



PAULA
FRASSINETTI

Educar na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: **Democracia e comunicação como bastiões pedagógicos**

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

Mariana da Silva Ribeiro

Orientação

Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Professora Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira

RESUMO

O relatório, que aqui se enceta, compreende o sentido de toda a intervenção educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A construção deste trabalho teve como intuito primordial afirmar a necessidade de concretização da escola democrática com base numa educação crítica que tenha como pressupostos a participação ativa, a discussão, o diálogo, a comunicação.

No decurso desta investigação exploratória e da prática inerente, defendemos, assim, a inexistência de hierarquias no conhecimento. Desta forma, desdobramos inúmeras conceções teóricas de autores de referência no domínio pedagógico, tais como Delors, Niza, Baptista, Arends, Dewey, os quais corroboram as metodologias utilizadas e conseqüentemente a prática desenvolvida. Entre elas conta-se a aprendizagem cooperada que, promovendo as aprendizagens e assegurando a socialização, assume a melhor forma de comunicar e de fazer com que a criança se encontre e encontre o seu espaço, no seu processo evolutivo de aprendizagem cognitiva, sensorial e emocional.

Na tentativa de enriquecer todo este percurso, tornou-se imprescindível analisar os documentos reguladores das instituições e elaborar duas caracterizações de grupo, a primeira relativa à educação pré-escolar e a segunda associada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois só desta forma seria possível preparar as metodologias mais adequadas a este caminho. O desenvolvimento do ponto de intervenção abrange as questões observar, planear, agir e avaliar, uma vez que são estes os pilares estruturantes da prática educativa.

São conseqüentemente apresentadas considerações finais que deverão refletir a grande evolução pessoal e profissional, pesando as componentes de experiência vivida, as competências adquiridas e desenvolvidas e os resultados obtidos que se traduzirão na meta de fazer o leitor compreender novos sentidos e possibilidades de ação educativa e reconhecer que neste meio educativo a construção de uma democracia é, efetivamente, muito complexa mas concretizável.

É preciso que as pessoas continuem a acreditar, com consciência das dificuldades, na certeza de uma viabilidade sustentada através da realização de um trabalho permanentemente transformador e sempre crítico.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação, Reflexão, Comunicação, Espaço Democrático.

ABSTRACT

This report concerns the meaning of the whole educational intervention developed in the context of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education. The primary purpose of the construction of this work was to affirm the need to achieve a democratic school based on a critical education which has active participation, debate, dialogue, and communication as goals. During this exploratory research and its inherent practice we thus defend the lack of hierarchies in the knowledge.

Therefore, we explore numerous theoretical conceptions of major authors in the pedagogical field such as Delors, Niza, Baptist, Arends, Dewey, who corroborate the methodologies used and consequently the practice that has been developed. Among the methodologies is the included cooperative learning which by promoting learning and ensuring socialization becomes the best way of communication, and leads the children to find themselves and their space, in its evolutionary process of cognitive, sensorial and emotional learning.

In the attempt to enhance this entire process, it became essential to analyze regulatory documents of the institutions and produce two characterization groups, the first relating to the Pre-school Education and the second associated with the 1st Cycle of Basic Education, since only this way it would be possible to prepare appropriate methodologies.

The development of this project covers issues such as observing, planning, acting and reviewing, since these are the structural pillars of educational practice.

Consequently, the final remarks reflect the great personal and professional evolution, taking into account the experience lived, the acquired and developed competences with the purpose of leading to the understanding of new meanings and possibilities of education practices and the recognition that in this education environment the construction of a democracy clearly is very complex yet achievable.

We need people to continue to believe, aware of the difficulties, in the certain of a sustained viability by conducting of a permanently transformer and always critical work.

Key-words: Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, Education, Reflection, Communication, Democratic Space.

AGRADECIMENTOS

A conceção deste trabalho não teria sido imaginável sem a colaboração de algumas pessoas que me apoiaram e, de formas distintas, engrandeceram o caminho percorrido.

Assim sendo, gostaria de deixar a minha gratidão às Professoras Brigitte Silva e Ana Luísa Ferreira, pelas oportunidades que me proporcionaram, pelas aprendizagens conjuntas no decorrer deste percurso e pelo incentivo constante.

Ao meu pai, que foi, é e sempre será a fonte de toda a minha inspiração.

À minha mãe, por ter assumido esta luta como se fosse sua, por ter caminhado sempre a meu lado, sentido meus medos, minhas ansiedades, minhas incertezas, minhas angustias.

Ao Diogo, por acreditar sempre em mim, por me lembrar todos os dias da pessoa que sou, por me amparar nos momentos de desalento.

Às minhas primas, Ana Albuquerque, pelo apoio incondicional e sem hora marcada, e à Mafaldinha pelo brilho com que olha a minha prática educativa.

Ao meu tio Miguel, porque apesar de longe, esteve sempre perto.

Às minhas amigas, Helena e Diana, pelo companheirismo incondicional nesta grande aventura.

E finalmente, resta-me agradecer às crianças com quem tive o enorme privilégio de partilhar esta etapa da minha vida.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	6
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
III.	CONTEXTO ORGANIZACIONAL – CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	18
i.	Caraterização do Grupo	23
ii.	Caraterização da Turma do 1.º Ciclo Ensino Básico	29
IV.	METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	33
V.	INTERVENÇÃO EDUCATIVA	36
iii.	Observar.....	36
iv.	Planear/Planificar.....	38
v.	Agir/Intervir.....	41
vi.	Avaliar	47
VI.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
VII.	BIBLIOGRAFIA.....	57

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este percurso foi efetuado no contexto Pré-escolar, numa sala de cinco anos, no 2.º semestre do ano letivo de 2012/2013, sob a orientação de Doutora Brigitte Silva, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa sala de 3.º ano, no 1º semestre do ano letivo 2013/2014, sob a orientação de Doutora Ana Luísa Ferreira.

O caminho percorrido teve como principal desígnio a aquisição de experiência na prática profissional, sendo este documento um testemunho pessoal.

Neste relatório consta a caracterização das instituições de estágio na valência de jardim-de-infância e 1.º CEB, e consequente exposição do trabalho desenvolvido, tendo em conta quatro pressupostos da ação educativa: observar, planear, agir e avaliar.

Esta prática, rumo à profissionalização, tem como principais finalidades compreender o funcionamento das instituições, respeitando os seus ideários, cooperando de forma efetiva na dinâmica institucional. Mais acresce: utilizar estratégias de intervenção de acordo com as características das famílias, intervir ao nível da comunidade e saber utilizar recursos diversos, participar numa perspetiva curricular gerindo esses mesmos recursos e organizando o ambiente educativo tendo em conta uma pedagogia diferenciada, demonstrar sempre respeito pelos princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança, agindo sempre com intencionalidade.

No sentido de apresentar o trabalho desenvolvido, o presente relatório contempla, num primeiro momento, um enquadramento teórico, servindo como um olhar geral sobre o quadro científico em se apoiaram os estágios. Num segundo momento, de modo a compreender de que forma se organizam as instituições, procedeu-se à análise dos documentos reguladores das mesmas, traçando-se as possíveis formas de intervenção, e analisou-se as características dos grupos, definindo as fases de desenvolvimento das crianças, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e socioafetivo. Seguidamente, foi evidenciada toda a prática pedagógica que compreende os aspetos de todo este processo de aprendizagem.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais nas quais se procura destacar a autoavaliação da ação pedagógica, dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento profissional, uma pequena reflexão sobre a experiência de estágio rumo à construção da profissionalização e algumas questões que se colocam ao profissional de perfil de dupla habilitação.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo,¹

Educar é, desta forma, a grande responsabilidade de saber fazer crescer e aqui o Educador/Professor assume um papel de importante agente de formação, papel esse ativo no *processo que visa explicitar as virtualidades do indivíduo, em contacto com a realidade, com o fim de levá-lo a actuar nessa mesma realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, tendo em vista atender às necessidades pessoais, sociais e transcendentais da criatura humana.*²

Fala-se assim do Educador/Professor como elo integrador, que acompanha não só as Orientações Curriculares e as metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também reflete, avalia, articula, relaciona, cruza o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor de cada criança.

Considera-se, portanto, decisivo contemplar a educação como resultado de uma ação praticada, de um indivíduo sobre o outro, um processo, em permanente evolução, que de forma planeada, ou não, liga dois ou mais seres e os coloca em comunicação, numa situação de partilha recíproca.

Assim, proporcionando um lugar aberto às vivências e interesses das crianças, um lugar integrador de intencionalidades múltiplas, o Educador/Professor deve *promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades.*³

Olhamos, desta forma, o Educador/Professor, tal como Vasconcelos, como um jardineiro, que cuida do crescimento das suas crianças, à imagem de uma planta, ou mesmo um viajante, que guia a criança até à sua própria aprendizagem e facultar-lhe instrumentos para explorar o caminho do conhecimento!⁴

Assim, condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, o Educador/Professor deve estar em permanente busca, dedicado e

¹ LANDSHEERE, G. (1983). *Definir os objetivos da educação*, Lisboa: Moraes Editores, pp. 56;

² NÉRICI, I. (1986). *Didática, uma introdução*, São Paulo: Edições Atlas, pp. 13;

³ Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei Bases do Sistema Educativo);

⁴ VASCONCELOS, T. (1997), *Ao redor da mesa grande*, Porto: Porto Editora;

solidário com o seu projeto, vivendo um compromisso com cada indivíduo e consigo próprio.⁵

Ao longo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar encontram-se evidências que se prendem com o dever que o Educador tem em *contemplar a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, as intencionalidades educativas, nomeadamente o observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.*⁶

Acreditamos que tanto os Educadores de infância como os Professores do 1º CEB devem estar presentes na vida dos Educandos, cultivando uma atitude construtiva, libertadora e solidária, de forma a criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção da sua identidade, a realização das suas potencialidades nos domínios pessoais e sociais.

Desta forma, tendo em conta a articulação de todos estes pressupostos, destacamos a aprendizagem cooperativa. Este modelo, promotor da aceitação intergrupar, ampliação dos padrões de ligação entre os pares e da autoestima⁷, permite desenvolver um espírito democrático e organização crítica. Este tipo de aprendizagem passa pela dialética impressa, *pelo debate, pelo confronto, pela coavaliação.*⁸

Fará das competências do Educador/Professor implementar a aprendizagem cooperativa desde o primeiro momento, envolvendo as crianças em processos reflexivos, comunicantes das suas emoções, do seu raciocínio, do seu *modus operandi*. Contrariamente à aprendizagem tradicional, neste estágio, a tarefa primordial de um profissional em educação é estimular aprendizagens significativas, prescrevendo sempre uma *mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa (...)*⁹ É de realçar que este tipo de aprendizagem, numa situação puramente cooperativa, encontra-se numa correlação positiva

⁵ CARNEIRO, R. (2003). *Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, pp. 109;

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica;

⁷ Baseado em: ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*, Mc Graw-Hill, Amadora, pp. 384;

⁸ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1.ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 68;

⁹ ROLDÃO, M.; ALONSO, L. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Almedina, Coimbra, pp. 49;

irreprovável no que respeita à satisfação dos objetivos dos demais participantes, pelo que um só poderá ser bem-sucedido se os outros também o forem e vice-versa.

Tomar consciência, pertencer, criar regulação social, e criar análise são alguns dos objetivos neste processo de trabalho cooperativo associado ao exercício de educação democrática. Exercício esse intrinsecamente ligado a espaços reflexivos e meta-reflexivos em torno de uma semana e das aprendizagens.

Deste modo, e preservando esta forma de trabalho, consideramos o diário de grupo/turma um interessante *termómetro moral*, alimentador da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa, que uma educação cooperada pressupõe.

Este revelou-se, assim, um instrumento útil de mediação social que associado à assembleia (espaço de análise e debate/comunicação de ideias construídas ao longo da semana), permite *ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores*¹⁰ de um grupo/turma.

Inerente à importância de acompanhar o clima emocional de cada criança/aluno e às diferentes dimensões do perfil do Educador/Professor, urge *envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver*¹¹. A par da responsabilização dos pais enquanto coeducadores das crianças, torna-se imprescindível a integração destes no trabalho do Jardim-de-Infância/Escola, pois só desta forma lhe poderão dar continuidade em casa e fazer com que o Jardim-de-Infância/Escola, a Família e a Criança trabalhem em plena complementaridade, como um só órgão educacional.

O Educador/Professor assume um papel auxiliar na construção de um conceito de escola aberta, sendo o trabalho educativo enriquecido pela partilha de ideias e experiências. De todos estes desígnios importa salientar o valor inqualificável assente na relação do adulto com a criança, que, segundo Isabel Baptista, atuam como agentes privilegiados de proximidade humana¹².

O facto do profissional em educação se assumir como um pilar na educação de cada criança proporciona momentos de grande reflexão acerca da sua ação enquanto profissional ativo no desenvolvimento de um grupo/turma, e de cada criança/aluno.

¹⁰ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1.ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 145;

¹¹ Decreto – Lei n.º 241/2001, Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor 1.º ciclo;

¹² BAPTISTA, I. (2005). *Dar gosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto: Portugal, Profedições;

Talvez, por esta razão, hoje, ser Educador/Professor implica atuar na sociedade auxiliando (uma vez que o conhecimento se constrói de forma coletiva, professor-aluno, aluno-professor) a sua transformação e crescimento.

Ou seja, acreditamos, que tanto o Educador como o Professor, são mediadores ativos da cultura que possibilita progressos no desenvolvimento da criança/aluno, uma vez que a constante busca de conhecimento deve ser parte constituinte desta profissão. Defendemos, tal como Vygotsky, a não existência de respostas boas/corretas neste processo de desenvolvimento, mas sabemos que o nosso modo de agir está intimamente ligada às constantes mutações sofridas no desenvolvimento da criança/aluno.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar prescrevem a importância de se criar as condições necessárias *para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender*¹³, engrandecendo assim o papel da educação pré-escolar na vida do homem, olhada como um valioso contributo na formação global e harmoniosa da criança.

Devemos ainda salientar que o caminho traçado na educação pré-escolar cruza, em todos os sentidos, a etapa seguinte. O que se traduz numa base formada nesta fase do processo educativo a sustentar aquela que, segundo as metas de aprendizagem, se caracteriza pela *base fundacional para todas as aprendizagens futuras*¹⁴.

Defendemos, assim, tal como Dewey, que a criança deve aprender fazendo, experimentando; ou, como Freinet, que apenas identifica a aprendizagem efetiva aquando da envolvimento do *tateamento experimental*.¹⁵ E, ainda que se olhe a aprendizagem, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como formal, acreditamos estar perante uma necessidade de observar, implicando a completude sensorial para conhecer, observar com o tato, observar por meio do olfato, observar com o paladar, observar por meio da audição. Estamos perante a necessidade de plena exploração, pois só assim a criança desvenda os seus sabores e dissabores, só assim a criança se torna capaz de assumir como ser coconstrutor do seu próprio desenvolvimento, condutor das suas próprias aprendizagens.

¹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica, pp. 17;

¹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). *Metas de aprendizagem, 1º Ciclo do Ensino Básico*;

¹⁵ DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp. 85;

Nesta dimensão, o educador aconselha, o professor orienta; educador e professor agem com intuito de problematizar, dando origem a um lugar de discussão, reflexão e construção de um novo conhecimento, onde toda esta interação é a base do processo de aprendizagem. A esta forma de gerar conhecimentos denominamos construtivismo.

Veiculamos, por isso, a urgência de formar educadores/professores capazes de *analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua actividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional*¹⁶ - o que revela a subsistência valorativa do professor como constante investigador.

Tal como tem vindo a ser referido, importa refletir, do ponto de vista racional, sobre a forma como se está na profissão. Aquele que criticamente questiona e criticamente se questiona, aquele que discute, avalia e dialoga no desempenho da sua atividade docente é efetivamente um professor investigador, como John Dewey refere, é efetivamente um estudante do ensino.¹⁷

Podemos, então, afirmar que a investigação está intimamente ligada à função de ser professor. Olhamos, assim, o professor reflexivo como uma entidade que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento e que constrói os seus conhecimentos profissionais a partir da experiência e saberes, os quais compreendem uma sólida articulação entre a teoria e a prática.

Salienta-se, ainda, a visão de Zeichner que afirma que *ser reflexivo é uma maneira de ser professor*¹⁸. Considerar-se-á, ainda que com teor interrogativo, esta a mais valiosa forma de agir, como professor promotor de aprendizagens significativas.

Reconhece-se, conseqüentemente, num professor reflexivo, uma prática potencialmente evidente de pedagogia diferenciada, na qual o verdadeiro trabalho é aquele que chega a todos e a cada um. A pedagogia diferenciada foi elaborada sobre a base de um modelo procedente da psicologia diferencial que se propunha adaptar os métodos, e às vezes os conteúdos de ensino, a cada criança a partir das suas próprias características, uma vez que o outro é diferente e nós também somos.

A diferença está na relação entre os diferentes.¹⁹ Este método pressupõe uma ação intelectualmente ativa, o qual também significa, a partir do interesse da criança,

¹⁶ ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa, pp. 50;

¹⁷ DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp. 58;

¹⁸ ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa: Educa, pp. 18;

¹⁹ STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. (2005). *A diferença somos nós*, Porto: Edições Afrontamento;

abrir portas a novos interesses. Compreende-se que, neste patamar, o fazer está ao serviço do compreender.

A diferenciação pedagógica deve harmonizar-se com a abertura do *leque de possibilidades*. A aprendizagem não deve resumir-se à aquisição de conhecimentos.

Entende-se, portanto, que um bom profissional reflexivo atua neste trilho educativo desafiante como figura observadora das diferenças, criadora de estratégias coletivas e individuais de aprendizagem.²⁰

Entendemos, portanto, que a atitude do profissional de educação pode condicionar o desenvolvimento da criança. Consciencializar o Educador/Professor para a necessidade de formar crianças como indivíduos autónomos, solidários e competentes é, atualmente, uma missão. Viver com sentido no (...) *educar para aprender e aprender a educar (...)*²¹ é compreender que a continuidade deste processo permitirá ao indivíduo prosseguir a aprendizagem ao longo da vida.

Realçado o comportamento do Educador/Professor, remetemo-nos seguidamente para o salientar das diferentes formas de impulsionar este desenvolvimento.

Olhamos, desta feita, a metodologia de Trabalho de Projeto como uma forma eficaz e cativante de desencadear a vontade de saber, mobilizadora do pensamento criativo, reivindicadora do trabalho de campo e em grupo, construtora e consolidadora das aprendizagens cognitivas disciplinares, intervindo ao nível do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores pela aproximação dos projetos à vida real.²²

Esta metodologia deve nascer num mundo familiar às crianças, no qual estas estabeleçam uma relação significativa. Assim sendo, esta valiosa forma de trabalho aparece intimamente ligada aos interesses da criança particularmente, e do grupo no cômputo geral.

A sua especificidade assenta, em primeiro lugar, numa metodologia para a resolução de problemas, significando isto que se parte de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar.

Inicia-se, assim, um estudo em profundidade, que não predefine tempo ou duração, mas evidencia quatro indispensáveis fases pelas quais terá de passar para

²⁰ MEIRIEU, P. (1985). *L'école, mode d'emploi – Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur;

²¹ CARNEIRO, R. (2003). *Do sentido e da aprendizagem a descoberta do tesouro*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp.113;

²² LEITE e VICTORINO 2008 apud BÉRENY, S. (2011). *Retratos da Arte na Educação*, Porto: Rés, pp. 88;

que todo o processo (de concretização do projeto) possa ser pormenorizadamente analisado e cuja densidade possa ser plenamente consumada.

A *definição do problema*, como referido anteriormente, principia todo este processo e, uma vez que este implica um saber ou não saber²³, nesta fase as crianças colocam questões e partilham conhecimentos que possuem acerca do “tema” a investigar. Pretende-se desenvolver, conjuntamente com o educador, uma teia de questões acerca da futura investigação, organizar todo o pensamento e auxiliar o restante processo.

Num segundo momento, esta metodologia passa pela *planificação e lançamento do trabalho*. Nesta fase, as crianças percebem qual a direção que devem tomar. Deste modo, começa a ser imprescindível que tudo se torne em algo mais concreto. Assim, é importante que se decida o que se vai fazer, como se vai fazer e quem vai fazer o quê; posteriormente, organizam-se as semanas, observam-se os recursos existentes e prevêm-se acontecimentos. Importa referir que a participação do adulto, neste nível, recolhe-se apenas a orientar, aconselhar e registar, assumindo um papel de mero escrivão, escritor das ideias, pensamentos, intenções e decisões do grupo.

A terceira fase, identificada como *execução*, emprega os momentos de pesquisa das crianças. Ao longo desta etapa, as crianças pesquisam e recolhem informação com recurso à experiência direta e replaneiam a sua atividade utilizando uma grande variedade de linguagens gráficas.

A *avaliação/divulgação* representa a quarta e última fase desta metodologia. Esta pressupõe, primeiramente, uma avaliação do trabalho por parte da criança, sendo, depois, estimulada a divulgá-lo, tornando a informação que possui disponível ao outro, valorizando assim todos os conhecimentos até então adquiridos.

Na prossecução do projeto, as construções realizadas, as pesquisas efetuadas, as teias, os quadros de investigação, entre outros, devem estar patentes na sala. É aqui que as crianças veem refletido o seu trabalho, sentindo-o reconhecido.

Encontra-se, nesta metodologia, uma forma muito completa de trabalho, não só porque pode responder de uma forma muito completa às preocupações de um profissional da educação, e objetivos em termos educativos, mas também porque possibilita o importantíssimo envolvimento parental.

²³ Baseado em: MUNARI apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica, pp. 139;

De facto, a família é, muitas vezes, levada a participar nas diferentes fases do projeto, reforçando-se mais uma vez aqui a importância de *envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver*²⁴. Para as crianças, este envolvimento é o reflexo de um apoio constante no seu processo de desenvolvimento, de uma atenção enérgica dos seus interesses, de uma preocupação imutável das suas necessidades.

Perante a complexidade da tarefa educativa num ambiente externo caracterizado por diversas solicitações e situações mais ou menos instáveis, a família precisa, cada vez mais, de se unir com a escola numa conjugação de esforços em prol do desenvolvimento harmónico dos seus filhos. Em contrapartida, a escola tem necessitado gradualmente de mais apoio e participação da família²⁵. Encontra-se no trabalho de projeto uma forma de envolver os pais neste processo, tornando-os parceiros do jardim-de-infância/escola e de tudo o que neste se desenvolve.

Acreditamos que o reconhecimento do trabalho da criança promove o desejo pela aprendizagem, quer na educação pré-escolar, quer no 1.º ciclo do ensino básico e defendemos que o maior contributo neste processo é a comunicação. Elaboramos cada etapa de um dado caminho rumo a uma resposta, solução, concretização. Cruzamos as diversas metas a falar, a ler, a escrever, a desenhar... a *comunicar*. E esta comunicação é símbolo de constantes aprendizagens.

Sabemos, no entanto, que existem diversas formas de trabalhar em projeto. Efetivamente, subsistem períodos em que a colaboração dos educadores/professores é mais ou menos ativa, nos quais o Educador/Professor assume um papel de escrivão, de guia ou de mero orientador, mas acreditamos que se o maior alicerce desta caminhada for o interesse da criança, tudo valerá a pena.

No meio educacional, são muitos os pressupostos que guiam o profissional, os diferentes modelos são representativos das diferentes formas de trabalho e consequentemente das diferentes formas de promover o desenvolvimento da criança.

O Movimento de Escola Moderna enquadra-se num processo de trabalho exigente que posiciona a criança como centro de toda a sua aprendizagem, que valoriza a aprendizagem cooperativa e atua tendo em conta todos os pressupostos relacionados com a pedagogia diferenciada.

²⁴ Decreto – Lei n.º 241/2001, Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infâncias e professor 1º ciclo;

²⁵ VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Lisboa: ESSE João de Deus;

O Movimento de Escola Moderna é um *espaço de permanente experimentação e de sucessivos encontros*²⁶, onde a formação acontece por múltiplas partilhas. Privilegiando o espaço democrático, este modelo tem como principal característica a *autoformação cooperada*, que liga intimamente o *eu* com o *outro*, que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, que permite orientar as aprendizagens tendo em conta as características de cada um e, ao mesmo tempo, evidencia o valor da descoberta. São diversos os instrumentos de organização e regulação social do grupo que evidenciam esta forma de trabalho.

Salienta-se, mais uma vez, o Diário de turma e o Conselho que contemplam os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano de desenvolvimento pessoal e dos contributos trazidos ao grupo na resolução de problemas quotidianos.²⁷

O Diário de turma pode ser constituído por quatro colunas de escrita, duas delas recolhem ocorrências significativas, destinando-se assim a servir de dispositivo coletivo de avaliação qualitativa da atividade escolar e dos comportamentos sociais delas decorrentes. *Esta modalidade de avaliação (...) toma uma feição de transparência democrática e de desocultação da informação.*²⁸

As outras duas colunas destinam-se a recolher sugestões para o enriquecimento do trabalho, e a outra a inscrever realizações que se tenham distinguido ao longo da semana.

Entende-se, portanto, que neste método nunca se desvincula o desenvolvimento individual do desenvolvimento do grupo, sendo este construtor da instrução e da educação escolar. Este *termómetro moral*²⁹ funciona como uma valiosa leitura do clima emocional do grupo e de cada criança dele constituente.

No trabalho que o movimento de escola moderna efetua ao nível das relações sociais, é, efetivamente, notável, a partilha, a compreensão e aceitação do outro, bem como o respeito pela diferença, devendo afigurar-se como a identidade da educação.

Salientamos a importância de (re)formar professores com capacidade para observar, ouvir, sentir, ao invés de alunos estandardizados como se resultassem de uma interiorização de informação despejada - metaforicamente - por capacetes de metal ligados por cabos elétricos a uma máquina onde o professor alinha livros, e cuja

²⁶ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 104;

²⁷ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China;

²⁸ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 144;

²⁹ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 145;

função desse aparelho se cinge à extração da informação dos manuais e a introduzi-la diretamente nos cérebros dos jovens, por meio da transmissão da energia elétrica.³⁰

Acreditamos que a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, deve ser o íntimo do nosso, tão grande, comprometimento ético.

Concordamos, assim, com Niza quando afere que o Educador/Professor deve

*aprender, como na medicina, a fazer diagnósticos e saber o que falta a uma criança (...) têm de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a construir aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde.*³¹

E concluímos, que todas as crianças têm direito à educação e que o papel do Educador é efetivamente procurar os melhores meios para as educar.

³⁰ Jornal PÚBLICO (2013). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos* – imagem de Jean Marc Cotí e Villemard em 1899;

³¹ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 19;

III. CONTEXTO ORGANIZACIONAL – CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

O estágio profissionalizante em Educação Pré-escolar realizou-se numa instituição que engloba a valência de Creche, Jardim-de-Infância, CATL (1.º ciclo), C.E.P. (Centro de Estudos Pedagógicos entre os 10 e 18 anos), Centro de Dia para a Terceira Idade, Serviço de Apoio ao Domicílio e Desporto (futebol e xadrez).

Trata-se de uma IPSS, situada nos arredores do Porto, em funcionamento desde 1975. Esta instituição está munida de documentos como Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Nestes, expressa as suas intenções educativas e os recursos de que dispõe, humanos e materiais.

No que concerne à instituição onde foi realizado o estágio relativo à valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que funciona em regime pedagógico com os níveis do Ensino Básico Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (compreendendo um sistema de externato e internato), de acordo com os normativos existentes e a autorização concedida pelo Ministério da Educação e Ciência. Dentro das tipologias de alunos passíveis de serem identificadas, são mais frequentes, na sua maioria, os discentes provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio/alto. Importa ainda referir que a sua referência primordial da instituição prende-se com a mensagem evangélica e o espírito franciscano.

De acordo com Macedo³²

(...) o projecto educativo da escola é o cerne da política distinta e original de cada comunidade educativa, define na gestão de tensões positivas, princípios e normas nacionais e objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola, opção de valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se prende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações.

O **Projeto Educativo** identifica a instituição, situando-a nos campos social e ideológico. É o seu documento de identificação, o meio como se revela à comunidade, transparecendo as suas intenções, valores, princípios e recursos.

³² MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: IIE, pp. 111;

A instituição referente ao estágio em educação pré-escolar surgiu em 1975, com o intuito de dar resposta às carências que a zona apresentava ao nível de algumas valências. Nesta instituição propõe-se a estimulação e o desenvolvimento nas crianças das suas capacidades inatas, promovendo o *desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania*³³.

O meio envolvente e a comunidade são aspetos valorizados neste Projeto Educativo. Assim sendo, a instituição não conta apenas com o corpo docente e não docente na constituição da comunidade educativa; conta também com os pais, com as famílias e com a comunidade para a concretização do seu ideal. Deste modo, *a educação das crianças envolve relações que vão para além do limite da instituição escolar, (...) sendo que a relação com as famílias deve ser vista (...) como uma parceria*.³⁴

É definido que em todo o processo de desenvolvimento da criança, esta deve ser ator e auto construtor do seu próprio saber em cooperação com a comunidade educativa, onde *a intencionalidade deste assenta na participação da criança no planeamento, na ação e na avaliação (...)*³⁵, sendo este outro dos grandes objetivos mencionados neste documento.

No Projeto Educativo desta instituição consta ainda a metodologia adotada pela mesma, tendo em vista os objetivos por ela também definidos. Deste modo, a metodologia de projeto, *que pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto ativação dos saberes e competências, das sensibilidades estéticas, emocional e moral*³⁶ é a pedagogia mais utilizada nesta instituição e a única referida no Projeto Educativo.

A instituição, onde foi cumprido o estágio relativo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi fundada em 1893, sendo um estabelecimento de ensino, com internato e externato para adolescentes e crianças do sexo feminino, concebido para o fim de dar educação profissional, gratuitamente, a crianças pobres e ensino literário a crianças, mediante uma pensão mensal.

³³ Projeto Educativo – 2011/2014, pp. 27;

³⁴ Projeto Educativo – 2011/2014, pp. 48;

³⁵ Projeto Educativo – 2011/2014, pp. 37;

³⁶ KATZ, L. CHARD, S. (1997). *A Abordagem do projecto na Educação e Infância*, 1ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Nesta instituição identifica-se a criança como centro de todo o processo educativo e, por esta razão, sublinha o papel fundamental de ponderação e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos como forma de reajustar os conhecimentos pré-existentes.

Nesta linha de pensamento, o professor é encarado como importante mediador que, aproveitando diferentes tipos de aprendizagem, conduz o aluno à descoberta de si próprio e de toda a aprendizagem. Salienta-se, assim, o modo como, aqui, se encara a ação educativa, tendo em conta o modelo construtivista.

O projeto educativo dá continuidade à importância de colocar a criança como ser coconstrutor do seu próprio saber, identificando o projeto adotado pelo estabelecimento em questão. *Servir Educando* (nome do projeto) é evidência, deste modo, a pretensão de promover o desenvolvimento físico, a formação intelectual e afetiva, a formação moral e religião católica, e a cultura da cidadania e do respeito da pessoa humana, tendo este como principal intenção a formação e construção de cidadãos com capacidade crítica, capazes de resolver conflitos por meio do diálogo, e que contribuam e valorizem a participação ativa, a valorização da diversidade cultural e apreciação, compreensão e aplicação de normas básicas que regulam e orientam a vida em sociedade.³⁷

Dando continuidade a todos estes pressupostos, esta instituição evidencia o desejo de concretizar um autêntico Projeto Pedagógico global, estabelecendo um paralelismo harmonioso entre dois níveis de ensino, e promovendo também um projeto de transição segura no 2.º ciclo.

O **Regulamento Interno** é um documento jurídico-administrativo, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.³⁸ O Regulamento Interno da primeira instituição é constituído por oito capítulos. Do primeiro consta uma breve caracterização da instituição e seus protocolos. O segundo capítulo explicita os critérios de admissão das crianças, segundo os requisitos necessários para tal, tendo em conta os procedimentos de admissão e os respetivos documentos.

No capítulo terceiro, constam os deveres e direitos (tendo em conta os rendimentos familiares) relativamente às diferentes formas de pagamento. Ainda neste

³⁷ Projeto Educativo 1º Ciclo do Ensino Básico;

³⁸ COSTA, J. A. (1992). *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo da escola*, Porto: Texto Editora;

capítulo dá-se a conhecer a fórmula representativa do valor da mensalidade e os conceitos agregados à mesma.

No quarto capítulo, encontram-se os objetivos pedagógicos relativos às valências berçário, creche e jardim-de-infância.

O capítulo quinto revela os membros de orientação pedagógica destas valências, enunciando também a metodologia utilizada para a obtenção dos objetivos nas diferentes áreas do desenvolvimento da criança. Surgem ainda mencionadas as atividades extracurriculares e a convocatória aos pais, que assume como principal objetivo a divulgação de assuntos de interesse da criança.

De seguida, no sexto capítulo surge a rotina diária das diferentes valências abarcadas pela instituição.

No capítulo sétimo são apresentadas as normas gerais de funcionamento, ao nível das inscrições, do calendário letivo, do horário de funcionamento, das penalidades e ainda das faltas. A higiene e a saúde são aspetos que também constam neste capítulo.

No oitavo e último capítulo refere que as lacunas encontradas no regulamento deverão ser sanadas pelo conselho pedagógico ou pela Direção e dadas a conhecer aos Encarregados de Educação.³⁹

O regulamento interno da instituição, onde foi cumprido o estágio profissionalizante em 1.º Ciclo do Ensino Básico, acentua, desde logo, o papel da escola na vida da criança, salientando ainda a importância de *coordenar e regular a participação dos diversos elementos da Comunidade Educativa*⁴⁰, integrando alunos, encarregados de educação, docentes, não docentes, gestão pedagógica e administrativa.

O presente documento refere que as funções administrativas, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver na sala são de total responsabilidade do corpo docente. Assim sendo, os professores e educadores devem orientar-se pelos direitos e deveres anunciados no Regulamento interno. Deste modo, *conhecer e cumprir as normas do regulamento interno; Conhecer e assumir as perspetivas educativas, valores e atitudes decorrentes do Ideário “ Missão e Visão Educativa”, do Projeto Curricular de Escola e do Projeto Educativo; Desenvolver com Zelo e Profissionalismo as tarefas que lhe competem em relação aos seus alunos,*

³⁹ Regulamento Interno, Berçário, Creche e Jardim-de-Infância – 2012;

⁴⁰ Regulamento Interno 1º Ciclo do Ensino Básico, pp. 4;

*orientando-os para a aquisição de competências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem*⁴¹ são alguns destes direitos que devem ser respeitados, não só pelo corpo docente, mas também por toda a comunidade envolvente.

Aqui, destacando o papel dos alunos como centro de todo o processo de ensino aprendizagem, definem-se igualmente deveres e direitos com os quais todas as crianças se devem comprometer. São estes: *Seguir as orientações das docentes relativas ao seu processo de Ensino-aprendizagem; Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa; Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral.*⁴²

No que respeita à organização pedagógica desta instituição, esta inclui o Conselho Pedagógico, o Conselho Escolar e o Conselho de Educação Pré-escolar, sendo todos estes presididos pela Diretora Pedagógica. Importa salientar que este documento desdobra as competências que cada um dos conselhos deve desenvolver.

Efetivamente, as Estruturas e Serviços de Apoio estão na base de uma organização complementar de um estabelecimento de ensino, uma vez que tendem a apoiar não só as crianças, como também toda a comunidade envolvente, contribuindo para o seu desenvolvimento psicológico. Desta forma, o regulamento interno aponta o gabinete de psicologia e de terapia da fala como sendo parte fulcral na intervenção precoce do desenvolvimento da criança.

Interessa ainda referir a importância dada pela instituição à Tecnologia e Inovação, na medida em que procura acompanhar a inovação pedagógica e tecnológica, preconizando uma atualização frequente dos materiais e equipamentos, de forma a conduzir a evolução educativa e a proporcionar melhores condições de trabalho dos seus colaboradores e alunos.

Conscientes de que a escola para além de ser um espaço físico com o objetivo de educar crianças e adolescentes, é também um espaço de interação humano e uma fonte de socialização, onde se constroem importantes relações e laços de amizade⁴³o documento em análise, enumera as atividades extracurriculares propostas pela instituição, são as seguintes: Natação, Karaté, Ballet, Piano, Inglês avançado, Teatro, clube do Xadrez.

⁴¹ Regulamento Interno 1º Ciclo do Ensino Básico. Pp. 17;

⁴² Regulamento Interno 1º Ciclo do Ensino Básico. Pp. 18;

⁴³ GUIMARÃES, S. E. R. & BORUCHOVITCH, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspetiva da teoria da autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica;*

O **Plano Anual de Atividades** é um documento (...) *de planeamento elaborado e aprovado pelos órgãos administrativos e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.*⁴⁴ Desta forma, o PAA deverá reunir todas as atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo.

No Plano Anual de Atividades desta Instituição, é verificável a calendarização de diversas atividades capazes de proporcionar à criança experiências fundamentais no desenvolvimento pessoal e social. No entanto, as atividades elencadas no Plano constituem apenas momentos dirigidos a dias festivos, como o Natal, S. João, S. Martinho, Dia do Pai, Dia da Mãe, etc. Uma proposta que se julga mais produtiva é a de inserir algumas atividades ao nível da Instituição que ilustrassem outros objetivos, que não dias festivos.

Devemos ainda referir que o Plano Anual de Atividades deve andar a par do Projeto Educativo, tendo por base as suas normas. Nesta instituição, a parceria com as famílias assume um papel fundamental, realçado no PE. No Plano Anual de Atividades, estes momentos significativos são tidos em conta, uma vez que nos destinatários surge sempre a família. No entanto, a relação com a comunidade é escassa, sendo talvez este um aspeto a alimentar neste processo de aprendizagem como estagiária.

i. Caraterização do Grupo

*Uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e continuidade ocorrem em vários aspectos do self.*⁴⁵ Desta forma, a estagiária deverá realizar uma caraterização pormenorizada abrangendo o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo, socio-afetivo, psicomotor e linguístico.

A sala dos 5 anos é constituída por vinte crianças (treze do sexo masculino e sete do sexo feminino) com idades compreendidas, à data de 2013, entre os 5 e os 6 anos. Trata-se de um grupo heterogéneo em termos de idade cronológica bem como em outras características reveladoras de ritmos e aprendizagens próprias.

⁴⁴ Decreto-Lei nº115 – A/98 de 4 de Maio, (Capítulo 1, artigo 3º, alínea c)

⁴⁵ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 8;

Na educação pré-escolar, as crianças demonstram um potencial de desenvolvimento que se manifestará em plenitude, se lhes forem facultadas condições e oportunidades, bem como respeito pelo seu ritmo e maturação. É fundamental encarar a criança como um ser único, individual, com características próprias a fim de lhe proporcionar experiências e ambientes que promovam o seu desenvolvimento global.

Piaget descreveu o **desenvolvimento cognitivo** como sendo uma ocorrência de uma *serie de estádios qualitativamente diferentes. Em cada estágio, a criança desenvolve uma nova forma de operar – de pensar e responder ao ambiente*⁴⁶

Segundo Piaget, a criança de cinco anos encontra-se no estágio pré-operatório, mais especificamente na fase intuitiva. Esta fase é caracterizada *pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência de raciocínio lógico*.⁴⁷ O grupo não manifesta, na sua maioria, esta ausência de raciocínio lógico, conseguindo, por exemplo, perceber que a quantidade de plasticina é igual, se tiverem uma bola grande ou muitas pequeninas. No entanto, devemos referir que o pequeno grupo de crianças mais novas tem ainda dificuldade em compreender este processo.

As crianças recordam-se de acontecimentos importantes e transmitem esse conteúdo de forma muito precisa. Contudo, o seu pensamento é fragmentado e constituído por acontecimentos justapostos de acordo com a importância e significado que as experiências têm para elas.

Outro aspeto do pensamento pré-operacional é, como refere Piaget, o da centralização, ou seja, as crianças conseguem contar, mas *ainda não conseguem compreender que o número de itens continua o mesmo depois de alterada a sua disposição*.⁴⁸ No entanto, o grupo em questão (na sua grande maioria) não enuncia qualquer dificuldade na formulação deste tipo de respostas.

A criança com cinco anos já aperfeiçoou o seu funcionamento simbólico. De forma geral, todo o grupo tem uma imitação interiorizada, não sendo, todavia, *representada como um papel e sim realizada mentalmente*.⁴⁹

Numerosos aspetos do tempo e do espaço estão interligados, logo *a dificuldade de aprender a noção de tempo tem repercussões sobre a medida do*

⁴⁶ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 9

⁴⁷ BORGES, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia, pp. 89;

⁴⁸ MANNING, S. A. (1981). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*, São Paulo: Editora Cultrix, pp. 91;

⁴⁹ MANNING, S. A. (1981). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*, São Paulo: Editora Cultrix, pp. 90;

espaço.⁵⁰ Daí o conceito deste estar a ser definido com a ajuda das experiências que as crianças vão vivenciando no dia-a-dia.

O conceito de tempo é uma noção difícil para as crianças. Estas, embora utilizem e diferenciem os conceitos de tempo como ontem, hoje, amanhã, *como têm um curto passado do qual se lembram, quase não possuem bases para conceptualizar as noções de passado, presente e futuro.*⁵¹ Por vezes, não conseguem enquadrar o termo correto no seu discurso. Neste caso específico, o preenchimento do quadro de presenças – que inclui o ano, meses, dias do mês e dias da semana – permite aferir que, neste sentido, as crianças têm consciência da conceção do dia, semana, mês e ano, conseguindo ainda, grande parte do grupo, relacioná-los com alguns acontecimentos importantes para elas próprias.

No que concerne ao conceito de número, este grupo apresenta já uma grande destreza mental. Interessam-se pelos números e gostam de realizar operações simples, em diversas ocasiões do dia, tanto em momentos livres como orientados. Algumas crianças já conseguem nomear a sequência numérica até cinquenta sem ajuda. Conseguem efetuar cálculos mentais, nomeadamente de adição ou subtração. Neste campo, algumas crianças demonstram uma capacidade de resposta rápida e certa. Pelo menos uma criança já remete alguns dos seus cálculos para a multiplicação: *Não vês? Somos vinte, tem aqui quatro grupos, tem de ficar cinco meninos em cada grupo, porque cinco mais cinco mais cinco mais cinco dá vinte, quatro vezes o cinco dá vinte.*

Piaget afirma que o conceito de seriação implica *compreensão de tamanho, e a capacidade de colocar os objectos em ordem segundo o seu comprimento, sua largura e as demais dimensões.*⁵² Esta competência é observável em todas as crianças do grupo dos cinco anos, tendo em conta um dos critérios; porém, uma parte do grupo já demonstra ser capaz de atender a mais do que um critério. Nesta fase, de *finalismo* de Piaget, a capacidade de concentração da criança aumenta, bem como a memorização. É notável o gosto pelo trabalho em grupo e a troca e discussão de ideias.

A nível gráfico, de um modo geral, as crianças encontram-se na fase do realismo visual, segundo Luquet (1969), no qual utilizam corretamente o espaço para representar a imagem (ver anexo I, imagem 1 – registo da criança), incluindo as

⁵⁰ DELMINE, R.; VERMEULEN, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* Edições Asa, pp. 107;

⁵¹ DELMINE, R.; VERMEULEN, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* Edições Asa, pp. 106;

⁵² MANNING, S. A. (1981). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*, São Paulo: editora Cultrix, pp. 92;

coordenadas e o eixo da folha de papel. Esmeram-se nos pormenores, utilizando muitas cores e planeando o seu trabalho ao elaborarem primeiro um esboço em lápis de carvão (ver anexo I, imagem 2 – registo da criança). Atendendo ainda ao grafismo, importa referir que todo o grupo produz a figura humana de forma completa (ver anexo I, imagem 3 – registo da criança), proporcionada e rica em pormenores (cabelo, mãos, orelhas, roupa e sapatos).

No entanto, um pequeno grupo de crianças encontra-se na fase do realismo intelectual. Neste *a criança desenha o que visualiza e o que não visualiza dando origem ao fenómeno da transparência*.⁵³

No que diz respeito ao **desenvolvimento motor**, *as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar*.⁵⁴ Assim sendo, surge a necessidade de caracterizar primeiramente as competências motoras grossas, uma vez que a aprendizagem da criança é realizada do global para o específico.

Aos cinco anos de idade, a criança sente uma intensa necessidade de movimento que domina e coordena cada vez melhor. Este grupo de cinco anos era extremamente dinâmico, dado que solicitam sempre a concretização de jogos que impliquem movimento. Deste modo, quanto aos movimentos posturais observa-se que o grupo gatinha, rasteja pelo chão e rola no colchão, não evidenciando qualquer dificuldade nestes movimentos.

No que respeita aos movimentos de apreensão, relativos ao ato de pegar, lançar e atirar, ao longo das sessões de psicomotricidade verifica-se que as crianças conseguem executar este tipo de movimentos sem qualquer dificuldade.

Quanto aos movimentos de locomoção, estando estes interligados com os padrões motores fundamentais, como andar, correr, saltar, pontapear, verifica-se que todas as crianças deste grupo realizam estes movimentos com facilidade.

Constata-se que, no geral, as crianças do grupo coordenam os movimentos globais com uma autonomia total. O domínio destas capacidades é significativo ao verificar o grupo caminhar em bicos de pés, andar sobre os calcanhares, correr com o passo rápido e passo curto. São igualmente capazes de saltar a pés juntos, da esquerda para a direita e vice-versa, para a frente e para trás, assim como saltar ao

⁵³ BORGES, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia, pp. 88;

⁵⁴ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 286;

pé-coxinho. No dia-a-dia é possível verificar que todas as crianças deste grupo conseguem subir e descer as escadas sem ajuda, alternando os pés.

No que concerne ao desenvolvimento da motricidade fina, verifica-se que todas as crianças, com a exceção de L, seguram no lápis e marcadores entre o polegar e o indicador, apoiando-o no terceiro dedo, sem qualquer dificuldade. Na modelagem, verificam-se também estas competências, na medida em que o grupo produz trabalhos minuciosos com destreza. No recorte, constata-se que a maioria das crianças efetuam este movimento sem qualquer dificuldade. Este grupo apresenta já o esquema corporal bem definido – aspeto este verificado quer nos desenhos gráficos, quer nas conversas diárias. Apoiada numa organização espacial bem desenvolvida, a criança crescerá de forma independente. Neste sentido, considera-se que este grupo se desloca no espaço instituição e na sala com bastante autonomia.

*A compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.*⁵⁵

No que concerne ao **desenvolvimento socio-afetivo**, as crianças ao completarem cinco anos atingem *uma fase de equilíbrio pessoal e social*.⁵⁶ E é graças a esse equilíbrio e acalmia que as crianças se tornam mais seguras, mas também mais dependentes dos pais. Aos cinco anos para as crianças *a mãe é o centro do mundo da criança, e do que esta gosta mais é de estar ao pé dela, de a ajudar, de a observar, de brincar a seu lado (...)*.⁵⁷ Efetivamente este é um ponto de avaliação fundamental no desenvolvimento socio-afetivo da criança, mas sendo que nesta instituição os pais não podem levar as crianças à sala, a percepção desta dependência torna-se escassa. No entanto, observando o grupo ao entrar na sala, devo referir que não transmitem qualquer tipo de insegurança e vontade de voltar para o lado da mãe.

Além do grande vínculo que liga as crianças, nesta fase, aos progenitores, estas evidenciam ainda a capacidade de estabelecerem relações com os amigos, mostram consideração pelos outros e resolvem problemas de forma cooperativa. Existem crianças que revelem a grande capacidade de resolver os próprios conflitos e de auxiliar os dos restantes amigos.

⁵⁵ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 353;

⁵⁶ DELMINE, R.; VERMEULEN, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* Edições Asa, pp. 117;

⁵⁷ GESELL, A.; FRANCES L. I.; AMES, L. B. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*, Publicações Dom Quixote, pp. 209;

Neste grupo, todos conseguem distinguir as suas necessidades das necessidades do outro. Verifica-se, por exemplo, a preocupação e o cuidado quando se trata de um amigo doente ou magoado, sendo visível a atenção contínua ao bem-estar da criança que se encontra mais debilitada. Estas preocupações remetem para o facto de as crianças pensarem nos outros, fomentando a exteriorização da preocupação inerente às relações que estabelece.

Este grupo de cinco anos revela ainda a capacidade de respeitar e valorizar as normas de convivência em grupo, respeitam as regras da sala enunciando-as numerosas vezes: *Oh R, a seguir sou eu, não vês que marcamos as presenças na direção dos ponteiros do relógio. Eu estava primeiro com o dedo no ar!*

Verifica-se ainda que algumas crianças do grupo promovem a autoestima dos restantes amigos: *O teu registo está muito bem, parece mesmo um Cavaleiro!*

As crianças que compõem a sala dos cinco anos demonstram uma grande motivação na realização de trabalhos e projeto. Quando dão início a uma tarefa, gostam de a terminar, de ver o resultado final. Este aspeto é verificável quando, por vezes, chega a hora do almoço e os trabalhos que estavam a realizar não ficam prontos, as crianças pedem para os deixar em cima das mesas para os terminarem quando regressarem.

A comunicação verbal está presente em todas as áreas da sala, desta forma incentiva o diálogo entre crianças e adultos. No que se refere ao **desenvolvimento da linguagem** pode-se observar que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que algumas apresentam um vocabulário mais diversificado e expressivo: *Ela ficou mais esclarecida contigo a explicares, Mariana.* (Criança D)

Não é despropositado que Inês Sim Sim refira que à medida que a criança se torna mais hábil na arte da conversa, consegue captar mais e melhor a atenção do adulto.⁵⁸ Assistindo a todos os relatos do quotidiano da criança, verifica-se que esta gosta de partilhar utilizando já uma linguagem elaborada: *Este fim-de-semana expliquei à minha mãe o que é um portefólio, expliquei-lhe que vou fazer um contigo, Mariana.* (Criança R).

Grande parte do grupo em questão manifesta o completo domínio articulatório de todos os sons. Todas as crianças escrevem o seu nome e manifestam interesse

⁵⁸ SIM-SIM, I.; SILVA, A.C.; NUNES, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*, Lisboa, DGIDC – Ministério da Educação, pp. 24;

por aprender a escrever outras palavras. Salienta-se que as crianças J e G já conseguem ler e escrever - este aspeto deve, portanto, ser aproveitado pelos intervenientes educativos de forma que a criança não perca essa vontade e prazer.

Quanto à semântica, o grupo revela grande capacidade em elaborar frases simples e complexas devidamente estruturadas, obedecendo à ordem básica (sujeito, verbo, objeto). Respondem às perguntas que lhes são colocadas iniciando a frase com *Porque* e utilizam como forma de ligação a copulativa *e*, assim como o articulador de discurso *depois*: *No fim-de-semana, fui à casa das minhas primas e dormi lá, depois fui almoçar a casa da minha avó e depois fui ao parque com elas.*

Denota-se que, de uma forma geral, o grupo aplica os verbos na conjugação correta; embora, por vezes, exprimindo-se rapidamente, o façam de forma incorreta, nomeadamente na referência a uma ação futura, que, segundo Piaget, *é um conceito muito mais difícil para todas as crianças pré-escolares.*⁵⁹

O interesse na aquisição de novo vocabulário é outro dos aspetos perceptíveis neste grupo de cinco anos. Ao longo dos diálogos que ocorriam sobre os Reis surgiam frases reveladoras de novo vocabulário: *O Rei era muito destemido, não era?* (Criança T)

Quanto à sequência lógica da narrativa, o grupo demonstra agilidade, realçando ainda a capacidade crítica, no sentido em que descrevem aspetos da narração com grande precisão.

ii. Caraterização da Turma do 1.º Ciclo Ensino Básico

Tal como na Educação Pré-escolar, o desenvolvimento integral do aluno deve ser um ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, saberes, valores, etc.

Desta forma, a estagiária deverá elaborar uma caraterização pormenorizada referente ao desenvolvimento cognitivo da turma. Este será o ponto de partida para a definição de estratégias de aprendizagem, formuladas com o intuito de desenvolver no aluno as suas necessidades e as suas potencialidades.

⁵⁹ MANNING, S. A. (1981). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*, Editora Cultrix, São Paulo, pp. 92;

A turma do 3.º ano é composta por 26 alunos (quinze do sexo masculino e onze do sexo feminino), os quais nasceram no ano de 2005. Assim, até ao final do mês de dezembro, estes terão completado os oito anos de idade, à exceção de um aluno, nascido em 2004, que completará nove anos de idade.

Importa salientar a frequência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais nesta turma. Este, segundo o relatório de observação e avaliação psicológica, apresenta *dificuldades várias*, por esta razão, segundo os critérios da CIF-CJ, usufrui de um PEI (Programa Educativo Individual) desde o ano letivo 2009/2010.

Identificando agora as diferentes capacidades destas crianças relativamente ao **desenvolvimento cognitivo**, segundo Piaget, as crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio, as crianças são menos egocêntricas e esta característica facilmente se constata nesta turma, uma vez que partilham de forma muito espontânea objetos e explicam de forma muito solidária saberes adquiridos. Compreendem o ponto de vista do outro, justificando o seu, embora um pequeno grupo de alunos ainda apresente alguma dificuldade de aceitação daquilo com que não se identifica.

A distinção entre a fantasia e a realidade⁶⁰ torna-se, nesta fase, mais aprimorada. Este grupo demonstra compreender que o que vê na televisão não é a representação do real. No entanto, interessa salientar que todas as crianças facilmente recorrem ao fantástico, tanto na elaboração de um texto livre, como nas suas brincadeiras diárias.

A classificação é outra capacidade que, na abordagem Piagetiana, a criança no estágio das operações concretas adquire. Sendo esta a *compreensão entre o todo e as suas partes*⁶¹, a estagiária observa a sua aquisição quando os alunos agrupam determinados objetos por categorias e compreendem que uma subclasse tem menos elementos do que a classe da qual faz parte. Por exemplo, se apresentarmos um conjunto de números naturais (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10) às crianças pedindo-lhes para identificar os pares (2, 4, 6, 8, 10) e os ímpares (1, 3, 5) e posteriormente lhes perguntarmos se existem mais números naturais ou mais números pares, estas são capazes de referir que os números pares são efetivamente números naturais e por isso há mais números naturais.

⁶⁰ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 421;

⁶¹ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 421;

Importa salientar que existe um pequeno grupo de alunos que de forma individual não seria capaz de constatar este facto, porém, compreende-o depois de explicado.

Relativamente ao raciocínio indutivo e dedutivo, constata-se que a turma, de forma muito intuitiva, a partir de uma premissa geral acerca de uma determinada classe, retira uma conclusão acerca de um membro em particular.⁶² Assim, se lhes colocarmos as premissas *todos os gatos miam e o preto é um gato*, os alunos facilmente respondem que então *o preto mia*.

No estágio das operações concretas, o aluno já demonstra que compreende o processo de seriação. Constatando-se esta aprendizagem quando se observa, por exemplo, as crianças a arrumar objetos numa determinada série, colocando-os por ordem, segundo uma ou mais dimensões. Importa, ainda, referir que grande parte desta turma demonstra já ter adquirido a inferência transitiva sabendo que se a criança D é maior do que a M e se a criança O é maior do que a D, então a criança O é maior do que a M.

O pensamento espacial é outro dos elementos característicos deste estágio de desenvolvimento. Assim sendo, esta aptidão prende-se com a capacidade de (...) *compreender, visualizar e usar as relações espaciais*.⁶³ Neste contexto assiste-se à obtenção desta competência quando as crianças referem *eu vou almoçar a casa da minha avó, porque é ali à beira do Pingo Doce, não tenho tempo de ir a casa porque moro na Maia e é mais longe*. Identificamos, assim, uma conceção da distância de um lugar e do tempo necessário para lá chegar.

No que concerne à conservação, Piaget descreve esta aptidão como sendo uma capacidade para reconhecer que a quantidade de uma coisa permanece igual, mesmo quando o material é modificado. Sente-se esta aprendizagem consolidada quando os alunos compreendem que a mesma quantidade de plasticina não se altera se tivermos uma bola grande ou muitas pequeninas. Como resultado, observa-se o desenvolvimento desta capacidade adquirida.

Cada aprendizagem anteriormente mencionada sustenta outras ainda em processo de consolidação. A obtenção de todas as capacidades referidas apoia esta última denominada *número e matemática*. Efetivamente, só constatando os avanços cognitivos já enunciados podemos identificar como adquirida esta capacidade que se

⁶² PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 421;

⁶³ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 422;

prende com o cálculo mental e a aptidão para resolver problemas. Neste sentido, facilmente se observa a turma a realizar problemas com dois ou mais passos e que implicam interpretação de enunciados.

IV. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Nenhum estudo deve ser constituído sem a invocação da investigação e de métodos a esta intrinsecamente ligados.

Assim, compreendeu-se que a teoria representa um papel imprescindível nos diversos momentos de investigação. Desta forma, foi determinante seleccionar métodos que proporcionassem uma melhor compreensão de aspetos tão subjetivos que nem sequer estão suscetíveis a avaliações quantitativas.

Tanto no contexto de Educação Pré-escolar como no de 1.º Ciclo do Ensino Básico recorreu-se a uma abordagem qualitativa, na medida em que a observação de todos os factos são realizados pelo meio natural, ou seja, não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Consideramos assim, ser este o caminho a adotar na compreensão do universo conceitual dos subjetivos do comportamento humano.⁶⁴

A observação direta foi uma valiosa técnica de comunicação e compreensão de atos, desejos, saberes, etc. Um método de leitura de todos os elementos não-verbais e verbais, muitas vezes representativos dos interesses de cada criança/aluno e do grupo/turma.

*A observação direta consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas atividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda pessoas, presencia os actos e os gestos a que as suas acções dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objectos de que se rodeiam, permutam ou produzem.*⁶⁵

Com base nestes pressupostos, importa elaborar instrumentos que permitam o registo desta mesma observação.

Como primeiro passo nesta caminhada, onde a observação revelou ser o ponto de partida, os registos de incidentes críticos revelaram ser um instrumento facilitador do registo de (...) *acontecimentos de forma factual e objectiva relatando o que*

⁶⁴ ANDRÉ, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus;

⁶⁵ PERETZ, H., (2000), *Métodos em Sociologia, Temas e Debates – Actividades*, Lisboa: Editoriais, Lda, pp. 69

*aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito*⁶⁶. Muitas vezes denunciador das aprendizagens de cada criança/aluno, encontrou-se neste instrumento formas de reconhecer o estágio de desenvolvimento em que cada uma se encontrava.

Este tipo de registo amparou significativamente o decorrer destas duas grandes caminhadas rumo à profissionalização e, embora desenvolvessem teores diferentes (que efetivamente divergem tendo em conta a faixa etária) serviam de base documental para que a intervenção se fosse adequando às dificuldades, incertezas, interesses, desinteresses, entre outras, de cada um.

As listas de verificação (utilizadas essencialmente na Educação Pré-escolar) foram outro método de observação direta, nomeadamente relativas ao espaço sala, que auxiliaram a focalização e atenção como observador.⁶⁷

Todos estes instrumentos assumem um carácter descritivo e efetivamente objetivo, no entanto para um profissional em educação, estes apoiam o lado mais subjetivo de um bom observador, pensamento crítico.

Assim, compreendeu-se que este complexo processo (que é observar) provoca no observador momentos de questionamento e conseqüentemente momentos de reflexão: *O que fazer? Como fazer? Porque fazer? O que foi feito? Porque foi feito?* Refletir de forma crítica transformou-se num perpétuo servo dos fundamentos a seguir e, evidentemente, da ação a desenvolver.

Viu-se assim na reflexão um interessante instrumento de coconstrução do agir de forma pedagógica. Assim, a construção de um portefólio reflexivo constituiu um instrumento fundamental neste percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, um consumir de documentação das práticas reflexivas.⁶⁸

E se refletir sobre aquilo que nos inquieta foi parte integrante deste processo, avaliar a forma como decorria a semana foi fundamental na compreensão dos objetivos atingidos e no delineamento daqueles que deveriam ser alcançados.

As avaliações semanais apareceram assim como forma de compreensão das competências apreendidas pelo grupo/turma, num todo, e pela criança/aluno, no seu individual. Estes procedimentos apoiaram todo o processo de aprendizagem,

⁶⁶ PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto: Porto Editora, pp. 181;

⁶⁷ Baseado em PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto: Porto Editora, pp. 187;

⁶⁸ Baseado em: MARQUES, M.; OLIVEIRA, C.; SANTOS, V.; PINHO, R.; NEVES, I.; PINHEIRO, A. *O Educador como Prático Reflexivo*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 129;

desenvolvendo um complexo ciclo associado às práticas educacionais. Observar, questionar, investigar, refletir, agir, avaliar e voltar a observar.

Aliado a este processo de observação, e posterior avaliação, surge o Diário de Grupo, instrumento de mediação social que visa a organização e avaliação dos acontecimentos que as crianças/alunos valorizam como importantes para si (ou para o outro). Inspirador de momentos de grande comunicação e reflexão, este instrumento revelou-se aqui uma interessante forma de compreensão do que é importante, desinteressante, do aceitável, intolerável para o outro e/ou para mim.

A utilização desta ferramenta amparou toda a prática desenvolvida, tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De facto, este *termómetro emocional* revelou ser o ponto de partida para um ensino democrático, um ensino com base na argumentação, um ensino com base na reflexão, um ensino dirigido para a comunicação. E se aqui a dificuldade de comunicar emoções é superada, a aptidão para comunicar interpretações de cálculo ou de textos é dominada.

Ainda nas metodologias direcionadas para avaliação, foram elaboradas grelhas que, associadas à observação e reflexão, permitiram avaliar fatores tais como a participação, a compreensão dos conteúdos lecionados e o interesse.

Compreender como fazer, porque fazer, quando fazer foram questões que se foram solucionando aquando do preenchimento destas grelhas. No entanto, deve salientar-se que se estas foram solução para alguns momentos de questionamento, foram também alvo de diversos momentos de questionamento, discussão e posterior reflexão.

Um outro instrumento utilizado ao longo deste percurso de intervenção educativa, particularmente em Jardim-de-infância, foi o portefólio da criança. Mais um instrumento privilegiado de avaliação, capaz de promover no adulto e na criança momentos de reflexão e conseqüente avaliação do desenvolvimento.

A fotografia é um admirável meio de expressão, um valioso método de comunicação, um testemunho do tempo e do espaço. Talvez por esta razão, a fotografia surge aqui como prova de tudo o que foi realizado, um instrumento de reconhecimento do trabalho. E estas imagens, provas documentais do que foi realizado, foram também apoio do olhar mais atento, do olhar que *valesse mais do que mil palavras*.

A importância de (...) *estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva*⁶⁹ implicou uma análise de todos os documentos caracterizantes da mesma. Análise essa que permitiu um conhecimento profundo da sua legação e consequente forma de intervenção.

Salienta-se que todas estas técnicas, instrumentos e procedimentos metodológicos ampararam esta caminhada, reconhecendo-lhe o sentido do que é Educar, orientando cada etapa e enriquecendo todo o processo que denominamos como Educação/Ensino.

V. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

iii. Observar

A observação foi o ponto de partida desta caminhada. Esta foi consumada visando inúmeras finalidades: conhecer, descrever, escolher, saber como e o que fazer, quando e porque fazer. Observar tornou-se, assim, num dos processos de reflexão mais interessantes e mais preciosos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De momentos de reflexão surgem sempre momentos de questionamento: *O que se deve observar em concreto?*

Compreendeu-se que tudo dependeria do objetivo, tempo e contexto em que nos inserimos, pois se observar é criar estrutura para adequar escolhas, então essas escolhas devem ser realizadas tendo em conta o seu alvo. Conhecer o ser para conseguir fazer emergir aprendizagens significativas por intermédio da ação educativa.

Primeira questão compreendida e logo outra se avizinhava: *Porquê observar? Encontrou-se a solução ao olhar o grupo/turma. Não olhar para ver? Olhar para sentir? Olhar para descobrir? Olhar para observar!* Sentiu-se, desde logo, que deveria ser esta a formatação intrínseca do Educador de Infância/Professor do 1.º CEB, que não se destaca somente em seus olhos, (...) *mas também nos ouvidos, no tacto, no olfacto*

⁶⁹ QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp. 189;

e no gosto⁷⁰, sentidos capazes de nos transmitirem múltiplas *informações* sobre as crianças/alunos.

Efetivamente, a relevância destes pressupostos tornara-se evidente aquando da escolha dos instrumentos de observação. Neste âmbito, a escolha e adequação dos mesmos originou novas dúvidas: *Quando fazer um incidente crítico? Como realizar uma lista de verificação apropriada?* Receios que, ao longo das várias etapas científicas e de contexto de trabalho de campo, rapidamente se solucionaram, pois compreendeu-se que todas as respostas surgiam observando.

Na Educação Pré-escolar, se se pretendia elaborar um registo de uma forma mais objetiva recorria ao incidente crítico (ver anexo II – incidente crítico); se, pelo contrário, necessitava de um momento mais descritivo, elaborava uma narrativa; se efetivamente era necessária uma compreensão dos materiais existentes na sala, organizava uma lista de verificação (ver anexo III – lista de verificação), bastava observar.

A prática de observação impõe muito treino, e a esta estão aliadas todas as etapas relativas ao processo de desenvolvimento (pessoal, social, cognitivo e motor da criança) identificar problemas e colocar hipóteses, questionar a realidade observada, formar ideias mais realistas dos comportamentos e acontecimentos que nos cercam, registar e tirar conclusões, fazer ligações, teorizar e, conseqüentemente, avaliar.

Este novo sentido – *observar* – transformara este longo percurso, tanto académico como pessoal.

Na Educação Pré-escolar, a observação marcava sempre o início de cada metamorfose, e se, inicialmente, o grupo não parava para observar o espaço e/ou o outro, hoje observa - *Precisamos de obras na biblioteca*, questiona; *Porque não fazemos coisas novas para lá?* - e cria soluções - *Pintamos e mudamos de sítio!* (ver anexo IV – fotografias dinamização da biblioteca), *Acho que o castelo precisa de mais coisas! Não achas? A Rainha tinha dito que eles também tinham candeeiros, mas com velas podíamos fazer e pendurar! Estás triste? Foi porque o Tomás te magoou?*

Tal como na Educação Pré-escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico a observação assinalou o princípio de cada momento, mas aqui, observar passava também por nos deixarmos ser observados.

⁷⁰ RIGOLET, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*, Coimbra: Universidade do Minho, Almedina, pp. 37;

O professor não é o centro do saber, questiona o outro, mas também se questiona e gosta de ser questionado. Fazer os alunos compreender que juntos construímos o conhecimento foi essencial para uma observação completa e bem fundamentada, pois o aluno era livre para se interrogar e interrogar o outro - professor ou colega. Observar para conhecer e deixarmo-nos conhecer colherá os louros do primeiro passo para uma intervenção baseada na comunicação.

O espaço físico foi igualmente alvo deste poder que designamos observação. Porque estão as mesas dispostas desta forma? Porque é que M estava afastado de D? Questões dissolvidas com o olhar mais atento.

Os registos de incidentes críticos, tal como na Educação Pré-escolar, fizeram parte deste processo de aprendizagem. Estes permitiam acompanhar e avaliar o desenvolvimento da turma. Mais uma vez, a comunicação havia sido implementada, e os registos são prova documental deste crescimento (ver anexo V – registo de incidente crítico).

As reflexões constantes (ver anexo VI – reflexão), com base no imutável questionamento, permitiram educar o olhar. O que outrora não era observável, hoje é nítido.

Observar, neste cosmos que denominamos educação/ensino, foi o maior aliado dos processos de planeamento, intervenção e consequente avaliação.

iv. Planear/Planificar

A planificação é, efetivamente, um pilar para a vida de um profissional em Educação, uma vez que (...) *conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interações.*⁷¹ Ainda assim, a abordagem à planificação não deve ser realizada apenas para a criança, mas sim com a criança.

A planificação deve envolver momentos de escuta, tanto de si próprio como do outro, deve ser um momento de definição das intenções de cada um, um espaço de comunicação, um espaço inteiramente democrático.

⁷¹ ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*, Amadora: Mc Graw-Hill, pp. 46;

Cada profissional, educador ou professor, ativo no desenvolvimento das crianças, deve criar estes lugares, nos quais, através do diálogo, a criança desenvolva a capacidade de análise cooperada, desdobrando o lado emocional e o sentido de respeito pelo outro.

Na Educação Pré-escolar, o Diário de grupo assumir-se-á como o mais interessante método de planificação utilizado, num percurso de contínuo crescimento, sendo um *mecanismo* capaz de proporcionar à criança uma ação refletida, onde devem definir intencionalidades e tomada de decisões.

As assembleias, espaço de comunicação de todas as ideias, destacaram-se como sendo um lugar de total liberdade, com direito à escolha, à palavra, à decisão, à crítica. Um espaço que visa a Educação da responsabilidade: *Porque queres fazer isso? Porque não fazemos as escadas? Porque não podemos, onde íamos pôr?*

Este precioso processo de planear acarreta grandes vantagens, quer para a criança que compreende o sentido de planeamento e organização, como para o Educador que se torna capaz de evidenciar tomadas de decisão fundamentadas tendo em conta as capacidades e os conhecimentos prévios das crianças, prevendo também o tempo e os recursos necessários a implementar numa dada atividade.

Socorrendo-se deste instrumento semanalmente, pensa-se que tal como um bom observador, um bom planeador deve encarar um papel constante de profissional reflexivo, como ser em constante concordância entre a teoria e a prática, e que neste momento o processo de *reflexão na ação*⁷² seja espontâneo e natural. Devendo todo o planeamento surgir dos interesses e necessidades da criança, um Educador não deve nunca desprezar o inestimável sentido do *Currículo emergente*. A flexibilidade da planificação deve ser tida em conta aquando do surgimento de uma nova ideia, de uma urgente necessidade, de um interesse singular.

Foi, mais uma vez, observando com os olhos, ouvidos, tato e gosto que se reconheceu o verdadeiro sentido do currículo emergente. Se surgiam dúvidas, rapidamente se proporcionava um momento de pesquisa: *Porque será que a Rainha D. Isabel mentia ao Rei?* Se uma criança pouco participativa interrompia algum momento para se expressar, depressa a fazia ouvir-se (*No fim de semana fiz uma coisa que gostei muito...*); se uma dificuldade (ao nível motor, cognitivo, linguístico, sócio-afetivo) se avistasse, não deixava ser esquecida, (*Não consigo fazer isso!*); e,

⁷² SHON, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*, In. A. Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: D. Quixote, pp 51;

assim, nunca esquecendo a importância de planejar, mas tendo em conta todo este caminho de indispensável flexibilidade, foram-se proporcionando momentos obrigatórios para que tivesse sido possível alcançar o que hoje foi alcançado.

Ao longo deste percurso foram utilizados dois tipos de planificação. A planificação em rede que permitia a plena compreensão da interligação das atividades e conteúdos desenvolvidos, e a planificação em grelha que, complementando a anterior, permitia o desdobrar da execução das atividades, dos objetivos a alcançar e dos materiais necessários. Salienta-se, aqui, o grande amparo destes instrumentos na prática educativa, uma vez que possibilita uma melhor perceção das áreas de conteúdo trabalhadas, do desenvolvimento das atividades e da sua consequente evolução.

Refletindo, ainda, sobre os instrumentos de planificação e regulação social, importa referir o quadro de presenças. Este, assumindo uma forma complexa de preenchimento, permitia à criança refletir sobre a área para onde desejava ir, no período da manhã e no período da tarde ao longo dos diferentes dias da semana, possibilitando assim momentos de planificação diária e discussão das áreas mais desejadas pelo grupo.

Salienta-se também o importante reconhecimento do dia, mês, ano e estação do ano que o preencher deste quadro contempla. (*Eu vou para a garagem porque, ontem de manhã, fui para o Castelo de manhã e de tarde fui para a biblioteca*) (ver anexo VII – quadro de presenças). A acrescentar, o quadro de tarefas que serviu como forma de planificação das atividades e dos grupos que se propunham a arquiteta-las.

Estes instrumentos de organização e posterior planificação serviram de grande apoio ao grupo aquando da mecanização do dia e/ou da semana, um instrumento de lembrança diária do que havia para fazer (*Mariana, hoje temos que fazer o candeeiro das velas, é o meu grupo, o grupo D!*).

Tal como na Educação Pré-escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico os momentos de planificação serviam para converter uma ideia/propósito num caminho de ação. O professor, atento às necessidades do aluno, visualiza o futuro, elabora um registo de fins e meios e constrói um marco de referência que conduza a sua prática. Desta forma, a planificação semanal contemplava sempre as necessidades da turma no seu todo, e de cada aluno acercando-se da sua individualidade. Assim, a planificação seguinte era sempre o prolongamento da anterior.

Esta previsão do trajeto a seguir, que denominamos planificação, além de definir uma sequência de atividades, como referido anteriormente, apoiou o complexo processo de avaliação e conseqüente encerramento de aprendizagens.

Efetivamente, deste processo emergem questões que nos fazem refletir: *Como fazer os alunos alcançar na íntegra os objetivos propostos? Como saber se estes foram alcançados?* Compreendeu-se que aliados à planificação estão outros procedimentos que a completam e a solidificam (observação, avaliação e intervenção).

Salienta-se, mais uma vez, a importância do currículo emergente, este era evidenciado sempre que necessário, as dúvidas ou incertezas de um eram transformadas em momentos de questionamento e conseqüente comunicação, existindo permanentemente espaço para compreender o que os poderia inquietar.

Quanto ao trabalho desenvolvido no e com o 1.º CEB, apenas foi utilizada a planificação em grelha. Esta permitiu o fragmentar das atividades propostas, dos conteúdos e conseqüentes descritores de desempenho, da importante noção de tempo e dos recursos a serem empregados.

Realça-se, tal como a observação, que a planificação é um dos alicerces de toda a intervenção educativa, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

v. Agir/Intervir

O modo de agir foi mais um processo que implicou reflexão, no qual tudo deveria fazer sentido, e as ações deveriam ter um rumo. No qual o desvendar de novos saberes deveria ser encadeado com outros já consumados, no qual a organização do espaço fosse o reflexo das vivências, (...) *plural e diverso*⁷³, onde tudo faz sentido para a criança/aluno.

Na Educação Pré-escolar, em prol de um agir inteiramente direcionado para cada elemento do grupo, procurou-se ter sempre em conta os interesses e necessidades da criança. Todos os momentos planeados exigiram que esta relação - interesses/necessidades - estivessem presentes nas atividades desenvolvidas. Encontrou-se a mais coerente forma de agir na pedagogia participativa. Desta forma

⁷³ OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 11;

procurava-se conceber lugares onde a criança se revelasse um ser inteiramente competente, que participa com (...) *liberdade, agência, inteligência e sensibilidade*⁷⁴, um espaço onde a motivação para a aprendizagem se sustenta apenas no interesse intrínseco da criança.

A Metodologia de Projeto foi um instigante e útil método de presenciar todos estes momentos, um método que proporcionou o desenvolvimento do ser e do estar, a oportunidade de pertencer e de participar, de experimentar e de comunicar, (...) *um processo de aprofundamento das identidades (...)*⁷⁵ e das relações.

Ainda que se anteveja o Educador como um simples orientador do grupo, as constantes reflexões acerca das competências a serem desenvolvidas proporcionaram momentos de questionamento interior: *Será que proporcionar autonomia à criança permite também criar hipóteses de conceber questões e desafios?* Compreendeu-se que a intervenção do profissional de Educação não deve ser dispensada; deve, sim, ser de observador constante que proporciona o desenvolvimento de todas as competências, ainda que, a base de todo este processo esteja sempre nos interesses e necessidades do grupo.

A competência define-se pela capacidade de

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

Foi nesta linha de pensamento que se perspectivaram e realizaram os vários momentos que incorporaram o imaginário da Época Medieval - projeto de sala. A motivação surgiu de um momento de conversação em grande grupo, em que R explicava a todas as crianças que tinha ido visitar o Castelo de Guimarães, a avalanche de questões surgiu: *E os Reis estavam lá? E o que tinha? R conheste alguma Rainha?*

Neste momento tudo fez sentido. O observar com os olhos, ouvidos, tato e gosto⁷⁶ levou a Educadora a não desvalorizar todo este interesse e a proporcionar momentos de novas aprendizagens.

⁷⁴ OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 100;

⁷⁵ OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 105;

⁷⁶ RIGOLET, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*, Coimbra: Universidade do Minho, Almedina;

Um projeto é por definição um estudo em profundidade⁷⁷, uma exploração de um determinado tópico. O Projeto da Sala dos 5 anos teve assim início, e cruzou todas as fases definidas por esta metodologia. (ver anexo VIII – fases do projeto)

*Todo o projeto implica um certo saber ou não saber (...)*⁷⁸, e foi nesta fase que todas as crianças colocaram questões e partilharam saberes que já possuíam (*Não, T, os Reis dormiam sentados porque tinham medo de ficar sem alma!*). Efetuou-se, assim, numa teia carregada de ideias, hipóteses e saberes sobre todo o processo que se avizinhava. (ver anexo IX – teia)

A planificação e lançamento do trabalho constitui uma fase na qual tudo começara a interligar-se; o planeamento das atividades era, agora, parte crucial do desenvolvimento do projeto, nesta as crianças descobriram a direção que deveriam tomar: *O que vamos fazer? Vamos construir um Castelo! E o Rei... E a Rainha... E os Cavaleiros!* Tudo começou a tornar-se mais concreto.

Momentos de exercício de democracia previam-se aquando da tomada de todas as decisões e, aqui, o adulto foi um mero orientador, escrivão de todas as ideias, e se, em algum momento, interveio fê-lo como sendo mais um elemento do grupo que desafiava. A ligação intrínseca do agir e do planear era cada vez mais transparente: *Como vamos fazer? Temos de organizar ideias! Quem vai fazer o quê?* Mais um momento de escuta do outro, de si próprio, um momento de escuta que envolve também o profissional que aqui deve (...) *provocar a aprendizagem, criar desafios, abrir portas...*⁷⁹, intervir de acordo com as áreas curriculares, intervir para criar mais oportunidades de aprendizagem.

O momento de trabalho em pequenos grupos foi assim entendido como sendo benéfico, para que a criação dos ensejos anteriormente referidos fosse possível. Neste, todos tinham oportunidade de comunicar seus desejos, todos tinham a possibilidade de participar nas atividades planificadas, todos tinham o direito de intervir, ainda que cada pequeno grupo fosse responsável pela pesquisa, concretização e comunicação de um determinado teor/objeto. Viu-se, no tempo de trabalho em pequenos grupos, um alargamento da oportunidade para cada um

⁷⁷ Baseado em: KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

⁷⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, D.E.B. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Edições Ministério da Educação, pp. 139;

⁷⁹ OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 92;

experienciar, de forma plena, diferentes aprendizagens e a sua, consequente, sistematização.⁸⁰

Desta forma, emergiu a necessidade de realizar um quadro de tarefas, no qual estavam implícitos os grupos responsáveis pelas mesmas. Este instrumento apoiou o momento de decisão e planificação de atividades, servindo como uma interessante ferramenta de regulação social. (ver anexo X – quadro de tarefas)

Em pequenos grupos, as crianças deram início à fase da execução, e um “mar” de dúvidas surgiu: *Porque é que eles lutavam? Como é que o Rei dormia? Os Reis tomavam banho? Porque a Rainha é a Esposa do Rei?* Encontrou-se na investigação um grande aliado, tornando-se imprescindível a realização de quadros de investigação capazes de desmistificar todas as interrogações que cada criança colocava. (ver anexo XI – quadro de investigação)

As crianças foram concretizando o Projeto que, sempre aliado a momentos que despertassem novas motivações, fez desabrochar novos saberes, emoções, novas incertezas, soluções, desejos, ansiedades.

Exemplo disso foi a visita da Rainha D. Mafalda, dramatizada pela estagiária, uma vez que todas as decisões eram realizadas de forma democrática e, sendo este um grupo constituído maioritariamente por meninos, existia pouco interesse em concretizar objetos relacionados com a Rainha.

Desta forma, deu-se início à correspondência por carta entre a Rainha e o grupo. Esta iniciou a troca de correio enaltecendo o trabalho realizado até então, mencionou também o grande desejo por conhecer o grupo e tudo o que haviam aprendido.

Impressionados com a possibilidade da esposa de D. Afonso Henriques aparecer na sala, responderam ansiosos à sua carta, dizendo que teriam muito para lhe revelar se esta aparecesse. Observando o desejo do grupo, a estagiária apareceu na sala como Rainha D. Mafalda, a motivação renasceu e, nesta fase de execução, novas questões se levantaram acerca das Rainhas. A investigação tomou outro rumo. Se tinham uma Rainha na sala, porque não colocar todas as interrogações aqui? *Rainha D. Mafalda como é que tu dormias? É verdade que dormias sentada? E como é que tu comias? É verdade que comias com as mãos? Porque usas tu vestidos tão compridos? És vaidosa?* Involuntariamente foi originado um interessante momento de investigação carregado de noções previamente adquiridas, um momento de avaliação

⁸⁰ Baseado em: OLIVEIRA, F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 92;

vivido intensamente e produzido de forma inconsciente. (ver anexo XII – visita da Rainha)

Todas as fases do projeto foram metamorfoses desta caminhada, uma caminhada que permitiu (...) *sonhar mundos, criar identidades, participar na cultura*⁸¹, uma caminhada onde o agir coabita com a aprendizagem.

Agir com e para as crianças deve envolver (...) *a primeira célula social que eles (os jovens) encontram ao nascer e que vai modelar o seu futuro, ao preservar e transmitir-lhes valores culturais e tradicionais*⁸², por esta razão o envolvimento parental teve um lugar particular na motivação do grupo. Exemplo disso foram algumas pesquisas realizadas, a construção dos Cavaleiros em três dimensões bem como de alguns Castelos. (Ver anexo XIII – envolvimento parental) É de salientar a importância destes momentos dado que a criança se sente verdadeiramente valorizada e em constante motivação: *Olha Mariana, construí o Castelo com o meu pai, tive a explicar-lhe como são, porque têm que ter muralhas, se não, não é um Castelo! Olha o Cavaleiro que fiz com o meu pai, eu acho que está muito bem!*

Neste percurso de constantes aprendizagens é esperada a interconectividade e interatividade dos eixos de intencionalidade educativa (áreas de conteúdo) - *estes pedem que se promovam e documentem experiências de aprendizagem*.⁸³ Por esta razão, foram realizadas inúmeras atividades que permitiram o desenvolvimento de outras competências. Exemplo disso foi o ditado matemático, no qual as crianças tiveram contacto direto com o que é a matemática. (ver anexo XIV – registo ditado matemático)

Um outro exemplo representativo desta interconectividade assentou na aprendizagem da leitura de imagens. Compreender que uma imagem carrega palavras, que uma expressão pode revelar diferentes características e no fim entender: *É mais difícil ler imagens que palavras, Mariana?* (ver anexo XV – leitura de imagens do livro *A Princesa e a Ervilha*).

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a intervenção, ainda que consumada de forma diferente, tinha como principal intento as necessidades e interesses dos alunos. Acredita-se que (...) *as crianças aprendem a refletir e a atingir o ponto fulcral daquilo que conheciam de forma ligeira, para o ensinar a outros e,*

⁸¹ OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 96;

⁸² ALMEIDA, J. (1987). *Adolescência e Motricidade*, Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, pp. 45;

⁸³ OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora, pp. 107;

posteriormente, a fazer dele uso pessoal⁸⁴, por esta razão a importância dada à comunicação tornou-se invariavelmente evidente.

Em qualquer disciplina, matemática, português, estudo do meio ou tecnologias, todos tinham possibilidade de refletir, agir, discutir e, conseqüentemente, concluir. Esta foi uma cultura adotada com o intuito de transformar a sala de aula num verdadeiro laboratório de aprendizagens, onde os alunos aprendem por meio da comunicação, onde nunca se realiza a correção de um dado exercício sem o discutir, sem comunicar o porquê do possível erro, sem comunicar o que fiz e como fiz.

A matemática é definida como sendo uma ciência exata, mas esta exatidão é questionável. *Até que ponto se poderá considerar este ensino exato, quando existem diversas formas de alcançar a mesma resposta?* Defendemos a não subsistência de uma resposta única; defendemos a inexistência de *respostas boas*; defendemos que, ainda que todos devam compreender cada conteúdo sabendo aplicá-lo, cada um tem o direito a alcançar o pretendido da forma que lhe é mais simples. (ver anexo XVI – exercícios matemática)

Exemplo disso eram os momentos de correção de exercícios em que todos os alunos tinham oportunidade de comunicar a forma como haviam chegado à solução. Todos os métodos de resolução eram dignos dos processos de reflexão e discussão. D: *Eu não fiz assim...* Estagiária: *Então vem ao quadro e explica o processo que realizaste para alcançar o teu resultado.* D: *Mas não me deu isso!* Estagiária: *Sabes explicar o porquê?*

Porquê? Transformara-se assim na mais influente interrogação, pessoal e social, pois se existe o certo e o errado o segundo deve ser bem decifrado, uma vez que o erro não deve ser confundido com respostas pré-formatadas. Não deve ser considerado erro se o aluno utilizou uma forma diferente de alcançar o pretendido. Defendemos a ideia de que não existem respostas boas e questionar o possível erro é, talvez, a melhor forma de colmatá-lo.

A introdução de novos conteúdos era também realizada com base no questionamento, na comunicação de saberes já consumados e efetivamente nos interesses/necessidades dos alunos. Verificamo-lo aquando da explicação de como se organizam e tratam dados. Aqui, foram utilizados conceitos que chegassem a todos, e a cada um, (como animais preferidos) para a construção de tabelas e conseqüente

⁸⁴ SPODEK, B. & BROWN, A. (1993). *Early Childhood Curriculum*, New York: Macmillan, pp. 25;

construção de gráficos. (ver anexo XVII – organização e tratamento de dados: gráficos)

Relativamente à língua portuguesa, foi indispensável fazer a turma compreender que a interpretação de um texto está intrinsecamente ligada às pessoas que a realizam, por esta razão a argumentação tornara os momentos de interpretação num espaço dialogal de partilha de ideias, confronto de outras e reflexão cooperada.

Estes momentos foram observados, por exemplo, aquando da leitura de histórias como *Eu espero*, no qual a turma refletiu sobre o que *eu* realmente espero, no meu presente, no meu futuro. (ver anexo XVIII – eu espero) *A pequena gigantesca coisa*, na qual a definição de felicidade foi tão discutida, *O cão e o Gato*, na qual a noção de igualdade foi posta em causa, *Um pesadelo no meu armário*, na qual com os medos se defrontaram. (ver anexo XIX – medos)

No que concerne ao estudo do meio, todos os conteúdos abordados contemplavam o ser humano. Talvez por serem teores tão próximos de cada um, estas aulas possibilitaram momentos de justas reflexões: *Isso está a acontecer agora, então, porque eu acabei de comer!* (função digestiva); e de interessantes questões: *Então, Mariana, o pai dá o espermatozoide e a mãe o óvulo, que são células, mas como?* (reprodução); e de valiosas discussões: *Já viste que as pessoas nem respiram com a poluição? Respiram, sim, se não morriam!*

A realização de um projeto foi igualmente parte fundamental deste trajeto. As miniolimpíadas da matemática envolveram todas as turmas, que, no mesmo dia, à mesma hora, realizaram uma prova de matemática. Este momento demonstrou que o jogo pode/deve ser uma forma de alcançar objetivos.

Esta forma de olhar a construção de conhecimento permitiu desenvolver no aluno uma coconstrução do raciocínio, uma vez que com a argumentação, em torno de um tema ou conceito, foram-se ampliando conhecimentos, ganhando coerência e consistência nos discursos e conquistando o desejo de saber sempre mais.

vi.Avaliar

A avaliação em educação/ensino é um elemento integrante e regulador. Cada nível educativo implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. Talvez avaliar seja o processo mais delicado e controverso para um

Educador/Professor, não pela exigência a este subjacente, mas sim pelo processo reflexivo de que depende.

Muitas foram as questões que surgiram paulatinamente, em ambas as valências, questões que fizeram reconsiderar todo este procedimento. *Será este o caminho certo?* Respostas construídas num confronto dialógico entre o processo e as respetivas produções do trabalho.

Um Profissional da educação tem a função de planear e organizar as atividades/aprendizagens, assim como avaliar as mesmas e perceber se todos os objetivos foram cumpridos. No decorrer do estágio em Educação Pré-escolar, num ambiente de cooperação democrática, esta conjuntura foi realizada com as crianças, pois talvez não existisse outra forma de o fazer.

Olhando as crianças como coconstrutoras do seu próprio desenvolvimento, este processo tornou-se forma de tornar visível, disponível, partilhável, tudo o que foi traçado e, por sua vez, tudo o que foi consumado. Foi, mais uma vez, fundamental repensar sobre o foco que se pretendia observar, estipular objetivos e avaliar a sua aquisição. Exemplo disso é a lista de verificação inicialmente realizada para avaliar o espaço e os materiais nele existentes.

Foi atendendo a todos estes pressupostos que se viu, no Diário de grupo/Assembleias, um interessante processo de mediação social, capaz de permitir à criança, ao grupo, à educadora e a todos os intervenientes educativos refletir, criticar e, por fim, solucionar/avaliar problemas, dúvidas, dilemas. (ver anexo XX – reflexão *Porquê espaço democrático?*)

Tornou-se indispensável que, neste processo de reflexão, existisse comunicação, daí que a resolução de problemas nunca seria realizada apenas por uma criança: *Não gostaste porquê? Não gostei porque... e eu acho que não devias ter feito isso porque... Não gostaste porquê? Não gostei porque... queria fazer outra coisa porque...* Olhamos assim, mais uma vez, a questão *Porquê?* como sendo a mais valiosa forma de comunicação. (ver anexo XXI – assembleia)

Compreendeu-se que a vivência e a perceção de acontecimentos que as crianças valorizam como importantes para si (ou para o outro) devem ser verbalizadas e olhadas como uma janela de expressão reveladora dos principais interesses do grupo. Neste espaço, é o diálogo que dita o desenvolvimento da capacidade de análise cooperada por parte da criança, desenvolvendo o lado emocional e o sentido de respeito pelo outro.

Os resultados obtidos neste espaço democrático foram, efetivamente, determinantes no amadurecimento de cada criança na sua individualidade, e do grupo como um todo. A vertente de avaliação assente nas colunas *O que gostamos? / O que não gostamos?* determinou o conhecimento do grupo - *O que é certo para ti? O que é para mim...* - revolucionando atos e conversas que até então nunca tinham sido revelados! A avaliação da criança enquanto protagonista no seu desenvolvimento e no decorrer do projeto havia sido conquistada.

Entendendo sempre o processo de avaliar como parte do processo de ensinar e não apenas como averiguação do que foi aprendido, aparece o portefólio como instrumento privilegiado de avaliação, tanto para o adulto como para a criança. (ver anexo XXII – portefólio da criança) Esse instrumento possibilita uma constante reflexão acerca do desenvolvimento da mesma.

Relativamente ao estágio decorrido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, devemos começar por salientar a avaliação formativa, que pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução e a avaliação sumativa que corresponde a um balanço final relativo a um todo (consumada com recurso a fichas de avaliação).

Este complexo processo, que é avaliar, foi parte integrante deste caminho que tinha como base a comunicação. Os momentos de questionamento, de argumentação e reflexão eram claramente ensejos de práticas avaliativas, nas quais facilmente se percecionava a compreensão de conteúdos anteriormente demonstrados. *L: Não fizeste o exercício como está aqui no livro a explicar! F: Porque fiz com aquela estratégia que aprendemos ontem! L: Porquê? F: É mais fácil. Olha, é pegar neste número pôr o 20 aqui e o 8 aqui e depois fazes a conta assim!*

Foi igualmente dialogando e discutindo que se tornou possível avaliar as dificuldades da turma e consequentemente delinear estratégias para as superar. Este processo envolve também a (tão valiosa) autoavaliação que cada aluno vai fazendo sobre o seu percurso. As grelhas de avaliação (relativas à participação, interesse e compreensão dos conteúdos) foram também parte fulcral neste decurso.

No entanto, questões foram surgindo aquando do preenchimento destas grelhas: *Como avaliar o interesse de um aluno pouco participativo? Será que a escassa participação é reveladora de falta de interesse?* Compreendeu-se que os momentos posteriores à aula poderiam ser resposta a esta interrogação, questionar o aluno sobre os conteúdos lecionados e o seu interesse acerca dos mesmos solucionou o problema.

Tal como na Educação Pré-escolar, aqui a avaliação não se prendeu unicamente com os conteúdos lecionados. Acreditamos que as aprendizagens pessoais e sociais, associadas à auto e hétero avaliação devem ter lugar neste cosmos que denominamos ensino.

Desta forma, o Diário de turma/Assembleias ampararam este caminho de compreensão que acreditamos ser fundamental no desenvolvimento social e educativo de cada aluno. Este *quadro de pilotagem*⁸⁵ da vida afetiva e social da turma foi a ignição para transformar a sala num espaço democrático, onde todos aprenderam a aceitar e respeitar o outro, onde todos aprenderam que o erro é motivo de discussão e não de punição, onde todos aprenderam que a sala de aula (não só em momento de assembleia) é um espaço de partilha. (ver anexo XXIII – momento de assembleia)

Descobrimos, assim, que a avaliação formativa estava contemplada no dia-a-dia do professor que a incrementa e do aluno que a cumpre (por vezes de forma inconsciente), auxiliado por materiais e procedimentos como uma ficha, uma discussão, uma questão. Acreditamos que avaliar para o profissional da Educação deve ser um processo contínuo que, aliado à observação, ao planeamento e à intervenção apoia e sustenta toda a sua prática.

No desenrolar deste estágio, a avaliação foi um instrumento de constante amparo e um forte alicerce de toda a intervenção educativa, pessoal e profissional e, por esta razão, foram elaboradas avaliações semanais que permitiram realizar uma prática coerente apenas desenvolvida em função da criança/aluno, do grupo/turma. (ver anexo XXIV – avaliação semanal)

⁸⁵ NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: Edições Tinta-da-China, pp. 145;

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências de estágio são, efetivamente, importantíssimas no futuro docente. Observar o comportamento e o cotidiano dos profissionais de educação a fim de construir uma profissionalização consistente, sólida, adequada, foi talvez o primeiro grande passo na articulação dos conhecimentos teóricos com a prática. Assim, como profissional reflexivo, mantendo a constante concordância entre a teoria e a prática, tornou-se imprescindível analisar todos os documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições em causa.

Esta análise permitiu um conhecimento profundo da legação das mesmas, uma compreensão intensa acerca do Projeto em desenvolvimento na sala de Jardim de Infância, um estudo particular acerca das possíveis formas de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico e um saber singular correspondente ao grupo de crianças e à turma.

Talvez não fosse possível intervir de forma tão ativa nas instituições em questão, se esta análise não tivesse sido perpetuada. De facto, este primeiro processo reflexivo permitiu uma total integração na equipa pedagógica e no grupo/turma que, agora, seria alvo de todas as futuras intervenções.

Tudo começa a interligar-se quando uma boa observação se conecta com uma boa reflexão. Quer isto dizer que a elaboração de alguns instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação serviram de incondicional apoio no processo de compreensão de como agir em plena harmonia (interesses – necessidades do grupo/turma como um todo, da criança/aluno como individual) na medida em que esses registos eram o reflexo de toda a intervenção colocada em prática.

Tal como refere Santos, o Profissional Reflexivo, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, deve orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática.⁸⁶ E assim foi ocorrendo o processo de forma desafiante, desafiador do conhecido, causador da experimentação, encorajador da curiosidade, processo esse intrinsecamente ligado aos interesses das crianças/alunos.

Desta forma, no decorrer do estágio ocorreram aspetos muito positivos provocadores de transformações que lentamente se foram evidenciando.

⁸⁶ Baseado em: SANTOS, L. L. (2004). *Formação de professores na cultura do desempenho*, vol. 25, n.º 89, in *Educação & Sociedade*, Campinas, pp. 1148;

Compreendeu-se que, tal como refere Csiksszentmihalyi, a principal vantagem de uma célula evolutiva é que terá um princípio para avaliar os factos e para tomar em relação a eles decisões justas.⁸⁷

Assim, foram encontradas formas de dar resposta aos desafios que diariamente foram surgindo. E, neste momento de evolução, importa salientar alguns instrumentos promotores de processos reflexivos e avaliativos, como é o caso dos Diários de grupo/Assembleias.

Interessa referir que a utilização deste valioso instrumento (Diário de grupo) foi, provavelmente, um dos fatores que mais contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, constituindo um caminho de compreensão, de engrandecimento, um caminho de evidente evolução e conseqüente melhoramento das ações.

O processo de observação e posterior reflexão tornou-se tão importante para o adulto, como para a criança/aluno. Verificou-se que esta é coconstrutora do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Por esta razão tornou-se imprescindível partir sempre dos seus conhecimentos prévios, respeitando e valorizando as características individuais de cada criança/aluno e do grupo/turma. Realça-se aqui a importância da planificação, realizada com e para o grupo/turma, com intuito de dar resposta aos interesses e necessidades.

Salienta-se, desta forma, o papel do Professor - investigador que *concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.*⁸⁸

Tornou-se assim forma decisiva do agir (...) *educar para aprender e aprender a educar (...)*⁸⁹

Agir tendo em conta uma pedagogia diferenciada foi também um processo de aprendizagem pessoal. A igualdade de oportunidades foi oferecida a todas as crianças/alunos, e levar todas as crianças/alunos a participar neste percurso recheado de aprendizagens significativas foi um dos principais objetivos.

⁸⁷ CSIKSZENTMIHALYI M. (1993). *Novas Atitudes Mentais, Uma Psicologia para o Terceiro Milénio*, Círculo de Leitores, pp. 270;

⁸⁸ DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico);

⁸⁹ CARNEIRO, R. (2003). *Fundamentos da educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*, Vila Nova de Gaia: fundação Manuel Leão, pp. 113;

O que esta pedagogia propõe é a abertura do Educador/Professor às necessidades e características das diferentes crianças e consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a esta diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que na rotina tradicional se pretende ensinar todos como se fossem um só.⁹⁰

Ainda assim, respeitar o ritmo e, por conseguinte, as diferenças de cada um, levantou, ao longo deste caminho, inúmeras questões. *Até que ponto deve ser levada a cabo a discriminação positiva? Será correto o grupo constatar esta diferenciação? Como ter em consideração a diversidade sem, no entanto, perder a coerência necessária? E como ter em conta as diferenças sem as transformar em desigualdades, sem fechar as pessoas nessas diferenças?*

Entendeu-se que deve fazer parte das competências do profissional em educação gerir esta forma de trabalho. Saliencia-se um suposto dever de obrigatoriedade de adaptar métodos a cada indivíduo a partir das suas características. No entanto, é importante não reconhecer a criança apenas pela diferença, pela dificuldade que outrora apresentava.

Compreendeu-se que trabalhar em Educação é trabalhar em equipa, desde os pares, à família das crianças, à comunidade em que nos inserimos. Desta forma, denotou-se a importância da inserção da família no trabalho que definiu todo este percurso, compreendendo-se também que este processo de interação é uma grande missão dos educadores/professores.

Releva-se, desta forma, a importância de compreender que os pais são os co-educadores da criança e devem ser integrados no trabalho do Jardim-de-Infância/1.º CEB, pois só desta forma poderão dar continuidade em casa e fazer com que o Jardim-de-Infância/1.º CEB, a Família e a Criança trabalhem em plena complementaridade, como um só órgão educacional.

Ser testemunha e vivenciar o desenvolvimento de cada criança foi compreender as palavras de Delors quando afirma que o ato de educar é o *trunfo indispensável à humanidade (...)*.⁹¹

⁹⁰ DUARTE, B. J. (2004). Revista Lusófona de Educação, *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*, pp. 34;

⁹¹ DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Rio Tinto: Edições Asa, pp. 65;

A caminhada até aqui desenrolada permitiu um aprofundamento de saberes e um traçar de outros. Metas foram alcançadas, outras delineadas, num percurso que, para um Profissional investigador, não tem fim.

Objetivos foram atingidos neste processo tão complexo denominado Educação, questões se levantavam ao longo desta exigente ação, vivências se proporcionaram e cada momento serviu para um crescimento pessoal e profissional.

Um dos fatores que mais contribuíram para este crescimento foi, sem dúvida, o apoio e orientação da equipa pedagógica, nomeadamente da Educadora e Professora. Esta convivência trouxe uma componente de aprendizagem cooperativa, que foi essencial no grupo de aprendizagem⁹², trazendo atitudes positivas para a aquisição dos novos saberes e do aprofundamento dos outros.

A relação com o grupo/turma, com cada criança/aluno, foi uma condição crucial neste caminho de aprendizagem rumo à profissionalização. Estar atenta ao que se passa dentro e fora dela, ouvir todos os seus desejos, ansiedades, observar todas as suas reações “internas”, externas e acompanhar a sua evolução, foram formas de revelar o mais sincero afeto, na tentativa de promover a mais forte confiança, a mais íntima partilha.

Este processo, inacabado, de aprendizagem, auxiliou a prática futura em muitos sentidos, desenvolveu-se a consciência de uma evolução contínua, alargou-se o desejo de assistir a toda esta evolução, manteve-se a certeza de que a educação é um percurso em constante mutação, na qual cabe ao profissional desenvolver competências como agente interventivo no ato, que é educar; e na investigação, que é aprender.

Como profissional de perfil de dupla habilitação, existem questões que se colocam relacionadas com a articulação das valências entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cruz define continuidade educativa (...) *como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos.*⁹³

Assim emerge a primeira questão: *Como anular toda esta mutação radical que existe, ainda hoje, relativa à passagem da educação pré-escolar para o 1.º CEB?*

⁹² FREITAS, M. & FREITAS, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*, Lisboa: Edições Asa;

⁹³ CRUZ, M. L. M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 74;

Conscientes de que a articulação curricular permite uma função de conexão entre diferentes níveis de aprendizagem, os profissionais em educação podem efetuar uma *interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes (...)*.⁹⁴

Assim sendo, pode e deve ser efetuada uma comparação entre áreas de conteúdo e as áreas curriculares, compreendidas, respetivamente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e no programa do 1.º CEB.

No que se refere ao Conhecimento do mundo (Educação Pré-Escolar) e Estudo do meio (1.º Ciclo do Ensino Básico), em ambos os níveis, pretende-se que as crianças desenvolvam o seu espírito crítico e curiosidade em compreender o porquê de, perante um problema, pesquisarem, investigarem, selecionarem a informação para descobrir a resposta e que utilizem processos científicos em atividades experimentais de modo a descobrirem o meio físico e natural.

Em relação ao domínio da abordagem à leitura e à escrita/língua portuguesa, espera-se, mais uma vez em ambos os níveis, o desenvolvimento da comunicação oral, o contacto e exploração da leitura, a familiarização da criança com o código escrito e a representação gráfica de situações ou ideias.

Relativamente à matemática, pretende-se que as crianças resolvam problemas, procurando hipóteses e diferentes estratégias que consigam explicar a resolução debatendo-a com o grupo, desenvolvendo deste modo o raciocínio lógico.⁹⁵

Torna-se evidente a relação de todos os teores constituintes destes dois percursos de aprendizagem, e, ainda que seja necessário ter em consideração que a valorização dos conteúdos a aprender deverá ser encarada de forma diferente⁹⁶, é possível uma anulação desta quebra de complementaridade.

De facto, é possível anular tal mutação ao nível dos conteúdos. No entanto, *o sentido de espaço como terceiro educador deixa agora de fazer sentido?*

A importância dada ao espaço não deve ser aliviada, continua a ser neste que a criança se vê valorizada pela exposição do seu trabalho e continua a ser este o seu meio de exploração e descoberta. Assim sendo, porque não criar tempos e espaços pedagógicos que permitam à criança a envolvimento plena nas atividades a concretizar,

⁹⁴ MORGADO e TOMAZ (2009), apud BARBOSA, (2010), *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Minho: Universidade do Minho, pp. 11;

⁹⁵ LARANJEIRO M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta;

⁹⁶ LARANJEIRO M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta;

porque não desenvolver projetos num espaço propício a aprendizagens significativas? É urgente que os educadores e professores estabeleçam contactos, que planifiquem atividades conjuntas, que conheçam a etapa seguinte, ou a etapa anterior.

Como profissionais de dupla habilitação, temos o compromisso de levar as crianças o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. E se acreditamos que a linguagem cresce ao comunicar, devemos acreditar que as respostas estão no dialogar, no conhecer, no coexistir, no lutar por um mundo educacional onde todos têm direito a um espaço para afirmar a sua vez (a presença), a sua voz (argumentação).

Os Educadores/Professores devem assumir uma atitude proactiva e inteligente para conseguirem lidar com uma política educativa que, muitas vezes, os condiciona e os torna reféns da sua própria profissão.

Será com base nestes pressupostos que Niza interroga habitualmente sobre o *que podemos fazer com aquilo que nos deixam ser?*

Sabemos que os professores, como protagonistas-chave do complexo percurso educacional, devem forjar caminhos afirmativos por meio da partilha (comunicação), do que já fazem, do que já pensam, mas não se apropriam.

Acreditamos assim que nós, Educadores/Professores, podemos fazer muito por aqueles que à nossa profissão se entregam. E mesmo com contrariedades, como agentes de mudança que somos, há constantemente o que fazer naquilo que nos querem interromper.

Não deixemos esquecer a maravilha que assenta na nossa profissão, não deixemos desprezar o sentido que dela advém, não deixemos atropelar a sua grandiosidade, não deixemos nunca de sentir que *Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus, induzir nos outros um amor por aquilo que amamos, fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra.*⁹⁷

⁹⁷ Steiner, J. (2003). *As lições dos mestres*, Lisboa: Grávida, pp. 148

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. (1987). *Adolescência e Motricidade*, Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*, Amadora: Mc Graw-Hill
- BAPTISTA, I. (2005). *Dar gosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto: Portugal, Profedições
- BAPTISTA, I. (2005). *Dar gosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto: Portugal, Profedições
- BARBOSA, E. J. M. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Minho: Universidade do Minho
- BÉRENY, S. (2011). *Retratos da Arte na Educação*, Porto: Rés
- BORGES, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia
- CARNEIRO, R. (2003). *Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa
- COSTA, J. A. (1992). *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo da escola*, Porto: Texto Editora
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1993). *Novas Atitudes Mentais, Uma Psicologia para o Terceiro Milénio*, Círculo de Leitores
- CRUZ, M. L. M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro
- DELMINE, R.; VERMEULEN, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* Edições Asa,
- DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Rio Tinto: Edições Asa
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*, São Paulo: Companhia Editora Nacional

- DUARTE, B. J. (2004). Revista Lusófona de Educação, “*Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*”
- FREITAS, M. & FREITAS, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*, Lisboa: Edições Asa
- GESELL, A.; FRANCES L. I.; AMES, L. B. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*, Publicações Dom Quixote
- GUIMARÃES, S. E. R. & BORUCHOVITCH, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspetiva da teoria da autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica*
- KATZ, L. CHARD, S. (1997). *A Abordagem do projecto na Educação e Infância*, 1ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LANDSHEERE, G. (1983). *Definir os objetivos da educação*, Lisboa: Moraes Editores
- LARANJEIRO M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: IIE
- MANNING, S. A. (1981). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*, São Paulo: Editora Cultrix
- MARQUES, M.; OLIVEIRA, C.; SANTOS, V.; PINHO, R.; NEVES, I.; PINHEIRO, A. *O Educador como Prático Reflexivo*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica
- MEIRIEU, P. (1985). *L`école, mode d`emploi – Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, D.E.B. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Edições Ministério da Educação
- NÉRICI, I. (1986). *Didática, uma introdução*, São Paulo: Edições Atlas,
- NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*, 1ª edição, Lisboa: edições tinta-da-china
- OLIVEIRA F. J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto: Porto Editora,
- PERETZ, H. (2000). *Métodos em Sociologia, Temas e Debates – Actividades Editoriais*, Lda, Lisboa
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa
- RIGOLET, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*, Universidade do Minho, Almedina, Coimbra
- ROLDÃO, M.; ALONSO, L. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Almedina, Coimbra
- SANTOS, L. L. (2004). *Formação de professores na cultura do desempenho*, vol. 25, n.º 89, in *Educação & Sociedade*, Campinas
- STEINER, J. (2003). *As lições dos mestres*, Lisboa: Gravidia
- SIM-SIM, I.; SILVA, A.C.; NUNES, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*, Lisboa, DGIDC – Ministério da Educação
- SHON, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*, In. A. Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: D. Quixote
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*, Porto: Porto Editora
- VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Lisboa: ESSE João de Deus

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

Referências Legislativas

Decreto – Lei n.º 241/2001, Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infâncias e professor 1º ciclo;

Decreto-Lei nº115 – A/98 de 4 de Maio;

Decreto - Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico);

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei Bases do Sistema Educativo).

Documentos das Instituições

Regulamento Interno

Plano Anual de Atividades

Projeto Educativo

Educar na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: **Democracia e comunicação como bastiões pedagógicos**

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

Mariana da Silva Ribeiro

Orientação

Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Professora Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira

ANEXOS

ANEXO I – registos da criança



Imagem 1 - Registo que revela organização espacial de acordo com o espaço que possui.



Imagem 2 - Utilização do Lápis de carvão para elaborar o esboço do trabalho que pretende realizar



Imagem 3 – Realização do corpo humano

ANEXO II – incidente crítico

Nome da criança: I

Idade: 5 Anos

Observadora: Mariana (estagiária)

Data: 08/03/2013

Incidente: Logo após o almoço, I entrou na sala e, tal como o restante grupo, pegou na sua almofada e sentou-se a fim de realizar o acolhimento da tarde. A estagiária arrumava alguns materiais que havia deixado na mesa. I, levantou o dedo, chamou a estagiária e disse, *Posso ajudar-te a arrumar?*

Comentário: Denotava-se na criança I uma grande dificuldade ao nível da comunicação, neste momento, revelou a segurança necessária para enunciar a sua vontade. I, era até então uma criança pouco participativa, demonstrando sempre pouca vontade de participar ativamente nas atividades do grupo.

Nome da criança: R

Idade: 5 anos

Observadora: Mariana (estagiária)

Data: 08/03/2013

Incidente: A criança R brincava livremente na área dos jogos, pegou num jogo de associação letra – palavra e demonstrando desinteresse, devido ao facto de já o realizar facilmente, retirou todas as letras e começou a formar palavras, primeiro o seu nome, depois colocou letras de forma aleatória e questionou a estagiária, fê-lo perguntando, sempre que formava uma “palavra diferente” - “*O que diz aqui Mariana?*”.

Comentário do Adulto: A criança R demonstrou um elevado interesse na construção de palavras, evidenciando igualmente um grande envolvimento por este tipo de brincadeira, sendo que aquando deste desenvolve o domínio da linguagem e abordagem à escrita.

Nestes momentos a atenção do adulto deve ser de encorajamento para que a criança nunca perca o interesse.



ANEXO III – lista de verificação

ÁREA DOS BLOCOS

Características	SIM	NÃO
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.	X	
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		X
Materiais de construção	X	
Materiais de separar e juntar	X	
Materiais de encher e esvaziar		X
Materiais de “faz-de-conta”	X	
Fotografias de referência		X

ÁREA DA CASINHA

Características	SIM	NÃO
O espaço é atraente para as crianças	X	
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades	X	
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeira	X	
Equipamento de cozinha e de comer	X	
Materiais de “faz-de-conta” e representação	X	
Materiais de casa	X	
Instrumentos de cozinhar verdadeiros		X
Fotografias de referência e livros de receitas		X

ÁREA DA LEITURA E DA ESCRITA

Características	SIM	NÃO
O espaço é atraente para as crianças	X	
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.	X	
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras	X	
Livros	X	
Revistas		X
Materiais de escrever	X	

ÁREA DA PLÁSTICA

Características	SIM	NÃO
O espaço é atraente para as crianças	X	
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.	X	
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras	X	
Diversos tipos de papel	X	
Materiais de pintura e impressão	X	
Materiais de escritório	X	
Materiais de colagem	X	
Materiais de desenho e corte	X	

ANEXO IV – dinamização da biblioteca



O móvel da nossa biblioteca precisa de ser pintado, não achas?



Podemos fazer um fantocheiro e os cenários para as nossas histórias



Já temos uma biblioteca nova!

ANEXO V – Registro de incidente crítico

Nome da criança: D e M

Idade: 8 Anos

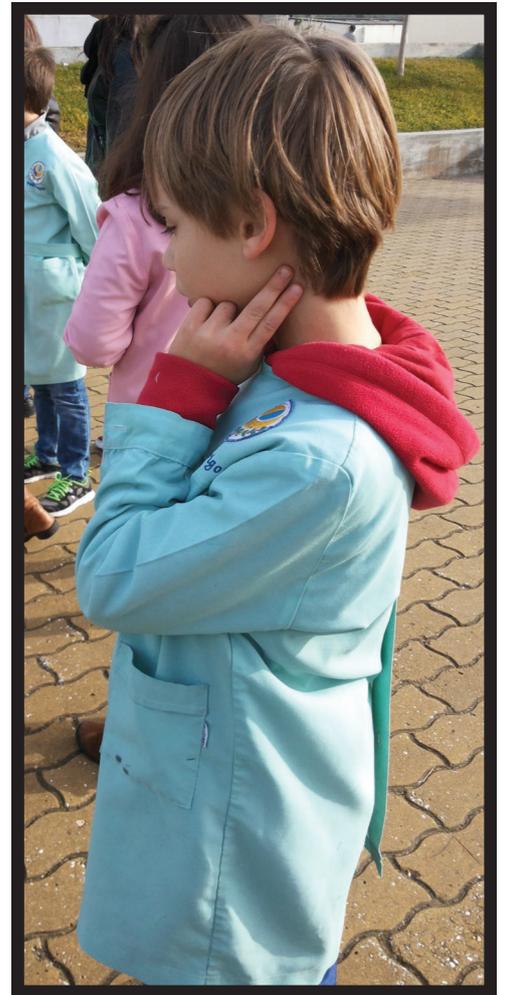
Observadora: Mariana (Estagiária)

Data: 19/11/2013

Incidente: No intervalo, após uma aula de Estudo do Meio, na qual se iniciou o Sistema respiratório, D tentava sentir a sua pulsação.

M, observando-o, questionou: *O que estás a fazer?* D desapontado respondeu: *Estou a tentar sentir o meu coração a bater como fizemos na aula.* M: *E não estás a conseguir?* D: *Não, não sinto nada.* M, na tentativa de solucionar o problema do seu amigo, respondeu: *Olha, se fores correr um bocado e depois tentares sentir, acho que vais conseguir, porque o coração tem que começar a bater mais rápido e sente-se mais!*

Comentário: A criança M, revelou uma rápida aquisição de teores anteriormente abordados, uma vez que compreendeu que a atividade física implica um maior consumo de energia e consequentemente um aumento do ritmo cardíaco. Este momento, levou a estagiária a compreender que nos momentos de brincadeira livre também se constata o interesse e compreensão de conteúdos lecionados.



Nome da criança: A

Idade: 8 Anos

Observadora: Mariana (Estagiária)

Data: 6/12/2013

Incidente: No final de uma assembleia, a criança A dirigiu-se à estagiária e verbalizou, *Sabes? Descobri que a tua pergunta preferida, é "Porquê?".* A estagiária, curiosa, questionou, *Porque pensas isso?* A, depressa respondeu, *Porque tu perguntas sempre! Se nós erramos um exercício tu perguntas "Porquê?"* Se nós nos chateamos, tu perguntas, "Porquê?"
A Estagiária interrogou, *E sabes porquê?* A refletiu e argumentou, *Porque tu achas que nós devemos pensar e falar.*

Comentário: Este foi sem dúvida um momento gratificante para a estagiária, que ao compreendeu que A reconhece o valor do questionar como forma de reflexão, argumentação, discussão e, conseqüentemente, de comunicação, viu refletidos os resultados da sua prática educativa.

ANEXO VI – reflexão

Reflexão - Metas Curriculares

As metas curriculares pressupõem um conjunto de etapas que um determinado grupo deve alcançar no final de cada ciclo de aprendizagem, desta forma estamos perante um documento orientador de todos os Educadores e Professores que atuam tendo em conta níveis anteriores e/ou seguintes àquele em que trabalham.

No entanto, como futura Educadora/Professora, preocupa-me que a utilização meritocrática das metas se transforme no principal referente de trabalho a realizar nas escolas e que, por consequência, o processo de aprendizagem não tenha mais peso que o resultado final.

Ensinar/educar e aprender, fazem parte de um caminho que o Professor e os alunos vão descobrindo, reinventado, ensinar/educar e aprender são parte de um trilho onde o mais relevante não deve ser a meta, mas sim os passos dados até ao momento em que a alcançamos.

Questiono-me assim sobre a real função das metas, *serão estas coconstrutoras de pensamento ou promotoras de uma memorização efémera?*

Hans Freudenthal (EM, n.º 16, 1991) defende a ideia de que hoje, o exame se tornou num objetivo, o que vem para o exame um programa, o ensino das matérias para o exame um método!

E nós Professores ficamos satisfeitos com o facto de os alunos estudarem apenas porque se sentem *ameaçados* pelos exames? Ou, defendemos a ideia que aprender não é reproduzir as informações e os procedimentos tidos como úteis? Que compreender não é construir respostas boas? Que aprender é desenvolver espírito crítico, refletir, justificar, pensar e talvez, posteriormente, memorizar?

Penso que as metas curriculares não nos orientam para tal, e como futura Professora destaco aqui que apesar de existirem rankings, apesar de neste *mercado educativo* se trabalhar para a excelência, não nos devemos focar apenas no produto.

A acrescentar a esta forma de pensamento, no qual se acredita que este documento não dita soluções, estão as alterações sofridas pelo mesmo. Estas revelam uma desconexão quando comparadas com o programa.

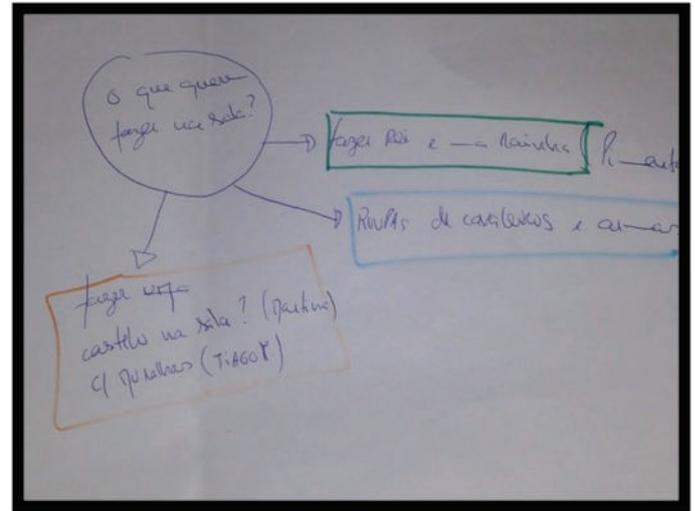
Se examinarmos as metas propostas pelo Ministério da Educação relativas à Matemática com o programa respetivo a essa mesma disciplina, constatamos que, esta relação, para além de antagónica, segundo a presidente da Associação de Professores de Matemática, não é justificável, uma vez que esta mudança revela-se pouco contextualizada e mesmo, pouco sustentada. Reconhecemos ainda que esta desunião e descontextualização não ocorre unicamente na Matemática, quando deciframos as metas curriculares correspondentes ao português, denotamos que estas desrespeitam igualmente a *macroestrutura* do programa de Português, existindo portanto, para Filomena Viegas, membro da APP, um *grande desfasamento* entre os dois documentos.

Deste modo, não esqueçamos que este documento é um simples orientador da prática educativa e quando nos questionarem – *O que é que podemos fazer, com aquilo que nos deixam ser?* Acreditemos que somos capazes de fazer mais e melhor, não só tendo em conta documentos orientadores, mas sim, aprendendo com aqueles que ensinamos, fazendo-nos ouvir, mas acima de tudo, deixando-os fazerem-se ouvir.

ANEXO VII – quadro de presenças



ANEXO VIII – fases do projeto



A realização de um projeto não obedece a um padrão, cada um evidencia o seu tempo de duração, no entanto existem quatro fases pelas quais devem passar.

Numa primeira fase, as crianças colocam questões e partilham saberes que podem, ou não, possuir acerca da questão a investigar.

Todo o projeto implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência.

Foi então, com base neste pressuposto, que todo o projeto surgiu, as crianças interrogaram-se, refletiram, discutiram e, identificaram a pergunta de partida: *Podemos viver aqui na Sala o tempo dos Castelos?*

A chuva de interrogações era agora constituição de uma teia, um projeto, desde logo, muito desejado e pronto a ser elaborado!





Deste modo, foi dito às crianças que todos deveriam ter oportunidade de participar de igual forma e para isso, devíamos selecionar tarefas e grupos!

Neste momento, é importante olhar às áreas curriculares que estão a ser trabalhadas em cada grupo, criar as mesmas oportunidades para cada criança era agora um ponto a ter em conta!

Grupos realizados, trabalho planificado, era altura de passar à próxima fase deste tão rico processo de aprendizagem!



Numa terceira fase, esta interessante forma de trabalho, passa pela execução.

Depois de discutidas as ideias e planeadas as tarefas, agora as crianças devem recorrer à pesquisa através da experiência direta. É durante esta fase que as crianças devem recolher informações e replanear a sua atividade utilizando uma grande variedade de linguagens gráficas.

Eram inúmeras, as questões acerca de cada elemento que desejavam construir, - Como é que o *Rei* dormia? *Porque é que eles lutavam?* *Como é que eles lutavam?* *Como era a roupa?* *Os Reis tomavam banho?* *Os Cavaleiros são filhos dos Reis?* *Onde guardam os cavalos quando vão lutar?* *Porque a Rainha é a Esposa do Rei?* *Porque são as Rainhas vaidosas?* - e inúmeras foram as formas de dar resposta.

Compreendi aqui que o papel do Profissional da Educação deve ser disponibilizar todos os meios para que a recolha de informações seja mais um momento de motivação!

A visita ao Castelo de Guimarães foi um dos exemplos dessa pesquisa, as questões foram surgindo e as respostas estavam logo ali, tudo o que desejavam saber sobre Castelos fora desvendado.

Chegando à sala, era hora de *pôr mãos à obra* e dar início à construção das muralhas do nosso Castelo!



Efetivamente, tudo partiu de um Castelo, mas o que seria de um Castelo sem um Rei?

Logo se propuseram a realizar o Rei, os seus Cavaleiros, e... as vestimentas da Rainha? Altura de novas interrogações e novas formas de Investigação.

O adulto, agente promotor do desenvolvimento da criança, volta a entrar em ação, e assim surgiu a visita da Rainha, que respondeu a todas estas questões e auxiliou a mudança do Castelo e dos materiais neste existentes!

Em cada momento de execução, foram desfrutando, criando laços entre a imaginação e a criatividade, explorando, experimentando, concretizando tudo aquilo a que se tinham proposto.

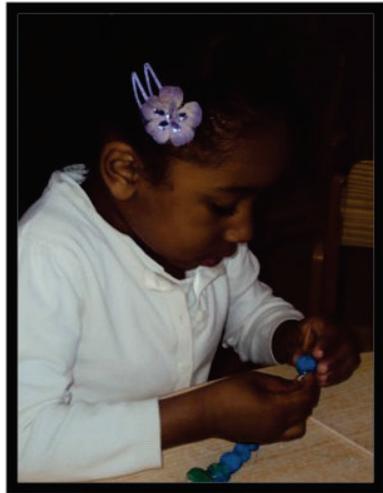
A riqueza desta fase é sentida a cada instante, quando tudo o que se arquiteta parte do interesse das crianças. Tudo começava a ser visível, os saberes adquiridos apareciam nas brincadeiras livres, a motivação e predisposição a novas construções era evidente, o projeto ganhara agora *cabeça tronco e membros!*

E assim as crianças vão concretizando o projeto...



Construímos camas para os príncipes e princesas do nosso Castelo!





Construímos joias como as da Rainha, ela quando nos visitou disse que gostava muito de joias



Construímos tapeçarias para contar as histórias das nossas batalhas, as batalhas do nosso Rei!



Construímos as vestimentas da Rainha, ela usava vestidos muito compridos e com muitas cores!





Construímos um barco para o Rei e os seus cavaleiros partirem nas suas grandes conquistas!





Como não tínhamos eletricidade construímos um candeeiro de velas para conseguirmos ver no nosso castelo.





Construímos um fogão, com fogo, para conseguirmos cozinhar no nosso Castelo!



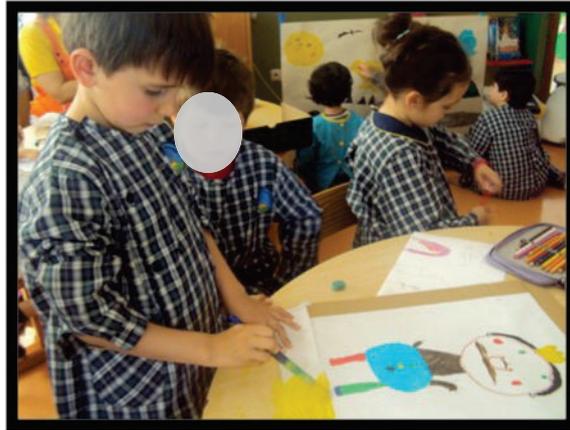
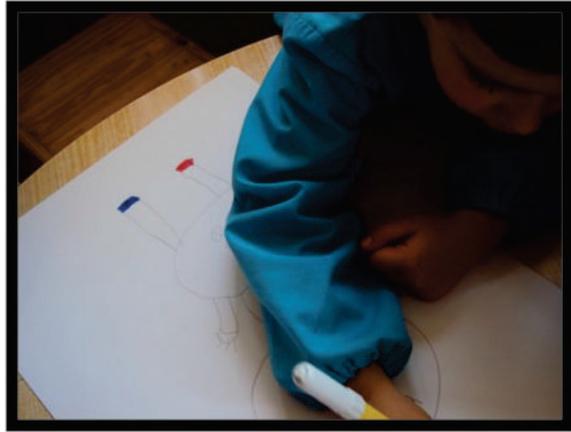
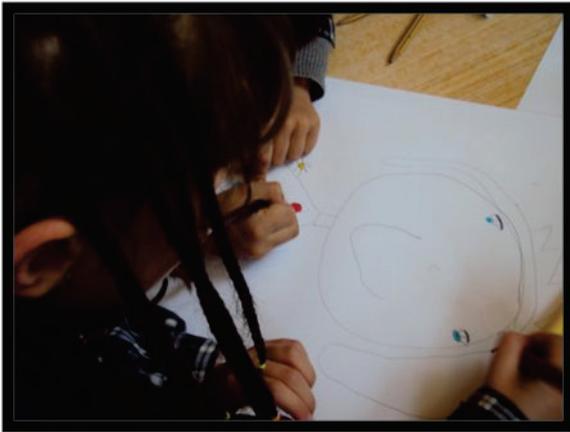
Construímos um trono para o nosso Rei e Rainha!





Construímos o meio de transporte utilizado na Época Medieval!





Construímos retratos do nosso Rei e da nossa Rainha!





A quarta e última fase divide-se em dois momentos, o primeiro prende-se com o processo de avaliação, e neste, o Diário de Grupo foi, mais uma vez, um valioso instrumento.

Nas colunas *Gostei e Não Gostei*, evidenciaram diversas vezes o rumo que desejavam ser tomado, o momento que ansiavam ver repetido, o melhoramento dos elementos em construção, momentos importantes de tão maravilhosa construção... - *O nosso Rei está muito bem, não está?*

Aliada a este processo (avaliação), aparece o momento de divulgação. Compreendi que ao longo da divulgação surge um inconsciente lugar de avaliação, pois não só como forma de apreciação, mas também como constatação dos saberes adquiridos, a divulgação permite à criança tornar a informação que possui acessível aos outros.

Esta fase, para o grupo, foi dividida em duas partes, a primeira consistiu numa interessante partilha de projetos com um grupo de outra instituição. A envolvimento no projeto foi evidente, - *Na nossa sala nós temos um grande Castelo! Temos um Rei, as roupas da Rainha! As armaduras dos Cavaleiros!* - a revelação de cada conteúdo tornara explícita toda a sua compreensão, - *Os Reis não dormem deitados, sabem? Eles têm medo de morrer! Eles não tomavam banho, sabem? Tinham medo que lhes lavasse a alma!* - e a valorização dos novos saberes foi constante - *Nós aprendemos que... Nós sabemos muitas coisas, não querem fazer perguntas?*



Num segundo momento, a divulgação, foi dedicada aos Pais.

Transformado todo o ambiente de Jardim-de-Infância em Feira Medieval, transportamos toda a família até esta Época.

As crianças apresentaram um teatro recheado de conhecimentos previamente adquiridos, Lendas, Danças, novos vocábulos...

Os elementos construídos ao longo do ano para o Castelo fizeram parte dos cenários que constituíam esta peça, assim, o grupo teve oportunidade de revelar aos pais todos os saberes adquiridos ao longo de todas as fases desta metodologia!

A motivação com que as crianças vivenciaram este projeto foi, mais uma vez, evidente aquando da divulgação, para o grupo este lugar surgia como sendo o culminar de todo o processo de aprendizagem.

ANEXO IX – teia

ANEXO X – quadro de tarefas

QUADRO DAS TAREFAS

GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C



GRUPO D



COROA CAPA



CAVALOS



CAMAS

VELAS

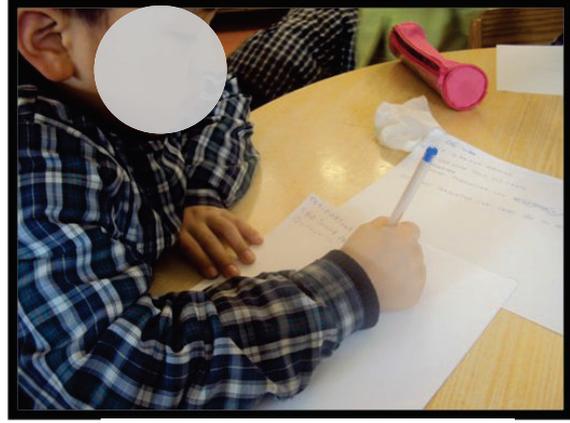


ANEXO XI – quadro de investigação

ANEXO XII – visita da Rainha



1ª Carta da Rainha



Resposta à carta da Rainha



Nova resposta da Rainha



Visita da Rainha, que deu resposta a todas as questões



Discussão dos objetos que ainda permaneciam no castelo.

Extrair os objetos que a Rainha não conhece.

Reflexão sobre a realização de outros.

ANEXO XIII – envolvimento parental



Pesquisa com os pais:
Qual a diferença entre Castelos e Palácios?

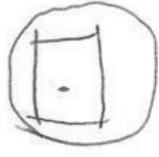
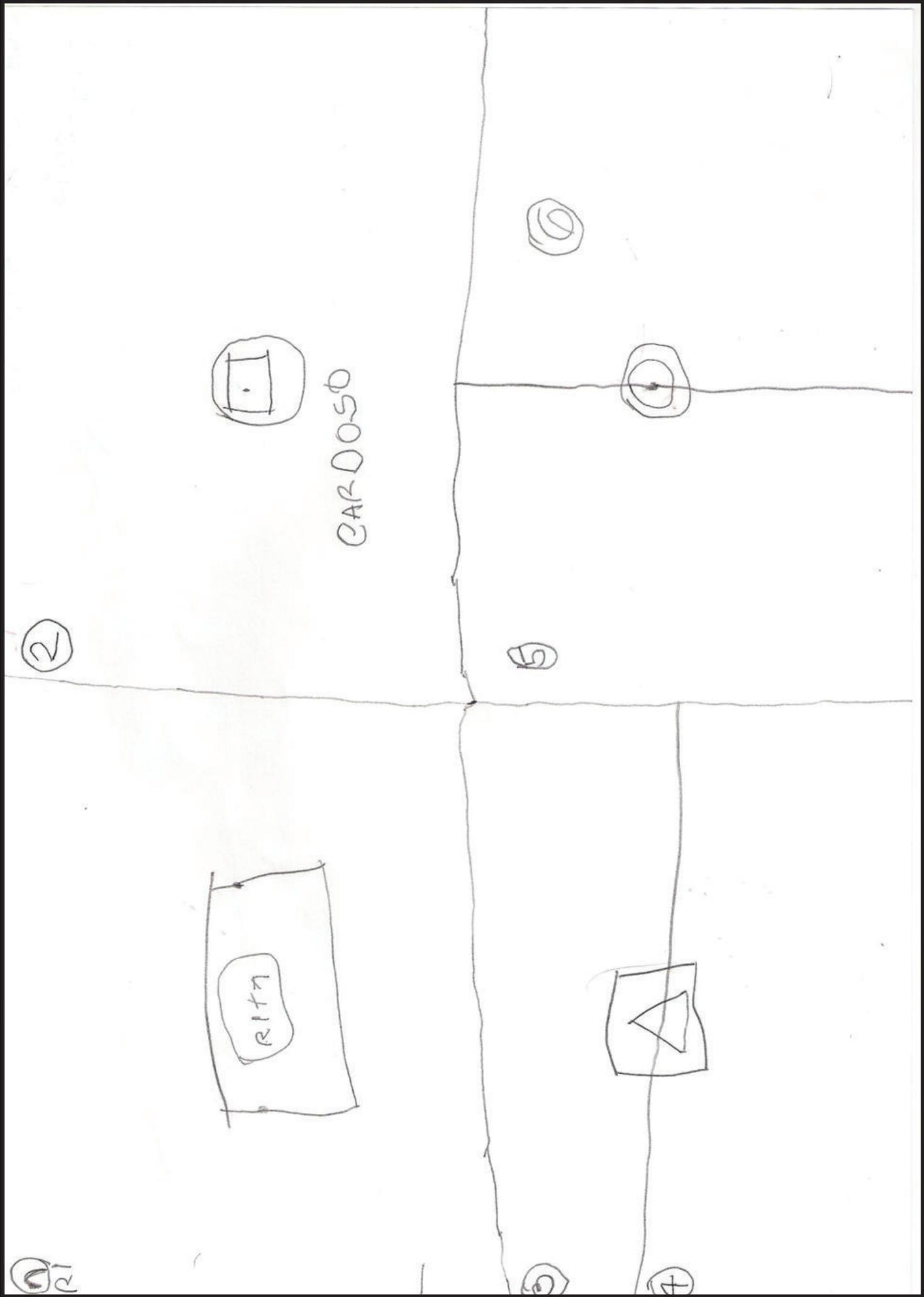


Construção de Castelos com os pais



Construção de Cavaleiros com os pais tendo em conta a pesquisa realizada em sala

ANEXO XIV – registro *ditado* de matemática

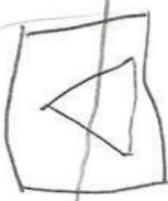
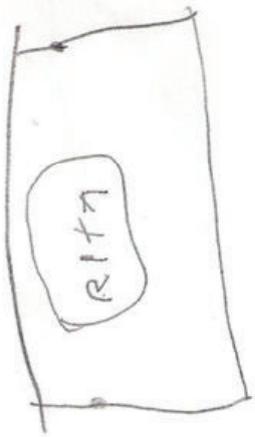


CARDOSO



2

5

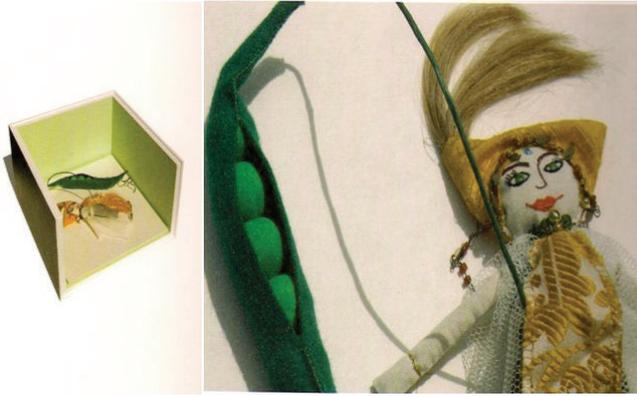


1

4

4

ANEXO XV – leitura de imagens do livro
A princesa e a ervilha



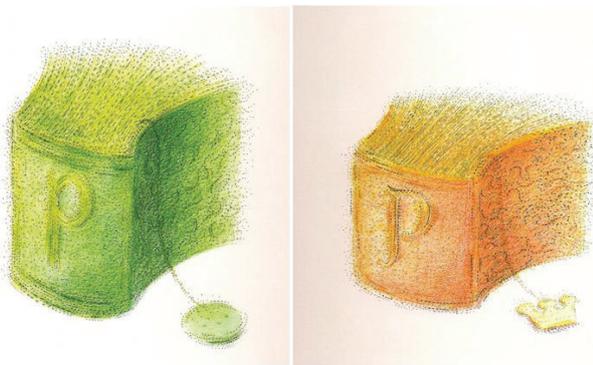
Cristina Valadas

Através desta ilustração lemos que, esta é a Princesa com as ervilhas ligadas à Princesa para ela ficar mais incomodada. Esta é a caixa que o Rei pôs no museu. Isto não é uma pintura, parece cosido.



Elsa Navarro

Através desta ilustração lemos que, estes parecem bobos da corte, parece que estão a brincar? Porque querem fazer rir a Rainha? Ou estão felizes porque encontraram a verdadeira Princesa?



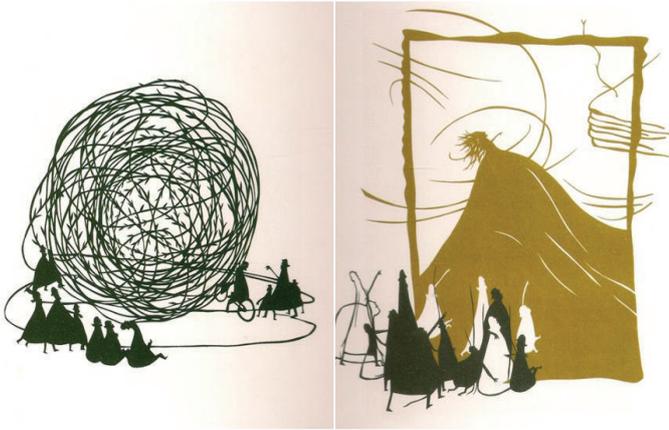
Emílio Remelhe

Através desta ilustração lemos que, é um livro com uma coroa e um com uma ervilha. O da coroa conta a história dos Reis e o da ervilha conta como se encontra uma verdadeira Princesa.



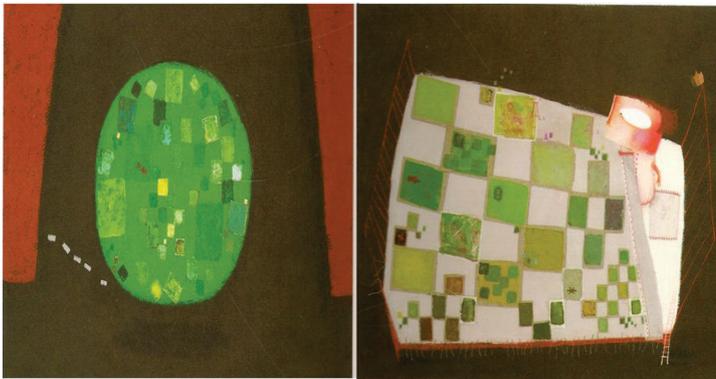
Frédérique Bertrand

Através desta ilustração lemos que, é um mistério, a Princesa está a gritar porque não sabia o que se tinha passado, é um mistério porque ela disse Sabe lá Deus o que se tinha passado!



Através desta ilustração lemos que, são fios a enrolar-se e a formar uma ervilha, quem está a fazer a ervilha é o Rei e a Rainha. Depois tem a Princesa muito grande porque é uma Princesa verdadeira. Pode ser um quadro porque as pessoas estão a ver!

Gémeo Luís



Através desta ilustração lemos que, a ervilha é um candeeiro porque tem luz, tem luz porque a história é sobre a ervilha também. A cama com a Princesa tem uma escada porque tinha os vinte colchões e vinte cobertores.

Marte Torrão

ANEXO XVI – exercícios de matemática

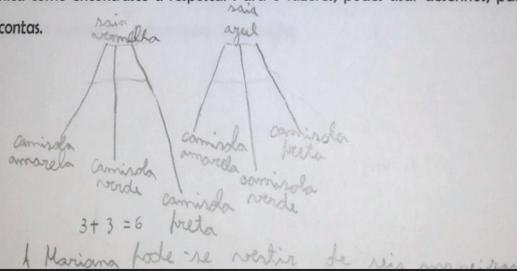
1. A Joana é muito vaidosa. Um dia foi a uma loja e comprou:

- Uma saia vermelha e outra azul;
- Uma camisola amarela, uma verde e outra preta.

Depois pensou: - Que bom! Agora já posso vestir-me de muitas maneiras diferentes.

De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a Joana?

Explica como encontraste a resposta. Para o fazeres, podes usar desenhos, palavras ou contas.



1. A Joana é muito vaidosa. Um dia foi a uma loja e comprou:

- Uma saia vermelha e outra azul;
- Uma camisola amarela, uma verde e outra preta.

Depois pensou: - Que bom! Agora já posso vestir-me de muitas maneiras diferentes.

De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a Joana?

Explica como encontraste a resposta. Para o fazeres, podes usar desenhos, palavras ou contas.



2. A expressão "dez mil e cinquenta e quatro unidades" representa a leitura de qual dos seguintes números?

- a) 10540
- b) 10054

1. A Joana é muito vaidosa. Um dia foi a uma loja e comprou:

- Uma saia vermelha e outra azul;
- Uma camisola amarela, uma verde e outra preta.

Depois pensou: - Que bom! Agora já posso vestir-me de muitas maneiras diferentes.

De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a Joana?

Explica como encontraste a resposta. Para o fazeres, podes usar desenhos, palavras ou contas.



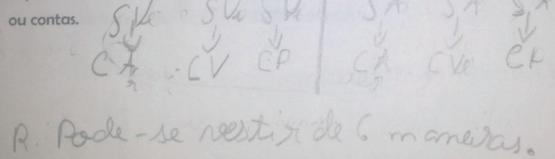
1. A Joana é muito vaidosa. Um dia foi a uma loja e comprou:

- Uma saia vermelha e outra azul;
- Uma camisola amarela, uma verde e outra preta.

Depois pensou: - Que bom! Agora já posso vestir-me de muitas maneiras diferentes.

De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a Joana?

Explica como encontraste a resposta. Para o fazeres, podes usar desenhos, palavras ou contas.



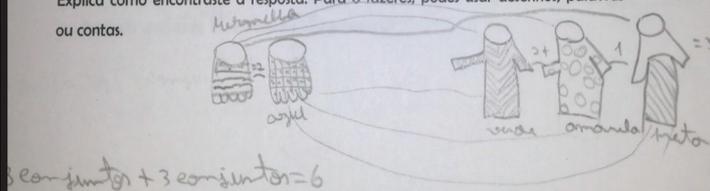
1. A Joana é muito vaidosa. Um dia foi a uma loja e comprou:

- Uma saia vermelha e outra azul;
- Uma camisola amarela, uma verde e outra preta.

Depois pensou: - Que bom! Agora já posso vestir-me de muitas maneiras diferentes.

De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a Joana?

Explica como encontraste a resposta. Para o fazeres, podes usar desenhos, palavras ou contas.



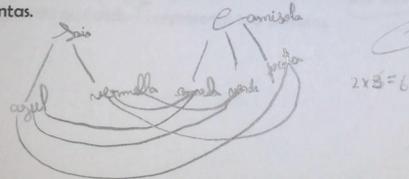
1. A Joana é muito vaidosa. Um dia foi a uma loja e comprou:

- Uma saia vermelha e outra azul;
- Uma camisola amarela, uma verde e outra preta.

Depois pensou: - Que bom! Agora já posso vestir-me de muitas maneiras diferentes.

De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a Joana?

Explica como encontraste a resposta. Para o fazeres, podes usar desenhos, palavras ou contas.



nome.

5. Pai e filho mediram, em passos, o comprimento do jardim.

O pai contou 18 passos.



Quantos passos te parece que o filho terá contado?

R: O filho terá contado 36 passos.
Explica como descobriste o número de passos que o filho contou.

Descobri porque olhei bem para a imagem fiz os cálculos e medi os centímetros e pareceu-me que o filho deu o dobro dos passos do pai. Assim descobri que o filho deu 36 passos.

$$2 \times 18 = 36$$

$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 2 \\ \hline 36 \end{array}$$

Explicação: *Descobri porque olhei bem para imagem fiz os cálculos e medi os centímetros e pareceu-me que o filho deu o dobro dos passos que o pai e assim descobri que o filho deu 36 passos.*

5. Pai e filho mediram, em passos, o comprimento do jardim.

O pai contou 18 passos.



Quantos passos te parece que o filho terá contado?

O filho terá contado 36 passos.
Explica como descobriste o número de passos que o filho contou.

R: Fazendo uma conta.

$$18 \times 2 = 36 e$$

Explicação: *Descobri, fazendo uma conta.*

5. Pai e filho mediram, em passos, o comprimento do jardim.

O pai contou 18 passos.



Quantos passos te parece que o filho terá contado?

O filho terá contado 36 passos.
Explica como descobriste o número de passos que o filho contou.

Eu fiz $18 + 18 = 36$ eu fiz assim.

$$\begin{array}{r} 18 \\ + 18 \\ \hline 36 \end{array}$$

Explicação: *Eu fiz $18 + 18 = 36$ eu fiz assim.*

5. Pai e filho mediram, em passos, o comprimento do jardim.

O pai contou 18 passos.



Quantos passos te parece que o filho terá contado?

O filho contou 9 passos porque ele é maior então é metade do pai.
Explica como descobriste o número de passos que o filho contou.

Explicação: *O filho contou 9 passos porque ele é maior então é metade.*

**ANEXO XVII – organização e tratamento
de dados: gráfico**

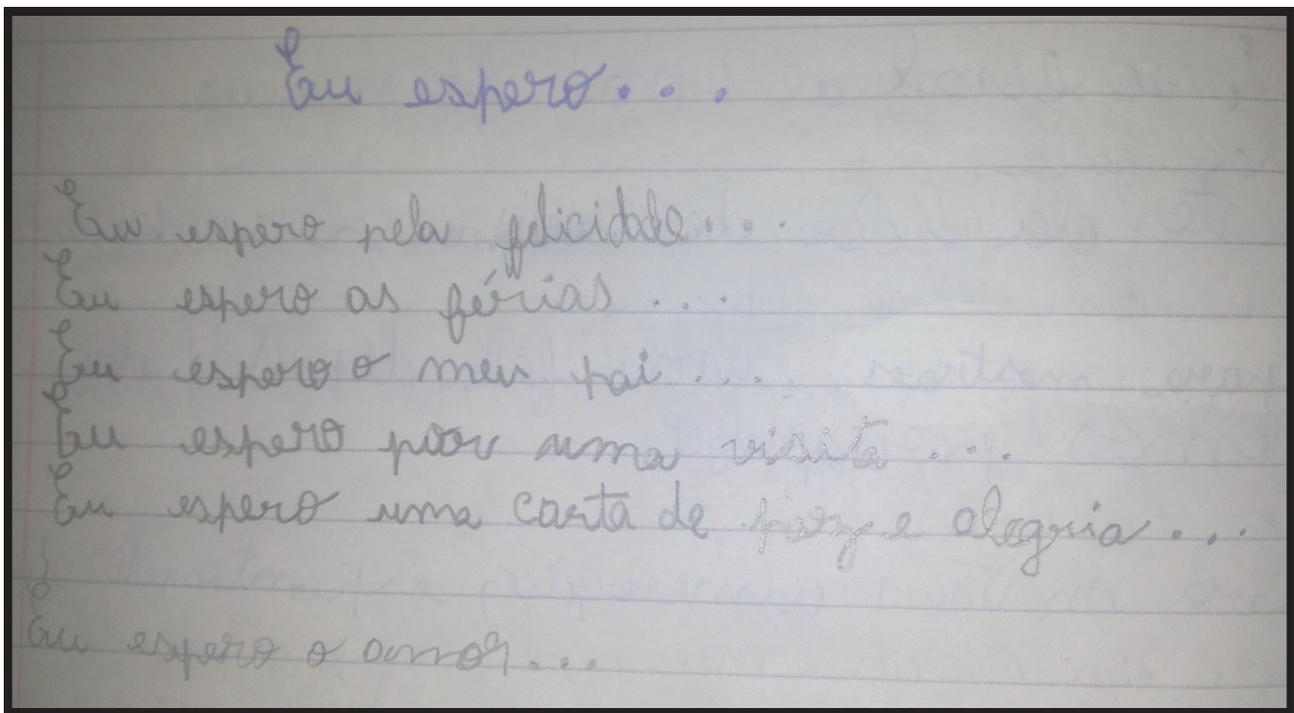
Quais os animais preferidos dos alunos do 3.º B?

	número de animais preferidos	frequência absoluta
gato		6
cavalos		6
dragão Komodo		1
golfinho		2
cão		8
peixe		1
leopardo		3
leão		1
oi-oi		1

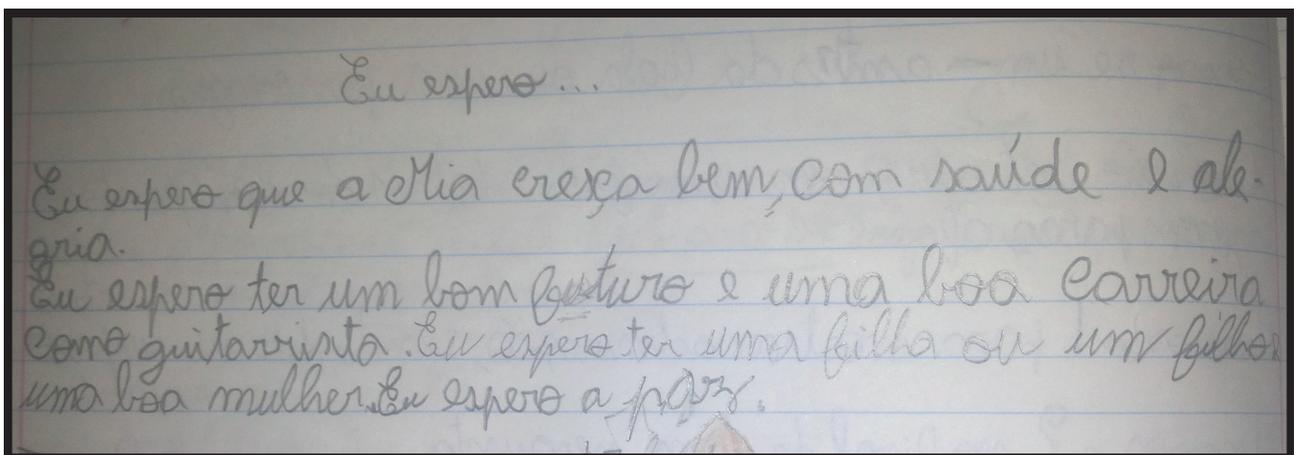


A moda é o cão.

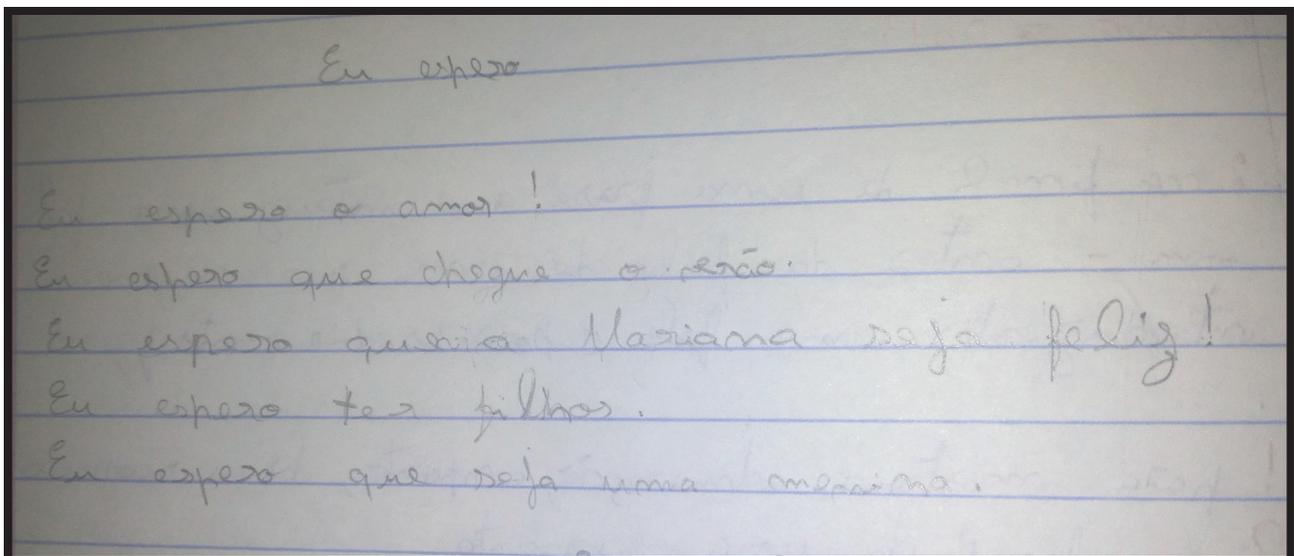
ANEXO XVIII – eu espero



Eu espero pela felicidade.../ Eu espero as férias.../ Eu espero o meu pai.../ Eu espero por uma visita.../ Eu espero uma carta de paz e alegria.../ Eu espero o amor...

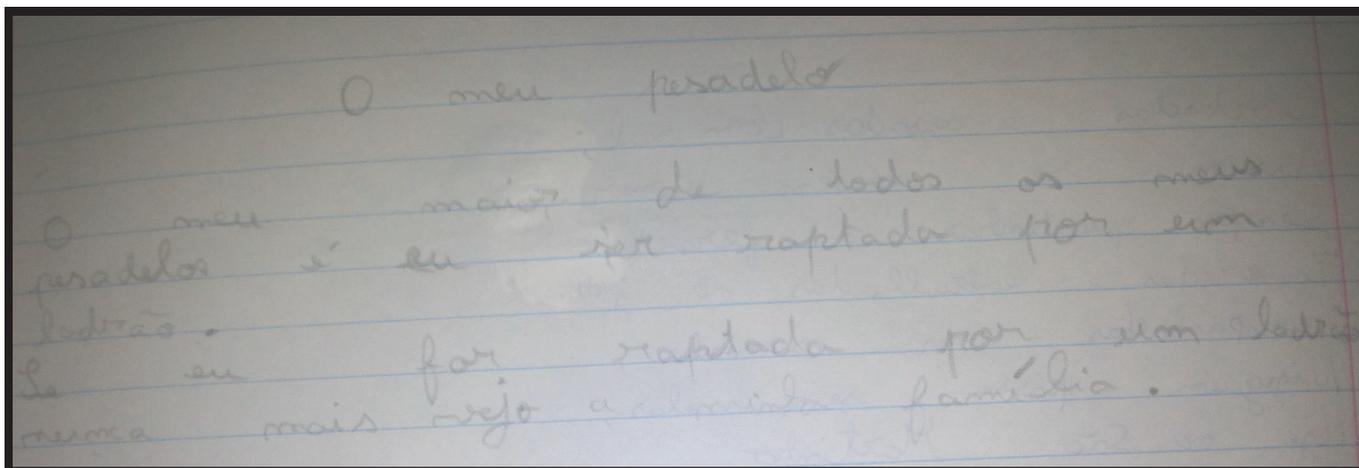


Eu espero que a Mia cresça bem, com saúde e alegria. Eu espero ter um bom futuro e uma boa carreira como guitarrista. Eu espero ter uma filha ou um filho e uma boa mulher. Eu espero a paz



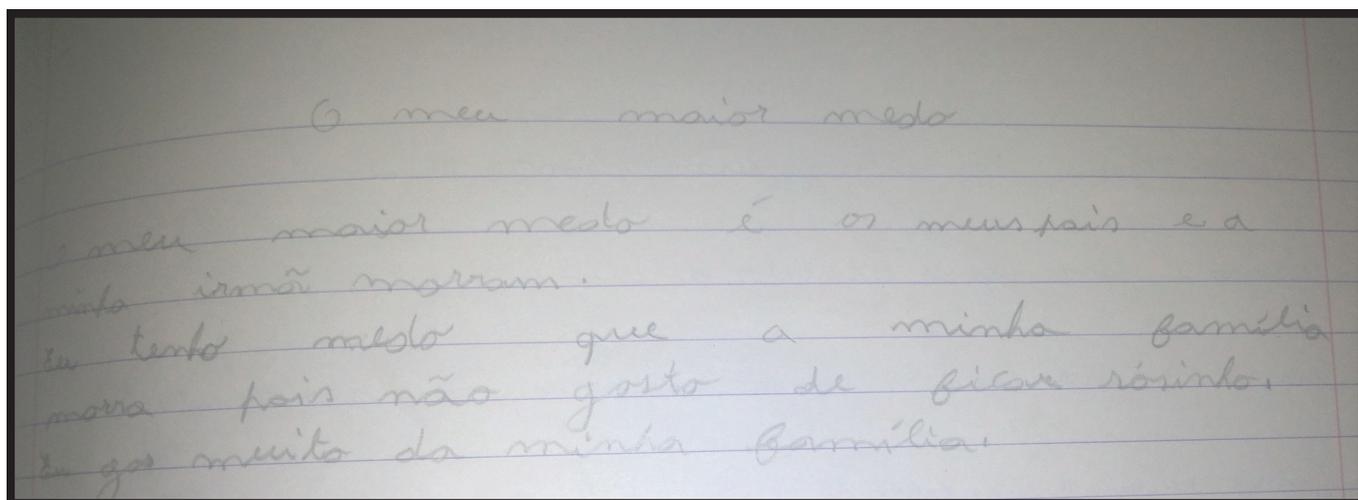
Eu espero o amor! / Eu espero que chegue o verão. / Eu espero que a Mariana seja feliz! / Eu espero ter filhos. / Eu espero que seja uma menina.

ANEXO IXX – medos



O meu maior de todos os pesadelos é eu ser raptada por um ladrão.

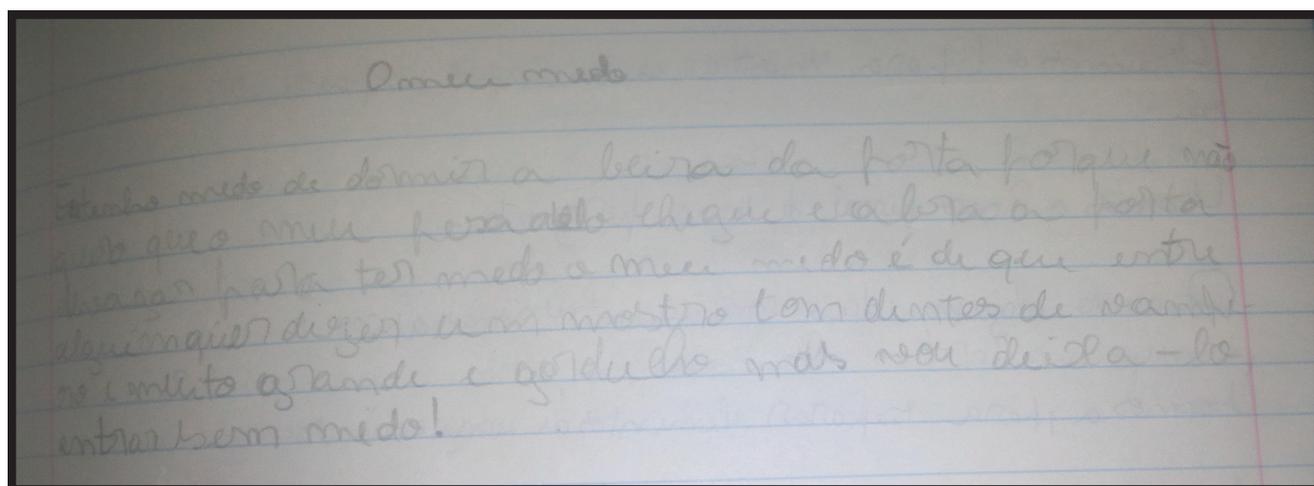
Se eu for raptada por um ladrão nunca mais vejo a minha família.



O meu maior medo é os meus pais e a minha irmã morrerem.

Eu tenho medo que a minha família morra pois não gosto de ficar sozinha.

Eu gosto muito da minha família.



Eu tenho medo de dormir à beira da porta porque não quero que o meu pesadelo chegue e abra a porta devagar para ter medo. O meu medo é de que entre alguém, quer dizer um monstro com dentes de vampiro e muito grande e gorducho mas vou deixá-lo entrar sem medo.

ANEXO XX – reflexão: Porquê espaço democrático?

Reflexão - Porquê espaço democrático?

A pedagogia envolve escolhas múltiplas e a oportunidade de escolha livre e sem limitações permite à criança desenvolver competências e quebrar barreiras.

A procura da construção da escola democrática apresenta-se como um percurso admirável, na medida em que se fundamenta na possibilidade da concretização de uma instância educativa que favoreça e oriente para o desenvolvimento da pessoa em toda a sua plenitude, contemplando a aquisição, a compreensão, a operacionalização e o desenvolvimento de conhecimentos de uma criança, de um grupo. (Delors, 1996:77)

Desta forma, a criação de um espaço reflexivo, onde a criança pudesse espelhar seus desejos, enunciar seus prazeres e desvendar seus desprazeres, surgiu como estratégia de resolução de problemas e, conseqüentemente, como forma de demonstrar a importância da comunicação na realidade social em que estamos inseridos.

Fazermo-nos escutar, refletindo sobre o agir, revelando pensamentos, argumentando concepções, **escutar o outro**, respeitando as suas ideias, compreendendo as suas ações, era a meta desejada. E para a alcançar, bastava questionar, bastava (re)aprender a comunicar! Assim, a transformação de afirmações como, *ele fez-me isto*, em questões como, *porque me fizeste isto?* A transformação de afirmações como, *EU quero fazer isto*, em interrogações como, *e se NÓS fizéssemos isto?* Eram passos indispensáveis, num processo tão complexo como este, que é a democracia.

Desta forma, seria impossível não corroborar Delors (1996:85) quando este afere que o confronto através do diálogo e da troca de razão é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

Porquê espaço democrático? Porquê democracia e comunicação como bastiões pedagógicos? Porque talvez, só desta forma seja possível um desenvolvimento com base na ética pedagógica definida como tendo por pressupostos a tolerância, a rigorosidade, a curiosidade e a criticidade, sempre aliados à ação, à experimentação, à partilha, à comunicação!

Devo confessar que, não é um caminho fácil, é um trilho que exige, acima de tudo, determinação, empenho, dedicação, mas tal como refere Niza (Revista do Movimento de Escola Moderna, N.º 1, 6.ª série, 2013) (...) *se nos juntarmos para conversar, os caminhos surgirão e as portas poderão abrir-se, com as nossas mentes, pelas nossas mãos.*

ANEXO XXI – assembleia

Presidente João Maria – *Vamos começar a assembleia. Primeiro, Zé Pedro o que é que tu gostaste?*

José Pedro – *Gostei muito que o Pimenta fosse comigo para os jogos!*

Presidente João Maria – *E porque é que gostaste disso?*

José Pedro – *Porque brincamos muito, fizemos muitos jogos, ele é muito meu amigo, até fizemos um jogo difícil os dois, não foi Pimenta? Eu gostei!*

Presidente João Maria – *Queres falar Pimenta?*

Rafael Pimenta – *Só queria dizer que foi, fizemos jogos difíceis juntos.*

Presidente João Maria – *Está bem. A seguir... Tiago Mouta, o que é que tu gostaste?*

Tiago Mouta – *Gostei de...*

Presidente João Maria – *Fala mais alto, ninguém pode estar a falar agora, só o Tiago Mouta, Tiago diz o que gostaste porque tens aqui o teu nome, tens que falar alto se não, não oubo.*

Ajudante do Presidente Rita – *Não é, não oubo, é não ouço!*

Presidente João Maria - *Se não, não ouço!*

Tiago Mouta – *Eu gostei de fazer os Cavaleiros.*

Presidente João Maria – *E porquê?*

Tiago Mouta – *Porque...*

Presidente João Maria – *Porquê Tiago? Porque é que gostaste de fazer os Cavaleiros? Diz...*

Tiago Mouta – *Porque eu gosto das armaduras, agora já podemos fazer as batalhas porque já podemos ser os Cavaleiros do nosso Rei, não é?*

Diogo Rafael – *Eu gostei...*

Presidente João Maria – *Diogo, eu não disse o teu nome, queres falar agora, sobre isto? Mas tu não tens aqui o teu nome e eu não disse o teu nome, queres falar agora?*

Ajudante do Presidente Rita – *Ele tem aqui o nome dele, já vai falar!*

Presidente João Maria – *Diz Diogo...*

Diogo Rafael – *Também gostei de fazer os Cavaleiros.*

Presidente João Maria – *Ah, está bem!*

Presidente João Maria – *Eu já sei ler nomes, não preciso que me digam, está bem Rita?*

Presidente João Maria – *Cloé, agora és tu, o que gostaste?*

Cloé – *Gostei de ter ido com a Soraia para a garagem...*

Presidente João Maria – *O que fizeram lá para tu teres gostado tanto de ir para a garagem com ela?*

Cloé – *Gostei ...*

Ajudante do Presidente Tomás – *Sabes, eu acho que sei o que elas estiveram a fazer, eu também vi.*

Presidente João Maria – *O que foi Tomás?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Posso falar?*

Presidente João Maria – *Podes!*

Ajudante do Presidente Tomás – *Elas fizeram uma pirâmide, com legos, e por acaso ficou muito bem, não foi Cloé? Foi isso? Eu sei porque eu também ajudei um bocadinho a fazer, não foi?*

Cloé – *Foi! Conseguimos fazer isso!*

Presidente João Maria – *E agora depois da Cloé, Rita. O que gostaste Rita?*

Ajudante do Presidente Rita – *Gostei muito que a Rainha viesse à nossa sala!*

Presidente João Maria – *E porquê?*

Ajudante do Presidente Rita – *Porque ela disse-nos o que ela não tinha e o que nós tínhamos, o que nós não sabíamos ela disse-nos tudo o que não sabíamos. Disse-nos o que ela não tinha para nós tirarmos do nosso castelo.*

Presidente João Maria – *Gostaste por isso?*

Ajudante do Presidente Rita – *Sim, porque ela ajudou-nos a saber o que eles não tinham, ajudou-nos a saber muitas coisas.*

Presidente João Maria – *Eu também gostei. A seguir, Diogo Alves o que é que gostaste?*

Diogo Alves – *Eu gostei que a Mafalda fosse comigo brincar para o castelo.*

Presidente João Maria – *Porque é que gostaste Diogo?*

Diogo Alves – *Porque brincamos aos Reis e às Rainhas e aos cavaleiros eu era o Rei.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Posso fazer uma pergunta?*

Presidente João Maria – *Podes Tomás.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Mas eu vi-te com a armadura do cavaleiro como eras tu o Rei? Eras o Rei Artur? Ele é que era metade cavaleiro metade Rei!*

Presidente João Maria – *Tomás ele também podia ser o Rei D. Afonso Henriques, ele também lutava e ganhou batalhas e era o Rei de Portugal.*

Diogo Alves – *Eu era o Rei e cavaleiro, e a Mafalda era a Rainha. Eu gostei muito dessa brincadeira.*

Presidente João Maria – *Está bem Diogo. Agora, Tomás o que é que gostaste?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Gostei muito que a Mafalda me tivesse emprestado uma das espadas das armaduras dos cavaleiros.*

Presidente João Maria – *Porque gostaste?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Gostei porque me faltava uma espada e ela emprestou-me para eu entrar na batalha.*

Presidente João Maria – *Diz Mafalda. Podes falar...*

Mafalda – *Eu não podia usar a espada que nós fizemos por causa que o Francisco é que estava com essa espada, não era? E depois havia outra, eram duas e eu fui buscar para ti.*

Ajudante do Presidente Tomás – *também gostei de outra coisa que está aqui a seguir.*

Presidente João Maria – *Eu sei Tomás, eu sei que este é o teu nome. O que gostaste mais?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Eu gostei que a Cloé viesse ler um livro comigo para a biblioteca.*

Presidente João Maria – *E porquê?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Porque ficamos ali, na biblioteca muito sossegados, a ler um livro os dois, foi bom, ela é muito minha amiga.*

Presidente João Maria – *Olha eu acho que estão ali dois meninos a discutir ali, a Soraia e o Igor, querem falar vocês?*

Soraia – *Não.*

Presidente João Maria – *Então vamos continuar.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Agora és tu João Maria, está aí o teu nome. O que é que gostaste?*

Presidente João Maria – *Gostei de ir para a garagem com os carros novos, nós trouxemos carros novos e eu gostei porque tínhamos mais carros para brincar.*

Presidente João Maria – *Agora... Tomás o que gostaste?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Gostei muito de fazer o candeeiro de velas, acho que ficou muito giro e como não podemos ter luz no castelo, porque antes não havia, agora com o candeeiro de velas fica muito bem.*

Presidente João Maria – *Pois, eu também acho. Depois é o Pedro Gabriel, o que gostaste Gabriel?*

Pedro Gabriel – *Gostei muito de fazer as danças dos cavaleiros, a dança das espadas que os cavaleiros faziam, eu era um cavaleiro, já aprendi a dançar como aquele vídeo que a Mariana trouxe, sei fazer igual a eles. Gostei muito de aprender esta dança.*

Presidente João Maria – *Podes falar Rita.*

Ajudante do Presidente Rita – *Eu também gostei de ver, as meninas batiam palmas e os meninos dançavam. Mas também gostei muito de aprender a dança das aias, que também vimos noutra vídeo, é muito bonita, não é?*

Presidente João Maria – *Podes falar Mariana.*

Mariana Estagiária – *Devo dizer que também gostei muito de vos ver dançar, fizeram-no muito bem, pareciam uns verdadeiros meninos e meninas da Época Medieval!*

Presidente João Maria – *E agora vamos para o outro, o não gostei. Rita não tens que me dizer as coisas ao ouvido eu sei dizer eu. Mafalda o que é que tu não gostaste?*

Mafalda – *Não gostei que no outro dia o Tomás fosse para a área onde eu estava e me batesse.*

Presidente João Maria – *Porque batestes na Mafalda Tomás?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Eu nem sequer fui para a tua área...*

Mafalda – *Não foi hoje Tomás, foi um dia, que foste para o castelo e me batestes.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Um dia? Mas eu nunca fui para o castelo contigo. Como é que podes dizer isso? Deve ter sido o Tiago.*

Mafalda – *Um dia estava o Diogo Rafael, tu e o Tiago Lopes, e eu também estava lá, eu, a Rita e a Cloé. Depois o Diogo Rafael pegou no Tiago Lopes e a Cloé pegou em ti, tu caíste e eu dei com a cabeça na parede.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Pois, mas a culpa foi da Cloé não foi minha, estás chateada comigo?*

Mafalda – *Não Tomás, mas tu é que empurraste.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Pois, eu empurrei por causa da Cloé.*

Mafalda – *Por causa que ela largou-te?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Ela largou-me e eu não me equilibrei e caí para cima de ti. Ela estava assim a pegar-me e ela depois pousou-me assim e eu depois não me equilibrei e caí. Por acaso podia ter doído muito!*

Presidente João Maria – *Eu acho que devias pedir desculpa Tomás. Pedes desculpa à Mafalda e dás um beijinho.*

Presidente João Maria – *Diz Tiago Lopes, o que queres dizer?*

Tiago Lopes – *O Tomás uma vez também me empurrou eu caí e depois magoei-me aqui.*

Presidente João Maria – *Então Tomás também tens que dar um abraço e desculpas ao Tiago Lopes.*

Presidente João Maria – *O que queres dizer Rita? Podes falar.*

Ajudante do Presidente Rita – *O Tomás enquanto estava a com a Mafalda ele disse que não foi e a Mafalda disse que foi é porque foi.*

Presidente João Maria – *Pois Rita mas já está resolvido Rita.*

Presidente João Maria – *Agora é outro. O que não gostaste Tomás?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Não gostei que o Tiago hoje me atirasse para a mesa.*

Presidente João Maria – *Atiraste o Tomás para a mesa Tiago?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Sim João, ele fez-me assim com força e eu bati com a boca e com o nariz na mesa.*

Presidente João Maria – *Qual mesa Tomás?*

Ajudante do Presidente Tomás – *Sabes aquela mesa lá de baixo que a Olga tem? Eu quando ia a descer para o Inglês, ele empurrou-me com força e eu bati com a boca e o nariz contra a mesa.*

Presidente João Maria – *porque fizeste isso Tiago?*

Tiago Mouta – *Não queria que ele se magoa-se, era só a brincar.*

Presidente João Maria – *Pois mas magoaste, já pediste desculpa? Pede e não voltas a fazer.*

Presidente João Maria – *Agora Rita, o que é que tu não gostaste?*

Ajudante do Presidente Rita – *Não gostei de perder a minha pulseira um dia, uma pulseira que eu gostava muito, que tinha uma borboleta e era da Primavera.*

Ajudante do Presidente Tomás – *Mas alguém teve culpa Rita?*

Ajudante do Presidente Rita – *Não, ninguém teve culpa, fui eu a brincar no parque, eu perdi sem querer, porque tenho o bolso da bata furado e ela deve ter caído lá no parque.*

Presidente João Maria – *Depois podemos procurar a pulseira no parque, está bem?*

Ajudante do Presidente Rita – *Sim, pode ser.*

Presidente João Maria – *Érica, o que é que tu não gostaste?*

Érica – *Não gostei que o Tiago me tirasse o lápis enquanto eu estava a desenhar.*

Presidente João Maria – *Tirou-te o lápis? Porquê?*

Érica – *Não sei, ele tinha os dele, mas tirou-me o meu.*

Tiago Lopes – *Eu pedi primeiro e tu não emprestaste.*

Érica – *Porque eu estava a usar. Tinhas que esperar.*

Tiago Lopes – *Desculpa Érica.*

Presidente João Maria – *Temos que emprestar as coisas mas também temos que pedir as coisas quando queremos, não é?*

Presidente João Maria – *Agora as ideias. Diogo Alves, ideias?*

Diogo Alves – *Eu gostava de fazer um barco para o Castelo.*

Presidente João Maria – *Porquê?*

Diogo Alves – *Porque os Reis também tinham barcos, e até tinham um rio no Castelo para os inimigos não chegarem ao Castelo.*

Presidente João Maria – *Diz Rita...*

Ajudante do Presidente Rita – *Pois tinham Diogo, mas sabes? Eles tinham barcos para descobrir coisas...*

Presidente João Maria – *Então podemos fazer um barco?*

Mariana Estagiária – *Eu acho que sim, o que é que vocês acham?*

Presidente João Maria – *Sim!*

Presidente João Maria – *Agora Gabriel, ideias?*

Pedro Gabriel – *Eu acho que podíamos fazer bandeiras para o Castelo!*

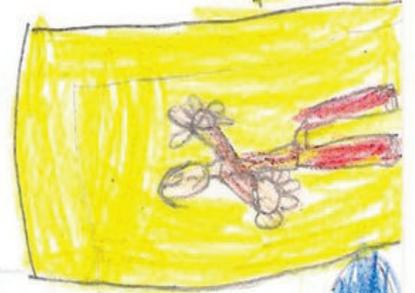
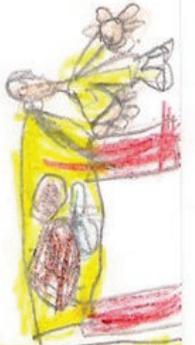
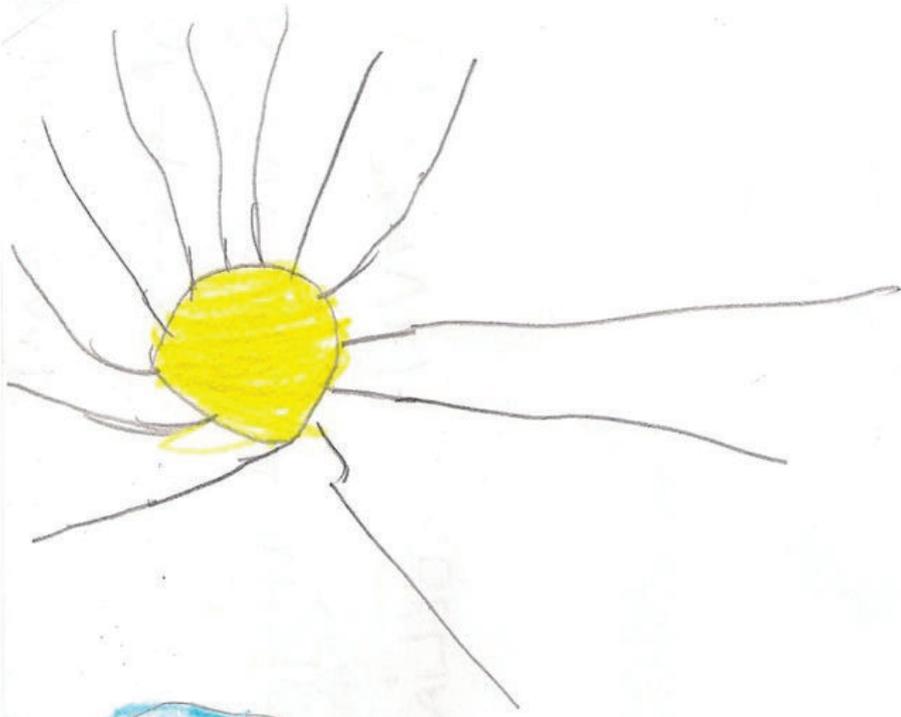
Presidente João Maria – *Eu também gostava.*

Presidente João Maria – *Podes falar Mariana.*

Mariana Estagiária – *Eu acho que podíamos todos fazer um registo daquilo que ainda queremos colocar no nosso Castelo, assim podíamos todos discutir melhor as ideias e ver o que é ou não possível de ser construído! Estamos todos a ter ideias agora que não tínhamos colocado no diário, Vamos pôr as ideias que estamos a ter agora no papel?*

Presidente João Maria – *Então acabou a assembleia! Ninguém quer dizer mais nada? Então acabou!*

ANEXO XXII – portefólio da criança



Áreas de Conteúdo abrangidas

Área de Conhecimento do Mundo

Área de Formação Pessoal e Social

Áreas de Expressão e Comunicação:

Domínio da Expressão Plástica

Categorias

Expressão Plástica:

Atitude/Interesse

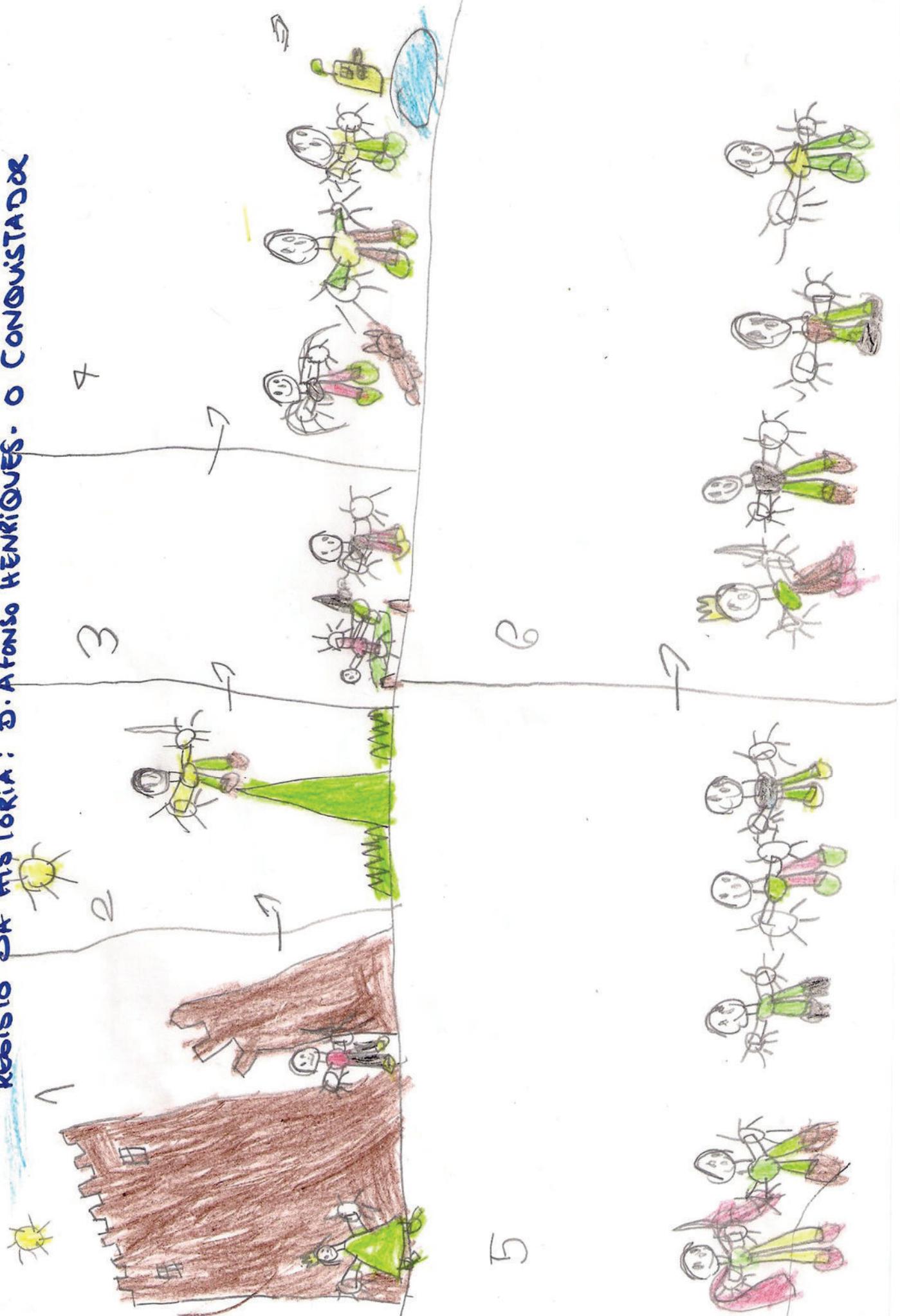
A Rita revela muito interesse aquando da realização de registos gráficos.

Produz com gosto e com atenção ao detalhe.

Comentário da Criança

Quero pôr este registo no meu portfólio porque fala sobre cavalos, eu gosto muito de cavalos e eu acho que este registo está muito bem feito porque consegui fazer a menina a andar de cavalo e com um totó e eu acho que está muito bem feito, não está?

REGISTO DA HISTÓRIA: D. AFONSO HENRIQUES - O CONQUISTADOR



Áreas de Conteúdo abrangidas

Área de Formação Pessoal e Social

Área do Conhecimento do Mundo

Áreas de Expressão e Comunicação:

Domínio da Matemática

Domínio da Expressão Plástica

Categorias

Matemática

Sequencia e tempo

A Rita produz de forma sequencial episódios de diferentes histórias.

Contagem

A Rita realiza sem qualquer dificuldade a contagem dos episódios.

Comentário do Adulto:

A razão pela qual a estagiária selecionou este trabalho, prende-se com a complexidade que o mesmo apresenta. Porém, a Rita executou-o sem qualquer dificuldade, demonstrando muito bom desempenho no domínio da Matemática. Realça-se aqui a capacidade lógico-matemática e uma grande capacidade de compreensão oral.

Comentário da Criança:

Este foi o registo da história de D. Afonso Henriques. Vimos esta história no DataShow. Fiz este registo contigo a contar a história, quando acabávamos um episódio fechávamos o episódio, depois tem os números para saber como eram os episódios, para saber que o primeiro é este, é o um, que é onde começa.

ANEXO XXIII – momento de assembleia



ANEXO XXIV – avaliação semanal

Principiei esta semana com o diálogo em grande grupo sobre a alteração do Quadro de Tarefas, anteriormente o preenchimento deste destacava, por grupo, um personagem do Castelo (Rei, Rainha, Cavaleiros) no entanto o tempo e trabalho dispensado para cada um destes não permitia aos grupos evoluir rapidamente na sua construção. Desta forma a Estagiária e a Educadora, juntamente com as crianças, decidiram que seria realizada uma personagem de cada vez, sendo que cada grupo ficaria responsável por uma parte da mesma. A compreensão desta mudança levou o grande grupo a definir autonomamente a parte pela qual cada pequeno grupo ficaria encarregue, *“Nós podemos ficar com a cabeça” “E nós com a Espada e Coroa”*.

O interesse acrescido pelo Projeto em desenvolvimento, conduziu as crianças ao levantamento de inúmeras questões, deste modo subsistiu a necessidade de fazer um Quadro de Investigação onde todas as dúvidas pudessem ser erradicadas, *“Como é que o Rei dormia?”*, *“Como pegavam nas espadas?”*, *“Como era a roupa?”*, *“Porque é que eles lutavam? (...)”* Foram algumas das interrogações que surgiram.

Efetivamente as questões de uns, eram as certezas de outros, e vice-versa, assim a Estagiária e a Educadora sentiram necessidade de valorizar estes saberes e evidencia-los através de uma discussão onde as próprias crianças respondessem ao que foi anteriormente questionado, *“O rei dormia sentado e vestido”, “Pegavam nas espadas direitos e de punho fechado”, “Com uma capa, com peles e com bolinhas pretas.” “Para defenderem o nosso País.”* O registo das respostas foi igualmente um momento de grande preocupação e envolvimento, uma vez que este possibilita a leitura do que neste quadro existe.

Após concluído o Quadro de investigação o processo de construção do Rei acelerou, no sentido em que todas as crianças já sabiam *o que fazer, como fazer e porque fazer*.

Ainda ao longo desta semana, a Estagiária contou a história *“D. Afonso Henriques, o Conquistador”*, sendo esta uma história bastante apelativa do ponto de vista texto – imagem, a estagiária apoiou-se do data-show para que as crianças pudessem contempla-las à medida que iam escutando.

Depois do conto da história as crianças tiveram oportunidade de expressar as suas opiniões acerca da vida de D. Afonso Henriques, momento que proporcionou um culminar de conhecimentos.

O registo da história foi realizado de uma forma diferente na medida em que a história foi dividida em seis partes e registada em seis *“pedaços”*. Esta forma de registo, devido ao seu grau de dificuldade, levou o grupo a estar permanentemente concentrado enquanto a estagiária lia cada *“episódio”*, sempre que um dos *“episódios”* terminava, as crianças demonstravam-se interessadas e ansiosas pelo próximo, *“Já posso fechar o quadrado, pôr a seta e continuas Mariana?”*.

Foi ainda possível durante esta semana realizar um jogo de matemática, este suscitou desde logo interesse pelo que nunca havia sido feito.

A palavra *“matemática”* conferiu uma grande atenção e curiosidade, *“O que é matemática?”* foi a questão colocada por grande parte do grupo, esta levou a também a pequenas interrogações, *“São números?” “Vamos fazer contas?”*, desde logo a estagiária explicou que a matemática não eram apenas números e que todos os dias o grupo a trabalhava sem saber.

Este jogo consistiu num ditado relativo às figuras geométricas, ao trabalho da lateralidade e noção espacial. De facto a dificuldade da atividade causou um grande empenho, os obstáculos que pensei ser entraves na realização deste ditado, foram facilmente ultrapassados, as crianças sempre que autonomamente superavam um obstáculo manifestavam um grande contentamento, *“Conseguí Mariana!”*. Relativamente à minha postura como interveniente ativo no desenvolvimento deste grupo de crianças, sempre fiz o possível para agir e intervir de forma pedagógica.

Durante esta semana, penso ter contribuído para o progresso do grupo em geral atendendo sempre aos seus interesses e necessidades.

ANEXO XXV – grelhas de avaliação

Grelha: Avaliação do Interesse

Alunos 3.º Ano	Curiosidade			Atividade Crítica		
	O aluno não sente curiosidade por nada	O aluno, exterioriza, pontualmente, admiração, começa a agrupar as suas observações, colocando algumas questões	O aluno, admira-se frente a uma situação ou um facto, questiona ou completa seus saberes. Levanta questões e produz observações	O aluno aceita tudo sem questionar	O aluno começa a questionar e a discutir o que é dito, mas apenas quando o Professor levanta questões	O aluno, coloca questões, sem necessitar que o Professor as levante. Critica argumentando

B

B

D

D

FA

FM

I

JR

L

M

Grelha: Avaliação do Interesse

Alunos 3.º Ano	Vontade de procurar		
	O aluno é passivo.	O aluno faz investigação se é encorajado, ajudado, se lhes são dadas ideias.	O aluno faz a investigação por si próprio, sem precisar de ser encorajado, ajudado pelo Professor

D

D

FA

FM

I

JR

L

M