e deixaram o seu comentário em relação à apresentação e às aprendizagens que verificaram em casa.

Para que houvesse uma reflexão sobre o impacto que o projeto lúdico teve nas crianças, foi entregue um inquérito por questionário aos pais em que os mesmos puderam partilhar exemplos das aprendizagens proporcionadas através do projeto lúdico (ver anexo X).

A envolvimento dos pais na avaliação não ficou apenas pelo preenchimento do inquérito sobre o projeto lúdico nem pelos comentários realizados no dia da

apresentação, mas também, quando iam às instituições. Os pais comentavam oralmente o que tinham achado daquele momento e elogiava as aprendizagens que puderam observar: Mãe da MAT – “gostei muito que vocês [grupo da EPE] tenham pensado nas perguntas que queriam fazer-me para não se repetirem”.

Assim sendo, a avaliação tornou-se uma atividade de cooperação entre os pais e as próprias crianças/alunos, sendo que estes devem ser incluídos e contribuir neste processo.

Assim como foi avaliado o projeto lúdico, eram também avaliados os projetos em 1º CEB promovendo essencialmente a heteroavaliação. No final de cada apresentação comentavam o que mais gostaram e o que poderiam melhorar, contudo, num momento mais individualizado, os alunos que apresentam o projeto registam a sua auto avaliação para refletirem sobre o desempenho e o trabalho apresentado/executado (ver anexo VII, n.º 13).

A avaliação da estagiária é, de igual modo fulcral e, desta forma, foi utilizado o portefólio reflexivo também como instrumento de avaliação para refletir sobre temas e curiosidades pertinentes (ver anexo VIII, n.º 9) e relativamente ao grupo (ver anexo VIII, n.º 10) que suscitam interesse tendo como base a sustentação teórica, desta forma, desempenhou um papel importante para a prática.

As fichas de auto avaliação da estagiária, elaboradas para as respetivas valências, possibilitaram avaliar a evolução evidenciando as competências adquiridas e propondo melhorias na intervenção. A contribuição da avaliação do par pedagógico foi essencial para ajudar a refletir sobre aspetos que não se apercebia no decorrer da aula pois “os outros veem em nós aspectos que não conseguimos ver sozinhos” (Estanqueiro, 2009: 17). A análise das fichas permitia melhorar aspetos significativos essenciais para uma boa condução da aula (ver anexo VII, n.º 14). Através do preenchimento da mesma ficha, pela própria estagiária, teve-se a consciência que “as nossas acções revelam-nos qualidades e defeitos, atitudes perante os outros e nós mesmos, assim como as nossas motivações reais, mesmo inconscientes” (Balanchó, 1994: 27), desta forma, permitia uma auto análise sobre os aspetos mencionados na mesma.

A auto análise, por vezes, pode ter aspetos condicionantes que nos causa entraves pois,

sabemos que é muito difícil observarmo-nos a nós mesmos durante a acção: isto exigiria uma duplicação imediata, permitindo-nos ser, no mesmo instante, actores e observadores dos nossos próprios actos (Balanchó, 1994: 27).

Assim, a auto análise consiste em questionarmo-nos sobre o “porquê” e o “como” do que fizemos, sentimos, dissemos e pensamos numa situação que vivenciamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrega, a dedicação, a disciplina, o viver intenso e puro fazem, sem dúvida, parte das regras para o exercer pleno das funções de um educador/professor. Isto é, quando nos deparamos com um tão vasto e complexo enredo de obrigações e deveres educacionais é necessário que, entre muitas outras coisas, eles nos sejam honestos, vindos do inconsciente, no fundo, diretos do verbo “amar”, pois isso nos faz dar toda a nossa entrega e colaborar na formação de crianças que tornarão, certamente, a palavra “sonho” uma constante realidade ao longo de toda a sua vida.

Ao longo desta prática, pretendeu-se compreender os papéis de um educador de infância e professor do 1º CEB, e as características inerentes à prática profissional que estas valências exigem, de forma a desenvolver competências e atitudes facilitadoras do ensino e promoção de aprendizagens significativas para as crianças/alunos. É através do referencial teórico no qual se explora e assume opções e posicionamentos claros e sustentadores, através da problematização de perspectivas distintas em torno do conceito de “educação” e outras noções estruturantes. Desta forma, os pressupostos teóricos foram traduzidos em prática pedagógica personalizada.

Este processo de construção da profissionalidade requer saberes e crenças, ideias e valores, realizações e reflexões. Requer o conhecimento de que é evolutivo e dinâmico pois muda e procura introduzir mudança. Requer o reconhecimento de que as finalidades que o orientam, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a colaboração com as famílias e as comunidades. Requer ainda a vivência da mediação interpessoal para a construção da ação profissional. A investigação adjacente sobre este processo realiza-se a vários níveis fulcrais para o desenvolvimento da ação profissional. Esta oportunidade de investigar, organizar o pensamento, refletir por si próprio seja como pessoa ou como futura profissional em busca do conhecimento criou um fio condutor com outras perspectivas analisadas e um percurso de aprendizagem, possibilitou ser um “sujeito reflexivo e objeto da própria reflexão” (Sá-Chaves, 2000: 22) e, por meio desta reflexão, conseguiu-se vislumbrar o caminho percorrido ganhando competências em investigação pois selecionamos métodos e técnicas mais adequadas ao contexto e finalidades. Estas reflexões auxiliam na rampa de lançamento para o construir da profissionalidade e conceção de educador/professor.

Para este processo foram essenciais metodologias que proporcionassem a reflexão, desta forma, a auto avaliação da ação pedagógica, dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional foi fulcral na evolução da aprendizagem e da ação educativa. Instrumentos como as fichas de acompanhamento da prática profissional, as grelhas preenchidas pelo par pedagógico, os comentários da orientadora e educadora/professora cooperante, funcionárias das instituições e alunos, seminários, orientações tutoriais, revelaram-se importantes neste processo e ajudaram a aprender.

Consoante este *feedback*, há que tomar uma posição face aquilo que é necessário melhorar ou modificar. Neste sentido, as reflexões semanais tiveram como base o desempenho onde eram mencionados os pontos fortes e fracos, as dificuldades sentidas, os sucessos e os insucessos, os medos, as limitações, as conquistas, entre outros. Pois “refletir sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma” (Alarcão, 2001: 179) assim sendo, o portefólio reflexivo tornou-se uma forma de demonstrar as inquietudes da prática e refletir concomitantemente com a teoria, mostrou o olhar sobre as situações que um profissional se pode deparar.

A relação pedagógica é fundamental para um ambiente positivo e de confiança. Impera assim a reflexão sobre que tipo de relação criar com as crianças/alunos? Esta reflexão acompanhou os estágios deixando questões para refletir:

serei capaz de me relacionar bem com todos os seus alunos, proporcionando assim um clima, caracterizado pelo bem-estar e que preestabeleça as aprendizagens? Proporciono um ambiente de trabalho que beneficie sempre o respeito pelos outros? Estimulo a integração dos alunos, de modo a que ninguém se sinta excluído e evitando assim situações de isolamento (Excerto reflexão sobre a relação pedagógica, 13 de novembro de 2013).

A relação estabelecida com as crianças/alunos era de brincadeira, companheirismo, cooperação, carinho e, acima de tudo, de respeito, quer por parte do adulto como por parte das crianças/alunos doseando sempre estes momentos com uma postura assertiva.

O profissional generalista alicerça a sua relação pedagógica com as dimensões da intervenção tendo em consideração que a sua prática influencia a aprendizagem das crianças/alunos. Assim sendo, há um constante preocupação sobre a articulação entre a EPE e o 1º CEB pois há uma proximidade evidente, em termos de orientação educativa, que expõe o cuidado em estabelecer uma congruência no processo de formação contínuo das crianças/alunos, partindo da base, em que cada ciclo visa e

“completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, art.8º, nº2). Para tal é necessário adotar uma postura “proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Os profissionais necessitam de ter esta atitude para permitir desenvolver competências essenciais que as crianças/alunos necessitam para que se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade, esta atitude é “fundamental para o sucesso educativo [pois possibilita] uma passagem sustentada entre os níveis educativos” (Serra, 2004: 91).

Desta forma, implica ao educador/professor perceber a relevância de cada um dos níveis no percurso formativo da criança/aluno. Implica também o conhecimento e reconhecimento por parte dos docentes das diferenças que os caracterizam e que conduzem a educação no sentido de um percurso evolutivo de formação, capaz de responder às exigências sociopedagógicas.

Tendo em conta os pressupostos assumidos no Decreto 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 na alínea III, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem desenvolve “uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.” Refere ainda o mesmo Decreto (artigo II, alínea b.) que, o professor, assume a sua atividade profissional

[...] entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.

Enquanto profissionais devemos ser conscientes do processo de aprendizagem das crianças/alunos, constatamos a parte da sua evolução através do aumento do vocabulário, desenvolvimento ao nível da expressão plástica, convivência social, desempenho de vários papéis na sociedade, sentido de responsabilidade e autonomia, partilha de experiências e saberes que proporcionaram múltiplas aprendizagens significativas tendo em conta a definição da pedagogia e dos métodos que melhor se adequam aos fins que se pretendem alcançar e ao contexto onde decorrerá a prática, bem como os recursos utilizados e o estilo de comunicação.

A envolvimento das crianças/turma não está estritamente dependente dos diversos recursos didáticos, mas também, pela escolha acertada dos mesmos nas

situações mais convenientes, da abordagem que se faz, nas necessidades dos grupos, no tipo de aprendizagem que se pretende. Na articulação entre ciclos e na interdisciplinaridade, na utilização da metodologia de projeto, atividades diversificadas, onde cada criança/aluno tem a oportunidade de experimentar, manipular e analisar, construindo um conhecimento pessoal, proporcionar a aprendizagem cooperativa e colaborativa. Também propiciar aprendizagens pela experiência e pela ação aproveitando o currículo oculto como transmissão de conhecimentos assim como focar alguma situação emergente que possa ser benéfica para a construção do conhecimento.

Entende-se assim a necessidade imperiosa da pedagogia diferenciada respeitando os ritmos de aprendizagem das crianças/alunos devendo primeiramente conhecer o nível de desenvolvimento, características e interesses pessoais de cada indivíduo pois o ato de ensinar consiste no desenvolvimento de uma ação especializada e deliberada de organização várias hipóteses que promovam a aprendizagem das crianças/alunos, estimulando as potencialidades nelas detetadas que viabilizem, induzam e facilitem, pela sua parte, o desenvolvimento dos procedimentos correspondentes necessários para a apropriação do conhecimento (Roldão, 2009).

Sabendo da vantagem que é trabalhar em parceria com a família, numa tentativa de aproximação de ambos os ambientes e reafirmando a importância de uma ação contínua, esta foi proveitosa para o conhecimento mais profundo das crianças/alunos para podermos intervir assim como proporcionar a vinda da família às instituições provoca motivação para a aprendizagem.

Dificilmente o primeiro dia de estágio não estará isento de inseguranças, de timidez, inibições tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir as atividades e contornar as dificuldades. Os dias que se antecedem ao início de cada estágio são um turbilhão de emoções contornados com ansiedade, receio, entusiasmo e curiosidade.

A intervenção na EPE foi iniciada de forma hesitante pois o primeiro projeto lúdico realizado não motivou grande parte do grupo sendo que, após a sua concretização, houve necessidade de procurar novamente os interesses das crianças e, desta forma, quando o seguinte projeto lúdico foi realizado já houve mais confiança.

Uma dificuldade sentida numa fase inicial era o controlo do grupo/turma, ainda nesta fase era visível a insegurança, contudo, desvaneceu ao longo dos estágios através da reflexão sobre o trabalho que era realizado e de utilização de estratégias para controlar o grupo, através da firmeza nas situações de conflito e descontrolo.

A gestão do comportamento da turma era algo intimidante pois os alunos procuravam testar os limites da estagiária no que diz respeito ao comportamento, contudo, o estabelecimento de regras na primeira intervenção revelou-se uma estratégia que colmatou essa ânsia.

Sentiu-se também a dificuldade inicial para promover a participação dos pais contudo, foram realizadas diversas atividades que proporcionaram o seu envolvimento e consequente aprendizagem devido à partilha de saberes.

A experiência na EPE permitiu mais firmeza na prática do 1º CEB, os conhecimentos adquiridos nas Unidades Curriculares foram colocados em prática possibilitando uma maior facilidade na atuação. Assim sendo, o que inicialmente causava receio foi ultrapassado e foi-se tornando em força de vontade para continuar o trabalho.

Esta experiência mostrou o quão importante é sentirmo-nos bem com o trabalho que realizamos, pois quando nos empenhamos e fazemos o nosso trabalho com gosto, o resultado será, certamente, positivo e gratificante. Já a nível pessoal foi bastante enriquecedor poder contactar de perto com as crianças/alunos, percebendo as suas dificuldades, anseios e expectativas. Sentiu-se a conquista e a cumplicidade do grupo/alunos, tal facto foi evidente através da constante procura de atenção no recreio e momentos de brincadeira.

A experiência adquirida nos estágios, e durante este percurso académico, é relevante para o futuro. O crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional foram notórios. As aprendizagens e experiências vivenciadas tornaram-se um enriquecimento gratificante, contudo, nunca suficiente pois um profissional de educação está sempre a aprender.

Apesar de serem definidas competências a desenvolver ao longo do estágio surgem novas metas a atingir e é, neste sentido, que a formação ao longo da vida proporciona novas preparações específicas para toda a variedade de práticas profissionais que procuram melhorar os conhecimentos e competências. Ao longo do percurso da licenciatura e do mestrado aprofundou-se o conhecimento e foi-se em busca de formação. Esta formação tornou-se determinante na prática educacional através da frequência dos sábados pedagógicos do MEM. É nesta procura incessante que novos interesses emergem como: a realização de novas formações como a especialização em Educação Especial devido ao contacto diário com alunos com NEE assim como a constante procura de formações que permitam a evolução e a abertura de novos horizontes.

A profissionalidade docente, em que é adjacente a ideia do desenvolvimento e da construção contextualizada de competências necessárias ao exercício eficaz da profissão, está presente em todo o percurso desenvolvido pois aprender a ser um bom docente implica descobrir valores, pensamentos, ideias, crenças e estimular a aprendizagem. “The first objective of any act of learning, over and beyond the pleasure it may give, is that it should serve us in the future. Learning should not only take us somewhere; it should allow us later to go further more easily (Bruner cit Eison, 2010: 1). Somos muito mais do que construímos, somos uma reflexão da construção da profissionalidade.

A profissionalidade vai-se desenvolvendo e construindo num espaço de intervenção aberto e reflexivo. Como Paula Frassinetti preconiza, na sua pedagogia, *temos uma mão de ferro forrada com veludo*, é neste meio aliado à firmeza e suavidade que o educador/professor deve proceder a sua modalidade educativa tendo como base a *agência* da criança que pressupõe pedagogias sustentadas na aprendizagem ativa.

Tal como numa casa, se os alicerces não forem bem construídos a casa desaba. Com a educação passa-se o mesmo, se no primeiro ciclo os conhecimentos não ficarem bem estruturados o aluno vai ter mais dificuldades ao longo do seu percurso escolar.

Cada criança/aluno é autêntica, como tal, devemos ter um espírito de observação aberto para contribuir no seu desenvolvimento e apropriar uma educação mais adequada a cada uma. O trabalho de um educador/professor é muito complexo, este tem de partir das necessidades das crianças para criar qualidade de ensino. Para que tal aconteça, tem de ser um profissional com um vasto leque de conhecimentos sobre as diversas áreas integrantes, ter capacidade de compreender as exigências das crianças fazendo, deste modo, um constante processo de simbiose entre a teoria e a prática.

Desde que comecei o meu percurso nesta instituição senti uma grande evolução na forma como encaro a educação e que postura que devo adotar. Todo este caminho percorrido contribuiu para crescer pessoalmente profissionalmente com a ajuda das minhas colegas e docentes desta instituição. A prática desenvolvida nos estágios funcionaram como uma rampa de lançamento para a construção da profissionalidade e por isso permitiu dar um sentido à minha vida e saber o que quero ser uma educadora e professora que educa com paixão, com desejo e com

envolvimento total porque a criança tem tudo para brilhar consoante o que eu proporciono.

Toda esta caminhada tornou a palavra sonho, uma constante realidade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001), “Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?” in Campos, B. *Formação profissional de professores no ensino superior*, Porto, Porto Editora.
- ALTET, M. (1999), *As pedagogias da aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002) *DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, Porto Alegre, ARTMED, 4ª. Ed. Disponível em: http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php
- ARENDS, R. (2008), *Aprender a Ensinar*, Madrid, The McGraw-Hill.
- BALANCHO, M., COELHO, F. (1994), *Motivar os Alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora.
- BANKS, J. (1991), *A Curriculum for Empowerment, Action, and Change*, Albany: State University of New York.
- BASTOS, G. (2000), *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta.
- BELL, J. (1997), *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa, Gradiva.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1997), *Investigação qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. (2010) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*, Guimarães, Sueli Édi Rufini.
- BRONFENBRENNER, U. (reimp. 2002), *A ecologia do desenvolvimento humano : experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre, Artmed.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*, Porto, Edições ASA.
- CARVALHO, A. e DIOGO, F. (2007), *Projecto educativo*, Porto, Edições Afrontamento.
- COCHITO, I. (2004), *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*, Porto, ACIME.
- CORTESÃO, I., PEQUITO, P., “... e aprendemos muitas coisas novas!... Projectos simples...complexas aprendizagens” in *Cadernos de Estudo* nº6 Novembro 2007, pp. 105 –126.
- COSTA, M., COSTA, M. (2007), “Não basta Germinar...”, *Cadernos de Estudo*, nº6, Novembro 2007, ESEPF 55-61.
- CRAVEIRO, M., PEQUITO, P., NEVES, M. “O projecto em jardim-de-infância: da construção das ideias à construção do futuro”, *Saber (e) Educar*, nº 2, 1997, pp. 77-82.

- CUADRADO, T. (2008), *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*, Madrid, Narcea.
- DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P. (1998), *Os professores e as famílias: a colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Declaração dos Direitos da Criança (1959), disponível em: http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianc.pdf. Acedido em 18-12-2013.
- DIOGO, J. (1998), *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*, Porto, Porto Editora.
- EDWARDS, C., GANDINI, L, FORMAN, G. (1999), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Porto Alegre, Artmed.
- EISON, J. (2010), *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*, Department of Adult, Career & Higher Education, University of South Florida.
- ERICKSON, F. (1986). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, Barcelona, Paidós Educador.
- ESTANQUEIRO, A. (2009), *Boas práticas na educação – o papel dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- FERNANDES, D. (2005), *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa, Texto Editores.
- FERREIRA, C. (2010). *Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- FINO, C. (1998), “Vygotsky e Zona de Desenvolvimento Próximas: três implicações pedagógicas”, *Revista Portuguesa de Educação*, volume 14, n.º 2.
- FONTES, R. e Ferreira M. (2008), *A criança e o adolescente como actores sociais: Fomentando o “kidpower”*, Instituto Politécnico de Viseu.
- FOSTNOT, C. (1999), *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*, Lisboa, Instituto Piaget.
- FREITAS, L., FREITAS, C. (2003), *Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Edições ASA.
- GARCIA, A. (2010), “O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância”, *Revista Escola Moderna*, n.º 36, 5ª série.
- GASPAR, D. (2010), *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação*, Braga, Universidade do Minho.
- GESELL, A. (1979), *A Criança dos 0 aos 5 anos – O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- GOLDEMAN, D. (2013), *Foco: o motor oculto da excelência*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- GONÇALVES, D. (2010), "(RE)Inventar um Espaço Reflexivo", *Saber e Educar*, n.º 15. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/457> Consultado a 29/11/2013.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. (1997), *Educar a criança* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997), *A abordagem de projeto na educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian *et al.*, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (1998), Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- KETELE, J., ROEGIERS, X. (1999), *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudos de documentos*, Lisboa, Instituto Piaget.
- KISHIMOTO & PINAZZA. (2010), "Uma pedagogia do brincar para infância", in Oliveira-Formosinho, *Pegadogia(s) da Infância: Dialogando com o assado construindo o futuro*, Porto Alegre, Artmed, pp. 37-64.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. (1993), *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas.
- LEITE, C. (2003), *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*, Porto, Edições Asa
- LEITE, E. MALPIQUE, M, SANTOS, M. R. (1989), *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*, Porto, Afrontamento
- LUÍSA, J. (2014), "Construir caminhos para a intervenção educativa pela via da participação: as questões da intencionalidade educativa na Educação Pré-escolar", Lopes, A., Cavalcante, M. A. S., Oliveira, D. A., Hypólito, A., M. (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas*, 232-238.
- MARCELLINO, N. (2007), *Pedagogia da animação*, Campinas, Papyrus.
- MARQUES, R. (1997), *Professores, Famílias e projeto educativo*, Porto, Edições ASA.
- MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008), *Visão panorâmica da investigação-acção*, Porto, Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006), *Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=48>. Acedido a 13-10-2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Metas de Aprendizagem*, Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>. Acedido a 13-10-2013

- MORAES, M. (2005), *O paradigma educacional emergente*, São Paulo, Papirus.
- MORENO, J. et al (2005), *A aprendizagem através do jogo*, Porto Alegre, Artmed.
- NIZA, S. (2012) *Escritos sobre educação*, Lisboa, Tinta da China.
- NÓVOA, A. (1995), Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 13 – 33.
- NUNES, J. (2000), *O professor e a acção reflexiva : portfolios, vés heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*, Porto, Edições Asa.
- OLIVEIRA, M. “Como aproximar as crianças da arte contemporânea?”, *2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância- CIANEI*, 2007, pp. 359-370.
- OLVEIRA-FORMOSINHO, J. (2003), “O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada”, *Revista Escola Moderna*, nº18, 2003, 5ª série.
- OLVEIRA-FORMOSINHO, J., ARAÚJO, S., CHAVES, A. (2002), *A supervisão na formação de professores : da sala à escola*, Porto, Porto Editora.
- OLVEIRA-FORMOSINHO, J., FORMOSINHO, J. LINO, D., NIZA, S. (1996), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto, Porto Editora.
- PAPALIA, D., FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, McGraw-Hill, 8ª Edição.
- PARENTE, C. “Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.
- PINHEIRO, A. et al. (2007), “O educador como prático reflexivo”, *Cadernos de Estudo*, nº 6, Porto, pp.129-142.
- POMBO, O. GUIMARÃES, H.M. et al. (1993), *A interdisciplinaridade reflexão e experiência*, Lisboa, Texto Editora.
- QUIVY, R, e CAMPENHOUDT, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- REBOUL, O. (2000), *A filosofia da educação*, Lisboa, Edições 70.
- RESSEL, L. et al. (2008) *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa, Texto contexto – enferm.* vol.17, n.4, pp. 779-786, Disponível on line: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400021
- RIBEIRO, A. e RIBEIRO, L. (1990), *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

- ROLDÃO, M. (1999), *Os professores e a gestão do currículo : perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (2009), *Estratégias de ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- ROLDÃO, M. (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- SÁ-CHAVES, I. (2000), *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANCHES, I., *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*, Porto, Porto Editora, 2001.
- SANTANA, I. (1999), “O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB”, *Escola Moderna*, nº 5, 5ª série.
- SANTANA, I. “Práticas pedagógicas diferenciadas” (2000), *Revista Escola Moderna*, nº5, 5ª série, 2000, 30 – 41.
- SANTOS, L. (2002), *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*, Universidade de Lisboa.
- SERRA, C. (2004), *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.
- SHORES, E., GRACE, C. (2001), *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre, Artmed.
- SILVA, B. e CRAVEIRO, C. (2014), “O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática”, *Revista Zero – a - seis*, volume 1, nº 29, 33-53.
- SILVA, M. (1997), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação.
- SILVA, P. (2008), O contributo da escola para a actividade parental num aperspectiva de cidadania , *Seminário “Escola.Família, Comunidade”* (Actas), Lisboa pp.115-139
- SIMÕES, A. “O educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional”, *Cadernos de Educação de infância*, Nº 71, Julho a Setembro 2004, 8 – 13.
- SOARES, M. (2003), *Como motivar para a leitura*, Barcarena, Editorial Presença
- SOUSA, A. (2009), *Investigação em educação*, Lisboa: Livros horizonte.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. (1998) *Ensinando crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed.

- SPRINTHALL, A e SPRINTHALL, R. (1993), *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*, Lisboa, McGraw Hill.
- TONUCCI, F. (2005), *Quando as crianças dizem agora chega!*, Porto Alegre, ArtMed.
- TRINDADE, R. (2010), *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola*, Porto, Universidade do Porto editorial.
- TRINDADE, V. (2007), *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*, Lisboa, Universidade Aberta.
- TUCKMAN, B. (2000), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian.
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em educação infantil*, Porto Alegre, Artmed.
- ZABALZA, M. (2001), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto, Asa, 1997.

Legislação

- Decreto-lei n.º 42/2001, de 22 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º49/2005, de 30 de agosto
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
- Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio

Documentos

- Plano Anual de Atividades das instituições
- Projeto Educativo das instituições
- Projeto Curricular de Grupo
- Plano de Trabalho de Turma
- Regulamento Interno das instituições

ANEXOS

I – Registos de observação

Registo nº 1 – Lista de verificação da experiência sensorial

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO JOGO SENSORIAL

	Identificou	Não identificou	Identificou com dica/s	Observações
AL	X			
AND			X	A dica que a AND recebeu foram do seu par que identificou o mesmo objeto. A dica revelada foi que o objeto estava relacionado com o hamster.
AR	X			
BIA A			X	A dica facultada apenas foi para não haver dúvidas entre os dois objetos que a BIA A mencionou.
BIA AMA			X	A dica revelada foi que o objeto estava relacionado com o hamster.
BIA M	X			
ER	X			
GON	X			
GUI	X			
HG	X			
IN	X			
JU	X			
MA	X			
MAF	X			
MAT			X	A dica revelada foi que o objeto não estava relacionado com o hamster.
MI	X			
NU	X			
RAFA A	X			
RAFA C	X			
RAFA P	X			
RAFA T	X			
RO	X			
SO	X			
VM	X			
VV			X	A dica revelada foi que o objeto pertencia à área da casinha.

COMENTÁRIO:

As crianças estiveram sempre muito motivadas e à espera de serem elas a experimentar e tentar adivinhar. Não houve hesitações em colocar a mão na caixa e todos respeitaram o pedido de não revelar aos colegas o que estava dentro da caixa. A motivação foi tanta que, inesperadamente, uma criança propôs que a estagiária também fizesse o jogo e as crianças escolheriam o objeto.

Registo nº 4 – amostragem de acontecimentos de um comportamento particular

Objetivo da observação: Interações nas áreas da sala Observadora: Estagiária Tempo de observação: 10 minutos Data: 19/04/2013		
Antecedente	Comportamento	Consequente
Na sala, o RAFA T está a brincar na área das construções a realizar uma construção: uma pista de carros. O RAFA C também está na área a brincar com os legos e como não tinha espaço para alargar a sua construção destrói a construção do RAFA T.	O RAFA T levanta-se e começa a gritar com o RAFA C por ter destruído a sua construção. Disse que não devia ter destruído porque ele também pode construir o que quiser e não destrói o que os amigos fazem.	O RAFA C pede desculpa ao RAFA T e diz que o ajuda a construir novamente a pista e o RAFA T diz que constrói a pista no outro canto da área para os dois poderem ter espaço suficiente.

Comentário:

Através desta observação, constatou-se que a o RAFA T realiza construções com intenção e valoriza as construções dos colegas mesmo tendo ficado desanimado pela destruição da sua.

No que concerne ao comportamento do RAFA C revela-se negativo em relação à forma como resolveu o seu problema com o espaço, contudo, revela-se positivo na resolução do conflito causado pois toma consciência da sua atitude e que não o deveria ter feito.

Registo nº 5 – Registo de incidente crítico

Nome da Criança: BIA M

Observadora: Estagiária

Idade: 5 anos

Data: 29-04-2013



Incidente: Ao realizar as comparações das alturas das crianças utilizou-se uma medida não convencional: os sapatos. As crianças mediram a manta e a BIA M pega em três sapatos que estavam a mais e diz: “Olha Joana, é o Pai a mãe e o filho. O pequeno médio e grande”.

Comentário: a BIA M já utiliza noções de tamanho e de comparação entre objetos.

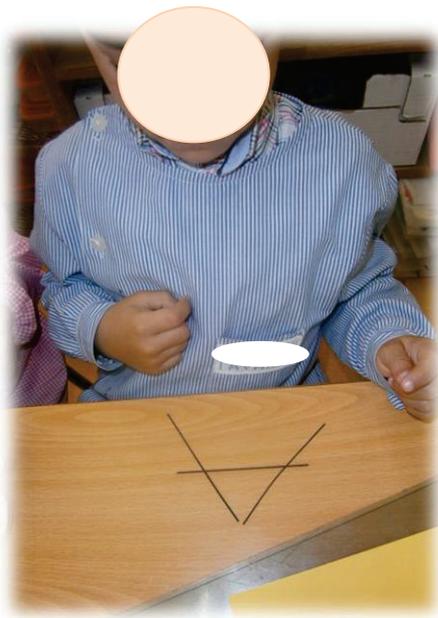
Registo nº 6 – Registo incidente crítico

Nome da Criança: RT

Observadora: Estagiária

Idade: 4 anos

Data: 24-04-2013



Incidente RT: “Olha Joana, consegui fazer um A com estes restos de vassoura! Está mesmo giro!”

Estagiária: “Boa! Está mesmo bem feito. Consegues fazer mais letras?”

RT: “Vou tentar!”

Comentário: O RT não costuma comunicar as suas descobertas. O entusiasmo por ter conseguido fazer esta letra proporcionou a partilha da informação com a Estagiária e posteriormente com o colega do lado.

Registo nº 7 - Perfil de Implementação do Projeto

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de “pessoas em formação” apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da “implementação completa” são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.

Notas:

*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

*5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.			Materiais suficientes em todas as áreas.

Notas:

*6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensilios de cozinha).			Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrapha-dores, aparelhos); materiais não estru-turados (cápsulas de gar-rafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).

Notas:

***7. Os materiais estão ao alcance das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.		Alguns materiais estão ao alcance das crianças.		Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).		Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.		Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

***9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.		Alguns materiais reflectem essas diferenças.		Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.		Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.		Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Ficha de Resultados do PIP

Ambiente Físico

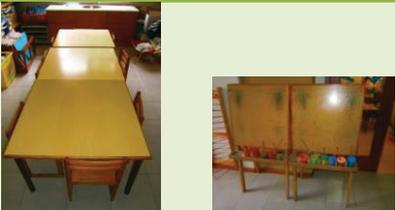
Nome da Instituição: Jardim de Infância

Avaliador: Estagiária

Data do PIP: 16/5/2013

1. A sala está definida em áreas de trabalho bem definidas.	5
2. Espaço de trabalho adequado em cada área.	5
3. Sala segura e bem conservada.	5
4. Materiais ordenados e etiquetados.	4
5. Materiais adequados para várias crianças trabalharem em simultâneo.	5
6. Variedade de materiais reais à disposição.	4
7. Materiais acessíveis às crianças.	5
8. Equipamento de grandes músculos à disposição.	3
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças.	3
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas.	5
Pontuação	5/50

Registo nº 8 - Grelha com fotografias e descrição do espaço da EPE

ÁREA	DESCRIÇÃO	REGISTO FOTOGRÁFICO
<p>Biblioteca</p>	<p>A área da biblioteca possui uma estante com livros direcionados para a faixa etária deste grupo. Grande parte dos livros está em bom estado e há muita variedade. Dispõe de um tapete que convida à consulta dos documentos que contém na estante dos livros, para além de livros e revistas, possui trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos das crianças que frequentam atualmente o jardim-de-infância ou de outras crianças que já o frequentaram e dos amigos correspondentes ou de outras escolas.</p>	
<p>Escrita</p>	<p>Integra vários jogos com letras. Contém letras em madeira, plástico e ainda um quadro com letras de íman. Cadernos individuais para registos e iniciativas de escrita. Aí se expõem, de preferência, os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as várias tentativas de pré-escrita e escrita realizadas nesse espaço ou noutra qualquer. Possui escantilhões com diversas formas e letras. Também contém um computador com jogos educativos adequados às várias faixas etárias.</p>	
<p>Plástica</p>	<p>A área da plástica e outras expressões artísticas integra os dispositivos para a pintura, desenho e modelagem. Está bem apetrechado com vários materiais e em diversidade como, tintas, esponjas, carimbos, materiais de desperdício, cartolinas, tecidos, feltro, EVA, folhas coloridas, plasticina, moldes, pedras, botões, pincéis grossos e finos. Tem um pequeno armário com vários lápis, canetas, tesouras, colas, afias e lápis de cera.</p>	

		
<p>Ciências</p>	<p>Proporciona as atividades de medições e de pesagens, livres ou aplicadas (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, ...), criação e observação de animais (aves, peixes, coelhos, ..), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climatéricas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica. Contém o registo das experiências realizadas, livros com experiências, ímans, frascos, lupas, pinças, jogo do corpo humano, globo terrestre e funis de tamanhos diferentes.</p>	
<p>Casinha</p>	<p>É neste espaço que as crianças dispõem de uma arca que guarda roupas e adereços que as ajudam a compor as suas personagens para atividades de “faz de conta” e projetos de representação dramática. Polariza as atividades de cultura e educação alimentar e nela se encontram livros de receitas para crianças e utensílios básicos para confeção rudimentar de alimentos. Aí se expõem, também, regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças e algumas normas sociais de estar à mesa. É um espaço amplo, com variados materiais e armários em madeira. Existe pratos, talheres e copos suficientes para o número máximo de crianças permitidas na área.</p>	

<p>Polivalente</p>	<p>É constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros) e que vai servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das áreas respetivas.</p>	
<p>Construções</p>	<p>O pavimento desta área está decorado com um tapete plástico de forma a recriar uma um percurso rodoviário, com sinais de trânsito e elementos urbanos como parques de estacionamento, bombas de gasolina e entre outros. Existem várias viaturas à disposição das crianças e outras estruturas para carros assim como materiais de construção como legos, peças de madeira e peças de encaixe de tamanho grande.</p>	
<p>Matemática</p>	<p>Contém blocos lógicos, barras cuisenaire, geoplano, tangran, materiais de contagem como bolotas e tampas de canetas.</p>	

Registo nº 9 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: FG e CA

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 10 anos

Data: 18-09- 2013

Incidente: A professora encontrava-se com as estagiárias na sala dos professores, quando o FG e CA entram apressadamente pela sala discutindo um conflito vivido no recreio. Perante a situação a professora questiona: “Mas o que se passa? Não podem estar aqui, vão para o recreio”. Os alunos tentaram mesmo assim esclarecer o que se tinha passado: “Professora, isto não é possível! Ela empurrou-me contra o ferro (...)” A professora impede que se resolva o problema, insistindo para saírem, e o FG diz: “Oh Cláudia (professora), eu quero falar contigo, ouviste?”

Comentário: Neste caso, a professora encontrava-se na hora de intervalo e optou por não resolver o conflito. Por outro lado, após a atitude da professora o FG mostrou-se indignado, sendo até um pouco “mal-educado”.

Registo nº 10 - Registo de incidente crítico

Nome do aluno: FA

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 10 anos

Data: 10-12-2013

Incidente: FA – “Professora, eu ainda não sei ver as horas nos relógios analógicos. Quando é que vou aprender? Eles estão sempre a gozar comigo”
Estagiária – “Agora no intervalo queres ficar comigo aqui na sala que eu explico-te?”
FA – “ Sim professora, obrigada!”

Comentário: Nesta situação houve necessidade de intervir no momento.

Registo nº 11 – registo de incidente crítico

Nome do aluno: MA

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 10 anos

Data: 24-04-2013



Incidente: MA – “Joana eu quero escrever a história toda que inventei, ajudas-me?”

Joana – “Sim MA como queres fazer?”

MA – “Vamos buscar uma folha para tu escreveres e eu depois copio...”

Comentário: Nesta situação houve necessidade de responder à proposta da criança devido à motivação que demonstrava, para não correr o risco de, posteriormente, haver desinteresse.

Registo nº 12 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: AR

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 10 anos

Data: 27-11-2013

Incidente: A aluna perguntou como é que se classificava a palavra primeiro ao qual outro aluno responde que são adjetivos. Outra aluno interpela dizendo, é um adjetivo numeral.

AR – “não pode ser isso, é um adjetivo só, foi o que aprendemos...”

Estagiária – “Primeiro é um adjetivo numeral, ainda não aprendemos isso mas podemos ver agora mais alguns exemplos para ficarmos esclarecidos”. A estagiária explica oralmente o conteúdo e verifica se ainda existem confusões.

Comentário: Houve a necessidade de ser esclarecido este conteúdo programático para não gerar confusão e dúvidas entre os alunos.

Registo nº 13 –Registo de incidente crítico

Nome da criança: ER

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 13-05-2013

Incidente: ER – “Joana podemos construir um túnel para o parque aventura do Kiko? Como tinha o hamster da Matilde? Podemos fazer agora? Eu e o RO já temos mais ideias de como fazer...”

Joana – “Sim, pode ser agora porque temos o material que precisamos. Então expliquem-me como é que querem fazer?”

Comentário: Nesta situação, as crianças, puderam fazer o que pediram porque havia as condições necessárias. As crianças, no momento destinado à brincadeira nas áreas, quiseram estar a fazer o túnel.

Registo nº 14 – Registo de incidente crítico

Nome da Criança: MI

Observadora: Estagiária

Idade: 5 anos

Data: 5-03-2013

Incidente: MI: “Joana, agora vou ser um fotógrafo e tu também. Vamos tirar fotografias aos meninos todos e depois fazemos de conta que vamos ver no computador, está bem?”

Joana: “Sim! Também vou construir uma máquina como a tua.”



Comentário:

Estes momentos de brincadeira permitem uma maior aproximação à criança e participação nas brincadeiras com as mesmas. Encarnamos as personagens que nos pedem.

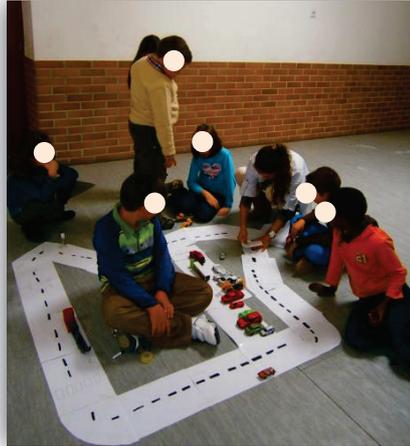
Registo nº 15 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: FG, AR, RU

Observadora: Estagiária

Idade: 5 anos

Data: 19-11-2013



Incidente: FG – “Professora precisamos de mais folhas para a nossa pista! Podemos ir buscar a resma e deixamos aqui connosco.”

Estagiária – “Acho melhor confirmarem as folhas que precisam e depois vão buscar as que forem necessárias. O que acham?”

RU – “Mas agora não sabemos quantas é que são precisas.”

Estagiária – “Pensem numa forma de saberem quantas precisam...”

AR – “Se nós fizermos uma planta da pista sabemos quantas folhas gastamos.”

PM – “Em vez, de fazermos a planta podemos contar quantas precisamos. Aqui nesta [apontando para uma estrada reta com 6 folhas] gastamos 6 folhas por isso ainda podemos fazer mais 3 estradas iguais a esta a toda à volta e depois precisamos de mais folhas para fazer estradas no meio do quadrado que vai ficar.”

RU – “Estou a fazer mais uma estrada com 4 folhas e podemos fazer mais 2 iguais a esta...”

[...]

Comentário: Com esta intervenção propiciou-se o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático com perguntas relacionadas com a pista mas com o cuidado de dosear a quantidade de perguntas para não se tornar aborrecido.

Registo nº 16 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: MAR e TI

Idade: 9 anos

Observadora: Estagiária

Data: 23/10/2013

Foi proposto aos alunos a construção de sólidos geométricos utilizando palhinhas e plasticina.



Incidente: TI – “fui eu que fiz, fui eu que fiz...”

MAR – “Fomos nós! Fizemos os três! Não foste tu sozinha que construístes”

Comentário: É visível o comentário de MAR demonstrando a colaboração de todos os elementos do grupo. Era uma atividade em que uma das competências era a colaboração pois só com a ajuda de todos era possível construir o sólido.

Registo nº 17 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: MAR e TI

Idade: 9 anos

Observadora: Estagiária

Data: 07/01/2014

Incidente:

Estagiária – “O que é que acharam dos projetos que fizemos?”

IN – “Eu achei muito interessante e diferente porque nós não aprendemos só com os livros e com as professoras mas também com os colegas. Houve apresentações muito giras que eu fiquei a perceber muito bem a matéria.”

Comentário: Esta estratégia dos projetos dos alunos, seguindo as fases da metodologia de projeto, revelou-se motivante e mobilizadora de conhecimentos.

Registo nº 18 – Registo de incidente crítico

Nome da Criança: RO e HG

Observadora: Estagiária

Idade: 5 anos

Data: 22-04-2013

Incidente: HG: “Joana queremos fazer uma caixa para podermos brincar com o Kiko. A gaiola é muito pequena para metermos as mãos.”

RO: “Temos de fazer uma para ele ter mais espaço e brincar connosco.”

Joana: “Acho boa ideia! Como é que estão a pensar fazer?”

RO: “Pegamos em papel, colamos em forma de caixa e o Kiko já pode andar lá dentro.”

Joana: “Tudo bem, experimentem fazer isso depois mostrem-me.”

(Construíram uma caixa feita de papel)



(Após a caixa realizada dirigiram-se à estagiária)

HG: “Já temos a caixa Joana, anda! Vamos meter o Kiko aqui dentro.”

Joana: “Acham mesmo essa caixa vai resultar?”

RO: “Sim! Está bem fechada, ele não pode fugir por nenhum lado...”

O HG pegou no hamster e colocou-o na caixa de papel e começou a roer o papel.

HG: “Oh! Ele está a roer! Temos de tirá-lo dali para não roer mais.”

RO: “Vamos pensar noutra caixa para fazer. Esta não dá. O Kiko rói toda.”

Joana: “Têm razão, a vossa caixa está bem feita mas o Kiko rói o papel, temos de pensar como é que vamos fazer, que material vamos usar e que o Kiko não roa?”

HG: “Podia ser madeira.”

RO: “Podemos usar as caixas de plástico da fruta que a Joana (auxiliar de ação educativa) tem lá dentro.”

HG: “É isso RO! Podemos Joana?”

Joana: “Sim, claro que podemos. Vamos pedir à Joana.” (...)

Comentário:

Através desta tentativa de fazer uma caixa de papel as crianças experimentaram a solução que lhe pareceu viável chegando à conclusão que teria de ser reformulada pois não era exequível. A cooperação entre as crianças foi importante na execução da caixa. Esta execução permitiu que refletissem sozinhas sobre os resultados obtidos em vez de haver a intervenção do adulto alertando que o papel não podia ser utilizado.

Registo nº 19 – Registo de incidente crítico

Nome da Criança: DA e GUI

Observadora: Estagiária

Idade: 5 anos

Data: 21-05-2013

Incidente: DA (criança da sala 2): “Quem é que fez o balancé do parque aventura do Kiko?”

GUI: “Fomos todos.”

DA (criança da sala 2): “ Ficou muito bem e ele (o hamster) gosta muito.



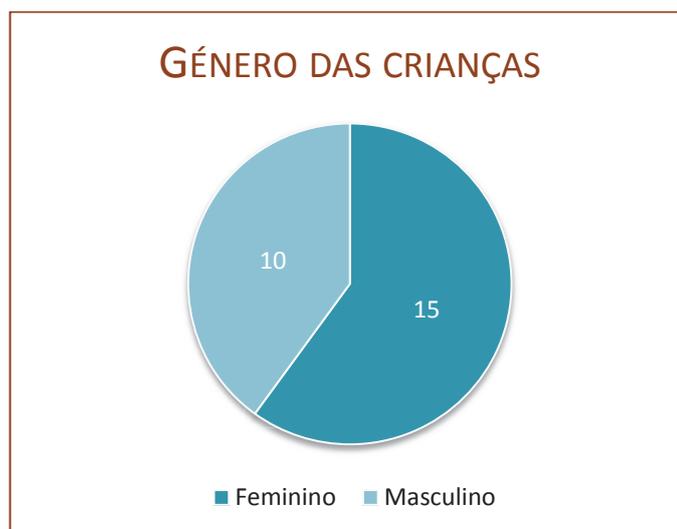
Comentário: Verifica-se que o GUI sentiu-se útil na realização do balancé porque, apesar de não ter uma participação direta na sua construção (participou na escolha), mencionou que foi feito por todos mostrando o sentido de colaboração.

II – Registos das caracterizações dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Registo nº 1 – Idades crianças da EPE anexo 1



Registo nº 2 – Género das crianças da EPE



Registo nº 3 – Idades dos alunos do 1º CEB



Registo nº 4 – Desenhos das crianças

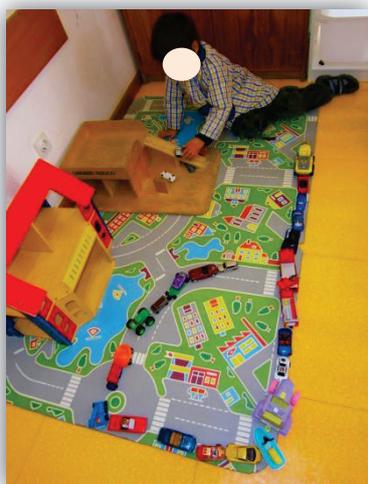


MA (5 anos) – Uma menina que comeu pizza



MAT (4 anos) – Representação do vírus do corpo humano visualizado num livro

Registo nº 5 – Contagem dos carros na área da garagem



O GO está a contar os carros. Primeiramente ordenou-os todos numa fila e, à medida que conta, coloca-os na garagem.

Registo nº 6 – Meninas na área da casinha

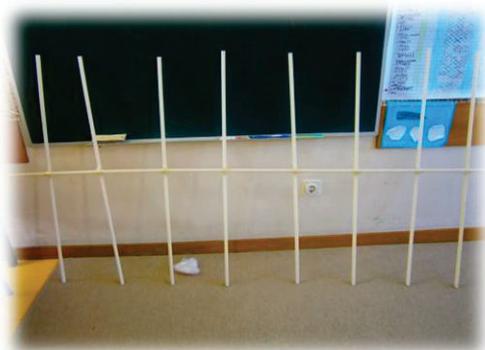


O GO está a contar os carros. Primeiramente ordenou-os todos numa fila e, à medida que conta, coloca-os na garagem.

Registo nº 7 – Criança a classificar os blocos lógicos



Registo nº 8 – Identificar letras individuais em objetos



BIA – “são muitos H’s juntos!”

Registo nº 9 – Identificar letras individuais nos nomes



MI – “Olha, eu tenho um I
como este no meu nome”
RAFA – “E eu tenho este N”

Registo nº 10 – Ajuda para apertar os cordões



Registo nº 11 – Motricidade global



As crianças têm de correr à volta dos arcos e quando a música parar devem saltar para o arco.

Registo nº 12 – Manuseamento de talheres



Registo nº 13 – Motricidade fina



Registo nº 14 – Registos de incidente crítico

Nome do aluno: PM e RE

Idade: 10 anos

Observadora: Estagiária

Data: 05/11/2013

Incidente:

Num trabalho de pares foi pedido aos alunos que inventassem uma história “mirabulástica” com personagens irreais e acontecimentos anormais.

RE – “Professora não conseguimos inventar uma história fixe, só pensamos em coisas que nos acontecem.”

Estagiária – “Claro que conseguem! Já fizeram muitas histórias por isso é imaginarem agora uma personagem irreal, comecem por pensar numa personagem, num sítio diferente, que seja assustador, por exemplo, ou um sítio que nunca poderia existir na realidade. Pensem um pouco para ver se surgem ideias.”

PM – “Já pensamos mas é difícil professora, diga-nos uma personagem fixe por favor.”

Comentário: Para estes alunos, a abstração da realidade estava a complicar o início da história.

Registo nº 15 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: CAR

Idade: 9 anos

Observadora: Estagiária

Data: 5/11/2013

Incidente: No intervalo após a aula a CAR dirige-se à estagiária dizendo: “Gostei muito que a professora dissesse para nós sermos os Lusitanos comandados pelo Viriato e da história que contou com as outras turmas. Assim não olhamos para o livro para saber a matéria, imaginamos nós a sermos a matéria de história.”

Comentário: Foi uma estratégia que possibilitou a aquisição de conhecimentos através de reportar a história para uma situação real. O entusiasmo em assumir uma personagem e imaginar a “guerra” entre as turmas possibilitou a compreensão dos conteúdos.

Registo nº 16 – Amostragem de acontecimentos

Objetivo da observação: Comportamento na sala Observadora: Estagiária Tempo de observação: 10 minutos Data: 1/10/2013		
Antecedente	Comportamento	Consequente
Na sala, a professora pediu para os alunos passarem o trabalho para casa que estava registado no quadro.	O TI pinta um desenho que ainda não tinha terminado e não passa os trabalhos que estão no quadro. A professora pergunta se já passaram os trabalhos para casa ao qual o TI responde que sim. Vai para casa sem ter registado.	No dia seguinte, a professora pergunta pelos trabalhos de casa ao qual o TI admite que não passou. Como consequência a professora disse ao TI para ficar fazer os trabalhos de casa no intervalo e na hora de almoço não iria brincar.

Registo nº 17 – Registo de incidente crítico

Nome dos alunos: CAR e RE

Idade: 9 anos

Observadora: Joana Sousa (estagiária)

Data: 8/10/2013

Incidente: A estagiária deu 5 minutos para os grupos executarem uma tarefa e um dos grupos não cumpriu a tempo, assim sendo, decidiu que o grupo podia terminar a tarefa dando mais 2 minutos e eis que o Rui diz: “o grupo do Aníbal teve mais um bocado de tempo para fazer o desenho e a professora disse que só dava 5 minutos e eles passaram o tempo.”

Joana: “o grupo do T tinha mais um elemento do que o teu grupo e por isso é que dei mais uns minutos para poderem pintar todos o desenho...” A Ana reivindicou dizendo: “não é justo, a professora disse que eram 5 minutos.”

Registo nº 18 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: SA

Idade: 9 anos

Observadora: Joana Sousa (estagiária)

Data: 23/10/2013

Incidente: Ana – “Professora tive mais uma ideia para a minha apresentação da história... E que tal se colocarmos um cenário adequado à temática da história e colocássemos umas teias de aranha pelo quadro e uma música de fundo?” Estagiária – “Acho muito boa ideia. Precisas de ajuda?” SA – “Não professora, fico agradecida pela ajuda, contudo gostaria que colocasse a música de fundo. A professora diminuía ou aumentava o som.” (...)

Comentário: Verifica-se a autonomia da aluna e da iniciativa própria de querer realizar a tarefa a que se propôs. É também notável o desenvolvimento e aplicação a área vocabular da aluna.

Registo nº 19 – Grelha de avaliação da leitura

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA - NARRATIVA

Data: 6/11/2013

Observadora: Joana (estagiária)

Alunos	Critérios	Expressão	Construção frásica	Fluência
DÂ		3	3	2
PA		1	2	1
PJ		3	3	2
MR		3	3	3
MA		2	2	2
FA		1	2	1
CA		3	3	2
BL		2	2	2
B		3	2	2
AR		2	2	2
RE		2	2	2
FG		1	1	2
IN		3	3	3
FR		2	2	2
TA		3	3	3
SI		3	2	3
NU		2	2	2
DI		1	1	1
RA		1	1	1
RU		3	3	2
SA		3	3	3
NO		2	2	2
IR		2	2	2
TI		1	1	1

Critérios	Níveis		
	1	2	3
Expressão	Lê com pouca expressão ou entusiasmo na voz. Lê silabicamente. Lê em voz baixa.	Lê com alguma expressão. Ainda lê em voz baixa. Ocasionalmente lê sem expressão. A voz é apropriada.	Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto, varia expressão e volume consoante a situação
Construção frásica	Lê com dificuldades sem respeitar os limites e a pontuação frásica	Lê duas a três palavras de forma irregular, revela alguma dificuldade na entonação. Respeita maioritariamente os limites e pontuação frásica	Geralmente bem formulada, principalmente na conclusão das frases, com a devida atenção à expressão
Fluência	Lê com pausas, hesitações, falsos começos, repetições e /ou várias tentativas	Lê com pouca dificuldade o texto, faz uma pausa prolongada e hesita ocasionalmente	Lê suavemente, sem hesitações com as pausas adequadas, reage rapidamente às dificuldades através da auto correção.

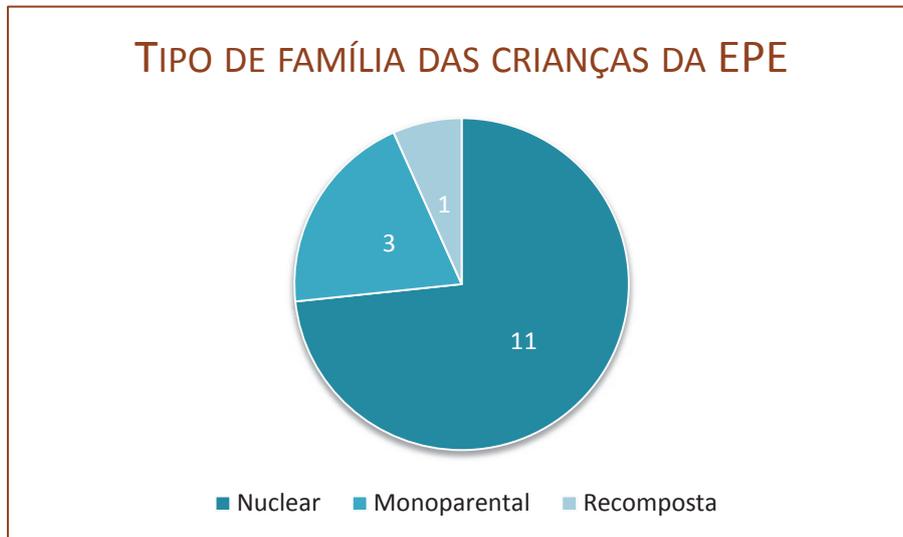
Registo nº 21 – Lista de erros ortográficos

- *maussão – mauzão
- * com nósco – connosco
- * à – há
- *Mais o menos – mais ou menos
- *piramide – pirâmide
- * retangulo – retângulo
- * vertice – vértice
- * dessidio – decidiu
- * chuvia – chovia
- * trujejava – trovejava
- *Tousse
- *abitantes
- *coltivavam
- *gegaram-chegaram
- * sedo – cedo
- * despaçar – despachar
- * admiração - admiração
- * portugueses - portugueses
- * inglês - ingleses

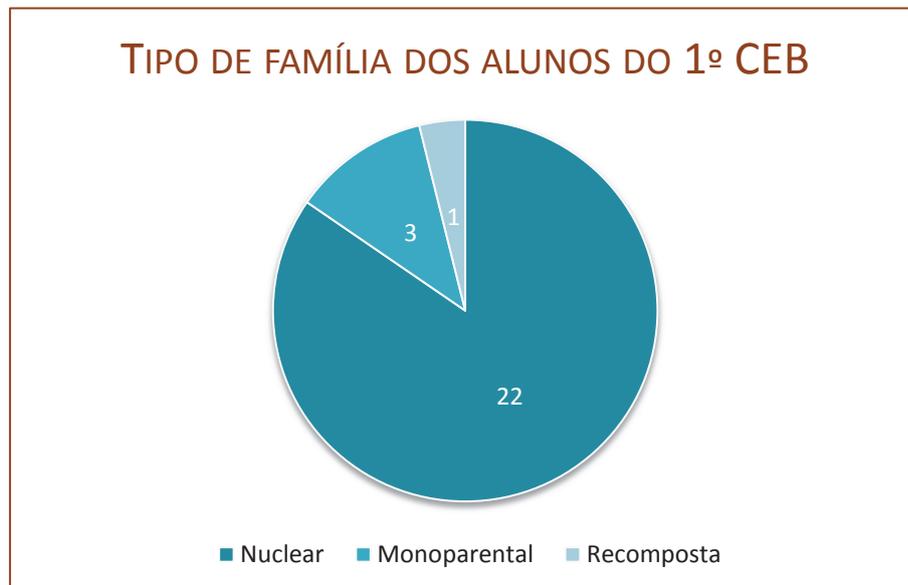
Registo nº 22 – Pista de carros



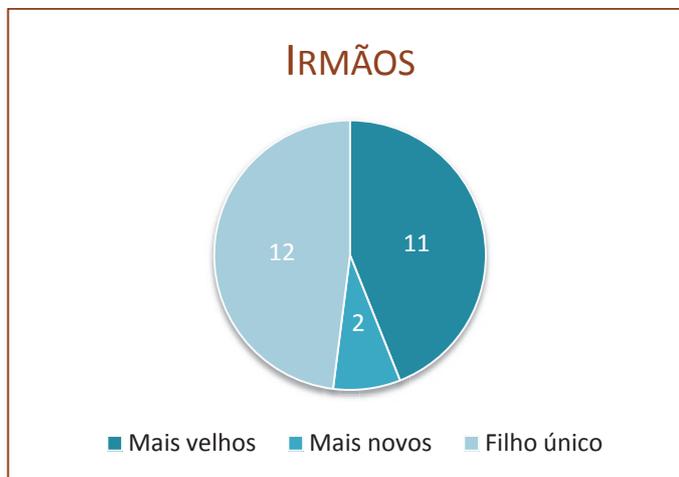
Registo nº 23 – Gráfico do tipo de família das crianças da EPE



Registo nº 24 – Gráfico do tipo de família dos alunos do 1º CEB



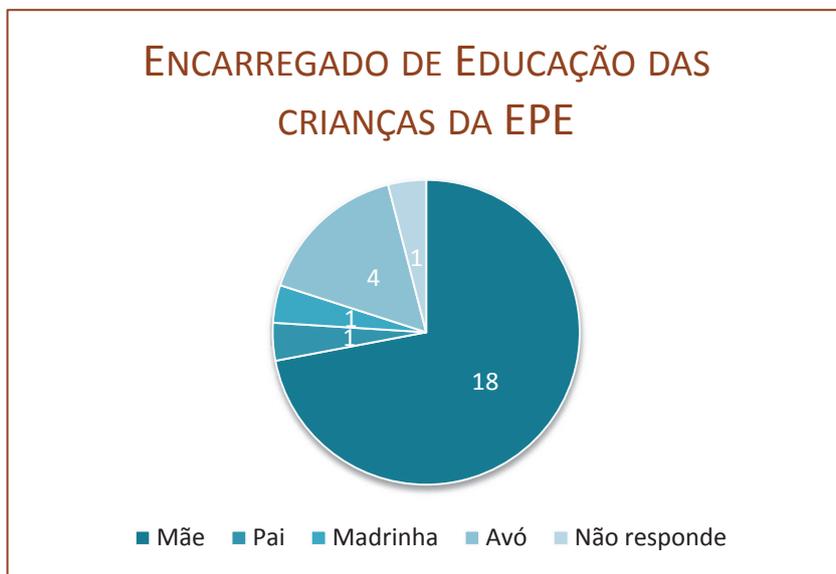
Registo nº 25 – Gráfico dos irmãos das crianças da EPE



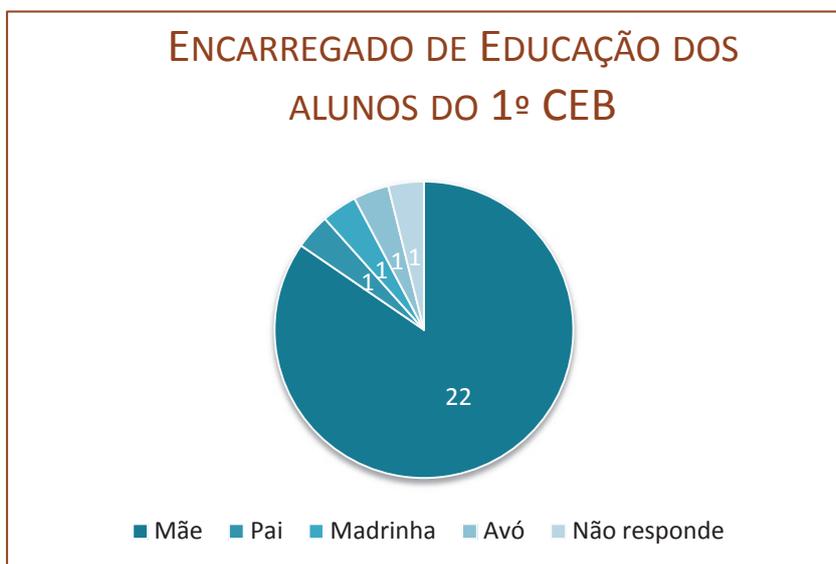
Registo nº 26 – Gráfico dos irmãos dos alunos do 1º CEB



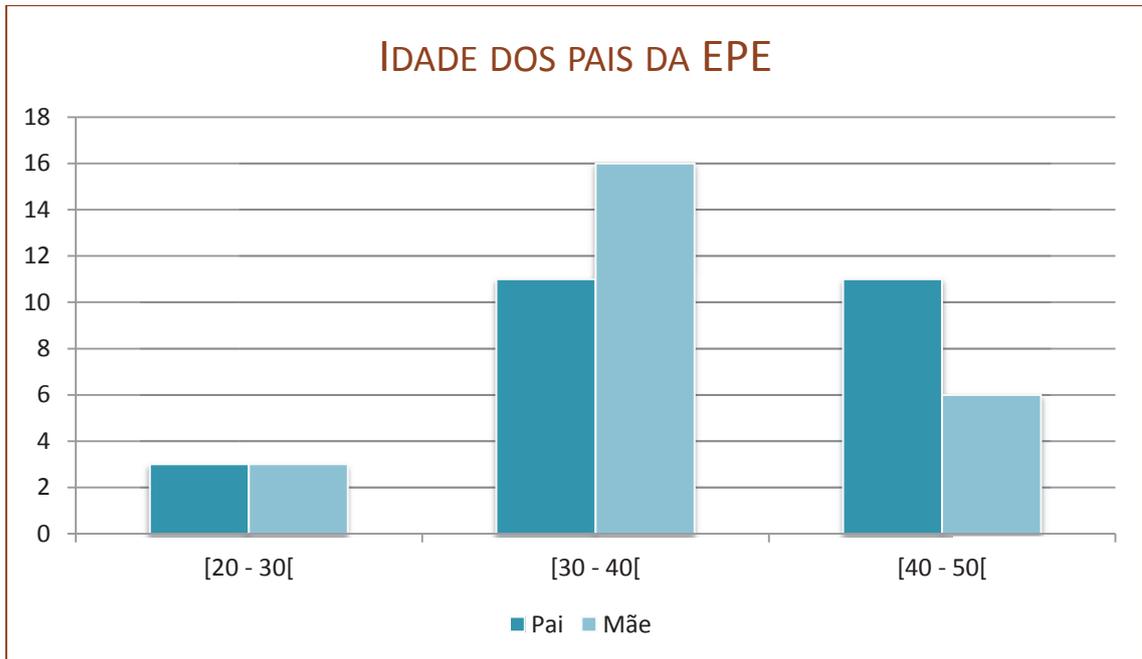
Registo nº 27 – Gráfico dos Encarregados de Educação das crianças da EPE



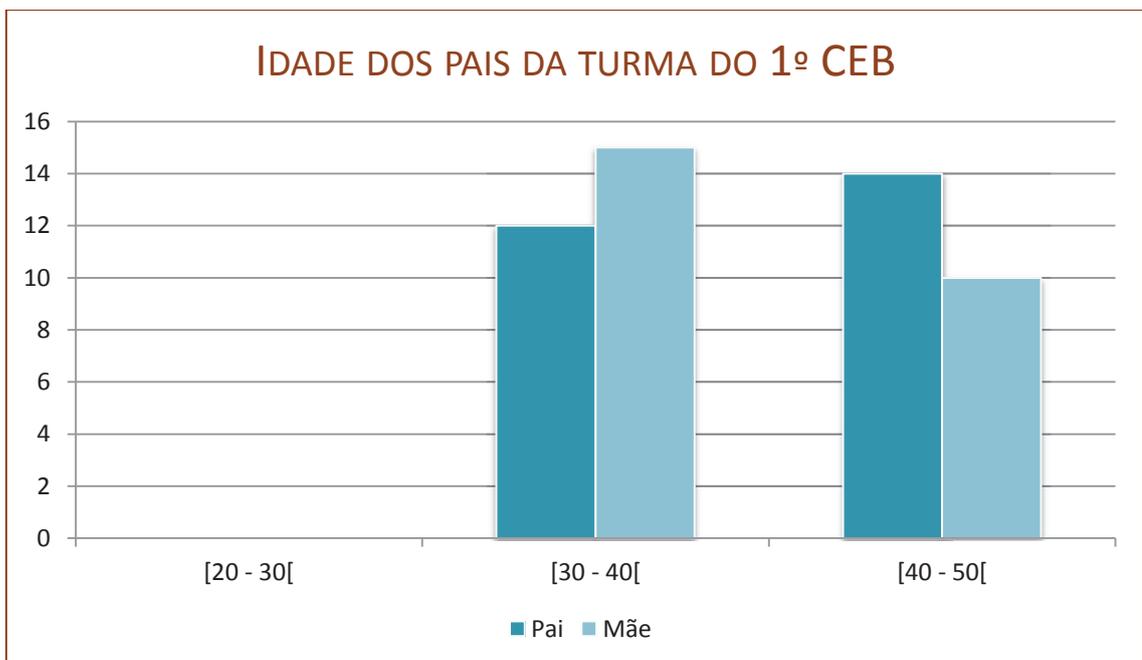
Registo nº 28 – Gráfico dos Encarregados de Educação dos alunos do 1º CEB



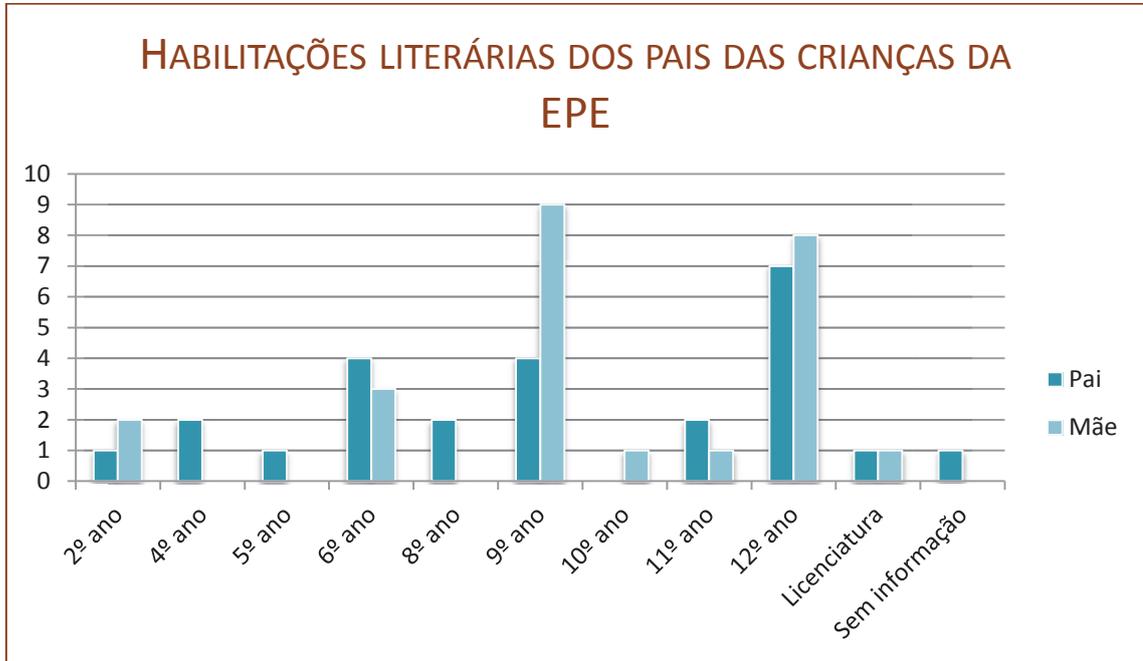
Registo nº 29 – Gráfico das idades dos pais das crianças da EPE



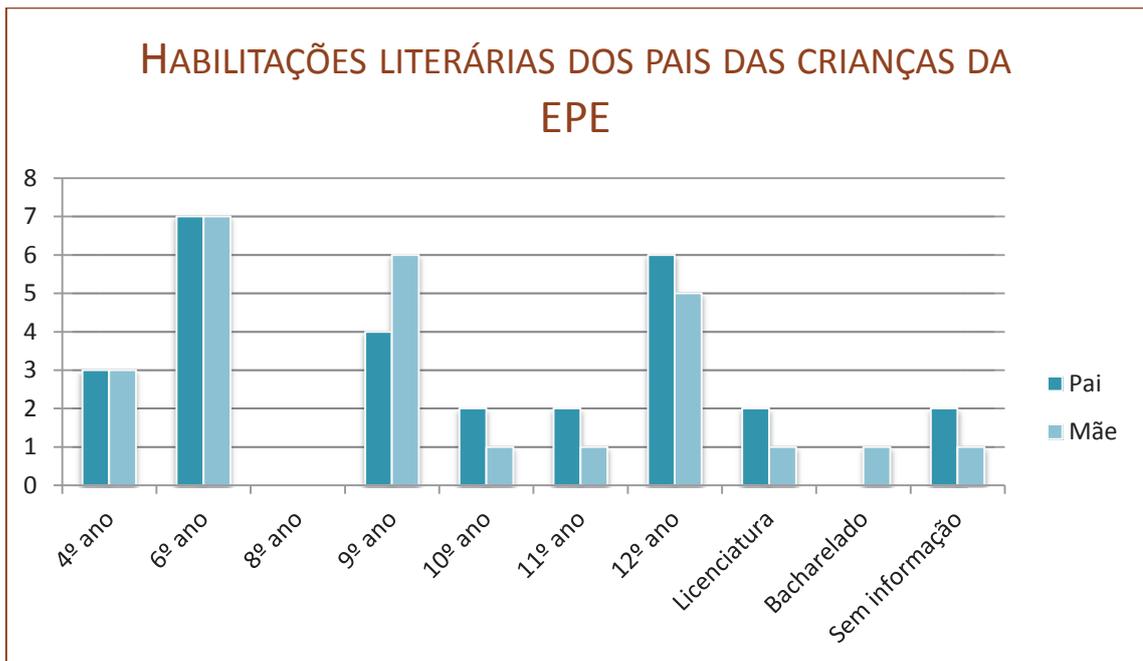
Registo nº 30 – Gráfico das idades dos pais dos alunos do 1º CEB



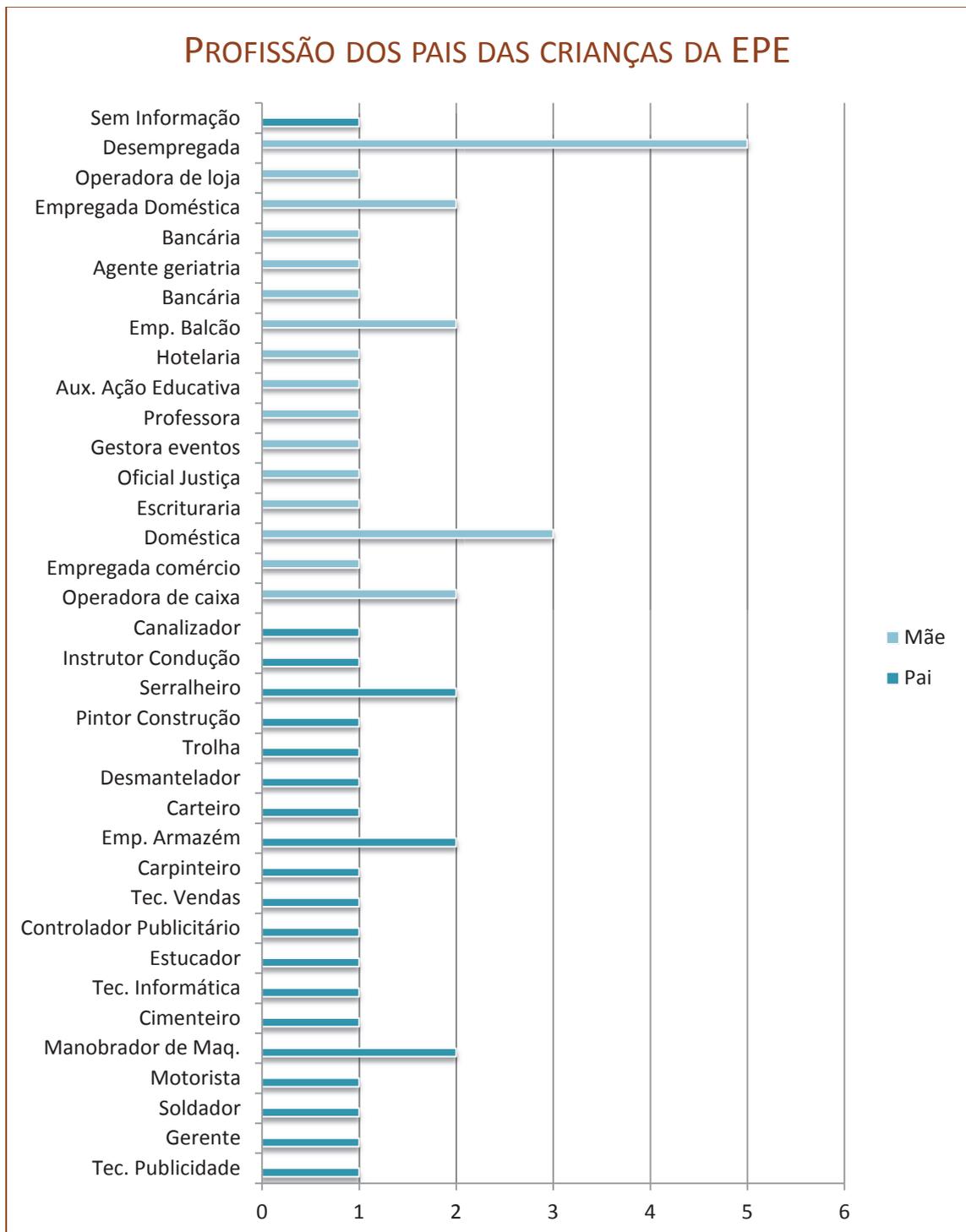
Registo nº 31 – Gráfico das habilitações literárias dos pais da crianças da EPE



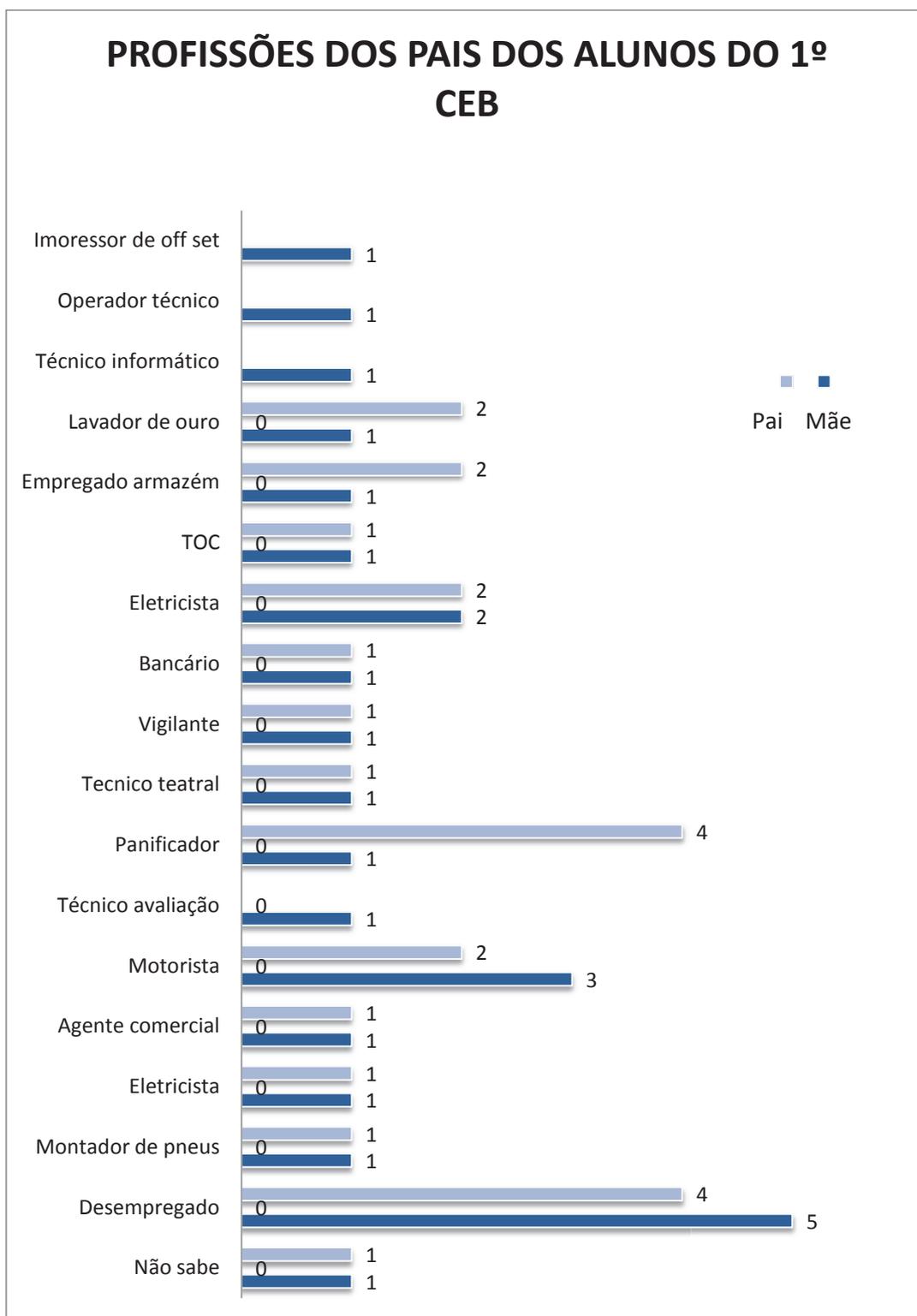
Registo nº 32 – Gráfico das habilitações literárias dos pais dos alunos do 1º CEB



Registo nº 33 – Gráfico das profissões dos pais das crianças da EPE

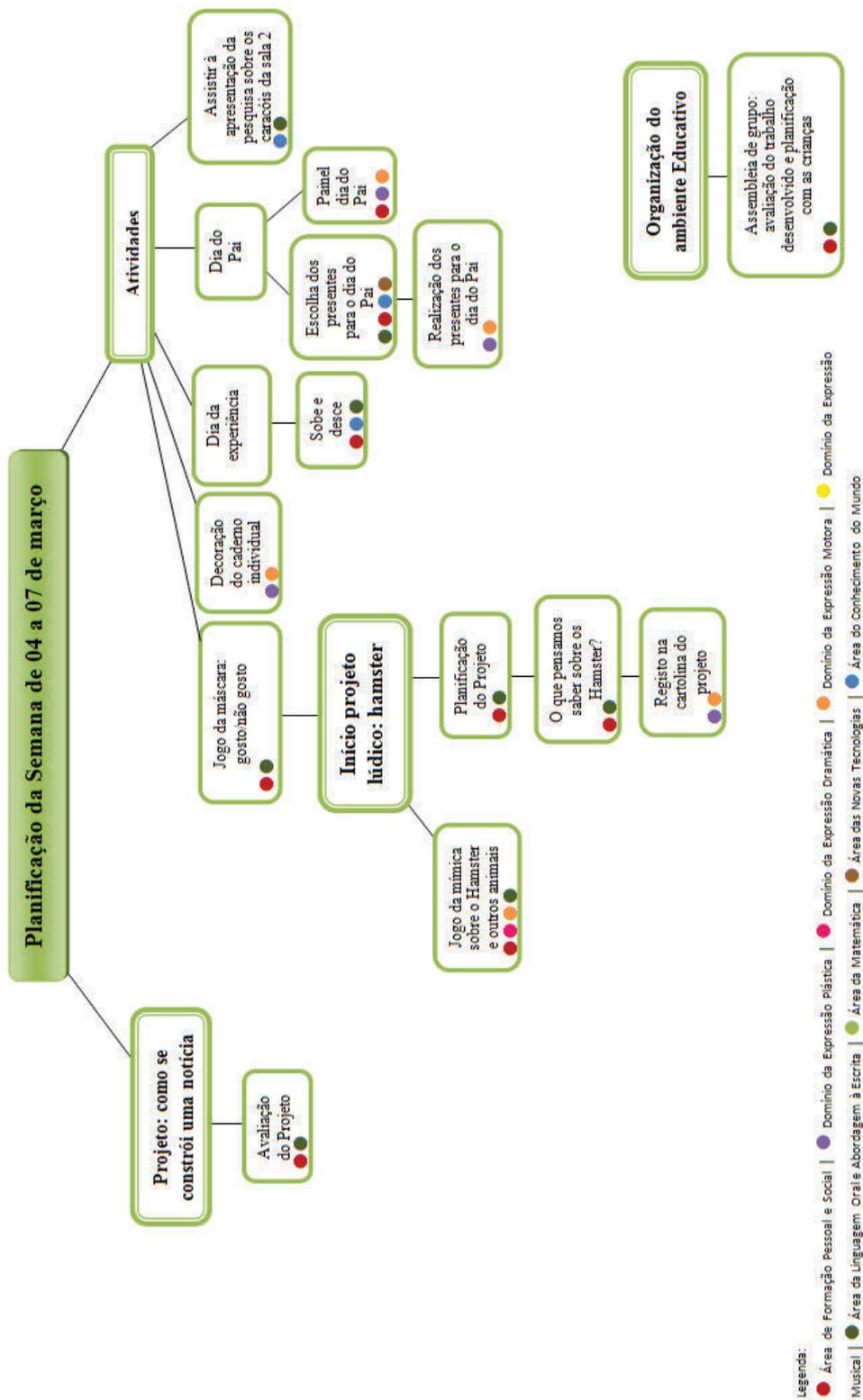


Registo nº 34 – Gráfico das profissões dos pais dos alunos do 1º CEB



III – Planificações

Registo nº 1 – Exemplo de planificação em rede da EPE – modelo não linear



Registo nº 2 – Exemplo de planificação do 1º CEB – modelo linear

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | 2013/2014
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituição: E.B. 1		Ano: 4ºE		Número de alunos: 25		
Estagiária: Joana Sousa		Data: 25/11/2013		Supervisor: Doutora Brigitte Silva		
METAS CURRICULARES E DE APRENDIZAGEM		CONTEÚDOS	DESCRIPTORES DE DESEMPENHO	ATIVIDADES	TP'	RECURSOS
<p>Resolver problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência dada a lei de formação e a determinação de uma lei de formação compatível com uma sequência parcialmente conhecida.</p> <p>(...) analisa as imagens utilizando um vocabulário adequado e específico (linha, cor, ritmo, textura,...) articulando-o com as suas vivências e com o contexto das formas visuais/imagens</p> <p>(...) nomeia os elementos visuais (cor, linha, forma, textura, plano, luz, volume) na observação de imagens (...), de obras de arte antiga, moderna e contemporânea (pintura, escultura (...)), integrando-os nos temas e nos contextos.</p>		<p>Sequências e regularidades</p> <p>Problemas</p> <p>Estruturação do pensamento</p>	<p>Resolve problemas identificando a sequência</p> <p>Cria um problema com uma regularidade</p> <p>Resolve problemas de vários passos</p>	<p>- Apresentação da pintura "Antropometrias" de Yves Klein</p> <p>- Observar características e comparar com as regularidades ou sequências existentes na sala</p> <p>- Descobrir a regularidade da turma</p> <p>- Resolução da ficha sobre regularidades do manual (página 42 e 43)</p> <p>- Correção da ficha no quadro</p> <p>- Artista das regularidades – ficha de exercícios sobre regularidades que formam mosaicos</p> <p>- Comparação dos resultados obtidos</p> <p>- Resolução da ficha de trabalho número 9</p> <p>- Correção da ficha no quadro</p> <p>- Criação de um problema envolvendo regularidades e mostrar desafio ao 4º ano</p>	<p>20'</p> <p>10'</p> <p>20'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>40'</p> <p>20'</p> <p>20'</p>	<p>Manual Matemática</p> <p>Material de registo</p> <p>Ficha regularidades</p> <p>Réguas</p> <p>Lápis de cor/canetas de filtro</p>
MA TEMA TICA				AVALIAÇÃO		<p>Auto avaliação da ficha</p> <p>Comparação dos resultados obtidos da ficha</p> <ul style="list-style-type: none"> • •

EVENTUALIDADES/PREOCUPAÇÕES: Se as atividades demorarem menos que o tempo previsto a estagiária poderá executar o jogo do lenço como consolidação. Como estratégia para acalmar a turma no momento dos trabalhos de grupo é escrita uma lembrança no quadro: "Quando estamos em grupo, falamos baixinho" e de forma a chamar a atenção do grupo bate com a caneta no quadro e aponta para o que está escrito no quadro.

DESCRIÇÃO DA AULA DE MATEMÁTICA

Como forma de motivação a estagiária apresenta a obra e os alunos exploram-na verificando que há uma regularidade e sequência. A estagiária faz um resumo sobre o artista e pergunta que mais regularidades conhecem e se há alguma na sala (sequência do painel de leitura). Coloca os alunos em pé de modo a criar uma regularidade (colocar alguns alunos em pé e outros sentados e depois um grupo de alunos à frente do quadro com uma regularidade diferente) e estes devem acertar qual é. Repte este exercício várias vezes. Posteriormente procede para a introdução das regularidades na matemática propondo a realização de uma de uma ficha do manual (página 42 e 43) sobre regularidades e os alunos vão ao quadro corrigir. Terminada a tarefa o próximo desafio envolve a arte e as regularidades em que é explicado o que é pretendido com aquela atividade. Esta ficha contém um espaço reservado para os alunos comentarem o seu trabalho (proporcionando a auto avaliação do trabalho realizado), assim como, um espaço para a estagiária comentar e avaliar. Serão apresentados à turma alguns trabalhos para serem comparados os resultados, os alunos terão de chegar à conclusão porque é que os resultados são diferentes e pretende-se que encontrem a regularidade existente. Os trabalhos serão afixados no painel e no cavalete. Passamos para a resolução da ficha de trabalho nº 9 do livro de fichas e é corrigido pelos alunos no quadro.

Após a conclusão da atividade anterior a estagiária lança o desafio de criarem um problema envolvendo as regularidades. Depois de estar criado a estagiária pergunta “já temos o nosso problema criado o que fazemos com ele? Nós já sabemos a solução...”. O objetivo é que os alunos sugiram a turma do 4º ano da instituição cooperante a turma do 4º ano de outra instituição que já fez correspondência com a turma. O problema será escrito pelo aluno eleito pela turma e decorado a rigor (com arte).

Registo nº 3 - Exemplo de planificação em rede e correspondente grelha

<p style="text-align: center;">PLANIFICAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">JARDIM DE INFÂNCIA DE</p>		<p style="text-align: center;">Educação Pré-Escolar</p>		<p style="text-align: center;">Período Letivo 2012/2013</p>			
<p style="text-align: center;">INTENÇÕES PEDAGÓGICAS</p>		<p style="text-align: center;">ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS</p>		<p style="text-align: center;">RECURSOS</p>			
<p style="text-align: center;">TP</p>		<p style="text-align: center;">RECURSOS</p>		<p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO</p>			
<p>Descrever o que observa em diferentes contextos: escultura</p> <p>Utilizar linguagem elementar das artes: instalação e escultura</p> <p>Observar formas visuais e utiliza nas suas composições plásticas</p> <p>Emitir juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais indicando alguns critérios da sua avaliação.</p> <p>Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão</p>		<p>- Instalação</p> <p>Conhecer o tipo de arte: Instalação – provoca impacto. Se amanhã vocês chegassem à sala e estivesse toda pintada de vermelho até os objetos, teto. A casinha, a garagem. Vocês reparavam nisso. Achavam normal isso acontecer? E uma coisa que chama à atenção. Vocês ficam a olhar para esta escultura e a pensar, estas esculturas que parecem senhoras com vestido penduradas numa árvore? Não é normal...</p> <p>- Conhecimento do autor apresentado</p> <p>- Apresentação de algumas das suas obras</p> <p>- Proposta de fazer uma instalação do hamster com fita cola</p> <p>Após a finalização da escultura, levar as crianças a pensarem num sítio onde colocar a instalação. Esse sítio não pode ser comum (em cima de uma mesa, numa área da sala).</p>		<p>Mala com plásticos</p> <p>Computador</p> <p>Data show</p> <p>Decoração com sacos plásticos transparentes</p> <p>Sacos de Plástico</p> <p>Fita cola</p>		<p>Comentários das crianças ao longo das atividades</p> <p>O que gostei, o que gostei menos, o que aprendi, o que achei difícil</p> <p>Perceber o conceito da instalação através da colocação da mesma num sítio que cause impacto</p>	
<p style="text-align: center;">5'</p>		<p style="text-align: center;">15'</p>		<p style="text-align: center;">20'</p>			
<p style="text-align: center;">segunda 20 de maio</p>							

Registo nº 4 - Grelha de planificação da sessão de motricidade

SESSÃO DE MOTRICIDADE

DATA: 19/06/2013

LOCAL: Recreio

FAIXA-ETÁRIA: 3, 4 e 5

N.º DE CRIANÇAS: 25 crianças

Parte da sessão	Conteúdo	Organização didático-metodológica	Objetivos comportamentais	Material	Tp
Ativação Geral	Corrida Organização espacial Lateralidade	Antes do início da sessão dar às crianças fitas para colocar na mão direita. (dar apenas às crianças de 3 anos e algumas de 4 anos) Correr em círculo com a música, parar a música e dizer – braço esquerdo/direito, levantar pé esquerdo/direito continuar a música.	Deslocar-se no espaço, respeitando os colegas. Deslocar-se no espaço, respeitando regras.	Música Hamtaro	2'
Parte fundamental	Lateralidade Destreza manual	Organização Individual Circuito: Arcos para saltar com pé esquerdo e direito. No fim dos arcos acertar com a bola no balde. (Pegar na bola com a mão que a Educadora indicar) Organização em pequeno grupo (5 elementos) Cada criança coloca-se num arco, quando a música soa saem do lugar para dançar, após a música parar devem voltar o lugar que estavam. (no fim do exercício perguntar quem é que está ao seu lado direito e ao seu lado esquerdo) Organização em grande grupo Sentados em U a Educadora pede: tocar com a mão direita no joelho	Reconhecer o lado direito do seu corpo. Reconhecer o lado esquerdo/direito do seu corpo.	Arcos Balde 1 bola	10' 5'

		esquerdo, tocar com a mão esquerda no joelho direito.			2'
Retorno à calma	Relaxamento	Yoga para crianças		CD música relaxamento Computador Colunas	4'

AVALIAÇÃO:

- Os objetivos foram atingidos pelas crianças?
- O que é que não correu bem?
- Quais as mudanças que devem ser implementadas?
- Grelha de avaliação

PLANIFICAÇÃO DA HORA DO CONTO “AINDA NADA?”

DATA: 8 de março 2013

LOCAL: Sala

FAIXA-ETÁRIA: 3,4 e 5 anos

N.º DE CRIANÇAS: 25 crianças

Intenções pedagógicas:

- Enriquecer o vocabulário
- Promover a concentração
- Estimular a criatividade
- Desenvolver a atenção e memorização

Ficha técnica

TÍTULO: Ainda nada?

AUTOR: Christian Voltz

ILUSTRAÇÃO: Christian Voltz

SINOPSE:

Um dia, o Luís cava um buraco na terra e deixa cair lá dentro uma semente. Dia após dia, sob o olhar expectante de um pássaro, vai crescendo nele o desejo e a ansiedade de ver brotar do chão a flor que plantou. Ainda nada?, pergunta ele todas as manhãs ao ver que a semente não nasce. Até que um belo dia...

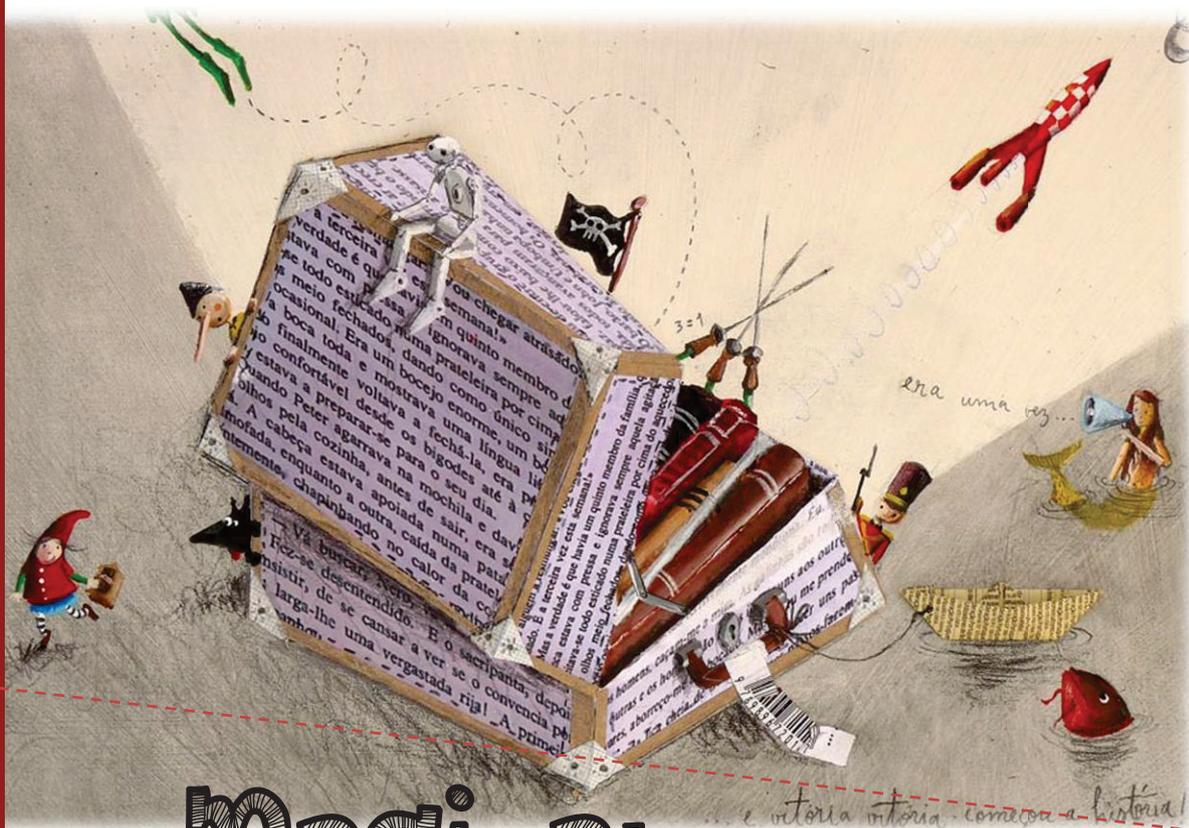
Parte da sessão	Conteúdos	Organização didático-metodológica	Objetivos	Recursos materiais
Pré-leitura	ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL: - Motivação; - Regras de comportamento; - Exploração da capa.	- Diálogo acerca da capa do livro: Sobre o que será a história? O que será que se passa com estes animais?	Especular sobre o que irá acontecer Analisar a capa Observar os materiais existentes na ilustração	Livro
Leitura	ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA: Aquisição de vocabulário ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA MATEMÁTICA: Memorização ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA: Criatividade	- A história é lida, recorrendo à utilização de diferentes vozes para as diferentes personagens. Vozes reflitam a personagem: Sr. Luís voz grossa e o pássaro com voz fininha. - O grupo é incitado a narrar também ele a história, com base no que interiorizou/memorizou das cenas anteriores.	Enriquecer o vocabulário; Estimular a concentração; Estimular a criatividade.	Livro

<p>Pós-leitura</p>	<p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA: Expressão oral</p> <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:</p>	<p>- Através do diálogo, refletir acerca da mensagem da história.</p> <p>- Semear relva seguindo os passos do Sr. Luís</p>	<p>Perceber a moral da história</p> <p>Vivenciar as etapas</p>	<p>Livro</p> <p>Prato retângular</p> <p>Sementes de relva</p> <p>Collant de senhora</p> <p>Papel</p> <p>Canetas</p> <p>Folhas</p>
---------------------------	--	--	--	---

IV – Projetos

Registo nº 1 – Registo do projeto Magicar, magicar... Está uma história a chegar!

Projeto de Leitura...



Magical,

magical... está uma

história a chegar!

Leitura e Literacia

Feminino

Masculino

O que é para ti a leitura?

Um prazer

Uma obrigação

Um aborrecimento

Uma distração

Costumas ler regularmente?

Sim

Não

Preferências de leitura

Histórias tradicionais e contos de fadas

Romance

Banda desenhada

Viagens

Terror

Outra _____

Neste momento estas a ler?

Sim

Não

Como classificarias as tuas competências de leitura?

Excelentes

Boas

Médias

Fracas

Que livros já leste? Qual foi a razão da escolha?

Glory Potter - porque neste livro existe magia, perigo e às vezes romance

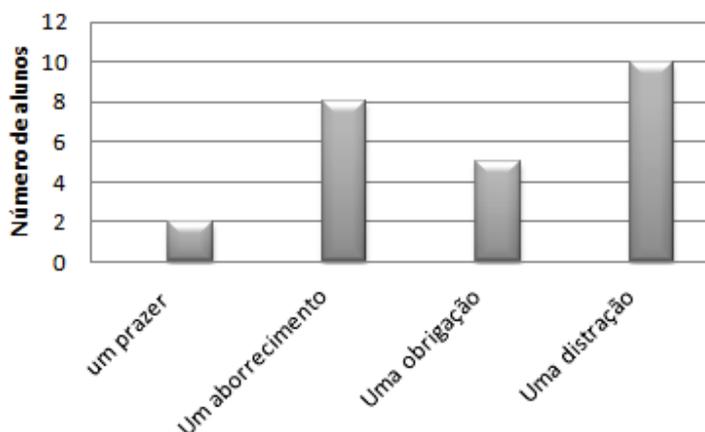
Existe algum livro que gostarias muito de ler? Qual?

Será agora não tenho nada em mente

diagnóstico

De modo a diagnosticar as competências leitoras assim como a relação que os alunos da turma tinham em relação à leitura as estagiárias procederam à realização de um inquérito. Após a sua realização procedeu-se a análise de conteúdo dos mesmos.

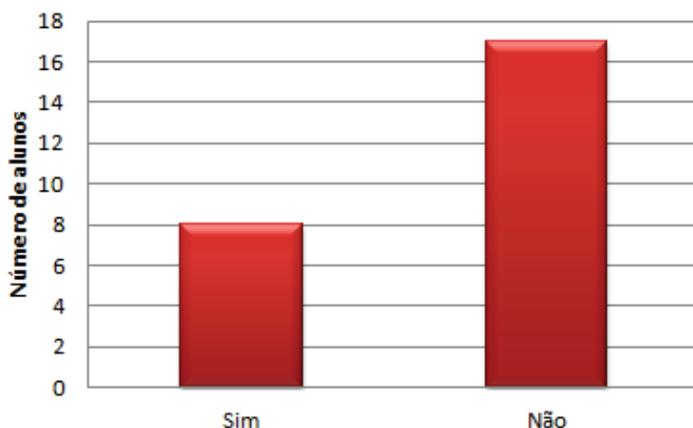
O que é para ti a leitura?



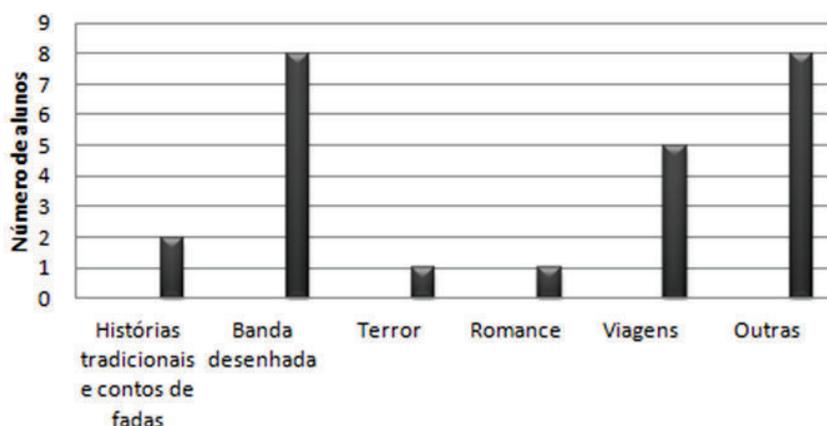
Após a análise dos dados verificou-se que cerca de dez alunos revelaram que a leitura é uma distração. Oito referiram que a leitura é um aborrecimento e dos restantes sete, cinco revelaram ser uma obrigação, sendo que apenas dois mencionaram ser um prazer.

Como é possível verificar a leitura não representa para grande parte da turma (dezasseis alunos) um prazer, ou um hábito que façam de forma espontânea e prazerosa. Os restantes oito alunos chegaram ainda a referir que através da biblioteca itinerante tem vindo a aumentar os seus hábitos.

Costumas ler regularmente?



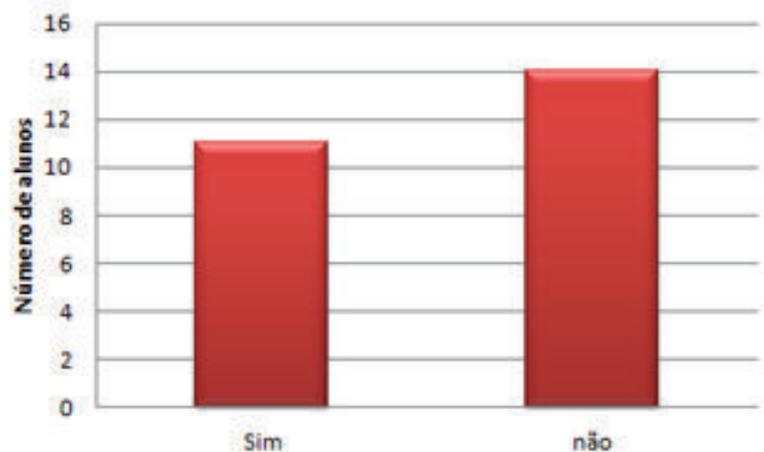
Preferências de leitura



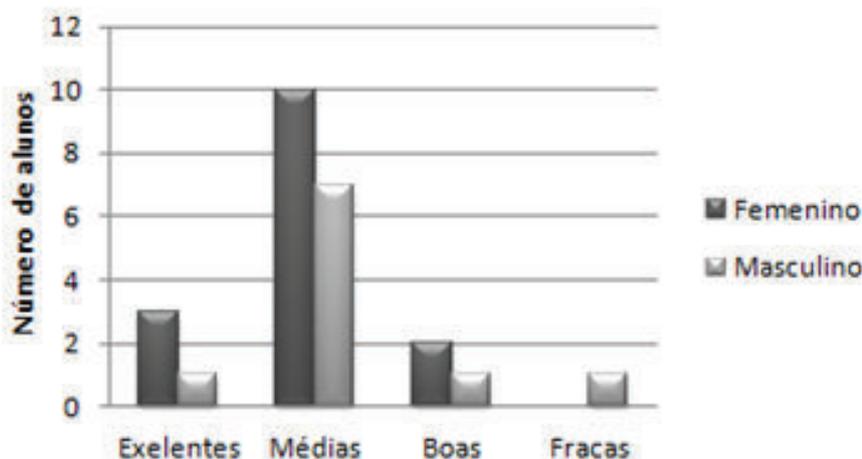
Quanto às preferências leitoras grande parte do grupo revela ler Banda Desenhada, e viagens. Ainda assim um número considerável de alunos optou por outras preferências sendo estas livros da Disney.

Nesta resposta o número elevado de alunos que revelou estar a ler deve-se como já antes tinha sido referido ao facto da biblioteca itinerante se dirigir à escolar todos os meses. No entanto segundo outras observações tem-se vindo a comprovar que nem sempre leem o livro que levam para casa.

Neste momento estas a ler?



Competências Leitoras



De forma geral o grupo caracteriza as suas competências leitoras como médias. Verifica-se que só três alunos do sexo feminino e um do sexo masculino dizem que possuem ser excelentes. No entanto um elemento do sexo masculino se caracteriza como tendo competências fracas, o que se deve a baixa autoestima também verificadas noutras áreas.

Execução

Origem do Projeto

A professora cooperante propôs a dinamização de atividades para a promoção de leitura. O projeto foi exposto à turma para obter sugestões de livros de leitura e proporcionar o envolvimento da mesma.

Intencionalidades do Projeto

- Promover o gosto pela leitura;
- Promover a leitura autónoma;
- Criar hábitos de leitura
- Formar Leitores;
- Desenvolver a Escrita Criativa;
- Desenvolver competências de escrita e de interpretação;
- Estimular iniciativas que cruzem a leitura com diversas áreas curriculares
- Incentivar a criatividade de alunos e de professores no desenvolvimento de estratégias de promoção de leitura
- Desenvolver as várias manifestações de Expressões Plásticas.

Metas Curriculares associadas

- Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada;
- Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações;
- Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções);
- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo:
- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

Metodologia e organização do projeto

Como forma de envolver inicialmente os alunos e para que o projeto não fosse apenas “mais um” projeto de leitura foi realizada uma votação para dar um nome ao projeto.

O momento escolhido para a estas dinamizações foi a quarta feira de manhã. Essa manhã é toda dedicada ao projeto de leitura e às atividades, quando necessário, serão ocupadas duas manhãs para a exploração da mesma obra.

As estratégias de leitura adotadas remetem para recurso a objetos como forma de motivação e, posteriormente, a realização de um guião de leitura. No final é realizado uma atividade de escrita criativa.

A seleção dos livros para ler na sala de aula foi de encontro aos temas de interesses dos alunos e a apetência por atividades relacionadas com a leitura demonstrados no inquérito diagnóstico.

Como forma de proporcionar o contacto diversas obras, foram escolhidos vários autores, vários estilos, temáticas e ilustradores diferentes e ilustradores. Contudo, tomou-se como referência as listas de obras e textos para a Educação Literária, recomendadas para o 4º ano de escolaridade, em anexo nas Metas Curriculares de Português.

Consoante a análise das competências leitoras dos alunos, seguimos um critério progressão para permitir um avanço crescente qualitativo na análise das obras assim como o respeito do ritmo de aprendizagens de cada aluno. Desta forma, foram escolhidas obras mais adequadas para assegurar um avanço efetivo.

O primeiro conto analisado foi “A Princesa e a Ervilha” pois prima pela clareza e nitidez da estrutura narrativa bem como pela definição das personagens. Não presta obstáculos à compreensão e, desta forma, é de fácil descodificação da mensagem o que proporciona uma facilidade na sua análise.

Todos os registos relativos a este projeto serão colocados no painel de parede:



“A Maior Flor do Mundo” – A descoberta, a valentia e o altruísmo

de José Saramago



A mala mágica foi utilizada como motivação. Para

Para responder às perguntas de interpretação,



Antes da leitura do final da história, os alunos



A teia da nova história



“A Princesa e a Ervilha” – *voo intemporal da imaginação*

de Hans Christian Andersen



O dispositivo pedagógico utilizado foi a cama da princesa em que os alunos iam colocando os colchões da princesa.

O valor cultural depositado neste conto propiciou a um voo da imaginação para as gerações anteriores e, desta forma, a pré



Como atividade de escrita criativa os alunos puderam inventar um final consoante as hipóteses possíveis: E se a princesa encontrasse outro príncipe depois de ter casado, o que aconteceria?; A princesa viu a ervilha e tirou-a mas a rainha viu a princesa a tirá-la, o que aconteceria depois?, ...

METODOLOGIA DE PROJETO

“Teatro às três Pancadas, As três aboboras” – Dramatizar para aprender!

Situação desencadeadora

A grande curiosidade e vontade demonstrada pelo grupo no começo da obra em dramatizar e experienciar este tipo de atividades, levou a que se partisse para a elaboração de um projeto. Assim procedeu-se a um conjunto de fases, sempre tendo a criança como o principal agente, que planeia, executa e experiencia todo o trabalho.

Durante a exploração do texto, os alunos ficaram motivados com a abordagem a esta tipologia. No final da exploração do texto sugeriram que fizessemos uma apresentação. Verificaram que teriam de registar as fases que este projeto iria seguir...

Intenções pedagógicas

Desenvolver a utilização de diferentes formas de representação e de expressão;

Estimular o gosto pela leitura;

Desenvolver a capacidade de avaliar o outro e de auto avaliação e abordar os conteúdos programáticos de forma lúdica;

Desenvolver de competências nucleares e transversais.

Metas curriculares associadas

Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;

Preencher grelhas de registo para tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstruir a informação;

Formular convites;

Debater ideias (prós e contras de uma posição) e propor alternativas distintas;

Assumir diferentes papéis;

Interpretar pontos de vista diferentes;

Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa definidos;

Propor e discutir diferentes interpretações (intenções, sentimentos da personagem principal tendo em conta as informações apresentadas);

Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial);

Reconhece especificidades formais do texto dramático convencional (estrutura – monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros...; componentes textuais – falas e didascálias), em produções próprias ou de outrem.

Fase I – Definição do Problema

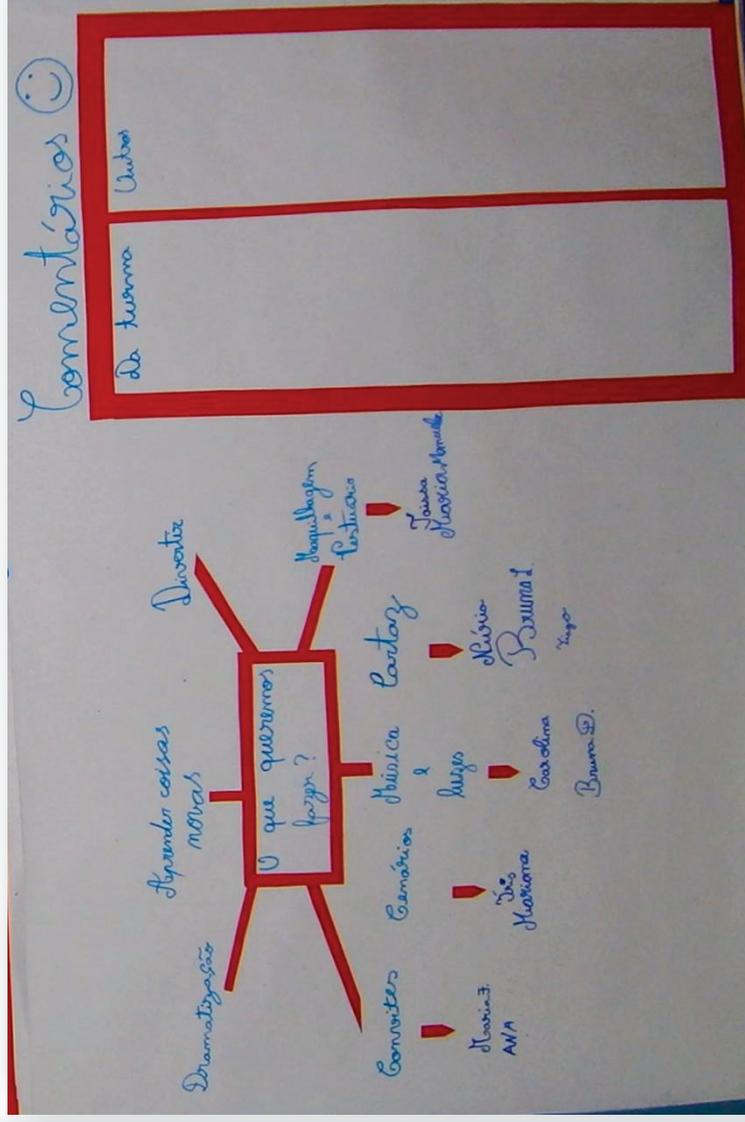


Quadro de investigação:

O que queremos saber?

Como vamos descobrir?

Fase II – Planificação do desenvolvimento de trabalho



Planificação – o que queremos fazer?

Fase III – Execução



Leitura da peça realizada pelos

Atividade de leitura e interpretação do texto “As três abóboras” de António Torrado.

1. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

ENUNCIADO	OPÇÃO A	OPÇÃO B	OPÇÃO C
1. O texto “As três abóboras” contém uma história de amor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O texto “As três abóboras” contém uma história de guerra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O texto “As três abóboras” contém uma história de amizade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O texto “As três abóboras” contém uma história de aventura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O texto “As três abóboras” contém uma história de mistério.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O texto “As três abóboras” contém uma história de terror.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O texto “As três abóboras” contém uma história de ficção científica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O texto “As três abóboras” contém uma história de fantasia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O texto “As três abóboras” contém uma história de contos populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. O texto “As três abóboras” contém uma história de realidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. O texto “As três abóboras” contém uma história de amor. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

12. O texto “As três abóboras” contém uma história de guerra. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

13. O texto “As três abóboras” contém uma história de amizade. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

14. O texto “As três abóboras” contém uma história de aventura. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

15. O texto “As três abóboras” contém uma história de mistério. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

16. O texto “As três abóboras” contém uma história de terror. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

17. O texto “As três abóboras” contém uma história de ficção científica. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

18. O texto “As três abóboras” contém uma história de fantasia. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

19. O texto “As três abóboras” contém uma história de contos populares. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

20. O texto “As três abóboras” contém uma história de realidade. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

21. O texto “As três abóboras” contém uma história de amor. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

22. O texto “As três abóboras” contém uma história de guerra. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

23. O texto “As três abóboras” contém uma história de amizade. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

24. O texto “As três abóboras” contém uma história de aventura. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

25. O texto “As três abóboras” contém uma história de mistério. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

26. O texto “As três abóboras” contém uma história de terror. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

27. O texto “As três abóboras” contém uma história de ficção científica. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

28. O texto “As três abóboras” contém uma história de fantasia. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

29. O texto “As três abóboras” contém uma história de contos populares. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

30. O texto “As três abóboras” contém uma história de realidade. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

Realização do guião de leitura.

Atividade de interpretação do texto “As três abóboras” de António Torrado.

1. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

2. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

3. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

4. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

5. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

6. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

7. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

8. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

9. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

10. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

11. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

12. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

13. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

14. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

15. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

16. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

17. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

18. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

19. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

20. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

21. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

22. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

23. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

24. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

25. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

26. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

27. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

28. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

29. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:

30. Assinala com um X a opção correta em cada uma das questões seguintes:



Após todo o trabalho de pesquisa e conhecimento da peça passou-se para a interpretação através da sequência de conteúdos por atividades...

Nuvem de ideias sobre o que é o teatro



Visualização de um vídeo de outra turma do 4º ano a partilhar a informação sobre o que é o texto dramático



Com as personagens escolhidas pelos alunos, começaram os ensaios...

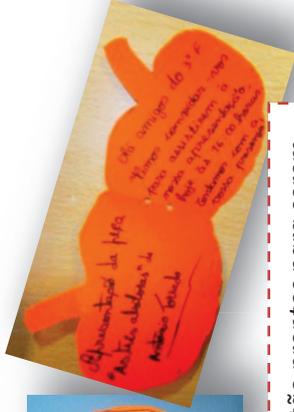




O grupo dos cenários começa a preparar o que é necessário para a apresentação...



Os convites estão prontos para serem entregues às outras turmas...



O grupo dos cartazes elabora o mesmo para ser afixado...



Chega o momento da apresentação e os alunos começam a preparar tudo...



Fase IV – Divulgação

A divulgação da dramatização começou com o cartaz afixado no corredor e, posteriormente, com a entrega dos convites a cada turma e às funcionárias da instituição. Aquando a entrega dos convites era explicado como é que este projeto surgiu e as fases que foi necessário passar para se poder concretizar.

O dia da apresentação foi o culminar de todo o trabalho realizado pelos alunos pois puderam divulgar tudo o que foi realizado para este projeto.

Tudo apostos para começar a dramatização...



Fase V – Avaliação

Após a passagem por todas as fases da metodologia de projeto conclui-se que, a dramatização como técnica de ensino, tem como proposta envolver os alunos numa dinâmica diversificada das aulas podendo abordar os conteúdos programáticos. Com esta técnica, é possível trabalhar e integrar diversas áreas.

“Nesse sentido, o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola.” (Miranda, 2009: 176)

Entre os pontos positivos da dramatização como metodologia de ensino destaca-se, neste caso, o estímulo, a fluência e expressão oral pois os alunos esforçavam-se para ler bem, o incentivo à capacidade de dramatização e de interpretar o texto, à capacidade de síntese, o trabalho de cooperação e colaboração em grupo, a troca coletiva de ideias, a criatividade, o entrosamento e o envolvimento com a linguagem corporal e teatral.

Criaram-se oportunidades para falar, interagir, negociar, resolver problemas, clarificar situações ou significados, ou seja, aceder ao conhecimento. A participação dos alunos em interações verbais centradas em tarefas, com objetivos explícitos e metodologia de resolução de problemas permite desenvolver o seu próprio pensamento. O acompanhamento das estagiárias neste projeto permitiu que os alunos se tornassem mais competentes e responsáveis e, sobretudo, mais confiantes das suas capacidades.

O contributo do domínio da Expressão Dramática neste projeto demonstra a transversalidade curricular vivida. As diferentes áreas de conteúdo e os diversos domínios que contribuíram para a efetivação e consolidação do projeto proporcionando aprendizagens significativas.

Foi uma estratégia que proporcionou o investimento intelectual e contraria algumas conceções dos alunos como “isto é brincadeira” quando as aulas são mais dinâmicas. Os alunos entenderam que, com este projeto, puderam aprender de uma forma diferente.

Também os próprios alunos comentaram o trabalho realizado assim como os alunos que assistiram à dramatização. Aqui está o registro de alguns dos comentários mais significativos.

Comentários 😊

Da turma

Eu adorei fazer de mordador, achei um bocado de fiada aos Eranciscos (rei e imis-sario) e estava criativo! - S

Eu gostei dos personagens e tiveram muita coisa fiada. O mordador esteve muito bom eu adorei fazer o meu trabalho e dos outros! - Sa

Outros

"gostei quando viraste a capa" -
de outra turma
"Eu gostei imenso e foi muito criativo."
Estava muito giro. -

Albani (Turma do 3º)

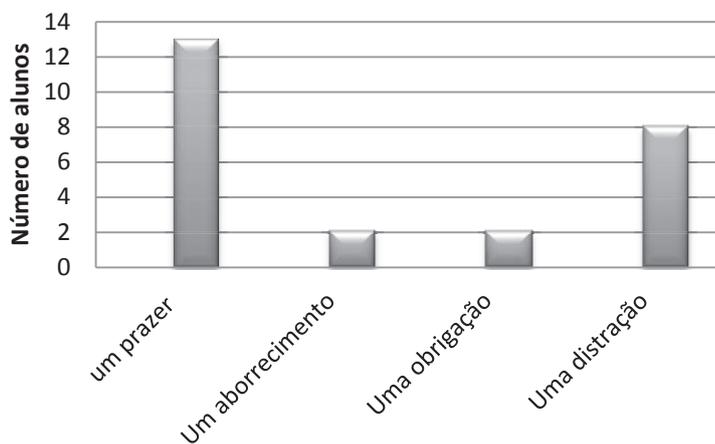
Notou-se o empenho de todos os alunos. -
- Geana Sampaio (Professora)

aka

Resultados e avaliação do projeto “Magicar, magicar,, Está uma história a chegar!”

No final da análise dos livros trabalhados neste projeto, decidiu-se avaliar novamente as competências leitoras para comparar os resultados obtidos preenchendo o mesmo inquérito da avaliação diagnóstica. Após a sua realização procedeu-se a análise de conteúdo dos mesmos.

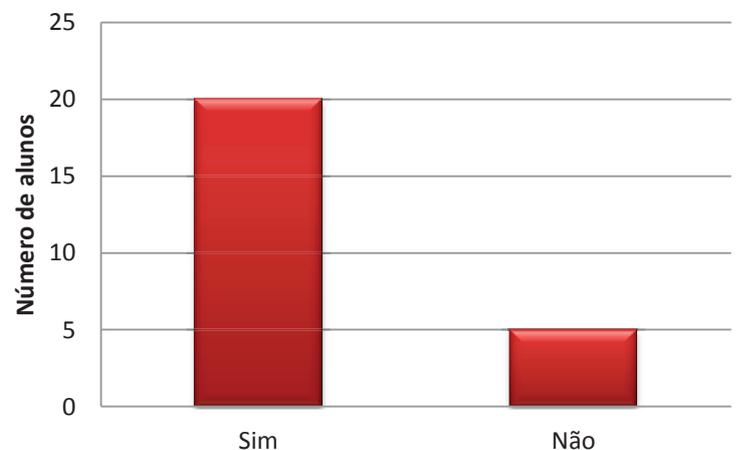
O que é para ti a leitura?



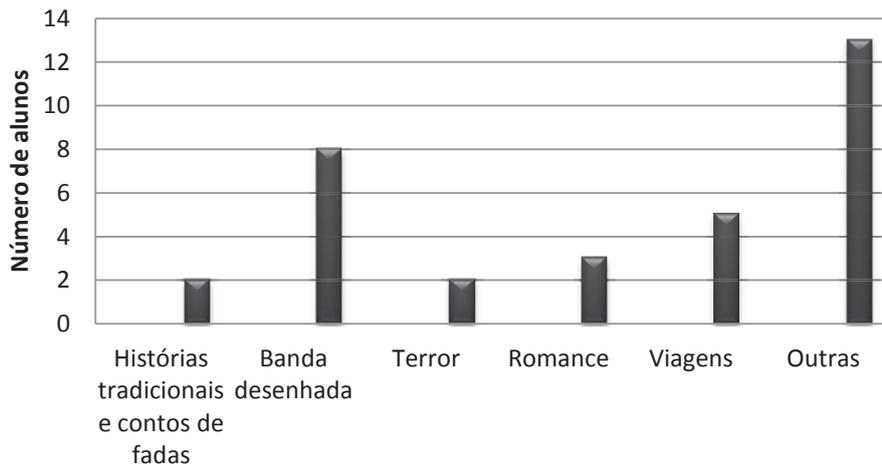
Podemos concluir que houve mudanças de opinião após as dinamizações proporcionadas no âmbito do projeto levando à diminuição das escolhas “Um aborrecimento” e “Uma obrigação” sendo que passaram a mencionar que a leitura era um prazer.

Os alunos passaram a ler mais regularmente sendo que, anteriormente, havia apenas oito alunos que liam regularmente. Atualmente esse resultado aumentou para mais do dobro.

Costumas ler regularmente?



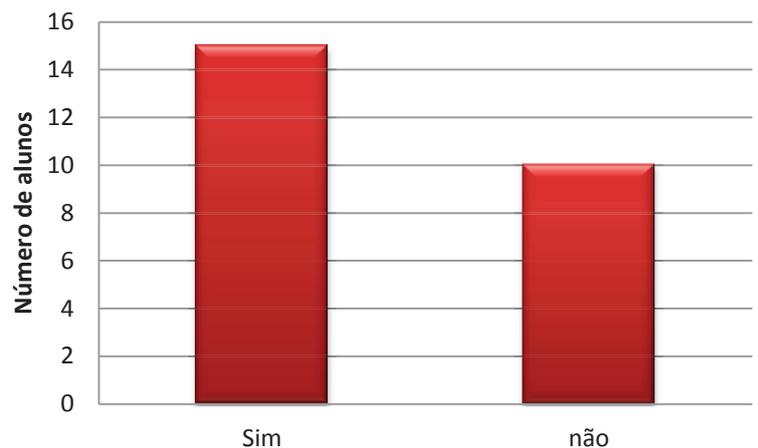
Preferências de leitura



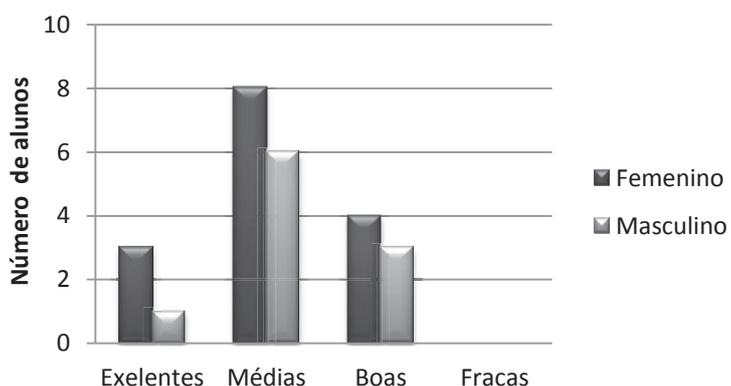
Quanto às preferências leitoras grande parte do grupo prefere ler Banda Desenhada, viagens. Ainda assim um número considerável de alunos optou por outras preferências continuando a ser livros da Disney e alguns mencionam peças de teatro.

Antes do início do projeto, verificou-se que nem todos os alunos liam os livros que requisitavam da biblioteca itinerante, contudo, este facto contornou-se através das observações que os alunos faziam sobre a leitura dos livros. Através da comparação dos gráficos pode-se constatar que houve um aumento dos alunos que afirmam que, no momento da realização do inquérito, estavam a ler um livro.

Neste momento estas a ler?



Competências Leitoras



A turma continua a considerar as suas competências leitoras como médias. Contudo, há uma pequena mudança no género feminino em que duas alunas passaram a considerar as suas capacidades como boas, o mesmo caso se verifica no género masculino. No inquérito inicial um aluno caracterizou as suas competências como fraca devido à sua baixa autoestima, contudo, essa opinião modificou, não havendo na turma classificação de competências leitoras fracas.

As concepções sobre o que é a leitura para os alunos sofreram modificações. Através dos comentários ao longo do projeto foi-se verificando que essa mudança era também proveniente dos momentos dedicados ao projeto de leitura: “Eu agora até já gosto de ler, já ninguém precisa de me obrigar a ler um livro” TI; “Acho que já não é obrigação ler porque até gostei de ler um livro que tenho em casa e ninguém me pediu para ler.”

Quando a biblioteca itinerante foi à escola para que os alunos pudessem requisitar livros, os mesmos passaram a escolher livros de leitura ao invés de informativos. À medida que acabavam a leitura de um livro partilhavam essa informação com as estagiárias: “Professora, este livro é sobre a história de um menino que não gostava de ler mas depois descobriu que afinal era fixe ler... É parecido comigo, também não gostava de ler e agora já gosto. Ainda bem que temos as quartas mágicas para lermos livros fixes” FG.

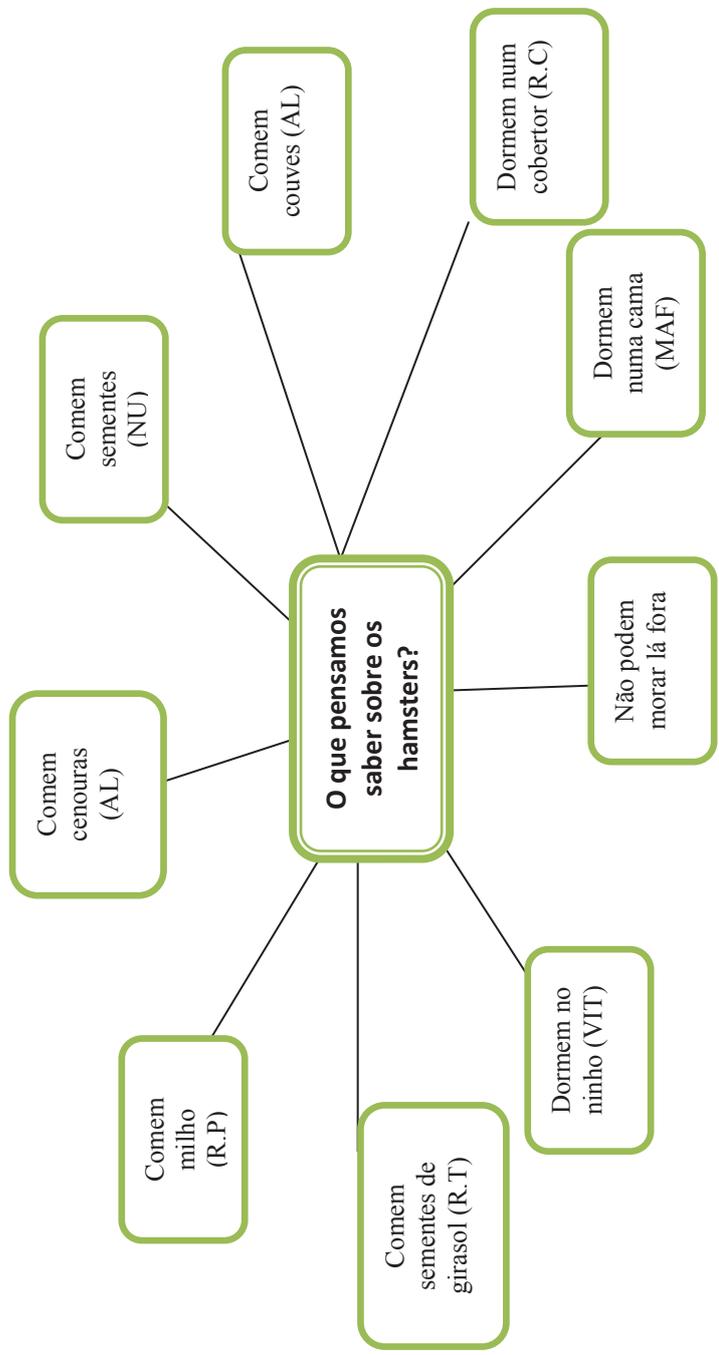
Na pergunta sobre as preferências de leitura houve um aumento de preferências nas histórias tradicionais e contos de fadas devido à leitura do conto “A princesa a ervilha” sendo que, alguns alunos leram mais contos do mesmo autor. Da mesma forma se passou com o texto dramático, após a realização do projeto da dramatização, alguns alunos leram outras peças que continha no livro analisado. A escolha das preferências aumentou, pode ser devido ao facto do projeto de leitura ter possibilitado trabalhar vários temas e tipologias textuais. Desta forma, os alunos alargaram as suas referências preferindo mais do que um tema de interesse.

COMO SURTIU? – MOTIVAÇÃO E CONTEXTO DO PROJETO

Situação desencadeadora: jogo do gosto e não gosto. As crianças foram dizendo o que gostavam de ter na sala e as respostas foram (ver registro contínuo I), entre outras, “os dinossauros” (NU), um cão telecomandado (HG), após termos visto que não poderíamos ter um animal telecomandado uma das respostas foi “outro animal qualquer. Ou podes comprar um animal que tu quiseres” (HG). Podemos fazer um desenho de um hamster e pôr na janela” (BIA.M). “Eu tenho um” (MAT) ao que o HG pergunta: “mesmo a sério?” Ao transmitir esta informação a Educadora Cooperante perguntou onde estava o hamster da MA e esta responde que estava na gaiola. O Hugo sugere que “podemos ter um hamster sem ser telecomandado. Um a sério com uma gaiolinha ou uma casinha.” “Ou então uma casa dentro da gaiola” (R.P). O HG arranjou uma solução que era: “Um hamster que não ferrava e depois compramos comida”. “Compramos milho” (RP), “Não! Sementes de girassol!” (BIA.M) A Educadora Cooperante, ao aperceber-se do entusiasmo e persistência da tentativa de ter um hamster na sala deixou continuar a conversa entre as crianças para ver no resultado obtido. A MAT disse que o hamster dela não comia milho e que comem sementes mas não sabe que sementes são. A Educadora cooperante interveio provocando o questionamento para continuar a discussão, perguntando como é que nós podemos saber se ele come ou não sementes de girassol?

As crianças interessaram-se em saber mais informações sobre o hamster da Matilde e começaram a fazer perguntas: tens só um? Onde é que ele está? Brincas com ele? Anda à solta? E a Educadora perguntou se queriam ter um hamster e a resposta foi sim, da parte de todos.

Aproximava-se a hora do lanche da manhã e a o grupo foi lanchar e quando voltaram do recreio íamos continuar a conversa para estruturar melhor as ideias.



INTENÇÕES PEDAGÓGICAS

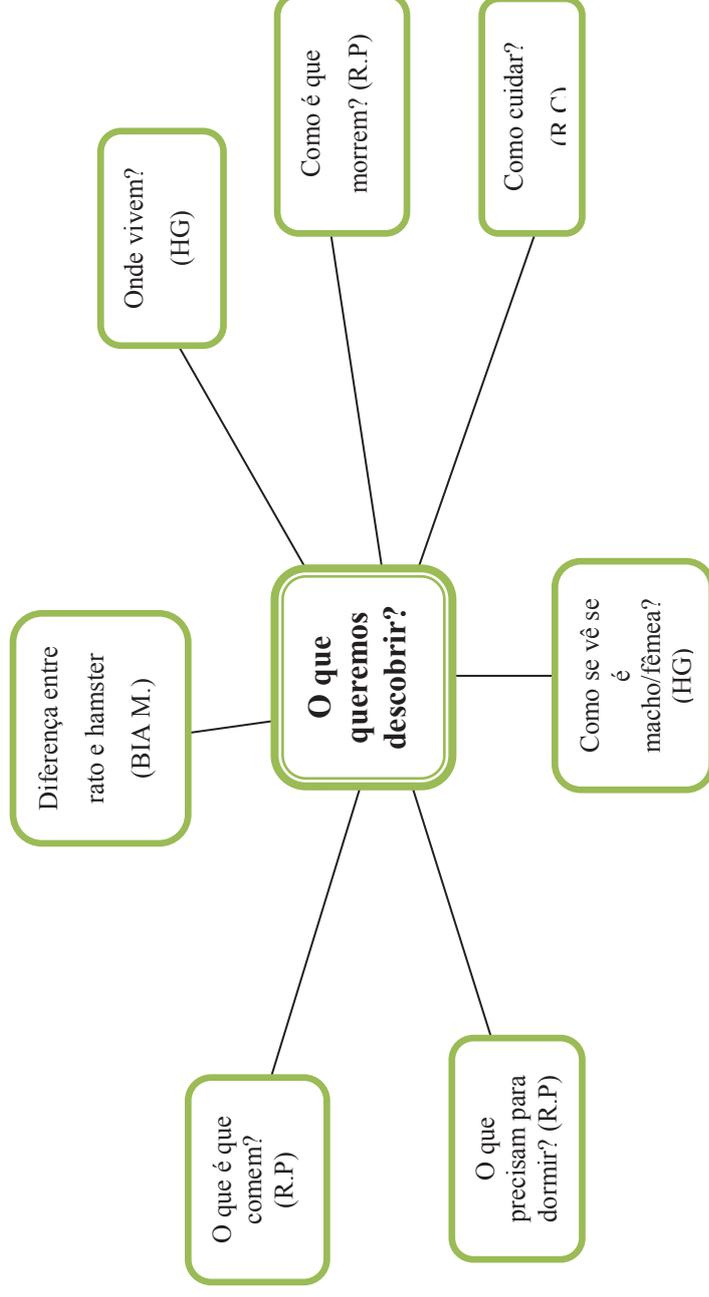
Os objetivos deste projeto e das atividades desenvolvidas no mesmo também foram ao encontro de alguns objetivos traçados no Projeto Curricular de grupo, respondendo assim às necessidades do grupo, nomeadamente: desenvolver a utilização de diferentes formas de representação e de expressão; desenvolver as capacidades de comunicação e as capacidades de interação com os pares e os adultos; desenvolver a linguagem como forma de partilha e construção de significação; estimular o gosto pela leitura e motivar para o conhecimento do modo escrito; estimular o interesse e a curiosidade pela compreensão do meio físico e social; promover a integração no ambiente educativo e a interação com esse mesmo ambiente; aprender a resolver problemas do dia a dia.

Intenções pedagógicas:

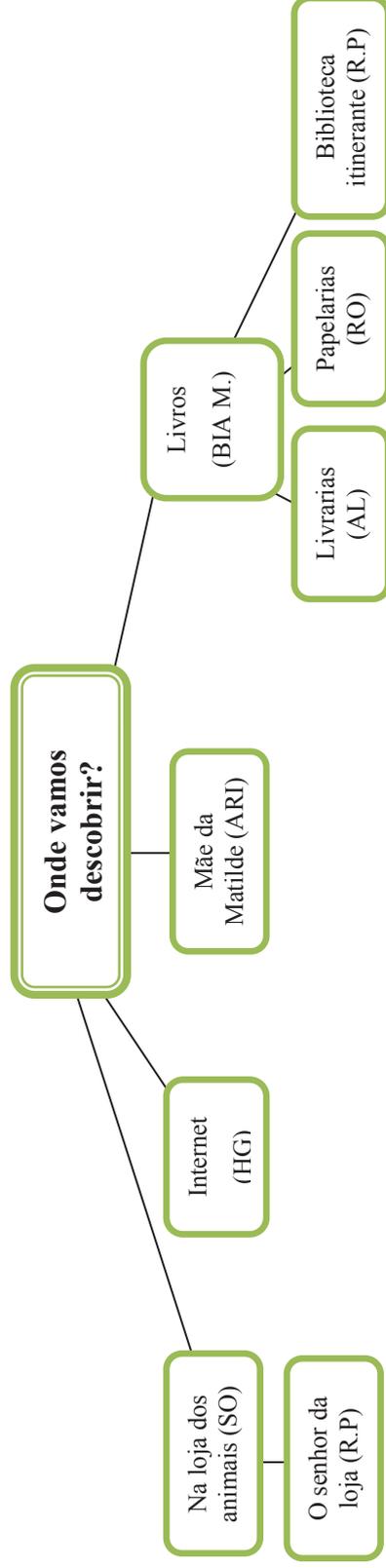
- Fomentar a capacidade de interpretação e decifração
- Desenvolver a capacidade de registo em histograma
- Alargar o campo lexical
- Fomentar a utilização do livro para as pesquisas
- Envolver as famílias nos processos de pesquisa e de aprendizagem das crianças.
- Estimular a pesquisa como forma de recolha de informação
- Desenvolver a capacidade de pesquisa em livros.
- Promover o trabalho em pequenos grupos
- Promover o contacto com o código escrito
- Criar objetos tridimensionais, utilizando materiais de desperdício
- Proporcionar o contacto com as novas tecnologias

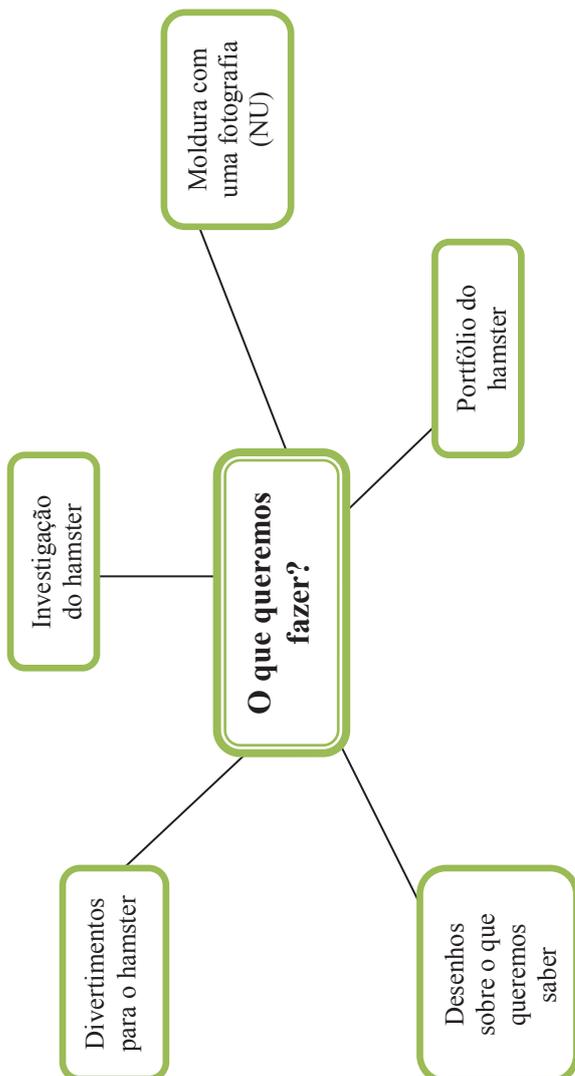
- Promover a aplicação dos conhecimentos até aqui adquiridos
- Estimular o diálogo como meio de resolução de problemas
- Incrementar o diálogo como forma de partilha de opiniões e saberes
- Fomentar o respeito pelo outro – saber ouvir/saber esperar pela sua vez
- Desenvolver a estruturação espacial
- Desenvolver os conceitos de direita e esquerda.
- Promover a valorização das relações familiares
- Desenvolver a capacidade de agrupamento segundo características semelhantes
- Estimular a compreensão temporal
- Desenvolver a capacidade de autoavaliação

FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA



FASE II - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO





FASE III - EXECUÇÃO

São constatadas inúmeras aprendizagens, que envolvem todos os domínios, que ocorreram aquando a realização deste projeto. A pesquisa iniciou com a formação de pequenos grupos consoante os interesses das mesmas.

EXECUÇÃO – BALANÇO INTERMÉDIO

Após a adoção do novo membro do grupo, o Kiko, fez-se um balanço do que já tínhamos realizado e o que queríamos fazer ainda mais. Decidiu-se que o Kiko ia passar o fim de semana com cada criança e contarem o que fizeram com ele. Escolher os divertimentos que queremos fazer para o Kiko e fazer um teatro da história do hamster.

Em suma, com as atividades todas realizadas relativamente ao projeto as crianças puderam procurar informação; observar e comparar imagens, ler, manusear livros, navegar na internet, contar, ouvir histórias e relatos; ver ou escrever (o seu nome nas produções e histogramas assim como outros registos, dramatizar, o convidar os pais, organizar a diversa informação que recolheram, familiarizaram-se com vários aspetos importantes na aprendizagem da Língua, desde a oralidade à escrita; a seleção e a organização da informação para ser comunicada corresponde a aprendizagens que são transversais.

Contagem, classificação, seriação, noção de padrão e a sua reprodução, desenvolver o pensamento abstrato, trabalhar em grupo; ouvir os outros e comunicar o que aprenderam: o trabalho em colaboração, o sentimento de partilha de conhecimentos, o envolvimento nas tarefas e o gosto por aprender, bem expresso no balanço do projeto.

FASE IV - RESULTADOS E PRODUTOS/DIVULGAÇÃO/ AVALIAÇÃO

Esta fase é uma tarefa complexa porque intervêm múltiplos fatores

Apesar de ter havido uma avaliação final do projeto com as crianças, não deixou de haver uma avaliação ao longo do projeto através das assembleias semanais em que havia sempre opiniões sobre o que gostaram de realizar e a sugestão de novas ideias e novas atividades propostas pelas crianças.

Considerando a função pedagógica da avaliação, reforçamos a noção de que todas as atividades de avaliação são (ou deveriam ser) atividades de aprendizagem. O professor nunca se poderá esquecer de que a “avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema” (Zabalza, 2003:222). Isto quer dizer que a avaliação não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado, mas sim como um conjunto de operações que se influenciam mutuamente. Como tal, a avaliação não é algo separado do processo ensino-aprendizagem. O mesmo autor refere ainda que a função da avaliação é a de “facilitar a informação/valoração sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes do sistema ensino-aprendizagem e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica” (*ibidem*). Se entendermos os objetivos, os conteúdos, os meios, as próprias relações de comunicação, a organização e a avaliação como elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, então a avaliação desempenha dentro deste sistema, o papel de obter e analisar dados relativos ao funcionamento de cada um deles. E, “como todo o processo de aprendizagem está orientado para a consecução de certas aprendizagens por parte dos alunos, ao

avaliar estes valoraremos, por acréscimo, a funcionalidade e eficácia de todo o processo de ensino como um sistema total” (*ibidem*).

Qualquer atividade pensada e implementada para crianças em idade pré-escolar necessita de um planeamento e avaliação cuidados, tendo em conta a caracterização do grupo, as suas potencialidades e fragilidades, cabendo ao educador um acompanhamento das vontades e motivações que as crianças apresentam (Fisher, 2004:23). Neste sentido é preciso reforçar que o trabalho com a infância não é, nem poderá algum dia ser, uma atividade unilateral, no sentido de que o emissor (educador) ordena, controla e avalia o desempenho do recetor (grupo de crianças). Isto significa que o sucesso de cada educador está muito centrado na voz da criança, nos seus desejos, gostos pessoais, dúvidas e rejeições. E sempre que este diálogo acontece, a criança reconhece na figura do educador uma atenção especial (que muitas vezes não tem no seio familiar) e o educador aprende, e muito, com o maravilhoso universo mental da criança. Ao longo da consecução do projeto, as crianças tiveram oportunidade de fazer os seus comentários e de avaliar/refletir sobre o processo. Verificava-se também o que ainda faltava fazer. Identificavam-se as principais dificuldades no trabalho em curso e definiam-se estratégias facilitadoras da sua conclusão e potenciadoras das aprendizagens inerentes às grandes intenções delineadas para o projeto.

Durante as diferentes etapas do projeto, procurou-se dar resposta às questões colocadas, utilizando-se sobretudo recursos auditivos e visuais propícios a uma pesquisa o mais autónoma possível por parte das crianças.

As crianças revelaram uma boa adesão às atividades realizadas, verificando-se um entusiasmo e uma responsabilidade crescentes com o aproximar do momento do espetáculo. Passaram a incentivar os colegas que costumavam faltar a não fazê-lo nesses dias. Efetivamente, durante a última semana todas as crianças estiveram presentes e muito empenhadas nas atividades. Há que referir a importância da cooperação e do funcionamento em equipa no decorrer desta abordagem à metodologia de

trabalho de projeto. Após a última etapa de divulgação do projeto, correspondente à divulgação do projeto, foi importante realizar com as crianças a avaliação de todo o processo.

O que aprendemos?

Tinha de ser alimentado, que não podia beber sumo. Quando tinham as orelhas levantada pode morder – JU

A fazer desenhos do hamster – VIT V

Os hamster's não são brinquedos – BIA M

Os hamster's não são maus – HG

Tem que se limpar a gaiola . RAFA T

Não se deve deixar o hamster ao sol – BIA M

Temos que dar sempre comida ao Kiko todos os dias – MAF

Pensava que ele não roía as caixas mas rói – BIA A

O hamster não come bolo – AL

O que é que a gaiola precisa – SO

O Kiko não é nenhum brinquedo e ele está com as orelhas levantadas é sinal que vai morder – MA

Fazer um origami – ÉR

O que mais gostamos	O que achamos mais difícil e gostamos menos
Gostei de ver nós a apresentarmos as pesquisas – RAFA P	Não gostei que o Kiko ferrou-me –JU
Gostei do hamster em urinuno – MAF	O que achamos mais difícil e gostamos menos
Gostei que a minha mãe pudesse vir ver a nossa divulgação – BIA A M M A	Se não nos ajudasses a fazer os origamis ia ser muito difícil L J C
Saber quanto é que ele pesava – MA	Fazer os desafios do Kiko – BIA M
Gostei de fazer os divertimentos do Kiko e ajudar a decorar – MA	Achei difícil fazer as filas – MAF
Gostei de ver o RAFA C de Kiko – BIA A	Nos nomes todos do Kiko achei difícil escolher – MAT
Gostei de fazer o labirinto – MI	Fazer a caixa porque não sabíamos como fazer – AL
Fazer o desenho do hamster – RAFA C	O mais aborrecido foi a história que inventamos – MA
Gostei de dar o cogumelo – RAFA C	
Gostei de fazer o doce e escolher o nome – RAFA C.	
Gostei de fazer o doce – NU	
Gostei de fazer o desafio de ler – RAFA T	
Gostei de pesar o Kiko – SO	

Gostei de ensaiar o teatro do Kiko – RAFA P
Gostei de pegar nele - BIA A
De cortar o ninho para o Kiko – HG
Gostei de medir – RAFA A
Eu gostei de fazer os hamster's em origamis – BIA M
Da inauguração do parque aventura – BIA M
Gostei de brincar com o Kiko – VIT V
Gostei de fazer a gaiola para o teatro – ROD
Gostei de tê-lo em casa – VIT M
O que eles podem e não podem comer – AND
Adorei ir à loja dos animais ver os Hamsters – JU
Gostei de ir comprar o Kiko – ARI
Gostei de ter o Kiko – VIT V
Gostei de trazer os livros sobre os hamster's – RAFA A

DIVULGAÇÃO À SALA 2 E AOS PAIS

Como referido, a divulgação é um momento crucial do projeto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significante. Para apresentar o projeto a todo o agrupamento, o educador trabalhou com as crianças a preparação da apresentação, optando-se por uma exposição de trabalhos. Discutiu-se o que se devia apresentar e como apresentar. A apresentação permitiu uma narrativa integradora e globalizante do projeto. As crianças refletiram sobre o ato de falar para transmitir informação, vivendo uma situação de oralidade formal, preparada com antecedência. Perante, não todo o agrupamento, mas um conjunto significativo de salas reunidas no ginásio, as crianças fizeram uma “visita guiada” à exposição (o placard da sala). Os pais circulavam pela sala das atividades onde podiam observar os registos das crianças e do Kiko a brincar no parque aventura.

Sabemos que o envolvimento da família na avaliação é muito importante pois esta “assume particular importância nos processos de intervenção e de avaliação das aprendizagens e competências das crianças” (eduSer:117) muitas das aprendizagens são proporcionadas pela família, assim, estes canais de comunicação que temos de estabelecer com a família devem ser bidirecionais, promovendo o intercâmbio de informação sobre a criança.

VOZES DOS PAIS

Comentários no dia da divulgação

“Gostei do projeto e da apresentação das crianças. penso que com este tipo de trabalho as crianças, para além de aprenderem a desenvolver determinadas áreas importantes para a aprendizagem, desenvolvem o sentido de responsabilidade e a socialização que é importante nestas idades.”

“Estiveram todos muito bem, é bom gostar e saber tratar dos animais.”

“Gostei bastante e foi muito divertido ter o Kiko a passar um fim de semana em casa. Obrigada por estes momentos tão importantes para os pais e para os nossos filhos.”

“Adorei o projeto sobre o Hamster. Obrigada.”

“Adorei o projeto do Hamster que os meninos fizeram. As construções que ele fizeram e o que desenvolveram com o Hamster.”

“Adorei muito ver esta peça de teatro pois é assim que eles começam pois gostei e espero que continuem a fazer mais, mais e cada vez fazem melhor. Beijinhos a todas as auxiliares, professora e estagiária.”

“Tenho a certeza que é por estes projetos que o meu filho adora vir para a escola todos os dias. Tenho que agradecer a todos amigos e professores e auxiliares por ajudarem o meu filho a crescer.”

“É gratificante saber que a estagiária, professora e auxiliar gostam de trabalhar com os nossos filhos. Este projeto é o espelho desse empenho. “Agradeço por terem sido “mães” da minha filha MA. Obrigada.”

“Fiquei muito feliz com o trabalho realizado sobre o Hamster”

“O projeto sobre o Hamster foi brilhante. O HG passa a vida a falar do que faz e agora realmente pude ver o que têm feito.”

“Gostei muito. Representaram e cantaram bem. Consegui ficar a saber mais sobre o Hamster pelas coisas afixadas que fizeram.”

“Gostei mesmo muito de ver todos os meninos envolvidos e com tanto gosto neste projeto. É maravilhoso ver as crianças a mostrar

com tanta alegria tudo aquilo que aprenderam.”

“Achei a apresentação muito gira e a criatividade que o parque aventura do Kiko demonstra. O Portfólio do Kiko é muito bom para sabermos e vermos o que foi feito.”

REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO

Este projeto, conforme se procurou expor, criou oportunidades para: falar para interagir, falar para aprender – negociar, falar para resolver problemas, clarificar situações ou significados, aceder ao conhecimento. A participação da criança em interações verbais centradas em tarefas, com objetivos explícitos e metodologia de resolução de problemas permite a integração desse discurso socialmente mediado, como uma ferramenta para o seu próprio pensamento. O acompanhamento dos adultos neste projeto permitiu que as crianças tornassem-se mais competentes e responsáveis e sobretudo, mais confiantes das suas capacidades. O contributo do domínio da Matemática neste projeto demonstra a transversalidade curricular vivida. As diferentes áreas de conteúdo e os diversos domínios contribuíram para a efetivação e consolidação do projeto, proporcionando às crianças e às suas famílias aprendizagens significativas.

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS LÚDICOS

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

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

Irene Cortesão/ Paula Pequito

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.

Ao longo de todo o projeto desdobraram-se várias fases, em todas elas as crianças aprendem. Exemplos: aumento do vocabulário, ao nível da expressão plástica, convivência social, desempenho de vários papéis na sociedade, sentido de responsabilidade, ...

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

As crianças autonomamente alimentavam o Hamster e trocavam a água, teriam apenas de avisar um adulto que o iria fazer.

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

No processo de pesquisa houve muita partilha de experiências e saberes. Quando o Hamster passava o fim de semana em casa de cada criança era partilhado o que ele fez e como correu essa experiência.

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

Todas as atividades realizadas em torno do projeto tiveram resultados positivos mesmo as menos significativas para as crianças. a motivação contribui bastante para que quisessem sempre aprender mais.

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

Através da grelha de participação das crianças no projeto percebe-se a adesão por parte das mesmas. Apesar de inicialmente não terem participado todas as crianças, ao longo do tempo a sua participação era mais ativa e enriquecedora.

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

Os “conflitos” que surgiram foi quando o Hamster foi comprado e que todos queriam constantemente pegar nele, brincar, mexer na gaiola. Mas através de conversas e com a distribuição de tarefas as crianças resolviam entre elas quem é que pegava no Hamster.

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

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

A adequação é conseguida através da planificação conjunta, tendo em conta as necessidades das crianças e dando-lhes oportunidade de participação. Exemplo das assembleias em que era escrito o que é que as crianças queriam fazer. Para além disso foram criadas atividades que iam de encontro às necessidades do grupo como as de consciência fonológica.

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

O projeto contribuiu para uma maior partilha entre os elementos do grupo, promoveu a participação de todas as crianças, ajudou a desenvolver a criatividade. Incidiu bastante no domínio da matemática e linguagem oral e abordagem à escrita.

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

Na fase da execução este projeto permitiu a o construtivismo social pois as crianças experimentaram várias formas de fazer os divertimentos para o Hamster e tiveram de enfrentar vários problemas para poderem terminar os divertimentos.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses

e valores presentes na população abrangida pelo projeto.

A planificação conjunta e os debates estabelecidos em grande grupo pressupõem a negociação ente as partes envolvidas.

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.

Foram criados espaços de intervenção que promovessem a participação a participação de todos. Auxiliares, Educadoras, crianças de outras salas.

Exemplo disso é a inauguração do parque aventura do Kiko e a divulgação do projeto.

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

O projeto teve por base os interesses das crianças, a aquisição de novos conhecimentos e o lúdico.

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

Foram proporcionados momentos em grande grupo para avaliar os processos por que íamos passando.

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)

Através das pesquisas que íamos fazendo e descobertas partilhadas as crianças percebera como é que tinham de tratar e cuidar do hamster. Incutimos também o sentido de responsabilidade quando os pares de crianças teriam de alimentar e limpar a gaiola do Hamster

Registo nº 3 – Projeto EPE- como se faz uma notícia

MOTIVAÇÃO/ CONTEXTO DO PROJETO

As crianças foram ver um teatro: “a viagem ao corpo humano” que proporcionou vários comentários acerca do mesmo ao longo da semana. Na assembleia de grupo as crianças mencionaram que gostaram muito de ir ao teatro e a BIA M sugeriu que poderíamos fazer uma notícia com o microfone. Foi perguntado se já tinham feito alguma notícia e a resposta foi não mas as crianças acharam que poderíamos fazer uma sobre: “o tempo” (HG), “sobre quem morreu” (NU), “sobre as crianças que foram raptadas” (BIA M), “sobre o terramoto que houve” (MI). Após a Estagiária ter perguntado se tinha acontecido alguma coisa importante ultimamente que pudesse ser uma notícia surgiu a ideia de fazer sobre o teatro “a viagem ao corpo humano” na Exponor. A motivação não partiu inicialmente de todo o grupo mas quando conversamos sobre o que poderíamos fazer e a Educadora sugeriu a exploração do livro em 3D sobre o corpo humano e mostrou parte do livro, o interesse foi uníssono. Combinamos que iríamos fazer a notícia sobre a ida ao teatro e surgiu a questão: “como fazemos uma notícia?” a partir desta questão começamos o trabalho de investigação.



INTENÇÕES PEDAGÓGICAS

- Estimular o diálogo como meio de resolução de problemas.
 - Criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem.
 - Incrementar o diálogo como forma de partilha de opiniões e saberes.
 - Fomentar o respeito pelo outro – saber ouvir/saber esperar pela sua vez.
- (...)

FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

- O que queremos saber?  Como se faz uma notícia?

FASE II - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

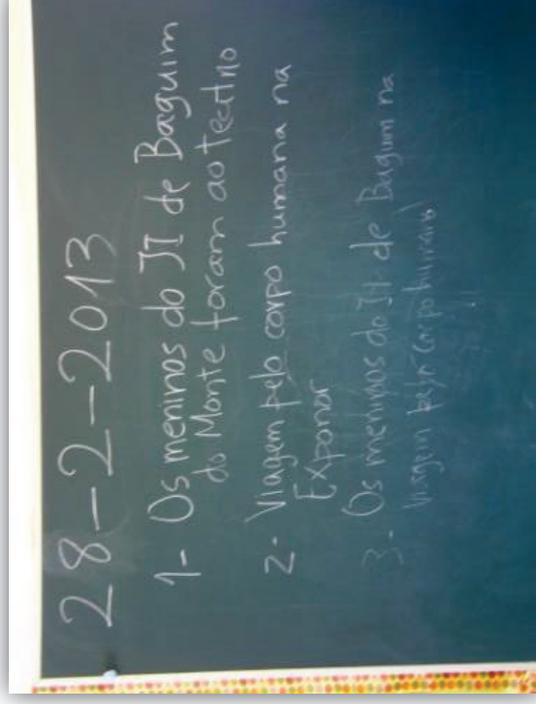
ONDE VAMOS DESCOBRIR	O QUE QUEREMOS FAZER	COMO VAMOS FAZER
Nos livros		Perguntar aos pais
Na internet		Fazer entrevistas aos meninos com o microfone para saber o que acharam do teatro
Perguntar aos pais	Uma notícia sobre a ida ao teatro	Escrever a notícia
		Fazer o desenho das personagens do teatro



FASE III - EXECUÇÃO

A procura de respostas para a questão foi realizada primeiramente com os pais, em casa, e na internet (no Jardim de Infância). A pesquisa no computador motivou as crianças, foi um recurso utilizado em pequeno grupo. As pesquisas trazidas de casa foram também uma ajuda importante para confirmar o que já havíamos pesquisado na internet.

Já temos a informação sobre a construção da notícia por isso partimos para a execução da notícia. Mas, surgiu uma questão, a escolha do título da notícia. Sugerimos nomes que poderiam ser escolhidos:



Fizemos a votação em que cada uma das filas correspondia a uma hipótese...



E registamos, em histograma, os resultados:

Histograma para a escolha do clube da natção

HUGO	BEATRIZ A.
SARA ELIABARA	VESTÓRIA
NUNO	JULIANA
ULTORA	HUGO
NAFASLE	BEATRIZ D.
MATILDE	INÉS
IRYDUE	MARFALDA
GUILHERME	RAFAEL
ALEXANDRE	BEATRIZ P.
BEATRIZ P.	BEATRIZ P.

O clube da natção escolhido foi o clube da Natção.

Entrevistamos os colegas para saber o que mais gostaram no teatro e desenhamos o que mais gostamos:



No final escrevemos a notícia, mostramos aos nossos colegas e colocamos na área da biblioteca para todos verem o nosso trabalho!



Como gostamos tanto de fazer a notícia, quisemos fazer mais atividades relacionadas com o corpo humano então vimos o livro em 3D



Ficou combinado que os grupos comunicariam o que aprenderam à medida que realizávamos as etapas e a aprendizagem das novas descobertas.



RESULTADOS E PRODUTOS/DIVULGAÇÃO/ AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto foi feita com as crianças ao longo da sua execução através dos comentários feitos, das assembleias em que mencionavam o que mais gostaram durante aquela semana.

O que mais gostamos?

Foi divertido e serviu para aprendermos mais coisas sobre o nosso corpo - BIA M

Não sabia que tínhamos as mãos tão sujas! Fui logo lavá-las quando vi. – RAFA P

Temos sempre alguém dentro do nosso corpo muito preocupado – ROD

É muito importante sabermos coisas do nosso corpo porque é nosso e devemos saber. – MA

Registo nº 4 – projeto de grupo – “Palavras em latim”

Trabalho de projeto

Data: 21 de novembro de 2013
 Nome dos elementos do grupo: Isadora e Luiza g.

Assuntos a investigar: A descoberta, origem e a formação do termo de Portugal

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos saber?	Como vamos apresentar?
Difícil falar sobre o nome de Portugal, pois é o primeiro nome de Portugal.	Se Portugal foi conquistado totalmente.	Se Portugal foi conquistado totalmente.	A descoberta, origem e a formação do termo de Portugal.

O que nós achamos	Sugestões dos nossos colegas
Os portugueses achamos que nós tivemos bem e conseguimos explicar tudo.	Eu, Paula, devo ter mais um... E, Luiza, teve muito bem mas não sei o que está a dizer mais depois.

OS NOSSOS PROJETOS

Projeto	Grupo	Data de apresentação	Avaliação
Sumos	Isadora e Luiza	21/10/2013	avaliação da turma auto-avaliado
História de Timor	Luiza	31/10/2013	avaliação da turma auto-avaliado
Primitivos poros	Isadora e Luiza	4/11/2013	avaliação da turma auto-avaliado
Alimentação dos Romanos: alimentos e bebidas	Mariana e Diana	12/11/2013	avaliação da turma auto-avaliado
Descoberta do castelo e a formação de Portugal	Paula e Luiza	18/11/2013	avaliação da turma auto-avaliado
Região portuguesa	Luiza e Mariana	20/11/2013	
Descoberta de Portugal	Isadora e Mariana	31/12/2013	avaliação da turma auto-avaliado

Os alunos escolhem o que querem investigar e preenchem a folha de registo dos projetos e, posteriormente, agendam a sua apresentação na folha “Os nossos projetos”



Após o planejamento do que querem investigar e fazer, passam para a pesquisa e construção de materiais necessários como suporte da apresentação.



Sucedesse a apresentação à turma e, no final, a turma faz comentários sobre a apresentação como forma de avaliação.



No final das apresentações os trabalhos ficam expostos no placard destinado aos projetos.

V – Registos fotográficos

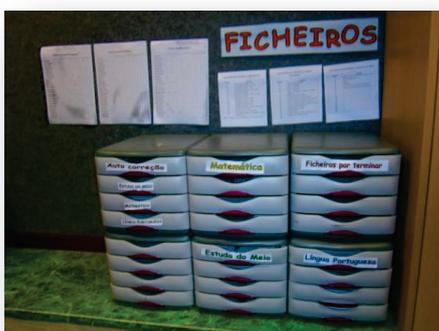
Registo nº 1 - Jogo escrita criativa

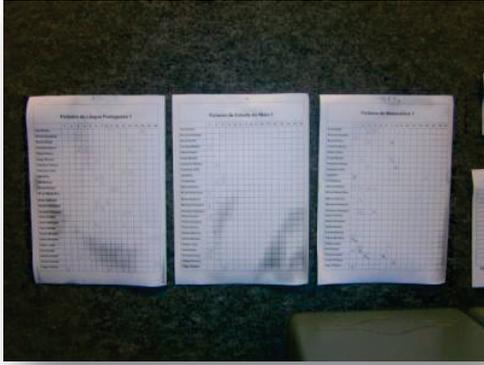


Registo nº 2 – Microfone da área da biblioteca



Registo nº 3 – Recurso de ficheiros





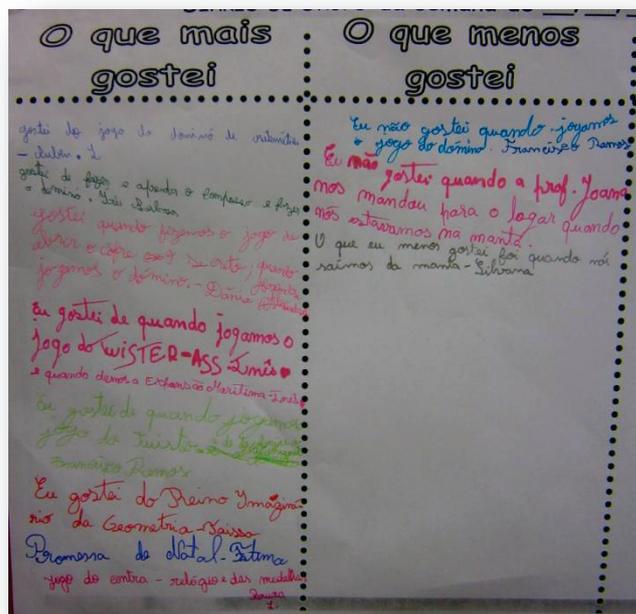
No momento da realização dos ficheiros, os alunos preenchem primeiramente a folha individual do PIT depois, autonomamente, consultam a listagem de conteúdos dos ficheiros para resolverem o ficheiro mais adequado às necessidades expressas. No final da realização, assinalam o ficheiro que terminaram.

Registo nº 4 – Placard “Terminei! E agora o que faço?”

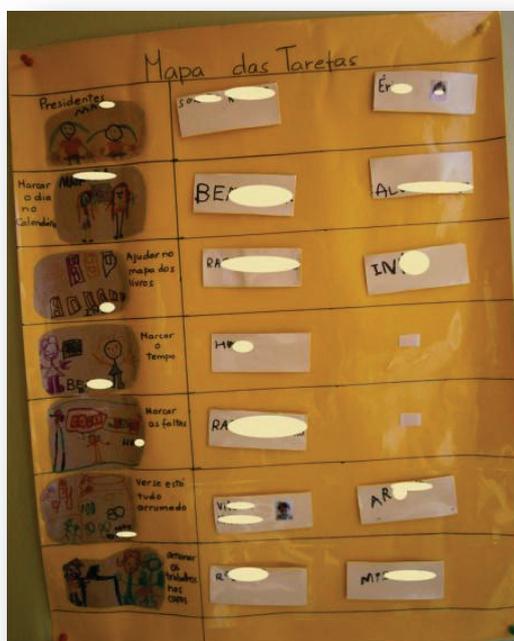


Este painel funciona para os alunos que não têm nada para fazer. Podem dirigir-se ao painel e selecionar uma das hipóteses: Escrever uma história, responder a desafios de diversos conteúdos, resolver os 1001 quadrados (palavras cruzadas e sopas de letras sobre partes dos conteúdos) ou desenhar o que tem proposto nos bilhetes.

Registo nº 7 – Diário de grupo do 1º CEB



Registo nº 8 – Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas da EPE



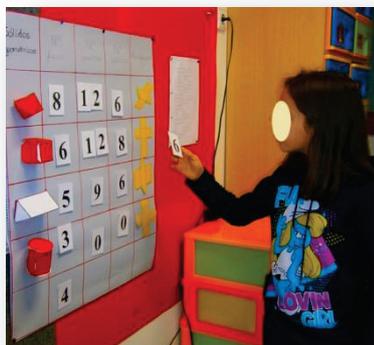
Registo nº 9 – Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas do 1º CEB



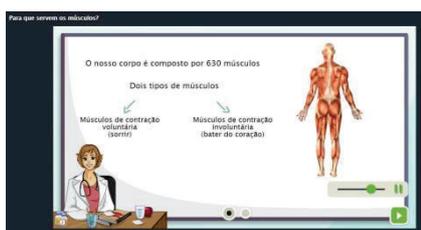
Registo nº 11 – ver anexo 46 – Imagens de diferenciação pedagógica



Registo nº 12 - Atividade ativa - sólidos geométricos



Registo nº 13- Atividade diversificada - aula digital



Registo nº 14 – friso falante



Registo nº 15 – leitura algarismos com cartaz dos milhões



Registo nº 16 - Jogo do contra relógio

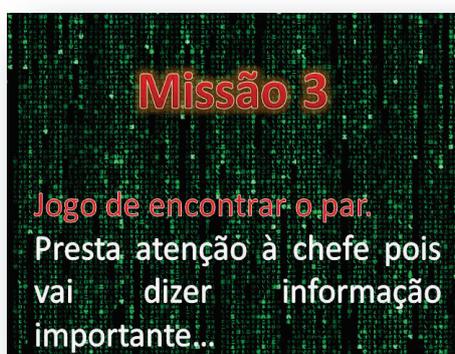


Cada aluno tem de colocar o cartão no sítio certo. Colocar o maior número de palavras nas classes certas – cada grupo tem 3 minutos para colocar o maior nº de palavras corretamente. Quem acabar mais rápido ganha ou quem tiver nos 3 minutos o maior número de palavras ganha. Vencedores recebem medalhas atribuídas no final da aula.

Registo nº 17 - Jogo dos pares



Registo nº 18- missões secretas

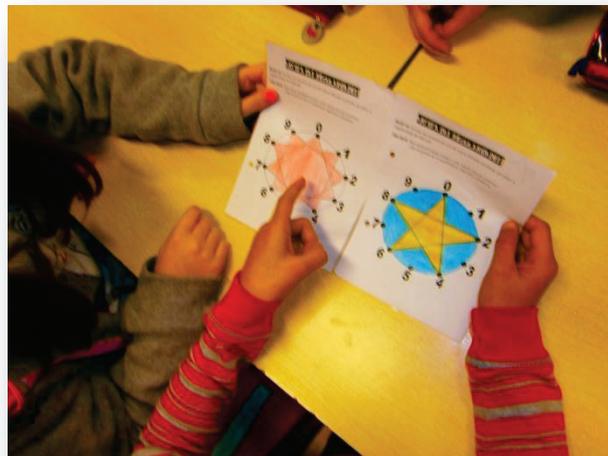


Registo nº 19 - Artistas da matemática



DESAFIO

VAMOS FAZER ARTE!



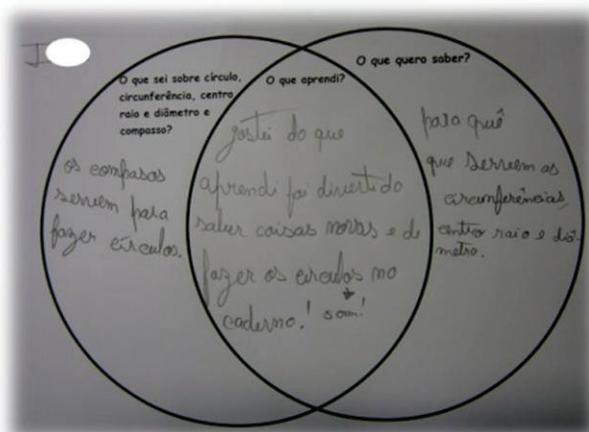
Registo nº 19 - Objeto como motivação



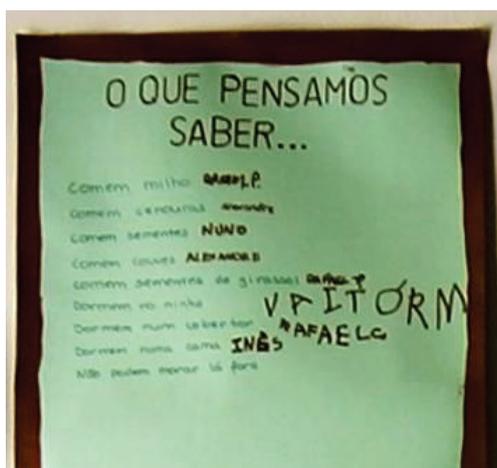
Registo nº 20 - instalação



Registo nº 21 – Conhecimento prévio



Registo nº - 22 – Conhecimento prévio



Registo nº 23 - promessas de natal



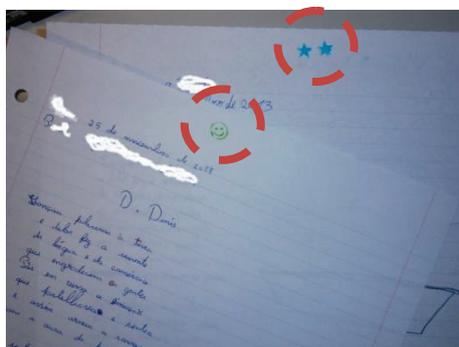
Registo nº 24 - réplicas de moedas



Registo nº 25 - atividade consciência fonológica



Registo nº 26- estratégia de auto-regulação



Registo nº 27 - Medalhas individualizadas de bom desempenho numa atividade



Registo nº 28 - Visita à loja dos animais



Registo 29 – Visita à biblioteca



Registo nº 30 – Procura de informação na comunidade



Registo nº 31 – Intervenção na comunidade



Registo nº 31 – Manhã recreativa do dia da alimentação



A manhã começou com a preparação, pelos alunos, de um batido. Cada grupo, à vez, fazia um batido. Enquanto o grupo que estava a fazer o batido, os restantes alunos preparavam uma história divertida sobre o dia da alimentação. Posteriormente houve um convívio com a turma do 2º ano para partilhar informações sobre alimentação saudável. Terminou-se a manhã com o cântico de uma música alusiva à alimentação.

Registo n.º 32 – Excerto do registo do projeto relativo à inauguração do Parque aventura

“Os nossos divertimentos já estavam concluídos e decidimos atribuir um nome: “Parque aventura do Kiko”. Lembramo-nos de fazer uma festa de inauguração do parque do Kiko para ele ficar muito feliz! Combinamos o que é que íamos ter na nossa festa: *balões, confetis, um bolo e fitas para decorar a sala, vamos escrever no quadro a dizer que há uma festa muito divertida.*

Surgiu a ideia de convidarmos os nossos amiguinhos da sala 2, *vamos fazer um convite escrito para virem à festa e mandamos aos meninos!*



Vamos dividir tarefas, fazemos grupos e cada um faz uma coisa...



O nosso bolo vai ficar mesmo bom!



Começamos a preparar a nossa decoração da sala... Olhem como ficou gira!



Estava tudo pronto para podermos receber os nossos amigos e começar a festa.

Vamos mostrar-lhes o Kiko a andar no parque aventura! Vai ser fixe vê-lo a ir para o balancé!

Explicamos porque é que quisemos fazer os divertimentos para o Kiko e como é que fizemos...



E observamos o Kiko a andar no seu parque...



Os nossos amigos gostaram tanto da festa que decidiram oferecer presentes para o Kiko! *Eles gostaram mesmo, até fizeram presentes tão bonitos.*



VI – Envolvimento parental

Registo nº 1 - Envolvimento parental da EPE: Como se faz uma notícia?

Olá Pai e Mãe! Podem ajudar-nos a
pesquisar como se faz uma notícia?
Muito obrigada por me ajudarem!
Os vossos filhos



Registo nº 2 - Envolvimento parental da EPE: Criação da história sobre o hamster

Olá Pai e Mãe! Podem ajudar-nos a inventar uma história
sobre o Hamster.
Muito obrigada por me ajudarem!
Os vossos filhos



Registo nº 3 - Mãe, de uma criança da EPE, a mostrar o hamster



Esta visita foi proporcionada para as crianças conhecerem um hamster e para a Mãe partilhar informação sobre os cuidados a ter com o mesmo

Registo nº 4 – Visita de uma irmã, de uma criança da EPE, à instituição



As crianças pretendiam mostrar os seus animais de estimação aos colegas, assim sendo, uma irmã de uma criança disponibilizou-se a mostrar um coelho anão em que as crianças puderam tocar e brincar com o mesmo.

Registo nº 5 - Envolvimento dos pais da EPE no projeto



A visita dos pais à instituição para assistirem à apresentação do projeto lúdico permitiu aos mesmos o conhecimento do desenvolvimento das atividades do projeto. A imagem do lado direito demonstra a apresentação, pelas próprias crianças, do que foi realizado, através da ajuda do placard do projeto.

Registo nº 6 - Portefólio do Kiko da EPE



Para demonstrar a evolução do projeto lúdico criou-se um portefólio do hamster da sala – Kiko - para que os pais pudessem acompanhar as experiências contínuas das crianças, e ainda acrescentar algum aspeto que considerassem importante e pertinente ou comentar o trabalho realizado. Esta partilha favorecia também a organização das atividades relacionadas com o projeto e permitia mobilizar conhecimentos, competências e atitudes. A sua atualização semanal implicava um momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, nestes momentos, era proporcionado também o *feedback* do trabalho individual realizado.

Registo nº 7 - Envolvimento parental 1º CEB: confeitaria doce castanha



Num primeiro momento as mães tiveram a contar a lenda de São Martinho e, posteriormente cantou-se uma canção. Para que se festejasse o acontecimento de forma diferente fez-se um doce de castanha com a ajuda das mães e dos alunos. Quando o doce ficou pronto os alunos foram comê-lo, acompanhado de tostas, para o recreio.

Registo nº 10 – Feira das profissões



Já estava tudo organizado para poder dar início à feira das Profissões....



Os enfermeiros começam por esclarecer as dúvidas dos alunos e depois os alunos são enfermeiros que auscultam os colegas, medem a temperatura e a tensão.



O workshop de fotografia foi realizado no exterior para se perceber melhor a influência da luz nas fotografias e os ângulos...



O músico e o seu menager explicaram como funciona uma banda e os alunos puderam fazer ritmos e melodias com o corpo. No final, para recordar o momento, quiseram autógrafos de ambos...

VII – Registos de avaliação

Registo nº 1 – Grelha de avaliação da sessão de motricidade Grelha de observação

Sessão de movimento de lateralidade e estruturação espacial

Objetivos	Desloca-se no espaço sem violar o espaço do outro.				Reconhece o lado direito do seu corpo.				Reconhece o lado esquerdo do seu corpo.				Realiza percursos, respeitando regras.				Observações			
	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N				
Nome	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N				
AL	X						X				X			X						
AND							X				X		X							
AR		X						X			X		X							
BIAA	X						X					X	X							
BIAAMA	X						X				X		X							
BIAM			X					X			X		X							
ÉR			X				X				X			X						
GO			X				X					X	X							
GUI		X					X					X			X					
HG	X						X				X				X					

Objetivos	Desloca-se no espaço sem violar o espaço do outro.				Reconhece o lado direito do seu corpo.				Reconhece o lado esquerdo do seu corpo.				Realiza percursos, respeitando regras.				Observações			
	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N				
Nome	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N				
IN	X						X				X					X				

JU	X				X					X						X	
MA	X				X					X						X	
MA F	X				X					X						X	
MA T	X				X					X						X	
MI	X				X					X						X	
NU	X				X					X						X	
RAF A A	X				X					X						X	
RAF A C	X				X					X						X	
RAF A P	X				X					X						X	
RAF A T	X				X					X						X	
RO	X				X					X						X	
SO	X				X					X						X	
VM	X				X					X						X	
VV	X				X					X						X	

Legenda:

C	Consegue
NC	Não consegue
CD	Consegue com dificuldade
NO	Não observado

Registo nº 2 – Grelha de avaliação da atividade do cocas

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO COCAS – ADVÉRBIOS DE NEGAÇÃO

Data: 8/10/2013

Turma: 4º E

Observadora: Alunos e estagiária (Joana Sousa)

Alunos	Critérios	Identificou	Não identificou	Observações
	DÂ	3		
	PA	3		
	PJ	2		
	PM	3		
	MR	2		
	MA	1		
	FA	2		
	CA	3		
	BL	2		
	B	3		
	AR	1		
	RE		X	
	FG	1		
	IN	2		
	FR	3		
	TA	2		
	SI	2		
	NU	2		
	DI	2		
	RA	3		
	RU	2		
	SA	1		
	NO	3		
	IR	2		
	TI	1		

Critérios	Níveis		
	1	3	5
Modificou a frase afirmativa para uma frase negativa	Identificou o advérbio de afirmação	Identificou o advérbio de afirmação, modificou a frase afirmativa para a negativa utilizando o advérbio de negação “não”	Identificou o advérbio de afirmação, modificou a frase afirmativa para a negativa utilizando o advérbio de negação (não utilizando o “não”)

Registo nº 3 – Registo de portfólio da criança

Áreas de conteúdo:



Data da situação: 18/02/2013

Data da escolha do registo: 28/02/2013

Escolha realizada pela: Estagiária



Comentário da Estagiária:

Escolhi esta fotografia porque gostas de ajudar os teus colegas. Inicialmente eras tu que apertavas os cordões de quem ainda não conseguia mas depois de te pedir para explicares ao RO como se fazia tu passaste a deixar os outros meninos apertarem os cordões com as tuas indicações verbais e verificavas se estavam a fazer bem.

Comentário da Criança:

“É muito fixe ajudar os amigos. Porque os amigos gostam de nós quando ajudamos para aprender tudo sem fim.” (Para não pararem de aprender)

Categorias/Indicadores de desenvolvimento:

- Relação Interpessoal - com os Pares

Cooperação - demonstra comportamentos de apoio e entreatajuda por iniciativa própria.

Incentivo à autonomia dos outros.

- Linguagem – oralidade

Oralidade - a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

- Expressão motora

Motricidade fina – sabe apertar os cordões

Áreas de conteúdo:



Data da situação: 29/04/2013

Data da escolha do registo: 02/05/2013

Escolha realizada pela: Criança e Educadora



Comentário da Criança:

Eu estou a dizer o que acho do meu medidor. Gostei muito, foi fixe. Cada medido não mede o mesmo que o outro e eu sempre pensava que o Rafael Carvalho e o Miguel mediam o mesmo mas não. Nós medidos os meninos todos e descobri que não medem o mesmo.

Comentário da Estagiária:

Nesta atividade a Maria foi persistente na resolução do problema “como é que a régua vai começar no zero se essa começa nos 70 cm?”. Tentou várias formas para aumentar com uma cartolina, ter outra régua como esta e virar ao contrário e acrescentar o resto e colocar folhas. Após várias tentativas conseguiu chegar à conclusão que tínhamos de medir 70 cm com a fita métrica (desde o chão).

Categorias:

Matemática – Resolução de problemas e Medidas de comprimento.

Indicadores de desenvolvimento:

Geometria e medida – identifica semelhanças e diferenças entre objetos

Resolução de problemas - exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente.

Registo nº 4 – Excerto da grelha de avaliação de projetos lúdicos

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.

Ao longo de todo o projeto desdobraram-se várias fases, em todas elas as crianças aprendem. Exemplos: aumento do vocabulário, ao nível da expressão plástica, convivência social, desempenho de vários papéis na sociedade, sentido de responsabilidade, ...

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

As crianças autonomamente alimentavam o Hamster e trocavam a água, teriam apenas de avisar um adulto que o iria fazer.

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

No processo de pesquisa houve muita partilha de experiências e saberes. Quando o Hamster passava o fim de semana em casa de cada criança era partilhado o que ele fez e como correu essa experiência.

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

Todas as atividades realizadas em torno do projeto tiveram resultados positivos mesmo as menos significativas para as crianças. a motivação contribui bastante para que quisessem sempre aprender mais.

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

Através da grelha de participação das crianças no projeto percebe-se a adesão por parte das mesmas. Apesar de inicialmente não terem participado todas as crianças, ao longo do tempo a sua participação era mais ativa e enriquecedora.

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

Os “conflitos” que surgiram foi quando o Hamster foi comprado e que todos queriam constantemente pegar nele, brincar, mexer na gaiola. Mas através de conversas e com a distribuição de tarefas as crianças resolviam entre elas quem é que pegava no Hamster.

Registo nº 5 – Grelha avaliação da ficha de avaliação

Estudo do Meio - outubro

	1.1	1.2	1.3	2	3	6	7a	7b	8	9	T	
	9	14	14	9	4	8	6	4,5	7	10,5	100	
Nomes dos alunos	6	11	9	6	2	5	6	4,5	1	7,5	58	S
	9	13	10	8	4	7	6	4,5	3	7,5	72	B
	9	11	14	9	4	7	3	4,5	3	10,5	75	B
	9	11	11	9	4	8	3	4,5	4	7,5	71	B
	9	13	13	9	4	8	6	4,5	5	9	81	B
	9	9	9	6	4	8	6	1,5	1	7,5	61	S
	9	12	12	9	4	8	6	4,5	4	9	78	B
	9	11	5	6	4	7	6	4,5	1	7,5	61	S
	9	10	12	9	4	8	1,5	1,5	4	9	68	S
	9	9	9	8	4	6	3	1,5	3	4,5	57	S
	9	8	9	9	4	8	3	4,5	0	9	64	S
	9	7	9	8	4	8	0	1,5	0	6	53	S
	9	13	12	9	4	7	6	4,5	1	6	72	B
	9	13	12	9	4	8	6	4,5	6	9	81	B
	6	12	14	9	4	5	1,5	1,5	3	7,5	64	S
	9	10	11	6	4	8	6	1,5	4	9	69	S
	9	12	13	9	4	8	1,5	1,5	4	9	71	B
	9	8	6	0	0	8	0	0	2	4,5	38	Ins
	9	8	8	9	4	6	1,5	4,5	1	7,5	59	S
											0	F
9		4	9	4	7	1,5	4,5	3	6	48	Ins	
9		12	9	4	8	6	4,5	6	10,5	69	S	
9		14	9	4	7	3	1,5	5	9	62	S	
9		11	9	4	8	3	4,5	3	10,5	62	S	
9		5	8	2	4	0	0	2	6	36	Ins	

Registo nº 6 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: SI

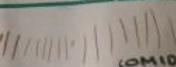
Idade: 10 anos

Observadora: Estagiária

Data: 4/12/2013

Incidente: Durante a assembleia de turma, ao analisarmos a coluna “o que me proponho melhorar” a SI disse: “O TI disse que ia melhorar o comportamento e eu acho que ele esteve bem esta semana. Não se portou mal nem desobedeceu às funcionárias.”

Registo nº 7 – Jogo sensorial da EPE

	Tem a haver com o hamster	Não tem a haver com o hamster
 COMEDOURO	✓ Q	
 COMIDA	✓	
 PALHA	✓	
 RODA	✓	
 TECIDO	✓	
 BEBEDOURO	✓	
 CARTÃO		X
 LIVRO		X
 CANETAS		X
 Revistas		+
 CAGE		+

Registo nº 10 – Avaliação do PIT

Trabalho de projeto

Data: quinta 19 de novembro de 2013

Nome dos elementos do grupo _____

Assuntos a investigar: A reconquista ou a formação do Reino de Portugal

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos saber?	Como vamos apresentar?
D. Afonso Henriques é o primeiro rei de Portugal.	Se Portugal foi conquistado totalmente.	Se Portugal foi conquistada totalmente.	A reconquista ou a reconquista de Portugal

O que nós achámos	Sugestões dos nossos colegas
<p>Elas achamos achamos que nós tivemos bem e conseguimos explicar tudo.</p>	<p>Eu, Paulo, devo ler mais alto</p> <p>Eu, Taissa, tive muito bem mas no reino de Castela não devia ter dito "Bogo".</p>

Registo nº 11 – Registo portfólio

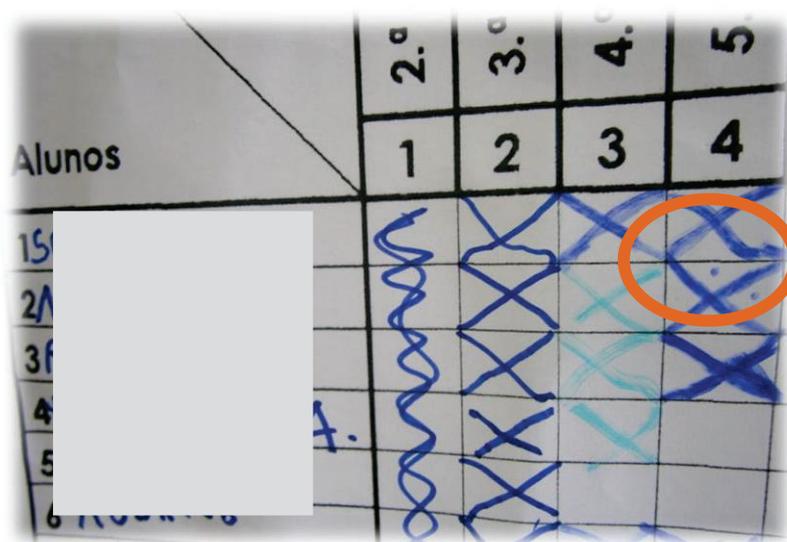
Áreas de conteúdo:



Data da situação: 4/04/2013

Data da escolha do registo: 8/04/2013

Escolha realizada pela: Estagiária



Comentário da Estagiária:

Porque é que fazes essas pintinhas na presença?

Comentário da Criança:

É porque hoje é um dia importante para mim porque fui para a piscina dos grandes nadar.

Comentário da Família:

É destemida. Não teve medo de se atirar. Adapta-se às circunstâncias.

Categorias:

Saberes sociais – Família

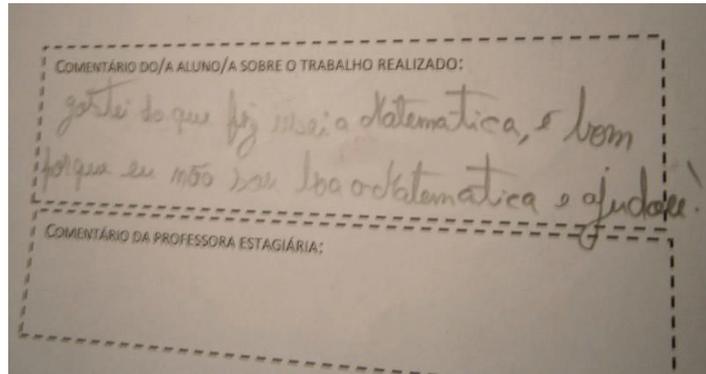
Expressão Motora – Motricidade global

Indicadores de desenvolvimento:

Enfrentar novos desafios.

Expressão Motora – motricidade global

Registo nº 12 – Comentário



Os comentários permitiam a reflexão sobre o trabalho executado. A estrutura do portfólio de aprendizagem dos alunos do 1º CEB era diferente do Pré-Escolar. Na sala do 1º CEB, havia uma capa individual de cada aluno dividida por áreas curriculares onde eram colocados os trabalhos realizados com os comentários dos alunos e da estagiária em que, os alunos, podem mencionar se tiveram dificuldades ou não e porquê e se acham que devem melhorar algum aspeto.

Registo nº 13 – Auto e hetero avaliação dos projeto

<u>O que nós achámos</u>	<u>Sugestões dos nossos colegas</u>
<p>Elas (as colegas) achamos que nós tivemos bem e conseguimos explicar tudo.</p>	<p>Eu, Paulo, devo ler mais alto Eu, Taisa, tive muito bem mas no reino de Castela não devia ter dito "fogo".</p>



Grelha de acompanhamento da prática profissional – 18/11/2013

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

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

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5	NO
Domina os conteúdos que ensina					X	
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos					X	
Apresenta analogias, comparações e exemplos				X		
Explicita, passo a passo, a sua proposta				X		
Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar				X		
Mobiliza os saberes de forma integrada				X		

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

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



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5	NO
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos				X		
As questões exigem não só recordar mas também reflectir			X			
Concede ao aluno o tempo necessário para responder				X		
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa			X			
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar					X	

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5	NO
Manifesta sentido de humor					X	
Mostra interesse por todos os alunos					X	
Procura que os mais tímidos intervenham					X	
Demonstra serenidade				X		
Escuta pacientemente e com atenção				X		
Elogia de forma apropriada				X		
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos					X	
Não permite que a turma ria de um aluno				X		
Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo					X	
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo				X		
Sabe resolver conflitos que possam surgir				X		
Recorda oportunamente as regras estabelecidas			X			



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5	NO
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					X	
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					X	
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					X	
Responde construtivamente ao acompanhamento				X		

Observações: Através da análise desta aula, pode-se verificar que a formulação de questões aos alunos deveria ser mais saliente para poder obter um *feedback* sobre as aprendizagens e proporcionar a reflexão. Será um aspeto a melhorar na próxima intervenção.

NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO:
ASSINATURA:
Data:

* Preencher uma vez por mês

Morada para correspondência

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esepf.pt
www.esepf.pt

Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte N.º 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica

VIII – Reflexões/Avaliações semanais

Registo nº 1 – Registo de uma reflexão do portfólio reflexivo

Reflexão sobre a cooperação entre crianças e construtivismo social

“Todas as crianças possuem conhecimentos, são capazes, têm ideias, representações, opiniões, desejos, ... Desta forma, esta diversidade pode ser aproveitada a favor do desenvolvimento e da aprendizagem, como tal se verifica na sala através da estratégia do trabalho de pares (e não só) em que os mais velhos ajudam os mais novos. É uma estratégia que está ligada ao Movimento da Escola Moderna “que utiliza uma pedagogia de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (OLIVEIRA, Formosinho, 1996:137)

Dou por mim a refletir que, às vezes, as crianças aprendem mais com a convivência com os colegas e com as conversas e brincadeiras entre eles do que comigo pois as crianças constroem a “sua inteligência e sua identidade, através do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive” (ARAÚJO, 2008:194) o que permite articular os conhecimentos já adquiridos propiciando condições para que se desenvolva para o próximo “patamar”. Este patamar é crucial no cotidiano das crianças e cabe ao educador estar atento para quando verificar uma situação em que pode intervir de modo a que a criança se desenvolva ainda mais. Esta perspectiva de aprendizagem é um processo ativo para dar resposta às exigências das crianças como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (SILVA,1997:14).

Na minha prática utilizo atitudes de pesquisa com as crianças e proporciono momentos de reflexão e partilha de saberes, desta forma a criança constrói o seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, cit NEVES, 2007) mas será que em certos momentos esta cooperação poderá tornar-se uma competição? Há aspetos positivos nesta cooperação onde as crianças se juntam para atingir objetivos comuns ao grupo, contudo há que ter atenção de não gerar um clima de competição (se esse não for o propósito). Sempre que proporciono atividades de cooperação tento sempre verificar se as crianças não entram em competição pois esse não é o meu objetivo com as

atividades relacionadas com o projeto, contudo, há momentos em que a competição se torna saudável como por exemplo, os jogos da sessão de expressão motora.”

Registo nº 2 – Excerto reflexão sobre as rotinas na EPE

“Inicialmente existia um horário básico que era familiar às crianças mas que não era semelhante todos os dias, por exemplo, uns dias não se cantava a música do acolhimento, a hora do lanche a meio da manhã era feita mais cedo do que é previsto, passavam mais tempo do que o estipulado no recreio. Era uma situação que me incomodava muito e que sentia que causava um pouco de destabilização no grupo pois havia dias que ficavam mais 20 minutos no recreio (contudo há uma preocupação acentuada por parte da equipa pedagógica em deixar as crianças brincarem no exterior sempre que possível) e não possibilitava seguir com as atividades planeadas em pequeno grupo consequentemente, submetia-me a ter de diminuir o tempo de atividade ou então a mesma ser continuada noutra altura. Como defende Zabalza (1996:52), relativamente às rotinas, as mesmas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro.”

A questão que me impedia de tentar modificar este hábito vinculado era de ser nova e não querer entrar em confronto com ninguém. Após as duas semanas da adaptação e já com alguma confiança que a Educadora me dava, refleti novamente sobre esta dificuldade que sentia falei com a Educadora acerca de não ter o tempo necessário e que era importante terem as rotinas estabelecidas e semelhantes todos os dias, ficou então acordado as horas das rotinas comprometendo-me que podiam variar em 10 minutos a mais/menos do que o estipulado.

A reformulação das rotinas foi bastante significativa e notória que resultou numa melhor organização do tempo tanto para as crianças como para a Estagiária e Educadora pois a rotina diária oferece à criança “a existência de diversidade nos períodos de aprendizagem proporciona às crianças um leque de experiências e de interações” (HOHMANN, 1997:243).”

Registo nº 3 – excerto reflexão do projeto “Dramatizar para aprender”

“O texto dramático promove o contacto com uma forma de expressão escrita que os alunos encontram menos frequentemente, que dificilmente os atrai para a leitura autónoma, mas que afinal se torna muito apelativo quando lido na aula pelo facto de reproduzir o discurso oral” (ME, 2013:17) assim sendo, a escolha de uma peça deve ser ponderada para que cativa os alunos pois vai exigir ao professor um trabalho acrescido na sua análise.

Vários poderiam ser os entraves para que as atividades planeadas pudessem ser falhadas, uma das primeiras etapas que a estagiária estava mais reticente era a escolha da peça pois, devido à sua extensão e ausência de narrador, poderia ser mais difícil para a apropriação da história por parte dos alunos que são leitores menos experientes.

Para que a estagiária se sentisse segura na abordagem desta tipologia textual pensou em formas motivantes de leitura para poder cativar os alunos. Para isso, transformou o quadro da sala num palco (ver anexo). [...]

“A expressão dramática é a única saída, a nível filosófico, que permite aos jovens excederem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalcamientos, desejos. E não só através do corpo, da voz ou de improvisações. (...) Encontrando-me contigo comigo, encontro-me com os outros.” (Miranda, 2009: 20) sabendo desta potencialidade da dramatização, a sequência de conteúdos por atividade foi essencial para transmitir as emoções pedidas e sentidas pelos alunos. A estratégia utilizada foi a leitura expressiva em voz alta, realizada pela estagiária, da primeira página. Cada personagem era atribuído um objeto que simbolizava a personagem, ou seja, a estagiária começava por ler o monólogo do camponês e pegava numa abóbora, quando trocava a personagem trocava o objeto. Posteriormente os alunos sugeriram serem eles a continuarem a ler também com os objetos (era uma finalidade da estagiária que isso acontecesse após o convite da mesma mas não foi necessário pedir pois a sugestão veio por parte dos alunos). Com esta estratégia permitiu que os próprios alunos interiorizassem progressivamente as estruturas próprias do texto dramático, conseguiram variar as entoações, criar expectativas, destacar pormenores do enredo, tudo isto devido às didascálias. Assim sendo, perceberam a funcionalidade das mesmas (um dos conteúdos programáticos a ser trabalhado).

Após a leitura analisamos a estrutura do texto dramático, em vez da estagiária revelar a estrutura os alunos debateram entre si os aspetos que identificaram enquanto houve a troca de ideias a estagiária apontava no quadro todas as ideias. A IN comentou “ainda bem que lemos porque assim estive mais atenta ao texto e

percebi o que é a didascália. Mas... Professora! Porque é que tem aqui estas palavras em itálico?”. Quando vimos que a dúvida ainda não tinha sido esclarecida a estagiária perguntou como é que conseguimos responder a essa pergunta sem recorrer à internet após mencionarem várias hipóteses a SA sugeriu que perguntássemos à turma do 4ºA que nos enviou o vídeo sobre a peça que tinham abordado e, visualizamos um vídeo do 4ºA de outra instituição que explicava as características do texto dramático.

Aquando a realização do guião, para que não se tornasse algo aborrecido, foi propiciado momentos de diálogo sobre questões levantadas pelos alunos.

Após a realização do guião passamos para a estruturação do projeto (sugestão dos alunos para dramatizar a peça) em que, a estagiária apenas encaminhou os alunos para as fases que teriam de passar dando assim autonomia para que pudessem resolver e decidir o que iriam fazer, como e quando. Registou-se no computador todas as sugestões que eram para realizar no projeto e passamos para a continuação da aula planeada: a sequência de conteúdos por atividade que foi começada na primeira aula e terminada durante os intervalos (em pequenos grupos) e na aula seguinte.

É de salientar partes significativas da realização da sequência de conteúdos, uma delas a atividade “espelho”, na qual os alunos ficavam frente a frente, aos pares, proporcionou ótimos momentos para o aluno exercitar sua concentração e atenção, pois um deles, sendo o “espelho”, tinha de fazer movimentos para que o outro repetisse. Contribuiu também para iniciar uma aproximação entre eles, visto que tinham de olhar um nos olhos do outro, o que, a princípio, aparentava ser uma situação constrangedora. As situações que teriam de recriar eram sentimentos relacionados com o seu cotidiano, principalmente situações presenciadas no recreio. Assim sendo, foi essencial pedir aos alunos que representassem: “como é que eu me sinto quando me dizem que não sou capaz?; Como é que me sinto quando a professora me elogia e diz que fiz um bom trabalho?; como é que me sinto quando os meus amigos gozam comigo?”.

As atividades de improvisação foram riquíssimas e muito bem aceites. Dividiu-se a turma em grupos cinco alunos e cada uma delas ia à frente para apresentar o improvisado da cena que lhes calhou. Foi uma forma de demonstrarem o resumo da peça.

É indispensável que o professor corrija as fichas e os trabalhos, para que os alunos se apercebam dos erros, reformulem o seu trabalho e assim possam ir progredindo na aprendizagem, como o guião já iria despender alguma parte da aula na sua realização, a correção do mesmo foi deixada para a aula seguinte. Os alunos

podiam levar o guião para casa para poderem ler a peça e reformular as respostas, se assim entendessem.

A turma tinha consciência da importância de conhecer a peça, mesmo não sendo um dos atores ou leitores. Tal facto pode comprovar-se com os comentários dos alunos durante o intervalo (ver anexo – registo de incidente crítico I) em que os alunos sugeriam ideias de como encenar a peça em determinado momento e sugestões de entoação.

Registo nº 4 – Reflexão sobre o espaço da EPE

Reflexão sobre o espaço

“O ambiente educativo, a organização do tempo e a utilização dos materiais revestem-se de grande importância, sendo instrumentos básicos que o educador possui e através dos quais concretiza a implementação e desenvolvimento de todo o processo educativo. Dada esta importância “temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam num macro adequado e facilitador do que pretendemos fazer e, ao mesmo tempo, numa estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças” (ZABALZA, 1987:122)

Relativamente à organização do espaço, pretende-se que seja “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. (...) Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho et al, 2011:11).

O educador organiza o espaço e materiais em função das necessidades e interesses do grupo de crianças, desta forma, estas desempenham um papel importante na organização do espaço, uma vez que é chamada a organizá-lo de acordo com as suas vivências e interesses dando ideias, sugerindo e experimentando o espaço. Exemplo disso é a alteração do espaço da biblioteca em que, após detetado a pouca frequência do mesmo, foi alterado o espaço e colocado um novo material para contar histórias. Nesta mudança foi questionada às crianças onde iríamos colocar os fantoches, como iríamos organizar os livros, onde colocaríamos o microfone, phones e CD's.

O espaço da sala é agradável e está bem apetrechado, o que permite às crianças vivenciarem atividades e situações ricas e diversificadas. Todas as áreas encontram-se identificadas pelas crianças.

É notável a intencionalidade da Educador cooperante relativamente à organização do espaço através da área da escrita e da matemática, para além de haver uma área física a mesma valoriza bastante os trabalhos escritos das crianças e as conquista de raciocínio lógico matemático. Nem sempre há atividades concretas para o incentivo da frequência nestas áreas pois nota-se que têm motivação e interesse para ir para essas áreas.

As áreas são verdadeiramente centros de aprendizagem pois através da observação direta constatamos que são centros de aprendizagem, são áreas flexíveis e a promovem a autonomia da criança, são bem definidas e claras para todos os intervenientes. Houve uma planificação para a área da biblioteca pois o espaço não era frequentado e houve necessidade de se intervir.

De facto, uma sala organizada em áreas diferenciadas de atividade permite diferentes aprendizagens plurais. “Papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo.” (appud Oliveira-Formosinho, 2011:11)

“O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas.” (FORMOSINHO, 1996:146). A sala tem bastantes expositores com as produções das crianças.

Segundo as OCPEPE “A organização e a utilização do espaço são expressões das intensões educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensáveis que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (SILVA et all, 1997:37)

“Num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada.” (HOHMANN, 2004:161)

Após esta mudança da organização da biblioteca, torna-se fundamental refletir sobre o impacto que esta alteração teve no grupo e nas suas escolhas. Citando

Zeichner (1993:20), “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação.” (appud NUNES, 2001:10) deste modo, refleti antes de alterar a organização da biblioteca, tendo em conta a observação que havia feito.

Devo refletir que foi uma organização que realmente correspondeu às necessidades das crianças e diversificou as suas escolhas, fazendo com que a biblioteca fosse mais frequentada. Antes desta alteração, era notório que as crianças demonstravam pouco interesse pela área da biblioteca. Após a dinamização efetuada e mudança dos materiais, as crianças escolhem mais frequentemente a mesma.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (SILVA, 1997:37)

Por outro lado, é importante também motivar as crianças a frequentarem esta área trazendo a biblioteca para outro “sítio”, dando oportunidade das crianças poderem fruir do microfone e dos livros noutros espaços, como a manta ou esporadicamente o recreio.

[...]

Esta análise do PIP foi efetuada após a mudança da área da biblioteca pois a organização do espaço desta poderia determinar a frequência da mesma.

Analisando os resultados do PIP foi proporcionado às crianças mais materiais reais à disposição de forma a potencializar as aprendizagens. Quanto aos materiais ordenados e etiquetados foi possível, por exemplo: arrumação dos livros da área da biblioteca por tamanhos (pequenos, médio, grandes).”

Registo nº 5 – Reflexão sobre desmotivação

Reflexão sobre o envolvimento das crianças no projeto

“Após ter analisado a participação das crianças no projeto sobre o hamster constatei que nem todas as crianças participaram em todas as fases. As crianças mais novas foram as que menos participaram na fase do planeamento. Apesar de ter em conta que estou com um grupo misto (3,4 e 5 anos), e que estas crianças inevitavelmente possuem desenvolvimentos, gostos e interesses diferentes questioneime sobre o trabalho que tenho desenvolvido até agora. Será que pensei em estratégias para motivar os mais novos? Será que os projetos devem envolver todo o grupo? Será que poderiam estes elaborar um projeto de acordo com as suas curiosidades? Será porque estas crianças nunca antes experimentaram a metodologia

de projeto e por isso cabe-me ir com mais calma para que percebam o trabalho a ser feito? Que estratégias poderei criar para envolver as crianças menos participativas?”

Registo nº 6 - excerto reflexão/avaliação semanal de 25 a 27 de novembro de 2013

“As **aprendizagens significativas** estão relacionadas com

“vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. [...] Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. [...] constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens. (ME, 2006:23)

A atividade de “Vamos contar com D.Dinis” (karaoke relativo a D. Dinis) revelou-se significativa pois os alunos, quando abordávamos um rei, queriam fazer uma música relacionada com os feitos do mesmo. É uma atividade próxima de alguns alunos pois gostam de fazer concursos de música durante os intervalos, foi uma estratégia que se utilizou algo próximo dos alunos para dar significado à aprendizagem.”

Registo nº 7 – Avaliação semanal de 4 a 6 de fevereiro

“As crianças ficaram muito motivadas com a medição. O que foi planeado pela estagiária não aconteceu na sua totalidade pois esta tencionava fazer a medição com uma medida não padronizada (rolos de papel higiénico) mas, em contrapartida, as crianças beneficiaram muito mais com a proposta sugerida por estas pois causou o total interesse em executá-la. Quando perguntado “com o que é que podemos medir?” responderam: “Vassoura” (MA), “pau” (AND) “meninos deitados no chão” (MA) “Braços” (RAFA P), “mãos” (NU), “rolhas” (MA) com os sapatos (BIA M) a BIA M disse: “tive uma ideia! Podemos medir o tapete com os nossos sapatos!” e assim foi. As crianças constataram que o tapete media 13 sapatos por 18 sapatos. Quando estas calçavam de novo os sapatos a MA olhou para uns sapatos que estavam no tapete e comentou: “pequeno, médio, grande”, foram colocados os sapatos por ordem e tirada uma fotografia. A partir deste comentário foi explorado a noção de tamanhos. A estagiária lançou outra questão: “como é que podemos medir a nossa altura? Sem ser com o que já dissemos” após algumas respostas repetidas, eis que surge a “fita métrica” (BIA M) e a “régua” (MA), a MA já tinha trazido uma régua mas começava em 70 cm então havia outro problema: “como fazemos para medir os meninos com esta

régua se não começa no zero?”. Várias hipóteses não válidas foram dadas como “acrescentamos um bocado de cartolina” (RAFA P), ... até que a Ma disse “temos de medir 70 cm do chão e só depois é que metemos o cartão”. A estagiária sabia que esta questão poderia desmotivar os mais novos pois era um grau dificultado mas mesmo assim decidiu arriscar tentar esta hipótese (que foi bem sucedida). Como não tínhamos matérias naquela altura para construir uma fita métrica, a Estagiária mostrou a que elaborou em e procedeu-se às medições. Após as medições na fita métrica colocada na parede, foi feito o registo em gráfico de uma entrada. Em pequenos grupos a estagiária colocava as perguntas que estão mencionadas na grelha. Após a aprendizagem em pequenos grupos surgiu a reunião de todo o grupo em que foi perguntado o que é que descobriram com aquela atividade: “não podemos medir com sapatos porque são de tamanhos diferentes” (VIT), “podemos medir com muitos objetos mas para saber em metros tem de ser com a régua ou a fita” (BIA M), “a régua é mesmo própria para medir” (GUI), e “a fita métrica pode ser usada para medir” (RAFA T).

PROPOSTA DE MELHORIA:

Após o registo das alturas das crianças, na interpretação do gráfico, as crianças ficaram muito curiosas em saber quem eram as crianças que era mais alta do que..., menos alta do que..., da mesma altura do que... Sugere-se que a próxima vez que se faça comparações que se mencione os nomes das crianças para uma informação mais completa. Para além desta melhoria propõe-se que o gráfico de uma entrada revelou-se de fácil leitura por todas as crianças. O próximo gráfico a ser executado deverá ser de dupla entrada.”

Registo nº 8 – Reflexão/avaliação da manhã do Reino Imaginário da Geometria

“Na aula de segunda à tarde foi dado aos alunos um esquema (anexo I) para que a estagiária pudesse ter conhecimento sobre o que é que os alunos sabem e o que querem saber. Através desse esquema a estagiária percebeu que, apenas os alunos que frequentaram outra escola no 3º ano e os repetentes, é que sabiam manusear um compasso e tinham algumas noções sobre o que era perguntado. Os restantes não abordaram esse conteúdo no 3º ano. “[R]econhecem-se e valorizam-se os conhecimentos que os alunos já possuem como determinantes para a construção de novos conhecimentos” (SOARES, 2003:18) sabendo desta vantagem esta

estratégia foi importante para adaptar a aula e poder partir dos conhecimentos prévios dos alunos e responder às perguntas mencionadas no esquema.

Como forma de motivação foi colocado um cartaz à entrada da porta (anexo II) para que os alunos pudessem prever o assunto que iria ser abordado.

Iniciou-se a aula com a explicação do que iria acontecer durante a manhã e foram distribuídas as histórias e os aloquetes (anexo III) para colarem no caderno e registarem os mistérios espalhados pela sala. Com todos os alunos prontos para conhecerem a estória do Reino Imaginário da Geometria (anexo IV) começa assim a leitura realizada pela estagiária e terminada por um aluno. No final da história os alunos verificaram que havia muita informação desconhecida e, desta forma, precisamos da ajuda do sol (anexo V) para exemplificar as definições contidas na estória.

Verificadas as dúvidas que alguns alunos verbalizaram a estagiária teve de despender mais tempo na explicação. Neste sentido, imperou a necessidade de modificar a planificação não fazendo uma atividade que iria ser realizada no recreio (calcular o diâmetro da circunferência desenhada no recreio), contudo, a explicação não foi realizada novamente pela estagiária mas sim pelos alunos. Assim sendo, a estagiária pediu para os alunos que não tivessem entendido levantarem a mão e, por grupos, foram para a beira do sol para que os colegas pudessem explicar. À medida que os colegas explicavam os alunos exemplificavam com a ajuda do sol (por exemplo: o raio é metade do diâmetro – assinalavam o raio no sol, ...). Desta forma, assumiu-se a aprendizagem como uma construção pessoal realizada com os outros alunos através das múltiplas interações e com recurso aos materiais que tinham à disposição.

Quando todos os alunos perceberam os conceitos foi lido o papel que a estagiária distribuiu no início da aula: “Vamos agora ilustrar o sol da nossa história! Vamos desenhá-lo no caderno com as características que tem no Reino Imaginário da Geometria.” Para esta atividade os alunos mencionaram como se deveria utilizar o compasso e alguns deles repetiram a rima da estória: “O compasso é para desenhar e não para brincar porque nos podemos magoar; O compasso pode estragar se com ele estivermos a brincar.” A estagiária só necessitou de mostrar como é que se pegava corretamente no compasso.

Quando desenharam uma circunferência no caderno a estagiária necessitou de apoiar bastantes alunos pois não estavam a pegar corretamente no compasso e, desta forma, a circunferência ficava mais aberta numa determinada parte. Assim sendo, prevaleceu a necessidade de desenhar novamente no quadro um círculo mas, desta

vez, realizado pelos alunos com dificuldade (ver anexo V) e ir individualmente aos lugares dos alunos com dificuldades para poderem fazerem autonomamente uma circunferência. Enquanto era dado este apoio individualizado, os restantes alunos praticavam mais circunferências no caderno e legendavam-nas.

Os mistérios já podiam ser revelados (ver anexo VI – círculos coloridos na parte superior da imagem) e o primeiro e segundo envolviam os círculos pendurados no teto da sala (ver anexo VII). Concluídos os mistérios confirmamos se todos obtivemos o mesmo código secreto podendo assim abrir o cofre secreto e ver a surpresa contida – autocolantes e uma mensagem de parabéns pelo esforço e dedicação (ver anexo VIII).

Como forma de avaliação e consolidação dos conhecimentos novos foi utilizado um jogo lúdico – jogo do twister (ver anexo IX) - pois o lúdico envolve uma “esfera da manifestação lúdica, caracterizada pela criação contínua e ininterrupta, e a do lazer, marcada pela permissão e controle social [...] [com] marcas de “produtividade” desta forma, é possível entender o lúdico como um “produto e processo, num campo específico de atividade – o lazer.” (MARCELLINO, 2007:32) através deste jogo lúdico para facilitar o processo de aprendizagem, os alunos conseguiram adquirir e demonstrar os conhecimentos (ver anexo X - grelha de avaliação do twister). É de salientar que durante a realização do jogo houve ruído mas um ruído de envolvimento na atividade pois alguns alunos ajudavam nas definições e mencionavam características do que era sorteado.

No final da aula uma aluna veio ter com a estagiária comentando que gostou da aula e justificou (ver anexo XI – registo de incidente crítico), este incidente provou que “[...] a melhor situação para aprender é aquela em que a atividade é tão agradável e satisfatória para o aprendiz que não pode diferenciá-la do jogo ou a considera atividade integrada: jogo-trabalho” (MORENO e CAMPOS, 2005:73) levando a estagiária a comprovar que aulas mais dinâmicas e com recurso a jogos lúdicos promovem igualmente aprendizagem.

No dia seguinte à aula, algumas alunas pediram para a estagiária ajudar a praticarem circunferências no quadro, com recurso ao compasso do quadro (ver anexo XII). Foi algo inesperado que demonstrou o interesse pelos conteúdos programáticos assim como a aprendizagem efetuada, pois cada aluna legendou corretamente o que traçou.

A comparação, classificação, interpretação das definições e aplicação no sol tornaram fulcrais para a descoberta e construção de novos conhecimentos e, na prática, tornaram-se um sucesso.

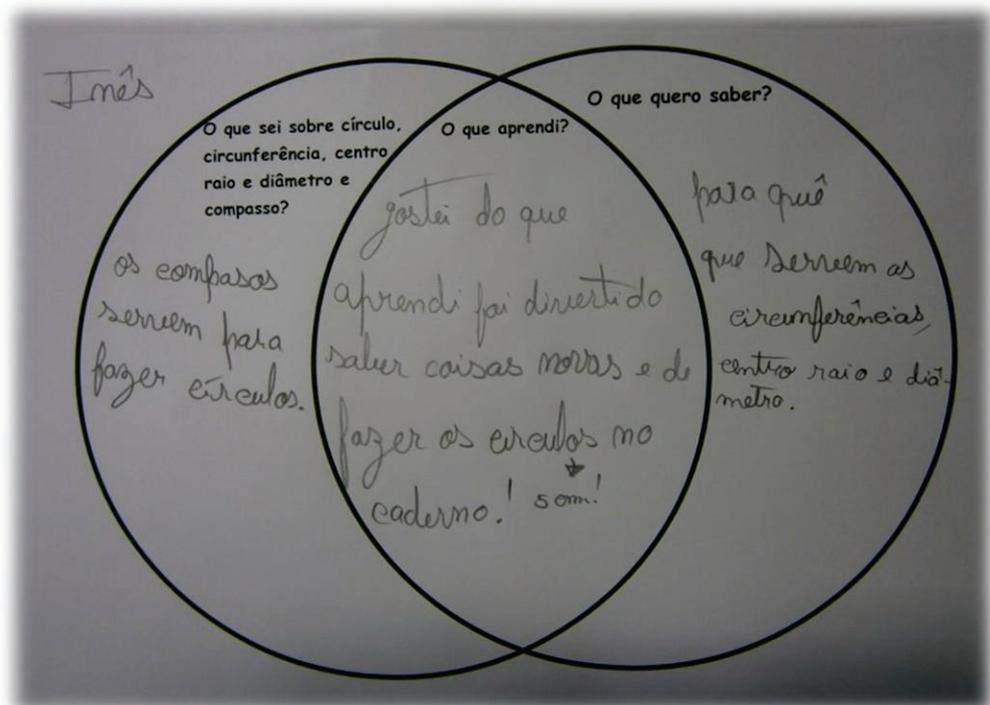
Bibliografia:

MARCELLINO, Nelson Carvalho, *Pedagogia da animação*, 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2007

MORENO NURCIA, Juan Antonio; CAMPOS, Valério, ed. lit. *Aprendizagem através do jogo*, Porto Alegre: Artmed, 2005

SOARES, Júlia, *A Comunicação na Sala de Aula e ensino*, Escola Moderna nº 18, 5ª série, 2003

Anexo I:



Anexo II:



Anexo III:



Anexo IV:

Um dia no Reino Imaginário da Geometria

Há muito, muito tempo atrás, no Reino Imaginário da Geometria, uma menina chamada **Circunferência** porque era uma linda **linha curva e fechada com todos os pontos à mesma distância de ponto interior chamado centro**.

Num dia com céu limpo, viveu uma aventura muito redonda e cheia de traços pelo caminho com o seu amigo **Círculo** porque era **um espaço limitado pela circunferência**. Um dia estavam no jardim e, no meio do monte, apareceu um sol com um ar de círculo importante, de centro bem marcado e com a circunferência bem delineada, como que pronto para brilhar num tímido dia de Inverno.

Ambas olharam para o sol e a Circunferência comentou:

- Mas que circunferência tão redonda e perfeita.

- Pois é! Foi feita com o **compasso, desenharam a circunferência em que a medida de abertura do compasso é a medida do raio**. – Respondeu o Círculo.

Por falar em compasso, a Circunferência explicou - Quem se divertiu a utilizar o **compasso para traçar a circunferência teve de respeitar as regras de segurança:**

O compasso é para desenhar e não para brincar porque nos podemos magoar;

O compasso pode estragar se com ele estivermos a brincar.

O Círculo disse – Que rima tão importante para ser cumprida. Olha! Olha! Mas que centro tão majestoso tem este sol! O seu **centro é o ponto do círculo que está à mesma distância de todos os pontos da circunferência!**

- Se conseguíssemos traçar-lhe um raio e um diâmetro sempre ficava bem mais engraçado! – Acrescentou a Circunferência.

- Podemos desenhar-lhe um raio e uma circunferência, acredito que vai ficar bem mais vistoso! – Disse o Círculo.

- Mas como é que sabemos o que é cada um? – perguntou a Circunferência.

- Bem, isso é fácil! O **diâmetro** é o **segmento de reta que une dois pontos da circunferência e passa pelo centro** e o **raio** é o **segmento de reta que une o centro a qualquer ponto da circunferência**. – Respondeu o Círculo.

- Isso quer dizer que o **diâmetro** é o **dobro do raio** e o **raio** é **metade do diâmetro**. – Concluiu a Circunferência.

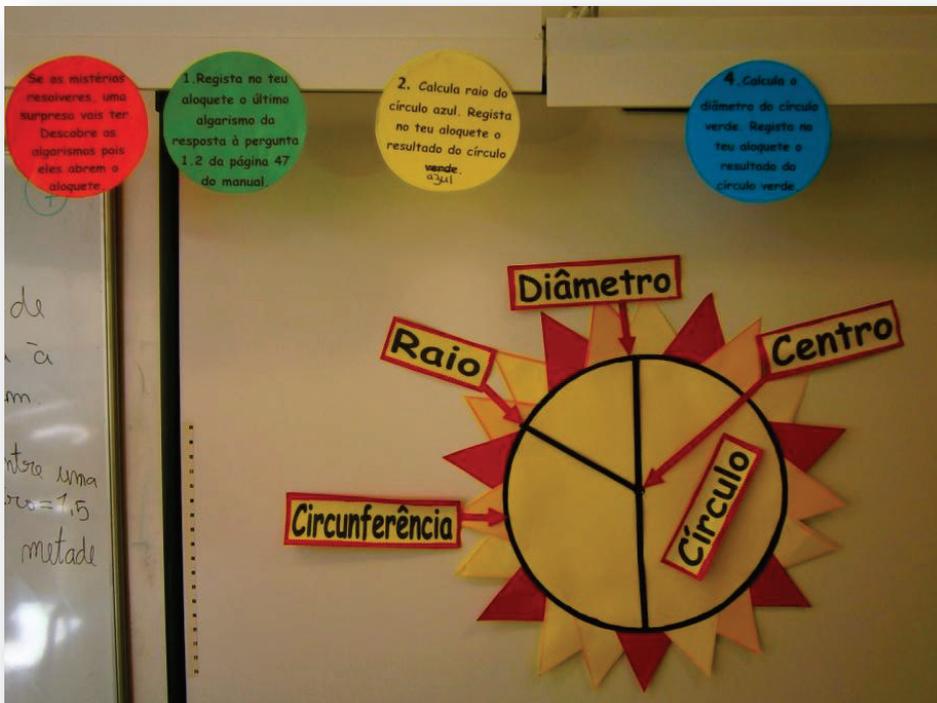
- Boa! Assim já podemos traçar com a régua o diâmetro e o raio para o sol ficar mais bonito e completo. – Disse o Círculo.

E assim fizeram... Com a ajuda da régua traçaram o raio e o diâmetro e chamaram todos os habitantes do Reino Imaginário da Geometria para verem como o sol estava ainda mais radiante e completo com os dois segmentos traçados.

Anexo V:



Anexo VI:



Anexo VII:



Anexo VIII:



Anexo IX:



Anexo X:

GRELHA DE AVALIAÇÃO JOGO DO TWISTER

Data: 10/12/2013

Turma: 4º E

Observadora: Estagiária (Joana Sousa)

Critérios Alunos	Id entificou	N ão identific ou	Identifi cou com ajuda	Observações
AR			X	
BD	X			
BL	X			
CA	X			
DÃ	X			
DI	X			
FR	X			
FG	X			
IN			X	
IR	X			
MA			X	
MF	X			
MM	X			

MA	X			
NOR	X			
NU	X			
PJ	X			
PM				Faltou
RE	X			
RA				Faltou
RF	X			
SA	X			
SI	X			
TA	X			
TI			X	

Anexo XI:

Registo de incidente crítico

Nome do aluno: CAR

Observadora: Estagiária

Idade: 10 anos

Data: 9-12-2013

Incidente: CAR - Antes eu não gostava de matemática e agora gosto.

Estagiária – Gostas porquê?

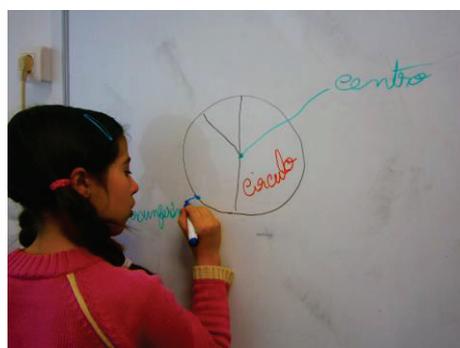
CAR - Gosto destas aulas, são diferentes. Aprender matemática assim é bem melhor e eu percebo.

Estagiária –

CAR – Ainda bem que trouxe a história do Reino Imaginário da Geometria e o sol. Obrigada professora.

Comentário: A forma de aprender matemática foi através de exemplos práticos em que os alunos puderam tirar as conclusões experimentando o objeto.

Anexo XII:



Registo nº 9 – Reflexão sobre envolvimento das crianças no projeto lúdico

“Após ter analisado a participação das crianças no projeto sobre o hamster constatei que nem todas as crianças participaram em todas as fases. As crianças mais novas foram as que menos participaram na fase do planeamento. Apesar de ter em conta que estou com um grupo misto (3,4 e 5 anos), e que estas crianças inevitavelmente possuem desenvolvimentos, gostos e interesses diferentes questioneimei sobre o trabalho que tenho desenvolvido até agora. Será que pensei em estratégias para motivar os mais novos? Será que os projetos devem envolver todo o grupo? Será que poderiam estes elaborar um projeto de acordo com as suas curiosidades? Será porque estas crianças nunca antes experimentaram a metodologia de projeto e por isso cabe-me ir com mais calma para que percebam o trabalho a ser feito? Que estratégias poderei criar para envolver as crianças menos participativas?”

No sentido de dar respostas a todas estas questões pesquisei teoria que pudesse estar relacionada e Rodrigues afirma que “Os meninos de três anos podem não participar plenamente em algumas fases do projeto, como a do planeamento, devido às dificuldades para antecipar o que se vai passar. No entanto, acabam por participar nas atividades porque são algo de concreto. (...) os mais pequenos, quando vêm os grandes fazer algo, também querem participar. Então são integrados pelos próprios colegas nas actividades.” (RODRIGUES,2006:9) de facto esta afirmação é realmente o que verifico na realização das atividades, as crianças mais novas nem sempre têm a plena noção do que vai ser feito mas aceitam o desafio. A minha preocupação era que algumas crianças pareciam que estavam distantes do projeto mas na observação das brincadeiras verificava que existia aprendizagem e envolvimento no projeto como se verifica no registo de incidente crítico anexado. Fiquei então mais descansada quando Rodrigues (2006:9) menciona que “por vezes podem parecer alheados de tudo, porque não têm o mesmo nível de participação dos meninos de quatro ou cinco anos, mas não estão. De repente aparecem com produções ligadas aos projetos.(...) Quando uma criança não tem paciência para estar à mesa e vai para outra área, ela não deixa de se aperceber do que se vai passando”. A minha preocupação foi-se desvanecendo até porque as crianças acabam por se envolver de outra forma como por exemplo, no conselho de grupo em que relembramos o que fizemos durante a semana, o que gostamos mais, é uma forma de comunicação que proporciona a todas as crianças saberem o que foi realizado como afirma Rodrigues (2006:8) “Se não tivéssemos o ritual da comunicação e do Conselho, os grupos estavam só nas áreas de trabalho e não havia esse enriquecimento. Assim, toda a sala sabe o que se está a passar.”

O educador é, em parte, responsável por esta participação, pois tem a função de perceber os interesses das crianças e de criar momentos motivantes, criar momentos de reflexão do trabalho realizado para que todo o grupo perceba o que vai sendo realizado e o que ainda falta realizar. Como forma de incentivo e de valorizar as produções das crianças o educador deve “[registar] o que a criança pede e os comentários, ideias e opiniões que surgem e que parecem importantes para o balanço e organização dos álbuns. (...) Apoiar nos momentos de síntese e avaliação das actividades. (...)” (RODRIGUES,2006:10). Desta forma concluo que os projetos têm de ir ao encontro das necessidades das crianças e sobretudo dos seus interesses. Por outro lado, penso que devo fazer um processo mais sistemático e reflexivo relativamente ao projeto e às suas fases. Devo também ter em conta que não posso esperar que todas as crianças se envolvam em todas as fases e nem com o mesmo ritmo.”

Registro nº 10 – Reflexão sobre diferenciação pedagógica

“Diferenciar é romper com uma pedagogia frontal, a mesma lição os mesmos exercícios para todos”(Perrenoud, 1997 appud SANTANA:30) isto é, a mesma atividade não é desenvolvida da mesma forma para todos os alunos. Na sala há 25 vidas diferentes, 25 experiências diversas, 25 vontades próprias e 5 realidades únicas, portanto, 25 “olhares” diferentes. É um cenário complexo que reside na dificuldade que parece existir em responder eficazmente a tanta diversidade. *Como é que um professor consegue “desdobrar-se” em tantas respostas?*

Verificando as fichas diagnósticas, conversas informais com os alunos, observações e através da caracterização do grupo há uma notável diferença de desenvolvimentos, aprendizagens prévias, relação com o saber, interesses e formas de aprender. Sabendo desta realidade o processo de ensino aprendizagem foi sempre adaptado e tendo em conta estes diferentes “olhares” que contêm uma bagagem. Compreendemos, então, que o “conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997:25). Conforme estas capacidades e características de cada criança podemos observar o progresso (Canavarro et al, 2001).

Para além desta diferenciação individual nas perguntas colocadas oralmente o professor deve criar um conjunto de estratégias e dispositivos, criar uma situação de trabalho ideal para todos, tanto para as crianças com mais dificuldades como para as crianças mais avançadas em relação à “média”. Conforme essa necessidade de diferenciar optamos por distinguir também o tipo de exercícios propostos criando uma atividade de mensagens secretas em que havia cinco enunciados diferentes conforme as necessidades de cada aluno. Assim permitiu que os alunos fizessem por si os exercícios.

Há momentos que a atenção deverá ser individualizada, contudo, em grande grupo pode-se criar essa diferenciação onde é feita uma aprendizagem. Na minha intervenção, no momento de planificação, tenho de encontrar atividades que, para além de serem motivantes, terão de ser adaptadas ao grupo e que desenvolvam competências em todas as faixas etárias pois o “planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social.” (MARQUES, 2000: 45).

Como Sanches (2001:72) refere fazer uma “gestão da heterogeneidade dentro de um grupo e para esse mesmo grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na acção, no trabalho da turma como um grupo em actividades que possibilitem aos alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objectivos diferentes.” Espelho esta afirmação na minha intervenção aquando a realização das actividades pois tenho sempre e preparadas perguntas dirigidas às crianças mais novas e às mais velhas. Estas actividades em grande grupo que permitem a participação de todos, tento sempre ter atenção a motivação e o interesse que as crianças estão a demonstrar para a actividade não se tornar demasiado fácil para algumas crianças.

Houve momentos durante o período de estágio em que tive algumas dificuldades em lidar com estas diferenças, principalmente no início em que era inexperiente. As minhas principais dúvidas eram como preparar as actividades? *Posso realizar actividades completamente diferentes para o grupo dos 3/4 e para os 5anos? Será que conseguirei manter todo o grupo motivado?*”

IX – Inquérito por questionário sobre o projeto lúdico na EPE e respetiva análise

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Agradeço a vossa colaboração e disponibilidade para este inquérito e garantir a confidencialidade da informação e das perspetivas reveladas.

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, instituição onde frequento o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente questionário insere-se no âmbito do estágio na valência de Educação Pré-Escolar, a ter lugar no Jardim de Infância de Baguim do Monte, na sala 1.

O seu objetivo é realizar uma análise, de modo a perceber o impacto que obteve o projeto lúdico no grupo de crianças e nos pais.

Contextualização:

Segundo Katz e Chard (1997:3), “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”.

O projeto lúdico da sala “O hamster” surgiu a partir de uma pergunta realizada às crianças “o que é que vocês gostavam de ter aqui na sala?” a partir desta pergunta surgiram várias ideias, uma delas o hamster. Desta forma, começamos a nossa investigação sobre o mesmo.

Porto, Maio de 2013

A aluna estagiária,

Joana Sousa

1. Tiveram conhecimento do projeto lúdico “O hamster?” Como tiveram conhecimento?

2. Já alguma vez o/a vosso/a filho/a falou sobre o que fez e aprendeu, no âmbito do projeto lúdico? O que contou?

3. Na vossa opinião, o educando está motivado com as descobertas que temos feito, no âmbito deste projeto lúdico? De que modo sentiram essa motivação?

4. Acham este projeto importante para o desenvolvimento e nas aprendizagens do/a vosso/a filho/a? Porquê?

5. Pensam ser importante participar nas aprendizagens do/a vosso/a filho/a?

6. O facto de trabalharem em conjunto com educando foi importante? Porquê?

O inquérito por questionário estava organizado em cinco partes nas quais continham perguntas interligadas: percepção do trabalho desenvolvido; partilha das aprendizagens e experiências vividas; motivação; implicação na aquisição de novas aprendizagens, desenvolvimento e envolvimento parental.

As respostas mencionadas são as que mais se repetem pois segundo Bogdan (1994:221) “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”. Assim, foi recolhido as regularidades e padrões nas respostas dos inquiridos.

Análise Inquéritos por questionário	
Perguntas	Respostas
Tiveram conhecimento do projeto lúdico “O hamster?” Como?	Pelo educando; Pela estagiária; Pela professora.
Já alguma vez o/a vosso/a filho/a falou sobre o que fez e aprendeu, no âmbito do projeto lúdico? O que contou?	Sim. Sobre os cuidados a ter e a limpeza da gaiola; alimentação; brinca muito com ele; explicou como se fazia um hamster em origami; costuma contar tudo o que faz, lembro-me de dizer como tudo começou, as pesquisas que fizeram, as atividades realizadas; a Kika passou um dia no Jardim; o habitat do hamster; quando compraram o Kiko; se o Kiko tiver as orelhas levantadas pode morder; como escolheram o nome do Kiko.
Na vossa opinião, o educando está motivado com as descobertas que temos feito, no âmbito deste projeto lúdico? De que modo sentiram essa motivação?	Muito motivado. Fala constantemente sobre o que aprenderam; está pois quando teve o Kiko em casa foi ela que tratou dele sozinha; sentimos que ela faz as pesquisas com muita alegria e com gosto; está muito motivado porque gosta do novo amiguinho; grande motivação quando queria trazer o Kiko para casa.
Acham este projeto importante para o desenvolvimento e nas aprendizagens do/a vosso/a filho/a? Porquê?	Ganham mais responsabilidade e cuidado também pelo meio ambiente. Respeitam mais tudo o que os envolve; tudo ajuda a crescer e a aprender; aprenderam que também têm de respeitar os animais e dar-lhes espaço, não estar sempre a aborrecê-los.
	É uma mais valia para os pais e para a criança; a partilha, compreensão e

<p>Pensam ser importante participar nas aprendizagens do/a vosso/a filho/a?</p>	<p>acompanhamento da evolução da aprendizagem da nossa filha; eles têm de ter a nossa ajuda tanto em casa como no Jardim; acrescentamos algo de novo e assim vai conhecendo mais sobre o que a rodeia; é assim que conseguimos acompanhá-los nos seus interesses e nas suas capacidades; apesar de não estarmos presentes em tudo o que diz respeito ao crescimento dos nossos filhos, é importante participarmos quando podemos; vivemos a alegria deles em descobrir coisas novas.</p>
<p>O facto de trabalharem em conjunto com educando foi importante? Porquê?</p>	<p>É sempre importante trabalhar em conjunto porque aprendemos com elas e elas connosco; é mais fácil aprenderem com a nossa ajuda e incentivo; o meu educando fica a saber que pode sempre contar com o meu apoio; conseguimos conhecer melhor o desenvolvimento do nosso filho; sim porque ficamos a saber o que fazem com os amigos e educadores e eles ficam contentes porque também participamos; ele vem cheio de perguntas para casa sobre o que descobriu no Jardim, tudo o que descobriu ele pergunta-nos e depois explica-nos como realmente é.</p>

X – Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante do 1º CEB

Fases	Objetivos	Questões/Afirmações	Respostas
Acolhimento	Agradecer e Intormalizar	Obrigada por aceitar este pedido e por se mostrar disponível em colaborar na entrevista.	
Contextualização e Explicação	Explicar o objetivo do trabalho; Explicitar qualquer tipo de dúvida.	Somos alunas da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e estamos neste momento a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito do estágio final na valencia de 1º ciclo sera realizada a presente entrevista que visa conhecer as suas opções educativas, a forma como leciona e como gere o grupo. Queremos ainda referir que será mantida a confidencialidade relativamente a qualquer dado ou opiniao. Se tiver alguma dúvida não hesite em perguntar. Podemos começar?	
Opções Educativas Desenvolvidas	Enumerar possível modelo curricular específico e as pedagogias utilizadas.	Na prática educativa o professor pode ou não seguir um modelo curricular. Na sua prática segue algum modelo? Por exemplo o MEM? <u>Que métodos utiliza na sua pratica?</u>	No 1º ano utilizo o metodo analítico-sintético.
Organização do ambiente educativo	Perceber a organização do grupo.	A disposição dos alunos nos seus lugares é intencional? Quais foram os critérios seguidos?	Sim. Separar os alunos conversadores e ter o cuidado de colocar os mais pequenos à frente
Relação Pedagógica	Conhecer o que valoriza na relação pedagógica. Saber como estabelece a relação pedagógica.	Em seu entender, o que é uma boa relação pedagógica? O que deve ser feito para a assegurar? E que limites devem ser estabelecidos? Quais os tadores de sucesso de uma boa relação pedagógica?	Penso que uma boa relação pedagógica com limites sabendo que podem ter o apoio do professor sempre que necessario mas que devem respeitar o que foi acordado.

<p>Envolvimento parental</p>	<p>Tomar conhecimento do tipo de relação existente com os pais, e do envolvimento que estes têm na vida escolar dos seus filhos.</p>	<p>Acha importante o envolvimento dos pais/famílias na aprendizagem dos alunos? Caso tenha respondido sim, tem na sua prática momentos destinados a este envolvimento? De que forma o faz? E os pais, são recetivos e participam de forma ativa nestas experiências?</p>	<p>Acho importante que os pais se envolvam nas aprendizagens dos filhos. Penso que os pais devem ajudar os filhos nas suas dificuldades e na realização dos TPC.</p>
<p>Planificação</p>	<p>Perceber como planifica. Conhecer estratégias para a motivação.</p>	<p>Com que frequência planifica? Considera importante planificar com os alunos? Que aspetos tem em conta na preparação das atividades para a motivação dos alunos?</p>	<p>Planifico semanalmente, mas sem a ajuda dos alunos. Algumas atividades são preparadas tendo em conta os interesses e o nível cognitivo dos alunos.</p>
<p>Diferenciação pedagógica</p>	<p>Compreender a forma de inclusão. Entender a diferenciação que realiza.</p>	<p>Sabendo das Necessidades Educativas Especiais existentes na turma, de que forma inclui esses alunos na prática quotidiana? Promove atividades específicas? Tendo em conta a diferenciação pedagógica, dispensa alguma atenção especial a esses alunos durante a aula? De que forma?</p>	<p>Apesar de haver um aluno com NEE e possuir um PEI, beneficiando de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação, no entanto, não se registou ainda a necessidade da sua aplicação.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Conhecer a forma como avalia.</p>	<p>Qual é para si a principal função da avaliação dos alunos? Como se processa a avaliação dos alunos? Quanto à avaliação formativa, como a assegura? Quais os instrumentos de avaliação que mais utiliza e porquê? Dá a conhecer (aos alunos e pais) frequentemente os resultados da avaliação?</p>	<p>Para mim, a avaliação é contínua (comportamentos, trabalho da aula, ...). Deve ter em conta o trabalho diário dos alunos e os resultados das fichas de avaliação. Os pais são informados do resultado das fichas de avaliação e são convocados para a reunião para entrega dos registos de avaliação no final de cada período.</p>

XI – Planta da sala do 1º CEB – Antes-Depois

