



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A APRENDIZAGEM DE PLENA PARTICIPAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS INDIVIDUAIS

Mariana Barbosa de Mesquita Guimarães

Orientador:

Mestre Maria dos Reis Gomes

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

Porto, fevereiro de 2015

DEDICATÓRIA

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela forma positiva como
determinou o meu percurso.

RESUMO

Centra-se o presente relatório em apresentar a prática pedagógica desenvolvida ao longo dos estágios realizados em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que compuseram o processo de formação profissionalizante. Para tal, procedeu-se a um estudo de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e empírica que estruturou a intervenção educativa durante os estágios profissionalizantes e teve por base o recurso a uma pedagogia relacional com vista ao progressivo aumento do grau de participação da criança no processo ensino-aprendizagem, sem prejuízo da intencionalidade educativa e do papel do educador. Considerando-se que tal aspeto só é possível com o reconhecimento da criança como única e detentora de um percurso individual que inclui necessidades e interesses específicos. Procura-se, assim, o cumprimento do seguinte pressuposto presente a Lei de Bases do Sistema Educativo: “o direito de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro) por meio de uma participação gradual da criança em todos os passos que norteiam a prática pedagógica: observar, planificar, agir e avaliar que, por sua vez, se vinculam com qualquer uma das dimensões curriculares: espaço, tempo, atividades, interações, etc. em ambas as valências. O cumprimento desta obrigação cívica traz consigo diferentes implicações técnicas relativas à “práxis” que envolvem o educador e que se pretende dar a conhecer.

Palavras- chave: Educação Pré – Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Participação da Criança; Percurso Individual.

ABSTRACT

The main focus of this report is to present the pedagogical practice developed over the traineeships carried out in the contexts of Pre-School Education and Primary School, which constituted the process of professional formation. To this end, one proceeded to a study of qualitative, exploratory, descriptive and empirical nature, that structured educational intervention during the professional formation, based on the use of a relational pedagogy in order to increasing the degree of participation of the child in the teaching - learning process, not prejudicing the educational intention and the educator role. Considering that this aspect is only possible with the recognition that children are unique and holds an individual journey that included specific needs and interests. It is required the fulfillment of following this assumption presente in the portuguese basic law on education: "the right to a fair and effective equality of opportunity in school access and success" (Law No. 46/86, October, 14h) through a gradual participation of children in all the steps that guide the educational practice: observe, plan, act and evaluate that, in turn, are linked to any of the curricular dimensions: space, time, activities, interactions, etc. in both valences. The implementation of this civic duty brings different technical implications related to "practice" involving the teacher, that is wished to make known.

Key words: Pre - School Education; Primary School; Child Participation; Individual course.

AGRADECIMENTOS

A todos que, partilhando de algum momento do meu percurso individual, potencializaram as oportunidades de construção da minha profissionalização.

ÍNDICE

Introdução.....	8
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	9
I.I - Conceção de Educação – Uma Construção Ativa e Participada.....	9
I.II - Currículo Flexível e Aberto à Participação e à Diferenciação Pedagógica.....	12
I.III - A Aprendizagem Cooperativa – Eu e os Outros.....	16
I.IV - A Aprendizagem e o Meio Circundante.....	18
I. V - A Aprendizagem e o Trabalho por Projetos – Uma Metodologia Privilegiada.....	20
I. VI – A Pedagogia da Situação	21
Capítulo II - Metodologias de Investigação.....	22
II.I - Tipo de Estudo.....	23
II.II - Participantes do Estudo.....	24
II.III - Instrumentos e Procedimentos Metodológicos.....	25
Capítulo III – Intervenção Educativa.....	27
III.I - Caracterização dos contextos de EPE e 1º CEB.....	27
III.I.I As Instituições.....	27
III.I.II – Os Grupos.....	32
III.II – Intervenção.....	38
III.II.I - Observar/ Preparar.....	38
III.II.II - Planear/ Planificar.....	39
III.II.III - Agir/ Intervir.....	42
III.II.IV - Avaliar.....	53
Capítulo IV – Considerações Finais.....	55
Referências Bibliográficas.....	63
Anexos.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

Centro de Atividades Livres – CATL

Classificação Nacional das Profissões – CIF

Comprehensive School Mathematics Program - CSMP

Educação Pré – Escolar - EPE

Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

Ministério da Educação e Ciência – MEC

Orientações Curriculares Para a Educação de Infância – OCEPE

Plano Anual de Atividades – PAA

Primeiro Ciclo do Ensino Básico – 1º CEB

Projeto Educativo – PE

Regulamento Interno – RI

Zona de Desenvolvimento Próximo –ZDP

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Exemplos de Registos de Observação

Anexo II: Planificações

Anexo III: Atividades, Estratégias e Materiais Utilizados na Intervenção Educativa

Anexo IV: Procedimentos e Instrumentos de Avaliação das Aprendizagens

Anexo V: Reflexão Crítica

Anexo VI: Inquérito por Questionário

Anexo VII: Relatório de Intervenção Com Um Aluno Com Dificuldades de Aprendizagem

Anexo VIII: Instrumentos de Avaliação da Intervenção Educativa

INTRODUÇÃO

O presente documento resulta do decurso da intervenção educativa concretizada no âmbito das unidades curriculares de Estágio I – Em Educação Pré-escolar e Estágio II em Ensino do 1º Ciclo, orientados, respetivamente, pela Dr.ª Maria Isabel Perry de Azeredo Leme Serpa Brandão e Mestre Maria dos Reis Gomes. Este testemunho tem, ainda, como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Importa, neste trabalho, demonstrar como as experiências realizadas em contexto de estágio foram integradoras e contribuíram para uma sistematização da teoria e prática, provocada por uma constante postura reflexiva, resultante da construção da profissionalização com base no desenvolvimento de competências transversais como: ética e valores, comunicação e pensamento crítico e objetivos de aprendizagem como: caracterizar os estabelecimentos de ensino onde decorreu a prática educativa por meio da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, e atuando em conformidade com estes; observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção tendo em conta uma pedagogia diferenciada de acordo com os princípios de aprendizagem ativa e participativa; refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/ aprendizagem; relacionar as práticas educacionais com as teorias que as enformam; reconhecer a necessidade de continuidade pedagógica entre a Educação Pré- Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico; comparar estes contextos, refletindo sobre as semelhanças e diferenças e problematizar questões que se colocam ao profissional de perfil generalista.

Na base da elaboração deste documento encontra-se a intervenção ao longo dos seguintes estágios profissionalizantes: o primeiro em Educação Pré – Escolar, realizado no período de Fevereiro de 2014 a Junho de 2014 e o segundo em Ensino do 1º Ciclo que teve início em Setembro de 2014 e término em Janeiro de 2015. Ambos os estágios foram realizados na cidade do Porto, respetivamente numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS) e numa instituição privada.

O documento, que aqui se inicia, estrutura-se da seguinte forma: Capítulo I – Enquadramento Teórico, no qual se apresentam as bases teóricas que dão corpo às opções educativas consideradas em ambos os estágios e se baseiam na atribuição de um papel ativo à criança na construção do conhecimento e das aprendizagens assim, entre outros itens, refere-se a conceção da educação, o currículo flexível, a

aprendizagem cooperativa e o trabalho por projetos; Capítulo II – Metodologias de Investigação, onde se esclarece o leitor quanto ao tipo de estudo, participantes, instrumentos e procedimentos utilizados para regular a prática educativa; Capítulo III – Intervenção Educativa, subdividido pela caracterização dos contextos educativos e pela caracterização das fases que estruturam o papel do educador e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem durante os dois estágios: observar/ preparar, planejar/ planificar, agir/ intervir e, por último avaliar. O relatório encerra com o capítulo IV – Considerações Finais, no qual se procura prolongar a reflexão sobre as várias dimensões abrangidas por esta experiência e a forma como se deu lugar a uma participação ativa da criança.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 - Conceção de Educação – Uma Construção Ativa e Participada

É inevitável a submersão na conceção de educação para que se possa granjear uma prática e intencionalidade educativas coerentes, uma vez que a conceção vigorante de educação para cada educador irá delinear a sua prática. Importa, assim, explaná-la, para que a prática vigente seja sempre um retorno a esta base teórica pois “ [...] não existe um significado do termo educação que goze de uma autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adoptado universalmente” (Laporta, 1986 citado por Cabanas, 2002: 52). Porém, esta perspectiva não impede uma reflexão centrada, não na busca de um significado do termo educação, mas em torno daqueles que são os pressupostos que vigoram atualmente.

Partindo da definição apresentada por J. Dewey várias são as considerações que se podem alcançar. Para o autor, educação é “uma constante reorganização ou reconstrução da experiência”. (*ibidem*, 57). Esta constante reorganização da experiência implicará, quando perspectivada por um profissional de educação, um processo de reflexão que aqui se apresenta como tendo, desde logo, início numa antinomia educacional: “é a que nos coloca a questão de saber se ao educar temos de salvaguardar as características “naturais” [da criança] [...] ou se, pelo contrário, as temos

de corrigir ou superar submetendo-nos a valores e normas “ideais”. A resposta (isto é, o projeto educacional) dependerá do juízo que façamos sobre o valor que atribuímos à natureza no que pensamos ser pessoa” (*ibidem*, 62). Assim para que cada profissional de educação alcance a resposta à pergunta “Educar é?” terá que, primeiramente, estabelecer a concepção que tem de criança.

Rinaldi apresenta uma imagem de criança da qual se destaca que “elas [as crianças] não desejam apenas receber, mas também querem oferecer” (Rinaldi em Edwards, Gandini e Forman, 1999: 114) são “sujeitos únicos com direitos ” (*ibidem*), ou seja, propõe uma imagem de criança que é capaz de criar e participar. Esta é a “abordagem que protege a originalidade e a subjectividade do indivíduo” (*ibidem*). Aceitar esta concepção de criança, faz com que a tarefa dos educadores, seja “ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmo questões relevantes”. (*ibidem*).

Sendo a criança capaz de participar e de criar, cabe ao educador atribuir-lhe um papel ativo na construção da aprendizagem, algo que já havia sido preconizado por Piaget e Dewey.

”A teoria de Piaget apresenta alguns conceitos fundamentais para a pedagogia da infância. Desses conceitos salientam-se a noção de construção do conhecimento e o papel ativo da criança nessa mesma construção” (Formosinho, Kishimoto, Pinazza & Cols et al., 2007: 210). Também “Dewey se situa en una óptica Froebelina com la intención de destacar a importância del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje” (Trilla, 2009:19).

Torna-se, assim, iminente, o abando de concepções transmissivas da pedagogia. O conhecimento não é transmitido, é construído. A criança constrói-o, agindo. “Dewey defende que as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo (*learning by doing*)”. (Formosinho, Kishimoto, Pinazza & Cols. et al., 2007: 74)

De acordo com Becker (2001: 6) que recorda Piaget (1977), há duas condições a considerar, necessárias para que um conhecimento novo possa ser construído:

“a) que o aluno aja (*assimilação*) sobre o material que o professor presume que tenha sido cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (*acomodação*) provocadas pela assimilação deste material, ou, que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre

este material; este processo far-se-á por reflexionamento e reflexão” (Becker 2001: 6-7).

Estes pressupostos teóricos conferem, como tal, implicações a todo o processo de ensino – aprendizagem, propondo-se, para o efeito, uma abordagem relacional da pedagogia, ou seja, uma abordagem em que educador e criança se determinam mutuamente (Becker, 2001). Neste sentido, pressupõe-se que, desde logo, o educador, ao partir dos interesses das crianças e/ ou dos seus conhecimentos espontâneos ou das problematizações elaboradas pela criança no decorrer da ação, permitirá que o aluno se encontre disposto à construção de um novo conhecimento que por sua vez corresponderá “a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (Inhelder et al., 1977 citado por Becker, 2001: 7)

Para alcançar tal objetivo, é necessário que haja uma distinção entre aqueles que são os interesses dos adultos e o que são realmente os interesses das crianças, que por vezes, podem ser confundidos (Brickman & Taylor, 1996) pois “o grau de interesse do formando aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber. Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos outros formandos” (Gouveia, 2007: 47). É deste modo, que as aprendizagens podem ser consideradas significativas, isto é, com sentido para a criança.

Como anteriormente foi referido, as crianças devem ser chamadas a resolver as problematizações que elaboram ou que são propostas pelo professor, nas quais “o raciocínio indutivo e dedutivo deverão ser usados, fazendo com que o erro e a aproximação da solução sejam a tónica” (Cardoso, 2013: 165). Aprender pela descoberta com uma implicação ativa do sujeito é uma técnica relacionada com a teoria cognitivista de Piaget, porém também defendida por Dewey nas suas “salas de aula democráticas” – “usadas como relatórios de experiências de resolução de problemas da vida quotidiana” (Cardoso, 2013:167). De facto, a escola não deve ser encarada como uma preparação para a vida mas sim a vida em si.

I.II - Currículo Flexível e Aberto à Participação e à Diferenciação Pedagógica

Tomando este princípio último como orientador e tendo como referência a seguinte definição de currículo: “conjunto de aprendizagens pretendidas” (Roldão, 2000 citado por Roldão, 2008: 28), contesta-se a “tradição prescritiva uniformista que se traduziu em programas detalhados para todas áreas do currículo transformados em normativos a «cumprir»”. Somente, a concepção de currículo como “um instrumento a «usar»” (Roldão, 2008: 28) sustenta os moldes anteriormente enunciados; assim sendo o currículo deve ser encarado como um processo em que as crianças participam ativamente e não como um produto.

Senão, veja-se, apenas um currículo flexível e aberto poderá viabilizar o exercício de uma pedagogia diferenciada e, conseqüentemente, equilibrar os interesses e necessidades das crianças (o currículo emergente) e as propostas do educador, que, por sua vez se harmonizam com um currículo emanado a nível nacional. É, assim, relegado um processo ativo na construção do currículo a todos os participantes no processo de ensino - aprendizagem.

A necessidade de uma participação ativa da criança na construção do currículo não anula, como tal, o papel do professor e toda a sua intencionalidade educativa: “a pedagogia de Dewey anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos” (Formosinho, Kishimoto, Pinazza & Cols. et. al, 2007: 75) Nesta linha de pensamento, abandona-se a concepção de currículo neutro, em que o educador apenas é chamado a colocá-lo em prática, por sua vez cede-se-lhe também um grande espaço de participação (não só às crianças como ao professor) pois “o currículo não é neutro na seleção de conhecimentos afirmados como mais importantes, nem é neutro na forma como organiza a transmissão desses conhecimentos, nem nos processos que adota para a sua estruturação” (Leite, 2002: 15), aqui se revela a intencionalidade do educador.

Paralelamente, no que diz respeito à participação da criança e, de acordo com Carr (2001), a mudança na participação e conseqüentemente na aprendizagem pressupõe que a criança se interesse, se envolva em níveis cada vez mais complexos, persista perante a dificuldade ou a incerteza, seja capaz de comunicar com os outros a

sua opinião ou emoção e de assumir responsabilidades (Folque, 2012). É, precisamente, através da sua capacidade de comunicar e das suas manifestações através das suas “cem linguagens” que, em níveis mais elementares será garantida a sua participação ativa, quando observadas e consideradas pelo educador/ professor através do currículo e de cada objetivo que traça.

O desenvolvimento do currículo ocorrerá “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), sendo que o educador “tem como quadro de referência (...) as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário” (Decreto – Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto) ou seja, os programas e metas curriculares afetos a cada área curricular e restante legislação aplicável.

Também a inclusão da criança em todas estas etapas do processo educativo, referidas no ponto introdutório (observar/ preparar, planejar/ planificar, agir/ intervir e avaliar), é possível (revelando-se uma aprendizagem em si mesma) e permite que esta se torne cada vez mais metacognitiva, ou seja, “a ser tão consciente do seu andamento no aprender e no pensar, como é acerca da matéria que está a estudar” (Bruner, 1996 citado por Folque, 2012: 76), já que “a capacidade de realização e de conhecimento cumulativo não são suficientes” (*ibidem*). Procura-se “a regulação da cognição [que] consiste em ter controlo sobre a própria aprendizagem, isto é, aptidões de regulação que incluem planeamento, monitorização e avaliação.” (Folque, 2012: 76).

O controlo que as crianças podem vir a adquirir sobre a aprendizagem, e a própria construção do conhecimento, em qualquer valência educativa, requerem “situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber” (Wood, Bruner e Ross, 1976 citado por Vasconcelos 2011: 7).

Esta ideia pressupõe, em primeira instância, a existência de um educador provocador e questionador, que perante as incertezas e dificuldades da criança, lhe proporciona um ambiente educativo composto por um clima de apoio positivo, em que o erro é visto como fonte de aprendizagem.

Para Piaget, “o adulto deve, pois, ser um *colaborador*, e não um *mestre* do duplo ponto de vista oral e racional” (Piaget, 1957 citado por Carvalho, 2001: 58)

O adulto deve prestar um “apoio coerente e continuado”, utilizando diversas estratégias tais como: incidir a sua observação e valorização sobre os pontos positivos do educando pois esses irão nortear a sua atuação, revelar interesse genuíno pelas suas produções e apoiar o prazer que as crianças obtêm do contacto direto com pessoas e materiais (Brickman & Taylor, 1996).

De resto, “só concebemos uma disciplina autónoma e interior em uma sala de aula na medida em que o trabalho admita a maior parte de iniciativa e de atividade espontânea por parte da criança” (Piaget, 1957 citado por Carvalho, 2001: 58), por parte de cada criança.

Relativamente aos métodos de ensino a adotar pelo professor acredita-se que é possível combinar o método de ensino ativo com momentos interrogativos, demonstrativos ou expositivos, embora se acredite que deva prevalecer o primeiro, sem prejuízo dos princípios anteriormente enunciados.

A vinculação de um método ativo “leva a pensar que toda “atividade” do sujeito ou da criança se reduz a ações concretas, o que é verdadeiro para os graus elementares, não o sendo, entretanto, para os níveis superiores nos quais o aluno pode ser inteiramente ativo, no sentido de uma redescoberta pessoal de verdades a conquistar fazendo que essa atividade incida sobre a reflexão interior e abstrata” (Piaget, 1978 em Carvalho, 2001: 47) De acordo com esta perspetiva, acredita-se que a aula expositiva também pode ser assumida como ativa “ desde que envolva o pensamento do aluno, que o engaje em uma “operação” reflexiva a partir da exposição do professor” (Carvalho, 2001: 47). Ainda neste sentido, ressalva-se que o mesmo não é dizer que pelo facto de uma atividade incluir diálogo e movimentação, possa ser considerada ativa.

Assim, importa lembrar que a criança se encontra envolvida numa comunidade de prática e retomando a conceção de Rinaldi, que contempla a criança como sujeito único, garantir a participação plena de cada uma significa atender, simultaneamente, a diferentes ritmos e interesses que lhes são afetos, individualmente.

A diferenciação pedagógica, ou seja, a atenção individualizada dispensada a cada criança não deve, assim, corresponder a uma igualdade de oportunidades pois tal resulta precisamente no contrário, numa desigualdade de oportunidades. É necessário passar da “*lógica da igualdade para a lógica de equidade: a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas*” (Seabra,

2008: 9), a isto se chama uma desigualdade corretora, o que se traduz numa política de discriminação positiva. De acordo com Perrenoud, a diferenciação pedagógica pode ser planejada, isto é, idealizada num momento anterior à ação ou situacional, decorrente da experiência que se está a viver.

Respeitar os ritmos da criança permite que esta aceda a uma Escola Inclusiva (preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE)) e sendo o interesse da criança o motor da sua ação, também não pode ser renegada a importância da motivação e do reforço positivo no processo ensino - aprendizagem. Também Ramiro Marques crê que “o uso do elogio para reforçar comportamentos positivos cria uma atmosfera mais amigável na comunidade educativa, facilita a comunicação e aumenta as expectativas dos professores e dos alunos.” (Marques, 2003: 22).

“Falamos de uma atitude, de uma disposição em relação aos outros, que passa pelos mais simples gestos de cortesia, essa estética da relação que nos leva a “querer dar gosto, a reconhecer e a honrar a qualidade do outro” (Savater, 1995) (...) A cortesia corresponde a um sinal de hospitalidade, de capacidade de acolhimento, em relação outros modos de ser e fazer” (Marques, 2003: 48).

A recriação de uma atmosfera apoiada na motivação permitirá que a criança persista na dificuldade e na incerteza, uma vez que o conhecimento é apropriado não só involuntariamente mas também por meio de um esforço voluntário da criança. Ainda assim, a motivação intrínseca para o alcance do conhecimento de que dispõe pode ser apoiada por diversas motivações extrínsecas proporcionadas através da criação e organização, por parte do adulto, de um ambiente educativo cuidado.

A presença do lúdico na aprendizagem é um dos fatores que se acredita que confere motivação à criança, pois a brincadeira é uma atividade natural para esta e, na qual, se sente competente.

Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007: 30) referem-se à necessidade das atividades serem encaradas enquanto jogo educativo pois “o jogo é considerado como atividade primordial dos primeiros anos” (Leont’ev, 1981 citado por Folque, 2012: 81) - aquela que proporciona à criança uma forte motivação para explorar o mundo e as relações com os outros, sendo também uma atividade em que as crianças se envolvem em representações simbólicas do mundo” (Vigotsky, 1978; Leon’tev, 1981; Van Oers, 1999 citado por Folque, 2012: 81).

É durante o brincar que a criança faz muitas das suas aprendizagens por isso vale a pena lembrar algo defendido por “John Dewey (que) reconheceu o valor da brincadeira no processo educacional: é possível ser uma atividade ao mesmo tempo lúdica e séria e define a condição mental ideal”. (Hohmann; Weikart, 1997: 296). A necessidade de criação de um ambiente de participação, passa também pela organização do ambiente onde decorre o “brincar” pois “[...] o brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio da provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, a diferenciação e relevância no currículo.” (Moyles, 2006: 14).

I.III - A Aprendizagem Cooperativa – Eu e os Outros

Sem prejuízo da participação ativa e construtiva da criança centrada nas suas capacidades e interesses individuais, “Dewey enfatiza la necesidad de [la] combinar [...] con el enfoque social del proceso educativo. Assi, este pedagogo busca la conciliación de elementos aparentemente opuestos, pero que tiene en si mismos algún grado de verdad e validez” (Trilla, 2009:19).

A propósito de tal pressuposto e antes de mais, importa reportar esta reflexão para outro aspeto, mais concretamente a imagem de criança apresentada com o contributo de “ J.H. Flavel (1984: 30) grande intérprete e continuador da teoria piagetiana, que refere que “o *homem cognitivo* se concebe a um nível conceptual como um sistema complexo de processos interativos, que gera, codifica, transforma e manipula de qualquer outra forma a informação de diversos tipos (J.H. Flavel 1984 citado por Cabanas, 2002: 275). Este autor aponta para o facto de as aprendizagens se processarem, assim, de forma interligada (global e holística), ao qual se deve a premência na implementação, ao nível do processo de ensino-aprendizagem, de atividades interdisciplinares. Porém, retomando a abordagem que se pretende neste subcapítulo, impõe-se afirmar que a interação se estende aos outros, com os quais a criança estabelece ligações. A criança não constrói o conhecimento de forma isolada, recebe influência e influencia os outros.

Lave e Wenger (1991) seguidores da perspectiva defendida por Vigotsky afirmam que “há aprendizagem quando os indivíduos participam numa determinada (muitas vezes várias) *comunidade de prática*” (Lave e Wenger, 1991 citado por Folque, 2012: 68).

As comunidades de prática caracterizam-se, segundo Wenger (1998), por terem “um projecto de acção conjunto, um compromisso mútuo que une os membros numa entidade social (como funciona) e um repertório partilhado de recursos comuns (tais como rotinas, artefactos, vocabulário, sensibilidades) que os membros desenvolveram ao longo do tempo, produzindo assim novas capacidades e conhecimentos” (Wenger, 1998 citado por Folque, 2012: 69). Reconhece-se que a aprendizagem se prende com “uma mudança na participação em comunidades de prática”, esta ocorre quando “a participação legítima periférica” dos indivíduos evolui para uma participação e domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permitindo-lhes assim, assumir um papel de participação plena.” (Folque, 2012: 69). Preconiza-se, como tal, uma pedagogia de participação onde a criança, em cooperação, é convidada a ter um papel mais ativo na construção de conhecimento. Perspetiva-se, assim, a aprendizagem do ponto de vista de uma teoria psicológica da educação: o “sócio - construtivismo”.

Esta noção remete para o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) apresentado por Vigostky, que o define da seguinte forma: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com a orientação do adulto ou em colaboração com os pares mais capazes” (Vigotsky citado por Folque, 2012: 72). Esta determinação na construção do conhecimento pode ser, assim, alocada à relação entre adulto e criança e à relação da criança com os outros.

É importante aludir que “o princípio genérico de suporte a estas teorias [desenvolvimentistas de Piaget e Vigotsky] baseia-se no facto da interação entre alunos, sobretudo se em grupos pequenos [...] favorecer uma aprendizagem mais rica através do diálogo, que necessariamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevado (pensamento crítico)” (Freitas & Freitas, 2003:12), devendo ser fomentada uma aprendizagem cooperativa.

Interessa ainda explicar aquilo que se encontra no cerne da teoria sociocultural, ou seja, a concepção de “acção humana como acção mediada pela utilização de artefactos, que são produtos da atividade humana” (Folque, 2012: 66). De entre os artefactos, “Vigotsky considera a linguagem como o “instrumento dos instrumentos”. Na sua opinião, a linguagem é não só um instrumento de comunicação usado para partilhar, co-construir o conhecimento e desenvolver a cultura, como ainda um instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento (reflectir, planear)” (Vigotsky, 1978 citado por Folque, 2012: 67)

I.IV - A Aprendizagem e o Meio Circundante

Similarmente, Erikson “veio a pôr a tónica nas interações da criança com o ambiente. Na linha dos neo- freudianos veio a conferir ao pensamento uma vertente mais social, uma maior impregnação cultural se se preferir, libertando-o um pouco mais das condicionantes intrapsíquicas de base biológica.” (Veríssimo, 2002: 11) A aprendizagem envolve a criança em interações também com o meio circundante, tornando-se uma experiência social que contribui para a construção da sua identidade pessoal.

De acordo com a abordagem ecológica e sistémica da aprendizagem de Bronfenbrenner, a criança tem que ser situada num sistema micro, macro e meso, para que possa ser compreendida, pois estes também a irão determinar. A isto se deve, “a importância crucial de estudarmos os ambientes nos quais nós nos comportamos, para podermos abandonar descrições particularísticas e processos sem conteúdo” (Bronfenbrenner, 1994: xiii).

O contributo de Gouveia (2007) também apoia a compreensão deste fenómeno, cuja “fundamentação de base é a de que os indivíduos (...) são suportes e agentes de relações sociais, facto que obriga a que a formação tome em consideração as realidades sociais e profissionais de que são oriundos, ou seja, para o que eles fazem e onde o fazem.” (Gouveia, 2007: 19) Recomenda-se, assim, uma pedagogia do concreto.

Importa recordar que a abordagem é sistémica e pretende ser “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto – alteração introduzida à LBSE) beneficiando a criança no seu processo educativo. Para tal, “os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio isto é, para que a democracia esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como de um quotidiano participativo vivido por todos os atores (Oliveira-Formosinho, 2011: 101).

Com a LBSE, a Escola passa a ter um carácter obrigatório e para responder à diversidade do público que tem, necessita de fazer uso da diferenciação pedagógica com vista ao sucesso educativo, para tal “interagem todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Lei nº 49/ 2005, de 30 de

agosto), “isto implica a assunção de responsabilidade social pelas famílias e promoção do sucesso educativo como instância para a diversidade” (Formosinho, 2011: 101).

Recuperando, o espaço a nível micro, mais concretamente o espaço-pedagógico, espera-se que este “seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira- Formosinho, 2007, 2008 citado por Oliveira – Formosinho, 2011:11)

À constituição desta dimensão curricular, devem ser inerentes estes aspetos assim como a intencionalidade do educador, que se define não só nas aprendizagens que este preconiza, mas na organização do espaço – sala e nas atividades espontâneas que este proporciona. Neste sentido, o espaço pode tornar-se, ele próprio um “terceiro educador”.

O educador através da organização do espaço pode manifestar ideias construtivistas, apoiando a aprendizagem ativa através da organização do espaço e materiais, preparando um ambiente tranquilo e de encorajamento, que promova a autonomia do educando. Se o profissional de educação considera “que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais, se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização da minha sala [...] ” (Zabalza, 1998: 249/250). Assim sendo a intencionalidade educativa ultrapassa qualquer modelo.

“A sala de atividades não tem um modelo único” (Oliveira – Formosinho: 2011: 12) e a organização do espaço-sala não é fixa, antes pelo contrário a intervenção educativa deve ser frequente, nomeadamente na organização do espaço pois é precisamente “o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização”. (Oliveira – Formosinho: 1996, 69). Daqui, advém a necessidade da observação como primeira etapa da intervenção. O espaço – pedagógico deve ser flexível e de fácil reabilitação para responder ao currículo emergente.

Por fim, é de assinalar que o educador tem consciência que o espaço” jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que a formam, comunicam ao indivíduo uma

mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador quer fazer chegar à criança” (Pol e Morales, 1982 citado por Zalbaza, 1998: 235).

Para organizar e estruturar as aprendizagens e experiências, surgem as rotinas que devem ser de fácil apropriação para as crianças. Pretende-se que estas resultem das “aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Oliveira – Formosinho, 2011: 7), proporcionando múltiplas aprendizagens, assim como, incluindo momentos de regulação e monitorização das atividades em que todos participam tais como rotinas centradas em três processos como “Planear – Fazer-Rever” (promovido pelo modelo pedagógico High Scope).

I. V - A Aprendizagem e o Trabalho por Projetos – Uma Metodologia Privilegiada

O recurso à Metodologia de Trabalho por Projetos é privilegiado nas salas com esta mesma orientação sócio – construtivista, uma vez que este se apoia numa lógica de aprendizagem colaborativa, que recorre à criação de *comunidades de prática* com um projeto comum (/um tópico interessante que permite a aglutinação e exploração de diferentes áreas de conteúdo/ áreas curriculares). Enquadra-se “numa perspetiva pós – piagetiana em que crianças e adultos são co construtores de saberes e negociadores de saberes conflituais que levam a novos saberes ” (Mendonça, 2002: 63).

Esta ideia reside em Malaguzzi que entende os projetos como uma forma de envolver crianças, educadores e famílias num mesmo projeto de qualidade. “Através dos projetos realizados de várias maneiras, deixamos as crianças expressarem as suas linguagens de múltiplas formas e não apenas com lápis de cor.” (*ibidem*) além de que o exercício da construção do conhecimento numa lógica de aprendizagem cooperativa “pode contribuir decisivamente para a educação para a cidadania.” (Freitas & Freitas, 2003: 24)

De acordo com a ideia defendida por Pramling (1995) “o envolvimento das crianças e dos educadores em diálogos metacognitivos sobre experiências de aprendizagem (ligando acção e reflexão) têm grande importância para aprender a

aprender” (Pramling citado por Folque, 2012: 77). Prolongando-se, aqui, o enfoque relacional da pedagogia vinculada por Becker (2001) e a perspetivação de

“uma infância não segmentada em etapas e serviços, mas entendida como um continuum coerente, em que escolas e professores se articulem entre si e elaborem propostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado. O trabalho de projecto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, 2004) ” (Vasconcelos et. al., 2011: 7)”.

I. VI - Pedagogia da Situação

“Ao longo do último século, na arena pedagógica, a recriação da imagem do aprendiz como participante tem construído um desafio constante. Na sua base está a compreensão da criança como ativa e com iniciativa em Dewey; como interativa e construtora de Conhecimento, em Piaget e no Modelo High – Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora em Malaguzzi” (Oliveira-Formosinho, 2008: 17).

Os contributos pedagógicos aqui enunciados apoiam práticas educativas que estão a acontecer atualmente, e que muitas vezes resultam não apenas de uma teoria pedagógica mas da combinação de várias. Estas são transversais às valências que importa destacar: Educação Pré – Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)

Todos os aspetos referidos, ao longo desta dissertação, abrangem “[...] características que fogem à possibilidade de uma definição total prévia do ato de ensinar e aprender exigindo uma contextualização cotidiana [...]”(Formosinho, Kishimoto, Pinazza & Cols., 2007:19). É neste sentido que Formosinho e Gambôa (2011) encaram a “situação” como “unidade base da pedagogia” (Formosinho & Gambôa, 2011: 54).

Acredita-se que apenas a apropriação cada vez maior da estrutura e do sentido de prática da pedagógica, decorrentes da familiarização com o contexto, permitam uma prática coerente, adequada e cada vez mais inclusiva, que prevê o aumento da participação de todos os agentes participantes no processo educativo e, mais concretamente, na “situação”.

CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o professor, “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa [...]” (Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto).

Deste modo, a intervenção educativa deve-se coadunar com uma prática reflexiva, compondo, esta, uma fonte de aprendizagem e de regulação (Perrenoud, 2000) até porque “[...] é possível através da nossa observação e reflexão sobre nossas ações, fazemos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas” (Schon, 2000: 31) e alcançar mais especificamente o exercício de uma pedagogia de participação com base na diferenciação, na qual “o trabalho é decomposto em passos menores, as tarefas pedagógicas individuais são dadas às crianças de acordo com seu desempenho [...]”. (Spodeck & Saracho, 1998: 136)

“As práticas reflexivas têm também em consideração a dimensão investigativa como uma componente fundamental ao nível dos princípios e dos processos de “aprender a ensinar”, tendo implicações nas áreas da autoformação e do desenvolvimento profissional e pessoal”. (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000 citado por Oliveira & Vasconcelos, 2010: 129) levando o profissional/ indivíduo a abandonar determinadas conceções e crenças que possam comprometer o exercício criativo e pleno da sua profissão.

Pretende-se que haja uma "permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica» (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz: 2000 citado por Oliveira & Vasconcelos, 2010: 129) recorrendo, para tal, às metodologias de investigação.

II.1 - Tipo de Estudo

Assim, o professor para melhorar a sua prática deve começar pela construção de uma identidade reflexiva e investigadora. Para atingir tal objetivo, no estágio profissionalizante, optou-se pelo recurso a uma investigação de cariz qualitativo.

A utilização da investigação qualitativa em educação permite compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados, através de “diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Billken, 1994:16). Sendo que a maioria dos “dados recolhidos são designados por *qualitativos*, [...] significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (*ibidem*) A recolha destes dados processou-se, essencialmente através da observação – participante.

Como tal, o processo de investigação qualitativa em questão decorreu numa sala de EPE e numa turma de 1º CEB, e os dados que enriqueceram a prática profissional provieram precisamente dos dois grupos distintos de crianças/ alunos e das respetivas equipas pedagógicas que em contexto (também eles distintos) interagem e agiam diariamente. Para tal a estagiária foi elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouviu, observou e considerou pertinente.

A propósito deste aspeto, a investigação qualitativa realizada é apelidada de “*naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Guba & Wolf, 1978 citado por Bogdan & Billken, 1994:16). Assim “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Billken, 1994:47). Este facto leva a denominar a observação de “direta e participante”.

De acordo com Bogdan & Billken (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque o comportamento humano é indissociável do contexto onde ocorre, os dados que recolhem são qualitativos (correspondem a palavras e imagens) e os investigadores estão mais interessados no processo do que apenas no produto, pois interessa – lhes saber como ocorre a construção dos significados, dos comportamentos, etc.

Pontualmente, durante este processo investigativo, praticou-se uma “observação participante despercebida pelos observados” quando em causa se encontrava

intervenção educativa dos orientadores cooperantes ou do par pedagógico. Neste caso, “o papel que o investigador assume é ténue, passando completamente despercebido à população observada” (Carmo & Ferreira 1998: 198).

Este estudo apresentou, pontualmente, um cunho exploratório (sobretudo numa fase inicial), cujos princípios metodológicos são essencialmente “deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões [aspectos] essenciais do problema estudado é, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores” (Quivy & Champenhoudt, 2008: 83).

A natureza descritiva do estudo associa-se à sua dimensão empírica através da “narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.” (Afonso, 2006: 43).

Por ter correspondido a estes aspetos, a abordagem metodológica desenvolvida em contextos de estágio teve um carácter qualitativo. Embora também se tenha optado pela realização de um inquérito por questionário para aprofundar o conhecimento relativo ao universo dos Encarregados de Educação da Instituição A, mais precisamente para conhecer alguns dos seus comportamentos e opiniões. A análise, a este nível, pode ser denominada de quantitativa “na medida em que a informação recolhida através dos questionários e entrevistas pode ser transformada em números ou dados quantitativos” (Tuckman, 2000 citado por Cunha, Neves & Pinheiro, s/d: 244).

II.II - Participantes do Estudo

O universo do estudo é composto pelas duas instituições onde decorreram os estágios profissionalizantes e cujos contextos organizacionais serão descritos mais pormenorizadamente no ponto III.I.

Três grupos distintos, embora dois deles interligados, compuseram as amostras deste estudo. O primeiro grupo pertencente à instituição A é composto pela educadora de infância, a auxiliar de ação educativa, a estagiária e vinte crianças (nove do sexo masculino e onze do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, inseridas num contexto socio – económico médio-baixo, sendo que as profissões dos Encarregados de Educação se concentram sobretudo, de acordo com a

Classificação Nacional das Profissões (CIF), nos seguintes grupos profissionais: “operários, artífices e trabalhadores similares” e “pessoal dos serviços e vendedores”.

O segundo grupo, alocado à instituição B, é composto pela professora de 1º CEB, a estagiária, o par pedagógico, e treze crianças (nove do sexo masculino e quatro do sexo feminino) com 5/ 6 anos de idade e pertencentes a um contexto sócio-económico médio – alto/ alto. Relativamente às profissões dos Encarregados de Educação e respeitando a proposta de classificação em cima apresentada, a CIF, estes assumem funções maioritariamente atribuídas a “quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa” e a “especialistas das profissões intelectuais e científicas”. Dez dos treze alunos frequentaram a valência de Educação Pré - Escolar nesta mesma instituição.

Ambos os grupos possuem crianças/ alunos que manifestam dificuldades específicas pelo que a atenção a estas crianças foi redobrada, no sentido de detetar e compreender as suas necessidades, por forma a responder adequadamente. É de salientar, ainda, que nem todas as crianças coabitam com o seu núcleo familiar biológico. A caracterização mais detalhada destes grupos, também, é posteriormente apresentada com mais detalhe no ponto III.I.

Já a análise quantitativa restringiu-se ao estudo do terceiro grupo, que envolveu os 48 Encarregados de Educação das três salas de Educação de Infância que compõe a instituição A: “a sala dos 3 anos”, “a sala dos 4 anos” e “a sala dos 5 anos”, e teve como objetivo determinar as causas dos fracos níveis de envolvimento parental na instituição A e conhecer as alternativas propostas pelos Encarregados de Educação para contrariar este facto. Para efeitos de análise, apenas se alcançou respostas de 34 Encarregados de Educação, que passaram a compor a amostra em estudo.

II.III - Instrumentos e Procedimentos Metodológicos

Para a compreensão e conhecimento profundo das realidades observadas na sua totalidade, contemplando significados, interações e comportamentos que nela ocorriam, procedeu-se à recolha de um elevado número de dados, sobretudo, através da abordagem metodológica qualitativa. A recolha de dados iniciou-se com o recurso à técnica de análise documental, através da consulta dos instrumentos de autonomia e gestão de cada instituição (Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA)); posteriormente incorreu-se na análise das fichas de

anamnese das crianças e dos processos dos alunos, fundamentais para um aprofundamento do conhecimento sobre o contexto que veio a regular toda a ação.

Apelou-se ao uso constante da técnica de observação direta já que através da mesma se “captam os comportamentos no momento em que eles se produzem a si mesmos” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 196), apoiada em diferentes instrumentos de observação como: registos de incidentes críticos (“breves relatos narrativos que descrevem um comportamento considerado importante para ser observado ou registado”) (Parente, 2002: 181), registos contínuos (“relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente como ocorrem” (*ibidem*, 183)), registos fotográficos, amostragem de acontecimentos (através da qual, “o observador focaliza a atenção num tipo particular ou classe de comportamentos” (*ibidem*, 185)) listas de verificação ou controlo (“listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica” (*ibidem*, 187)) ou estruturada pelas fichas individuais de criança (cfr. anexo I) ou, ainda, formalizada em procedimentos e instrumentos de avaliação como grelhas descritivas, portefólio da criança e avaliações semanais alentadas por intensas reflexões críticas (cfr. anexos IV e V). Deste processo resultou a construção do portefólio reflexivo, que foi uma estratégia determinante em todo este processo de estrutura conceptual e que hoje constitui uma *peça única*,

“cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que supervisor e supervisando souber tecer no estilo pessoal, que, a cada qual, permitiu crescer, para que naturalmente pudessem vir a afastar-se” (Sá – Chaves, 2009: 16)

Nesta esteira, não pode deixar de ser destacada a importância das conversas informais e momentos de reflexão com as crianças assim como com os orientadores cooperantes, supervisores e par pedagógico enquanto equipa educativa preocupada e interessada na melhoria do desempenho coletivo. Para o mesmo efeito, contribui o preenchimento das grelhas de avaliação da intervenção educativa (cfr. anexo VIII).

Já o inquérito por questionário destinado aos Encarregados de Educação da Instituição A teve como objetivo conhecer as opiniões e expectativas destes (Quivy & Campenhoudt, 2005) relativamente à relação família – escola, uma vez que era notada na instituição a falta de envolvimento dos pais. Optou-se por esta técnica extensiva para assim alcançar o universo populacional que interessava nesta análise.

Este questionário denomina-se “de administração direta” (*ibidem*) porque é o próprio inquirido a preenchê-lo, opção que se encontra diretamente ligada com a gestão de tempo (cfr. anexo VII).

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

III.I – Caracterização dos Contextos de EPE. e 1º CEB

III.I.I – As Instituições

Retomando o objetivo presente no ponto introdutório: atuar respeitando as características das crianças e respetivo contexto educativo, procede-se à caracterização dos contextos, substancial para o desenvolvimento de uma prática educativa integrada.

O Decreto-Lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, define a existência de três documentos: o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI), enquanto elementos que consagram a gestão e a autonomia de cada escola, sendo que é com base nestes que a Escola se organiza. O PE apresenta as linhas orientadoras da ação para toda a dinâmica da Escola e que a tornam única. Associados a este documento, surgem então os outros documentos (PAA e RI) que são instrumentos de operacionalização dessas mesmas linhas e que irão definir o modo de as implementar.

Assim, a análise destes documentos por qualquer membro da comunidade educativa permite que aceda a um conjunto vasto de informação sobre a instituição e prende-se com “a importância crucial de estudarmos os ambientes nos quais nós nos comportamos, para podermos abandonar descrições particularísticas e processos sem conteúdo” (Bronfenbrenner, 1994: xiii).

Reconhecem-se como algumas especificidades da instituição A, o seu cariz católico e o facto de se encontrar “entre os pobres e os pequenos” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 3). Como tal, a comunicação da educação tem em vista a promoção “global e harmoniosa da pessoa para que, através de relacionamentos positivos, amadureça no conhecimento e na estima de si e da realidade que a circunda, até descobrir o amor pessoal de Deus a seu respeito e a sua própria missão na sociedade” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 18).

A instituição em causa assume-se como “de vertente social - IPSS” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 7). Nela se encontram, em atividade, três valências: Creche, Jardim-de-Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.).

Apresenta-se, agora, uma breve descrição de aspetos internos e externos da instituição “que podem contribuir para a definição de uma resposta da escola às necessidades verificadas” (Azevedo et al., 2011: 36).

Analisando os fatores externos, destacam-se as características da freguesia, onde se localiza a instituição, que ainda apresenta fracas condições habitacionais e que afetam a qualidade de vida da população local, sendo que a este facto se somam-se outros como:

“[...] a concentração de populações socialmente vulneráveis à pobreza e exclusão social, marcadas pelo envelhecimento, pelos baixos níveis de qualificação escolar e profissional, pelo emprego precário e atividades no domínio da economia informal, pelo elevado desemprego, ou ainda trajectórias marginalizantes no mundo da droga e da prostituição.” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 9)

Importa ressaltar que esta freguesia é, ainda, constituída por outros núcleos cuja abertura e contacto com o exterior fazem com que a população que aqui reside adote “comportamentos diferenciados e mais individualizados” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 18)

Porém, a maioria da comunidade presente nesta freguesia, devido às suas características que remontam às suas origens rurais, apresenta também um carácter muito solidário que dá bastante importância à família e às relações de vizinhança.

De lembrar que se apenas dez por cento das crianças efetivamente residem nesta freguesia. Como tal, a caracterização da população elaborada anteriormente apenas tem relação mais direta com dez por cento das crianças da instituição, já que a maioria vive na área metropolitana do Porto (porém, os pais escolheram este estabelecimento pela proximidade com o local de trabalho). Os pais das crianças das três valências, apesar de aproximadamente 42% não responder, não têm na sua maioria uma habilitação literária superior ao terceiro ciclo. Dez por cento dos pais tem um curso superior.

São vários os organismos e instituições sociais localizados no meio envolvente da instituição, com as quais esta mantém uma relação de proximidade, destacam-se o

Museu Soares dos Reis, a Biblioteca Almeida Garrett e os Jardins do Palácio de Cristal, assim como vários monumentos com um elevado património histórico reconhecido não só a nível local como nacional e mundial.

Os *recursos materiais*, enquanto fatores internos, também devem compor este diagnóstico. A instituição é fisicamente constituída por uma casa que se caracteriza pela sua construção histórica, uma a área considerável de jardim (com espaços ajardinados e área cultivável com horta e árvores de fruto, e criação de alguns animais como coelhos e galinhas), um campo de jogos e um pavilhão.

Relativamente aos recursos humanos e focando apenas o pessoal docente e não docente da valência de jardim-de-infância encontram-se presentes três educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa que se distribuem equitativamente pelas salas dos 3, 4 e 5 anos, recorrendo-se à prestação de serviços de um professor de dança e um professor de música.

A Comissão de Pais assume-se como único órgão cuja ação vem descrita neste documento que legitima a participação dos pais, assumindo-a como um dever e um direito na vida da escola.

Tendo em conta todos estes aspetos, apresentam-se como alguns dos objetivos gerais da Instituição A: implementar a diferenciação pedagógica, uma vez que se espera que a “diversidade de interesses, necessidades e capacidades de cada criança” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 21) sejam respeitados; reforçar o trabalho em equipa tendo em vista, a título de exemplo, o desenvolvimento de projetos; articular o trabalho desenvolvido entre as diferentes valências; manter as relações de parceria com as instituições do meio envolvente e a adesão a novas; valorizar da postura reflexiva dos profissionais assim como “educar para a cidadania, para os valores e para a multiculturalidade” (Projeto Educativo Instituição A, 2007: 21); proporcionar às crianças ocupação nos tempos livres com vista a um desenvolvimento harmonioso da criança e proceder à promoção do diálogo e de atividades que levem à participação cada vez mais ativa dos pais, para que, assim, também se envolvam no processo educativo dos filhos.

O RI da Instituição A, estabelece um horário de funcionamento da instituição bastante alargado, constituindo um apoio importante para algumas famílias.

O PAA prevê a celebração de algumas efemérides, porém este documento é omissivo relativamente a como irá concretizar os objetivos em cima enumerados.

A instituição onde decorreu a prática educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico é um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (que se passará a nomear como Instituição B). Sendo um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo rege-se pelos pressupostos definidos no Decreto-Lei nº 152/ 2013, de 4 de novembro. Esta instituição localiza-se na cidade do Porto, num local privilegiado em termos residenciais e de comércio (o que não significa que os alunos que a frequentam gozem desses privilégios). A sua fundação deve-se “a um grupo de pais que, após uma experiência inovadora, se associou a um grupo de profissionais e se movimentou no sentido de apoiar uma criação de uma instituição que proporcionasse aos seus filhos um ensino com características mais criativas e educativas” (Projeto Educativo Instituição B, s/d: 3).

Esta instituição procura dar resposta aos fundamentos presentes na LBSE (Lei nº 46/ 86, de 30 de agosto) e no Decreto-Lei nº 286/ 89, de 29 de agosto, relativo aos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, destacando-se a sua preocupação em “organizar as várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica física e desportiva, visando a formação integral do educando para a prossecução dos estudos” (Projeto Educativo, s/d: 4). Esta vontade em personalizar a oferta educativa contraria a tendência atual, de acordo com o Projeto Educativo, em que “as escolas massificam-se e despersonalizam-se” (Projeto Educativo Instituição B, s/d: 4).

Para concretizar tais pressupostos teóricos, a instituição definiu os seus princípios educativos, nos quais se pode ler: “[...] respeitar as características individuais de cada criança [...]”, sendo que “a autonomia funcional, intelectual e moral – constitui o fim último de todo o processo educativo” (Projeto Educativo Instituição B, s/d: 5). Esta construção pessoal é possível “através de um conjunto de estímulos e interações com o meio e com os outros” (Projeto Educativo Instituição B, s/d: 5). Note-se ainda que a instituição prevê “a assimilação da herança cultural do seu grupo e da humanidade, incluindo a aquisição das vulgarmente designadas competências académicas, deve ser assegurada sem prejuízo dos princípios anteriores” (Projeto Educativo Instituição B, s/d: 6).

Como valores essenciais da instituição, salientam-se o gosto pela cooperação, o respeito e apreço pela diferença e “o empenhamento na preservação da qualidade do ambiente próximo e do próprio planeta” (Projeto Educativo Instituição B, s/d: 6).

O Projeto Educativo (s/d: 6) refere como linhas orientadoras uma “estreita articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo”, respeitando assim “o processo gradual de desenvolvimento da criança”, valoriza a presença das expressões em todo o currículo, o desenvolvimento da comunicação verbal – oral e escrita e pretende assegurar que a aprendizagem matemática “[...] constitua um contributo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e autónomo e da capacidade de ler e interpretar o mundo”; privilegia o ensino experimental das ciências; o desenvolvimento de competências e métodos de estudo e trabalho pessoal” e ainda visa promover a relação da escola com a família e o meio envolvente. (Projeto Educativo, (s/d: 7-9)

Este documento é omissivo no que diz respeito a fatores externos, quer ao nível da caracterização das famílias quer do contexto socioeconómico em que se insere.

Algumas das parcerias que esta instituição estabelece apresentam-se como importantes recursos a nível pedagógico para os seus alunos, como por exemplo: a Biblioteca Almeida Garrett, o Museu e Jardins de Serralves, os Jardins do Palácio de Cristal, a Casa da Música e o Museu Soares dos Reis.

Em termos de recursos internos humanos diretamente relacionados com a turma em questão, de 1º ano da valência 1º CEB, para além da professora titular presente na turma, registou-se a intervenção de uma professora de expressão musical, um professor de expressão motora e uma professora de inglês. Já em termos de materiais e de espaço físico, a instituição B dispõe de salas amplas e luminosas, porém regista-se a ausência de um amplo espaço coberto em que os alunos possam realizar atividades livres em dias de chuva, o que prejudica o comportamento e rendimento dos alunos nesses dias. As visitas às instituições com quem a escola estabelece parcerias e o enriquecimento das salas com materiais diversos colmatam pontualmente essa lacuna.

Como refere o RI da Instituição B (s/d: 14), a escola disponibiliza um regime de prolongamento que inclui apoio ao estudo e atividades extra – curriculares (como xadrez, ballet, natação e karaté), sendo que nem todas se realizam nas instalações da instituição B, por motivos também já referidos.

O PAA, documento que traduz em ações concretas os princípios e linhas orientadoras da ação educativa definidos pela instituição e as orientações oficiais do Ministério da Educação a realizar no presente ano letivo, prevê: o reforço das aprendizagens no domínio da Língua Portuguesa nas vertentes formais, criativas e expressivas, a aposta no fomento de “atitudes de colaboração e cooperação, de serenidade e regras, de cortesia [...]” (Plano Anual de Atividades Instituição B, 2014 / 2015: 3) e o fortalecimento do uso da Metodologia de Trabalho por Projetos e ainda o desenvolvimento de atividades/ iniciativas e projetos coletivos como saídas e visitas, apresentações de trabalhos às outras salas, o jornal escolar, a celebração de datas significativas e a realização de assembleia de 1º ciclo, também como forma de avaliação das atitudes e comportamentos das crianças na escola, e reuniões de pais. Estas medidas que a instituição B visa executar resultam da análise dos pontos fortes e fracos registados em anos anteriores.

Em síntese, verifica-se que embora as duas instituições onde decorreram as intervenções se rejam pelos três documentos de autonomia e gestão em cima identificados, assumem características diferenciadoras, desde logo pelo cariz que identifica cada uma, assim como alguns princípios pedagógicos morais e religiosos, que as tornam únicas.

III.I.II – Os Grupos

A intervenção na valência de Educação Pré – Escolar concretizou-se com um grupo de vinte crianças (onze do sexo feminino e nove do sexo masculino), todas elas com cinco anos de idade à exceção de duas crianças de quatro anos. Já, a intervenção na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico ocorreu em interação com treze crianças de seis anos de idade (quatro do sexo feminino e nove do sexo masculino).

Sendo que “cada um de nós oferece um perfil de inteligências que interagem entre si [de forma única] na mente de uma pessoa, com os perfis de inteligência de outras pessoas [...]” (Gardner, Chen, Mora et al., 2010: 380), importa conhecer cada criança como única. Na inviabilidade de se retratar o perfil de inteligência de cada criança, neste documento, importa porém atender à abordagem multidimensional das capacidades cognitivas proposta por Gardner, acreditando na existência de oito áreas intelectuais distintas. Estas serão o ponto de partida para a caracterização de ambos

grupos, cuja proximidade etária dos seus elementos se torna tão evidente que alguns acabam por partilhar a mesma idade em determinados meses do ano e, muitas vezes, necessidades e interesses. Por tal motivo, a caracterização dos dois grupos será elaborada conjuntamente, porém irão sendo cruzadas as características de cada grupo com os objetivos traçados pelas orientações oficiais do Ministério da Educação e Ciência (MEC) para o nível educacional ou de ensino em causa: Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (OCEPE) ou metas curriculares e programas para o 1ºCEB.

No domínio da inteligência linguística (“capacidade de usar as palavras de forma efetiva quer oralmente [...] quer escrevendo [...]” (Armstrong, 2001:14)), as crianças dos grupos A e B revelam interesse em produzir discursos com a finalidade de partilhar ideias e sentimentos e formular perguntas sobre o meio circundante e as diferentes experiências de aprendizagem. A construção frásica apresenta diferentes graus de complexidade nas crianças destes dois grupos (cfr. anexo I.I). Esta complexidade também é maior, a nível geral, no grupo B, quando comparada com o grupo A, sobretudo no que concerne ao reconhecimento e utilização de um léxico mais vasto assim como na apropriação das sequências temporais. A aprendizagem da leitura e da escrita (concretizada apenas no grupo B) e o contacto com pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e trava-línguas (em ambos os grupos, sejam eles de literatura para a infância ou textos de tradição popular) cruzam-se com o desenvolvimento desta inteligência, sendo que três alunos do grupo B já são capazes de ler, um deles desde o início do ano letivo (cfr. anexo I.I).

Relativamente à inteligência musical (“capacidade de perceber [...], discriminar [...] transformar [...] e expressar formas musicais” (Armstrong, 2001:14)) importa referir que as crianças que constituem os dois grupos (A e B) são, na sua maioria, capazes de acompanhar cantigas com percussão corporal, instrumentos, voz e movimento e associarem-se à pulsação, ao ritmo de uma canção, sob orientação do adulto. Reconhecem ainda as especificidades de alguns instrumentos, no que toca às suas propriedades sonoras. O grupo B é capaz de autonomamente entoar rimas e lengalengas.

No que diz respeito à inteligência lógico-matemática (“a capacidade de usar os números de forma efetiva [...] e para raciocinar bem [...]”(Armstrong, 2001:14)) assente

em tipos de processo que incluem: “ [...] categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses” (ibidem), as crianças do grupo A e B são capazes de realizar as atividades pré-numéricas como classificação, seriação e estabelecimento de correspondências termo-a-termo, porém as crianças do grupo A revelam dificuldades no exercício da conservação de quantidades, não tendo sido possível observar o desempenho do grupo B a este nível. São ainda capazes de identificar todas as formas geométricas e reproduzir sequências com estas (cfr. anexo IV.II.I). Enquanto o grupo A é capaz de contar, pelo menos, até dez reconhecendo até a representação gráfica do número e revelando noção de quantidade, o grupo B realiza contagens progressivas até 110 a começar em diferentes números e efetuando saltos quantitativos. Nas contagens regressivas de um em um, o grupo, em geral, revela maior dificuldade.

São todos, os alunos do grupo B, capazes de realizar problemas de um passo propostos que implicam situações de juntar e acrescentar, recorrendo ao cálculo mental e a métodos informais. Já no que diz respeito a subtrações, alguns alunos manifestam maior necessidade de recorrer a métodos informais. Neste domínio, destaca-se um aluno que revela interesse e capacidade na realização de cálculos que envolvem a multiplicação.

No que se relaciona com a inteligência espacial (a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial [...] e de realizar transformações sobre essas percepções [...]) (Armstrong, 2001:14) e contemplação de obras de arte, as crianças do grupo A têm vindo a revelar sensibilidade estética, espírito crítico e crescente capacidade na investigação visual, fazendo uso da percepção visual como competência para tal. Porém estas aprendizagens estão a ser alcançadas a ritmos bastante diferentes pelas crianças.

O contacto com o património cultural e as ligações estabelecidas com a comunidade envolvente têm contribuído para uma progressiva localização da criança no espaço e no tempo e conhecimento do meio local. O grupo B tem revelado maior interesse pelo ambiente natural que o rodeia, como tal este foi aproveitado para desenvolver estas competências e uma outra inteligência: a inteligência naturalista, caracterizada pela “perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies – da fauna e da flora – do meio ambiente do indivíduo”. (Armstrong, 2001:15)

A inteligência espacial também se revela nas representações gráficas elaboradas pelas crianças. Nas suas produções, as crianças dois grupos (A e B)

representam maioritariamente pessoas e objetos reais (cujo tamanho, revela por vezes, o seu interesse subjetivo) estando a dar progressivamente mais enfoque a detalhes minuciosos. Note-se que nas suas representações, não há uma distinção clara entre as crianças das duas valências, havendo uma grande diversidade de desempenhos em cada uma delas.

Porém, importa referir que, no grupo B, as crianças que têm mais facilidade na representação gráfica do pormenor de objetos reais, apresentam uma melhor caligrafia (relativamente às letras e aos numerais), que decorre precisamente das suas competências óculo-manuais. Contudo, a sua organização espacial na folha, nomeadamente na representação dos exercícios de matemática, ainda requer apoio do professor. Também na organização espacial e no posicionamento em atividades de expressão motora, os alunos dos grupos A e B apresentam comprometimentos, sendo que crianças do grupo A não são ainda capazes de empregar corretamente os termos “esquerdo” e “direito”, assim como alguns alunos do grupo B.

Ao nível da inteligência corporal – cinestésica (“perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos [...] e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas [...]”(Armstrong, 2001:14)), as crianças do grupo A, assim como os alunos do grupo B, revelam prazer em envolverem-se em atividades motoras que permitam o exercício da motricidade global, tão importante para o conhecimento do esquema corporal e definição da lateralidade, embora o grupo B revele alguns comprometimentos ao nível da coordenação, perícias e manipulações (cfr. anexo IV.II.II). A lateralidade encontra-se definida em todas as crianças do grupo A e B que são, na sua maioria destros, existindo porém uma criança ambidestra (grupo A) e dois alunos esquerdinos (grupo B), não se registando qualquer comprometimento relacionado com a motricidade fina. Ambos os grupos revelam um enorme gosto e bom desempenho pela brincadeira dramatizada.

No que concerne à inteligência interpessoal (“capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas.” (Armstrong, 2001:14)), destaca-se que a maioria das crianças dos dois grupos procuram, junto do adulto, o elogio (sendo muito sensíveis a este) e o afeto assim como a definição de regras e imposição de limites, procurando a compreensão da moralidade e a aceitação de si junto do adulto. Começam a manifestar gosto pela cooperação, sendo esta mais presente em algumas crianças no que outras (cfr. anexo IV.III.II). A

maioria procura relacionar-se com elementos do mesmo género com quem partilha experiências anteriores positivas, sendo visível na forma como se distribuem pelas áreas de atividade (cfr. anexo I.II). A relação que mantêm com o espaço-sala é de respeito (cfr. anexo I.III), quer por este quer pelos materiais que o compõem, sendo que o grupo demonstrou compreender esta necessidade, desde logo, na definição conjunta das regras da sala.

O grupo B revela algum comprometimento relacionado com o “princípio de cortesia”, o que faz com que, por vezes, os alunos não se escutem uns aos outros e não esperem pela sua vez para falar. Ainda assim, a maioria destes alunos revela sensibilidade ao outro, nomeadamente, em situações de crise.

Ao abordar-se a inteligência intrapessoal (“autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento” (Armstrong, 2001:14/ 15)), é de assinalar que a maioria das crianças dos grupos A e B, intervém de forma interessada, revelando muita curiosidade e é capaz de formular questões pertinentes sobre o mundo que a rodeia.

As regras da sala, os espaços e as rotinas, ao serem criadas pelas crianças dos dois grupos, permitiram, que as crianças se apropriassem destas mais facilmente. Já a interiorização de indicações relativas a uma atividade ou momento específicos apresenta maior dificuldade para as crianças de ambos os grupos.

No grupo A, ficam claramente patentes as diferenças no grau de iniciativa que as crianças revelam para a realização e término de atividades que exigem menos envolvimento da motricidade global, assim como ao nível do tempo da atenção em atividade. Nas tarefas de higiene e alimentação todas as crianças, dos dois grupos, as realizam de forma autónoma.

No grupo A, uma das crianças foi diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Apesar do diagnóstico, a equipa de educação especial considerou que o caso não estava suficientemente estudado, motivo pelo qual não foi traçado um plano de intervenção para ela. Porém, em conversas informais com a educadora e especialista em educação especial foi possível compreender que para responder às suas características é necessária uma postura que tem por base a firmeza, doseada de afetividade.

No grupo B, um dos alunos apresenta características de PEA, porém em menor grau, destacando-se, por vezes, algum isolamento social e dificuldades em aceitar uma tarefa, quando se encontrava ainda entusiasmado com assuntos tratados

anteriormente, o que comprometia o seu desempenho. Revelava ainda dificuldades de adaptação a novas rotinas. Outro aluno deste grupo tem manifestado dificuldades específicas ao nível da aprendizagem da escrita, da leitura e da matemática, nomeadamente na recorrente escrita espelhada dos numerais (e alteração da ordem dos dígitos que compõem um número) e dos grafemas, e ainda apresenta dificuldades na associação correta entre fonema e o respetivo grafema e na realização de contagens progressivas, com saltos fixos, e regressivas (cfr. anexo II). Também, todas estas características, foram tidas em conta e minimizadas pela atividades enunciadas no ponto III.II.

Apesar de ser inquestionável a necessidade de um reconhecimento das especificidades de cada criança, note-se que algumas características são partilhadas por várias crianças, até das diferentes valências. Ainda assim “[...] os educadores que assumirem a teoria [das Inteligências Múltiplas] devem levar a sério as diferenças entre indivíduos e devem, ao máximo possível, moldar a educação de forma a atingir cada criança de maneira ideal” (Gardner, Chen, Mora et. al., 2010: 21).

De acordo com a abordagem ecológica e sistémica de Bronfenbrenner (2002) referida anteriormente, importa conhecer a criança nos contextos em que se desenvolve, entre eles o familiar. Assume, assim, importância o conhecimento de algumas características referentes ao seu agregado familiar.

Relativamente ao grupo A, destaca-se que a maioria das crianças habita em concelhos vizinhos à instituição, sendo que apenas 6% habitam na mesma freguesia onde se localiza a instituição. No que diz respeito às habilitações literárias, salienta-se que 75% dos pais não tem habilitação superior ao ensino secundário.

A maioria das crianças vive com pais, pelo menos, em apartamentos. Esta realidade repete-se no grupo B, todavia 23% habitam na freguesia onde se localiza a instituição. Cerca de 75% dos pais destes alunos possuem habilitação literária equivalente ou superior ao grau de licenciado.

Em ambos os grupos, aproximadamente 10% dos pais encontram-se desempregados.

III. II – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

III.II.I – Observar/ Preparar

O objetivo da observação é, num primeiro momento em contexto de sala, diagnosticar. Este aspeto permitiu, inicialmente, a recolha de um conjunto de dados sobre as competências que a criança já tem adquiridas e as suas características, para depois se poder tomar opções educativas tendo por base a diferenciação pedagógica, cuja observação permite alcançar. É neste ponto, também, que reside a importância atribuída à avaliação diagnóstica.

Não podem, ainda, ser, negligenciados os recursos humanos, materiais disponíveis, interações que emergem no espaço e o próprio espaço enquanto dimensões curriculares objeto de observação nas duas valências, ao longo de todo o processo educativo.

A observação é, portanto, uma operação intelectual exigente, inerente a toda a prática pedagógica pois

“só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002: 168).

Importa realçar que a observação deve recair sobre factos, desprezando a interferência de qualquer opinião ou juízo de valor, fruto da equação pessoal.

Na prática pedagógica, realizou-se uma observação-participante, em que a estagiária esteve sempre disponível para as crianças. Este tipo de observação foi o escolhido não só porque a presença diária assim o permitia mas também porque “os procedimentos de avaliação que utilizam a observação direta são os mais pertinentes na educação de infância, dada a idade e a competência linguística das crianças desse nível etário” (Parente, 2002: 168), critérios que se podem estender ao 1º CEB.

Como tal, o observador deve estar, ainda, ciente de que a sua presença tem a reatividade como consequência inevitável, ou seja, altera o curso natural da ação, podendo modificar o comportamento do observado.

Ao questionar-se sobre o que vai observar, interrogações como “para quê?” e “como?” também devem ocupar a reflexão do educador pois a resposta que alcançará permitirá que defina conteúdos, funções, estratégias, técnicas e formatos de observação. O tempo e o contexto de uma observação devem, conjuntamente, determinar o formato de observação que melhor responde às necessidades em causa, já descritos anteriormente (cfr. capítulo II).

Pretendeu-se que a observação fosse para a estagiária uma “[...] oportunidade de se lhes juntar [às crianças] e de as apoiar e, ainda, de aprender diariamente coisas novas sobre cada criança” (Hohmann & Weikart, 1997: 231).

A observação permite, então e entre outras coisas, ao educador conhecer cada criança e o grupo (tendo neste caso um valor atributivo) e ir adequando a sua proposta pedagógica. É importante salientar, que “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997: 25.), daí se encontrarem estritamente ligadas.

III.II.II – Planear/ Planificar

Conforme salienta Zabalza (2000), e na linha do que é defendido por Perrenoud, planificar é “[...] estipular um conjunto de estratégias de atuação” (Zabalza, 2000: 48). Este exercício é então, anterior à ação e vai permitir que o educador tenha uma visão estruturada da futura prática pedagógica. Dada a complexidade da ação pedagógica de qualquer docente, preocupado com a aprendizagem dos seus alunos, e as várias componentes que engloba (que precisam de ser pensadas, atendidas e articuladas) o educador tem necessariamente que conhecer áreas de conteúdo (EPE) / curriculares (1º CEB) e os objetivos em causa, presentes nas orientações e nos programas oficiais, mas, sobretudo, não pode planificar sem conhecer a criança ou grupo de crianças a quem se destina a planificação. Desde o primeiro documento que constrói, o educador deve relacionar: a criança, o contexto e o conteúdo (o que a criança já sabe, aquilo que precisa de saber e o que a criança quer saber) e deve prever a participação da família,

pois importa que “[...] haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997: 43) assim como da comunidade.

Como é possível constatar, apesar da não obrigatoriedade da EPE, esta tem um carácter curricular aconselhável. A flexibilidade e abertura do currículo inerentes às duas valências, permitem que o educador parta das orientações/ programas emanados a nível nacional e os adapte ao grupo e ao contexto ao qual se destina a planificação; surge, então, um educador facilitador de aprendizagens, “[...] facilitador de técnicas e instrumentos para ajudar al proceso educativo” como refere Freinet (citado por Trilla et al., 2009: 257), que permite que as crianças construam o seu próprio conhecimento desde que manifestam os seus interesses e necessidades. Desde logo, deve haver a preocupação por parte do educador em planear atividades lúdicas e didáticas que conduzam à descoberta, abrangendo as dimensões curriculares que irão ser descritas de seguida. Como resposta à abordagem múltipla da inteligência humana como a definida por Gardner, descrita anteriormente, surge na EPE a organização de atividades tendo por base diversas áreas de conteúdo e domínios propostos pelas OCEPE. No 1º CEB, parte-se das áreas curriculares previstas nos Programas e Metas Curriculares 1º CEB.

Deve radicar na planificação, uma proposta interdisciplinar e inclusiva, que respeita não só as crianças com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem mas também os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferenças e interesses individuais, por meio de propostas de atividades significativas, diversificadas, socializadoras e integradas em que o educador apoia a criança positivamente na zona de desenvolvimento próximo.

A planificação é vista, assim, como o rosto da intencionalidade educativa – ficam nela patentes os aspetos que o educador prioriza e que compõe a proposta que faz.

A intencionalidade educativa ultrapassa qualquer modelo, porém deverá ir ao encontro dos modelos curriculares legitimados à luz da atual corrente pedagógica assentam na teoria psicológica, anteriormente referida, denominada de “sócio-construtivismo”, que acredita que o indivíduo constrói o seu conhecimento, agindo de forma direta sobre os objetos (*learning by doing*); considerando que, como acredita Decroly “a criança só desabrocha se encontrar estimulantes no meio onde cresce” (Rocha, 1988: 68).

Como tal, as planificações devem, ainda, antever a prática pedagógica ao nível das diferentes dimensões curriculares (espaço e materiais, tempo, interação, projetos e atividade, e organização do grupo), pois todas elas devem ser alvo da preocupação do educador que, também, deve saber tirar partido da ecologia da sala que é tão rica e complexa.

A organização do tempo, do espaço e do grupo são meios de que o educador dispõe para alcançar os objetivos desenvolvimentais e que completam as propostas de atividade, por isso devem ser alvo de uma planificação direcionada para cada uma delas, à semelhança das restantes dimensões curriculares.

Em síntese, nos estágios, presentemente relatados, preparou-se um ambiente tranquilo, de encorajamento, baseado nos pressupostos da aprendizagem ativa permitindo que a criança aprendesse agindo e, ainda, tranquilo para que, entre outros aspetos, a equipa pedagógica conseguisse observar a criança em atividade, interpretar as suas ações e dar resposta às suas necessidades e interesses.

As planificações, elaboradas ao longo dos estágios em Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, cumpriram a estrutura pré-definida ou acordada com as instituições em casa, tendo sido elaboradas em grelha e em rede (apenas em contexto de E.P.E) (cfr. anexo II). Semanalmente, em exercício de reflexão individual e em equipa, a estagiária foi verificando os objetivos que, ao grupo, faltavam cumprir e formulando novos objetivos para a semana seguinte, conforme o currículo desenhado inicialmente e respondendo às necessidades decorrentes do desenvolvimento educativo. Neste sentido, a planificação é um elemento integrador, garantindo a continuidade e coerência do processo educativo/ de ensino – aprendizagem (cfr. anexo VI.I).

Concluindo, planificar implica sempre decidir e inclui sempre a avaliação. Após a avaliação, o educador está apto a planificar novamente.

III.II.III – Agir/ Intervir

Na intervenção educativa, o educador deve partir do que as crianças já sabem para construir o seu conhecimento e deve apresentar-se como facilitador da aprendizagem; deve, pois, “[...] utilizar a unidade base da pedagogia [...] a situação” (Formosinho & Gambôa, 2011: 54), não valorizando os saberes enciclopédicos mas os saberes pertinentes para a criança. A intervenção do educador encontra-se, assim, vinculada não só com o currículo previamente estabelecido mas também com o currículo espontâneo/ emergente e ainda se prende com o currículo oculto: a atitude e as ações que o próprio educador vai tendo e que são expostas pelo educador de forma não intencional. Deste modo a intervenção educativa é sequência de uma observação criteriosa e de uma planificação estruturada porém, existe, à partida a percepção de que esta pode ser alterada em função do percurso das atividades. É importante que na proposta pedagógica do educador sejam abordadas todas as dimensões de desenvolvimento das crianças, e sobretudo de uma forma interdisciplinar. Porém, para uma compreensão melhor por parte do leitor, apresentam-se algumas atividades dinamizadas ao longo dos estágios profissionalizantes, segundo diferentes áreas de conteúdo e seus domínios, no caso da EPE., e áreas curriculares, no que diz respeito 1º CEB.

Em contexto de EPE., o projeto “Os Oceanos” já se encontrava a decorrer aquando da primeira intervenção não se tendo prolongado por muito mais tempo. Ainda assim, ao nível de atividades orientadas pela estagiária, regista-se a leitura das histórias: “Nadadorzinho” de Leo Lionni e “O Senhor Cavalo-Marinho” de Eric Carle. A escolha das histórias teve por base não só a qualidade estética, plástica e literária dos livros, mas também a temática, que se relaciona com este projeto lúdico para que, assim, pudesse estar, em parte, assegurado o interesse das crianças e as atividades se tornassem significativas para estas. Deste modo, estes livros tornaram-se também uma motivação para introduzir aquilo que foi definido como um dos eixos em que assentou a intervenção - as pesquisas/ aprendizagem cooperativa. Partindo das referências feitas nestes livros a diversos animais marinhos, as crianças foram convidadas a descobrir mais sobre cada um deles recorrendo à internet e a livros. Finalizadas as pesquisas, os registos destas iam sendo apresentados ao grande grupo. Cada criança participante na pesquisa devia ser capaz de mencionar pelo menos um aspeto relacionado com o animal marinho que lhe coube apresentar, vendo assim o valor do seu trabalho

reconhecido pelas restantes crianças. Após esta apresentação, os registos eram colocados no *placard* da sala, para que todas as crianças possam visitar os conteúdos sempre que desejarem.

Simultaneamente, iniciava-se o projeto lúdico: “A Arte” (título que se refere essencialmente a artes plásticas). A qualidade plástica dos livros anteriormente mencionados levou ao cruzamento entre estes dois projetos pois o grande grupo mostrou interesse em conhecer o ilustrador de uma das histórias: Leo Lionni, e as suas técnicas de pintura e, também, vontade em constituir grupos de pesquisa para esse fim. Esta vontade estendeu-se a outros artistas e conseqüentemente a diferentes formas de produção artística que o grupo quis explorar e experimentar numa área criada com o mesmo nome (dando continuidade e harmonizando com as aprendizagens iniciadas no Museu Soares dos Reis). Ao longo do tempo, estabeleceu-se como ponto de partida uma obra em específico ou conjuntos de obras (/um livro) no caso dos ilustradores sendo que, aqui, ambos os textos, não só a componente imagética como texto escrito foram explorados. No caso de obras isoladas como as de Kadinsky, Matisse e Juan Muñoz apostou-se no lúdico como forma de motivação quer através do disfarce da estagiária, caça ao tesouro ou outros jogos lúdicos como a descoberta da dinâmica implícita na obra “O Treze a Rir Uns dos Outros” no Jardim da Cordoaria. Foram-se somando, assim, aprendizagens de diferentes técnicas que vieram aumentar o leque de opções de expressão e comunicação da criança - de forma pessoal e livre, respeitando a individualidade de cada criança, algo que foi exigindo também uma implicação criativa de cada uma (cfr. anexos III.I e III.II). A sistematização dos artistas abordados foi elaborada com recurso friso cronológico e num mapa para que, simultaneamente, permanecessem no espaço-sala, além dos livros que iam sendo colocados na biblioteca.

A componente interdisciplinar que este tipo de atividade contemplativa pode acarretar evidenciava-se das mais diferentes formas, variando conforme os diferentes focos de observação e da forma como se direciona a exploração sensorial e se analisa a componente formal da obra (cfr. anexo III.II). A propósito da observação das cores presentes nas obras, por exemplo, as crianças tiveram a possibilidade de “pintar” poeticamente com elas, por meio de rimas vinculadas com os comentários das crianças ao longo de uma visita ao museu, contando com o apoio de vários adultos. Já aquando da exploração da obra “gravidade” de Kandinsky, exploraram-se as figuras geométricas

e o material didático: tangram (cfr. anexo III.I). Já, o desenvolvimento da motricidade fina foi estando sempre presente.

Crendo na forma holística que a criança aprende e apostando nela, foi possível, a título de exemplo, reforçar de tal modo a união entre estes projetos, o que fez com que até durante a exploração das diferentes espécies de pinguins, ocorre-se a exploração da arte por meio da atenção e percepção visuais bem concretizadas pelas crianças que analisaram, a cor, textura, linha curva, reta, grossa, fina. (conceitos abordados no museu).

A pareceria com o Museu Soares dos Reis permitiu que as crianças também criassem e recriassem obras e utilizassem recursos, aos quais de outra forma não teriam acesso como o forno e *spray* de vidro, materiais que embelezaram os seus trabalhos (cfr. anexo III.I). Evidenciando-se assim como um rico centro de recursos que deve ser aproveitado para o sucesso educativo e formação dos cidadãos.

Na definição das linhas orientadoras do projeto, as crianças referiram ainda o uso de materiais reciclados assim como reforçaram a ideia de que através da arte queriam conhecer o mundo (o que fora também referido na leitura história "O Sonho de Mateus"), ficando assim latente uma clara valorização da arte enquanto forma de expressão do Homem e de representação do vasto Mundo em que vivemos e que, desta forma, pode chegar a todos. Destaca-se ainda, o envolvimento ativo dos pais nas aprendizagens das crianças através do dispositivo pedagógico "O Sonho de Mateus". O recurso a este dispositivo teve como objetivo primordial a transformação de materiais recicláveis em "obras de arte" pelas crianças com o apoio dos pais (dado os fracos níveis de participação dos pais), contemplando três passos: "prever-fazer-rever" (cfr. anexo: III.III).

Concomitantemente realizaram-se diversas atividades mais ou menos relacionadas com o projeto lúdico. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, além do contacto com histórias, rimas e lengalengas, procedeu-se à divisão silábica e à contagem dos "bocadinhos" de cada palavra, comparando tamanhos de diferentes palavras, tendo sido para tal formados dois conjuntos.

Resultado do interesse das crianças, foram valorizadas as suas tentativas de escrita e leitura, o que até levou à criação de uma área de atividade com o mesmo nome. Neste sentido, as crianças vieram sendo capazes de distinguir: escrita de desenho, e

letras de números. Várias foram as oportunidades em que as crianças procederam à escrita do seu nome, respeitando o sentido direcional da escrita. A Atividade “Escrita Criativa” veio confirmar a enorme capacidade de interpretação e leitura de imagens e dos seus pormenores por parte das crianças, que mesmo desconhecendo a história, criaram um texto oral bastante idêntico à história real que acompanha as ilustrações, esta atividade, a par de outras, fomenta expressão e compreensão oral da criança em diversas situações e o alargamento do seu capital lexical.

Paralelamente, ao nível do domínio da expressão motora foram desenvolvidos sobretudo exercícios de lateralidade, nos quais ia sendo pedido, sobretudo, às crianças que realizassem determinadas tarefas com um dos membros superior ou inferior, esquerdo ou direito e que identificassem objetos que se encontrassem no lado esquerdo ou direito, uma vez que várias se mostraram incapazes de o fazer durante a atividade “Vamos Alimentar a Abelhinha” (com o recurso tecnológico *Bee Bot*). Outra sessão de expressão motora centrada numa gincana relacionada com o bloco “Perícias e Manipulações” viria a revelar que 3/4 das crianças realiza exercícios relacionados com o equilíbrio sem qualquer dificuldade (cfr. anexo IV.III). Para além destas atividades, outras iam sendo realizadas pela professora de dança.

Ao nível da expressão musical explorou-se a canção “Dança das Caveiras” que as crianças mostraram interesse em ouvir e aprender – contribuindo para o desenvolvimento da sua consciência fonológica (rimas), cujo desenvolvimento deve ser privilegiado na iniciação à leitura e à escrita; a estrutura paralelística desta música permitiu que as crianças a memorizassem mais facilmente, e contribuiu (pelo seu conteúdo) para a construção do conceito de número. Esta canção despertou o interesse das crianças e permitiu o trabalho da atividade “O Canto” por sequências de conteúdo, respeitando a lógica defendida por Carl Orff (cfr. anexo III.XIII) partir daquilo que é mais simples e confortável para a criança para o que é mais complexo. Na atividade “Que Quadro daria Esta Música”, no âmbito do projeto “A Arte” apelou-se à atenção e perceção auditivas, que as crianças puseram à prova. As crianças foram capazes de identificar sons do campo e sons do mar, estados do tempo, etc. que registaram plasticamente (cfr. anexo III.I).

No que concerne à Expressão Dramática e sendo que a música “Dança das Caveiras” estava longe de ser uma novidade, as crianças manifestaram vontade em ouvir e mimar a música assim como outras duas canções. Os fantoches e um

“fantocheiro” foram introduzidos na sala passando a serem bastante requisitados, desenvolvendo mais ainda competências de expressão e comunicação das crianças, nomeadamente durante o acolhimento. Em três manhãs recreativas distintas, as crianças assistiram a três peças de teatro “Cinderela”, “Adivinha o Quanto Gosto de Ti” (encenada com recurso a sombras) e “Capuchinho Vermelho” (peça com a qual se comemoraria o Dia Mundial do Teatro).

No domínio da matemática, as crianças criaram e recriaram sequências de objetos quotidianos e figuras geométricas apoiadas pelas competências que têm vindo a desenvolver no âmbito do projeto “A Arte”: atenção e perceção visuais (cfr. anexo IV.II.I). As crianças puderam contactar com um conceito novo: “simetria” – que exigia da criança atenção visual e competências ao nível da localização no espaço – percebendo que os mesmos elementos da simetria se encontram equidistantes. Este conceito surge na sequência da exploração plástica da “impressão” – elaborada com tintas pelas crianças (cfr. anexo III.I).

Com a leitura de “Papá, Dá-Me a Lua” que aborda os conceitos como comprido/ curto, alto/ baixo por meio de algumas gradações e repetições que auxiliam a criança na compreensão destes termos, procedeu-se à elaboração de exercícios de seriação quer de objetos com tamanhos diferentes, quer das fases da lua e jogos lúdicos na hora do recreio. Nesta sequência, surgiu a atividade “Como Posso Medir?” que pretendeu dar às crianças um meio e instrumentos para que possam efetuar medições no dia-a-dia. Foi convencionada uma unidade de referência, neste caso, um sapato (sempre o mesmo) para as crianças se medirem entre si, e também foi apresentada a borracha como unidade *standard* para medir objetos de menor tamanho. Apresentou-se ainda, o metro, de forma leviana, como unidade convencionada e ainda a régua e a fita métrica como instrumentos que servem para medir, até porque já tinham suscitado interesse das crianças e “o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia” (M.E., 1997: 77).

Porém, as competências de coordenação óculo-manual das crianças no que toca à representação simbólica dos números (resultantes das medições) fizeram com que desenhassem, muitas vezes, os números de forma invertida. Embora detenham a noção de quantidade e a façam corresponder ao numeral correto, através de um

software interativo e de um lápis triangular, confirmou-se o facto de que a representação gráfica do número ainda não ser bem conseguida pelas crianças, que muitas vezes escrevem os números ao contrário como tal recorreu-se a um "quadro-jogo" com a representação dos números e da sua quantidade já presente na sala, para que, assim, as crianças possam observar e reproduzir graficamente os algarismos.

No domínio do projeto "A Arte", as crianças deslocaram-se à área com este nome, duas a duas, para a atividade "Às Compras no Ateliê", ou seja, tiveram não só a oportunidade de representar papéis que compõe a vida quotidiana (vendedor/ cliente) e desenvolver a noção de quantidade, através da realização de contagens utilizando a série numérica até cinco. A maioria das crianças realizou esta atividade recorrendo apenas ao raciocínio, porém houve crianças que se apoiaram em métodos informais de contagem (cfr. anexo III.I).

Assim, considera-se que num projeto se conseguem plasmar todas as áreas de conteúdo, e respetivos domínios, de forma significativa incluindo a área de formação pessoal e social, cuja intervenção se assemelha à do 1º ciclo pelo que será tratada em seguida.

No 1º CEB, as linhas de orientação gerais da instituição levam a que se cumpram o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e o programa de matemática intitulado de *Comprehensive School Mathematics Program (CSMP)* – que preconiza uma aprendizagem em espiral em que são abordados os mesmos conteúdos mas de forma diferente, algo que se revela positivo para dar resposta aos alunos com desempenhos diferentes. Já a abordagem ao Estudo do Meio está implícita no projeto de sala, uma extensão do Projeto de Escola "A Natureza", o qual cruza conteúdos presentes no Programa de Estudo do Meio com a observação e exploração da natureza através da obra de Monet, não tendo sido adotado para esta área curricular nenhum manual escolar.

No que diz respeito à prática do 1º ano de escolaridade, impõe-se ainda explicar a dinâmica da turma uma vez que existem algumas singularidades no que respeita à organização do tempo, isto é, no início de cada semana o tempo encontrava-se destinado, maioritariamente, à aprendizagem do português e da matemática e por isso a prática da estagiária se vinculou mais nestas áreas. O trabalho por projeto decorria nos restantes dias, que não se coadunavam com o tempo de estágio. Ainda assim foi possível acompanhar algumas visitas de estudo, porém não fica patente na presente

descrição a abrangência interdisciplinar que se pretende com a Metodologia de Trabalho por Projetos.

O projeto lúdico “A Natureza” já se encontrava a decorrer, aquando do início da intervenção da estagiária. Este projeto levou, entre outros aspetos, à concretização do bloco de conteúdo “À Descoberta do Meio Natural”, tendo sido dada a possibilidade aos alunos, por várias vezes, de estabelecerem um contacto direto com a natureza, o que permitiria alcançar o objetivo: “identificar cores, sons e cheiros da natureza (das plantas, do solo, do mar, dos cursos de água, dos animais, do vento...)” (M.E., s/d: 115). Para tal enriquecimento do projeto, contou-se com o envolvimento da comunidade, através da visita de estudo com o tema “Árvores Autóctones” aos Jardins do Palácio de Cristal, onde os alunos se apropriaram das diferentes características presentes nas árvores alocadas ao ambiente que os rodeava, e com a visita aos Jardins de Serralves, na qual se propôs aos alunos a observação cuidada e registo com tintas de acrílico da paisagem observada, reproduzindo a técnica de pintura utilizada por Monet (cfr. anexo III.X).

Dentro do espaço-sala de aula importou “reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas [...]”(ibidem) e para que cada aluno pudesse colocar em prática os conhecimentos, alternou-se, semanalmente, entre os alunos, a responsabilidade de cuidar das plantas e animais presentes na sala, num espaço destinado exclusivamente à natureza (animais domésticos como peixes e tartarugas, plantas em vaso e recolhas de elementos da natureza efetuadas pelos alunos). Com o intuito de que os alunos reconhecessem de forma significativa as características das plantas e como consequência os cuidados de que as plantas necessitam, procedeu-se ao uso do ensino experimental das ciências, como abordagem privilegiada. Assim, a experiência “A Fotossíntese” veio a revelar, por observação direta depois de manipuladas as variáveis, às crianças que as plantas necessitam de água, luz solar e dióxido de carbono para sobreviver (cfr. anexo III. XI).

No que diz respeito à iniciação à leitura e à escrita pretendeu-se não só que os alunos fossem sendo capazes de “nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos) como ainda que aplicassem essa aprendizagem na leitura e construção de pequenos textos.” (M.E., 2012: 8) para tal recorreu-se a um modelo misto de iniciação à Leitura e à Escrita (que engloba o método descente, ascendente e o fonético gestual preconizado Jean Qui Rit). Este modelo que foi adaptado à realidade em questão, como tal contou ainda com a denominada “Dança das Letras” que a própria professora introduziu com o

objetivo de as crianças se movimentarem, em função da necessidade de, nestas idades, se alternar atividades para ocorrer uma melhor retenção dos conteúdos em aprendizagem. Além disto, ainda se promoveu uma apropriação com sentido para a criança, uma vez que se privilegiam as suas vivências (pois a história e a fotografia com a representação do gesto estão, sempre, diretamente relacionadas com uma das criança) e aquilo lhe é mais confortável (iniciando-se pela abordagem ao fonema, valorizando o grafema numa sessão específica e no dia seguinte) (cfr. anexo III.IV). Este modelo vai se adaptando em função da evolução dos alunos, sendo que sequência de aprendizagem de letras corresponde à presente no manual, ao qual se recorre para consolidação das aprendizagens.

Para alguns alunos, a representação do som, a discriminação deste e a associação deste à letra (consciência fonémica) é afetada por uma fraca consciência fonológica, que compromete o desempenho dos alunos nesta etapa escolar (um deles já identificado na caracterização dos grupos pelas dificuldades específicas que apresenta em diferentes domínios e outros dois, dos quais um privilegia o significado da palavra em detrimento dos sons que a compõe (cfr. anexo IV.III.II)), o que levou à introdução do “Livro das Letrinhas”. Neste livro, estão escritas as palavras selecionadas pelos alunos aquando da aprendizagem de cada fonema. A acompanhar o livro encontra-se um leitor de MP3 onde se encontram gravadas essas mesmas palavras para que os alunos possam estabelecer a ligação grafema – fonema de forma autónoma, algo que foi sendo utilizado por todos (cfr. anexo III. V).

Ainda se deu continuidade ao desenvolvimento da consciência fonológica iniciado na E.P.E., contando com a presença do lúdico na aprendizagem. A existência de dispositivos tecnológicos que permitem a gravação de sons (neste caso fonemas relativos aos ditongos) e as orientações ministeriais disponibilizadas nas brochuras do PNEP viabilizaram a realização do “jogo do intruso” em que os alunos, dois a dois, agruparam imagens cujos nomes continham o mesmo ditongo incluído. Depois de descobertos todos os pares, alcançaram o ditongo intruso, selecionando a patela sonora correspondente e etiquetando-a (cfr. anexo III.VII).

Outro instrumento utilizado, porém, para apoiar a aprendizagem dos grafemas foi o “quadro das letras”, semanalmente, preenchido e que divide, de forma lúdica e cativante, as letras maiúsculas e minúsculas que compõe o abecedário em “bem-comportadas”, “mergulhadoras” e “aéreas”, segundo a apresentação gráfica da letra (cfr. anexo III.I).

Relativamente ao conteúdo que os alunos são capazes de ler e escrever, este acaba por não estar, muitas vezes, diretamente relacionado com os seus interesses e sua capacidade de construção discursiva oral. Como tal, pretendeu-se que o acolhimento (realizado de forma mais alargada no tempo à segunda-feira) se tornasse um momento fundamental para o reforço das competências de comunicação e expressão linguística de cada criança e estruturação do pensamento, sendo que ainda constitui uma oportunidade para o fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertença ao grupo. Destacam-se desta turma, três dos seus alunos, que já são capazes de ler, como tal foram sendo convidados a fazê-lo individualmente, através dos mais diversos suportes e formatos (como por exemplo: anedotas e adivinhas (cfr. III.VI) ou livros que traziam de casa) e também para o grupo, algo que prezavam realizar uma vez que viam valorizadas as suas competências.

O dispositivo pedagógico “vaivém” (um caderno decorado pelos alunos) que se destina à escrita de frases, da preferência dos alunos, e que “vai” para casa e “vem” para a escola (e a dinâmica instaurada pela biblioteca de turma permitiram, respetivamente, que os alunos, de acordo com as suas competências e interesses, escrevessem e lessem (/ouvissem ler) com sentido, prevendo a participação da família.

Ao nível da aprendizagem da matemática, emergiram algumas diferenças entre os alunos que compõe a turma: se alguns alunos revelaram dificuldades em somar números até dez, outros já eram capazes de realizar operações que envolvessem a multiplicação de dois números. Se por um lado, a noção de quantidade (e conceitos “maior” e “menor”) parecia já ter sido adquirida por todos, a representação gráfica do número quando elaborada por três alunos (entre eles, o aluno com as dificuldades de aprendizagem específicas referidas), em concreto, revelava características como a escrita invertida e/ ou espelhada (cfr. anexo IV.II.III).

Mais uma vez, o reforço do uso do *input* visual (cfr. anexo III.IX) e a utilização do corpo (cfr. anexo III.VIII) surgiram como estratégias adequadas ao grupo em causa (sobretudo aos alunos anteriormente referenciados) para atingir objetivos previstos pelo modelo CSMP adotado pela Instituição B e que se cruzam, muitas vezes, com as Metas Curriculares de Matemática para o 1º CEB (2013), tais como: contar os números naturais até 100, progressiva e regressivamente (de um em um/ dois em dois/ três em três). A contagem, segundo este modelo, é elaborada tendo por base o uso do sistema de setas, apontando para que o aluno estabeleça progressivamente a relação entre contar e

somar, descobrindo determinadas regularidades quando se respeitam saltos quantitativos fixos.

As contagens realizadas assiduamente e em grande grupo, em que todos participavam ativamente, foram fazendo com que os alunos se tornassem capazes de abarcar o valor posicional dos algarismos incluídos números naturais até cem, sempre com a representação gráfica do numeral presente.

Para responder às necessidades educativas dos alunos com um desempenho superior ao nível do domínio da Matemática, diferenciaram-se as propostas de forma situacional e planeada sobretudo no que diz respeito ao cálculo aritmético, complexificando-o relativamente aos outros alunos.

O modelo CSMP vincula a adoção do sistema de setas para diferentes conteúdos e objetivos (não só para contagens mas para relações “maior que”, “menor que”, localização e orientação no espaço, etc.). A maioria dos exercícios propostos pelo modelo remetem o aluno para situações do quotidiano que lhe são próximas, fazendo com que compreenda a aplicabilidade dos conteúdos à sua realidade e incluem um carácter interdisciplinar. Este modelo propõe, paralela e alternadamente, a elaboração de problemas de um passo, prevendo “situações de retirar, comparar ou completar” (M.E., 2013: 7). Nestes casos, importa que seja o próprio aluno a escrever a sua “história de números” – termo utilizado pelo modelo para indicar aos alunos de uma forma mais intuitiva que devem registar a forma como estruturam o raciocínio lógico-matemático, respeitando assim as diferenças individuais dos alunos. Considerando este último aspeto, o modelo alterna propostas de trabalho individual e em grande grupo.

No que concerne à Expressão Dramática, houve uma aposta no envolvimento de todos os alunos no jogo dramático sob o tema “A Lenda de São Martinho”. Esta dramatização consistiu numa interpretação livre elaborada por cada aluno, respeitando, porém, os contornos da lenda. Para tal e, como motivação para a atividade, “surgiu” na sala uma mala com os adereços relativos ao conteúdo da história, que apelou à descoberta de lenda e a dramatização com recurso a tais adereços (cfr. anexo III.XII). Já na festa de Natal, juntamente com a restante comunidade educativa, os alunos assistiram à dramatização elaborada pelas estagiárias com o título: “Os Duendes e o Sapateiro”, uma adaptação do clássico dos irmãos Grimm que incluiu sombras na sua encenação.

Relativamente à expressão plástica, destacam-se as diversas oportunidades dos alunos ilustrarem de forma pessoal e livre. Houve ainda momentos em que a atividade consistia na representação do objeto observado como por exemplo um fruto, pretendendo-se, neste caso, não a expressão livre do aluno mas o desenvolvimento das competências óculo – motoras dos alunos como na visita, já referida, aos Jardins de Serralves em que as crianças retrataram a paisagem respeitando a técnica de pintura utilizada por Monet. Semanalmente, atividades idênticas compunham o trabalho autónomo a elaborar por cada aluno. As produções dos alunos foram sendo expostas no *placard* para que os alunos vissem reconhecido e valorizado o seu esforço.

A expressão musical compunha a proposta curricular da instituição B, sendo-lhe dedicados sessenta minutos semanais orientados pela professora de expressão musical, como tal, destaca-se o reforço da interdisciplinaridade como se verificou aquando da exploração da lengalenga “trepam, trepam, trepadeiras”, na qual os fonemas em estudo estavam bastante presentes assim como os interesses das crianças espelhados no projeto “A Natureza”. Dada a pertinência da abordagem, optou-se por colocar um cartaz com lengalenga na sala para que os alunos a fossem revisitando.

Similarmente à expressão musical, a instituição B também prevê um tempo direcionado especificamente para esta área curricular. À parte dos conteúdos abordados nestas aulas tituladas pelo professor de expressão motora, considerou-se fundamental numa fase inicial da intervenção, dadas as necessidades manifestadas pelos alunos, de reforçar o desenvolvimento de competências que embora se encontrem mais alocadas a uma determinada área curricular (nas metas de aprendizagem curriculares da Educação Pré - Escolar) constituem pré-requisitos transversais ao sucesso escolar nesta fase, tais como: o domínio do emprego dos termos “direita” e “esquerda” e o desenvolvimento de competências óculo – motoras, por exemplo, através do passe e receção da bola com precisão para um alvo fixo com uma/ duas mão(/s) (cfr. anexo IV.II.II).O desenvolvimento destas capacidades oculomotoras e de coordenação motora permitem que, a título de exemplo, que os alunos alcancem uma maior atenção ao pormenor e apresentem um melhor desempenho no traçado.

Relativamente à área de conteúdo “Formação Pessoal e Social”, e similarmente à EPE, no 1º CEB procurou-se, entre outros aspetos, uma boa socialização das crianças para o alcance de uma obediência sem compromisso, em que haja uma compreensão e internalização das regras por parte da criança (que ela própria elaborou), em

alternativa a uma obediência situacional. Foi também fomentada uma atitude de pesquisa/ investigação na criança, à semelhança da valência de EPE (cfr. anexo III.I).

Na valência de 1º CEB, os alunos decidiram e definiram quais as metas a que se propunham alcançar no 2º período, independentemente da dimensão ou área curricular a que se vinculavam. Com a implementação do “Jogo do Sabe- Tudo”, também puderam testar os seus conhecimentos relativos a estas diferentes áreas, ao retirar e responder a uma pergunta aleatória (porém sempre ajustada ao aluno pelo grau de complexidade apresentado, ditado pelo saco de onde era retirada a pergunta). Assim, na base do jogo encontrava-se uma constante diferenciação pedagógica, ajustando-se às potencialidades de cada aluno. Estes exercícios permitem que as crianças, nestas idades, comecem a desenvolver espírito crítico e pressupostos de investigação que também as “ensinam a aprender” e a partilhar o seu conhecimento.

III.II. IV - Avaliar

O educador deve proceder à avaliação da sua intervenção pedagógica, do tempo de participação efetiva proporcionado às crianças, dos materiais que integram o espaço, das interações, e aprendizagens/ competências das crianças, para depois os poder reformular, importa assim avaliar sobretudo o processo numa perspetiva formativa mas também o produto. Assim “avaliar os processos e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo” (Ministério da Educação, 1997: 27).

A avaliação ao longo do tempo permite a regulação da intervenção do educador (nomeadamente, em contexto de estágio, através dos instrumentos de avaliação da intervenção educativa pré-definidos (cfr. anexo VIII) e o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças pelo que é a mais valorizada, além de que muitas aprendizagens só se verificam a longo prazo como ocorreu, por exemplo, em contexto de 1º CEB com a aprendizagem da leitura e da escrita e aprendizagem relativa à escrita dos numerais, tendo-se preenchido estas grelhas diversas vezes, registando-se assim a evolução ao nível da aprendizagem de cada aluno (cfr. anexos IV.II.III e IV.II.IV). Optou-se, para tal, pelo recurso a procedimentos e instrumentos de avaliação variados como reflexões semanais sobre a prática educativa, o desenvolvimento das crianças e a organização do ambiente educativo (cfr. anexo IV.III), grelhas de avaliação descritivas elaboradas especificamente para avaliar algumas atividades (cfr. anexo IV.II), o

momento de assembleia e o portefólio de criança como estratégia avaliativa que privilegia a participação efetiva das crianças (cfr. anexo IV.I). No 1º CEB, destaca-se a criação de objetivos pessoais por cada criança cuja avaliação é uma reflexão semanal sobre a sua concretização, o mesmo foi acontecendo em momento de assembleia em EPE., de forma mais ténue.

Deste modo, avaliação não deve ser elaborada apenas pelo educador, deve ser promovida a participação das crianças em momentos de auto e heteroavaliação, incrementando nelas um espírito reflexivo e de consciencialização do seu desenvolvimento. A assembleia e o seu registo (grupo A) e a reflexão semanal dos alunos (grupo B) constituem elementos reguladores das atividades, aprendizagens e comportamentos. A assembleia é, então, uma estratégia de avaliação que deve tocar todos os aspetos da vida sala, ainda que o projeto lúdico deva ter os seus próprios momentos de avaliação e planificação

Quando o indivíduo considera a autocrítica e (auto-) avaliação necessárias, obtém maior confiança em si, assim como criatividade e independência, uma vez que é capaz de avaliar e refletir sobre os seus comportamentos e modificá-los, tal como defende Carl Rogers. É assim capaz de passar pela fase de “tomada de consciência”, pela “opção libertadora” em que decide fazer algo para mudar e a “ação transformadora” em que coloca em prática as suas ideias.

No que diz respeito à avaliação diagnóstico, esta parece ser aquela à qual o educador deve atribuir extrema importância, porque numa primeira instância é que irá ditar o ponto de partida de toda intervenção educativa, não desvalorizando as avaliações de carácter formativo que devem ser feitas pois regulam toda a atividade. A título de exemplo, a avaliação diagnóstico realizada numa sessão de expressão motora, em contexto de 1º CEB, permitiu aferir as características dos alunos relativamente ao bloco “perícias e manipulações”, o que motivou uma reformulação da prática, até porque estas características estavam a comprometer o desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, como referido anteriormente, no ponto III.I.II. (cfr. anexo IV.II.II).

Por vezes, uma avaliação assente numa lógica ipsativa como ocorre com o portefólio da criança, poderá salvaguardar o professor de alguns tipos de erros (que incorre na avaliação normativa – comparação entre desempenhos diferentes), uma vez que esta estratégia avaliativa utilizada pelo educador e pela criança, permite avaliar uma criança isoladamente, comparando o que a criança é capaz de fazer “hoje” com o que

era capaz de fazer anteriormente, (sendo que algo idêntico ocorre relativamente às metas criadas pelos alunos no 1º CEB). O portefólio da criança é utilizado para que a criança melhore, sobretudo, a sua autoestima reconhecendo e registando o percurso das aprendizagens que vai fazendo e adquira gosto em aprender, tendo como tal um carácter formativo (cfr. anexo IV.I).

Para efeitos de avaliação, propõe-se, assim uma avaliação alternativa ecológica, isto é, “um processo que tem em conta a criança e o ambiente ecológico em que se movimenta” (Folque, 2012: 74), criando-se para tal um currículo integrado que procura uma constante adequação de estratégias pedagógicas e a prática de uma pedagogia diferenciada já que tem em consideração a estrutura de criação de significado da qual a criança parte.

Salienta-se, ainda, que na avaliação formativa o erro é algo fantástico - é fonte de aprendizagem, sendo que a criança tem que estar à vontade para manifestar os erros, para, também, o professor poder ajudá-la a melhorar. Quando o estágio de desenvolvimento alcançado pela criança em determinada área de conteúdo (ou domínio)/ área curricular é comparado, no final, com as indicações imitadas pelo MIC relativamente às competências que a criança deve ter adquiridas à saída do ciclo educativo em que se encontra, a avaliação assume um carácter criterial. Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem decorrido em contexto de 1º CEB e após o processo formativo, foram realizadas avaliações sumativas, classificadas de forma qualitativa e quantitativa que, contudo, não tiveram a participação da estagiária na fase de elaboração nem de aferição de resultados.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

De entre os vários aspetos refletidos e experimentados ao longo do presente documento, este não poderia deixar de encerrar em si uma meta-reflexão pessoal sobre eles mesmos, pois o processo implícito na autoavaliação ajuda o indivíduo a consciencializar-se do seu desenvolvimento, alocado, neste caso, à construção da profissionalização de dupla habilitação, que abrange as valências de EPE e 1ºCiclo, que procura incorrer numa ação transformadora preconizada por Carl Rogers, referida anteriormente. Contemplando os pontos propostos na introdução, a seguinte explanação inicia-se com a referência à ideia de continuidade, que une a EPE e o 1º

CEB. Esta união reside, desde logo, nos pressupostos teóricos privilegiados na prática educativa desenvolvida e que apontam para uma imagem de criança: ativa, capaz e detentora de saberes espontâneos e características individuais, como sugere a abordagem das inteligências múltiplas de Gardner, que a tornam única, sendo algo transversal às duas valências. Como tal, isto trouxe e traz implicações no processo de ensino-aprendizagem: é necessário proporcionar-lhe um papel ativo, de participação, na aprendizagem, já defendido por Piaget e Dewey, também passível de ser adotado em ambas as valências como pôde ser constatado em capítulos anteriores. A abordagem à pedagogia relacional de Becker resulta num equilíbrio entre os interesses das crianças e as propostas do educador.

Este equilíbrio é necessário porque a criança para querer participar tem que, em primeira instância, encontrar estímulos no meio onde cresce pois o interesse é tido como o motor da ação. Assim, ao considerar o interesse das crianças nas opções que faz, o educador está a dar um passo em direção ao sucesso, já que “el interés del niño es considerado [...] como el motor de todo aprendizaje” (Decroly in Trilla et. al., 2009: 104).

Como aspetos a privilegiar que fomentam a participação da criança e porque a criança é, desde logo, indissociável dos contextos em que se relaciona, à luz da abordagem sistémica da educação de Bronfenbrenner, surge a leitura e análise dos documentos de autonomia, administração e gestão, das fichas de anamnese/ processos do aluno que permitem, entre outros aspetos, o levantamento das características relativas à criança. O educador necessita de as conhecer para que, na sequência da sua prática, atenda às necessidades e carências não suprimidas pela família e facilite o processo de adaptação do indivíduo à nova organização onde se encontra, tornando-o num membro cada vez mais ativo e “consciente do seu papel”. Fomentar a participação é, antes de mais, conhecer assim como respeitar e apoiar. De forma a fomentar gradualmente a participação dos pais nas aprendizagens dos filhos e a conhecer melhor a realidade em causa, no estágio na instituição A, procedeu-se à elaboração de um inquérito, através do qual se aferiram os seguintes resultados sobre as dinâmicas que os pais gostariam de ver implementadas para que estreitassem laços com a Escola: recurso à “internet” (como veículo de informação sobre os filhos e as suas aprendizagens), “sugestões das educadoras” para continuarem a educação dos filhos em casa, “participação em atividades” dinamizadas pela Escola assim como ter uma “caixa de sugestões” na Escola, sendo que alguns pais ainda referiram a “sala para pais” como uma opção (cfr. anexos VI.II e VI.III).

Retomando todos os passos que norteiam a prática pedagógica: observar, planificar, agir e avaliar, importa referir que existem meios de promoção e garantia de participação da criança em todos eles e que se vinculam com qualquer uma das dimensões curriculares: espaço, tempo, atividades, interações, etc. em ambas as valências, sendo que as preocupações do educador, apesar de diversas devem ser todas complementares e coerentes com a opção educativa definida.

Na etapa correspondente ao processo de observação, “componente inseparável de toda a atividade de conhecimento” (Parente: 2002, 166), não se deve alhear a participação da criança, seja de uma forma ativa ou interativa: através da observação e interpretação das manifestações da criança. Destacam-se as inúmeras competências e vantagens que se obtêm com a aposta na observação como base para uma pedagogia de participação; e a sua utilidade no processo investigativo em causa, sabendo que a observação se encontra na base da planificação, ação e avaliação, é determinante a assunção de evidências que sustentem as tomadas de decisão acertadas.

Deste modo a planificação/ intervenção do educador são tão mais inclusivas quanto o educador melhor conhecer o grupo em questão, o que pressupõe um exercício de observação sistemático e consistente que despreza os juízos de valor, resultantes da equação pessoal, e se estreia com a elaboração da avaliação diagnóstico.

A planificação é o momento em que o educador opta, conforme a sua intencionalidade evidente, pela integração de determinadas áreas de conteúdo/ áreas curriculares, objetivos e estratégias, devendo ter sempre em conta o interesse (currículo emergente) e os saberes já adquiridos pelas crianças, potenciando o desenvolvimento de cada criança através de atividades que se acredita terem qualidade pedagógica. É fundamental dar continuidade de forma integrada às aprendizagens das crianças, que se processam a ritmos diferentes em cada uma, sendo que também estes devem ser respeitados através de uma pedagogia diferenciada, propondo-se uma desigualdade na distribuição de recursos para se alcançar a igualdade de oportunidades, com base numa discriminação positiva, projetando o alcance de uma pedagogia de participação equalizaria.

Procuraram-se estratégias que levassem a criança a ter vontade de participar, e que apoiassem a sua curiosidade e motivação intrínseca, nos dois estágios profissionalizantes, para tal recorreu-se, na etapa da planificação a um enriquecimento do ambiente educativo, tornando-o provocador. Esta provocação é entendida como

motivação, como forma de convidar a criança a participar e a aprender espontaneamente. O espaço e os materiais, assim como as outras dimensões, devem transmitir uma mensagem aliciante complementar, e não contraditória, às aprendizagens centrais. Exemplo disso são a utilização do “Livro das Letrinhas” como dispositivo que apoia a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, de forma autónoma no grupo B, ou a introdução do “fantocheiro” no grupo A como forma de satisfazer as necessidades das crianças em se expressarem e comunicarem de diferentes formas.

No decurso da ação educativa, as atividades implementadas visaram de forma mais ou menos implícita a participação da criança, contudo respeitando sempre os diferentes interesses e necessidades que, estes sim, dão origem às estratégias adotadas e que são indissociáveis, nos contextos educativos em causa, de uma participação que se quer plena. Optou-se pela presença do lúdico na aprendizagem (como por exemplo, no grupo B, com o “Jogo do Intruso”), pela abordagem positiva ao erro e pela valorização dos saberes em grupo (a título de exemplo, a partilha das pesquisas elaboradas pelo grupo A).

A necessidade de movimento global do corpo foi sendo notória pelo que esta dimensão também foi incorporada em diversas atividades, evidenciando-se até o carácter interdisciplinar que pode assumir (referem-se, com exemplo, a “Dança das letras” incluída na abordagem à leitura e à escrita, algumas atividades de matemática realizadas com o grupo B e as sessões de expressão motora realizadas com ambos os grupos). Outra necessidade prende-se com o pressuposto de que as aprendizagens devem partir do que é mais confortável e familiar para a criança para, gradualmente, evoluírem para níveis mais complexos (tal ocorre na proposta de Carl Orff ao nível da expressão musical, no modelo matemático CSMP, no modelo misto de iniciação à leitura e à escrita, em que a primeira abordagem é o som, e no Método de Ensino Experimental das Ciências, em que a base é o contexto, a motivação e a previsão elaborada pelas crianças. Todos estes foram modelos e métodos privilegiados ao longo dos dois estágios profissionalizantes) - assim o educador deve aproveitar as dúvidas (/ manifestações espontâneas) que a criança traz, para construir conhecimento, ampliá-lo e conferir-lhe um valor educativo, através de uma postura provocadora que equilibra e relaciona os interesses das crianças com os objetivos definidos pelo currículo. O mesmo acontece na Metodologia de Trabalho por Projetos em que além se partir da base conceitual da criança, o tópico abordado é produto do seu interesse e integra

aprendizagens alocadas a diferentes áreas de conteúdo/ curriculares. O facto de outros vários interesses da criança serem respeitados em atividades, para além das abrangidas no projeto lúdico, faz com que as atividades tenham um sentido para si. Isto pode e deve ser respeitado, por exemplo, nos livros que incorporam a biblioteca de turma ou no conteúdo envolvido nos problemas matemáticos.

O respeito e apelo recorrente ao uso dos diferentes sentidos da criança para apropriação do mundo concreto, decorre também das suas características. No Projeto “A arte” optou-se precisamente por uma forte exploração sensorial da obra recorrendo a todos os sentidos da criança mais que não fosse, pelo apelo à imaginação (como por exemplo: “o que será que está a ouvir o senhor que está no quadro?”) como forma de respeitar uma das suas necessidades e garantir a sua participação de uma forma mais completa.

Com o recurso à Metodologia de Trabalho por Projetos e à aprendizagem cooperativa procurou-se um aumento da participação da criança nas comunidades de prática. Lave e Wenger defendem que a aprendizagem ocorre quando há uma alteração da participação para níveis mais complexos nas comunidades de prática. Resultado da relação da criança com os outros que emerge nestas comunidades de prática, surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), importante para o seu desenvolvimento. A implementação da Metodologia de Trabalho por Projetos visa similarmente a criação de momentos de pesquisa, nos quais a criança encontra tempo para participar na construção das suas aprendizagens, partindo dos seus conhecimentos espontâneos e encontrando a melhor forma de os conduzir em cooperação e “aprendendo a aprender”.

Ainda o conhecimento e a conseqüente interação com o contexto local e comunitário consiste numa mais-valia para as aprendizagens das crianças pois este simboliza um rico centro de recursos que complementa o que a Escola pode oferecer. Quando promovidas iniciativas com um fim educativo, aumenta-se o leque de experiências participadas pelas crianças, algo evidenciado sobretudo no grupo A com as visitas de estudo quinzenais ao Museu Soares dos Reis.

Para o desenvolvimento educativo e participado pela criança, deve ser criado pelo adulto um clima de apoio positivo aliado a uma prática de avaliação formativa e ecológica que “para além de implicar o educador de infância [e o professor de 1º CEB]

na documentação e avaliação das aprendizagens, envolve a própria criança acarretando ganhos, por exemplo, para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas e de autorregulação, de atitudes positivas face à aprendizagem e para a construção de um autoconceito positivo” (Silva; Craveiro, 2014: 33).

Deste modo, “a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Ministério da Educação, 1997: 27)”, servindo de suporte à planificação. O recurso ao portefólio da criança como estratégia avaliativa em contexto de EPE veio a revelar isso mesmo, uma vez que se insere numa lógica de avaliação ipsativa. A avaliação com crianças permite que as crianças passem das meras opiniões à construção de uma opinião crítica, que lhes permitirá o exercício de uma cidadania mais ativa e crítica. Neste sentido, no estágio em 1º CEB, procurou-se uma consciencialização, por parte dos alunos, dos objetivos que gostariam de atingir, ou seja, dos aspetos a melhorar no segundo período.

Em síntese, preconiza-se a inclusão da criança em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, uma vez que se acredita que a participação da criança é tanto maior, quanto mais esta for estendida em cada etapa e quanto maior for prevista pelo educador em cada momento da construção do conhecimento. Acreditando-se que os métodos, modelos e estratégias adotados promovem isso mesmo.

A existência de uma pedagogia de participação na sala de atividades pode, então, ser instigada por um profissional reflexivo em todas as dimensões curriculares, e deve estar presente ao longo de todas as etapas que compõe o papel do educador que recorre à “[...] *observação e documentação* como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo”; ao “[...] *planejamento* como criação da intencionalidade” (sendo este um ato criativo), à “[...] *avaliação da aprendizagem* como regulação dos processos de ensino – aprendizagem”; à “[...] *avaliação do contexto educativo* como requisito para avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador”. E que ainda “[...] encara os *projetos* como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as *atividades* como jogo educativo; a *organização e a gestão dos grupos* como garantia da pedagogia diferenciada” (Oliveira – Formosinho; Kishimoto; Pinazza, Colls et al. 2007: 30)

O facto dos estágios profissionalizantes terem ocorrido com um grupo de 5 e outro de 6 anos de idade, evidenciou-se como sendo uma mais-valia; tornando-se bem

patente esta ideia de continuidade passível de existir entre os contextos de Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo, uma vez que as próprias necessidades e interesses das crianças dos diferentes grupos se confundem e a conceção de criança é transversal. Como tal, estes princípios pedagógicos não devem ser abdicados em nenhum deles. Ainda que a frequência da EPE não seja obrigatória, é aconselhável (como referido anteriormente) pois a abertura e flexibilidade do currículo permitem que a criança não só satisfaça os seus interesses e necessidades educativas específicas como se aproxime do cumprimento de um conjunto de finalidades previstas pelo MIC e que influenciam a sua participação e desempenho escolar na etapa consequente. Denotou-se como principal diferença entre os contextos onde decorreu a intervenção educativa o menor tempo proporcionado para atividades espontâneas no 1º CEB, produto de rotinas que conferem às aprendizagens um determinado ritmo que se acredita favorável à retenção dos conteúdos; de resto, tudo parece ter aplicabilidade em ambas as valências. Este aspeto, ainda que adivinhado pela teoria consultada constituiu, de facto, a maior marca legada pelos dois estágios profissionalizantes.

Neste sentido e, quando em causa se encontra a transição entre a valência de EPE e o 1º CEB realizada pela criança, acredita-se que esta deve também apresentar um cariz ecológico ou seja “em vez de se processar solitariamente, [deve] ocorre[r] na “companhia” de várias pessoas que se preocupam com essa transição e quando as exigências dos diversos contextos são compatíveis [...] as potencialidades desenvolvimentais de microssistemas estão incrementadas”. (Portugal citado por Serra, 2004: 11). O Decreto – Lei nº 43/ 2007, de 22 de fevereiro, vem responder a estas necessidades pois “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes” (Decreto – Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro), que se crê benéfica para o processo ensino - aprendizagem.

Ao longo de todo este processo, em diferentes níveis, o profissional de educação deve procurar “uma reflexão [...] *metódica* que não seja movida apenas por suas motivações habituais – angústia, preocupação de antecipar, resistência do real, regulação ou justificativa da ação, mas por uma vontade de aprender *metodicamente* com a experiência e de transformar sua prática em cada ano”. (Perrenoud, 2000: 160).

Por estes aspetos concretizados, a experiência proporcionada no âmbito da profissionalização em EPE e 1º CEB foi essencial para a consolidação de conceitos e

pressupostos teóricos e para compreender a sua aplicação prática, resultando numa busca incessante de explicações teóricas da prática observada, o que se reflete num constante processo de investigação e de melhoramento, que terá continuidade no futuro. Do qual se pretende, essencialmente, que constem os aspetos referidos anteriormente, sempre articulados de um modo cada vez mais criativo, desafiante, envolvente e integrador para uma constante melhoria da prática educativa. Algo que não poderia ser de outro modo pois ao “[...] aceitar, ao nível dos valores e das teorias, outras imagens das crianças que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação, traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitam, de transformar a práxis” e ainda procuram “[...] responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças, e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo, e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos e os contextos envolventes.” (Formosinho, Kishimoto, Pinazza & Cols., 2007:14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação*, Porto: Edições ASA.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*, Porto Alegre: Artmed.
- AZEVEDO, R. (et al.) (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação – Guião de Apoio*. Recursos e Dinâmicas, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- BECKER, F. (2001). *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BRICKMAN, N., TAYLOR, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRONFENBRENNER, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- CABANAS, J. (1995). *Teoria da educação. Concepção Antinómica da Educação*, Porto: Edições ASA.
- CARDOSO, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*, Lisboa: Guerra & Paz.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, J. S. F. de (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- CUNHA, D., NEVES, I., PINHEIRO, A. (s/d). “Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar sobre os instrumentos de registo e observação na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico” *in Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- EDWARDS, C., GANDINI, L, FORMAN, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Porto Alegre: Artmed.

FOLQUE, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FREITAS, M. L. A. V. de, FREITAS, C. V. de. (2003). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria e Prática*, Porto: Edições ASA.

GARDNER, H., CHEN, J., MORAN, S. (org.) (2010). *Inteligências Múltiplas – ao redor do mundo*, Porto Alegre: Artmed.

GOUVEIA, J. (et al.) (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – recurso didático para formadores*, Braga: Expoente.

HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (1997). *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, C. (2002). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*, Porto: Edições Asa.

MARQUES, R. (2003). *Educar os Pais*, Lisboa: Editorial Presença.

MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar a Aprender por Projetos*, Porto: Edições Asa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação de Infância*, Lisboa: M.E.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico - 1º Ciclo*, Lisboa: M.E.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º Ciclo*, Lisboa: M.E.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013). *Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico - 1.º Ciclo*, Lisboa: M.E.

MOYLES, J. R. (2006). *A Excelência do Brincar*, Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (et al.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J, KISHIMOTO, T e PINAZZA, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA -FORMOSINHO, J., GAMBÔA, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, M. H., VASCONCELOS, T. (2010). “Os Portfólios Reflexivos Na Prática Pedagógica: implicações da participação do professor cooperante” in *Revista Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, Vol. X Nº1, Lisboa: Universidade de Lisboa.

PARENTE, C. (2002). “Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., *A Supervisão Na Formação De Professores I – Da Sala À Escola*, Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*, Porto Alegre: Artmed.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1998; 2005; 2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Grávida.

ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, Aveiro: Livraria Estante Editora.

ROLDÃO, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.

SÁ – CHAVES, I. (2009). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHÖN, D. A. (2007). *Educando O Profissional Reflexivo: Um Novo Design Para o Ensino e a Aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed.

SEABRA, T. (2008). *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade – os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia.

SERRA, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora.

SPODEK, B., SARACHO, O. N. (1998). *Ensinando Crianças Entre os Oito e os Três Anos*, Porto Alegre: Artmed.

TRILLA, J. (2009). *El Legado Pedagógico Del Siglo XX Para La Escuela Del Siglo XXI*, Barcelona: Graó.

VASCONCELOS, T. (2011). *Trabalho Por Projectos Na Educação De Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular (DGIDC).

VERÍSSIMO, R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erickson)*, Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

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

ZABALZA, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*, Porto: Edições Asa.

Legislação

Lei nº 46/ 86, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 286/ 89, de 29 de agosto

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto

Decreto – Lei nº 43/ 2007 de 22 de fevereiro

Decreto-Lei nº 75/ 2008, de 22 de abril

Decreto-Lei nº 152/ 2013, de 4 de novembro

ANEXOS

Anexo I: Exemplos de Registos de Observação

I.1 – Registos de Incidente Crítico

Registo de Incidente Crítico	
Nome da Criança: M.	Idade: 5 anos
Observadora: Estagiária (observação - participante)	Data: 17/ 02/ 2014
Incidente	
(...) A Educadora: pergunta: “alguém sabe se o peixe- voador, voa?”, ao que a M. responde “ não, plana!”.	
Comentário	
Sendo a única criança a responder à Educadora, a M. destacou-se do restante grupo, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e conhecimento a nível vocabular, uma vez que de seguida explicou aos amigos, o significado da palavra planar.	

Registo de Incidente Crítico	
Nome da Criança: G.	Idade: 6 anos
Observadora: Estagiária (observação - participante)	Data: 29/ 09/ 2014
Incidente	
Professora: “Meninos, digam uma palavra com a letra “o”!”	
G.: “Olavo!”	
Passados uns minutos, a Professora pede para os alunos abrirem o livro nas páginas seguintes e conta a história “O Rei Vaidoso”, que se chama Olavo.	
Estagiária: “G., leia-me esta frase, por favor, se não souber não tem mal!”	
G.: “Quando a festa acabou ...”	
Estagiária: “O G. sabe ler”.	
Comentário	
O G. sempre se mostrara distraído durante as aulas e com algumas dificuldade de expressão e comunicação oral. Embora nunca o tivesse dito, o G. sabe ler, constatando-se a necessidade de o exercício de uma pedagogia diferenciada nas próximas aulas.	

I.II – Amostragem de Acontecimentos

Amostragem de acontecimentos

Objecto de Observação: As escolhas das crianças

Grupo: AL., C., E., F, I, J., L, MT. TG., TR., RI. e Estagiária

Observadora: Estagiária

Data: 2/06/ 2014

Tempo de observação: 10h20 – 10h 50 min

	10h20	10h25	10h30	10h35	10h40	10h45	10h50
Área da Leitura e da Escrita	TO. C., F., RI. B., FI,	C., F., RI. B., FI,	C., F., RI. B., FI,	C., F., RI. B., FI,	E. M.P.	E. M.P.	E. M.P.
Área da Arte	R. TG. AL. MT.	R. TG. AL. MT.	R. TG. AL. MT.	R. TG. AL. MT.	F., RI. C.	TO F., RI. C.	TO F., RI. C.
Jogos					AL. MT. TG.	AL. MT. T.G.	AL. MT. T.G.
Construções	L. A.		TO	TO	TO R.	R.	R.
Casinha	E. M.P.	E. M.P.	E. M.P.	E. M.P.	E. M.P. F B.,	F B.,	F B.

I.III – Lista de Verificação ou Controlo

<u>Lista de Verificação ou Controlo</u>	
<u>Nome da criança:</u> J.	<u>Idade:</u> 5 anos
<u>Observadora:</u> Estagiária	<u>Data:</u> 23/05/2014
<u>Contexto:</u> Atividades Livres	
Seleciona o colar, antes de se deslocar para área.	<input checked="" type="checkbox"/>
Utiliza os materiais existentes na área.	<input checked="" type="checkbox"/>
Arruma, prontamente, os materiais utilizados.	<input checked="" type="checkbox"/>

I.IV – Ficha Individual da Criança

Nome: F.

Idade: 5 anos

Data de nascimento: _____

Nº de irmãos: _____

Profissão pai: _____

Profissão mãe: _____

Habilitações pai: _____

Habilitações mãe: _____

Onde vive: _____



Observações: _____

<p>DESENVOLVIMENTO COGNITIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revela elevada capacidade em transferir e aplicar conhecimentos; - É autónoma na planificação e elaboração das tarefas; - É pertinente nas intervenções e comentários que faz; - Revela capacidade de memória a longo prazo; - Revela bastante empenho e entusiasmo nas atividades; - Tem vindo, progressivamente, a lidar melhor com o erro. 	
<p>DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica corretamente as formas verbais, os nomes e os pronomes; - É capaz de formular questões pertinentes sobre o mundo que o rodeia; - Narra, de forma eloquente, acontecimentos. 	
<p>DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente na vida social do grupo; - Encontra-se bem integrada no grupo; - Prefere brincar com as raparigas; - Participa ativamente e com sucesso em atividades de expressão plástica. 	
<p>DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a direita e a esquerda; - Equilibra-se com um só pé; - É coordenado nos movimentos; - É capaz de se orientar no espaço. 	

Anexo II: Planificações

II.I – Planificações da E.P.E na Instituição A

II.I.I – Planificação em Grelha

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
A Gravitação no Sistema Solar ◆		Escrita Criativa ◆	Carimbos com Fruta ◆	Visita de Estudo: “Os Treze a Rir de Juan Muñoz (Cordoaria)” ◆◆	Assembleia ◆
Manhã Recreativa: Teatro de Sombras ◆		Origami e Tangram: que relação? (figuras geométricas) ◆◆	Piquenique ◆		
Dia da Criança: O Nosso Bolo ◆◆					Que Quadro Daria Esta Música? ◆◆

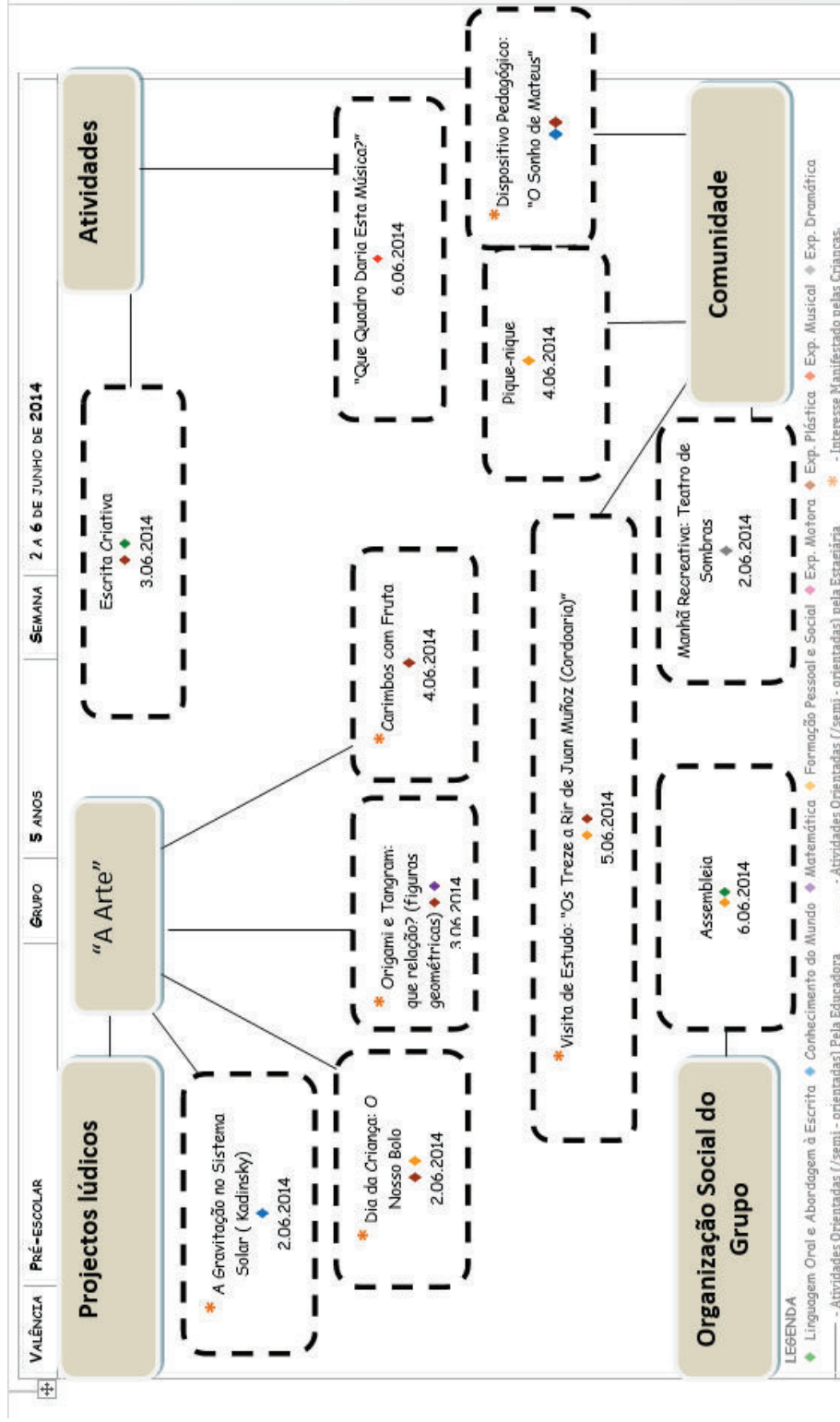
LEGENDA

◆ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ◆ Conhecimento do Mundo ◆ Matemática ◆ Formação Pessoal e Social
 ◆ Exp. Motora ◆ Exp. Plástica ◆ Exp. Musical ◆ Exp. Dramática

OBJETIVOS

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a existência de uma força que une os objetos entre si (a gravitação); - Compreender que a Terra gira em torno do Sol, dando origem às estações do ano; -Reconhecer o movimento da Terra sobre si mesma como aquele origina os dias e as noites; - Manifestar interesse (/gosto) pelo teatro enquanto produção artística; - Pintar partindo de diferentes suportes (esferovite e fruta); Identificar os direitos e deveres das crianças; - A partir de imagens pré-selecionadas, criar uma história coerente; - Partilhar diferentes vivências com os outros; - Reconhecer formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo); 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer elementos culturais presentes no património local; - Valorizar o património local; - Revelar coordenação global; - Reconhecer dos termos “esquerda” e direita; - Procurar a resolução de conflitos pelo diálogo; - Aceitar o consenso maioritário; - Revelar atenção auditiva.
---	---

II.1.11 – Planificação em Rede



II.II – Planificação em Grelha do 1º CEB na Instituição B

Ano de Escolaridade: 1º Ano

Datas: 12/ 01/ 2015

Área	Domínio	Descritores de Desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Acolhimento (partilha de novidades relativas ao fim-de-semana)					9h00 - 9h30 30'	---
Matemática	Localização e orientação no espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de posição e alinhamentos de objetos e pontos; - Analisar “a sua posição relativa para localizar vários alunos” (Manual CSMP); - Desenhar setas e lacetes para a relação “tenho a mesma letra inicial (no nome) que tu” (Manual CSMP); 	<p>“Aula – CSMP”</p> <p>F 57.1: “O Meu Lugar na Sala”</p>	- Giz de cor.	9h30 - 10h15 45'	<p>Modalidade: Contínua/ Formativa</p> <p>Técnica: Observação direta (envolvimento da tarefa; participação quando solicitado e apreensão dos conteúdos)</p>

Matemática	Números naturais	- Contar os números naturais até 100:	- Elaboração de contagens em grande grupo.	- “Tabela da matemática”	10h15	Modalidade: Contínua/ Formativa Técnica: Observação direta (envolvimento da tarefa; participação quando solicitado e apreensão dos conteúdos)
		Progressivamente de dois em dois (+2);			-	
		Regressivamente de dois em dois (-2).			10h30	
					30'	

Português	Leitura e Escrita	<p>- “Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos) ”.</p> <p>- “Identificar os sons da palavra (...).”</p> <p>*(Programa de Português)</p>	<p><u>O “n” oral:</u></p> <p>- Narração da história da letra “n”;</p> <p>- Realização do gesto da letra “n”;</p> <p>- Dança das letras;</p> <p>- Descodificação dos símbolos: ↓ ↑</p> <p>(minúsculo/ minúsculo) e</p> <p>→ ← (à mão/ à máquina)</p> <p>- Seleção de palavras com a letra “n”</p>	<p>- Giz</p> <p>- Fotografia como gesto da letra “n”;</p> <p>- Cartaz com letra “n” em maiúsculo/ minúsculo; à mão/ à máquina.</p>	<p>10h30</p> <p>–</p> <p>11h00</p> <p>30’</p>	<p>Modalidade: Contínua/ Formativa</p> <p>Técnica: Observação direta</p> <p>(envolvimento da tarefa; participação quando solicitado e apreensão dos conteúdos) (verificação do Manual de Leitura)</p>
		<p>- Identificação da mancha gráfica da palavra selecionada.</p> <p>- Realização do exercício: “rodear palavras com a letra “n””;</p>	<p>- Manual de leitura: texto “Numa Noite de Luar” (p.68, 69);</p>	<p>11h30</p> <p>–</p> <p>12h30</p> <p>30’</p>		

		Corrigir e marcar o trabalho de casa.			14h30 - 15h00 30'	Modalidade: Formativa Técnica: Observação direta (verificação do trabalho de casa)
Português	Leitura e Escrita	- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas:	- Elaboração de uma rima, a partir do nome de outro aluno;	- 13 Folhas de papel manteigueiro;	15h00 - 16h00 60'	Modalidade: Formativa Técnica: Observação direta (envolvimento da tarefa; participação quando solicitado e apreensão dos conteúdos) (verificação do registo)
		-Discriminar pares mínimos.				

** Planificação adaptada aos alunos que já são capazes de ler: após a elaboração das atividades mencionadas na área do português, será disponibilizado, a estes alunos, um poema que poderão ler individualmente e mais tarde lê-lo para os restantes alunos. Caso o aluno não se sinta à vontade para o fazer, terá a possibilidade de ilustrar o poema que leu (uma vez que ainda não o fizeram).*

Um conjunto de adivinhas e anedotas serão disponibilizadas, sobretudo, a um aluno não só sabe ler, como revela ansiedade e dificuldade no relacionamento com outros alunos. Espera-se que as adivinhas constituam um meio para a criação de um vínculo afetivo e de aproximação entre o aluno e os outros.

*** Os alunos poderão assim que terminarem uma atividade orientada, manipular os materiais lúdicos e pedagógicos disponíveis na sala. Ou, se todos terminarem mais cedo, ouvir uma história trazida na semana passada por um dos alunos que sabe ler.*

Operacionalização:

Esta semana inicia-se, à semelhança de todas as outras, com o acolhimento – um momento fundamental para o reforço das competências de comunicação e expressão linguística de cada criança e estruturação do pensamento, sendo que ainda constitui uma oportunidade para o fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertença ao grupo.

Após a escrita do plano do dia, prevê – se a realização da ficha do “Manual CSMP” F 57.1: “O Meu Lugar na Sala”, em grande grupo, e com a participação de todos os elementos da turma na análise da posição relativa de cada um.

Para consolidar as aprendizagens relacionadas com os números naturais, recorrer-se-á a contagens progressivas e regressivas (neste caso, de dois em dois), apoiadas pelo recurso visual: “tabela de matemática”, se necessário.

A aprendizagem da letra “n” irá respeitar o mesmo método misto de ensino que tem sido apresentado e descrito.

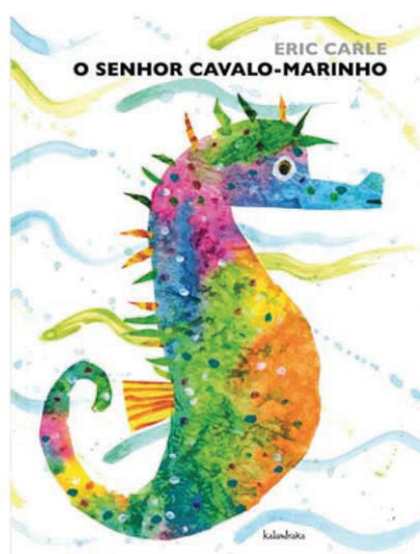
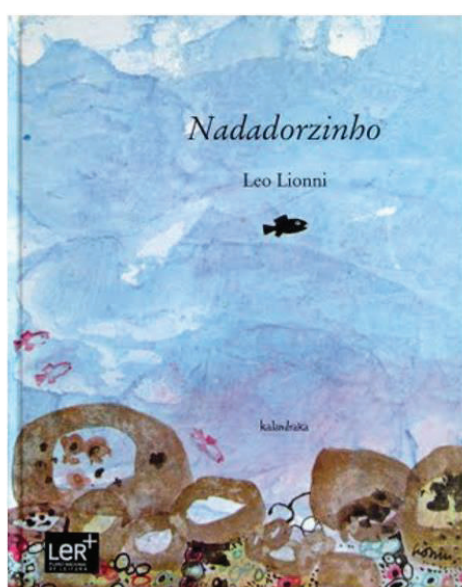
Da parte da tarde, serão corrigidos e marcados os trabalhos de casa. Para além de um momento de avaliação formativa, é também uma forma de os alunos perceberem aquilo que devem fazer no trabalho de casa que será marcado, a importância de o fazerem e as expectativas relativamente ao que irão fazer. Entre outras coisas, o

trabalho de casa à segunda-feira é habitualmente composto pela realização de atividades de matemática no livro “Matmagicar - Problemas”, a memorização de uma lengalenga e o recorte e colagem de palavras que contenham, neste caso, a letra “n”.

Após a correção do trabalho de casa e com o objetivo de reforçar a consciência fonológica dos alunos, ser-lhes-á proposta a elaboração de uma rima, partindo do nome de um colega (escolhido aleatoriamente, através de um sorteio).

Anexo III: Atividades, Estratégias e Materiais Utilizados na Intervenção Educativa

III.I - Algumas Atividades Realizadas no Âmbito do Projeto “A Arte” (E.P.E.)



(1) A leitura das histórias “Nadadorzinho” de Leo Lionni e “O Senhor Cavalo-Marinho” de Eric Carle motivaram as crianças a querer conhecer e experimentar a impressão, enquanto forma de expressão plástica, e a vida e obra do ilustrador Leo Lionni.



(2) As impressões, realizadas pelas crianças, tiveram como recurso objetos do cotidiano (como por exemplo: pilhas, cotonetes, etc.), diferentes frutas, folhas, espuma e renda (neste caso, o suporte, em vez de ser uma folha de papel, foi a pasta de modelar).



(3) A adaptação da narrativa presente no livro com o título “La Tristesse du Roi” permitiu que as crianças ficassem a saber como Matisse compôs essa sua obra. Depois da visita de “Matisse” à sala de atividades e de explorados pormenores da vida e obra do artista, que abrangem as mais diferentes áreas de conteúdo, foram as próprias crianças que procederam à criação das suas colagens.





(4) A mesma dinâmica interligou o livro “Como é Que Uma Galinha...” e a sua ilustradora, Yara Kono, à pintura. O recurso à pintura foi se estendendo até diferentes suportes e levou até ao recurso a estratégias com uma vertente mais lúdica como a pintura com berlindes, tendo por base uma pista de berlindes (sugestão elaborada por uma das crianças, em assembleia).



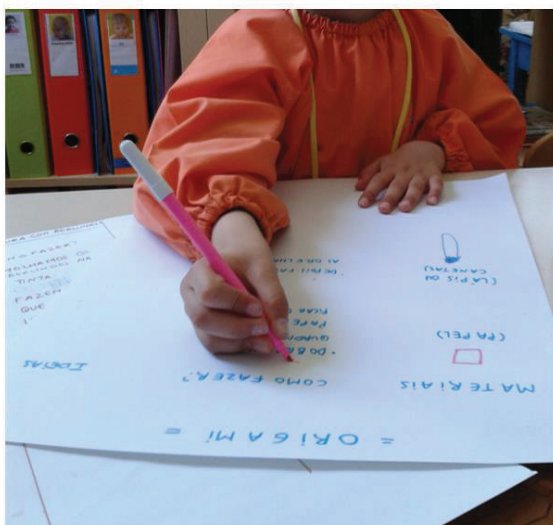
- (5) Já a descoberta da vida e obra Kadinsky, ocorreu através de uma caça ao tesouro. Depois de descobertas algumas das suas obras, algumas crianças quiseram reproduzi-las.



(6) Kiko da Silva e a obra “O Moncho e a Mancha” aproximou as crianças da modelagem. A exposição das ilustrações do livro, juntamente com a fotografia e o nome de cada autor abordado foi transversal às diferentes formas de produção artística, o que fez com que as crianças à medida que as revisitavam, fossem redescobrendo pormenores relacionados com as obras, desenvolvendo assim competências como a atenção e percepção visuais.



(7) A abordagem à escultura implicou bastante as crianças, ao nível criativo, tendo-se revelado capazes de transformar quadrados de sabão nos mais diversos objetos e relacionou-se com a visita ao Jardim da Cordoaria, onde as crianças descobriram a dinâmica da obra “Os Treze a Rir Uns dos Outros” de Juan Munõz.



(8) Para definir os materiais necessários à elaboração das diferentes produções artísticas foram constituídos pequenos grupos de pesquisa, que depois de identificarem os materiais necessários, o procedimento e algumas ideias com para as diferentes produções plásticas, partilhavam os seus conhecimentos com o grande grupo.





(9) O cariz interdisciplinar deste projeto foi se revelando, levando à realização de atividades no domínio da Matemática como “Às Compras no Ateliê”, a exploração do material didático tangram e das simetrias.



(10) No domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita, a título de exemplo, vários foram os momentos em que as crianças revelaram interesse em proceder a tentativas de escrita dos nomes dos autores.



(11) No âmbito da Expressão Musical, através das competências: atenção e percepção auditivas, as crianças desenharam inspiradas em músicas que ouviram com diversos sons alusivos a diversos espaços como praia, campo, etc. Na área de Formação Pessoal e Social e na sequência da exploração da atividade “Jesus e as Crianças” surgiu a elaboração de um painel com Jesus Cristo e cada uma das crianças, que se autorretrataram.

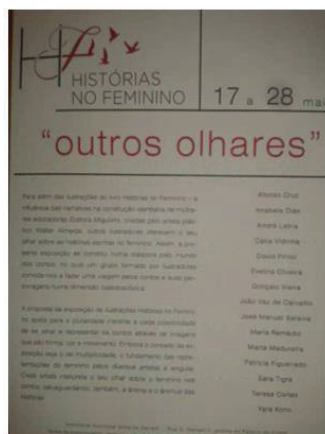


(12) No *placard* foi ainda colocado um friso cronológico e um mapa onde encontravam localizados temporal e espacialmente todos os artistas abordados, ao longo do projeto.

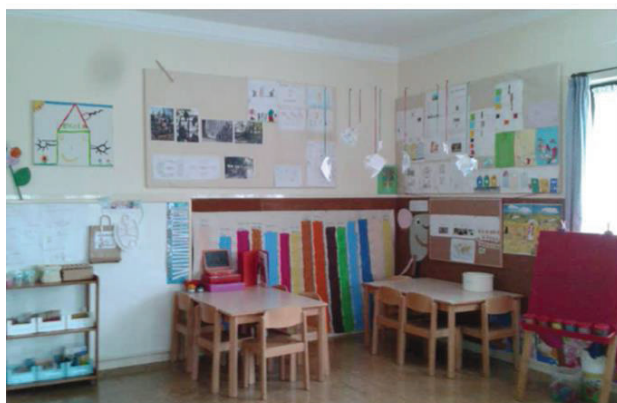


(13) A parceria com o Museu Soares dos Reis foi bastante enriquecedora para o projeto, permitindo a utilização de recursos de que a instituição não dispõe.



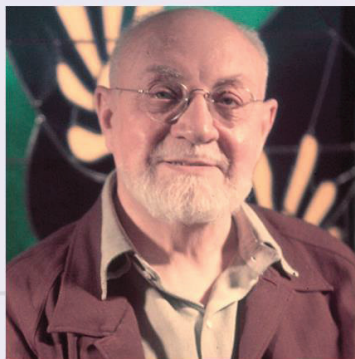


(14) Além da parceria com o Museu Soares dos Reis, a abertura à comunidade ocorreu com a visita à obra de Juan Muñoz, presente no Jardim da Cordoaria, e com a visita à exposição na Biblioteca Almeida Garrett "Outros Olhares", promovida no âmbito do seminário internacional "Histórias no Feminino" com o apoio da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, através da qual, as crianças contactaram com as obras originais de ilustradores como Yara Kono.



(15) No espaço-sala, criou-se uma área de atividade para dar resposta aos interesses das crianças, que a foram preenchendo com materiais reutilizáveis que iam trazendo.

III.II - Exemplo da Exploração Elaborada à Vida e Obra dos Artistas



HENRI MATISSE

- Nasceu numa localidade no Norte de França..
- ...no último dia do ano de 1869;
- Viveu até aos 85 anos;
- Teve 3 filhos: Marguerite, Jean e Pierre;
- Foi pintor, desenhista e escultor mas hoje irá mostrar-vos as suas colagens;



Espero que gostem!

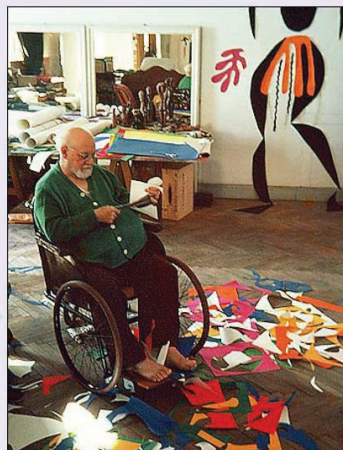
HENRI MATISSE

ORIGEM – FRANÇA

Quando Matisse tinha 72 anos ficou doente, passando a deslocar-se numa cadeira de rodas.

Depois de ser operado duas vezes e quando recuperava das operações, dedicou-se mais aos recortes de papel.

E agora, sim, serão mostrados os resultados dos recortes e colagens que fez!



HENRI MATISSE



-Papel colorido com guache;
-Montado sobre a tela.

HENRI MATISSE

Flores de Neve – 1951 (82 anos)

1. Olhar sensorial

Abordagem ao tema da obra (flores da neve);
Exploração de perguntas relacionadas, como por exemplo:
- Gostam de neve? Já foram á neve? Gostavam de ir?
- Será que há flores na neve?

2. Olhar analítico

Análise visual da obra;
- Quantas flores vêem?
- São todas iguais?

3. Olhar em busca do sentido

O que será que Henri Matisse quis transmitir com esta obra.

4. Olhar com imaginação

(Estimular a criança a imaginar, fantasiar.)
- Será que as flores são para oferecer alguém?
- Para quem poderiam ser?

5. Olhar sobre a componente formal da obra

- De que côr são as flores? E a forma? É curva?
- Será que são duras ou moles?
- Que cores estão atrás das flores?

6. Olhar sobre a concretização da obra

- Quem fez a obra?
- Como se chama a profissão de quem a fez?

7. Olhar interdisciplinar

- Quantas pontas tem a primeira flôr?
(matemática)
- Qual é a profissão das pessoas que cuidam
das flores? (conhecimento do mundo)

8. Olhar sobre a componente estética

- Gostam do quadro? Porquê?
- O que acrescentavam?
- Pintavam de outras cores?

HENRI MATISSE

“Olhar” uma obra de arte

III.III - Dinâmica Inerente ao Dispositivo Pedagógico: “O Sonho de Mateus”



(1). No âmbito da introdução do dispositivo “O Sonho de Mateus”, resultado da exploração da história de Leo Lionni com o mesmo nome em que a personagem Mateus recorreu a reutilização de materiais para a construção de obras de arte, as crianças, à vez, escolheram na instituição os materiais que desejavam transformar e previram aquilo em que os querem transformar (planear); em casa, com os seus pais, procederam à transformação dos materiais e na sala (fazer), novamente, revisitaram a transformação que fizeram, mostrando a sua "obra de arte" e explicando o procedimento de elaboração

às restantes crianças (rever). A dinâmica instaurada (planejar – fazer – rever precocizada pelo modelo High-Scope) revelou-se significativa para o desenvolvimento das crianças, que passaram a revelar uma consciência ecológica.

III.IV - Procedimento de Ensino e Aprendizagem do Fonema/ Grafema



(1). O processo de ensino e aprendizagem do fonema e grafema inicia-se pela abordagem ao fonema, o que pressupõe, sempre, a exploração de uma narrativa (cujo contexto onde se desenrola a ação, a própria ação e personagens da história pertencem ao universo dos interesses e vivências dos alunos, tendo assim um carácter mais significativo para estes e conseqüentemente para a sua aprendizagem (uma vez que lhe atribuindo um sentido) em que seja notável a presença do fonema mais comumente associado ao grafema em causa. Com a apresentação da narrativa aos alunos, surge, invariavelmente, o gesto correspondente ao fonema (apropriação do método de Jean Qui Rit, mas representado na fotografia pelo aluno protagonista da narrativa).

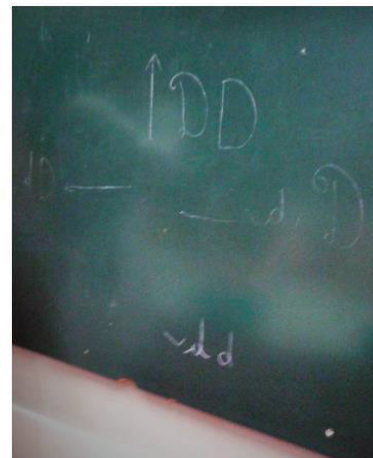


(2) A iniciação ao fonema prevê a participação de todos os membros da turma na elaboração do gesto.



(3) Ainda que o enfoque inicial deste método esteja direcionado para o fonema, o grafema associado a este é apresentado desde o início aos alunos, dada a sua necessidade em aceder a um *input* visual concreto, sob a forma de um cartaz com o grafema traçado de quatro formas diferentes: “à máquina” maiúscula, “à mão” maiúscula, “à máquina” minúscula e “à máquina” minúscula (método sintético-analítico), devendo ser reconhecidos pelos alunos.

A “dança das letras” complementa esta abordagem ao fonema e procura que, através do movimento global do corpo, os alunos não só concretizem como consolidem de uma forma lúdica os conceitos “maiúsculo”, “minúsculo”, “à mão” e “à máquina”.



(4) Associada a esta pequena sessão de movimento, surge a descodificação do símbolo correspondente à palavra “minúsculo” e ao movimento descendente do corpo e do símbolo corresponde a palavra “maiúscula” devendo a sua identificação oral ser acompanhada pelo movimento ascendente do corpo de cada aluno, sempre que a estagiária aponta para um dos símbolos.



(5) Cumulativamente, os alunos devem ser capazes de nomear palavras que contêm os valores fonológicos que estão a ser objeto de análise. Estas são escritas no quadro de giz, pela estagiária, e posteriormente são os alunos a destacar a giz o grafema em causa. A abordagem é, agora, à consciência fonémica, pois trata-se, então, de os alunos serem capazes de segmentar o contínuo sonoro em unidades mínimas de sons e fazer-lhes corresponder o grafema em causa (escrita) ou identificar o grafema e atribuir-lhe o seu valor fonológico (leitura).

Os textos propostos pelo Manual de Leitura surgem como um recurso complementar às estratégias enunciadas. Através dele, espera-se que os alunos sejam capazes de destacar na história o grafema em questão e reconheçam o significado de novas palavras (que pode ser reforçado por uma representação física que apoie o aluno, nesta fase inicial, no alargamento do campo lexical do aluno).

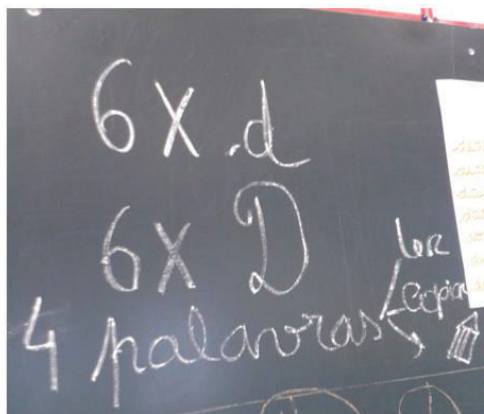


(6) O dia seguinte destina-se reiteradamente à abordagem do grafema. Nesta esteira, as atividades que se seguem pressupõe, sempre, uma aula anterior em que terá sido abordado o fonema, ou seja, os alunos têm contacto, em primeiro lugar, com a unidade de som, uma vez que é aquela que lhes é mais familiar. Neste sentido, é relembrado, no dia seguinte, aos alunos, o fonema associado ao grafema em estudo, sendo que também este é desenhado no quadro de giz. A escrita do grafema pretende-se lenta e acompanhada de indicações como “sobe” e “desce” para que o aluno compreenda o movimento que deverá executar para obter o traçado grafo – motor desejado.





(7) Simultaneamente, os alunos devem seguir os movimentos finos com a mão direita (em primeiro lugar), a mão esquerda (seguidamente) e as duas mãos (por fim) no ar. De seguida, alunos são incentivados, a irem ao quadro escrever o grafema, enquanto os restantes alunos o “desenham” com as mãos, sobre a mesa, num prato de areia e em lixa, sendo assim é valorizada a apropriação cinestésica do traçado, tornando-se complementar a todo o processo.

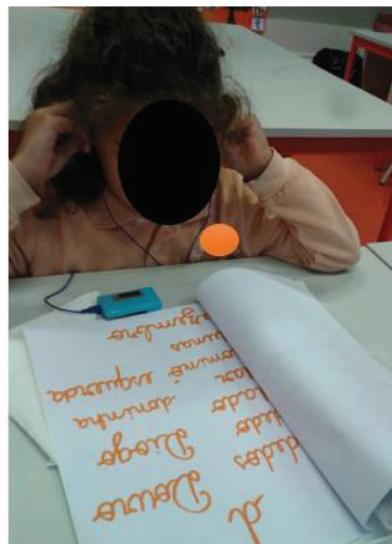
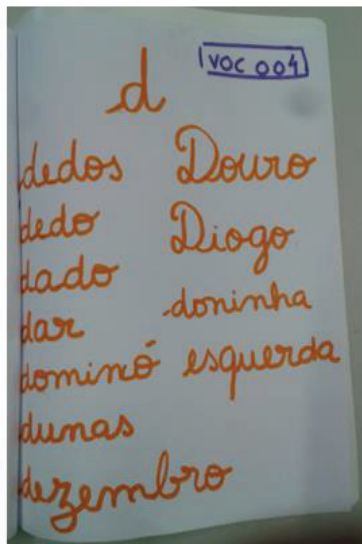
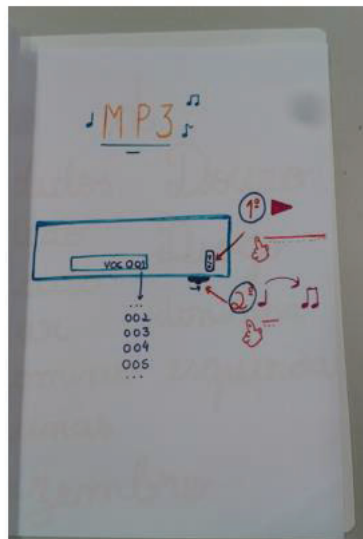


(8) O desenvolvimento da consciência fonémica e os atos de leitura e escrita prolongam-se pelo caderno pautado (onde é previsto que os alunos leiam e copiem palavras com o grafema em estudo e façam desenhos relativos às palavras) e pelo manual de leitura, individualmente, que, com o avançar das aprendizagens já previa atividades cada vez mais variadas, tais como atividades de estruturação frásica.

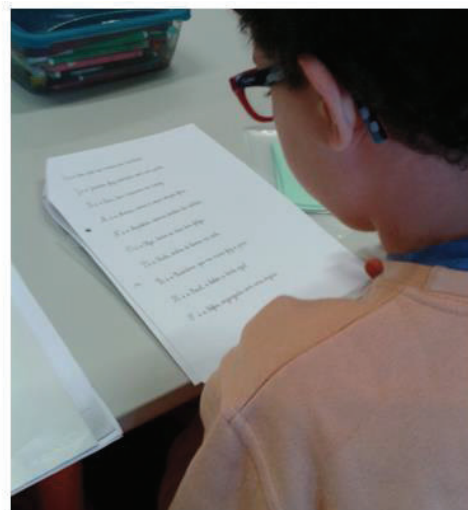


(9) Este processo de ensino aprendizagem culmina com o preenchimento do “quadro das letras” (colocado no *placard* da sala) que as categoriza de forma lúdica em “letras mergulhadoras”, “letras bem comportadas” e letras aéreas, relativamente à forma como se posicionam relativamente às duas linhas traçadas.

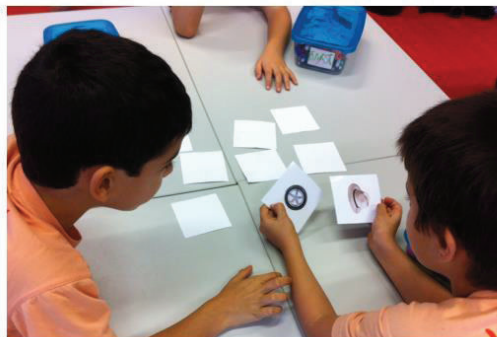
III.V - O “Livro das Letrinhas”



III.VI - Anedotas, Adivinhas e Poemas para os Alunos Que Sabem Ler



III.VII - “O Jogo do Intruso”



III.VIII - Atividade de Matemática Com a Presença de Movimento



Apresenta-se como exemplo da introdução do exercício motor global do corpo numa aula de matemática, a atividade estipulada pelo Manual CSMP em que os alunos, em conjunto, conforme os membros superior erguidos iam estabelecendo a contagens progressivas, que se estendiam ao número de dedos levantados.

III.IX - O “Quadro da Matemática”



III.X - Atividade de Pintura, Recorrendo à Técnica Utilizada por Monet e Inspirada nos Jardins de Serralves



III.XI – Ensino Experimental das Ciências



No âmbito do projeto “A Natureza”, as crianças revelaram interesse em saber como se cuidava das plantas para que se desenvolvessem. Numa breve avaliação diagnóstico decorrente deste facto, apenas um aluno explicou que as plantas necessitam de dióxido de carbono para viver e que libertam oxigénio, ao contrário dos seres humanos; a maioria dos restantes alunos demonstrou saber que as plantas necessitam de luz e água para viver. Como motivação para a realização da experiência, foram introduzidas diversas plantas num espaço dedicado ao projeto, na sala de aula, e uma dinâmica semanal que atribuía a um aluno, rotativamente, a responsabilidade de cuidar das plantas, voltando a surgir a questão: “como cuidamos das plantas para que vivam?”. Esta foi a pergunta de partida para a elaboração da experiência: “a fotossíntese” (termo desconhecido da maioria dos alunos). Para tal, reuniu-se um conjunto de materiais necessário à elaboração da experiência, a registar:

- Três vasos com morangueiros;
- Um caixote;
- Um recipiente transparente;
- Uma joaninha;
- Água;

– Luz.

A elaboração da experiência consistiu na sujeição de três vasos de morangueiros iguais (regados em simultâneo) a diferentes fatores que constituíam assim três variáveis distintas: um vaso foi colocado sob a luz solar, outro foi tapado com um caixote (não permitindo a passagem de luz solar para a planta) e o terceiro foi colocado sob a luz solar num recipiente de plástico transparente, que não permite a entrada de ar. Neste último vaso colocou-se uma joaninha lá dentro. As previsões que se impuseram, pelos alunos, foram todas tidas como válidas e além de registadas individualmente num desenho por cada um dos alunos, foram escritas num cartaz. Sendo elas:

- 1 – A ausência de luz solar irá fazer com que as folhas da planta, que se encontra dentro do caixote, fiquem amarelas e a planta irá murchar. Por outro lado, a folha que se encontra exposta à luz irá manter as suas folhas verdes;
- 2 – A joaninha irá sobreviver dentro do recipiente (porque a planta liberta oxigénio);
- 3 – A planta que se encontra no recipiente com a joaninha irá morrer.

Durante a realização da experiência, as crianças intervieram ativamente tendo colocado os três vasos de acordo com as variáveis estipuladas e, passado uma semana, observaram os resultados e explorou-se profundamente o conceito “fotossíntese”

Estas previsões foram, então, comparadas com os resultados da experiência, tendo-se verificado todas a concretização de todas as previsões, exceto a última. Para consolidação dos conceitos, foi elaborado um esquema com os aspetos abordados, tendo ficado patente que que no processo de fotossíntese, a água é absorvida pelas raízes e alcança todas as partes das plantas, incluindo as folhas, principal local onde se dá a fotossíntese. A luz do Sol fornece a energia para as plantas formarem o seu próprio alimento, o açúcar. Essa energia é absorvida pela clorofila (presente no cloroplasto) e dá cor verde às folhas. Conclui-se ainda que as plantas absorvem dióxido carbono pelos estomas (presentes nas folhas) e libertam oxigénio. Este oxigénio é necessário à vida humana e de outros seres. Os humanos e os animais, por sua vez, consomem oxigénio e libertam dióxido carbono.

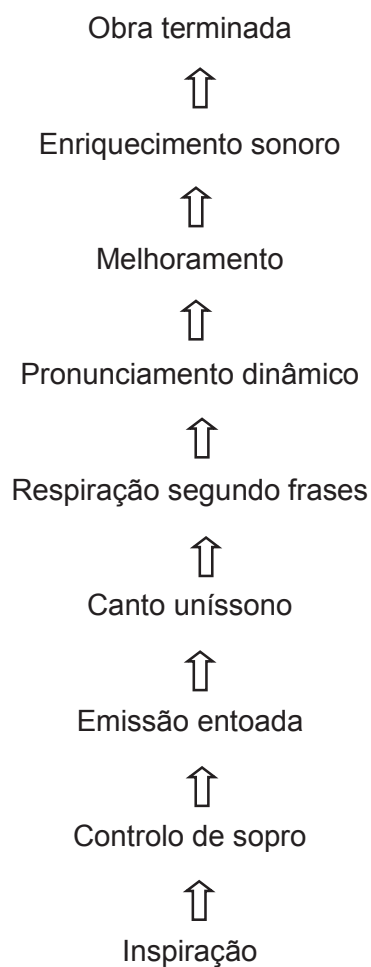
Por fim, os alunos registaram individualmente os resultados obtidos, colocados, posteriormente num *placard* da sala para que os alunos possam revisitar a experiência e todo o processo inerente.

A avaliação de impacto, que pretende verificar a retenção dos conteúdos pelos alunos a longo prazo, foi se realizando informalmente à medida que os alunos iam desempenhando o papel de responsável pelo cuidado das plantas.

III.XII - A Mala Que “Contou” a Lenda de São Martinho e a Dramatização da Lenda



III.XIII – Sequência de Conteúdos por Atividade: O Canto – proposta de Carl Orff



Anexo IV: Procedimentos e Instrumentos de Avaliação das Aprendizagens das Crianças

IV.I – Exemplo de Registo do Portefólio de Criança

Data da situação: 24.03.2014

Escolha realizada por: criança

Data do comentário: 24.03.2014

Área de Conteúdo: ♦ FPS ♦ CM



Comentário da criança;

“Estamos a ver o livro sobre os animais marinhos e vimos um tubarão que até estava a mostrar a boca, era grande...”

Comentário da estagiária:

Após uma atividade em que as crianças puderam conhecer alguns animais marinhos, o Alexandre pediu à estagiária para ver o livro que relata alguma das características e modos de vida dos animais marinhos.

Indicadores de Desenvolvimento:

♦ Formação Pessoal e Social

Independência pessoal: revela hábitos de ordem e de trabalho;

Responsabilização: mantém atitudes de respeito e cuidado pelos materiais;

Cooperação: partilha os materiais com os outros;

◆ Conhecimento do Mundo

Conhecimento do ambiente natural: identifica as partes constituintes do animal e algumas das suas características físicas.

IV. II – Exemplos de Grelhas de Avaliação Descritivas

IV.II.I – Grelha de Avaliação “As Sequências” (atividade de seriação – 20.03.2014)

	É capaz de seriar os objetos de acordo com a sequência pré-determinada		
	Com recurso ao modelo da sequência	Sem recurso ao modelo da sequência	
	Sequência com três objetos distintos	Sequência com três objetos distintos	Sequência com mais três objetos distintos
AL.	X	X	X
A.	X		
B.	X		
C.	X	X	
E.	X	X	X
F.	X	X	
FI.	X	X	X*
I.	_____	_____	_____
IV.			
G.	X	X	X
J.	X	X	X
M.	X	X	
M.M.	X	X	X*
M.P.	_____	_____	_____
M.T.	X	X	
P.	X		X
R.	X		

RI.	X	X	X
T.G.	_____	_____	_____
T.R.	X	X	
TO.	X	X	

X – Conseguido;

*- Com recurso à memória auditiva;

___ - Não Observado.

IV.II.II – Grelha de Avaliação Diagnóstico Sessão de Expressão Motora: “Perícias e Manipulações” (1º CEB)

Perícias e Manipulações – Aula I (13.10.2014)				
	- Passa a bola, com uma/ duas mãos, para o companheiro receber a bola, de frente.	- Recebe a bola com as duas mãos, sem tocar noutra parte do corpo.	- Lança a bola em precisão a um alvo fixo, com duas mãos.	- Respeita as regras do jogo.
F.	X			X
G.	X			X
J.	X			X
LI.	X			
L.	X	X		
LU.	X			X
M.	X	X	X	
MD.	X	X	X	X
MI.	X			X
MO.	X	X		X
N.	X	X		X
TG.	X			X
TT.	X			

X – Conseguido;

___ - Não Observado.

IV.II.III – Grelha de Avaliação “Escrita do Numeral” (1º CEB)

	Escrita espelhada do numeral	Alteração da ordem dos dígitos que compõe o numeral	Escrita correta do numeral
F.			
G.			
J.			
LI.			
L.			
LU.			
MA.			
MD.			
MI.			
MO.			
N.			
TG.			
T.T.			

C – Conseguido;

E – Emergente.

NC – Não Conseguido;

NO – Não Observado.

IV.II.IV – Grelha de Avaliação “Iniciação à Leitura e à Escrita”

	Estabelece a correspondência: Fonema - grafema (escrita)	Estabelece correspondência: Grafema – fonema (leitura)	Reconhece sílabas constituídas por c-v, (sem que 1º necessite de representar mentalmente o fonema correspondente a cada grafema).	Extraí o significado da frase lida
F.				
G.				
J.				
LI.				
L.				
LU.				
MA.				
MD.				
MI.				
MO.				
N.				
TG.				
TT.				

C – Conseguido;

E – Emergente.

NC – Não Conseguido;

NO – Não Observado.

IV.III – Exemplos de Reflexões Semanais

IV.III.I – Reflexão Semanal em E.P.E.

Na presente semana (25 a 30 de maio de 2014), as crianças conheceram a obra de Kadinsky através de uma caça ao tesouro, tendo para tal que procurar pistas dispersas pela sala que as levaram ao nome e profissão de Kadinsky. Através da consciência fonológica, do reconhecimento de letras e de material como tinta e um pincel foram capazes de alcançar o nome e profissão do artista acima referido. Espontaneamente, revelaram curiosidade em saber pormenores da sua obra e vida, que acabaram por saber. Seguiu-se a elaboração de pinturas com inspiração na vida e nas obras de Kadinsky. Durante a caça ao tesouro, a estagiária teve o papel de mediadora, apoiando as crianças na criação de relações lógicas entre as pistas encontradas, tendo-se sentido segura para o fazer. Um dos quadros de Kadinsky com o nome de gravitação remete para temas relacionados com o sistema solar e para a força que mantém os planetas unidos e na sua órbita. Para dar continuidade a esta atividade e aos interesses das crianças, pensa-se abordar estas questões numa atividade que se realizará na próxima semana.

A pintura com berlindes seguiu os moldes sugeridos pela M.M. durante a pesquisa, e partindo de uma pista feita para os berlindes, as crianças puderam se divertir e competir saudavelmente, tendo sido aumentado o seu conhecimento no que toca à variedade de materiais que as crianças conhecem e que podem ser utilizados em produções plásticas. À estagiária coube assegurar que todas as crianças participavam na atividade, que ocorreu durante as atividades livres - tendo alcançado este facto com sucesso.

Na sessão de expressão motora prevista para esta semana, a introdução por parte da estagiária de um exercício motor que cativasse as crianças, tanto para as que estão a assistir (durante tempos de espera que se tentou que fossem curtos), como as que estão a executar o exercício, fez com o comportamento e atenção das crianças melhorassem relativamente às sessões anteriormente realizadas. No final, e a pedido sobretudo do R., cujo comportamento também registou melhorias, as crianças puderam jogar futebol. Cerca de 3/4 das crianças realiza exercícios relacionados com o equilíbrio sem qualquer dificuldade.

Na atividade de expressão musical, as crianças já se tinham revelado capazes de cantar em uníssono, porém a dificuldade da estagiária em avaliar residiu na etapa seguinte a esta sequência de conteúdo - a respiração segundo frases (uma vez que se trata da avaliação de uma capacidade que é pouco expressiva).

A visita de estudo, sugerida pela estagiária, ficou marcada por uma conquista por parte da estagiária que conseguiu, num ambiente novo para as crianças, manter a atenção e curiosidade do grande grupo ao longo da exploração sensorial e da componente formal das ilustrações elaboradas por artistas portugueses conceituados.

Já a visita de estudo prevista para quinta-feira ficará adiada para a semana devido ao estado do tempo que se verificou nesse dia.

A atividade de exploração sensorial elaborada esta semana, consistiu no tateamento de materiais com texturas ásperas e macias (além da identificação através de imagens de outras tantas sensações que o tato pode perceber) e serviu de mote à introdução da lixa como novo suporte para produções plásticas feitas pelas crianças. É de assinalar ainda que com esta atividade, a estagiária tentou dar resposta a uma necessidade manifestada pelas crianças no Museu Soares dos Reis, pois não tinham sido capazes de perceber a textura de um tecido presente num quadro.

Ainda nesta semana, as crianças foram capazes de realizar com sucesso uma atividade de consciência fonológica, identificando quase sempre sem dúvida os "bocadinhos" que compõem as palavras pré-selecionadas. O TO. participou nesta atividade de uma forma diferente das restantes crianças, uma vez que o seu interesse estava focado em mostrar os planetas cujo nome ia sendo referido, algo que a estagiária permitiu que fizesse para manter assim o seu interesse na atividade e a regulação do seu comportamento durante a mesma, acabando por a enriquecer atividade para as restantes crianças.

As pesquisas, elaboradas por diferentes grupos, esta semana, também foram profícuas, destacando-se o comportamento do R. (criança que, raramente, revela envolvimento e interesse por atividades orientadas e semi-orientadas). Este aluno

participou ativamente, trocou ideias e manifestou verbalmente o seu gosto por aprender em cooperação.

IV.III.II – Reflexão Semanal em 1º CEB

Nesta semana (terceira do mês de novembro de 2014) impõe-se, resultado da intervenção educativa vivenciada, uma reflexão em torno da “situação” enquanto unidade pedagógica pois é nela que tudo emerge: os conceitos espontâneos/ o currículo emergente, o currículo oculto, a diferenciação pedagógica situacional, a atenção individualizada, a interdisciplinaridade não planeada, etc.

Após a experiência marcante vivida esta semana (abaixo descrita) durante o estágio profissionalizante e a presença no seminário “Pedagogia Diferenciada”, acredita-se que apenas com base numa atitude de apoio positivo, encorajamento e proactiva é possível aproveitar as potencialidades da situação.

Para que isto seja possível, também é importante a criação de um clima propício à aprendizagem que passa desde logo pelo cumprimento das regras socialmente criadas pelos alunos como a colocação do dedo no ar para falar, o silêncio enquanto o outro fala, etc. Embora os alunos compreendam a importância das regras para o bom funcionamento das atividades que decorrem na sala, o seu cumprimento é mantido através de elogios e exemplos pela positiva. E ainda, poder-se-ia acrescentar, variações no tom de voz, o uso do suspense /apelo à descoberta, a possibilidade de discussão e construção do saber em grupo, oportunidades de tentativa-erro (valorizando a tentativa e não o erro), o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e a existência de atividades que implicam o exercício da motricidade global, mas, retomando o propósito da reflexão, sempre com base numa mensagem de apoio positivo e elogio.

De facto, se as crianças de 6 anos têm necessidades próprias decorrentes das suas características como o pouco tempo de atenção na tarefa e a necessidade de movimento, o professor tem que encontrar estratégias para as colmatar. Para além disso, a experiência do estágio tem ditado que educar passa muito mais pelo uso do elogio do que pelas chamadas de atenção a comportamentos negativos, o que vai ao encontro de algumas referências teóricas encontradas.

Esta semana, o aluno F. encontrava-se a falar num momento inoportuno, o que impedia a realização da atividade em causa. Perante isto, a estagiária optou por, em vez de pedir ao aluno que atentasse para o comportamento que estava a ter, elogiar o comportamento da N. que estava a ter um comportamento oposto ao deste aluno. Pensa-se que esta atitude terá funcionado como um reforço positivo para a aluna N., elevando a sua autoestima, como terá funcionado como um exemplo positivo para os outros alunos que não tardaram a adotar a mesma postura.

Note-se que esta solução nem sempre pode ser aplicada, mas acredita-se que a intervenção do professor com os alunos se deve pautar-se por reforços positivos que motivam o aluno a “querer fazer”, a “querer ser”.

Como defende Isabel Baptista, “educar é entusiasmar, encher de esperança, alegrar dias de descobertas, animar fomes novas, despertar desejos. Mas educar é contrariar, constranger e desagradar se for cado disso” (...) É preciso, pois, saber motivar para o esforço e para a disciplina porque essas são condições que suportam qualquer processo de aprendizagem autónoma” (Baptista, 2005: 93).

Também Ramiro Marques crê que “o uso do elogio para reforçar comportamentos positivos cria uma atmosfera mais amigável na comunidade educativa, facilita a comunicação e aumenta as expectativas dos professores e dos alunos.” (Marques, 2003: 22).

Esta atmosfera destacou-se logo nas duas primeiras semanas de observação, em que a intervenção era concretizada pela professora cooperante. “Falamos de uma atitude, de uma disposição em relação aos outros, que passa pelos mais simples gestos de cortesia, essa estética da relação que nos leva a “querer dar gosto, a reconhecer e a honrar a qualidade do outro” (Savater, 1995) (...) A cortesia corresponde a um sinal de hospitalidade, de capacidade de acolhimento, em relação outros modos de ser e fazer” (Marques, 2003: 48). Este clima que se sentiu desde o início tentou ser recriado pela estagiária e prolongado para os alunos através do currículo oculto.

Em suma, e interligando esta reflexão com a de há duas semanas, aproveitar a situação também significa elevar a autoestima elogiando o esforço, aspetos tão importantes para a superação das dificuldades.

Esta semana, destaca-se, ainda, a visita de estudo aos Jardins do Palácio de Cristal cujo tema “Árvores Autóctones” se interliga com o projeto lúdico “A Natureza”. As visitas aos Jardins do Palácio parecem ajudar a colmatar uma lacuna em termos de espaço físico que existe na instituição. Também a dificuldade dos alunos F., G., MI., MA. e LO. em realizar atividades cooperativamente ficou patente. Por outro lado, esta competência é visível de uma forma acentuada nos alunos MA. e J. (esta informação poderá ser relevante para a construção dos futuros grupos de trabalho, que se pretendem heterogéneos ao nível de diferentes competências). A utilização das anedotas e adivinhas pelo aluno G. para aproveitar a sua competência leitora na aproximação dos outros e diminuição da sua ansiedade parece ter resultado pelo entusiasmo e posterior comentário do aluno: “foi a melhor surpresa que vi!”.

Ainda nesta reflexão se pretende registar a análise elaborada às grelhas de avaliação descritiva “A Escrita do Numeral”, que deve ser considerada nas próximas intervenções: os alunos LI. LU. LO incorrem por diversas vezes na escrita espelhada do numeral e alteram a ordem dos dígitos que o compõe. Para responder às necessidades destes alunos prevê-se o uso de cartões que explicitam por meio de setas a escrita correta do numeral.

Ao nível da iniciação à leitura e à escrita, o aluno LO que se centrava mais no significado das palavras do que nos fonemas, começa a revelar algum desenvolvimento da consciência fonológica e fonémica permitindo que evolua ao nível da consciência fonémica. “Não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola (...) (Freitas, Alves e Costa, 2007:7). Para este aluno, e outros que o desejem usar, criou-se como resposta educativa um livro que permite a associação grafema – fonema através de um leitor de mp3.

Apesar da dificuldade em cima mencionada, já são vários os alunos que reconhecem sílabas constituídas por c-v, (sem que primeiro necessitem de representar mentalmente o fonema correspondente a cada grafema). O aluno G. sabe inclusive decifrar os chamados “casos especiais de leitura”.

Bibliografia

BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao Futuro. A Educação Como compromisso ético*, Porto: Profedições.

FREITAS, M., ALVES, D., COSTA, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Programa Nacional do Ensino do Português [PNEP]

MARQUES, R. (2003). *Motivar os professores: um guia para o desenvolvimento profissional*, Lisboa: Editorial Presença.

Anexo V: Reflexão Crítica

V.I – Exemplo de Reflexão Crítica (E.P.E)

“Planear, um dos Papéis do Educador”

Segundo Miguel A. Zabalza (1998), os educadores “precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular” (Zabalza, 1998: 50) porém “a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças” (ibidem). É assim, desejável que haja um equilíbrio no planeamento entre atividades de livre iniciativa da criança e atividades previstas pelo educador com vista ao desenvolvimento de competências específicas propostas pelo currículo.

“Planear implica que o educador reflita sobre as suas intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”. (M.E,1997: 26) Quando, assim é o educador torna-se um profissional reflexivo, capaz de impor maior qualidade na sua prática. Por este motivo, a estagiária valoriza na sua ação pedagógica o ato de planear assim como o ato reflexivo pois o *background* teórico e de reflexão que daí advém permitirá que não só se sustente a prática como se lhe confira maior qualidade.

Porém, o ato de planear não é (nem deve ser) um ato exclusivo do educador, mas deve ocorrer em negociação com as crianças. “Neste contexto, Rinaldi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) declara que é importante o adulto ouvir as crianças, fascinar-se e dar-lhe o tempo que necessitam para concretizar as suas ideias e os seus planos” (Craveiro; 2007; 1). É neste sentido, que se procurará implementar uma nova dinâmica na assembleia semanal para que as crianças possam vir não só a sugerir ideias de atividades dos seus interesses mas a estabelecer prioridades e planos que deverão ser cumpridos ao longo das semanas.

Será ainda de assinalar que o planeamento não se deve restringir apenas ao planeamento das atividades mas todo o ambiente educativo (espaço, rotinas, materiais, organização do grupo, etc.), que deve ser alvo de planificação, pois tudo o que o educador faz tem em si uma intencionalidade que deve ser pensada e registada (nomeadamente através da planificação em rede). A planificação destas dimensões curriculares também deve contar com a participação das crianças pois “o planeamento

do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas (...)” (M.E:1997;26), ou seja, depreende-se que a forma como o espaço e os materiais estão organizados vai comprometer as interações que as crianças irão ter com todo grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos.

A planificação deve ainda contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças uma vez que o crescimento não ocorre de forma homogênea, sendo porém um processo global e interligado, em que cada área do desenvolvimento apresenta exigências específicas. Esta última premissa não é então impedimento que a resposta às áreas de desenvolvimento/ capacidades diferenciadas possa ocorrer numa “atividade mais global e integradora”. (Zabalza, 1998: 52) Aliás, o esforço do educador deve ser feito, exatamente, neste sentido para que todas as crianças se sintam integradas e com um elevado sentimento de pertença ao grupo.

É ainda de ressaltar que a planificação deve ser efetuada logo desde início, com o desenvolvimento de um plano a longo prazo, onde são identificadas “as linhas mestras que vão costurar os vários elementos do programa durante o ano” (*ibidem*: 122) e identificados os objetivos para o grupo, ficando também estruturado “o grau no qual esperam que cada criança os atinja”. Esta preocupação assenta no pressuposto de que as crianças “não vão atingir todas as metas estabelecidas na mesma extensão e no mesmo período de tempo” (Spodeck e Saracho, 1998: 122). Este plano é flexível, permitindo que os educadores aproveitem “oportunidades inesperadas de aprendizagem, ao mesmo tempo que garantem a continuidade do que foi planejado” (*ibidem*). O planeamento traduz-se num processo prévio de reflexão sobre o programa e o grupo (assente numa avaliação diagnóstico) que culmina na preparação de tudo o que irá decorrer na sala de atividades (todas as dimensões curriculares) e que permite, sobretudo, que as atividades diárias sejam integradas como referem Spodeck, Saracho (1998: 122). Assim, “é preciso considerar o equilíbrio a longo prazo, mas as crianças não têm que se envolver em todas as áreas de currículo todos os dias,” (*ibidem*: 136) tal como acontece no decorrente estágio, havendo apenas um esforço de implicar todas as áreas de currículo semanalmente, para a longo prazo garantir o equilíbrio entre elas.

Por vezes, a estagiária reformula a sua ação no momento para ir ao encontro das necessidades manifestadas pelas crianças no momento, algo ressaltado também por Spodeck e Saracho (1998) “qualquer que seja o programa geral, os professores podem modificá-lo para responder melhor às necessidades e interesses

individuais das crianças” (Spodeck e Saracho, 1998: 123). Spodeck e Saracho referem-se ao professores como os melhores conhecedores das crianças, de tal modo que só estes podem “modificar o programa para adequá-lo a elas”. (*ibidem*: 123)

A estagiária, ao longo destes quatro meses, recorreu ao uso da planificação semanal em tabela e da planificação em rede, que é uma forma não-linear de programação, na qual fica patente como de um “interesse, experiência ou atividade” a aprendizagem das crianças pode tomar várias direções” (*ibidem*: 122-123). “Em rede, várias áreas de currículo (...) são costuradas ao estudo pelas atividades nas quais as crianças se engajam em um período de uma semana”. (*ibidem*: 123)

Neste jardim-de-infância planifica-se mensal, trimestral, e semanalmente, para que seja possível organizar “uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da ação [que] dá às crianças um leque de experiências e de interações”. (Hohmann & Weikart, 1997: 228).

A planificação parte sempre de uma avaliação diagnóstico – a partir do levantamento das necessidades de desenvolvimento educativo, os educadores vão priorizando certos aspetos em cada semana. A planificação é também um instrumento integrador que interliga as aprendizagens, garantindo a coerência e a continuidade

Este esforço é necessário porque a “criança aprende de forma holística e global, isto significa que a aprendizagem é construída a partir de experiências que possibilitam à criança estabelecer ligações com muitos aspectos dos seus conhecimentos anteriores enquanto, simultaneamente, vai interligando novos conhecimentos significativos. Esta aprendizagem, resultante da experiência, é integrada, pois o conhecimento, para a criança, processa-se de forma interligada”. (Craveiro, 2010: s/p.)

Bibliografia

CRAVEIRO, C. (2010). *Formação em contexto – um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*, Tese de Doutoramento (adap.), Braga: IEC – Universidade do Minho.

HOHMANN, M.; WEIKART, David P. (1997). *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (M.E.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação

SPODEK, B., SARACHO. O., N. (1998). Ensinando *Crianças de Três a Oito Anos*, Porto Alegre: Artmed

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

Anexo VI: Inquérito por Questionário

VI.1 – Inquérito por Questionário “Envolvimento Parental”

A Escola e os Pais surgem como parceiros na educação da criança. Nesse sentido “devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum”. (Marques, 2001:12)

O presente inquérito é dirigido aos pais/encarregados de educação e tem como objetivo recolher informações sobre a intervenção dos pais na Instituição A.

Esta investigação surgiu com o propósito de aumentar a participação dos encarregados de educação na comunidade educativa, pois acreditamos que isso só irá trazer vantagens nas aprendizagens das crianças.

Tendo sempre em vista o melhor para os vossos filhos, pedimos que leia com atenção as questões colocadas e que responda com toda a sinceridade.

As suas respostas são de carácter confidencial e as informações que o constituem destinam-se apenas ao propósito da investigação.

Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração:

As estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

1. Quem é o Encarregado de Educação: Pai Mãe

1.2 Situação Profissional do Encarregado de Educação:

Empregado Desempregado

1.2.1 Se está empregado:

- Quantos dias trabalha por semana?

1 2 3 4 5 6 7

- Quantos horas trabalha por semana?

1h – 10h

11h – 20h

21h – 30h

31h – 40h

51h – 60h

≥ 61h

2. Se o Encarregado de Educação não puder participar em alguma atividade/reunião na Escola, quem poderia substituí-lo?

Ninguém Pai/ Mãe Avô/Avó Outro.

Quem? _____

3. Em que horário estaria disponível para participar em atividades/reuniões na Escola?

Especifique as horas das opções que escolher. Exemplo: HoraX do Almoço: __13h__

Nenhum: _____

Início da Manhã: _____

Final da Manhã: _____

Hora do Almoço: _____

Início da Tarde: _____

Final da Tarde: _____

Hora de Jantar: _____

À noite: _____

4. Sempre que há atividades/ reuniões, participa?

Sim Não

4.1 Se não, porquê?

- Não tenho tempo;

- Não compreendo a linguagem utilizada pela Escola;

- Não é importante participar;
 - Não acho interessante;
 - Simplesmente, não me apetece ir;
 - As minhas opiniões não são tidas em conta;
 - Por não avisarem, com antecedência, das reuniões;
 - Não ter onde deixar os outros filhos;
 - Outro motivo. Qual? _____
-

5. Gostaria de:

- sugerir temas para as sessões de formação de pais/ reuniões;
 - ser chamado a participar em atividades;
 - ter sugestões escritas das educadoras para continuar a educação do meu filho em casa;
 - ter acesso às atividades do meu filho pela internet (facebook, email, etc.);
 - ter uma caixa de sugestões;
 - fazer parte de uma Associação de Pais;
 - ter uma sala para os pais estarem e serem recebidos.
 -
- Outro _____

5.1. Os aspetos que referiu faria com que se envolvesse mais nas atividades/ reuniões/ formações da Instituição A?

Sim Não

VI.II – Apresentação dos Dados Obtidos Com a Aplicação do Inquérito por Questionário “Envolvimento Parental”



Pressuposto Teórico/ Motivação

“Os estudo realizados, em vários países, nas últimas três décadas, mostraram que, **quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar** “.

(Marques, 2001: 19)



PAULA
FRASSINETTI

Pressuposto Teórico/ Motivação

As escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola.

De acordo com uma dissertação da Universidade de Aveiro (2006) foi sensivelmente a partir dos anos 80 que se começou a verificar uma colaboração mais estreita entre a escola e as famílias, com o fim de proporcionar às crianças uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao mesmo tempo, suscitar o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares dos seus educandos. Mas, o que pretende significar a expressão “envolvimento parental”?

O termo “envolvimento parental” é utilizado com o sentido de participação, partilha, intervenção e cooperação entre a família e a escola, tendo em vista o harmonioso desenvolvimento dos educandos, com a finalidade de promover a qualidade do ensino, rentabilizando os recursos do meio, assente na convergência das relações que se estabelecem entre os parceiros.

Esta estreita relação com as famílias, que só é conseguida se as conhecermos bem, é fundamental para que participem no processo educativo dos seus filhos e consequentemente este apoio irá ser um fator de motivação para as crianças.



PAULA
FRASSINETTI

Pergunta de Partida

Pergunta de Partida:

Porque os pais não se envolvem mais no processo educativo dos filhos?





Pistas Científicas

Algumas pistas científicas sugerem...

“A escola muitas vezes é difícil de alcançar por alguns pais por várias razões:

a cultura escolar não é compreendida pelos pais com **baixos níveis de escolaridade**, há muitos pais que tiveram uma **má experiência escolar** e olham para a instituição com receio e desconfiança; **a escola raramente dispõe de espaços adequados** e convidativos para receber os pais; a **linguagem dos professores nem sempre é acessível** aos pais com menores níveis de instrução; os professores chamam os pais à escola quase sempre **quando há problemas** e raramente quando as coisas vão bem.” (Marques, 2001: 35)

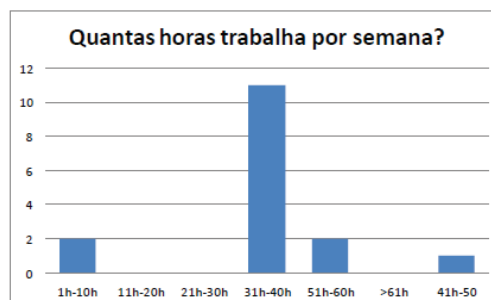
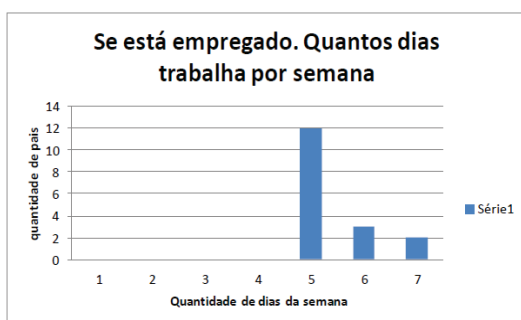
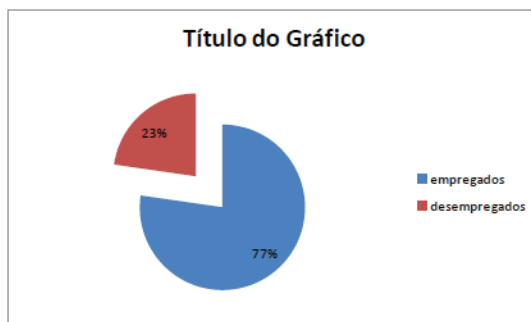
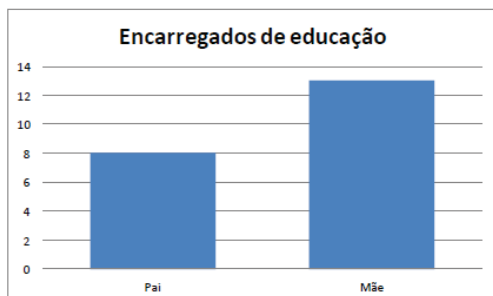


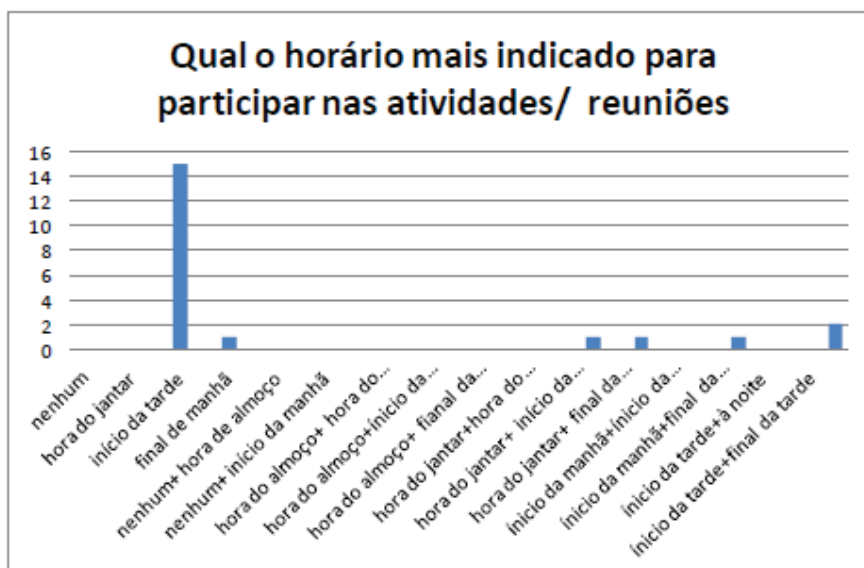
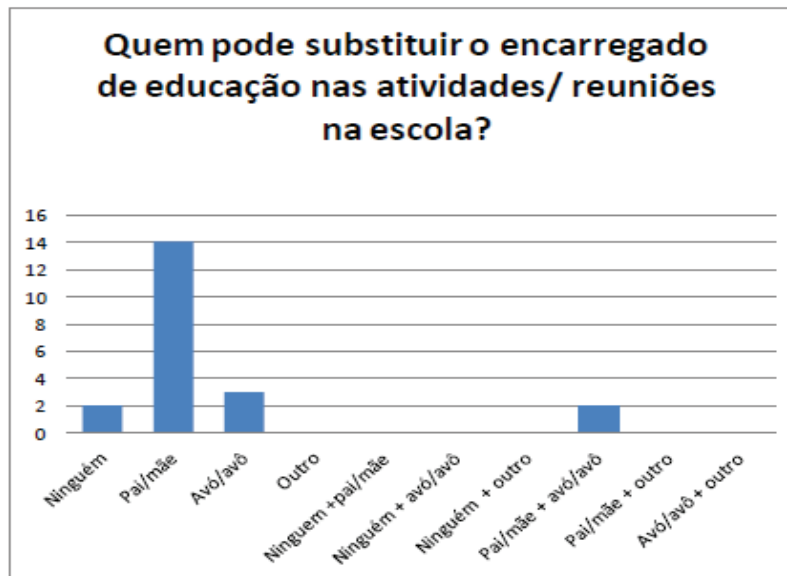
Inquérito por Questionário

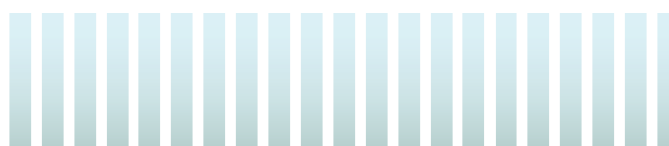
“O método menos dispendioso e mais célere é pedir aos alunos que levem o **questionário** para casa e que o devolvam com as respostas dos pais. (...) Após a análise dos dados, essa equipa deve proceder à apresentação pública dos resultados.” (Marques, 2001: 47)



Neste caso....







O que os pais gostariam que a escola lhes oferecesse para se envolverem mais?



Pistas Científicas

Sala de Pais

“A educação dos pais constitui um importante instrumento para a aproximação da escola aos pais e a **sala de pais** é o espaço mais adequado para tal.” (Marques, 2001: 48)



Pistas Científicas

Apoio Educativo em Casa

“Há um conjunto de sugestões que ajudam a implementar boas práticas de envolvimento educativo, em casa (...):

os professores distribuem **folhas informativas** sobre como os pais podem ajudar os filhos em casa, a escola promove sessões de formação para pais, etc.” (Marques, 2001: 105)

A par destas propostas, os educadores podem optar ainda por “criar **materiais para a aprendizagem em casa**” (Marques, 2001: 107), à semelhança do que acontece com a criação de dispositivos pedagógicos que as crianças levam para casa.



Pistas Científicas

Atividades de Voluntariado na Escola

“As **atividades de voluntariado** que podem ocorrer no quadro de aproximação da escola aos pais, com benefícios para professores, alunos e pais.” (Marques, 2001: 109)



PAULA
FRASSINETTI

Pistas Científicas

Associações de Pais

“As **associações de pais** podem ser um instrumento privilegiado da descoberta de pais interessados em participar nas parcerias escolares.”
(Marques, 2001: 114)



PAULA
FRASSINETTI

Pistas Científicas

Reuniões de Pais

“Os professores fazem educação de pais quando os recebem e promovem **reuniões** com eles” (Marques, 2001: 48), que podem também ser conduzidas por técnicos de saúde, psicólogos, sociólogos, etc.

(Estas reuniões já existem porém com pouca adesão por parte dos pais, pensa-se, assim, e pela vontade demonstrada pelos pais nos inquéritos que o debate, nestas reuniões, de questões práticas de apoio á educação dos filhos em casa possa ser de maior interesse para os pais.)



Pistas Científicas

Caixas de Sugestões

“As **caixas de reclamações e de sugestões** também podem ajudar, mas não substituem a conversa face a face” (Marques, 2001: 91)



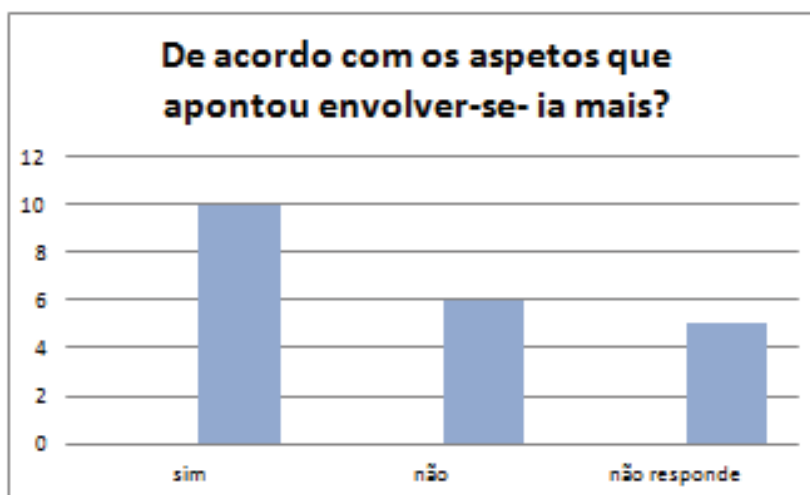
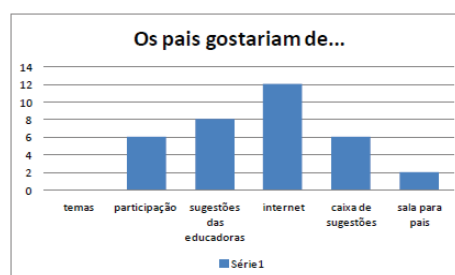
Pistas Científicas

Grupos de Consulta

Grupos de consulta, isto é, “grupos de dez a quinze pessoas [pais e professores] que se encontram periodicamente para conversar sobre um assunto específico” (Marques, 2001: 91) o que será do interesse dos pais e educadores e permitirá uma participação mais ativa de cada membro do grupo. Os grupos de consulta são também “um importante instrumento para recolha de informações e opiniões sempre que a escola pretende envolver-se em processos de mudança”



Neste caso...





PAULA
FRASSINETTI

Pistas Científicas

Participação na Investigação - Ação

Os pais embora não tenham participado neste **processo de investigação – ação**, terão **acesso aos resultados da investigação** e poderão comunicar face a face* com a equipa educativa, o que possibilitará um maior conhecimento da importância do envolvimento parental e do seu impacto no sucesso educativo dos seus filhos.

É ainda de salientar que, em situações ideais, "quando é possível contar com a presença dos pais na equipa de investigação, estamos a alargar a toda a comunidade educativa a responsabilidade pelas mudanças que queremos introduzir na instituição escolar" (Marques, 2001: 103). Porém, acredita-se que com esta tomada de conhecimento por parte dos pais esse sentimento de responsabilidade e o seu envolvimento aumentarão.



PAULA
FRASSINETTI

Pistas Científicas

* esta comunicação face a face poderá, ainda, acrescentar informações importantes para a concretização de um plano de intervenção para o próximo ano letivo.



Bibliografia

Marques, R. (2001), “Educar Com os Pais”. Lisboa: Editorial Presença

VI.III - Proposta de Intervenção na Instituição A: “Envolvimento Parental” *

Tendo em consideração os resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário recolhidos durante o passado mês de maio, é possível afirmar que 77% dos pais que responderam ao inquérito se encontram empregados profissionalmente, sendo que na sua maioria mantêm uma ocupação profissional durante cinco dias por semana, equivalendo a cerca de 31 - 40 horas semanais. Caso não pudessem estar presentes, por algum motivo na instituição, apenas dois dos inquiridos referiram não ter ninguém que os substituísse.

O início da tarde foi o período referido pelos pais como o melhor para a realização de reuniões/ atividades em que devam estar presentes. Apesar de, no inquérito, ter sido pedido que indicassem uma hora específica, isso não aconteceu, pelo que poderá vir a ser um dado pertinente a descobrir. Outros períodos também mencionados, mas não com tanta expressão, foram: fim da manhã e hora do almoço e menos referido ainda, mas com alguma expressão ainda assim, surgiu o final da tarde.

Como resposta à participação pouco assídua nas atividades/ reuniões propostas pela Escola, os pais referem, sobretudo, o facto de não terem tempo ou evocam “outros motivos”. Porém, a maioria opta por não responder.

Quando questionados sobre as dinâmicas que gostariam de ser implementadas para que se envolvessem mais, as opções mais escolhidas pelos pais foram: “internet” (como veículo de informação sobre os filhos e as suas aprendizagens), “sugestões das educadoras” para continuarem a educação dos filhos em casa, “participar em atividades” assim como ter uma “caixa de sugestões” e alguns pais ainda referiram a “sala para pais” como uma opção.

* Por implicações relacionadas com o tempo destinado ao estágio profissionalizante, não foi possível intervir tendo como finalidade a aplicação destas medidas em específico, pelo que o presente documento constitui uma proposta de intervenção a implementar na instituição no ano letivo seguinte.

Anexo VII: Relatório da Intervenção Educativa Com Um Aluno Com Dificuldades de Aprendizagem

Introdução

O presente documento resulta de uma proposta realizada no âmbito da unidade curricular de “Escola Inclusiva- Pedagogia Diferenciada”. Tal proposta consiste na elaboração de um estudo de caso centrado numa criança que se encontre a frequentar a Educação Pré-Escolar ou o 1º Ciclo do Ensino Básico, com necessidades educativas específicas que resultem numa intervenção marcada por medidas educativas especiais ou o exercício de uma pedagogia diferenciada.

O estudo de caso, realizado em par pedagógico em contexto de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, incidiu sobre um aluno do sexo masculino, com 6 anos de idade (a frequentar o 1º ano de escolaridade). O aluno em causa não se encontra referenciado com Necessidades Educativas Especiais, porém apresenta sinais de uma Pré – Perturbação Específica da Aprendizagem, manifestando dificuldades na iniciação à leitura e à escrita e no raciocínio matemático, o que justifica uma ação pedagógica especializada.

Assim, no primeiro capítulo será apresentada a caracterização da problemática, com referência, em específico, à conceptualização de Perturbação Específica da Aprendizagem, à sua etiologia, características, diagnóstico e categorização. Para fundamentar cientificamente este capítulo, recorreu-se essencialmente aos autores: Helena Serra, Vítor da Fonseca e Luís de Miranda Correia, assim como ao documento DSM-5. Este manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais elaborado pela *American Psychological Association* constitui uma referência para todos os profissionais que contactam com estas temáticas, podendo auxiliar o profissional de educação no momento de avaliação diagnóstico.

O segundo capítulo incidirá sobre a caracterização psicopedagógica do aluno em estudo. Como tal, serão enunciadas as suas características de acordo com as áreas instrumentais definidas por Helena Serra e serão, também, identificados sinais de pré-perturbação que este apresenta ao nível da leitura, da escrita e da matemática.

Por fim, e tendo em conta as características mencionadas no segundo capítulo, cada uma das autoras deste estudo de caso irá apresentar uma

intervenção realizada ou passível de ser realizada com este aluno, como resposta aos sinais de pré-perturbação com déficit na escrita e na matemática que apresenta.

Desta forma, o objetivo deste trabalho centra-se na necessidade dos futuros profissionais de educação refletirem sobre as estratégias mais adequadas para incluir crianças com esta e outras patologias numa sala de aula regular. É essencial, para isso, que os educadores/ docentes se encontrem muito atentos aos sintomas manifestados pelos alunos, que tenham um conhecimento prévio das características das diferentes patologias e que fomentem uma relação de cooperação com a família, que poderá constituir uma mais-valia ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem.

Parte I- Caracterização da problemática

Enquadramento teórico

A designação de Perturbações Específicas de Aprendizagem nem sempre foi a vinculada pela *American Psychiatric Association* (APA), porém é que vigora atualmente e, como tal, será a nomenclatura enunciada ao longo do presente documento. Ainda assim, é comum surgirem, textualmente, diferentes nomenclaturas como referência a esta patologia:

“The text acknowledges that specific types of reading deficits are described internationally in various ways as dyslexia and specific types of mathematics deficits as dyscalculia. (APP, s/d)

De acordo com esta associação, as Perturbações Específicas da Aprendizagem designam um comprometimento na “(...) capacidade do cérebro de perceber e processar informação verbal e não-verbal de forma eficiente e precisa” (APA, 2014: 80).

O comprometimento identificado pode-se evidenciar em diferentes domínios e não, necessariamente, em todos. O déficit em causa determinará a Perturbação Específica de Aprendizagem, destacando-se: o déficit na leitura, o déficit na escrita e o déficit na matemática. Como estes ocorrem, frequentemente, em conjunto, existem codificadores específicos para os tipos de déficit conjugados num determinado caso.

Specific learning disorder combines the DSM-IV diagnoses of reading disorder, mathematics disorder, disorder of written expression, and learning disorder not otherwise specified. Because learning deficits in the areas of reading, written expression, and mathematics commonly occur together, coded specifiers for the deficit types in each area are included. (APP, s/d)

Porém, para o presente estudo de caso, estes não serão abordados em profundidade, optando-se, sim, pelo aprofundamento dos diferentes défices e as suas

implicações no processo de ensino – aprendizagem. Pois, se é verdade que o facto de termos uma deficiência não significa que tenhamos uma limitação na atividade, o contrário também o é. Como tal, devem ser garantidas medidas educativas (e não só) específicas.

Etiologia

No que diz respeito à etiologia das PEA, “de concreto, sabe-se que (...) não têm uma única etiologia, sendo de aceitar que é multifactorial”. (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994, e Martim, 1994 cit in Cruz, 1999, citado por Serra, 2005: 9)

De acordo com a APA, a PEA “[...] é uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação.” (APA, 2014:80) Esta associação ressalva o facto da origem biológica se encontrar interligada com fatores genéticos, epigenéticos e ambientais. Sendo que estes afetam a capacidade do cérebro para compreender e processar eficientemente a informar verbal e não-verbal.

Fonseca (2008) reforça esta existência da “[...] interação entre a *hereditariedade* e o *meio*.” (Fonseca, 2008:133).

Assim, em termos de etiologia temporal, esta remete-nos para diferentes períodos: o período pré-natal, perinatal e pós-natal, uma vez que as causas originais (etiologia causal) desta patologia podem estar relacionadas com genes parentais, acontecimentos perinatais, doenças e acidentes (lesões cerebrais) (Bannatyne em Fonseca, 2008: 134).

A APA ao prever a interferência de fatores biológicos, refere que “a história familiar de dificuldades de leitura (dislexia) e as capacidades de literacia parentais predizem os problemas de literacia ou perturbação da aprendizagem específica nos descendentes [...]” (APA, 2014:85). Relativamente ao comprometimento provocado por fatores ambientais, este documento identifica como causas da PEA: “a prematuridade ou muito baixo peso à nascença (...) [e] a exposição pré-natal à nicotina” (APA, 2014:85).

Diagnóstico

O diagnóstico da (/s) PEA (/s) deve ocorrer o mais precocemente possível, por meio de observações e avaliações especializadas, onde se encontrem incluídas a escola, a família e a comunidade.

Apresentam-se três critérios que se acredita que contribuam para uma correta identificação da PEA:

- Critério inclusivo: “o aluno demonstra uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado (QI) e a sua realização escolar?”;
- Critério exclusivo: “o problema do aluno não resulta de outros fatores tal como deficiência mental, deficiência visual ou auditiva, problemas motores, perturbações emocionais, diferenças culturais? ”
- Critério educacional: “o aluno necessita de serviços e apoios de educação especial (serviços de apoio especializados)? (Correia, 2008: 41)

A necessidade do diagnóstico por exclusividade remete para a certificação de que não existe um défice sensorial. Esta ideia é reforçada por Helena Serra:

“note-se que a crianças com dislexia não apresenta qualquer deficiência auditiva, motora, visual, intelectual ou evolucionar, apesar da sua manifesta dificuldade para a aprendizagem da leitura e escrita (...)”(Serra, 2005: 11). Sendo ainda necessário excluir a responsabilidade das práticas educativas em causa.

Complementarmente, a APA identifica sintomas que, quando manifestados (ainda que apenas um, e com apoio especializado) num período de 6 meses, poderão indicar a presença de uma PEA:

1. “Leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada”
2. “Dificuldade de compreender o significado do que lê”
3. “Dificuldades em soletrar”
4. “Dificuldades com a expressão escrita” (como por exemplo, erros gramaticais ou expressão escrita pouco clara)
5. “Dificuldades em dominar o sentido dos números, factos numéricos ou o cálculo”
6. “Dificuldades com o raciocínio matemático”

(APA, 2014: 78)

Este documento acrescenta que “as dificuldades de aprendizagem começam durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências para essas capacidades académicas excedam as capacidades limitadas do individuo (...)” (APA, 2014:78). Assim sendo, os sinais de PEA já podem existir nos primeiros anos de escolaridade, ainda que só sejam manifestados na sua totalidade mais tardiamente. Este documento refere que “os problemas marcados de comportamento de desatenção”, “problemas na fala ou linguagem ou processamento cognitivo comprometido” podem predizer uma PEA. (APA, 2014: 85)

A importância do diagnóstico da patologia prende-se com a necessidade de uma intervenção precoce, pois “segundo Correia (1999) as DEA [/PEA] condenam ao insucesso escolar, anualmente, milhares de alunos porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos carecem” (Serra, 2005: 10), porém o autor também salvaguarda a possibilidade de estes alunos revelarem desempenhos “brilhantes” em determinadas áreas ou tarefas, quando devidamente apoiados (Correia, 1999 em Serra, 2005: 10).

Níveis

Atendendo aos critérios e indicadores de diagnóstico anteriormente referidos, podem ainda ser identificados diferentes níveis de expressão desses mesmos sintomas que condicionam o próprio diagnóstico e, sendo o curso e a expressão clínica variáveis, estes níveis podem apoiar e influenciar a intervenção clínica e educativa posterior ao diagnóstico, e os prognósticos elaborados (cfr. APA, 2014: 83):

- **Ligeiro:** “algumas dificuldades na aprendizagem de capacidades em um ou dois domínios académicos, mas de gravidade suficientemente ligeira para que o indivíduo possa ser capaz de compensar ou funcionar bem quando são fornecidas adaptações ou serviços de suporte apropriados, especificamente durante os anos escolares.” (APA, 2014: 79)
- **Moderada:** “dificuldades marcadas na aprendizagem de capacidades em um ou mais domínios académicos, de tal forma que é pouco provável que o indivíduo se competente em alguns períodos de ensino intensivo ou especializado durante os anos escolares.” (APA, 2014: 79)
- **Grave:** “graves dificuldades na aprendizagem de capacidades, afetando vários domínios académicos, de tal forma que é pouco provável que o indivíduo aprenda essas capacidades um ensino intensivo e especializado contínuas, na maioria dos anos escolares. Mesmo com um leque de adaptações (...)” (APA, 2014: 79)

Parte II - Estudo de caso

Perfil Psicopedagógico do L.

A criança em estudo é do sexo masculino, com 6 anos de idade e encontra-se a frequentar o primeiro ano de escolaridade.

Corroborando as características de um indivíduo com Perturbações Específicas de Aprendizagem, o L. apresenta-se como uma criança “(...) distraída, muito activa, esquecida e tagarela (...)” (Serra, 2005: 10)

Dada a idade precoce da criança e as indicações referidas pela APA relativas ao diagnóstico das PEA (enunciadas no capítulo “Enquadramento Teórico”), a referência prevista no Decreto – Lei 3/ 2008 ainda não ocorreu. Esta referência resulta na elaboração de um relatório técnico – pedagógico onde o docente também intervém, e no qual ficam explícitos os motivos que determinam as necessidades educativas específicas, o tipo de necessidades e os apoios especializados ao aluno. Só depois, é elaborado o Plano Educativo Individual (PEI). Contudo, nada impede (muito pelo contrário) que as necessidades educativas da criança sejam atendidas, mesmo que não abrangidas por este Decreto – Lei.

Assim, apenas após o levantamento das características de cada aluno é possível atender às necessidades educativas de cada um. Para tal, o professor enquanto detentor de saberes técnicos e científicos e imbuído de um espírito reflexivo, em colaboração com a família, deve proceder à caracterização de cada aluno. Tendo-se, no caso deste aluno, alcançado alguns sinais sintomáticos de PEA, que passam a ser enunciados.

Destaca-se, neste caso, a colaboração da família nuclear deste aluno no apoio prestado à sua caracterização. O vasto conhecimento da família relativo a esta patologia resulta da existência de três elementos que a compõe já diagnosticados com PEA (pai e duas irmãs). Este facto levou a uma atenção reforçada aos comportamentos e atitudes do L. que pudessem denunciar PEA. Tal aconteceu aos 5 anos de idade, tendo sido este aluno encaminhado para um profissional de psicologia, antes da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, que, por sua vez, concordou com a existência de sinais que podem vir a ser reveladores de uma PEA. Em conversa informal com a professora titular de turma foi possível apurar que o aluno com 5 anos de idade incorria, recorrentemente, em inversões na escrita e no desenho. Ressalva-se ainda que estas características não são, por si só, suficientes para se afirmar que se está perante uma PEA. Porém o

histórico familiar levou os pais a recorrerem a um especialista, não tendo sido possível analisar o relatório por este elaborado.

As dificuldades apresentadas pelos alunos com PEA podem ser relevadas ao nível da leitura, alterações na linguagem oral e escrita e na matemática, como referido anteriormente. “Estas manifestações têm a sua génese em áreas instrumentais que se apresentam mal desenvolvidas, fracas, e que, constituindo pré-competências em relação ao ato de ler (assente em símbolos gráficos e fonéticos a serem reconhecidos, associados, integrados, combinados, interpretados a uma velocidade cada vez maior), se não apresentarem um adequado desenvolvimento que permita um uso rápido, provocam alterações na aquisição e no desenvolvimento da leitura – escrita” (Serra, 2008: 4) e não só.

Para a caracterização do aluno serão utilizadas como referência as áreas instrumentais propostas por Serra (2008) e no final serão descritas as implicações no desempenho do aluno nos diferentes domínios. Sendo estas áreas instrumentais, simultaneamente, pré-competências ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico – matemático constituem os sinais que são possíveis detetar até ao momento, uma vez que a criança apenas se encontra no 1º ano de escolaridade, porém estes já têm influência no seu desempenho de uma forma ténue, mas que se poderá revelar de forma mais significativa num futuro próximo.

Áreas Instrumentais

No que diz respeito às áreas instrumentais denominadas de “**psicomotricidade**” e “**lateralidade**”, o aluno revela um comprometimento no reconhecimento dos termos “direita” e “esquerda”. Quando solicitado para levantar um membro esquerdo ou direito, mostra-se confuso. “ (...) O não reconhecimento de *direita-esquerda* no seu corpo ou no de outra pessoa, ou na exterior leva [-o] à insegurança, à confusão.” (Serra, 2008: 4). Quanto à dominância da lateralidade, foi possível, através de uma grelha de observação detetar que o lado dominante do L. é o direito no que diz respeito à visão, audição e aos membros superiores e inferiores, o mesmo não se pode dizer

relativamente à visão em que domina o lado esquerdo. Está-se, assim, perante um caso de lateralidade cruzada que poderá estar na base de alguns sinais manifestados pelo L (cfr. anexo I: “Grelha de Avaliação Diagnóstico “Características Reveladas pelo Aluno”).

Relativamente à “**orientação espaço - temporal**”, o L. demonstra dificuldade em situar-se no tempo, nomeadamente quando questionado sobre os dias da semana e do mês em que se encontra e ainda ao “relacionar acontecimentos ordenados no tempo”, assim como na elaboração de sequências com figuras geométricas e organização de frases.

“Apesar da sua perfeita acuidade visual e auditiva, apresenta(m) problemas no processamento e tratamento de informação sensorial recebida” (Serra, 2005: 10). Assim, na área instrumental “**perceção auditiva e visual**”, o L. apresenta dificuldades na discriminação de sons (fraca consciência fonológica), no reconhecimento de letras palavras escritas (até ao copiar um texto). Na escrita incorre em erros “do tipo inversões, adições, omissões, ligações, separações ou substituições” (Serra, 2008: 4). A leitura, fá-la com hesitação quando está perante palavras compostas por grafemas que já conhece.

No que concerne à área instrumental “**traçados grafomotores**”, estes apresentam-se “alterados, dado o baixo controlo e destreza motora fina”, porém por se encontrar na fase de iniciação à leitura e à escrita, este aspeto ainda não é claro.

Por fim, na área instrumental das “**dificuldades de atenção e memória**”, o L. expressa um comprometimento na retenção de séries sequenciais ouvidas e na memorização visual de símbolos gráficos (palavras e letras). O L. tem momentos de grande atenção na tarefa e preocupação no seu bom desempenho. Quando se manifesta um destes atrasos, o aluno apercebe-se (com recurso ao apoio do adulto) e refere “oh, lá estou eu!”, corrigindo o que fez - algo que parece não afetar a sua segurança e participação nas aulas. Por outro lado, há momentos em que o aluno acaba por assumir “comportamentos perturbadores da ordem, inquietismo ou alheamento aparente da aula, apresentar cadernos desorganizados ou incompletos, lentidão e resistência a transcrever do quadro, respostas orais que podem ser deslocadas do contexto mas com conteúdo subjacente, irregularidade no tipo e nível de participação diária” (Serra et al, 2005:120)

Salienta-se que “estas competências constituem “alicerces” em relação à aquisição da Leitura – Compreensiva – Escrita - Matemática” (Serra, 2008: 4). A autora

refere ainda que “atrasos significativos nestas áreas instrumentais acarretam fraca realizam generalizada, uma vez que, por sua vez, ler-compreender-escrever-raciocinar- escutar- reter são competências transversais a qualquer disciplina escolar.” (Serra, 2008: 5)

No entanto, destaca-se que o aluno revela ao nível da área instrumental “psicolinguísticas”, mais precisamente na linguagem falada, um desempenho superior ao das outras áreas pois não altera a estrutura das frases que enuncia, mantendo um discurso coerente. A par desta característica, o aluno mostra-se competente nas relações sociais que estabelece, manifestando uma grande sensibilidade ao outro e vontade em participar nas atividades, sobretudo, nas atividades práticas e que envolvem o exercício da motricidade global.

Estas características traduzem-se em atrasos no desenvolvimento do aluno em diferentes domínios. Não podendo, até ao momento, referir-se a existência simultânea de Perturbação Específica na Aprendizagem com défice na matemática, na leitura e na escrita, porém são estes os domínios em que o aluno manifesta sinais de pré-perturbação de forma mais significativa.

Sinais de Pré – Perturbação com défice na leitura:

- Leitura realizada com hesitação, uma vez que manifesta um comprometimento na retenção cognitiva dos fonemas correspondentes às letras em geral. Porém, o L. procede a alterações que se repetem, sobretudo, no que diz respeito a consoantes com valores fonológicos idênticos, como: “t”, “d”.

Sinais de Pré – Perturbação com défice na escrita

- Escrita em espelho de algumas consoantes como o “c” (cfr. anexo II: “Escrita em Espelho da Consoante “c””), “d” e vogais, mais especificamente a letra “a”, confundindo a direção do traçado;

- Escrita em espelho dos numerais: “3”, “5”, “6”, “7” e “9” (cfr. anexo III: “Escrita em Espelho de Numerais”);

- Escrita inversa de alguns numerais superiores ou iguais a “10”;

- Nas atividades de ditado e escrita sem *input* visual, são observáveis sobretudo ligações, omissões e alterações de palavras (atraso na associação fonema – grafema e reconhecimento da “fronteira “de palavra). Ex.: “*iamala”/ e a mala (cfr. anexo IV: “Fronteira de Palavra - alterações”), “*pioto”/ piloto, “*calião”/ camaleão (cfr. anexo V: “Alterações de Palavra: Omissões de Grafemas Sem *Input* Visual”);

- Na atividades de cópia, incorre em erros do tipo inversões e omissões (“*ala”/ Paula);

- Incapacidade de organização das frases quando se apresentam de forma destruturada. Ex.: “* O dói dele dedo”/ O dedo dele dói (cfr. anexo VI: “Organização de Frases Desestruturadas”).

- Lentidão na escrita;

- Reconhecimento incorreto de letras (rodeia a letra “b” em vez da “d” ao longo de um texto).

Sinais de Pré – Perturbação com déficit na matemática

- Dificuldade na realização de contagens regressivas (e no desprendimento às contagens de forma progressiva);

- Comprometimento na execução de contagens progressivas e regressivas com “saltos” fixos (de dois em dois e de três em três);

- Elaboração de cálculos mentais (adições e subtrações) recorrendo a métodos informais de contagem;

- Fraca concetualização de sequência (temporal, numérica ou reprodução de sequência pré-definida).

Intervenção

A autora Helena Serra et al (2005) sugere a introdução de “pequenas alterações nas estratégias de ensino/ aprendizagem, a par com a intervenção médica, psicológica e o apoio familiar, [que] podem conduzir ao sucesso escolar” (Serra et al, 2005: 121), tais como:

- i) Leitura das perguntas do teste (/quaisquer indicações escritas) uma a uma, com interpretação;
- ii) Incentivo para que o aluno responda ao teste (/quaisquer indicações escritas) de forma completa e sem desistir;
- iii) Elogio do esforço empenhado;
- iv) Maior valorização da participação oral;
- v) Desenvolvimento da autoestima através de tomadas de consciência de intervenções positivas, perante o próprio e a turma.

(Serra et. al, 2005: 121)

Estes aspetos pautaram toda a intervenção durante este Estudo de Caso, porém apresentam-se de seguida dois momentos mais específicos que compuseram a intervenção.

Intervenção ao Nível dos Sinais de Pré – Perturbação na Aprendizagem com défice na matemática – Estagiária

A matemática encerra em si algo de abstrato ou, pelo menos, de difícil concretização. A este aspeto soma-se o facto da perceção humana ser constituída por “componentes de receção (input), de integração e de expressão (output) pelo que as perturbações percetivas podem ser lesivas da aprendizagem.” (Fonseca, 1999 em Serra, 2005: 10). Assim sendo, se a abstração para a compreensão matemática já exige um esforço voluntário para que a aprendizagem ocorra, depreenda-se como será exigente para uma criança que além de se encontrar numa fase em que o descolamento do concreto é por si só rigoroso, também manifesta um comprometimento na capacidade de compreensão e interpretação de informação.

Após um aprofundamento teórico, que veio a servir de base à intervenção, pareceu evidente que uma forma de contornar o carácter abstrato da matemática e as dificuldades manifestadas pelo aluno, seria reforçar o *input* visual, complementar ao *input* auditivo utilizado na maioria das vezes (durante a prática educativa, em grande grupo) e que parecia não resultar.

Porém, com a prática educativa, tornar-se-ia expressa a necessidade de não só reforçar as componentes de receção de informação mas também de orientar verbalmente a integração dessa mesma informação, para que a criança alcançasse o desempenho esperado.

Simultaneamente, ocorreu um período de observação igualmente determinante para adequação das práticas educativas, da qual se retira sobretudo a seguinte conclusão: a noção de quantidade correspondente a determinado numeral parece ser algo bem consolidado pelo aluno. As suas dificuldades manifestadas, até ao momento, prendem-se com o cálculo aritmético, mais precisamente com as relações e operações que podem ocorrer entre os números.

Posto isto, apresenta-se agora a intervenção educativa alcançada, após todas estas considerações teóricas, e que pareceu mais eficaz e com maior contributo para o desenvolvimento do L.

Objetivo:

- Realizar contagens progressivas com “saltos fixos” (de dois em dois);

Aplicação:

Esta intervenção, pressupõe que o professor construa previamente uma tabela numérica com base no critério de que todos os números que se

apresentam na mesma coluna terminam com o mesmo algarismo, facilitando assim a organização e estruturação do raciocínio matemático (cfr: Anexo VII: “Tabela Numérica”).

Esta tabela deverá ser colocada na parede de tal forma, que passe a integrar o campo de visão do aluno.

A atividade, em si, poderá ser realizada em grande grupo, prevendo a integração do aluno e o usufruto das relações sociais e partilha de aprendizagens que tanto agradam a este aluno.

Deste modo, o professor deve iniciar a contagem mencionando o número zero. De seguida, deverá apontar para outro aluno que deverá continuar a contagem, e depois para outro aluno, etc., garantindo que todos os alunos da turma participam.

À medida que a contagem é realizada, o professor deverá rodear, a giz, os números mencionados pelos alunos na contagem de dois em dois. Isto irá permitir que o aluno L. verifique a regularidade numérica que se constata quando os saltos são fixos; o que poderá ser uma estratégia a interiorizar pelo aluno e a ser mais tarde adotada por este autonomamente, sendo que também será este o raciocínio que suportará os mecanismos de adição, quando esta fizer parte dos conteúdos (explícitos) a adquirir pelo aluno.

Como referido anteriormente, o *input* visual não é, por si só, suficiente. Quando se trata da participação deste aluno, o professor deverá prestar apoio ao nível da integração da informação recorrendo a *feedbacks* orais, utilizando linguagem mais familiar e de fácil concretização para o aluno, como: “estamos no 10, “*pisamos*” o 11 e vamos para o ...?”

Ao fim de algum tempo, será visível que o aluno começa a interiorizar a regularidade que se encontra nesta contagem por meio do estímulo visual que está a receber, não sendo necessário o apoio prestado através das indicações orais.

Variantes da atividade:

Esta mesma estratégia poderá ser utilizada para a realização de contagens regressivas e contagens com diversos saltos fixos.

Quando os conteúdos curriculares se relacionarem explicitamente com a adição e subtração de diferentes parcelas, sugere-se o uso da representação gráfica presente no anexo VIII: “Variante da Atividade: Adição e Subtração”, que destina cores diferentes às diferentes parcelas envolvidas no cálculo mental, reforçando o *input* visual

Ressalva-se que o acompanhamento proporcionado a este aluno, ao nível da integração da informação, deve ocorrer através de indicações orais curtas, diretas e faseadas.

Conclusão

Atualmente, a Escola pauta-se (/ deve pautar-se) por uma lógica inclusiva, em que todos veem respeitadas as suas necessidades educativas. Este é o paradigma que vigora atualmente. Deste modo, só faz sentido que as práticas educativas se iniciem com o reconhecimento das características diferenciadoras de cada aluno. Defende-se uma atenção individualizada e uma pedagogia diferenciada com base numa discriminação positiva.

A avaliação diagnóstica permite, precisamente, a identificação das características específicas dos alunos, que, por sua vez, apontam para as suas necessidades educativas específicas mesmo que não identificadas como Necessidades Educativas Especiais (NEE) abrangidas pelo Decreto – Lei 3/ 2008.

O caso de estudo descrito pauta-se por esses contornos e espera-se que venha a contrariar a tendência para o insucesso escolar a que muitos alunos com PEA estão

vetados, uma vez que a colaboração da família e a observação realizada pelo profissional de educação possibilitaram uma intervenção precoce que, prevenirá e evitará o insucesso escolar deste aluno em determinadas áreas.

A articulação entre a Educação Pré – Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico também parece ter influenciado positivamente o desempenho escolar do aluno, já que desde o início do primeiro ano de escolaridade a professora foi informada das suas características e atua em conformidade com elas.

Uma vez que o diagnóstico pode vir a ser alterado pelo curso e expressão clínica da patologia, é fundamental que o professor adote uma postura de reflexão e questionamento constante, podendo assim também alterar e ajustar a sua intervenção educativa para melhor responder às necessidades educativas do aluno.

Crê-se que as intervenções propostas possam contribuir para o sucesso escolar do aluno, mas que também possam ser aplicáveis a outras situações em que as dificuldades do aluno possam ser idênticas.

Nota: a intervenção, ao nível dos sinais de Pré – Perturbação na Aprendizagem com défice na leitura e na escrita foi elaborada, no âmbito desta unidade curricular pelo par pedagógico do Estágio I em Ensino do Primeiro Ciclo, pelo que não se encontra aqui descrita. A intervenção realizada a esse nível pela estagiária encontra-se descrita no corpo de texto, não sendo aqui mencionada.

Bibliografia

AMERICAN PSYCHIATRIC PUBLISHING (APP) (s/d.). *Highlights of Changes from DSM – IV to DSM - 5*. Consultado em 10 de dezembro de 2014, do: <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2014). *DSM – 5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, Lisboa: Climepsi Editores.

CORREIA, L. M. (2008). *Dificuldade de Aprendizagem Específicas – contributos para a definição portuguesa*, Porto: Porto Editora.

FONSECA, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*, Lisboa: Âncora Editora

NEVES, A. (2007). *Discalculia numa Escola Inclusiva: actividades de intervenção*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

SERRA, H.; NUNES, G.; SANTOS, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – pista para uma intervenção educativa*, Porto: Edições ASA

SERRA H., AFONSO, C., CUNHA I. [et. al] (2005). *Encontro Internacional Educação Especial: diferenciação, do conceito à prática: actas*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Serra, H.; Alves, T. (2008). *Dislexia – cadernos de reeducação pedagógica 1 (dos 5 aos 8 anos)*, Porto: Porto Editora

Legislação

- Decreto – Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro

Anexos

Anexo I: Grelha de Avaliação Diagnóstico “Características Reveladas pelo Aluno”

LU.	Dominância lateral				Lateralidade		Realiza a correta representação do grafema	Realiza a correta representação do numeral	Realiza inversões na construção escrita de frases (ainda que se deva à não aquisição do conhecimento explícito da língua, característico da idade)				
	Ouvido		Olho		Mão	Pé	Identifica o termo “direita”	Identifica o termo “esquerda”					
	E	D	E	D	E	D	E	D					
	x	x			x		x		R	R	QS*	QS*	QS

Observações:* exceto em determinados grafemas e numerais (identificados no “Perfil Psicopedagógico do Aluno”).

Legenda:

E – Esquerdo;

D – Direito;

X – Sim;

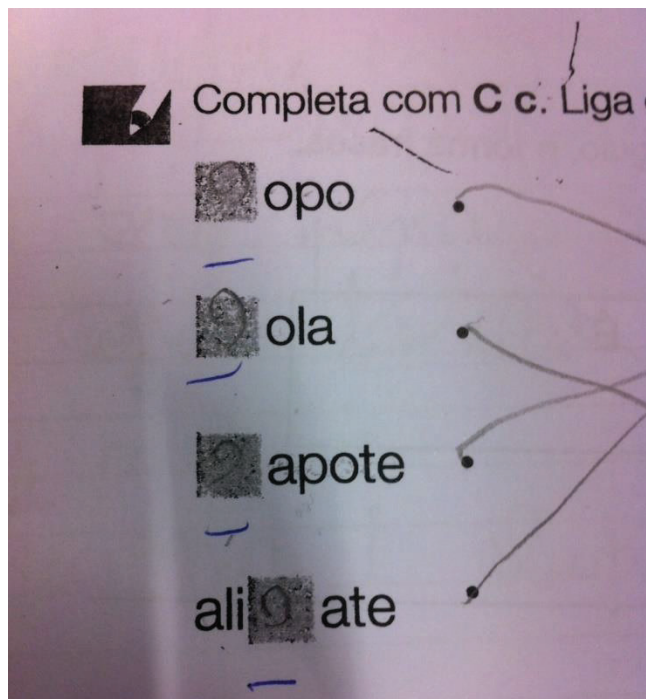
S – Sempre;

QS – Quase sempre;

R – Raramente;

NC – Nunca

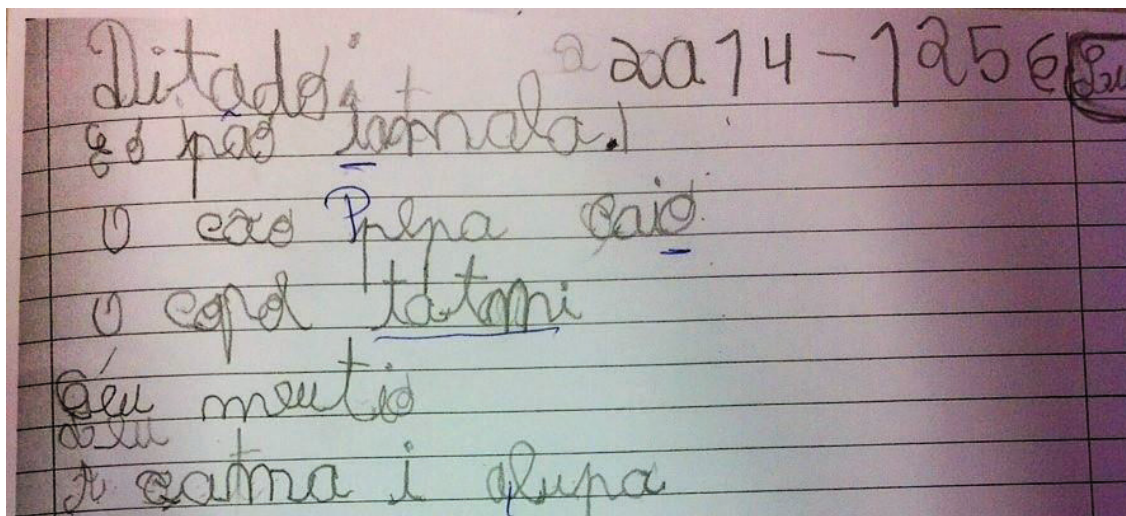
Anexo II: “Escrita em Espelho da Consoante “c””



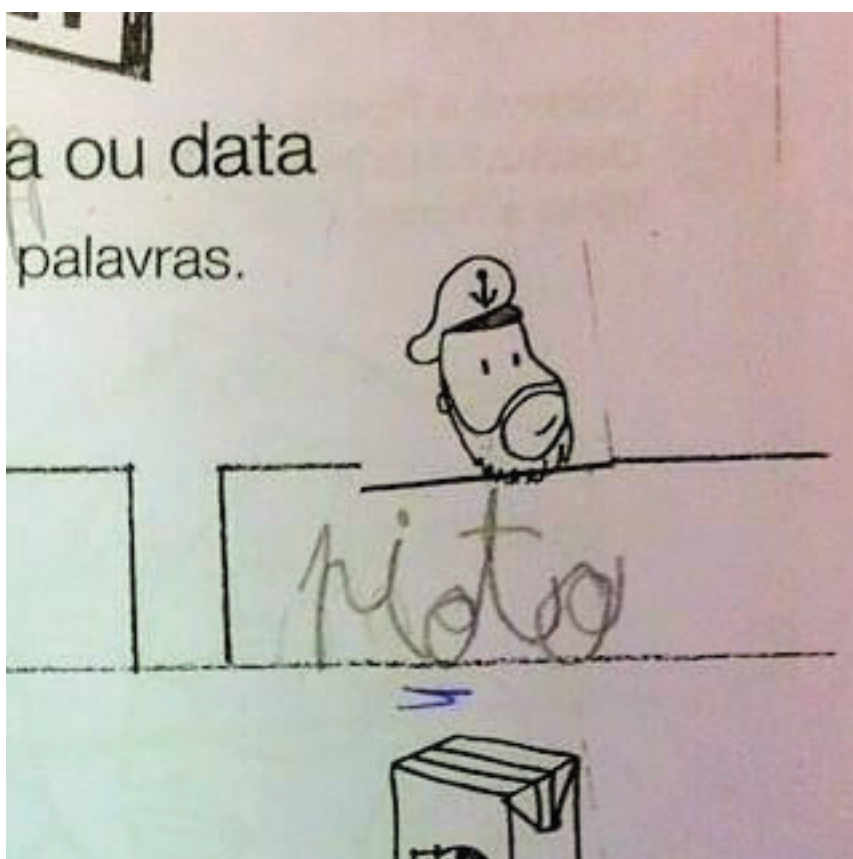
Anexo III: “Escrita em Espelho de Numerais”

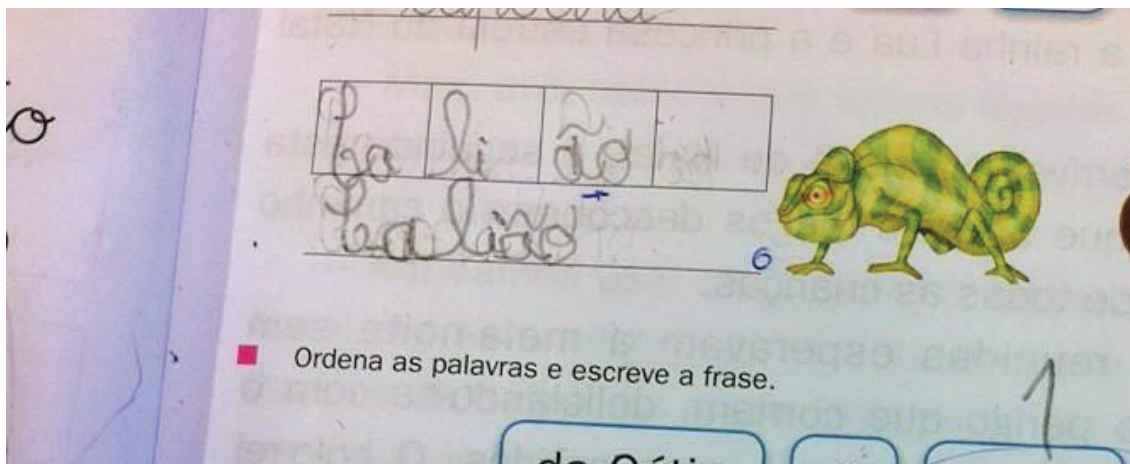


Anexo IV: "Fronteira de Palavra - alterações"

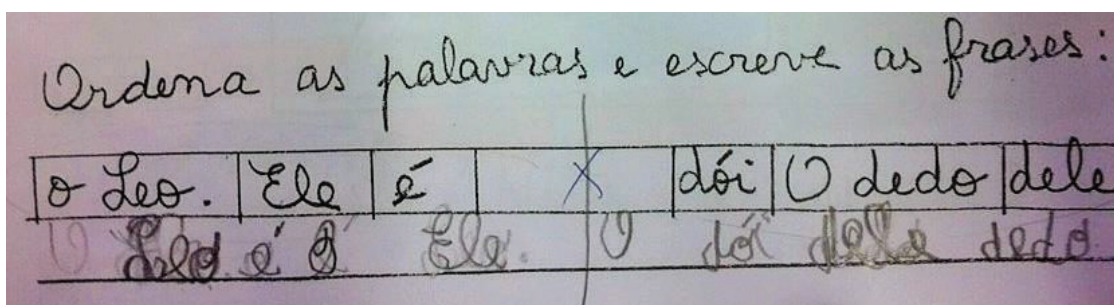


Anexo V: "Alterações de Palavra: Omissões de Grafemas Sem *Input* Visual"





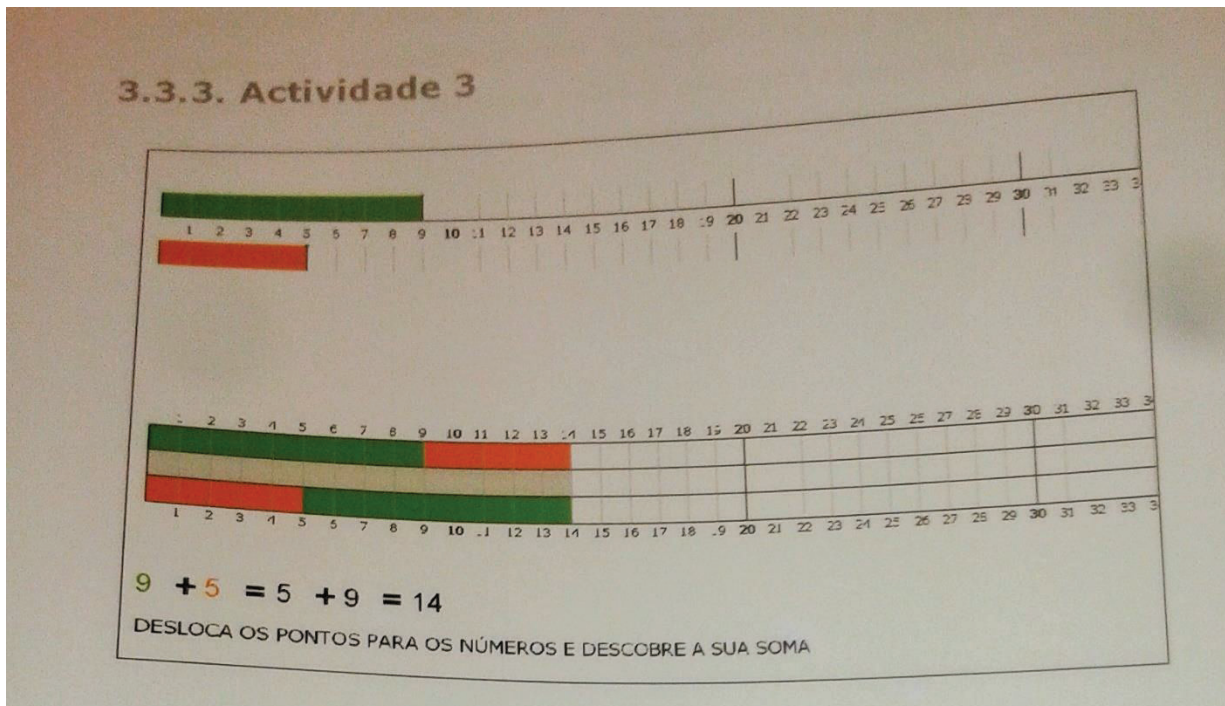
Anexo VI: "Organização de Frases Desestruturadas"



Anexo VII: "Tabela Numérica"



Anexo VIII: “Variante da Atividade: Adição e Subtração”



In Neves, Ana Maria Azevedo (2007: 100).

Anexo VIII: Instrumentos de Avaliação da Intervenção Educativa

VIII.1 – Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional



Grelha de acompanhamento da prática profissional

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

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

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

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

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

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



FRULLA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO DE
EDUCAÇÃO BÁSICA

3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

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

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

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

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

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

ASSINATURA:

Data:

(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

* Preencher uma vez por mês

VIII.II – Ficha de Autoavaliação da Prática Profissional



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Ano Letivo 2014/15

Ficha de Avaliação de Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo – Estudante (autoavaliação)

NOME DO ESTUDANTE:
NOME DA INSTITUIÇÃO:
NOME DO ORIENTADOR COOPERANTE:
NOME DO SUPERVISOR DA ESEPF:

O período de Intervenção Educativa é determinante na formação dos estudantes, enquanto experiência de uma descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização, ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita a sua apreciação do desempenho do(a) estudante, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas pelo estudante, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspetos propostos, classificando, qualitativamente e quantitativamente, cada uma delas.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

Competências transversais:

- Ética e valores / Comunicação / Pensamento crítico

Competências específicas:

1. Caracteriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade
2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa
3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem
4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.
5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas
6. Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB
7. Compara o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Apreciação do desempenho do estagiário relativamente às seguintes competências:

1. Carateriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade

- a. Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.
- b. Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.

- a. Intervém numa perspectiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem activa e participativa.
- b. Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.

- a. Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno

	Qualitativa	Quantitativa
--	-------------	--------------

Classificação		
---------------	--	--

4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.

- a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível
- b. Age como intencionalidade
- c. Reflete de forma a adequar e reformular a acção educativa

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

- a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem
- b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

6. Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB.

- a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do EB
- b. Descreve as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do EB

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

7. Compara o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

- a. Relaciona as práticas educacionais com as teorias que as enformam
- b. Problematisa as questões que se colocam a este profissional

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1º ciclo do Ensino Básico:

3º Semestre: Autoavaliação – média aritmética simples

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

* O período de habilitação profissional é determinante na formação dos estudantes, enquanto uma experiência de descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita-lhe a apreciação do seu desempenho, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas por si, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspetos propostos.

A sua autoavaliação não interfere na classificação final, resultante da média aritmética da classificação atribuída pelo professor cooperante e pelo professor supervisor.

Assinatura do Estudante _____ 2015/_____/_____
