

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º
ciclo do Ensino Básico**



**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PROMOTORAS DE
APRENDIZAGENS E DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Por Rita Isabel Almeida Oliveira

Orientação Professora Doutora Daniela Gonçalves | Mestre Irene Cortesão

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

**Porto,
fevereiro de 2015**

RESUMO

O presente relatório pretende refletir sobre experiências vividas no decorrer dos estágios, caracterizando os espaços, os contextos e as valências de educação pré-escolar e o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, serão apresentados todos os passos realizados para que os estágios fossem significativos. Inicialmente foi necessário conhecer as Instituições e os grupos de crianças/alunos e, para isso, realizou-se uma análise de documentos e observação. Através destes foi possível compreender as funcionalidades das Instituições e conhecer os interesses e necessidades, bem como as competências alcançadas pelas crianças/alunos, que possibilitaram uma melhor planificação e posterior ação e avaliação.

Neste processo de desenvolvimento, no âmbito do estágio, é salientado o papel do educador/professor, como exemplo para as crianças/alunos, sendo uma pessoa afetiva e próxima do grupo que transmite conhecimentos e proporciona aprendizagens. Contudo, deve também adotar uma postura crítica e reflexiva e impulsionar esta atitude em cada criança/aluno, para que sejam crianças críticas, ou seja, que aprendam/saibam pensar por si. A sua ação deve ser para o grupo/turma, em geral, e para cada criança/aluno, no particular, promovendo competências/intencionalidades pedagógicas, atividades significativas e diversificadas.

A intervenção é um tempo essencial no processo de aprendizagem e formação, a todos os níveis, tanto pessoal como profissional. Neste caso, permitiu realizar experiências educativas, vivenciar acontecimentos, relacionar prática e teoria, pensar criticamente os processos educativos e de ensino, aspetos fulcrais do futuro exercício profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Intencionalidade pedagógica; Reflexão; Afetividade; Aprendizagens Significativas; Pensamento Crítico; Estratégias.

ABSTRACT

This report intends to reflect upon significant experiences in the course of the internship, in preschool and primary school contexts.

Thus, we aim to display all the significant steps performed in the internship context. Initially it was necessary to know both institutions and the groups of children, for that document analysis and observation were performed. Through these means of collecting data was possible to understand the features of the institutions and meet the interests, needs and skills achieved by the children, which enabled better planning and subsequent action and in the end its assessment.

At this internship development process is emphasized the educator's and primary school teacher's role, as an example for the group of children, being an emotional person close to the group. However, it is believed that it is necessary to adopt a critical and reflective attitude. The pedagogical intervention should be for the group in general and for every child in particular, aiming skills / pedagogical intentions, significant and diversified activities to address all areas of knowledge, particularly the areas less sought by the group.

The intervention experience is essential in the learning and training process, at all levels, both personal and professional, once allowed to perform significant experiments, which become central to professional life.

Keywords: Preschool Education; Primary school; Pedagogical intentionality; Reflection; Affectivity; Significant learning; Critical thinking; Strategic.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso acadêmico vivenciado, fui-me cruzando com várias pessoas que marcaram significativamente a minha vida, que contribuíram para o meu crescimento, não só profissional, mas também pessoal. Assim, desta humilde forma, vou deixar aqui expresso o meu agradecimento a todos aqueles que me foram acompanhando neste trilha, ajudando a ultrapassar as adversidades.

Um agradecimento especial às minhas orientadoras: à professora Irene pela partilha de saberes científicos, a sua disponibilidade constante, apoio e preocupação, sempre disposta a ajudar e a tranquilizar nos momentos de maior angústia; e, à professora Daniela pela exigência, dedicação, capacidade de me desafiar a fazer mais e melhor, e ainda, por cada momento partilhado com enorme alegria.

Um agradecimento especial às equipas pedagógicas: na Educação Pré-escolar à educadora cooperante Carla Barbosa, por todo o acolhimento, disponibilidade e partilha, com ela aprendi e evolui na minha prática pedagógica, é um exemplo que sempre levarei comigo; à auxiliar Patrícia pois, com ela e com a Carla compreendi como é essencial trabalhar em equipa pedagógica; no 1.º Ciclo do Ensino Básico, à professora cooperante Inês Lopes, por toda a disponibilidade e partilha, com ela evolui na minha prática pedagógica; e, por fim, à professora Ana Monteiro, por todo o carinho, disponibilidade e partilha.

Um agradecimento à Instituição onde foram realizados os estágios, por todo o acolhimento e disponibilidade sempre demonstrado.

Não podia deixar de agradecer a uma pessoa que, apesar de não estar fisicamente presente, é o meu exemplo e, muitas vezes, o meu motor para continuar: a minha madrinha, pois foi ela que sempre me incentivou a seguir esta área e, apesar de ter falecido, no meu primeiro ano da licenciatura, sabia que foi o seu exemplo que me motivou a seguir este caminho.

Quero agradecer também aos meus pais, ao meu irmão, avós, primos e padrinho, pois sempre estiveram comigo nos momentos mais complicados a dar-me incentivo e ajudaram-me a ser a pessoa que sou hoje.

Um agradecimento ao Bruno, por todo o amor, compreensão e paciência. Era o meu porto de abrigo nos momentos mais complicados e uma fonte de conselhos.

E, como a vida sem amigos não tem valor, quero agradecer ao meu grande amigo Paulo, por toda a paciência, carinho e preocupação. Mesmo com o tempo

limitado, tinha sempre um incentivo, eu sabia que existia alguém que confiava em mim.

Quero agradecer também às amigas Joana Vaz, Clara Sampaio, Alexandra Santos, Joana Monteiro, Filipa Lima, Nita Oliveira e Isabel Bessa; aos amigos Pe. Mateus, Joel Leal, Pedro Mangana, Eduardo Mendes, Emanuel Cipriano, Nuno Folgado, Cláudio Silva, Nuno Conceição e Artur Costa; e aos grupos de que faço parte (Grupo de Jovens “Mãos de Deus”, Agrupamento de Escuteiros 608 de Perafita, Equipa Regional do Plano), pelas presenças constantes e pela enorme compreensão.

Um agradecimento às minhas colegas da faculdade – Cristina Gonçalves e Rita Oliveira – por todos os momentos de convívio e aprendizagem.

Por fim, obrigada ao grupo/turma de crianças/alunos que tive a possibilidade de conhecer e por se terem tornado num dos meus grandes desafios de vida.

A todos um grande Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	11
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
I.I. Conceção de Educação	11
I.II. Pensamento Crítico	13
I.II.I. Estratégias do Pensamento Crítico	14
I.II.II. Papel do educador/professor no desenvolvimento do Pensamento Crítico ..	16
I.III. Princípios, modelos e projetos que concretizam o ato de pensar	19
I.IV. A perspetiva construtivista	22
CAPÍTULO II	24
II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	24
II.I. Participantes no estudo	26
II.II. Instrumentos	27
CAPÍTULO III	31
III. CONTEXTO ORGANIZACIONAL	31
III.I. Caracterização do Contexto	31
III.I.I. Caracterização Sociocultural das crianças	34
III.I.II. Caracterização Teórico-Real das crianças	35
III.II. Intervenção nos Contextos	40
III.II.I. Observar/Preparar	40
III.II.II. Planear/Planificar	42
III.II.III. Agir/Intervir	44
III.II.IV. Avaliar	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
LEGISLAÇÃO	58
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	59

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO I** – Registo de Observação
- ANEXO II** – Fotografias durante o Planear-Fazer-Rever
- ANEXO III** – Registo de Incidente Crítico
- ANEXO IV** – Caraterização da Instituição
- ANEXO V** – Tabela do Contexto Sociocultural do grupo
- ANEXO VI** – Gráfico do Contexto Sociocultural do grupo
- ANEXO VII** – Caraterização Sociocultural do grupo
- ANEXO VIII** – Caraterização do grupo
- ANEXO IX** – Registo de incidente crítico
- ANEXO X** – Planificação 2
- ANEXO XI** – Planificação em Rede
- ANEXO XII** – Planificação instituição B
- ANEXO XIII** – Planificação com o novo modelo
- ANEXO XIV** – Planificação 15
- ANEXO XV** – Informação da Assembleia de grupo sobre o projeto
- ANEXO XVI** – 1.ª Reflexão
- ANEXO XVII** – Hora do conto - Dramatizado
- ANEXO XVIII** – Registo da Hora do conto
- ANEXO XIX** – Teia de ideias
- ANEXO XX** – Visita ao Parque do Carriçal
- ANEXO XXI** – Pesquisa em sala
- ANEXO XXII** – Pesquisa em casa
- ANEXO XXIII** – Oferta de animais
- ANEXO XXIV** – Avaliação do Projeto
- ANEXO XXV** – Registo do Bicho-de-conta
- ANEXO XXVI** – Hexágono com palhinhas
- ANEXO XXVII** – Tartes da Bicharada
- ANEXO XXVIII** – Música da Formiguinha
- ANEXO XXIX** – Fantoche da Formiguinha
- ANEXO XXX** – Avaliação 21
- ANEXO XXXI** – Trabalho de grupo
- ANEXO XXXII** – Ficha de trabalho
- ANEXO XXXIII** – Hora da família - trabalhos
- ANEXO XXXIV** – Avaliação 34
- ANEXO XXXV** – Modelo de autoavaliação das aulas
- ANEXO XXXVI** – 6.ª Reflexão
- ANEXO XXXVII** – Caixas dos acentos
- ANEXO XXXVIII** – Tabela de Pontuação
- ANEXO XXXIX** – Jogo das formas geométricas
- ANEXO XL** – Avaliação 3
- ANEXO XLI** – Avaliação 8
- ANEXO XLII** – Avaliação 24
- ANEXO XLIII** – Relatório Narrativo
- ANEXO XLIV** – Plano de ação

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PFR	Planear-Fazer-Rever
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
RI	Regulamento Interno
PE	Projeto Educativo
PAA	Plano Anual de Atividades

INTRODUÇÃO

O relatório intitulado *Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico* ilustra os meses de intervenção nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), salientando a evolução das crianças/alunos e da estagiária ao longo do tempo de intervenção educativa, evidenciando as atividades mais significativas, os conceitos chave, as características das valências de estágio e o papel do educador/professor.

Todo este processo foi realizado sob orientação da Mestre Irene Cortesão e da Professora Doutora Daniela Gonçalves, docentes e supervisoras na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

O título atribuído reflete o que a estagiária considera essencial na educação: como as borboletas e os bichos-da-seda sofrem o processo da metamorfose para crescerem e passarem de lagartas a lindas borboletas, as crianças e alunos, ao longo do tempo, vão alcançando competências que lhes permitem aumentar a sua autonomia e iniciar o seu voo em direção à liberdade, quer na ação, quer no pensamento (mais reflexivo) – pensando e agindo criticamente. Para este processo de crescimento/desenvolvimento, é exigido aos profissionais vocação, paixão e saber nas diferentes etapas da intervenção educativa, a saber: observar, planificar, agir e avaliar. Sendo este um processo fulcral e indispensável para uma ação pedagógica de qualidade, é ainda, necessário ir ao encontro dos desejos e necessidades das crianças/ alunos, tendo em conta *que os alunos são diferentes, socorre-se das várias técnicas possíveis que tem ao seu dispor para atingir os objetivos de aprendizagem* (Cardoso, 2013:100).

Formalmente, este relatório é composto por quatro capítulos principais: Enquadramento Teórico, Metodologias de Investigação, Intervenção Educativa e Considerações Finais.

No Enquadramento Teórico, apresentam-se, de forma breve, as teorias que sustentaram toda a prática pedagógica ao longo do estágio, dando ênfase às metodologias preconizadas, assim como às exigências colocadas aos profissionais generalistas - Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Nas Metodologias de Investigação são indicados os processos de investigação realizados, referindo-se os instrumentos de recolha e análise de dados de investigação e os participantes.

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

Na Intervenção Educativa é abordada a componente prática, inicia-se com uma caracterização detalhada de cada contexto e, posteriormente faz-se uma referência à intervenção efetuada, salientando as atividades mais significativas.

No final do presente relatório, são apresentadas as considerações finais, contendo uma reflexão sobre os estágios, colocando a tónica nos avanços e recuos da prática pedagógica. São, ainda, indicadas algumas estratégias para uma intervenção futura.

CAPÍTULO I

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1. Conceção de Educação

Para o profissional da educação é fundamental saber e compreender este conceito. No entanto, ele não é estanque e, por isso, não há uma definição universal e unânime, devido a mudanças de cariz político, social e económico. Neste sentido, é considerado um conceito polissémico. Para Cabanas, a educação é *como um poliedro de muitas faces* (Cabanas, 2002:52). Delors, através da seguinte expressão, completa a citação anterior, pois para ele a educação é (...) *a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele* (Delors, 1999:77).

Através das citações acima mencionadas, é notória a complexidade da definição do conceito, bem como, a responsabilidade do ato de educar. Tal como uma bússola que indica o norte para os navegadores e os caminhantes se orientarem, na educação a metáfora da bússola indica todos os valores inerentes ao ato de educar. Tendo consciência de que vários são os caminhos que se podem percorrer, é preciso não perder o norte, ou seja, é necessário não esquecer o resultado que pretendemos no ato de educar. Os navegadores, no meio do mar, não tomam decisões irrefletidas, pois podem colocar em risco a sua vida. Da mesma maneira, um educador/professor não deve tomar decisões sem refletir e ter consciência clara do que pretende, pois pode colocar em risco a educação das crianças. Contudo, o caminho de um educador/professor é sempre calculado passo a passo, sem um GPS que lhe indica o caminho ideal. A educação é um percurso árduo que se constrói a cada passo, até porque “o caminho faz-se caminhando” (António Machado).

Neste âmbito, é possível perceber que a ação de educar é bastante complexa e exige muita responsabilidade. Uma das ações fundamentais é ajustar a ação com o contexto de cada criança, pois cada criança está inserida num determinado contexto, com vivências e características específicas. É possível observar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que,

(...) a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

aprender, havendo um, conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo (ME,1997:93).

Do mesmo modo, através da análise do perfil específico do professor do 1.º CEB, é possível afirmar que o ato de educar deve promover *experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantem, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (ME, 2004:23).

Tendo em conta que educar implica ação e uma mudança por parte de quem vai realizar e de quem vai receber, bem como tudo o que está intrínseco a esta relação, é possível afirmar que a

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

Compreendemos a complexidade da definição do conceito de educação, pois ele engloba diversas dimensões que não podem ser separadas umas das outras, uma vez que a ligação entre todas é que permite compreender verdadeiramente o que é educar.

É fundamental que um profissional da educação conheça como é que os documentos oficiais definem o conceito. Ora, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (ME, Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro), a valência de Educação Pré-escolar é considerada

(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997).

O documento orientador para a Educação Pré-escolar, as OCEPE, para além de descrever o que se encontra na Lei-Quadro acima transcrito, acrescenta alguns fundamentos, tais como: *implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender (...) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens* (ME, 1997:17).

No que refere ao 1.º CEB, os programas constituem um documento essencial para a sua prática. Ao analisá-los é possível encontrar referências curriculares, de forma pormenorizada, dos conteúdos que deve atingir e das competências que deve desenvolver em cada disciplina. Estas competências, sejam elas gerais ou específicas, encontram-se designadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

As Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares têm por base documentos oficiais, como por exemplo, o OCEP e o CNEB. Nelas estão descritos os parâmetros de desenvolvimento nas diversas valências e áreas. Assim, *visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico* (ME, 2010).

A partir das citações é possível compreender que existe uma preocupação pela educação das crianças, sejam elas da EPE ou do 1.º CEB. Mesmo não sendo um ensino obrigatório, a Educação Pré-escolar, é o início de um caminho onde é defendido que as crianças aprendem a aprender e, deste modo, possibilita, que elas alcancem, com sucesso, a etapa seguinte.

Contudo, a criança nem sempre foi valorizada, muito menos o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, tal como afirma Formosinho, as crianças eram vistas como *essenciais e imutáveis (...) são indispensáveis para que alguém seja educado e culto* (Oliveira-Formosinho, 2011:99). Por outras palavras, é possível constatar que, as crianças eram consideradas adultos em ponto pequeno. No entanto, existem autores que defendem mudanças e que trouxeram alternativas à educação, tendo a criança um papel ativo e competente na sua própria aprendizagem – sendo, deste modo, sujeitos de direitos e deveres.

I.II. Pensamento Crítico

A importância de refletir sobre o pensamento crítico, começa a estar muito presente no discurso dos profissionais da educação da atualidade. Contudo, antes de mais e, no nosso entender, é necessário definir dois conceito-chave, são eles: aprendizagem e pensamento crítico.

A aprendizagem, nos contextos formais de educação/ensino, é um processo fundamental para os sujeitos, que lhes deve permitir a construção de conhecimentos, a compreensão da realidade e a construção do pensamento independente, crítico e criativo (Portugal & Marchão, 2014:98). O professor/educador tem um papel crucial nesta construção, ele terá de ser *responsivo e empenhado nas múltiplas interações e oportunidades a que a criança tem direito* (Portugal & Marchão, 2014:98).

O pensamento crítico é, portanto, um pensamento *intencional, racional e dirigido para uma meta podendo essa meta ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão* (Halpern, citado por Tenreiro-Vieira & C.; Vieira, R. M., 2000:25).

Deste modo,

(...) a construção e desenvolvimento do pensamento crítico são, em si, processos que influem na forma como o sujeito, no caso a criança, constrói e organiza o

conhecimento. Precocemente, as crianças precisam de ser apoiadas e estimuladas a usarem e agilizarem as estruturas do pensamento, aprendendo a estruturá-las e a complexificá-las, ou seja, a tornarem o seu pensamento inteligente, num ambiente pedagógico de natureza socioconstrutivista (Portugal & Marchão, 2014:98).

Por outro lado, Gonçalves e Azevedo defendem que *o ser humano já traz em si as potencialidades de reflexão crítica e aplicação prática das virtudes morais, bastando desenvolvê-las à luz de uma orientação pedagógica adequada. (...) não se pretende impor algo de fora, mas antes extrair algo de dentro (Gonçalves & Azevedo, 2006:103).*

Deste modo e, segundo as mesmas autoras,

(...) cabe à Educação, oferecer os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, os educandos possam “encontrar” novos conhecimentos, desenvolver as suas potencialidades criativas, enfrentar novos desafios, articular as informações e retirar as suas próprias conclusões. Logo, é necessário uma aprendizagem melhorada, isto é, o aluno deve aprender a pensar melhor e a pensar por si mesmo (Gonçalves & Azevedo, 2006:104).

Partindo deste princípio, é esperado que os alunos desenvolvam *uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, o respeito pela opinião de outras pessoas, a capacidade de fundamentar os seus argumentos (Gonçalves & Azevedo, 2006:104).*

Deste modo, a consciência é adquirida pelos alunos, a partir do pensamento. Assim, quanto mais este for exercitado pelos docentes, mais capaz se torna o aluno de pensar. Portanto, *reflectir constantemente implica, assim, a tomada de consciência do conjunto de circunstâncias e da teia de relações em que o ser humano vive, das quais faz parte, e a partir das quais adquire consciência (Gonçalves & Azevedo, 2006:110).*

I.II.I. Estratégias do Pensamento Crítico

Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu (Guerra, 2000:12).

Muitas vezes, infelizmente, os docentes não ensinam os alunos a “pescar”, pelo contrário “dão-lhe logo o peixe”. O que será que os alunos pensam sobre esta forma de ensino? Será que questionam o porquê de não serem eles a “pescar”? O que é que os professores pensam sobre as suas práticas? Como será a sociedade no futuro, se nenhum indivíduo “souber pescar”?

Estas interrogações evocam algumas questões presentes e futuras, no caso de não se começar hoje, aqui e agora, a mudar as estratégias de educar/lecionar. A educação, tendo por base o pensamento crítico, proporciona a formação de bons cidadãos. Contudo, para que isto seja possível, a sala de aula e a escola têm de ser uma micro-sociedade crítica. De acordo com teorias públicas atuais, a grande questão é: *como podemos organizar as atividades educacionais de modo a habilitar o aluno a dirigir sua vida* (Moura & Gonçalves, 2013:298)?

De acordo com o artigo das autoras supracitadas, é possível descrever três estratégias, para o desenvolvimento/introdução do pensamento crítico na prática docente.

A primeira estratégia é a *obrigação do docente responder positivamente à questão* (Moura & Gonçalves, 2013:298). Não é possível desenvolver o pensamento crítico nos alunos, se os professores não estiverem determinados a isso, pois este trabalho requer a elaboração de atividades, algumas delas de contornos mais específicos que só terão sucesso nos alunos, se os professores sentirem prazer a prepará-las.

Já a segunda estratégia é dirigida ao trabalho do professor, a saber: *treinar os alunos para serem pensadores críticos*, significa *encorajá-los a formular questões, a procurar evidências, a procurar e investigar alternativas, a ser críticos de suas próprias ideias e das outras pessoas* (Moura & Gonçalves, 2013:298). Através destas estratégias, os professores/educadores estão a formar alunos autossuficientes, alunos que pensam por si, tendo em conta as suas vivências e os valores que defendem e não alunos manipuláveis – estes são alunos que têm ideias preconcebidas, pois a educação foi-lhes dada como uma ferramenta para manipular as suas mentes. É necessário deixar as crianças pensarem e exprimirem as suas opiniões; depois, cabe aos professores ouvi-las, pois cada uma tem a capacidade de julgar – serem juizes das suas próprias decisões e opiniões – e, se pelo contrário, interferirmos no pensamento deles, estamos a manipular as suas mentes.

Por última, a terceira estratégia, está relacionada com a anterior, e consiste no aluno conhecer a pertinência das razões para realizar um julgamento e ser capaz de avaliar essas mesmas razões. Julgar só por julgar é muito vago e, por vezes, pouco concreto.

Uma pessoa é capaz de avaliar as razões adequadamente se tiver em conta algumas indicações, por exemplo, as suas tradições, sejam elas *humanas essenciais, ciência, literatura, história, arte, matemática, entre outras, que se expandiram e foram deixando, ao longo da história do seu desenvolvimento, linhas mestras relacionadas*

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

com o seu papel e a sua natureza nos seus respetivos domínios (Moura & Gonçalves, 2013:299,300).

Em educação, as avaliações das razões nunca são estáticas, pois a educação está em constante evolução, tal como acontece na sociedade, na tecnologia e em tudo. Deste modo, *a racionalidade na investigação natural define e redefine os seus princípios por meio dos quais as evidências devem ser interpretadas e relacionadas a teorias* (Moura & Gonçalves, 2013:300).

No entanto, é necessário ter em conta que a racionalidade não pode ser tida como um ideal geral e abstrato. Pelo contrário,

(...) ela é concretizada nas tradições múltiplas e em evolução, nas quais a condição fundamental exige que as questões sejam resolvidas com base em razões; razões essas definidas por princípios que se afirmam imparciais e universais – conhecimento comprovado e aberto à mudança. Assim, pode-se verificar que a educação é uma forma de iniciar os alunos nas tradições racionais, consistindo em conseguir que o aluno aprecie os padrões de racionalidade que determinam a avaliação de razões, e respetivo julgamento adequado (Moura & Gonçalves, 2013:300,301).

Em suma, deve partir da vontade do professor, de modo a desenvolver essa capacidade nos alunos através de diferentes estratégias. Assim,

(...) o pensamento crítico, hodiernamente considerado indispensável, pode ser promovido em interações dialógicas na sala de atividades/aula e sustentar-se em estratégias variadas mas que, de forma flexível, instituem momentos e oportunidades para a sua agilização e construção em crescente complexificação (Portugal & Marchão, 2014:98).

I.II.II. Papel do educador/professor no desenvolvimento do Pensamento Crítico

O educador/professor tem de ser uma pessoa responsável que age com consciência, sabendo exatamente o que está a fazer e o que pretende alcançar. Deste modo, em 2001, foi criado um Decreto-Lei onde está especificado qual o perfil do profissional da educação. Assim,

(...) o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes (ME, 2001).

Através da citação é notório que o profissional deve articular as diversas dimensões anteriormente abordadas.

Outro Decreto-Lei que determina o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB é o Decreto-Lei n.º241. Este documento permite compreender o que é exigido ao profissional, permitindo-lhe

orientar a sua prática educativa, tendo por base a reflexão e a consciência dos resultados esperados, tal como foi mencionado anteriormente. Assim,

(...) o pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Supõe a previsão e o planeamento de ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a atividade deliberada e intencional em direção a objetivos (Oliveira-Formosinho, 2007:78).

De acordo com o Decreto-Lei n.º241, *o educador concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (ME, 2001).*

Do mesmo modo, e analisando o Decreto-Lei supracitado, *o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo (ME, 2001).*

Conclui-se que tanto o professor como o educador devem conceber e desenvolver o respetivo currículo, através das planificações, da organização e da avaliação do ambiente educativo. É a partir da observação que o educador necessita de fazer para planear que nasce a intencionalidade educativa.

De facto, o professor/educador tem um papel preponderante na sala, na turma/grupo e em cada criança/aluno. Neste sentido, a sua ação deve ser como uma plasticina na mão de uma criança. Quando uma criança possui um pedaço de plasticina na mão molda-a de acordo com os seus interesses, mas deixando em aberto as várias interpretações da sua obra. Assim deve ser o papel do professor/educador: adaptável aos interesses das crianças/alunos, existindo uma intencionalidade pedagógica e deixando que ela própria construa o seu pensamento.

Todo o processo de planificação é iniciado com a observação, pois só assim o educador/professor consegue adaptar-se aos interesses das crianças/alunos e elaborar atividades/estratégias de acordo com os seus interesses e necessidades.

Após ter observado, no caso presente, utilizando os instrumentos mencionados no capítulo II – Metodologias de Investigação, cabe ao profissional de educação planear atividades que correspondam aos interesses das crianças/alunos e com as aprendizagens adequadas. De acordo com as OCEPE, as planificações devem envolver as crianças na sua realização, proporcionando *ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma (ME, 1997:26).*

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

Do mesmo modo, ao analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no artigo 7.º, em que define os objetivos para o ensino básico, pode ler-se: *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta o desenvolvimento (...) da capacidade de raciocínio, do espírito crítico (...)* (ME, 1986:3069).

O educador/professor deve ter em conta que a planificação é flexível e deve ser adaptada ou, se necessário, deve ser adiada, para um maior sucesso e aprendizagem das crianças/alunos na atividade ou quando a situação o obriga, chamando-se a isto currículo emergente. Deste modo,

(...) o uso de um Currículo Emergente leva a constantes mudanças e tomadas de decisão. (...) sempre que surge uma nova ideia ou pensamento, embora às vezes não se apresente de uma forma explícita, os educadores observam-na, analisam-na e providenciam as oportunidades adequadas de forma a estimular o trabalho intelectual da criança (Lino, citado por Oliveira-Formosinho, 1996:115).

Após e durante a planificação, deve ocorrer a avaliação, onde o professor reflete sobre as suas atitudes, as competências e conteúdos adquiridos pelas crianças/alunos, as estratégias que utilizou, o comportamento e o interesse de cada um deles na realização, bem como, se a atividade estava devidamente planeada e com os materiais mais indicados. É através deste processo que o professor deve planear as atividades seguintes. Este processo de avaliação e reflexão deve ser incentivado, desde cedo nas crianças.

Os professores reflexivos empenham-se *por ir de encontro ao aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar* (Schön, 1995:82). Segundo Rolla, *há, nas escolas actuais, uma vaga crónica de alunos de pensamento acrítico, de juízos pobres, e apáticos em relação às ideias* (Rolla, 2004:103). Tal como foi mencionado no ponto anterior, os professores hoje consideram mais fácil “dar o peixe” em vez de ensinarem os alunos “a pescar”. Traduzindo esta metáfora, os professores, consideram mais prático, rápido e eficaz, apenas para os resultados estatísticos, fornecerem todos os conteúdos aos alunos, sem que eles tenham de pesquisar ou pensar.

Contudo, estes docentes deviam ter em conta a seguinte afirmação de Martins: *perceba-se que a capacidade de aprender é a chave do desenvolvimento na sociedade contemporânea* (Martins, 2007:35).

Não é possível formar crianças com pensamento crítico se os professores não o tiverem, ou seja, não refletirem. Como afirma Rest *as pessoas que se desenvolvem (...) são as que gostam de aprender, as que procuram novos desafios, as que gostam de ambientes intelectualmente estimulantes, as que são reflexivas (...), as que se*

responsabilizam por si próprias e pelo que as rodeia (Rest, citado por Day, 2004:156,157).

É possível constatar que o papel do professor/educador é essencial, pois nas suas mãos tem crianças/alunos que serão a futura sociedade. Como tal, deve ser capaz de lhes proporcionar atividades e aprendizagens que as torne socialmente críticas, isto é, com opiniões próprias, não deixando que lhes “moldem a mente”.

Em suma, ao longo do dia, o professor deve criar

(...) oportunidades para exercer e estimular a curiosidade e o pensamento crítico da criança, estas aconteceram por meio de estratégias de infusão, utilizadas transversalmente às áreas curriculares estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e ao currículo para o Ensino Básico. Ajudar e apoiar a estruturação do pensamento e agilizá-lo numa perspetiva de utilização crítica é sempre possível, desde que a criança seja estimulada na construção da sua autonomia e do encorajamento para dar ideias, assumir responsabilidades e resolver conflitos, bem como nas oportunidades que lhe são dadas para explicitar opiniões sobre o trabalho realizado e nas oportunidades para experimentar, dialogar, criar e brincar (Portugal & Marchão, 2014:100).

I.III. Princípios, modelos e projetos que concretizam o ato de pensar

A adoção de um determinado Modelo Pedagógico reflete a prática pedagógica que cada educador/professor defende e sustenta.

Acreditando que a criança/aluno aprende através da ação, foi nossa opção pedagógica preconizar o Modelo High/Scope.

O modelo High/Scope reconhece *que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção (...) o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção* (Weikart, citado por Hohmann & Weikart, 2011:1).

Uma vez que a criança é o foco de todo o modelo e a aprendizagem surge pela ação dela, é necessária uma rotina bastante organizada e clara, pois *uma rotina diária consistente permite às crianças antecipar os acontecimentos que se vão seguir* (Hohmann & Weikart, 2011:242).

Assim, quando *as crianças reconhecem a consistência da rotina diária, podem antecipar os acontecimentos que se irão seguir e movimentar-se no sentido de concretizar esses acontecimentos* (Hohmann & Weikart, 2011:241). É através da rotina consistente que a criança vai adquirindo mais autonomia, não necessitando do

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

professor para saber o que vai fazer a seguir, tornando-se, como é desejado, ela o centro da ação.

A rotina diária apoia a iniciativa da criança; oferece um enquadramento social; proporciona uma estrutura flexível e apoia os valores do currículo (Weikart & Hohmann, 2011:242). Para além disto,

(...) oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo, iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem (...) através da ação (Weikart & Hohmann, 2011:227).

Outra característica deste modelo é o denominado Planear – Fazer – Rever. Weikart define o planear, como sendo *um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas*. (Hohmann & Weikart, 2011:249).

Assim, o

(...) planear estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões; o planeamento promove a auto-confiança das crianças e o seu sentido de controlo; (...) o planeamento leva ao envolvimento e concentração na brincadeira; o planeamento apoia o desenvolvimento de actividades lúdicas progressivamente mais complexas (Hohmann & Weikart, 2011:253, 254).

Através da realização deste processo, as crianças vão percebendo que são as responsáveis pelas suas ações e decisões.

Após a planificação, as crianças concentram-se no *fazer*, ou seja, no processo em que colocam em prática o que planearam. Tal como indicam os autores Weikart e Hohmann, *as crianças começam a fazer aquilo que escolheram com os materiais e as pessoas apropriadas, e continuam essa actividade até terem completado os seus planos ou até os modificarem* (Hohmann & Weikart, 2011:229). Deste modo, *concretizam intenções, (...) brincam de forma intencional, (...) fazem parte de um contexto social, (...) resolvem problemas* (Hohmann & Weikart, 2011:296,298).

Através desta citação, conclui-se que as crianças vão sendo, cada vez mais, capazes de resolver problemas de forma autónoma, conseguindo articular conhecimentos e realizando as atividade com objetivos. Começam, portanto, a ser mais autónomas.

As crianças não brincam só por brincar, mas têm uma intencionalidade na brincadeira, tal como é referido no modelo High/scope: *as crianças constroem conhecimento à medida que se envolvem nas experiências-chave* (Hohmann & Weikart, 2011:298).

Como foi referido anteriormente, outro ponto do modelo é o *rever*. Este é o momento *para partilhar e discutir aquilo que fizeram. (...) Rever ajuda as crianças a reflectir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções* (Hohmann & Weikart, 2011:229). Ora, as crianças desde cedo começam a refletir sobre o que

fizeram e o que aprenderam, pois, de acordo com este modelo, tudo tem uma intencionalidade e uma aprendizagem.

Deste modo, é necessário colocar as crianças a refletir desde muito cedo, estimulando nelas o pensamento crítico. Contudo, as rotinas são demasiado importantes, porque permitem que as crianças/alunos antecipem acontecimentos e estructurem, desde cedo, o seu dia.

Como foi supracitado no ponto anterior, a sala e, mesmo a escola, são micro-sociedades, onde se partilham experiências culturais e saberes recebidos. É importante que em cada sala se desenvolvam as *três finalidades formativas*, do Movimento da Escola Moderna (MEM): *a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura* (Niza, 1996:141).

Niza indica sete princípios que sucedem às três finalidades supracitadas:

(...) os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; a actividade escolar, enquanto contrato social e educativo; a prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação; os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; a informação partilha-se de circuitos sistemáticos de comunicação; as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos (Niza, 1996:142-144).

Deste modo, o MEM centra-se na democracia, por isso existem os diários de turma, o acolhimento e as assembleias, pois a escola é uma comunidade real, onde todas as pessoas interagem umas com as outras e os saberes são transmitidos de adultos para crianças, de crianças para adultos, de crianças para crianças e de adultos para adultos: todos aprendem com os outros. As crianças são os atores do próprio conhecimento, nos projetos que desenvolvem, exigindo que elas reflitam e desenvolvam os seus próprios juízos/opiniões.

Como forma das crianças serem atores do próprio conhecimento, surge a Metodologia de Projeto. Esta defende a participação ativa da criança.

Antes de mais, importa definir o conceito de projeto e o que é a metodologia de projeto. A palavra projeto, deriva do latim e designa, de forma etimológica, *a noção de futuro (pró, para a frente, no espaço ou no tempo) e de intervenção jectare, atirar* (Many & Guimarães, citado por Cortesão, Neves & Pequito, 2014:226).

Segundo Lilian Katz, a metodologia de projeto, denomina-se como sendo *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema* (Katz, 1997:3) *que desperta a curiosidade das crianças e prende a sua atenção* (Cortesão, Neves, & Pequito, 2014:226). Assim, deve surgir da motivação e dos interesses das crianças.

Para um maior sucesso dos projetos, estes devem envolver primeiramente os alunos, pois sem eles não existiam, em segundo a equipa pedagógica, como um auxílio constante na concretização das etapas e, por fim, os pais, considerados como membros essenciais na construção da educação e aprendizagem dos alunos.

Em suma, e como referem Katz e Chard (1993), *um projecto é uma experiência que não se pode prever com uma certeza absoluta* (Katz & Chard, citado por Lino, 1996:126). Deste modo, mesmo que um dado tema seja estudado por diferentes grupos de crianças e adultos, o mesmo projeto nunca se repetirá. Cada criança é única e a junção das crianças torna cada grupo único e com características e interesses muito particulares, tornando cada projeto num projeto singular e permitindo abordar o conceito de “agência relacional”, sendo esta uma

(...) capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto (Edwards, 2005:172).

I.IV. A perspetiva construtivista

Dewey afirma que *a educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida* (Dewey, 1967:37).

O professor é visto pelas crianças como um exemplo, alguém que está presente para as ensinar, criar oportunidades de trabalho, mas também para brincar. É um amigo com quem podem aprender - descobrir novos conhecimentos e partilhar experiências.

(...) a concepção construtivista assume todo um conjunto de postulados em torno da consideração do ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões. É uma ajuda porque é o aluno que realiza a construção; mas é imprescindível, porque essa ajuda, que varia em qualidade e quantidade, que é continuada e transitória e que se traduz em coisas muito diversas... (Solé & Cool, citado por Rêgo & Camorim, 2001:24).

O adulto é indispensável no processo de aprendizagem das crianças, elas necessitam de ser estimuladas e ajudadas, mas é apenas ajudadas, tal como referem Solé e Cool (Rêgo & Camorim, 2001). Pois, devem ser as crianças a concretizar, na prática, as experiências, a articularem e construir o conhecimento, o adulto apenas as deve orientar e estimular a refletirem.

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

Piaget indica que é necessário *que o professor deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas* (Piaget, 1988:15).

Neste processo de troca de conhecimentos é importante os adultos terem consciência que existem trocas bilaterais e não apenas unilaterais e que o ator principal da ação é a criança. Vygotsky afirma que, *tanto quem ensina como quem recebe a informação aprende, pois, ao ensinar, o parceiro mais experiente reorganiza o seu conhecimento e assim sabe cada vez mais* (Martin¹, 2007). Eis que cada atividade, cada momento, é uma possibilidade de aprendizagem. Apenas é necessário que seja entendido como tal.

Estas perspectivas e conceitos aqui defendidos são a base de toda a intervenção realizada no contexto de estágio. No capítulo III, far-se-á novamente uma reflexão, demonstrando de que modo estes princípios foram mobilizados na prática educativa.

¹ <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/valor-interacao-pre-escola-educacao-infantil-grupos-produtivos-interatividade-541706.shtml>, última consulta a 21/01/2015.

CAPÍTULO II

II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Em educação, a prática/ação está diretamente ligada à investigação/reflexão, pois, na primeira situação são colocados em destaque problemas, dúvidas e questões e só são respondidas após uma pesquisa e posterior reflexão.

Assim, a investigação torna-se essencial na educação, pois permite uma articulação entre a teoria e prática e/ou prática e teoria.

Desta forma, seria impensável realizar uma investigação social só requerendo técnicas de investigação, deixando de parte a reflexão e articulação entre a teoria e a prática, pois esta união é essencial para o sucesso da investigação, tal como afirma o autor:

(...) desiludam-se, pois, os que crêem poderem aprender a fazer investigação social contentando-se com o estudo das técnicas de investigação: terão de explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de reflectir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas (Turato, 2003:143).

O primeiro passo numa investigação, para além de definir o que se vai investigar, é definir a metodologia de investigação mais adequada. O tipo de estudo utilizado durante os estágios insere-se na análise intensiva, uma vez que permite uma abordagem qualitativa da realidade.

Antes de mais, importa salientar que, na investigação

(...) qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, uma vez que os dados recolhidos podem ser textos, imagens ou palavras, o investigador deve registar tudo o que considera pertencente ao tema em estudo e, (...) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, pois, como foi referido anteriormente, este processo tem como finalidade descrever a realidade para assim a melhorar (Bodgan & Biklen, 1994:47-51).

No que se refere aos investigadores, estes quando iniciam uma investigação têm conhecimentos e opiniões devido à sua experiência. Contudo, querem comprovar cientificamente as suas opiniões ou alterá-las, se não estiverem corretas. Tal como indicam os autores Bodgan e Biklen: *os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando (Bodgan & Biklen, 1994:84).*

Na EPE e no 1.º CEB, o educador e o professor, respetivamente, são agentes participativos e com dupla funcionalidade, pois eles centram-se num problema,

refletem e investigam. Sendo, deste modo, educadores/professores reflexivos, tal como foi referido no enquadramento teórico.

Neste seguimento, a metodologia de investigação que obterá mais resultados é a investigação-ação, pois remete-nos para um profissional reflexivo, tal como o educador e o professor devem ser, questionando-se sobre as suas atitudes e estratégias práticas, as mudanças que realizam ou necessitam de ser realizadas no ambiente educacional a que pertencem. Desta forma:

(...) a investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para mobilizar tantos os processos como os resultados (Esteves, 2008:9-10).

A investigação-ação, como o próprio nome indica, tem uma dupla funcionalidade, por um lado o investigador procura para aumentar o conhecimento ou fundamentar o já existente e, por outro age junto das crianças, para surtir aprendizagens. Assim, numa investigação-ação,

(...) desenvolve-se um conjunto de práticas de pesquisa visando produzir um conhecimento que se admite ser necessário, pois que permitirá intervir melhor num problema que se pensa ser importante enfrentar. E esse conjunto de práticas usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (...) (Cortesão, 2006:26).

Deste modo, nos dois contextos, a estagiária teve de realizar várias investigações, desde a pesquisa de estratégias novas, para motivar as crianças/alunos, a procura de grelhas de observação. Após a pesquisa colocou em prática.

A investigação nasce de uma necessidade real que é preciso colmatar, a falta de motivação, a pouca concentração e a avaliação das crianças/alunos, são necessidades reais que cabem ao educador/professor colmatar. Para isso, é necessário investigar e depois colocar em prática. Cada caso é um caso e, muitas vezes, é necessário realizar mais do que uma pesquisa e implementar cada uma delas, para que os resultados sejam cada vez melhores.

A partir da citação é possível afirmar que, o investigador qualitativo e o professor investigador têm algo em comum: ambos têm o mesmo foco, a melhoria da sua prática pedagógica, e os dois partem dos seus conhecimentos e das suas experiências.

Assim, o professor investigador é um profissional que, tal como o investigador qualitativo, reflete e se interroga sobre a sua prática. Tem a consciência de que não sabe tudo e procura estratégias diversificadas e adequadas para cada grupo. Sendo assim, o professor reflexivo *adopta esta perspectiva quer dizer que começará a ter*

menos certezas sobre si e a ver-se mais como objecto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo (Bodgan & Biklen, 1994: 285).

II.I. Participantes no estudo

A amostra da população desta investigação eram as crianças de uma sala de EPE, da instituição A e uma turma de 1.º CEB, da instituição B. O grupo, na instituição A era constituído por treze crianças, sendo que sete eram do género masculino e seis do género feminino, com idades entre os três e os quatro anos de idade; na instituição B, a turma era constituída por 20 alunos, sendo que onze são do género masculino e nove do género feminino, com idades entre os seis e os sete anos.

Os grupos eram heterogéneos, uma vez que, na instituição A algumas crianças nasceram entre janeiro e maio e outras de setembro a dezembro, e na instituição B havia uma criança mais nova um ano que os restantes alunos da turma. Em ambas as instituições, as crianças pertenciam a famílias de classe social média/alta.

Este estudo não teria sido realizado sem a presença da educadora e professora cooperante. Estas tiveram um papel essencial na aprendizagem da estagiária, pois deram-lhe a conhecer os grupos, explicaram as suas práticas e em que é que as fundamentavam e orientaram-na sempre no caminho do progresso e aprendizagem.

A comunidade educativa é essencial, tanto para o desenvolvimento de cada instituição como para a existência da mesma. Este ponto será abordado com mais pormenor no capítulo III.

No estágio em 1.º CEB, foi essencial o par pedagógico, pois com ele houve partilha de opiniões, reflexões e pesquisa de estratégias. No início, não foi fácil, pois eram dois professores, mais a estagiária e o par pedagógico, contudo, com o decorrer do estágio foi sendo criado um vínculo entre o par pedagógico e as professoras.

Deste modo, o par pedagógico refletia em conjunto, trocava opiniões de atividades, conselhos e partilhavam em conjunto com as docentes. Assim, todos trabalhavam em equipa para um maior sucesso dos alunos.

II.II. Instrumentos

No decorrer dos estágios foram utilizados vários meios de recolha de informação. Deste modo, é importante considerar que

(...) investigação qualitativa é descritiva[os] dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de (...) fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (Bodgan & Biklen, 1994:48).

Para que a prática tivesse um maior sucesso, recorremos a conversas informais com a professora e educadora cooperante, com a professora que lecionava uma das áreas de conhecimento e com as supervisoras da ESEPF, ao portfólio de criança, às reflexões semanais, à observação participante, a grelhas e registos de observação, a instrumentos de avaliação (como a autoavaliação dos alunos e as grelhas de acompanhamento do par pedagógico) e, por fim, e bastante essencial, à análise de obras de diferentes autores – para aprofundar e adquirir novos os conhecimentos e fundamentá-los - para isso, foram analisados os vários documentos, pelos quais se guiam as instituições, tais como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno; não deixando de parte a consulta dos documentos oficiais: as Orientações Curriculares para a EPE, o Currículo Nacional para o 1.º CEB e os programas oficiais.

Tendo em consideração que todos estes instrumentos têm utilidades específicas, tentamos retirar deles o maior proveito.

Uma das primeiras técnicas utilizadas foi a observação indireta, no sentido em que se realizou uma análise de conteúdo de documentos da instituição e das fichas de anamnese das crianças e alunos. No entanto, foi necessário realizar um inquérito por questionário aos encarregados de educação, na instituição B. Isto *consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar (Quivy & Campenhoudt, 2008:188).*

Foi igualmente realizada uma observação direta da realidade. Este tipo de observação é, para o investigador, exata e objetiva, pois permite-lhe visualizar os materiais utilizados pelas crianças e alunos, os comportamentos mais ou menos comuns e alguns dos que costumam desenvolver ao longo do tempo.

Esta observação direta foi realizada adotando duas posturas diferentes: como observador participante e não participante. Nas situações em que os registos de observação foram realizados assumindo uma postura de observador exterior ao

processo (por exemplo quando se constroem registos de observação [Cf. Anexo I]), realizou-se uma observação direta não participante.

No entanto, também adotou uma postura de participante ativo; para isso era necessário que houvesse uma intervenção educativa. Assim, a observação participativa *consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva* (Quivy & Campenhoudt, 1998:189).

Através desta técnica, o observador pretende recolher dados sobre ações, opiniões ou perspetivas, uma vez que está dentro da ação, sendo testemunha dos comportamentos das crianças e dos alunos. Assim,

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

Como forma de registar as observações é possível utilizar a fotografia [Cf. Anexo II] e registos escritos, como os registos de incidentes críticos [Cf. Anexo III].

Assim, a fotografia foi, tal como se afirmou anteriormente, uma das técnicas utilizadas que permitiu registar atividades e comportamentos significativos ao longo do processo de estudo. Tal como indicam Bodgan e Biklen: *Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação* (Bodgan & Bikle, 1994:140).

A máquina fotográfica é um aparelho fundamental nas mãos de um educador ou professor, pois, a todos os minutos ocorrem aprendizagens, as crianças e alunos têm atitudes e comportamentos que merecem ser registados para posteriormente se recordar, de forma clara, toda a evolução.

Os registos de incidentes críticos são registos de observação breves, que

(...) descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (...) (Parente, 2002:181).

Os registos que se realizam para os portfólios evidenciam a evolução de cada criança e permitem realizar uma avaliação mais fidedigna. Além de que a construção do portfólio conta com a participação ativa da criança. Deste modo, *observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades que envolvam músculos e a coordenação sensoriomotora fina constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças* (Parente, 2002:180).

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

A análise de conteúdo de textos de diferentes autores é considerada um processo bastante importante, pois permite que o investigador iniciante construa uma base científica significativa, abordando temas relacionados com pedagogia, metodologia, estratégias que podem ser adotadas e modelos curriculares. Assim, a análise documental é encarada como uma *técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema* (Lüdke & André, 1986:38).

Deste modo, é essencial reconhecer que

(...) os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações dos pesquisador [,] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke & André, 1986:39).

Para além dos instrumentos de recolha de dados é fundamental que o investigador ajuste a sua prática ao contexto em que se insere e, posteriormente, proceda à recolha e ao tratamento dos dados recolhidos. Estes dados são alvo de uma análise de conteúdo, que conseqüentemente pode levar a uma reflexão.

Ao longo do estudo, e como suporte teórico, foi construído um portfólio reflexivo. Nele foi colocado *um conjunto coerente de documentação reflectidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional* (Alarcão, citado por Neves, Silva & Pinheiro, 2003:105). Assim,

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

A reflexão é pertinente e deve causar uma alteração/mudança para estruturar uma planificação. Após ser realizada a observação das necessidades e interesses dos grupos e o investigador ter refletido é necessário agir. No entanto, a reflexão permite criar uma mudança na organização do ambiente educativo e a criação de atividades diversificadas e significativas. Construir, através da utilização de instrumentos e atividades lúdicas, aprendizagens significativas.

Deste modo, as reflexões semanais permitiram à estagiária ir melhorando a sua prática, pois, ao realizá-las, ela refletia sobre as diferentes situações experienciadas, *indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento* (Sá-Chaves, 2000:15).

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

Todos estes instrumentos propiciaram uma prática mais consciente e fundamentada à estagiária, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

III. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Ao longo deste capítulo vai ser dado a conhecer o processo de intervenção realizado nas valências de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

Falar de educação é, *em primeiro lugar, evocar uma instituição social, um sistema educativo (...)* A educação enquanto instituição possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento (...) (Mialaret, 1976:11). Deste modo, na primeira parte, serão caracterizadas as instituições, através dos seus documentos orientadores - Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades - e, posteriormente, serão caracterizados o grupo e a turma.

Na segunda parte serão explanadas as intervenções realizadas, tendo em conta as suas diferentes fases – observação, planeamento, ação e avaliação.

III.I. Caracterização do Contexto

O primeiro estágio curricular em Educação Pré-escolar realizou-se num Colégio privado (instituição A), localizado na Senhora da Hora, no concelho de Matosinhos. O colégio é constituído pelas valências de Creche, Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

No que refere ao segundo estágio curricular, na valência de 1.º ciclo do Ensino Básico, este realizou-se também num colégio privado (instituição B), situado na freguesia de Milheirós, no concelho da Maia. A sua constituição, em relação ao número de valências, é superior ao colégio do primeiro estágio, uma vez que engloba todas as valências da instituição A e o Secundário.

Ao iniciar os estágios profissionalizantes, a estagiária sentiu a necessidade de conhecer a dinâmica de cada uma das instituições, bem como o grupo/turma e a equipa pedagógica/professores, com quem aprofundou um sentimento de partilha, cooperação e aprendizagem ao longo dos meses de prática pedagógica.

Para compreender a organização de cada instituição e, uma vez que *um currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, num contexto social e institucional no qual acontece* (Siraj-Blatchford, 2004:10), a estagiária recorreu à

análise dos documentos, como o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, o Regulamento interno é o

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

De acordo com o RI da instituição A, existe uma grande proximidade entre o adulto e a criança sendo, assim, adotado o tratamento pelo nome e por *tu*, na valência de EPE. Este documento, tal como está expresso no Decreto-Lei n.º 137/2012, (...) *organiza toda a ação educativa e por isso define as regras de convivência, o modelo de organização escolar e as normas gerais de funcionamento (...)* (Regulamento Interno, 2011–2014:6).

Assim, ao aferir o documento, a estagiária percebeu que um dos princípios enunciados é que, as crianças e/ou educadores do colégio devem ser identificados, não só pelo seu uniforme, *mas também e, sobretudo, pelo seu saber estar e saber ser* (RI, 2011–2014:11). Deste modo, a postura de cada criança/aluno e educador/professor é crucial na educação deste colégio.

Outro dos princípios que o Colégio defende é a assiduidade e pontualidade de crianças e adultos, de forma a garantir sucesso nas atividades realizadas e responsabilidade em toda a comunidade.

O colégio tem uma organização particular, permitindo que as várias valências se articulem entre si, revelando uma verdadeira comunidade educativa, como é possível observar no anexo IV – caracterização da instituição.

O PE é um

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

O projeto educativo do colégio onde se realizou o estágio de Educação Pré-escolar, denomina-se “Educar para o século XXI”, já que a instituição se rege por uma educação que permite às crianças explorar capacidades, testar limites e alargar conhecimentos. Para sustentar este projeto educativo, o colégio não se centra apenas nas ferramentas tecnológicas, científicas e cognitivas, mas também em ferramentas comportamentais e sociais.

Deste modo, tem como objetivos: educar crianças tolerantes e sensíveis, capazes de viver em comunidade, bem como criar cidadãos com pensamento crítico, levando a que durante a sua vida sejam capazes de pensar e agir livremente, estando

sempre recetivos à inovação e à criatividade. É a partir desta missão e do espírito coletivo de aprendizagem e motivação que as atividades são planeadas pelos educadores e/ou professores e pelas crianças/alunos da instituição.

Sendo a criança a pedra angular deste colégio, esta é vista como o centro de toda a aprendizagem e é, por isso, valorizada a sua singularidade – *Cada gaivota é um ser singular, irrepetível (...)* (Projecto Educativo, 2011–2014:3). É, assim, uma ideologia baseada no princípio da diferenciação pedagógica, com o objetivo primordial de ajudar na construção de um projeto de vida, que permita viver em harmonia com os outros e consigo próprio.

O colégio tem uma política educacional baseada em quatro pilares fundamentais de uma educação direcionada para o século XXI, *definidos pela UNESCO em 1996* (PE, 2011-2014:5) [Cf. Anexo IV].

No que refere ao PE do colégio, onde se realizou o estágio em 1.º CEB, este denomina-se “Educar para o Futuro”. O projeto é um instrumento, através do qual os docentes pretendem orientar o caminho para a ação, tendo como missão (...) *qualificar para o sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor* (PE, 2012-2015:7).

Como é referido no Projeto Educativo, (...) *educar na “era da descontinuidade” pressupõe a educação como uma função social, numa ambivalência entre tradição e inovação, entre permanência e a mutação* (PE, 2012–2015:30). Desenvolvendo, desta forma, uma escola nova, transformando cada aluno num cidadão que seja consciente, com opinião crítica e seja participativo.

Deste modo, e tal como na instituição A, a comunidade é essencial; assim, deve estar inserido numa comunidade que tem como finalidade *assumir um compromisso social enraizado em três princípios estruturantes: Liberdade, Responsabilidade e Solidariedade* (PE, 2012–2015:30).

O PAA é o documento (...) *que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento* (MEC, 2012).

Ao analisar o documento da instituição A, estão indicadas ações que promovem a interação entre todos, na realização das atividades, demonstrando e vivendo como uma verdadeira comunidade educativa, tal como nos refere o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

Em suma, nos dois colégios, os três documentos: PE, RI e PAA encontram-se interligados na medida em que, o Projeto Educativo (...) *considera a criança na sua individualidade ajudando-a a desenvolver as suas capacidades e competências; por*

outro lado considerando-a como um ser social e em interação com outros (...) (RI, 2011–2014:6).

Por fim, o Projeto Curricular *responde a todas estas questões identificando os conteúdos a aprender, as capacidades e competências a desenvolver (...)* (RI, 2011–2014:6). Todas estas dimensões, capacidades e competências estão presentes nas atividades propostas pelos Colégios no PAA, existindo assim uma articulação de complementaridade entre todos os documentos.

III.I.II. Caracterização Sociocultural das crianças

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção o na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997).

Ao analisar os documentos orientadores da Educação Pré-escolar, podemos concluir que cada criança tem uma família – *pais ou seus substitutos – que é diferente – composição, características sócio-económicas e culturais* (ME, 1997:32).

Na instituição A, o grupo era composto por 13 crianças (6 do género feminino e 7 do género masculino), com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e pertenciam a uma classe social média – alta.

No 1.º ciclo, a turma era constituída por 20 alunos (9 do género feminino e 11 do género masculino) e, tal como o grupo do EPE, pertenciam a uma classe social média/alta.

Todas as informações foram recolhidas pela estagiária, após a análise das fichas de anamnese e dos inquéritos por questionário realizados aos pais ou encarregados de educação, com o objetivo de obter informações fidedignas para a construção deste texto.

Deste modo, após a análise das fichas, a estagiária constatou que, no grupo da instituição A, com a exceção de três pais, todos têm graus académicos superiores, uns licenciados, outros mestrados. Contudo, mesmo os pais sem formação académica superior têm empregos no sector terciário [Cf. Anexos V e VI].

Na instituição B, após a análise do inquérito por questionário, a estagiária verificou que seis pais não tinham graus académicos superiores, os outros eram licenciados, mestrados e há pais com pós-graduações e bacharelato. Tal como aconteceu na instituição A, os pais trabalham todos no sector terciário, contudo um pai encontra-se desempregado e uma mãe é dona de casa.

Papalia *et al.* (2001) realizaram um estudo para analisar a influência da atenção que os pais davam à criança com o desenvolvimento do QI das mesmas e o resultado foi o seguinte:

(...) Pais de famílias com nível de económico superior despendiam mais tempo com os seus filhos, davam-lhes mais atenção, falavam mais com elas e mostravam mais interesse naquilo que elas tinham para dizer; as crianças cujos pais faziam isto tendiam a ter melhores resultados de QI aos 3 anos e, novamente, aos 9 anos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001:338).

Uma vez que as crianças e os alunos fazem parte de uma classe socioeconómica média/alta espera-se que tenham bastantes materiais, desde brinquedos a livros, enciclopédias, tecnologias, servindo eles para aumentar e estimular a sua cultura e os seus interesses; que, juntamente com os seus pais, visitem vários museus, exposições e/ou locais de interesse cultural e que passem algum tempo em família. Partindo deste pressuposto, normalmente as crianças e os alunos exigem que a equipa pedagógica e os professores sejam inovadores nas suas atividades, para que consigam captar a sua atenção, criando motivações e que as estimulem, o que numa classe socioeconómica mais baixa, podia sofrer variações.

No grupo da instituição A, existiam crianças com problemas alérgicos, tanto a ácaros, como a alguns alimentos. Estas eram informações essenciais, que toda a equipa pedagógica devia ter em conta na planificação de atividades, para que não corresse o risco de fornecer às crianças alimentos ou as colocar em ambientes que lhes provocassem complicações de saúde e bem-estar [Cf. Anexo VII].

Pelo contrário, no 1.º CEB, existiam duas crianças que estavam a ter apoio com uma terapeuta, para estimular o desenvolvimento linguístico e a escrita. Importa salientar que existiam duas crianças a ter apoio complementar com os professores das diferentes áreas de conhecimento, para colmatarem algumas dificuldades.

III.I.III. Caraterização Teórico-Real das crianças

De acordo com as Teorias da Psicologia do Desenvolvimento, existem três áreas de conteúdo para o grupo de crianças dos 3 anos - Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Na Área de Formação Pessoal e Social estão presentes as relações, o indivíduo, a sua autonomia e autoestima. É caracterizada como uma área que integra as crianças na sociedade. Deste modo, aos 3 anos, segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento Pré-operatório. Neste estágio, *tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. No entanto, de*

acordo com Piaget, as crianças só pensam logicamente no estágio das operações concretas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001:312).

A estagiária foi observando que com o decorrer do estágio as crianças começaram a gostar de brincar umas com as outras [Cf. Anexo VIII], situações como “estamos a brincar às pulgas, queres brincar?” foram frequentes nas observações dos recreios; começam a ser seletivas acerca, dos seus companheiros – “não quero brincar contigo, prefiro brincar com o G”, esta foi outra situação observada; gosta de imitar os adultos [Cf. Anexo IX].

Um das características preponderantes deste estágio é o egocentrismo, que foi bastante evidente em algumas crianças do grupo, pois (...) *o seu pensar reflete uma posição autocentrada, e elas não conseguem ver uma situação do ponto de vista de outra pessoa* (Piaget, 1978:161).

No entanto, a estagiária, durante o estágio, pode observar uma evolução, pois, as crianças começaram a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro – começaram a ter consciência de si e do outro [Cf. Anexo VIII]; os cuidados com a higiene aumentaram; a capacidade de concentração evoluiu e, por isso, conseguiam estar em silêncio por um período mais prolongado de tempo. A estagiária observou também a evolução na negociação, começaram a aceitar a opinião e ideias dos colegas e a completá-las [Cf. Anexo VIII].

A Área da Expressão e Comunicação está dividida em seis domínios, sendo eles, Domínio da Expressão Motora, Domínio da Expressão Musical, Domínio da Expressão Plástica, Domínio da Expressão Dramática, Domínio da Matemática e, por fim, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No Domínio da Expressão Motora, as crianças, nesta faixa etária, têm uma evolução tanto *ao nível das competências motoras grossas como ao nível das competências motoras finas* (Papalia, Olds & Feldman, 2001:286). As crianças continuam a evoluir na aquisição destas competências, a maioria do grupo é capaz de pegar num lápis corretamente, bem como na tesoura. Contudo, devido ao grupo ser bastante heterogéneo, pois algumas crianças nasceram entre janeiro e abril e outras entre outubro e dezembro, havia uma diversidade na aquisição destas competências.

A lateralidade é outra característica a desenvolver nesta faixa etária. Entende-se por lateralidade *um domínio funcional de um dos lados do corpo sobre o outro, resultado do amadurecimento e da aprendizagem* (Cerezo, 1997:140). No grupo, no que refere à distinção verbal da lateralidade, entenda-se direita ou esquerda, as crianças ainda estão em apropriação dos conceitos. No entanto, todas elas já definiram a sua lateralidade.

Os Domínios das Expressões Musical, Plástica e Dramática são abordados por professores de currículo local. Em sala, a educadora e a estagiária realizavam pequenas atividades de *exploração de sons e ritmos* (ME,1997:61), no domínio da expressão musical; todas as semanas utilizavam uma técnica plástica nova, para a realização do registo das novidades de fim-de-semana, o que *implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos* (ME, 1997:61).

O Domínio da Matemática pode ser analisado através do anexo VIII. Importa salientar que as crianças têm uma disciplina no currículo local, denominada de Xadrez, onde são abordados e aprofundados vários conceitos matemáticos, tais como a organização cartesiana.

Deste modo e, através da observação da estagiária, as crianças são capazes de compreender conceitos de número e de espaço: mais/menos; maior/menor; dentro/fora; atrás/à frente; debaixo/em cima; realizar contagens [Cf. Anexo VIII, figura 1]; reconhecer padrões entre objetos – seriação e classificação [Cf. Anexo VIII, figura 2)].

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita está desenvolvido em algumas crianças que já iniciaram a fase da argumentação, exprimindo as suas opiniões de forma clara. No decorrer do estágio, para além desta evolução, a estagiária teve a possibilidade de constatar a apropriação que as crianças faziam de expressões utilizadas pela equipa pedagógica, o aumento do vocabulário em algumas crianças, bem como a utilização de frases proferidas de forma correta. Uma das competências que foi iniciada no decorrer do estágio, e observada pela estagiária, foi a abordagem à escrita, sendo que algumas crianças conseguiam com facilidade escrever o seu nome.

Na Área do Conhecimento do Mundo, a criança desperta a sua curiosidade para o que a rodeia, tal como indica nas Orientações Curriculares: *enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê* (ME, 1997:79). O Projeto dos “Bichos de Jardim” permitiu que as crianças explorassem, desenvolvessem a curiosidade e procurassem repostas para as suas questões ou dúvidas. Assim, a utilização da Metodologia de Projeto permitiu o aprofundamento destas competências.

No decorrer do estágio, a estagiária foi-se apercebendo que as crianças estavam bastante entusiasmadas e queriam sempre saber mais, sabiam responder às questões e conseguiam relacionar o que tinham aprendido com situações da vida e nas próprias brincadeiras.

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

No 1.º CEB os alunos, segundo Piaget, encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio, são *menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (actuais). As crianças são agora capazes de pensar logicamente, porque podem ter em consideração múltiplos aspectos de uma situação, em vez de se centrarem num único aspecto* (ME, 1997:420). Neste estágio, as crianças preocupam-se com os outros e pensam no bem do outro e articulam conhecimentos de forma estruturada.

No que refere ao desenvolvimento cognitivo, os alunos

(...) realizam muitas tarefas a um nível mais elevado do que o poderiam fazer no estágio pré-operatório. Têm uma compreensão maior das diferenças entre fantasia e realidade, classificação, relações lógicas, causa e efeito, conceitos espaciais e conservação, e são muito mais competentes com os números (ME, 1997:410).

Alguns alunos, no 2º ano, estão a começar a separar a fantasia da realidade. Contudo, alguns ainda se centram bastante no faz de conta, na fantasia para dar exemplos.

No 1.º CEB existem quatro áreas, denominadas áreas do conhecimento, sendo elas: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (dramática, música e plástica).

Supracitando, na área de matemática, os alunos são mais capazes de trabalhar com os números, uma vez que todo o desenvolvimento cognitivo contribui para que os alunos se dediquem à matemática. Muitos dos alunos já possuem capacidades para *manipular símbolos, para compreender a inclusão de classes e seriação e para apreciar conceitos como a reversibilidade, possibilitam o cálculo. (...) Pelos 6 ou 7 anos, conseguem contar mentalmente* (ME, 1997:425).

Durante o estágio, a estagiária foi observando a evolução dos alunos na realização de contagens; nas primeiras semanas utilizavam bastante os dedos ou objetos e, progressivamente, foram realizando os cálculos mentalmente. Uma das dificuldades observada pela estagiária era quando, na leitura ou escrita de números, pertencentes às dezenas ou centenas, esses passavam para a ordem superior ou se mantinham na mesma, isto é das dezenas para as centenas ou manter-se nas centenas, por exemplo, 99 para 100 e 699 para 700.

Os alunos mostram gosto pela matemática e querem sempre saber mais, questionam várias vezes quando aprendem o milhão. Sempre que é introduzida uma estratégia nova, de uma forma geral todos compreendem e não existem alunos com imensas dificuldades, por vezes é a falta de concentração.

No que refere ao desenvolvimento da linguagem, *as crianças conseguem, agora, compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender*

melhor (ME, 1997:439). Ao longo do estágio, a estagiária observou uma evolução, tanto na linguagem, como na escrita.

Os alunos, progressivamente, foram corrigindo os erros que davam; alguns, de forma autónoma, aperfeiçoaram a sua caligrafia e, de uma forma geral, todos se exprimiam corretamente, de forma clara e estruturada, utilizando um vocabulário adequado à idade.

Contudo, algumas vezes era necessário os docentes recordarem os alunos para terem atenção à caligrafia. No que refere aos erros ortográficos, é importante salientar que um aluno questionava constantemente as professoras sobre a forma como se escrevia alguma palavra, principalmente os finais das palavras quando terminavam em “e” ou “a” o aluno tinha alguma dificuldade a distinguir. De uma forma geral, muitos dos erros ortográficos ocorriam por distração dos alunos. Havia, contudo alunos que escreviam bastante bem, com uma caligrafia cuidada e praticamente sem erros.

Importa referir que o aluno com dificuldades no desenvolvimento da linguagem evoluiu consideravelmente. A meio do estágio, a estagiária não necessitava de soletrar ou dizer as palavras calmamente, para que ele analisasse os lábios e a posição da língua; como consequência deste melhoramento, os erros ortográficos diminuíram.

No que refere à leitura, havia alunos que apresentavam algumas dificuldades, pois não praticavam a leitura em casa, nem liam algum tipo de texto ou livros. A estratégia utilizada pelas estagiárias da avaliação da leitura ajudou a melhorar algumas dificuldades, pois os alunos tinham de se autoavaliar, após realizarem a leitura para a turma e sentiam alguma vergonha quando a classificação era baixa. Desenvolvimento considerável teve a criança supracitada, com dificuldades de linguagem, no início; a estagiária compreendia pouco o que ele dizia, com o passar do tempo e a motivação para ler, bem como o trabalho com a terapeuta, o aluno passou a conseguir ler os textos de forma perceptível. Com esta evolução o aluno passou a andar mais feliz e a comunicar mais com os colegas.

O desenvolvimento motor é caracterizado nas crianças por se tornarem *mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas – e retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e apreender novas competências* (ME, 1997:403). Os alunos coordenavam todo o corpo de forma articulada e, sempre que conseguiam realizar algo novo, mostravam à estagiária. Contudo, importa referir que alguns alunos não têm a lateralidade bem desenvolvida, pois tinham alguma dificuldade a distinguir a direita da esquerda.

O estudo do meio é uma das áreas preferidas pelos alunos, por ser mais prática e os envolver mais diretamente, uma vez que são abordados aspetos da vida deles ou do que os rodeia de forma próxima. Os alunos são capazes de transportar o que é abordado para o dia a dia deles, desde as regras de convivência, à limpeza dos espaços, entre outras temáticas.

Outra das áreas contidas no currículo na instituição B é o Inglês. Esta área é lecionada por uma professora de inglês. A introdução de uma segunda língua no currículo é essencial para o futuro de cada aluno. Assim, através de músicas, atividades, fichas e vídeos, a professora introduz a nova língua.

De uma forma geral a turma não tinha dificuldades na aprendizagem da nova língua. Contudo, havia dois alunos com apoio. Importa salientar que um destes alunos apresentava dificuldades também a português, uma vez que o seu problema era no desenvolvimento da linguagem.

Em suma, apesar de haver alunos com algumas dificuldades de aprendizagem em algumas das áreas de conhecimento, a turma caracterizava-se por ter bons resultados.

III.II. Intervenção nos Contextos

III.II.I. Observar/Preparar

Olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades (Parente, 2012:8).

Na EPE, tal como nas outras valências de ensino, a observação é como uma *chave*, porque permite ao educador conhecer cada criança, os seus interesses, necessidades e dificuldades, abrindo portas ao conhecimento e à curiosidade das crianças.

As Orientações Curriculares preconizam o seguinte:

(...) observa-se cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...) para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997:25).

Assim, observar implica uma imensa atenção do educador, sendo o processo de *observar uma antítese da passividade. Observar não é só ver. É pôr os cinco sentidos em ação (Rigolet, 1998:37).*

No início do estágio, a estagiária confrontou-se com um projeto a terminar, pois as crianças tinham perdido interesse nele. Tornava-se, mais do que nunca, essencial observar, para descobrir os interesses atuais das crianças, pois *observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana* (Estrela, 1990:80).

Ao observar os desenhos de algumas crianças que, com alguma frequência, desenhavam borboletas e uma vez que estava perto o início da primavera, a estagiária preparou uma atividade de descoberta da primavera. Ao longo da atividade foi-se apercebendo que as crianças procuravam os bichos de jardim, uma vez que não encontravam flores. A partir desse dia começaram a trazer livros sobre animais de jardim e insetos, perguntavam informações sobre os animais, iniciando-se, assim, o Projeto dos “Bichos de Jardim”, que será aprofundado na parte II deste subcapítulo.

Deste modo, foi essencial a observação da estagiária, pois tal como afirma Morgado, o educador deve adotar *uma atitude de observação constante que permite regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevantes* (Morgado, 2004:22,23).

Do mesmo modo, no estágio em 1.º CEB, a observação foi igualmente essencial, tanto para conhecer os alunos e as suas diferentes necessidades, como para conhecer as características e refletir nas estratégias que melhor se adequavam à turma; tendo em consideração a dinâmica de funcionamento da mesma e a organização do espaço-sala. Através de uma observação sistemática dos comentários e das intervenções de cada aluno, a estagiária compreendeu o tipo de vocabulário utilizado por eles e pelas professoras, a capacidade para a turma realizar tarefas e em que moldes o realiza – individual, pequeno ou grande grupo.

Deste modo, também neste estágio, a observação foi a chave de abertura para os passos seguintes.

A observação é um processo fulcral para se atingir os interesses do grupo/turma e de cada criança/aluno. O professor deve observar e realizar o respetivo registo, utilizando os instrumentos mencionados anteriormente no capítulo II.II e, depois de registar, deve refletir, para posteriormente agir de acordo com o que observou.

III.II.II Planear/Planificar

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas para uma maior igualdade de oportunidades (ME, 1997:26).

A planificação é o processo que se segue à observação. Tal como a observação, é um processo complexo, a planificação segundo Silva consiste em *organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências, concretas e especificidades inerentes, as linhas estratégicas mais adequadas* (Silva, 1987:30). A estagiária, ao longo da intervenção educativa, teve a função de observar e articular as informações observadas com as que tem sobre cada criança/aluno, os seus interesses e necessidades e, após refletir, planificar. Foi importante para a estagiária, ter sempre a consciência que devia planificar para todos em geral e para cada criança/aluno, em particular.

Para que tal fosse possível, as reuniões semanais, tanto com a educadora cooperante como com a professora cooperante, foram fulcrais. Deste modo, permitiram que a estagiária, na instituição A, articulasse as informações observadas com as áreas de conteúdo, para proporcionar um ambiente estimulante, de desenvolvimento e de aprendizagens significativas e diversificadas, tal como deve realizar *a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças* (ME, 1997:26); na instituição B, foi possível tomar conhecimento dos conteúdos a lecionar e articulá-los com as atividades, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem.

A flexibilidade da planificação permite a participação das crianças. Deste modo, também é possível ler nas Orientações Curriculares que

(...) o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competência de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma (ME, 1997:26).

Do mesmo modo acontece para o 1.º CEB: as planificações devem ser flexíveis para que, caso seja necessário estruturá-las, seja possível fazer. Assim, as planificações não são uma barra de ferro impossível de moldar, mas um fio de arame que se molda de acordo com os interesses ou necessidades dos alunos.

No início de cada estágio, a estagiária teve a possibilidade de reunir com a educadora cooperante, no estágio de EPE, e com a professora cooperante, no estágio de 1.º CEB, onde, para além de algumas informações referentes ao grupo/turma, abordaram a estrutura da planificação utilizada pela estagiária. Deste modo, na

instituição A, a estagiária adotou o modelo da educadora (planificação em grelha), uma vez que também se identificava com este modelo [Cf. Anexo X]. Posteriormente, e como forma de estruturar o projeto desenvolvido com o grupo, a estagiária realizou uma planificação em rede [Cf. Anexo XI]. Na instituição B, a professora concordou com o modelo adotado anteriormente pela estagiária [Cf. Anexo XII]. Contudo, e tendo em conta o desafio da supervisora, a estrutura da planificação foi alterada [Cf. Anexo XIII]. Este modelo favoreceu a estagiária, uma vez que se tornou mais fácil criar atividades estimulantes, pois o tema não era o conteúdo, concretamente, mas uma frase ou palavra que indiretamente o indicavam e do qual a estagiária partia para construir a planificação, indo ao encontro dos interesses e necessidades formativas dos alunos.

No primeiro estágio, na instituição A, foi sugerido à estagiária, que planificasse de forma descritiva, enunciando possíveis imprevistos e estratégias para os solucionar, os locais da atividade e a disposição do grupo [Cf. Anexo XIV]. Uma vez que esta estratégia deu segurança à estagiária, pois estava preparada para as várias eventualidades que poderiam surgir, decidiu implementá-la no segundo estágio, na instituição B.

No grupo de EPE, e uma vez que as crianças só tinham três anos, não se realizavam as assembleias de turma, como é habitual nos grupos dos 4 e 5 anos, destinadas a avaliar as atividades realizadas, a projetar atividades de acordo com interesses ou resolver situações decorrentes da rotina diária e das interações entre pares.

Assim, nesta sala, a estagiária sentiu a necessidade de realizar com imensa exatidão a observação, pois os pormenores das crianças podiam ser a faísca que proporcionava, à estagiária, acender o fósforo, a atividade. Deste modo, procurou-se sempre incluir as crianças, embora por vezes de forma indireta, nas planificações de todas as atividades.

Segundo Daniel Jordan, *as crianças que crescem sem experiência em estabelecer os seus próprios objetivos e em seguir os passos necessários para os atingir, nunca serão seres humanos totalmente independentes, responsáveis, e auto-confiantes* (Jordan, citado por Hohmann & Weikart, 2011:252).

Na valência de 1.º CEB, sempre que a estagiária disponibilizava o plano de aula, no início da mesma, permitia que os alunos gerissem e organizassem mais facilmente o seu tempo mentalmente. Neste contexto, a gestão do tempo era bastante rigorosa, uma vez que cada aula era constituída por um ou dois blocos de uma hora, não se podendo prolongar, uma vez que as aulas eram lecionadas por docentes diferentes e eram de diferentes disciplinas.

Tal como foi mencionado no início deste ponto, a planificação foi sempre elaborada pensando nos gostos e interesses dos alunos, criando estratégias para colmatar algumas lacunas existentes na turma.

III.II.III. Agir/Intervir

Durante o processo de agir/intervir foi essencial realizar uma articulação com as mais atuais teorias das Ciências da Educação, da pedagogia e das metodologias de intervenção educativa e das metodologias de investigação – referenciadas nos capítulos I e II do presente relatório - nunca esquecendo o contexto de cada instituição, bem como os valores que defendiam, as equipas pedagógicas que integrou, a sua forma de intervirem, o par pedagógico e, principalmente, cada criança/aluno.

Na instituição A, as atividades realizadas centraram-se no projeto que a sala iniciou, em meados de março – Projeto dos “Bichos de Jardim”. Contudo, também foram realizadas atividades diversificadas e significativas, exteriores ao projeto.

No que refere às atividades realizadas na instituição B, estas centraram-se nas áreas de conhecimento da matemática, do português e do estudo do meio. No entanto, tal como aconteceu na instituição A, foram realizadas outras atividades significativas que marcaram algumas efemérides, como o dia de S. Martinho (11 de novembro) e o dia da Pessoa com Deficiência (3 de dezembro). Uma vez que a estagiária sempre incentivou os alunos a utilizarem o pensamento crítico, a convite da supervisora, lecionou ainda uma aula de filosofia para as crianças.

Quando iniciou o Projeto “Bichos de Jardim”, com origem nos interesses e motivações das crianças, foi necessário negociar e compreender o que queriam saber e fazer, ou seja, conhecer as suas expectativas e interesses. Para isso, realizou-se uma assembleia de turma e as crianças exprimiram o que sabiam, estimulando, neste sentido, valores como o respeito, a oportunidade de escolha e a democracia [Cf. Anexo XV].

Tal como afirma Dewey,

(...) o aprendiz é considerado um agente ativo (...) a aprendizagem não ocorre através da receção passiva de informação transmitida. O único conhecimento é, na sua perspetiva, aquele que se adquire através da experiência pessoal (Dewey, citado por Roldão, 1994:67).

Desta forma, o educador é apenas um orientador no processo de aprendizagem. Tal afirma Malaguzzi, *as crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de ativar as*

competências das crianças para construir significados (Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999:12). Através do supramencionado, é possível concluir que é essencial que as crianças experimentem, pois só assim alcançarão, com maior sucesso, a aprendizagem. Ao educador cabe-lhe o papel de motivar continuamente a criança, dando um sentido às suas aprendizagens. Foi com base na motivação que a estagiária organizou os seus estágios. Pois, para ela, toda a aprendizagem bem-sucedida tem origem num processo de excelência, a motivação.

Deste modo, tornou-se necessário iniciar o estágio, na instituição B, com uma observação significativa e alguns diálogos informais com as docentes e o par pedagógico, para compreender algumas características e especificidades do colégio e da turma, procurando realizar, desde o primeiro dia, um processo de excelência (...) *a observação da turma permitiu reconhecer algumas das suas características principais, sendo elas: o interesse pela novidade e a vontade de saber mais; distraem-se com facilidade e crianças com comportamentos que requerem a atenção constante do professor* [Cf. Anexo XVI].

Após serem identificadas as características, o par pedagógico dialogou e, inicialmente propôs a realização de um mapa de comportamento, de modo a colmatar algumas situações observadas. Contudo, ao dialogar com a professora, esta explicou que no colégio utilizavam um *software* específico - a *Classdojo*; esta é uma aplicação/site, onde são atribuídos pontos positivos ou negativos, de acordo com os parâmetros previamente definidos com a turma. Assim, as estagiárias utilizaram a estratégia das docentes: durante as aulas colocavam os nomes no quadro, numa tabela com os sinais (positivo – mais e negativo – menos) e, no fim do dia, realizavam a avaliação na aplicação, de acordo com os dados escritos no quadro.

A primeira atividade que a estagiária realizou, na instituição A, após ter percebido os interesses das crianças, foi a hora do conto dramatizada e o posterior registo [Cf. Anexos XVII e XVIII], com o livro “A Cigarra e a Formiga” de Luísa Ducla Soares, isto porque as crianças tinham observado bastantes formigas quando realizaram a visita à procura da primavera.

Ao abordar a metodologia de projeto, a estagiária implementou no grupo o conceito de “agência relacional”, referenciado anteriormente no capítulo I.II.III.

Deste modo, atividades como a integração de plantas e animais na sala, descoberta da vida dos animais, visitas ao meio, construção dos relvinhas e pesquisas ou relatos de visitas do fim-de-semana, constituíam um motivo para a realização de uma assembleia de turma, onde abordavam as novas informações, articulando-as com as anteriores e descobrindo o que queriam saber mais.

Assim, após a visita e a hora do conto, a estagiária considerou pertinente realizar uma assembleia e questioná-los sobre o que queriam ter na sala que identificasse a primavera. Foi então criada uma teia de ideias [Cf. Anexo XIX] e posteriormente foram integrados na sala dois catos sem picos. Os interesses das crianças continuavam a desenvolver-se em torno da área das ciências, saliente-se que esta era uma área pouco procurada pelas crianças antes de a estagiária iniciar o seu estágio.

Todas as semanas as crianças traziam pesquisas que realizavam em casa, animais para analisarmos e pesquisarmos, registos de locais ou exposições que tinham visitado durante o fim-de-semana e que eram importantes para o Projeto.

Desta forma, o projeto foi evoluindo, após ultrapassar a primeira fase, onde houve a assembleia e abordaram o que queriam realizar; chegaram à segunda fase, onde foram realizadas visitas ao exterior [Cf. Anexo XX], pesquisas em sala [Cf. Anexo XXI] e trazidas pelas crianças [Cf. Anexo XXII], a oferta de animais, de outras salas - Bichos-da-seda e Caracóis – e a oferta do grilo, por um pirata [Cf. Anexo XXIII].

Tal como foi mencionado no ponto anterior, na planificação, cada atividade deve englobar diferentes áreas de conteúdo, procurando criar *uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança* (ME, 1997:50). Do mesmo modo, quanto mais áreas e domínios forem abordados no projeto, mais rico ele se torna. Neste caso, a estagiária conseguiu abordar todas as áreas e domínios [Cf. Anexo XXIV].

Contudo, é importante referir alguns domínios abordados no decorrer do projeto. São eles: o Domínio da Matemática, onde foram realizadas atividades de contagem simples [Cf. Anexo XXV], exploração de formas geométricas, principalmente do hexágono, devido à forma das colmeias [Cf. Anexo XXVI] e classificação e seriação na elaboração da tarte da bicharada [Cf. Anexo XXVII]; no Domínio da Expressão Musical, onde as crianças exploraram uma música, inicialmente com o apoio de um PowerPoint [Cf. Anexo XXVIII] aprenderam a letra e os gestos e, posteriormente, com o apoio da estagiária começaram a cantar; por fim, o Domínio da Expressão Dramática foi dinamizado, em sala, com a introdução da Formigueira (nome dado, pelo grupo, à formiga de fantoche) [Cf. Anexo XXIX] e, através das motivações nas aulas de Expressão Motora, onde a temática era baseada no projeto [Cf. Anexo XIV].

A realização desta fase do projeto permitiu criar uma aprendizagem cooperativa nas crianças. Assim, segundo Cochito, *trabalhar em equipa é aprender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender, é assumir a nossa própria*

condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros (Cochito, 2004:8). Sempre que uma criança não conseguia realizar um animal no desenho solicitava a ajuda de um amigo [Cf. Anexo XXX].

Do mesmo modo, na instituição B, a estagiária preparou atividades diversificadas para serem realizadas em grupo, pois era uma turma bastante competitiva e com as atividades propostas, necessitavam de cooperar para aprender. Inicialmente, a estagiária, optou por atividades mais lúdicas, como jogos em apresentações de slides de PowerPoint, onde existiam questões a que todos os grupos tinham de responder e onde só poderiam ganhar se primeiramente as respostas fossem discutidas por todos os elementos do grupo e só depois transmitida à turma [Cf. Anexo XXXI]; em atividades seguintes, a estagiária formou grupos mais pequenos, onde cada grupo tinha de realizar uma ficha de trabalho e decodificar os conhecimentos novos lá abordados [Cf. Anexo XXXII].

A cooperação entre pares é um fator de elevada importância na aprendizagem e que deve ser abordado com os alunos. Deste modo e supracitado Cochito, vivemos em comunidades onde é necessário o contacto com outras pessoas, pois sem elas não somos nada; uma vez que, com elas temos a possibilidade de aprender e a elas devemos ajudar. Assim, estamos a construir um mundo mais harmonioso.

Desta forma, o envolvimento e motivação das crianças, na instituição A, no desenrolar do projeto, estendeu-se aos seus familiares próximos que acabaram por se envolver também, o que se tornou uma mais-valia. Neste enquadramento, a mãe de uma criança realizou borboletas e lagartas para decorar a área das ciências [Cf. Anexo XXXIII, figura 1], a mãe de outra criança, ofereceu uma caixa com lupa para a observação dos animais e a avó de uma menina, realizou desenhos com molduras e formas de borboleta e, no final, ofereceu ao grupo uma mini estufa com plantas que atraíam insetos [Cf. Anexo XXXIII, figura 2].

Importa salientar que os pais deste grupo eram bastante participativos e quando lhes foi sugerido que realizassem, em casa, uma pesquisa com as crianças, para construírem uma enciclopédia na sala, eles participaram ativamente e foram bastante criativos [Cf. Anexo XXII]. Após todas as aprendizagens tornava-se essencial realizar a divulgação.

Balancho e Coelho afirmam que o aluno *tem de aprender a gostar de aprender. O professor tem de saber inculcar-lhe esse gosto. Sem que estas duas condições se verifiquem, pouco ou nada se pode avançar, quer no campo afectivo, quer no domínio cognitivo* (Balancho & Coelho, 1994:43). Um profissional empenhado deve promover este gosto no aluno, dando-lhe o seu exemplo.

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

Contudo, é fundamental verificar se os objetivos definidos para cada atividade foram alcançados ou não, isto é, se houve aprendizagem, pois as atividades lúdicas só têm significado se proporcionarem aprendizagem à criança. Caso não o realizem, de pouco servem.

Deste modo, para que as crianças manifestassem a sua vontade e as suas aprendizagens, a estagiária realizou uma assembleia de turma [Cf. Anexo XXXIV], onde lhes deu a possibilidade de sugerirem e tomarem decisões acerca do modo como seria realizada divulgação do projeto.

Na valência de 1.º ciclo, não eram realizadas assembleias com os alunos, o que não permitia que cada aluno dissesse diretamente as atividades que queria realizar ou os conteúdos que queria aprender. Desta forma, a estagiária tinha de realizar uma observação constante, identificando as atividades que os motivavam mais e através da autoavaliação, que os alunos realizavam no final de algumas aulas, tinha a possibilidade de constatar, mais concretamente, as atividades de que eles gostavam mais e as que gostavam menos [Cf. Anexo XXXV].

Após a assembleia de turma, na instituição A, a estagiária percebeu que as crianças tinham evoluído bastante e o papel do adulto teria contribuído de forma muito positiva ao longo do processo, pois chegaram ao final do ano e, de forma autónoma, disseram que queriam realizar uma exposição, assim como todas as informações e materiais que queriam levar, algo para oferecer aos amigos e o local. Deste modo, para a exposição foram convidados todos os grupos de EPE e a direção; nas paredes estavam as pesquisas realizadas em casa e na sala, algumas atividades que realizaram; no quadro estavam os vídeos, havia mesas com os animais e os relvinhas e outras para que os amigos/convidados conseguissem realizar os desenhos de recordação sobre o animal que mais gostaram.

Ao contrário da EPE, que havia mais flexibilidade de horário, para a realização das atividades, no 1.º CEB as aulas tinham a duração de uma hora, o que obrigava a uma gestão eficaz do tempo. Contudo, nada era impossível de se realizar. Outra diferença significativa era a utilização de manuais; no entanto, a sua utilização, bem como de fichas de trabalho, podia(m) ser implementada(s) tendo por base uma motivação.

Deste modo, uma das estratégias anteriormente mencionada foi a de constituir pequenos grupos, para resolverem uma ficha de trabalho e descobrirem os conteúdos lá abordados; outra foi a realização, em pares, de uma pesquisa na biblioteca de sala – sendo que esta poucas vezes era utilizada pela turma. Quando esta última atividade

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

foi explicada à turma, um aluno expressiu a seguinte afirmação: “Agora está a tornar-se interessante!” [Cf. Anexo XXXVI].

Na introdução de conteúdos, a estagiária realizava atividades diferenciadas e novas para a turma, para que os alunos estivessem concentrados e curiosos.

Uma destas atividades foi a construção de uma caixa que permitia colocar os acentos gráficos de forma correta nas palavras. A caixa tinha aberturas, em cada um dos lados, com formas geométricas, bem como as regras de funcionamento [Cf. Anexo XXXVII] e os alunos tinham de colocar a palavra no acento correto; uma das ajudas era que o papel onde estava escrita a palavra tinha a mesma forma geométrica da abertura contida na caixa. Esta caixa apareceu na sala com um imaginário, a história do Acentófessequi e do Agáci, o que originou uma grande concentração dos alunos.

Um dos pontos a que durante o estágio a estagiária deu grande importância foi ao erro, pois cabe ao professor incentivar os alunos a refletir e a tirar partido dos seus próprios erros, não para criticar ou desmotivar, mas a olharem o erro como aprendizagem, para construir conhecimento - *o erro é assumido como uma melhoria, adquirindo uma dimensão construtiva e criativa* (Torre, 2007:15).

Sempre que algum aluno errava, por exemplo no algoritmo da subtração, a estagiária resolvia com ele a operação, segundo o pensamento do aluno, e questionava-o sobre o que é que podia estar incorreto e o porquê de não estar correto – *o erro como elemento concomitante ao processo de aprendizagem, conscientizarmos o aluno que os erros e equívocos podem ser aproveitados para descobrir por que se falhou* (Torre, 2007:89).

Uma atividade utilizada com alguma regularidade, utilizando regras ou acessórios novos, eram os jogos a partir de apresentações de slides de PowerPoint. Estes foram realizados nas duas instituições. No entanto, na instituição B predominaram, uma vez que foram utilizados mais vezes, tanto em trabalhos de grupo como individualmente. Neste último caso, o jogo foi acompanhado de uma tabela de pontuação [Cf. Anexo XXXVIII], onde todos os alunos iniciavam o jogo com 5 pontos, para os incentivar a terem um comportamento adequado.

(...) O trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo (...), mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las (Katz, 1997:10).

Assim, na EPE, apesar do Projeto abordar todas as Áreas de Conteúdo, foram ainda realizadas atividades como uma hora do conto, com o livro “Não é uma caixa!”, onde foi abordada a expressão dramática, pois as crianças tinham de imaginar o que seriam as imagens e, como registo, foi realizado um jogo em slides de PowerPoint sobre as formas geométricas [Cf. Anexo XXXIX] e a alteração e negociação do quadro

das áreas, passando de uma tabela simples, para uma de dupla entrada e as áreas a terem limites semanais [Cf. Anexo XL].

Ao longo dos estágios, foi essencial o apoio individualizado por parte do educador/professor a algumas crianças, pretendendo assegurar o seu processo de aprendizagem efetiva e orientando o aluno positivamente. Este apoio pode ter repercussões positivas tanto no desenvolvimento como no comportamento da criança. Por exemplo, crianças agressivas com os colegas ou auxiliares, que não controlam a força ou crianças com um nível excessivo de sono, que por serem tão pequenas não controlam o excesso de cansaço, se forem acompanhadas individualmente pelos docentes podem melhorar positivamente os seus comportamentos/atitudes.

Como forma de compreender certos comportamentos, o educador/professor deve observar e conhecer cada criança, pois isso ajudará a colmatar as falhas no desenvolvimento delas.

No entanto, o contacto com os pais é um fator essencial para o sucesso do aluno, pois permite ao professor conhecer mais características e comportamentos que o aluno tem, em ambientes exteriores à escola. Só com base nestas informações, o educador/professor é capaz de proporcionar atividades e aprendizagens significativas que promovam o sucesso do aluno.

III.II.IV. Avaliar

Na EPE (de acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007),

(...) a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no Jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução (ME, 2007).

Assim, para que a avaliação seja realizada com o máximo rigor devem ser colocadas algumas questões como, *avaliar, porquê?, para quê?, quê?, como?; em que circunstâncias?, quem?* (Vilar, 1993:7).

Evaluation of students is central to student learning in every school and classroom. Without evaluation, we do not know if learning has taken place, nor can we plan for future learning opportunities (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2003:1).

Foi neste sentido que, após cada atividade ou semana de estágio, a estagiária realizava uma reflexão semanal. Nesse documento eram mencionados os pontos

fortes da semana ou da atividade, isto é, os aspetos importantes da prática, os momentos que apresentaram mais dificuldade, bem como os momentos mais complicados. A reflexão continha também estratégias para melhorar as lacunas existentes, na sua prática, para que as aprendizagens fossem cada vez mais significativas

Assim, na instituição A, após cada atividade, a estagiária realizava a sua avaliação e reflexão, inicialmente um pouco negativas e descritivas [Cf. Anexo XL] mas, no decorrer do estágio, foram evoluindo sendo menos descritivas e mais reflexivas [Cf. Anexo XLI].

Pelo contrário, na instituição B, as avaliações eram realizadas semanalmente através da reflexão.

Salienta-se a importância de saber qual o objetivo da avaliação, pois isso permite escolher qual dos três tipos de avaliação vai realizar: diagnóstica, formativa ou sumativa. Estes três tipos de avaliação enquadram-se no paradigma Construtivista, que apela à realização de avaliações formativas.

De acordo com Scriven, *a entrada em cena das competências acarreta mais preocupações, uma vez que obriga a ter em conta não somente o desempenho observado num determinado momento, mas também muitas outras características* (Scriven, citado por Gouveia, 2008: s/p.). Scriven defende a perspetiva construtivista e trouxe, pela primeira vez, um carácter mais humano à avaliação, a importância não estava apenas no produto, mas estava igualmente no processo.

Defendendo a ideia de Scriven, durante o estágio, a estagiária privilegiou a avaliação formativa [Cf. Anexo XIII], pois a partir dela a estagiária compreendia se os alunos tinha alcançado aprendizagem e/ou as dúvidas existentes, permitindo criar atividades para as colmatar.

Um aspeto bastante importante foi o facto de, na instituição B, a estagiária dar a possibilidade aos alunos de avaliarem as aulas, colocando as atividades que mais gostaram, as que menos gostaram, a avaliação da aula (bom, mais ou menos e mau) - através de bonecos, bem como as atividades que gostavam de repetir.

No decorrer do estágio, na instituição A, realizaram-se dois tipos de avaliação de aprendizagens: diagnóstica e formativa. A primeira, como forma de observar as necessidades e interesses das crianças, para futuramente planificar e a segunda de acompanhamento do grupo e também para aperfeiçoar a sua prática. Contudo, a avaliação formativa era realizada também na altura das avaliações das atividades, quando estas eram realizadas com as crianças. Nestas a estagiária realizava questões

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

como: “O que aprendemos?”, “O que fizemos?” e, “O que queremos aprender?”; estas são questões chave que permitem orientar o diálogo no grupo de crianças.

Também, de acordo com os princípios da avaliação formativa, foi realizado um Portfólio de Criança pois,

(...) envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (ME, 2007).

A criação deste instrumento permitiu à estagiária conhecer de forma aprofundada a criança, compreender situações que em grande grupo não são perceptíveis e analisar a evolução da criança nas diferentes áreas. Este documento de avaliação culminou com a criação do relatório narrativo, que indicou as competências alcançadas pela criança e, posteriormente, com o plano de ação, que tal como o nome indica, é um documento que refere o que deve ser abordado com a criança em cada área e domínio [Cf. Anexos XLIII e XLIV].

Na instituição B, como foi mencionado anteriormente, foi privilegiada pela estagiária a avaliação diagnóstica e a formativa, uma vez que a sumativa era realizada pela professora titular.

Através da avaliação diagnóstica, realizada através de questões, a estagiária pretendia saber os conhecimentos dos alunos. Muitas vezes os diálogos onde era realizada esta avaliação serviam de mote para o início da aula, alterando o que estava indicado na planificação.

A avaliação formativa era realizada através de fichas de trabalhos, jogos em slides de PowerPoint e exercícios do manual ou caderno de fichas. Esta avaliação permitiu à estagiária compreender as temáticas ou conceitos que os alunos ainda não tinham compreendido e os que já sabiam. Permitiu também que a estagiária compreendesse se tinha de explicar de novo os conceitos e sobre quais tinha de incidir mais, para que os alunos ficassem com o conhecimento adquiridos.

Importa salientar outra forma de avaliação supracitada, a autoavaliação. Esta avaliação permitiu à estagiária selecionar atividades, de acordo com o gosto dos alunos.

Portanto, (...) *o segredo de uma sã educação é fazer com que cada aluno aprenda por si mesmo em vez de instruí-lo injetando-lhe conhecimento de uma maneira estereotipada (Powell, 2013:46).*

Deste modo, um profissional de educação, deve compreender a ação combinada nas quatro dimensões: observar, planear, agir e avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos sempre a aprender, quer com os bons exemplos, quer com os exemplos menos bons, porque quando tomamos consciência de que alguma ação/procedimento é menos correta, estamos simultaneamente a adquirir conhecimento. Por isso, o contacto com a realidade e a adversidade das situações que existem numa sala de aula é sempre enriquecedor (Roldão, 2005:36).

Os estágios profissionalizantes tiveram como objetivo proporcionar o contacto direto, realizando uma experiência educativa, com as valências de Educação Pré-escolar e 1.º CEB.

Ao longo dos estágios, foi sentida a necessidade de analisar os documentos da instituição para compreender as linhas orientadoras educativas do colégio, procurar conhecer a comunidade educativa, o grupo/turma de crianças e a dinâmica de sala. Para que esta compreensão fosse possível, a estagiária recorreu a documentação institucional, estabeleceu observação direta e participada com a comunidade educativa, a equipa pedagógica e com as crianças.

Deste modo, foi capaz de orientar toda a sua prática pedagógica, de acordo com os valores e ideais dos Colégios e agindo de forma correta, dinâmica e responsável na metodologia de trabalho da equipa educativa. Pois,

(...) se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto- formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade (ME, 1997:27).

Neste sentido, na EPE, a estagiária, teve a possibilidade de observar e participar em momentos de interação com os pais, tanto em reuniões temáticas, como em atividades do PAA como o dia do Pai, horas da família, sendo que em algumas destas horas os pais realizavam atividades sobre o Projeto dos “Bichos de Jardim”, orientado pela estagiária e participou também em reuniões de avaliação com a entrega do relatório da observação trimestral.

É importante salientar a importância das horas da família, uma vez que possibilitaram um contacto maior com os pais, além da importância que tem os pais serem agentes ativos na construção do conhecimento e da educação das crianças. As reuniões de avaliação foram fundamentais para a estagiária, pois permitiram-lhe compreender certos comportamentos e atitudes das crianças.

Cada criança/aluno é um pequeno planeta, a escola é a terra existente nesse planeta e os pais/família são a água que banha o planeta, essencial para a vida. Assim, tanto a terra como a água são fundamentais para que exista vida no planeta. Do mesmo modo, para que a criança cresça de forma integral e estruturada é fundamental a articulação entre pais e equipa pedagógica/escola.

No decorrer dos estágios, a estagiária foi evoluindo, pois como afirma Paulo Freire (...) *ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática* (Freire, 1991:58). Deste modo, e de forma gradual, a estagiária foi-se apropriando dos materiais, espaços e domínio do grupo/turma. A sua prática foi articulada com a prática pedagógica da educadora e, no 1.º CEB, articulava as temáticas e conceitos lecionados pelas docentes.

Para que a articulação fosse devidamente estruturada e a semana tivesse uma linha condutora, era realizada semanalmente, tanto na instituição A como na instituição B, uma reunião entre a estagiária e a educadora/professora, onde primeiramente avaliavam a semana e depois planificavam a seguinte.

Na EPE, a planificação tinha em conta todas as crianças no geral e cada uma no particular; no 1.º CEB a professora informava à estagiária os conteúdos e, posteriormente, eram analisadas as planificações com as propostas de atividades. Tal como na EPE, a estagiária planificava tendo por base os interesses e necessidades de cada aluno.

A gestão do tempo é um fator crucial, cada atividade deve ser realizada no tempo destinado, pois o prolongamento da mesma causa desmotivação nas crianças, sobretudo no caso de uma sala de 3 anos; no 1.ºCEB as aulas tinham tempos definidos e o prolongamento de atividades provocava atrasos nos restantes conteúdos. Por vezes, é preferível fazer uma atividade mais simples, mas significativa, do que uma bastante elaborada e que causa desmotivação e desorganização. Para além do tempo é importante a postura, não só com as crianças, mas também com a equipa ou par pedagógico com que se realiza a atividade, pois tomar a postura de líder pode inibir pessoas que sejam tímidas e o grupo acaba por perder, uma vez que todos temos qualidades e ensinamentos a dar e aprender.

A reflexão é e deve ser sempre uma atividade constante na educação. No decorrer de uma atividade pode ser necessário alterá-la e tudo isto só é possível se houver uma constante reflexão. As atividades podem não ter o alcance pretendido e o que fazer? Só é possível encontrar a resposta, se primeiramente se refletir.

Ao longo dos estágios, a estagiária foi-se apercebendo da importância de refletir em equipa pedagógica ou em par pedagógico. Tal como foi mencionado anteriormente, para se perceber a atitude e os comportamentos das crianças/alunos é necessário compreender o que se passa em casa e na escola. Para refletir e avaliar

uma atividade é fundamental a visão de quem a realiza e de quem está a observar, pois podem ser díspares.

(...) Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...) É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (ME, 1997:28).

Apesar de serem (apenas) crianças é fundamental ter a noção que, desde cedo, se começa a construir o futuro de cada uma. Deste modo, como afirma Mendonça, *a nossa forma de intervir é o espelho do que somos e dos valores que nos sustentam* (Mendonça, 2002: 98). Assim, devemos apresentar uma imagem coerente, agindo com intencionalidade, baseado no que pretende que o grupo aceite e assimile como correto; sejamos exemplo a seguir, o caminho certo.

Ser educador/professor é como semear uma semente em terra boa e todos os dias tratar dela, tal como o Príncipezinho tratava da sua rosa. É dar-lhe carinho, ser próximo e proporcionar-lhe aprendizagens significativas, para que as suas raízes sejam fortes e deem flores magníficas no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (1994). *Motivar os Alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria em Educação, Concepção Antinómica da educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cerezo, S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - A Expressão Psicomotora*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Cochito, I. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- Cortesão, I., Neves, I. & Pequito, P. (2014). Avaliação: Desafios e Riscos. *ATAS do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. Lisboa: CIED - centro interdisciplinar de Estudos Educacionais. pp. 223–240.
- Cortesão, L. (2006). Investigação-Ação: Um convite a práticas cientificamente transgressivas Fénix. *Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 7. pp. 25-34.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora.
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Edwards, C. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *Internacional journal of Education Research*, 43. pp. 168-182.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, Coleção infância.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de Observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Primavera.
- Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA, cadernos do CRIAP.
- Gonçalves, D. & Azevedo, C. (2006). O valor e a utilidade da filosofia para crianças. *Cadernos de estudo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp. 103-111.
- Gouveia, J. (2008). *Competência: moda ou inevitabilidade?*. Texto Policopiado.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003). *The student evaluation standards: how to improve evaluations of students*. Thousand Oaks. California: Corwin Press.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lüdke, M. & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Linho, D. (1996). O projecto em Reggio Emilia: uma apresentação. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. pp. 93-135.
- Martin, C. S. (Agosto de 2007). *O valor da interação na pré-escola*. Obtido em 18 de Março de 2014, Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/valor-interacao-pre-escola-educacao-infantil-grupos-produtivos-interatividade-541706.shtml>;
- Martins, G. d. (2007). *Portugal Identidade e Diferença - Aventuras da memória*. Lisboa: Gradiva, Coleção Trajectos.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- Mialaret, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, G. M. & Gonçalves, D. (2013). Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Vieira (Org.). *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 291-314.
- Neves, I., Silva, B. & Pinheiro, A. (2007). E-portfólio: um instrumento para gerir a reflexão. Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância*. Porto: Gailivro. pp. 547-560.
- Niza, S. (1996). IV O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora. pp.137-157.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observar: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. pp. 166-216.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Conferência Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Piaget, J. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Diefel.
- Piaget, J. (1988). *Para Onde Vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympo.
- Portugal, G. & Marchão, A. d. (2014). No Jardim de Infância e na Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas que contribuem para construir o Pensamento Crítico. Vieira, Tenreiro-Vieira, Sá-Chaves & Machado (Org.), *O Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 93-104.

Estratégias de ensino promotoras de aprendizagens e do pensamento crítico

- Powell, B. (2013). *O Rasto do Fundador*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas, Escutismo Católico Português.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rêgo, R. & Camorim, T. E. (2001). *O Construtivismo para a educação infantil: a visão de algumas educadoras*. Belém: Universidade da Amazônia, UNAMA.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Potfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. D. Schön (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. pp. 77-92.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1987). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos - Propostas Concertadas para a Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Torre, S. (2007). *Aprender com os erros – o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórica-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Vilar, A. (1993). *A Avaliação um Novo Discurso?*. Porto: ASA, Cadernos Pedagógicos.

LEGISLAÇÃO

- Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n° 46/86, n° 237, de 14 de Outubro.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.
- Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem* [Consult.5.Nov.2012]. em <http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República, 1ª série - n. 126 - 2 de Julho de 2012. *Decreto - Lei nº137/2012*.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Plano Anual de Atividades, 2012/2015

Plano Anual de Atividades, 2013/2014

Projecto Educativo, 2011 – 2014

Regulamento Interno, 2011 – 2014

ANEXOS

ANEXO I – Registo de Observação

Data: 10/04/2014

Observador: Rita Oliveira

Idade das crianças: 3 Anos

Nome das crianças: J e B

Descrição:

Durante o almoço, a criança J afirmou que as formigas fazem o mel com o pólen das flores. Mal ouviu isto, a criança B corrigiu-o dizendo, que *não é assim! As formigas não fazem o mel. Elas apanham a comida para guardar para o inverno, depois vem a chuva e a neve e elas não podem sair de casa.*

Comentário:

Todos os conceitos sobre a formiga tinham sido abordados através da fábula de La Fontaine: “Cigarra e a Formiga”.

A criança B ao responder desta forma à criança J mostrou claramente que tinha compreendido o que é que as formigas faziam. Pois, transpôs a informação do conto para a realidade concreta.

ANEXO II – Fotografias durante o Planear – Fazer - Rever



Criança na Área da Biblioteca 1



Crianças a Rever 1



Criança na Área das Construções 1

ANEXO III – Registo de Incidente Crítico

Data: 19/05/2014

Observador: Rita Oliveira

Idade das crianças: 4 Anos

Nome das crianças: J

Descrição:

Após termos semeado rúcula com os amigos da creche, havia terra em todas as mesas. A criança J começou a construir uma pizza com a terra. Quando chegou a hora de arrumar para ir almoçar, a educadora disse-lhe para limpar a mesa e colocar a terra na bacia. A criança J disse: *não! É a minha pizza...*, ao que a educadora lhe explicou que não podia, pois a brincadeira tinha de terminar porque estava na hora de ir lavar as mãos e almoçar. A criança J ficou muito chateada e, no caminho para a casa de banho e depois para o refeitório ia afirmando: *era a minha pizza. Eu ia colocar água e ela ia crescer, agora não tenho e eu queria-a.*

Comentário:

Esta é uma criança que com qualquer objeto entra no mundo da fantasia e, depois demora algum tempo até se desligar e regressar ao mundo concreto e real. O facto de ser o único filho, o único neto e o único sobrinho pode justificar algumas destas atitudes, pois o fantasiar é próprio da idade, contudo, nesta criança é mais visível do que nas restantes. Até porque demora um tempo considerável a perceber quando tem de terminar.

ANEXO IV – Caracterização da Instituição

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

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

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

o Projeto educativo é um

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

e o Plano anual de atividades é um documento *(...) que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento (Decreto-Lei nº 137/2012).*

Deste modo, demos conta que existia uma preocupação da instituição, para que todos os documentos estivessem articulados uma vez que existem questões de partida para cada documento, articulando com a especificidade do documento.

Assim, o projeto educativo denomina-se “Educar para o século XXI” e indica que o colégio se rege por uma educação, que permite às crianças explorar capacidades, testar limites e alargar conhecimentos. Para sustentar este projeto educativo, o colégio não se centra apenas nas ferramentas tecnológicas, científicas e cognitivas, mas também em ferramentas comportamentais e sociais. Deste modo, tem como objetivos: educar crianças tolerantes e sensíveis, capazes de viver em comunidade, bem como criar

cidadãos com pensamento crítico, levando a que durante a sua vida sejam capazes de pensar e agir livremente, estando sempre recetivos à inovação e à criatividade. Esta é a missão que deve estar presente em todas as atividades propostas, pelas educadoras e/ou professores da instituição. Para isso, e com base no Regulamento Interno do Colégio, é importante salientar, que - *A Assembleia de Turma é um espaço de participação dos alunos e o lugar da reprodução da regra, da reflexão e avaliação sobre o funcionamento da turma e do colégio* (Regulamento Interno, 2011 – 2014: 11), sendo a assembleia de turma o espaço privilegiado para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

Sendo a criança a pedra angular deste colégio, esta é vista como o centro de toda a aprendizagem e é, por isso, valorizada a sua singularidade – *Cada gaivota é um ser singular, irrepitível (...)* (Projeto Educativo, 2011 – 2014: 3). É, assim, uma ideologia baseada no princípio da diferenciação pedagógica, com o objetivo primordial de ajudar na construção de um projeto de vida, que permita viver em harmonia com os outros e consigo próprio.

Assim, conseguimos visualizar no Plano Anual de Atividades que esta ideologia é realizada, por exemplo nos seguintes pontos: *1.3 Tempos de Natal, tempo de PARTILHA, de RESPEITO e SOLIDARIEDADE para com a DIFERENÇA (...)* (Plano Anual de Atividades, 2013/2014) - realização de concertos solidários, criação de Audiolivros para entregar numa instituição de invisuais, entre outras atividades; *1.5.1 “CONHECER PARA INCLUIR”* (Plano Anual de Atividades, 2013/2014) – contém várias propostas de atividades para a sensibilização das diferenças, como os 5 dias 5 sentidos; *5. Programa de responsabilidade social* (Plano Anual de Atividades, 2013/2014) – para este ponto existem campanhas de recolha de sangue, de alimentos para o banco alimentar, entre outras de caris solidário.

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

Como verificamos no código de conduta, patente no Regulamento Interno, um dos princípios enunciados e, das aprendizagens a realizar decorre, que um aluno do Colégio e/ou docente deveram ser identificados não só pelo seu uniforme, *mas também e, sobretudo, pelo seu saber estar e saber ser* (Regulamento Interno, 2011 - 2014: 11). Outro dos princípios que o Colégio defende é a responsabilidade do aluno para ser assíduo e pontual, dando apenas a oportunidade de se atrasarem duas vezes por período, devidamente justificadas. No caso de ultrapassarem esse limite, será comunicado aos encarregados de educação e os alunos terão de se deslocar para Biblioteca, realizando aí atividades (ler livros, visualização de filmes, realização de fichas, ...), sempre com o apoio da auxiliar de ação educativa. Só poderão voltar a participar nas atividades curriculares após o primeiro intervalo da manhã.

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

Desta forma, nas festas de aniversário os pais podem almoçar com o grupo de crianças do seu educando e, também, sem ser em épocas festivas, podem almoçar com os seus filhos três vezes por período; cada grupo tem, por semana, uma hora dedicada à família, nessa hora os pais são convidados a vir realizar uma atividade com o grupo de crianças (desde ler um conto, a atividades culinárias, falar da profissão, entre outros temas); existe uma hora de atendimento aos pais para que os pais dialoguem com a educadora sobre os seus filhos; mensalmente existem reuniões de pais, algumas delas com temas sobre aspetos importantes a salientar da idade das crianças; sempre que algum pai necessite de falar com a educadora pode comunicar pela caderneta, a mesma é utilizada pela educadora para enviar comunicados ou marcar um atendimento, num horário possível para ambos.

Para além destas formas de comunicação, os pais têm acesso à página do colégio na internet e a plataforma de comunicação digital.

O colégio tem uma organização particular, permitindo que as várias valências se articulem entre si, revelando uma verdadeira comunidade educativa. Para que isso seja realizado com sucesso, existem equipas educativas: (...) *baseadas na filosofia pedagógica do ensino em equipa – “Team teaching”* (Regulamento Interno, 2011 –

2014: 25) Estas equipas são (...) constituídas por educadores e ou professores com formações diferentes, mas complementares, capazes de gerir, de forma comprometida e responsável, o Projeto Curricular pensado para o Colégio, mas também para cada grupo ou nível de escolaridade (Regulamento Interno, 2011 – 2014: 20).

Com base na observação dos acontecimentos do dia-a-dia do colégio, foi-nos possível verificar que isto acontece realmente. Como referimos anteriormente, existem várias equipas pedagógicas que formam os departamentos do colégio, como por exemplo, o da Matemática e das Ciências Experimentais que têm professores e educadores responsáveis pela sua organização.

Durante quinze dias, daí o nome de “Quinzena da Matemática e das Ciências”, esta equipa, à terça-feira e à quinta-feira colocava à porta das salas do jardim-de-infância um envelope com desafio que cada grupo tinha que realizar. Assim, na primeira semana de estágio, a segunda semana da “Quinzena da Matemática e das Ciências”, uma das atividades que observamos foi a construção e o lançamento de foguetões realizados pelos alunos do Pré-escolar, com o apoio, na realização da experiência, do 4º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Para além deste departamento, já observamos atividades realizadas pelo departamento das Expressões, através da semana “5 dias, 5 sentidos”. Esta é uma atividade que se irá prolongar durante algumas semanas, trabalhando cada sentido individualmente. Uma das atividade que já observamos foi realizada por estagiárias de educação social, de outra instituição e, consistia em identificar diferentes cheiros, tendo os olhos vendados. Esta equipa pedagógica também está responsável por organizar as atividades relacionadas com o Carnaval, onde irão realizar vários ateliers relativos ao Carnaval, desde magia a decoração, entre muitos outros. De referir ainda que, todas as crianças do colégio participam de forma ativa, nas diversas atividades.

Deste modo, é possível uma melhor articulação entre toda a comunidade educativa, tanto na realização do Plano Anual de Atividades, como na implementação e vivência dos vários projetos e atividades que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano.

Sendo, este colégio, rico em atividades e projetos e complicado articular todas as atividades com as várias efemérides que existem no calendário civil, a instituição tem como princípio não vivenciar todas as efemérides, dando assim, como referimos anteriormente, a oportunidade aos alunos de realizarem outras atividades e projetos,

como por exemplo: “Cinco dias, cinco sentidos” e “Quinzena das Ciências e da Matemática”, sendo estas, entre outras, desenvolvidas e planejadas pelas equipes pedagógicas. Promovendo assim a interação entre todos na realização das atividades, demonstrando e vivendo como uma verdadeira comunidade educativa, tal como nos refere o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

Em suma, estes três documentos: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades encontram-se interligados na medida em que, o Projeto Educativo (...) *considera a criança na sua individualidade ajudando-a a desenvolver as suas capacidades e competências; por outro lado considerando-a como um ser social e em interação com outros (...)* (Regulamento Interno, 2011 – 2014: 6).

Como verificamos no Regulamento Interno, existe uma grande proximidade entre o adulto e a criança sendo, assim, adotado o tratamento pelo nome e por tu, na valência de educação Pré-escolar. Este documento (...) *organiza toda a ação educativa e por isso define as regras de convivências, o modelo de organização escolar e as normas gerais de funcionamento (...)* (Regulamento Interno, 2011 - 2014: 6).

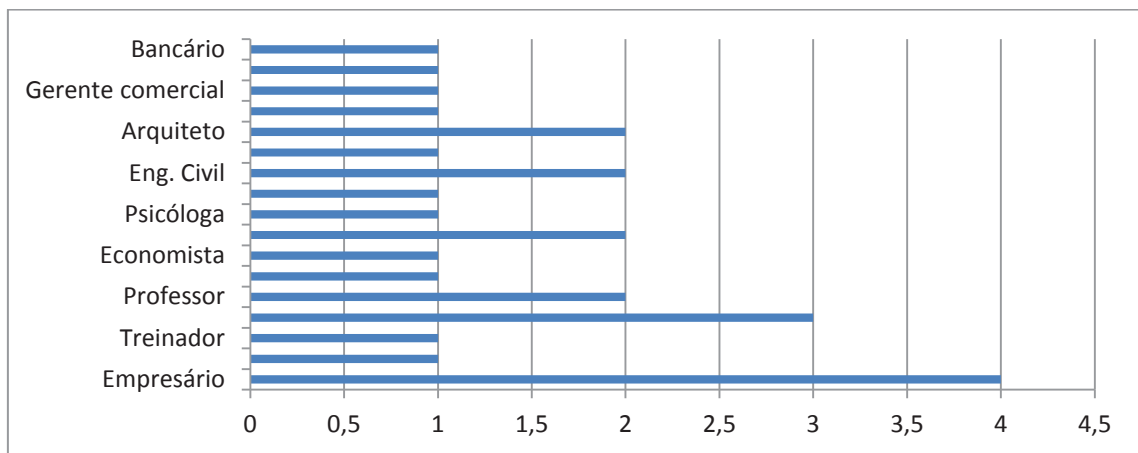
Por fim, o Projeto Curricular *responde a todas estas questões identificando os conteúdos a aprender, as capacidades e competências a desenvolver (...)* (Regulamento Interno, 2011 – 2014: 6). Todos esses conteúdos, capacidades e competências estão presentes nas atividades propostas pelo Colégio no Plano Anual de Atividades, existindo assim uma articulação de complementaridade entre todos os documentos.

ANEXO V – Tabela do Contexto Sociocultural do grupo

Agregado Familiar		Grau académico dos Pais				Situação dos Pais		Habitação		Situação Profissional	
Com irmãos	Sem irmãos	Sem Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Vivem juntos	Separados	Perto	Longe	Empregados	Desempregados
10 crianças	3 crianças	3 Pais/Mães	19 Pais/Mães	4 Pais/Mães	0 Pais/Mães	12 casais	1 casais	7 crianças	6 crianças	26 Pais/Mães	0
Faixa etária dos Pais		Profissão dos Pais		Saúde (NEE's Restrições, ...)		Observações (prolongamentos, ...)					
x < 20	20 < 25	25 < 40	40 < x	Sector Secundário	Sector Terciário						
		6 Pais/Mães			26 Pais/Mães	C - Alergias e problemas respiratórios; B – alergias alimentares					
						2 crianças					

Contexto Sociocultural do Grupo 1

ANEXO VI – Gráfico do Contexto Sociocultural do grupo



Contexto Sociocultural do Grupo 2

ANEXO VII – Caracterização Sociocultural do grupo

O contexto sociocultural corresponde ao grupo de três anos, é constituído por 13 crianças, sendo sete do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Antes de iniciar as intervenções com o grupo é importante conhecê-lo, bem como o seu meio envolvente, alguns dados familiares, os seus interesses e informações que sejam relevantes sobre a vida de cada criança. As atividades têm de ser pensadas para o grupo, tendo em conta todas estas informações, só através da análise dos documentos, da observação e do diálogo com a educadora sabemos as motivações e especificidades de cada criança. Sem ter a informação necessária sobre o grupo nunca conseguiria realizar uma atividade que os cativasse verdadeiramente e fosse ao encontro das suas necessidades. As informações sobre as crianças foram recolhidas através da análise das fichas de anamnese das mesmas, do diálogo com a educadora e de observação.

Início a análise pelas habilitações literárias dos pais das crianças. Estes têm graus académicos superiores, uns licenciados, outros mestrados, com a exceção de três pais que não possuem formação superior. Contudo, mesmo os pais sem formação académica superior têm empregos como: sócia gerente, treinador e empresário; os pais com formação académica superior têm profissões como: farmacêuticos, engenheiros civis, arquitetos, professores, gestores, empresários, bancários, economistas, psicólogos, controladores financeiros, engenheiros alimentares e supervisores comerciais.

Assim, consegue-se visualizar que todos os pais trabalham no setor terciário e, neste grupo, todos os pais estão empregados. Deste modo, as famílias das crianças encontram-se num meio sócio – económico de classe média – alta.

No meu ponto de vista, esta informação é essencial para perceber o que é que as crianças possuem ou têm a possibilidade de possuir e, a que tipo de motivações são expostos.

Uns investigadores realizaram um estudo para analisar a influência da atenção que os pais davam na criança com o desenvolvimento do QI das mesmas e, o resultado foi o seguinte: *Pais de famílias com nível de económico superior despendiam mais tempo com os seus filhos, davam-lhes mais atenção, falavam mais com elas e mostravam mais interesse naquilo que elas tinham para dizer; as crianças cujos pais faziam isto tendiam a ter melhores resultados de QI aos 3 anos e, novamente, aos 9 anos.* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001: 338)

Uma vez que, as crianças fazem parte de uma classe social alta espera-se, que tenham bastantes brinquedos e materiais que aumentem e estimulem a sua cultura e os seus interesses; que, juntamente com os seus pais, visitem vários museus, exposições e/ou locais de interesse cultural e, que passem algum tempo em família. Partindo desta suposição, vão exigir mais de mim, no que se refere a estimular as crianças para certas atividades e interesses que, numa classe social mais baixa poderia ser complicado realizar.

Importa salientar que, estes pontos são o que calculo que aconteça, até porque a educadora disponibiliza, na plataforma, locais de interesse para visitar no fim-de-semana.

O estágio está a ser realizado num Colégio, que fica situado na Senhora da Hora, no concelho de Matosinhos. Para a análise da distância ao colégio, considerei que perto do colégio moravam as crianças que as suas habitações se localizam em Matosinhos e na Senhora da Hora. Assim, posso concluir que perto do colégio habitam sete crianças, as restantes seis crianças habitam em Leça da Palmeira, Maia, Porto e Vila Nova de Gaia.

Importa salientar que, a distância não interfere com a chegada mais cedo ao colégio. Contudo, existe uma criança que, por ter a irmã também a frequentar o colégio, no 6º ano, 2º Ciclo do Ensino Básico, iniciando as aulas por voltas das 8 horas, chega consecutivamente mais cedo.

Contudo, considerei importante referir as distâncias ao colégio, pois podia acontecer ter alguma ou algumas crianças a habitarem a mais de 1 hora de caminho e quando chegavam podiam estar bastantes cansadas.

Como referi anteriormente, é possível supor que, a criança que chega mais cedo ao colégio também se tem de levantar mais cedo. Se, em contra partida, se deitasse cedo os reflexos podiam ser menores na sala. Contudo, esta criança, não descansa as horas necessárias e anda sempre agitada e com dificuldade de concentração, isto pode dever-se ao facto de estar muitas horas no colégio e descansar poucas de horas (esta informação foi adquirida através da conversa com a educadora).

No grupo, só apenas quatro crianças são filhos únicos, no entanto este número irá diminuir, visto que existe uma mãe que está grávida. Na sala não é muito perceptível quem é filho único e quem tem irmãos. Contudo, há crianças que têm os irmãos no colégio e pedem aos adultos para irem ter com eles e outras falam dos irmãos e, deste modo vou percebendo quem tem irmãos.

No entanto, sendo esta uma idade muito egocêntrica, em que tudo gira à volta do eu, a probabilidade das crianças que são filhas únicas terem atitudes mais adversas, não querendo ser contrariadas pode ser elevada. Nem sempre a falta de um irmão é justificação, tudo depende do ambiente envolvente, se a criança não ficar privada do contacto com outras crianças, em casa, as diferenças podem ser pouco significativas. Importa referir que a criança que vai ter uma irmã está a regredir ligeiramente o comportamento, *As crianças reagem de várias formas à chegada de um novo bebé. (...) A segurança diminuía mais para as crianças entre os 2 e os 5 anos do que para as crianças mais novas, provavelmente porque com menos de 2 anos não têm ainda maturidade suficiente para verem o novo ser como um intruso ou uma ameaça.* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001: 264)

Os pais das crianças do grupo são jovens, têm idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos, o que, de forma geral, pode favorecer um maior interesse cultural e preocupação em participar nas atividades com as crianças. As idades dos pais são sempre importantes, pois permite-nos perceber se são pais adolescentes, jovens ou com idades mais elevadas. Pais adolescentes com nível económico baixo, podem ainda estar a estudar e a necessitar do apoio dos familiares mais próximos; pais jovens entre os 20 e os 35 anos podem ser bastante interessados e mais participativos na vida escolar dos

filhos e convivem bastante em família. Pais com alguma idade, podem não ter tanto tempo ou disposição para visitas culturais, mas podem conviver bastante em família.

Um aspeto importante do grupo é que só existe um casal separado. A separação dos pais fez com que a criança altera-se o seu comportamento, sendo menos tranquilo e querendo chamar mais atenção.

No grupo não existe nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, existem, pelo contrário, crianças com problemas alérgicos, tanto a ácaros, como a alguns alimentos. Esta é uma das informações essenciais que toda a equipa Pedagógica deve ter acesso quando inicia um trabalho com um grupo, isto porque, se não souberem os problemas, podem dar à criança alimentos que ela não pode ingerir por ser alérgico e o resultado poderá ser complicado.

Considero também relevante referir que, no grupo, a criança que tem problemas de alergia não pode dormir no colégio. Isto faz com que a criança não tenha a mesma rotina do restante grupo e que possa chegar ao final do dia mais cansada e pouco tranquila. Toda a medicação para a alergia provoca sonolência, ao não descansar, a criança poderá ter menos rendimento durante a tarde e o seu comportamento pode ser alterado e diferenciado do restante grupo, podendo estar mais agitada de irritada.

ANEXO VIII – Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 13 crianças, sendo que 6 são raparigas e 7 rapazes. Das 13 crianças apenas 3 são filhas únicas.

As crianças encontram-se, segundo Piaget no estágio Pré-Operatório,

... este estágio o pensamento sofre uma transformação qualitativa, assim, as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. (...) Neste estágio, expandem essa capacidade e aumentam a capacidade de armazenamento de imagens, como as palavras e as estruturas gramaticais da língua. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável (Carvalho,s.d.).

Na área de Formação Pessoal e Social as crianças todas as crianças têm consciência de si e do outro – professora de inglês trocou o nome a uma criança e os restantes corrigiram-na indicando que esse menino era dos 4 anos; os cuidados com a higiene são maiores, já poucas crianças saem da casa de banho sem lavar as mãos; a capacidade de concentração está a evoluir e, por isso já conseguem estar em silêncio por um período mais prolongado de tempo; evoluíram na negociação, começaram a aceitar a opinião e ideias dos colegas e a completá-las.

Contudo, a resolução de conflitos é um dos pontos que poucas crianças conseguem realizar, algumas, por vezes, recorrem ao adulto ou isolam-se.

Assim, no que refere ao desenvolvimento social, a crianças gosta de brincar com as outras – Situações como “estamos a brincar às pulgas, queres brincar?” têm sido frequentes nos recreios; começa a ser seletiva, à cerca, dos seus companheiros – “não quero brincar contigo, prefiro brincar com o G”, esta é outra das situações que tem ocorrido durante o PFR; gosta de imitar os adultos – ver registo de incidente crítico – anexo 8; começa a aprender, a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro – este é um processo em evolução, tem sido alcançado nos diálogos em grande grupo (Carvalho, sd.).

No que refere ao desenvolvimento emocional as crianças criam amigos imaginários e têm uma grande capacidade de fantasiar – ver registo de observação – anexo 10; procura frequentemente testar o poder e os limites dos outros – as crianças fazem que a sua ideia prevaleça; tem confiante crescente em si própria – as crianças ao

observarem o que conseguiram realizar ficam bastante motivadas e já não questionam tanto os adultos sobre se gostam, mas questionam “está giro, não está?”. (Carvalho)

O desenvolvimento moral também está em constante evolução, nesta fase as crianças têm consciência do que está certo ou errado e preocupa-se em fazer o certo – se no diálogo em grande grupo alguma criança estiver a fazer bastante ruído, a criança E diz logo “não *si* faz barulho” Silêncio!”; pode culpar os outros pelos seus erros devido à dificuldade de assumir a culpa pelos comportamentos – nunca foi visível uma situação destas, as crianças quando não se querem acusar ficam em silêncio, mas não acusam os outros.

Na área da expressão e comunicação as crianças, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no que refere ao desenvolvimento fonológico devem ter completo o domínio articulatório; no desenvolvimento semântico/sintático devem conhecer de forma passiva 25000 palavras; utilizar um vocabulário ativo de cerca de 2500 palavras e devem ser capazes de compreender e produzir muitos tipos de frases simples e complexas – nem todas as crianças se encontra nesta fase, pois alguns ainda têm um vocabulário bastante reduzido e, no futuro é provável que terão de frequentar terapia da fala, pois nem sempre é perceptível o que a criança exprime. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008: 26)

O desenvolvimento cognitivo, para além do desenvolvimento fonológico, desenvolve-se no domínio da matemática. Assim, a criança deve compreender conceitos de número e de espaço: mais/menos; maior; dentro/fora; atrás; debaixo; etc.; reconhecer padrões entre objetos, seriação e classificação. (Carvalho, sd.)

A nível motor a criança tem um rápido desenvolvimento muscular – ainda pouco visível; grande atividade motora, com uma maior precisão dos movimentos – isto é visível no transporte de objetos, no recorte, desenho, o recorte.

Em suma, a evolução das crianças é constante e, em 4 meses foi possível observar a autonomia que as crianças conquistaram e os seus desenvolvimentos de linguagem e interação com os outros.



Figura 1



Figura 2

ANEXO IX – Registo de Incidente Crítico

Data: 19/05/2014

Observador: Rita Oliveira

Idade das crianças: 3 e 4 Anos

Nome das crianças: M e MI

Descrição

Durante o acolhimento a criança M disse que tinha ido aos carrosséis no fim-de-semana. Ao ouvir isto ia perguntar à criança a que carrosséis tinha ido e com quem. Contudo, ainda antes de eu falar, a criança M1 realizou as seguintes questões à criança M: “a que carrosséis foste?”. Após obter a resposta realizou logo outra questão: “ com quem foste?”.

Comentário:

A criança M1 surpreendeu-me bastante ao realizar as questões, pois demonstrou que observa os adultos e apropria-se das suas ações. Para além disso, quando cheguei em Fevereiro ao grupo, esta criança era tímida e, participava quando solicitada, ao observar esta atitude é notório o seu desenvolvimento social.

Proposta:

No próximo acolhimento vou sugerir que as crianças realizem a mesma ação que a criança M1 realizou, serem elas a desempenhar o papel dos adultos e a questionarem os amigos.

ANEXO X – Planificação 2

Planificação 2

Horário/ Duração	Área Disciplinar / Domínio	Atividade	Descrição da Atividade	Competências	Recursos
10.30 / 11.30h	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>—</p> <p>Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>Registo do conto: Construção de móveis (como complemento e continuidade do trabalho)</p>	<p>Realizada na hora do Planear – Fazer – Revir. Em pequenos grupos de 4 elementos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega da folha com as imagens; Decoração das imagens com colagem e pintura; Recorte e colagem do caracol no cartão; Colocação do fio na cruz e na imagem da borboleta; Abordar os meios onde cada uma vive e se desloca; Os móveis ficam pendurados na zona pelo das ciências e da janela; Os caracóis ficam em cima do armário na zona das sementes. 	<ul style="list-style-type: none"> Negoceia e aceita as decisões do grupo; Interage com os outros; Valoriza a ação de cada um e partilha contributos para a realização de tarefas comuns; Sabe utilizar materiais e instrumentos à sua disposição; Assume responsabilidades: arruma o que utiliza, cumpre a tarefa que lhe foi atribuída; É capaz de terminar a tarefa; Domina várias técnicas de expressão plástica. 	<p>Fio;</p> <p>Cartão;</p> <p>Papel;</p> <p>Lápis;</p> <p>Marcadores;</p> <p>Tesouras;</p> <p>Cola;</p> <p>Autocolantes;</p> <p>Palitos de espetada;</p> <p>Fita cola;</p> <p>Aparas de lápis.</p>

Data: 26 / 02 / 2014

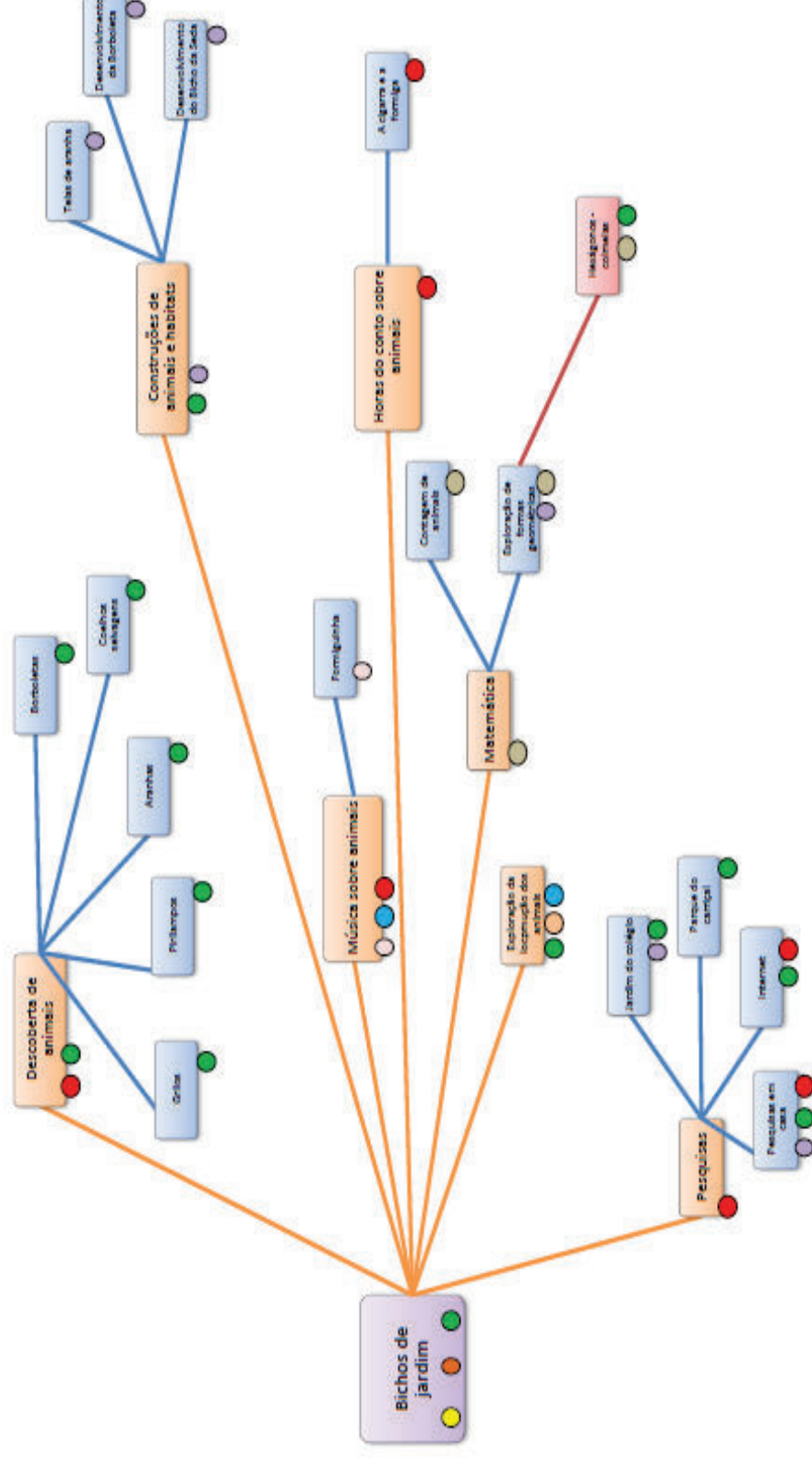
Semana: 3

Planificação: Semanal

Diária

Atividade X

ANEXO XI – Planificação em Rede



Legenda: ● Área da Formação Pessoal e Social; ● Domínio da Expressão Musical; ● Domínio da Expressão Dramática; ● Domínio da Expressão Plástica; ● Domínio da Matemática; ● Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; ● Área da Expressão e Comunicação; ● Área do conhecimento do Mundo.

ANEXO XII – Planificação instituição B

Planificação de Matemática

Área de conteúdo	Tema (s)	Conteúdos	Atividades	Tempo	Recursos	Observações
Matemática			Registo do Plano de Aula (A subtração: estratégias. Realização de exercícios);	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Computador; • Projetor; 	
			Diálogo inicial para recordar as estratégias da adição.	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Bótiq;ue; • Cartaz em feltro; 	
			Explicação da subtração;	25'	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Bótiq;ue; • Cartaz em feltro; 	
	Números e operações	Subtração - estratégias	Realização de exercícios do manual (p. 56 e 57);	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Cameta; • Manual de Matemática, 2º Ano, Coleção ALFA, Editora; 	
				INTERVALO		
			Correção dos exercícios realizados;	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Manual; • Quadro; • Cameta; 	
			Realização de uma ficha de trabalho;	30'	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; 	
			Correção das fichas e esclarecimento de dúvidas.	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho. 	

Descrição da atividade

Os alunos entram na sala, tiram os materiais das mochilas, abrem o caderno diário e começam a escrever o plano de aula.

De seguida, a estagiária mostra o cartaz com a adição e realizam a operação explicando cada passo realizado. Após terem compreendido ou relembrado a operação a estagiária questiona como se realizam subtrações; como é que eles aprenderam; por que ordem começam a subtrair o número. Depois, a estagiária coloca o resultado da adição no aditivo e uma das parcelas da adição no subtrativo. Durante este processo vai realizando questões aos alunos: porque é que o aditivo tem de ser maior que o subtrativo?; que resultado irá dar?.

Após o resultado será que podemos chegar a alguma conclusão? – questiona a estagiária aos alunos. Sim, que se subtrairmos o resultado de uma adição pelas parcelas obtemos a outra parcela e, se agora subtrair a outra o que irá acontecer?

Quando a explicação estiver concluída, a estagiária questiona-os se têm dúvidas e pede a 5 alunos para responderem às questões da página 57 do manual, todos os alunos veem ao quadro responder (e justificar).

Depois do intervalo, terminam os exercícios e iniciam a correção – cada um do seu, as estagiárias devem circular na sala e ir confirmando a correção.

Após se ter realizado a correção, os alunos devem realizar uma ficha de trabalho e, no fim, quando a concluírem, devem colocar uma bola verde se foi muito fácil; amarela se foi mais ou menos e vermelha e foi bastante complicada. Os alunos, que forem terminando, dependendo das horas, realizam mais subtrações que a estagiária escreverá no quadro, se estiver perto da hora devem ajudar os colegas (não dar as respostas) aos colegas da turma.

No final, revê-se tudo e esclarece-se dúvidas que os alunos tenham.

ANEXO XIII – Planificação com novo modelo

CONTEÚDOS

Tema: Gramática

Subtema: Adjetivos

RECURSOS MATERIAIS

- Manual de Português do 2º Ano, Coleção Alfa – Porto Editora (PE);
- Caderno de Fichas de Português do 2º Ano, Coleção Alfa – PE;
- Ficha de trabalho;
- Caderno diário;
- Material de escrita;
- Quadro interativo;
- Projetor;
- Quadro;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Ser capaz de identificar adjetivos num texto;
- Distinguir adjetivos de nomes.

Para um colega elogiar, um adjetivo terei de usar!

ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS

Modalidade: Formativa

Técnica: Observação direta e Exercícios

Instrumentos: Manual de Português e caderno de fichas.

Indicadores de Avaliação: Nível de participação dos alunos. Nível de realização dos alunos ao longo da ficha. Nível de

OPORTUNIDADES DE INTERVENÇÃO

Questões:

- Ainda se recordam do que são os nomes?
- Que tipos de nomes é que conhecem?
- O que acham que é um adjetivo?

ATIVIDADES

- Projeção do plano de aula 5'
- Breve diálogo com os alunos (sobre o plano de aula) 10'
- Realização de exercícios 85'
- Diálogo final com os alunos sobre a atividade 20'

PRECAUÇÕES E/OU EVENTUALIDADES

Na eventualidade:

- Do computador não funcionar, o plano de aula é passado no quadro.

Operacionalização

Os alunos entram na sala e após se sentarem começam a escrever, no caderno diário, o plano da aula.

Após terminarem de passar a estagiária inicia um pequeno diálogo com eles, onde aborda as questões mencionadas na folha anterior.

De seguida, projeta no quadro, um excerto do texto “Adjectivite” e, distribui aos alunos uma ficha de trabalho. Após os alunos lerem o texto para eles devem realizar a primeira questão e, só depois de esta ser realizada é que o texto é lido oralmente – primeiro pela estagiária e depois pelos alunos. No fim da leitura, deve haver um diálogo como forma dos alunos compreenderem o conceito de adjetivo – este diálogo deve partir da resposta à primeira questão da ficha.

Depois de terem compreendido o conceito os alunos devem terminar a ficha e após esta estar concluída devem realizar os exercícios: da página 96 do Manual de Português e da página 40 do caderno de atividades de Português.

No final, a estagiária realiza um pequeno diálogo de consolidação.

ANEXO XIV – Planificação 15

Planificação 15

Horário/ Duração	Área Disciplinar / Domínio	Atividade	Descrição da Atividade	Competências	Recursos
16.30h / 17.00h	<p>Área da formação pessoal e social;</p> <p>Área de expressão e comunicação;</p> <p>--</p> <p>Domínio da Expressão Dramática</p> <p>Domínio da Expressão Motora</p>	Aquecimento	<p>A aula realiza-se na sala de acolhimento do colégio. Quando as crianças entrarem na sala, sentam-se em círculo e a estagiária explica o imaginário da aula e o primeiro jogo.</p> <p>(Toda a aula vai ter música para ser um suporte para os jogos.)</p> <p>Jogo do semáforo: a estagiária possui 4 cartões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vermelho: têm de parar; - amarelo: têm de andar para trás; - verde: têm de andar para a frente; - azul: têm de realizar alguma tarefa que a estagiária indicar. <p>Neste jogo vão ser todas formigas (mas que andam apenas em duas patas).</p> <p>As crianças correm livremente e, sempre que a estagiária levantar um cartão (e, no início, também disser alto a cor do cartão) elas têm de realizar o que ele indica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe utilizar materiais e instrumentos à sua disposição; • Interage com os outros; • Orienta o seu corpo no espaço; • Explora as suas possibilidades motoras; • Participa em jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas; • Representa diferentes papéis, dramatizando uma história ou um acontecimento. 	<p>Computador;</p> <p>Colunas;</p> <p>Músicas para as atividades;</p> <p>Cartões (vermelho, verde, amarelo e azul);</p> <p>13 Bolas laranja;</p> <p>2 caixas;</p> <p>Música para o relaxamento.</p>

Data: 22 / 04 / 2014

Semana: 10

Planificação: Semanal

Diana

Atividade X

Planificação 15

Data: 22 / 04 / 2014	Semana: 10	Planificação: Semanal	Diária	Atividade
	Após alguns minutos e, depois de ter aquecido todos os membros, exceto os membros superiores, a estagiária reúne as crianças para explicar o proximo jogo.			X
	As formigas são simpáticas umas para as outras e, apesar do seu trabalho elas cumprimentam-se bastante. Assim, neste jogo, as crianças terão de ser cumprimentar, sempre que a música parar, a estagiária indica com qual dos membros superiores as crianças se têm de cumprimentar (Membro Superior Direito, Membro Superior Esquerdo); Durante a música, as crianças movimentam-se livremente pelo espaço;			
	No final deste jogo, a estagiária explica às crianças que já estamos bem aquecidos.			
	(o aquecimento deve durar no máximo 15 minutos)			
Desenvolvimento da aula	Depois de estarem bem aquecidas, formam-se duas filas de crianças. Explica-se às crianças que vão ser gafanhotos e questiona-se como é que eles andam. Com a instrução da estagiária, as crianças que estão no início			

Planificação 15

Data: 22 / 04 / 2014	Semana: 10	Planificação: Semanal	Diária	Atividade
	<p>das filas deslocam-se, até outro ponto – previamente marcado, alterando a forma de deslocação dos membros inferiores – só com o MI direito ou o esquerdo, com os dois membros inferiores;</p>	<p>Depois de termos trabalhado várias formas de cumprimentar e de nos deslocarmos, vamos carregar transportar alimentos como as formigas.</p> <p>Neste jogo, continuam a existir duas filas e distanciada, mas na direção das mesmas, existem duas caixas. Cada criança vai ter de transportar a bola, como se fosse um alimento, com o membro que a estagiária disser (podem ser os membros superiores ou os inferiores).</p> <p>Este jogo vai ser cronometrado – 1 minuto de cada vez, ganha a equipa que não fizer batota e tiver mais “comida” na caixa.</p> <p>Este jogo repete-se várias vezes, repetindo-se as formas de transporte da “comida”.</p>		X

Relaxamento

Como as formigas trabalharam bastante e estão muito cansadas precisam de relaxar, a estagiária diz às crianças para fazerem um círculo e sentarem-se no chão. Depois

Planificação 15

Data: 22 / 04 / 2014	Semana: 10	Planificação: Semanal	Diária	Atividade	X
		<p>pede-lhes que se voltem para as costas dos amigos e, ao som da música lhes façam massagens nas costas, depois nos ombros, nos braços, no pescoço e na cabeça. Tudo isto de forma tranquila.</p> <p>No final, falando calmamente a estagiária pede-lhes que se levantem e vão atrás do maquinista do dia para se prepararem para ir embora – ir a casa de banho e depois beber água.</p>			

ANEXO XV – Informações da Assembleia de grupo sobre o Projeto

31-03-2014

PROJETO

Bichinhos que moram no jardim?

↓

Flores do jardim
Melva
Lago

O QUE SABEMOS?

as saias...
as abelhas... fazem mel... vão buscar
possivelmente no ninho a...
penhas... andorinhas
borboletas...
Lagartas e minhocas
Rãs...
tarambaes
Carrapatos
mosaicos
mosca
pajanhotos
pulgas
diarréias
caracóis
Caxias

O QUE QUEREMOS SABER / FAZER?

Devo beber... sobre as abelhas, os
carrapatos e as aranhas...

Mãos à pesquisa!

Informações da Assembleia 1

ANEXO XVI – 1.^a Reflexão

Após um estágio de quatro meses, realizado no pré-escolar, vários eram os receios que se podem sentir, ao iniciar um novo estágio, mesmo sendo noutra valência.

Como seria o acolhimento do professor titular e da turma, a exigências colocadas e os recursos disponíveis. Em suma, um misto de dúvidas e incertezas onde predominava o receio.

Após três dias de estágio é possível constatar, que o acolhimento foi exemplar, tanto pela turma, como pelos professores. O colégio é bastante mais agitado do que se podia pensar, em comparação com o estágio realizado anteriormente, devido ao elevado número de alunos. Os projetos são inovadores e têm como centro o aluno, o que possibilita uma melhor aprendizagem.

Apesar do tempo de estágio, ter sido de apenas três dias, a observação da turma permitiu reconhecer algumas das suas características principais, sendo elas: o interesse pela novidade e a vontade de saber mais; distraem-se com facilidade e crianças com comportamentos que requerem a atenção constante do professor.

Deste modo, cabe às estagiárias criarem materiais/atividades inovadores, para conseguirem motivar a turma.

ANEXO XVII – Hora do Conto - Dramatizado



Hora do Conto Dramatizado 2



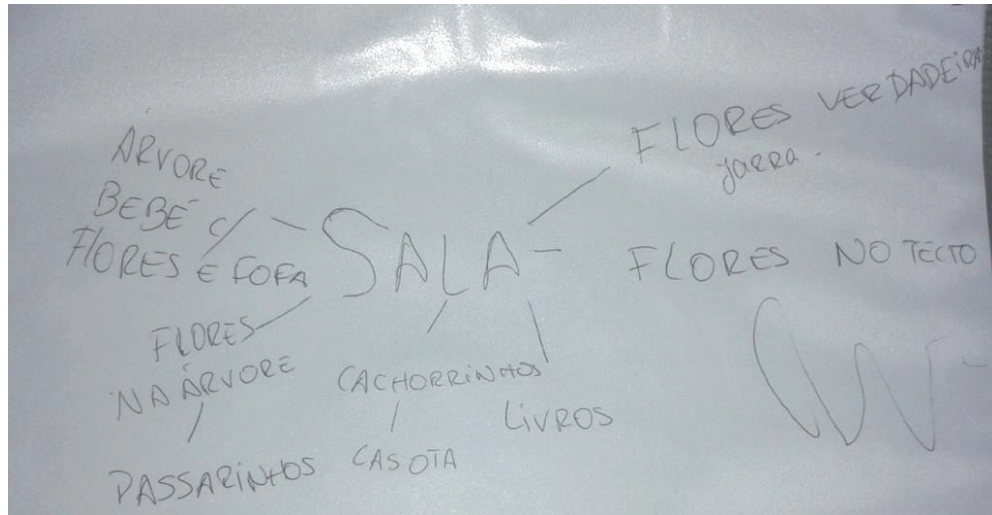
Hora do Conto Dramatizado 1

ANEXO XVIII – Registo da Hora do Conto



Caracóis _ registo da hora do conto 1

ANEXO XIX – Teia de ideias



Teia de ideias _ assembleia 1

ANEXO XX – Visita ao Parque do Carrizal



Visita ao Parque do Carrizal 1



Visita ao Parque do Carrizal 2

ANEXO XXI – Pesquisa em sala



Esta semana estamos a pesquisar sobre borboletas. Registamos o que já sabemos, vimos um filme sobre o ciclo de vida da borboleta e registamos informação ...



Pesquisa em sala 1



Com a Rita fizemos descobertas sobre as abelhas...



Pesquisa em sala 2

ANEXO XXII – Pesquisas em Casa



Pesquisas em casa 1

ANEXO XXIII – Oferta de animais



Esta semana os amigos do 5A ofereceram-nos bichos da seda. Tentamos saber as suas características, alimentação para cuidarmos bem deles e vimos um filme sobre o ciclo de vida do bicho da seda.



Bichos-da-seda _ oferta dos 5A_ 1



Os amigos da Creche_2 anos ofereceram-nos caracóis. Vamos tentar saber mais sobre estes animais que adoram a nossa horta...



Caracóis_ oferta dos 2A_ 1



Temos mais um bichinho na sala, o grilo Pirata... Foi oferecido pela estagiária no âmbito de uma atividade de sala. Prometemos cuidar dele e dar-lhe alface. À sexta-feira um de nós vai levá-lo para casa durante o fim de semana. Seguiremos por ordem alfabética invertida os responsáveis por esta tarefa.

Listagem dos responsáveis

--



Grilo_ Oferta do Pirata 1

ANEXO XXIV – Avaliação do Projeto

O projeto “Bichos de Jardim” foi bastante rico, no que refere a competências alcançadas pelas crianças. Isto porque, foi possível com ele abordar todas as áreas de conteúdo e realizar atividades que permitissem uma evolução da criança.

Assim, na Área de Formação Pessoal e Social as atividades tinham sempre como intenção a interação com os outros e, os diálogos em grande grupo permitiram tomar decisões, aceitar as opiniões dos outros e dar contributos para as melhorar.

Na Área de Expressão e Comunicação, todos os domínios foram abordados. As temáticas das aulas de expressão motora eram sobre bichos de jardim, por vezes tinham de reproduzir a forma como se movimentavam os bichos, também já aborda o domínio da dramática. E, nesse domínio, as crianças realizavam brincadeiras de faz-de-conta, onde eram pulgas ou outros animais de jardim. No domínio da música trabalhamos a canção da formiguinha. No domínio da expressão plástica realizamos a construção de um caderno de registos onde continha o registo (desenho ou fotografia) das atividades; fases do bicho-da-seda e da borboleta; a teia da aranha; horas da família a construção de inúmeros objetos. No domínio da matemática a contagem de animais e exploração de formas geométricas – hexágonos (devido às colmeias) com palhinhas. E, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, horas do conto, pesquisas – vídeos e objetos como a abelha e diálogos.

Na Área de Conhecimento do Mundo realizamos uma plantação e semeamos plantas que atraem insetos e fizemos os relvinhas; partimos sempre dos conhecimentos das crianças para depois pesquisarmos mais; cuidam e/ou sabem como devem cuidar dos animais vivos que habitam a sala; e fizemos pesquisas no meio local.

Todas as informações e pesquisas dos adultos eram a pedido das crianças, elas tinham voz ativa.

Aprenderam a cooperar umas com as outras, isto visualizou-se quando as crianças tinham de realizar algum registo em desenho e não sabiam desenhar algum dos animais os amigos desenhavam-lhes e explicavam-lhes como se desenhava.

Aumentaram a curiosidade e sabem mais informação sobre os insetos.

As crianças sentiam que o projeto era deles e traziam animais que encontravam em casa (bichos de conta, lagartas, grilos) para mostrar aos amigos e pesquisarmos informações sobre eles.

Tivemos a oferta de um grilo por um pirata, contudo em diálogo de grande grupo surgiu um problema – como ia o grilo comer ao fim de semana? Decidiram que o grilo aos fins-de-semana ia para a casa de menino e, este tinha de cuidar dele e trazê-lo na segunda. À sexta-feira a criança que ia levar o grilo andava sempre motivada.

Como equipa pedagógica, sempre procuramos ir ao encontro dos interesses do grupo e fomentar neles o gosto pela ciência.

Ao longo do projeto vimo-nos com um pequeno problema - os bichos-de-conta morreram, e nós nem os abordamos. Fomos ouvindo os interesses das crianças e fomos dando resposta, deixamos uns para pegar noutros. Quando surgiu oportunidade pegamos nos bichos mortos e analisamos as suas características – esta foi uma forma diferente de os abordar e permitiu uma análise mais profunda.

Todos os projetos ficam mais ricos com o envolvimento parental e, deste modo, sugerimos que cada criança, em casa com os pais, pesquisa-se um animal de jardim, escolhido por sorteio, e apresentasse depois aos amigos.

Houve pais e uma avó que, para além deste trabalho, realizaram horas da família para a construção de objetos de decoração da sala, na oferta de material para uma melhor visualização dos animais e a oferta das plantas que atraem insetos.

Este projeto, intrinsecamente permitiu trabalhar a concentração das crianças, a escuta da partilha dos outros.

Devido a terem apenas 3 anos não demos muitas oportunidades às crianças para realizarem atividades de auto e hétero - avaliação. O que

fazíamos pontualmente era o “feedback” de todo o desenvolvimento do projeto, para recordar o que até então tínhamos aprendido e, na pesquisa de novos bichos, se encontrávamos características idênticas a outros e questionávamos quem também tinha ou era assim.

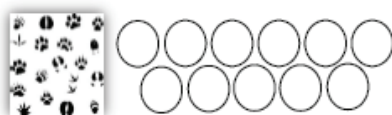
Realizamos uma assembleia de grupo para decidirmos como íamos realizar a divulgação.

Atualmente, cada criança, quando vê um bicho e, se for dos que abordamos na sala diz algumas das características às pessoas que a rodeiam.

ANEXO XXV – Registo do Bicho-de-conta

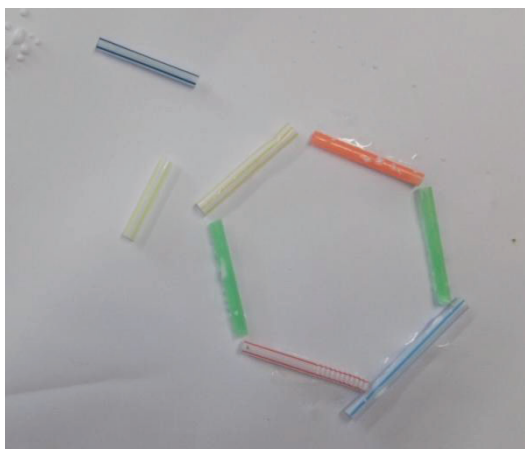
Bicho-de-Conta

Nome: _____ Data: __/__/__

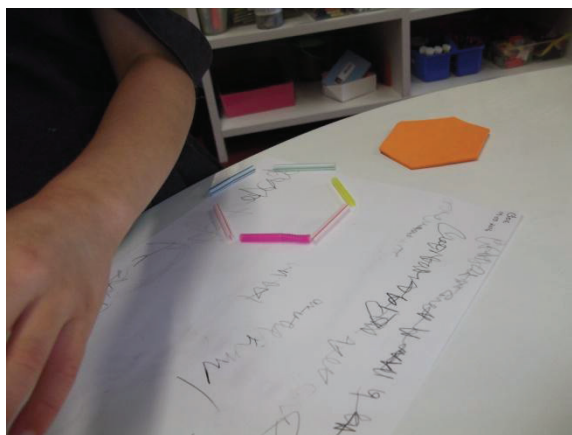


Registo do Bicho-de-conta 1

ANEXO XXVI – Hexágonos com palhinhas



Hexágonos com Palhinhas 1



Hexágonos com Palhinhas 2

ANEXO XXVII – Tartes da Bicharada



Tartes da Bicharada 2



Tartes da Bicharada 1

ANEXO XXVIII – Música da Formiguinha



PowerPoint para aprendizagem da música 1

MP3 da Música no CD

ANEXO XXIX – Fantoche da Formiga



Fantoche da Formiga 1

ANEXO XXX – Avaliação 21

Avaliação da Planificação 21

Data: 13 / 05 / 2014

Semana: 13

Planificação: Semanal Dúcia

Atividade X

Na minha opinião a atividade correu bem.

As crianças recordavam-se do que tínhamos visto nos jardins do colégio e, apesar de irmos a um parque e não a um jardim, disseram que íamos ver os mesmos animais (formigas, mosquitos, borboletas, grilos, lagartas, aranhas, sapos, rãs, bichos de contra, entre outros).

Desta forma, as crianças alcançaram as seguintes competências, mobiliza os seus saberes sociais como ponto de partida para uma ampliação de conhecimento e, mobiliza todos os sentidos na perspetiva do mundo envolvente. Uma vez que, recordaram o que sabiam de visitarmos o que as envolve de forma mais perto, para ampliar o conhecimento do mundo que as envolve, mas de forma mais distanciada.

Na realização do registo muitas crianças optaram só por desenhar um inseto de uma espécie e, quando lhe perguntava porque não realizavam os outros animais afirmavam que não queriam.

As restantes competências foram alcançadas ou no caso da motricidade fina continuou a ser adquirida, no registo dos bichinhos.

Importa salientar que, durante o registo, umas crianças iam ajudando as outras, não desenhando por elas, mas representando ou descrevendo os passos para realizar um determinado animal. As crianças que demonstraram este comportamento alcançaram a seguinte competência, reconhece, aceita e ajuda outros com capacidades e necessidades diferentes das suas.

Em relação a mim, considerei importante explicar em grande grupo a tarefa, para motivar o grupo e dar a conhecer o caderno de registos.

ANEXO XXXI – Trabalho de Grupo



Grupo a reunir 1

ANEXO XXXII – Ficha de trabalho

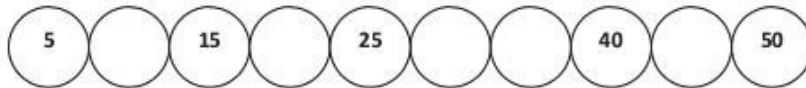
Começa por colocar o nome no Minion que te vai identificar.



Ao realizarem esta ficha vão descobrir como é a tabuada do 5 e o que significa quíntuplo. Sempre que aparecer o Minion que escolheram, no início da pergunta, são vocês a explica-la aos outros colegas do grupo.

Bom Trabalho!

1. Completa a sequência.



2. Completa as frases:



- Tu aprendeste que $4 + 4 + 4 = \underline{\quad}$, mas é possível simplificar escrevendo uma $\underline{\quad}$ ($\underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$);
- Se $3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = \underline{\quad}$, $6 \times 3 = \underline{\quad}$;
- $5 \times 2 = \underline{\quad}$, mas posso escrever $\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$;
- Então, $5 + 5 + 5 + 5 = \underline{\quad}$, posso escrever $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$
- Se, $5 + 5 + 5 = 15$, então $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$;
- Se, $5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 = \underline{\quad}$, então $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 40$.

3. Completa a tabela:



1	X	5	=	5		=	
	X		=			=	
	X		=			=	15
	X		=			=	
	X		=		5 + 5 + 5 + 5 + 5	=	
	X		=			=	
	X		=			=	
	X		=			=	
9	X		=			=	
	X		=			=	

4. Efetua as operações e liga os resultados.



- | | | | |
|-------------------------------------|---|--------|---------|
| $5 + 5 + 5$ | ● | ● 25 ● | ● 2 x 5 |
| $5 + 5 + 5 + 5 + 5$ | ● | ● 40 ● | ● 5 x 5 |
| $5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5$ | ● | ● 15 ● | ● 3 x 5 |
| $5 + 5$ | ● | ● 10 ● | ● 8 x 5 |

5. Completa as palavras cruzadas, escrevendo o resultado da multiplicação por extenso.



CRUZACONTAS



6. Completa a tabela:

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		2								
2							14			
3										30
4				16						
5	5									

7. Lê as seguintes frases e completa com o que te é pedido.



- a) O dobro de 4 rosas: _____
- b) O dobro de 9 rebuçados: _____
- c) O dobro de 8 gomas: _____
- d) O dobro de 5 flores: _____
- e) O dobro é ___ x um número

- f) O triplo de 8 lápis _____
- g) O triplo de 10 estrelas _____
- h) O triplo de 11 peixes _____
- i) O triplo de 5 cadernos _____
- j) O triplo é ___ x um número

8. Responde às seguintes questões:



- a) Qual é o dobro de 4? _____
- b) Qual é o dobro de 7? _____
- c) qual é o dobro de 8? _____
- d) Qual é o triplo de 4? _____
- e) Qual é o triplo de 9? _____
- f) Qual é o triplo de 13? _____
- g) Qual é o triplo de 7? _____
- h) Qual é o triplo de 9? _____
- i) Qual é o dobro de 12? _____

9. Liga corretar



É o quádruplo de:

24	•	10	_____
20	•	8	_____
32	•	11	_____
40	•	6	4 x 6 = 24
44	•	5	_____

10. Completa as seguintes



- Se para calculares o quádruplo de um número, multiplicas o número _____, por esse número.
- Para calculares o quádruplo, por que número deves calcular? _____
- Então, _____ x 2 = 10 e _____ x 4 = _____

11. Lê e completa as oper



- a) O quádruplo de 25 = _____ x 4 = _____
- b) O quádruplo de 13 = _____ x 4 = _____
- c) O quádruplo de 18 = _____ x 4 = _____
- d) O quádruplo de 12 = _____ x 4 = _____
- e) O quádruplo de 30 = _____ x 4 = _____
- f) O quádruplo de 7 = _____ x _____ = _____
- g) O quádruplo de 5 = _____ x _____ = _____
- h) O quádruplo de 8 = _____ x _____ = _____
- i) O quádruplo de 2 = _____ x _____ = _____
- j) O quádruplo de 9 = _____ x _____ = _____

12. Imagina que tu eras o número 5 e, sendo este número, eras o responsável pela tabuada do 5 e por calcular o quádruplo. Cria uma pequena história onde contes como eram os teus dias, o que é que fazias com os restantes números, como ensinavas os meninos nas escolas a aprender, os teus números melhores amigos... Usa a tua imaginação!



ANEXO XXXIII – Hora da Família _ trabalhos



Figura 1



Figura 2

ANEXO XXXIV – Avaliação 34

Avaliação da Planificação 34

Data: 03/06/2014

Semana: 16

Planificação: Semanal

Diária

Atividade X

Na minha opinião a atividade correu bem. Tal como referi na avaliação 32 e 33, não foi possível realizar na íntegra esta planificação devido à dispersão do grupo.

Ao realizar a o diálogo já ia com algumas ideias estruturadas para a divulgação do projeto. Contudo, ao dialogar com as crianças, elas sugeriram a realização realizar uma exposição e disseram quem queriam convidar e o que queriam mostrar.

Algumas das ideias delas tiveram de ser ajustadas pelos adultos. Por exemplo, as crianças queriam mostrar a exposição à turma dos irmãos (1º ciclo) o que não era possível por causa da falta de tempo.

Todas as ideias das crianças foram registadas. Ao mesmo tempo que eles iam sugerindo eu e a educadora íamos falando para ajustar as nossas ideias e o que era possível ou não realizar.

Assim, ficou decidido que eles iam convidar o pré-escolar e eram eles a convidar; a exposição ia ser realizada no dormitório; no final queriam que os amigos fizessem um desenho sobre os animais que mais gostavam; queriam os trabalhos, os animais e os vídeos na exposição.




Sinceramente, eles surpreenderam-me, pois não estava à espera que eles tivessem tantas e ideias e tão ricas. A verdade é que desfizeram logo todas as minhas ideias, mas era o que eles queriam.

Percebi, mais uma vez, o quanto é fundamental dialogar com as crianças e não realizar as coisas como queremos, pois as aprendizagens são delas e elas sabem o que querem e como querem fazer. Nós, adultos, apenas servimos de guias.

ANEXO XXXV – Modelo de auto avaliação das aulas

Avaliação d

Para mim a aula foi...

O que mais gostei?

O que menos gostei?

O que não compreendi...

Auto avaliação das aulas 1

ANEXO XXXVI – Sexta Reflexão

Na opinião da estagiária, esta semana caracterizou-se por um cansaço acentuado. Planificar, construir materiais e lecionar três dias, foi algo que a estagiária fez e, que no fim, contribuiu para o seu sentimento de alegria e motivação.

No início, mesmo antes de entrar na sala, pairava o medo no ar; era como se, de um momento para o outro, estivesse sozinha no meio da selva com muitos leões à frente, sem saber se vão atacar ou simpáticos, ternurentos e meigos.

Quando a estagiária entrou na sala e, após tudo preparado, pareceu que esse sentimento nunca tinha existido. Pelo contrário, havia uma enorme vontade de ensinar e fazer com que todas as dúvidas que cada aluno tivesse fossem esclarecidas, para que eles fossem os melhores.

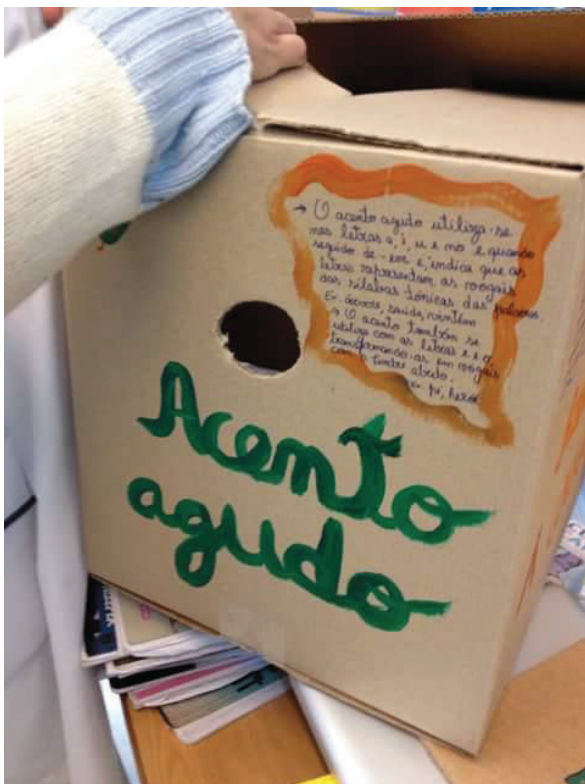
Durante a semana, a estagiária foi se apercebendo, que o ritmo de trabalho dos alunos estava a diminuir, comparado com o da semana anterior e, por isso, as planificações tiveram de ser adaptadas. Mais uma vez, compreendeu a importância da flexibilidade de cada planificação.

Muitas vezes a questão do lúdico é colocada: devem, todas as aulas, ser lúdicas? Pois, se todas as aulas fossem lúdicas, provavelmente, também ia tornar-se um hábito ao fim de algum tempo e ia causar distração.

Por outro lado, considero que a introdução de conteúdos novos deve ser marcada pela diferença. Esta semana a estagiária introduziu os acentos e, para isso, criou a personagem do Acentófessequi e do Agáci, juntamente com uma máquina de transformação de palavras. Os alunos estiveram concentrados e mostraram ter adquirido os conhecimentos. Quando a estagiária lhes explicou a pesquisa, que tinham de realizar, um dos alunos expressou a seguinte afirmação: “Agora está a tornar-se interessante!”.

Em suma, a semana foi tranquila, com bastante trabalho e deixou a estagiária bastante cansada, mas feliz! Considera que tem vários pontos a melhorar, neste momento considera importante o comportamento dos alunos que sabem os conteúdos – torna-los ajudantes principais, quando algum colega não consegue responder ele ajuda-o, dando-lhe pistas para a resposta. Não sei se será uma boa opção, mas pode ajudar a que não responda antes dos outros colegas.

ANEXO XXXVII – Caixa dos acentos



Caixa dos acentos 1



Caixa dos acentos 2

ANEXO XXXVIII – Tabela de Pontuação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Nome																									
Matrícula																									
Disciplina																									
Nota																									
Observações																									
Assinatura																									
Data																									
Assinatura																									
Data																									
Assinatura																									
Data																									
Assinatura																									
Data																									

Tabela de Pontuação 1

ANEXO XXXIX – Jogo das Formas Geométricas

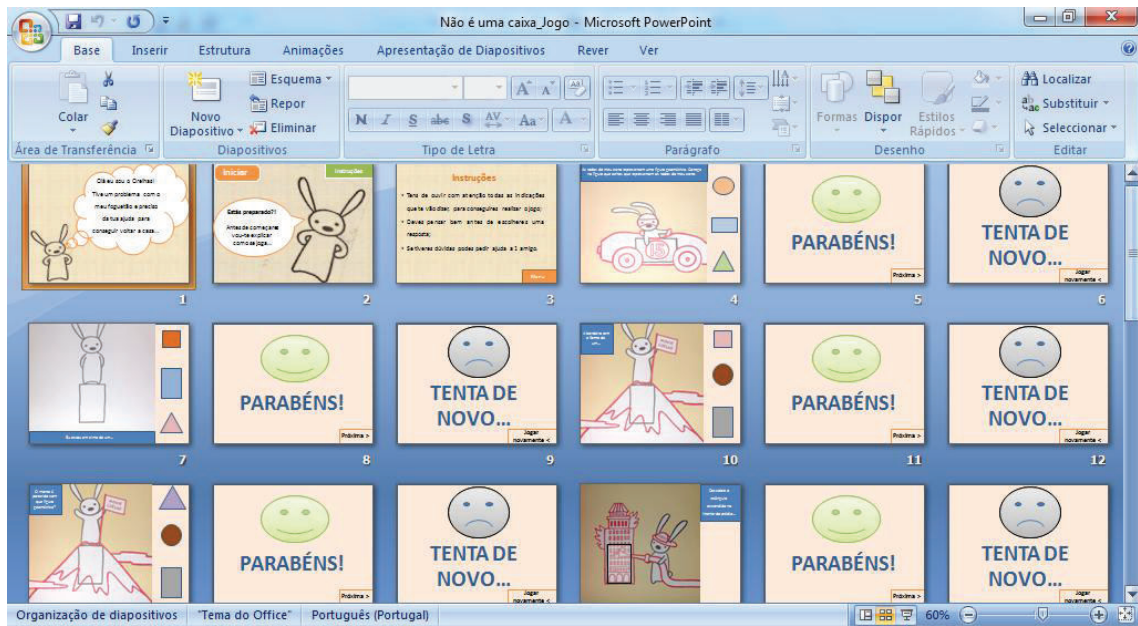


Figura 1

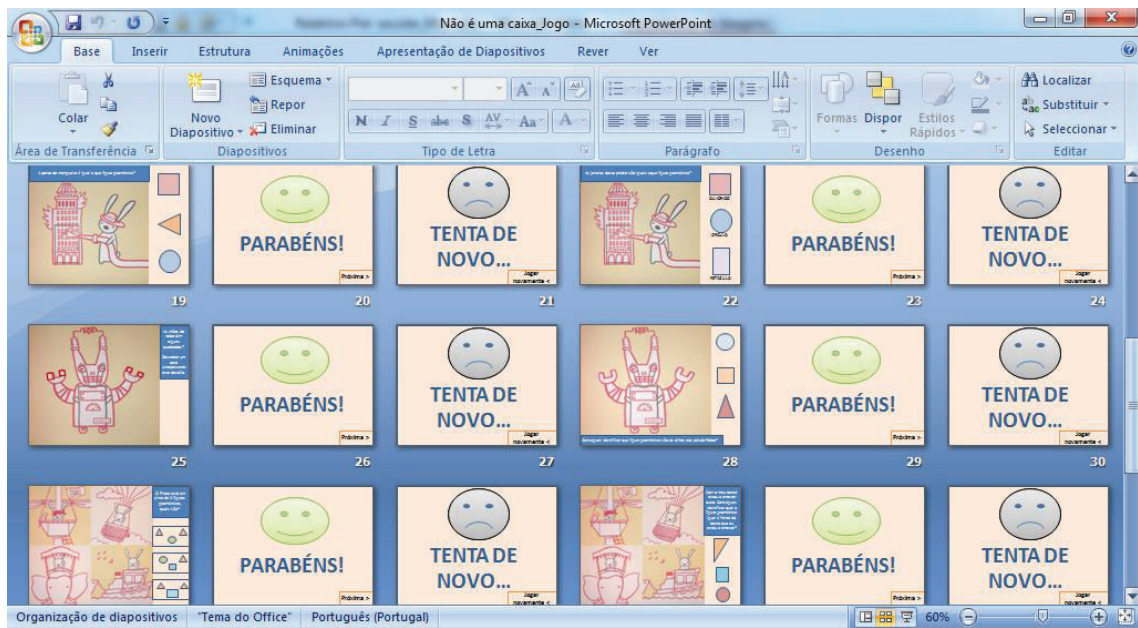


Figura 2

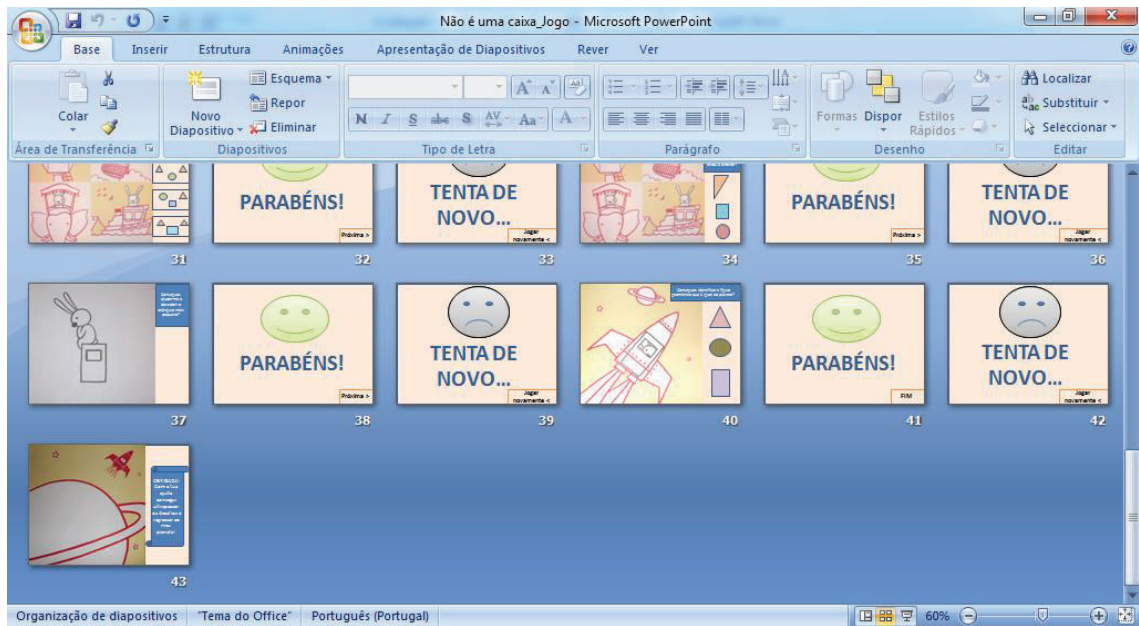


Figura 3

ANEXO XL – Avaliação 3

Avaliação da Planificação 3

Data: 12/03/2014

Semana: 4

Planificação: Semanal

Diária

Atividade X

Esta atividade foi pensada a partir da minha observação e do diálogo com a educadora. Pois, reparamos que as crianças frequentavam sempre a mesma área e que havia áreas que não eram frequentadas pelas crianças.

Para tal, decidi realizar um diálogo com elas, como forma de ver possíveis soluções. Contudo já levava uma solução, para o caso das crianças não referirem nenhuma.

A solução era, como está expressa na planificação 3, a alteração do mapa das áreas, limitando o número de áreas que podiam ir, no PFR e quantas vezes podiam ir para cada área por semana.

Na minha opinião, nem todas as competências foram alcançadas pelas crianças.

Quando considerei que a seguinte competência: negocia e aceita as decisões do grupo, estava a referir-me ao diálogo que as crianças iam realizar para elaborar o mapa das áreas, decidindo o número de vezes que podiam ir para cada uma.

Assim, considero que esta competência foi alcançada, as crianças afirmaram o número de vezes, que consideravam suficientes, para ir para uma área por semana e, os outros iam dizendo se concordavam ou não.

Contudo, importa salientar que, várias crianças estavam distraídas e, não foi fácil manter a atenção deles. Mesmo assim é de louvar que várias crianças conseguiram estar uma hora sentadas, a falar e concentradas.

A competência: coopera e participa na elaboração de regras, foi verificada em algumas crianças. Quando a coloquei tinha a noção que não ia ser alcançada por todas as crianças. Contudo, e como referi anteriormente, houve crianças concentradas e bastante participativas.

Sabe escutar e esperar pela sua vez para falar, esta foi uma das competências que não foi alcançada por todas as crianças. Para conseguir que as crianças falassem calmamente e uma de cada vez, tinha de as relembrar algumas vezes do comportamento e atitudes que elas deviam ter.

As competências seguintes também não foram alcançadas: valoriza a ação de cada um e partilha contributos para a realização de tarefas comuns; Escolhe, toma

decisões e explica as razões porque o faz; Revela espírito crítico e criativo; Procura e encontra soluções e debate e argumenta os problemas, estando atento às soluções dos outros. Quando coloquei estas competências na planificação, supus que alguma criança tivesse alguma ideia e que ajudasse na solução do problema. Contudo, nem todas as crianças expuseram a sua opinião e poucas ou mesmo nenhuma valorizaram a ação dos colegas.

Em suma, considero que algumas crianças foram capazes de realizar a atividade com bastante sucesso, participaram na atividade com bastante interesse, tal como já referi anteriormente.

Todavia, só na prática vou conseguir perceber se a atividade vai ser bem aplicada ou não e, do sucesso da mesma, uma vez que, só na prática é que as crianças vão perceber o número de vezes que podem ir às áreas por semana.

Considero que, a elaboração do mapa foi algo bastante demorado, durando este processo, vários dias. Isto levou, a que as crianças, só se tivessem apercebido da concretização prática do mapa quatro dias após o diálogo inicial.

No segundo dia da utilização do mapa uma criança veio ter comigo e disse-me que queria fazer um desenho. Eu expliquei-lhe que, durante a semana, só podiam ir quatro vezes para a área da plástica e que era uma vez para cada tarefa da plástica (recorte/colagem; pintura; desenho e modelagem). A criança ficou renitente e optou pela modelagem. Importa salientar que esta criança não esteve presente no diálogo que realizei com as crianças.

Após ter refletido, concluí que, devia ter voltado a referir em grupo como foi elaborada a tabela e quais as suas regras. Contudo, eu optei só por explicar como era aplicada a tabela, assim que ela ficou concluída. Na explicação referi os dias da semana, visto que é a primeira tabela que não tem imagens que facilitam a compreensão dos dias da semana.

Na minha opinião foi importante realizar com eles as caixas que vão guardar as fotografias das áreas, uma vez que, tornam o mapa mais deles. E, nesta realização eles estiveram interessados e empenhados.

Considero que aos poucos vai ser necessário haver uma reformulação da tabela. No entanto, tudo vai depender do interesse e da resolução do problema na sala.

ANEXO XLI – Avaliação 8

Avaliação da Planificação 8

Data: 26 / 02 / 2014 Semana: 7 Planificação: Semanal Diária
Atividade X

Uma vez que a educadora ia fazer de criança e tinha de se caracterizar e, de manhã, antes do acolhimento tinha de realizar o atendimento com a mãe de uma criança, eu realizei o acolhimento na sala onde as crianças dormem.

Comecei por cantar a canção dos bons dias e depois dei seguimento à rotina, questionando se tinham novidades para contar. Uma das crianças, neste momento, apercebeu-se que, ao fundo da sala, em cima da mesa tinha algo diferente e questionou-me sobre o que era. Ao que respondi que era a minha. A criança ficou curiosa e colocou-se logo direita, com as pernas à chinês e a ouvir o que os amigos diziam.

Após ter ouvido as novidades de todas as crianças expliquei-lhes que ia buscar uma amiga que nos vinha visitar, pois sabia que o nosso grupo se comportava corretamente e ela vinha ouvir a minha novidade.

As crianças ficaram cheias de vergonha e na dúvida se era a educadora ou não e, mal falavam. Foi necessário dizer-lhes para perguntarem como se chamava.

Neste momento senti que a atividade estava a correr como esperava, as crianças estavam concentradas, curiosas para perceber quem era a “menina”.

Após a “menina” se sentar, disse que ia buscar a minha novidade. Aqui começou o “problema”. A educadora – menina, que eu tinha idealizado com um comportamento correto, visto ser uma convidada, comportou-se como as crianças, deitou-se no chão, colocou as pernas esticadas. As crianças olhavam para mim e diziam com voz de sussurro que a Flor (nome da menina) não estava bem sentada. Sugeri a algumas crianças para lhe irem dizer ao ouvido, visto ser uma convidada, para lhe dizerem como se devia sentar. Contudo, só uma criança o conseguiu fazer, mas, mesmo assim, hesitou.

Após estarem todos bem sentados e com atenção abri a mala e expliquei que ia contar uma história muito antiga escrita por um senhor francês,

chamado La Fontaine. Contudo, o conto que li era uma adaptação da Luísa Ducla Soares da fábula.

Durante a leitura do conto fui tentando interpretar as personagens, alterando a intensidade da voz, realizei gesto e até na canção rap dei uma intensidade diferente. Nestes momentos senti que as crianças estavam mas concentradas.

Contudo, o texto não era propriamente simples, optei por ler assim, para perceber como reagiam as crianças e ia, ao longo da leitura, alterando algumas palavras mais complicadas para que se tornasse mais compreensível.

A Flor (educadora disfarçada de menina), durante a leitura do conto, desfez o laço que tinha na cabeça e começou a chorar, tal como fazem as meninas da sala. Para a acalmar pedi à auxiliar para lhe fazer um laço e perguntei às crianças se era necessário chorar, ao que me responderam que não. Após o laço estar arranjado, algumas crianças disseram-lhe que já estava pronto. E continuei a leitura.

No final e, tal como estava previsto na planificação, a Flor disse que escreveu com a mãe dela um final diferente para a história. Questionei se queria que lê-se, ao que me respondeu que antes queria mostrar uma página.

Após ter mostrado a página, voltei a questionar e, desta vez a todos se queriam que lê-se e responderam-me que sim.

A leitura da parte final do conto captou mais a atenção das crianças, uma vez que a linguagem era mais simples e já mostrei as imagens às crianças.

No final realizei as questões que estavam na planificação. Algumas das crianças responderam muito facilmente, outras disseram que não sabiam. Então optei por ir abordando partes da história, como resposta às questões e explicação para as crianças.

No final da atividade fiquei com a sensação que tinha corrido bastante mal e mesmo desiludida comigo. Tinha preparado tudo, desde a mala, às questões e a leitura da história, mas nunca me lembrei que a educadora iria representar tão bem o papel de criança e fiquei sem saber o que fazer, repreender uma visita não é muito agradável.

Isto levou-me a refletir sobre que estratégias utilizar quando ocorrem situações destas ou as crianças tiverem um comportamento idêntico. Assim, considero que, mesmo sendo um convidado deve ser chamado atenção, isto se for teatralizado. No caso de não ser, teatralizado e, as crianças repararem num comportamento menos adequado devo dizer-lhes que depois falamos.

Se, pelo contrário, fosse um comportamento das crianças eu devia utilizar as estratégias que tenho aplicado, como o diálogo; aproximar as crianças com comportamento menos corretos de mim; o colocar as crianças que falam mais, umas com as outras, afastadas.

Ao analisar as competências selecionadas: sabe escutar e esperar pela sua vez para falar, comunica oralmente e, faz distinção entre o certo e o errado, reparei que as crianças tinham alcançado todas. Todas as crianças esperaram pela sua vez para responder. Comunicaram oralmente, nem que, algumas vezes, fosse para dizer que não sabiam. Contudo, em relação à última competência, coloquei-a a pensar no comportamento e atitude da formiga e da cigarra, mas as crianças alcançaram-na, também ao observarem e transmitirem o que é que a Flor estava a fazer de errado.

No que se refere ao registo, observei que há crianças que conseguiram realizar dobragens sozinhas, só necessitando da explicação inicial. Outras que tinham mais dificuldade e, com a minha ajuda realizavam a dobragem e por fim vincavam a folha. Todos estiveram motivados e, alguns quiseram decorar os animais que realizaram.

Deste modo, todas as crianças alcançaram a seguinte competência: coordena o gesto “fino” em relação aos objetos que manipula e à ação que pretende realizar: recortar, desenhar, enfiar, encaixar, modelar..., umas com mais dificuldade que outras, Esta é uma competência que tem de ser trabalhadas com regularidade.

Em suma, depois da análise das competências e do diálogo com a educadora, a atividade não correu tão mal como tinha considerado. No entanto não deve terminar aqui. Para isso, devo abordar a história utilizando outra estratégia – vídeo ou reconto por sequência de imagens e, depois construir

estratégias de registo da história – ordenar as sequências, identificar as personagens e as características básicas das personagens.

Considero que a minha postura com o grupo tem vindo a melhorar, pois tenho utilizado estratégias para que o comportamento deles comigo seja correto, não sendo autoritária, mas impondo respeito. Por vezes tenho necessidade de recorrer a algumas estratégias de reorganização e focalização do grupo, tais como: afastar o elemento perturbador para um lugar menos evidente no grupo, de forma que perceba "pense" o que estava a fazer de errado, mas ao mesmo tempo que lhe permita ver o que está a acontecer; frases de valorização das competências e incentivo do que é correto; e a sugestão de ver nas salas vizinhas comportamentos mais adequados.

ANEXO XLII – Avaliação 24

Avaliação da Planificação 24

Data: 15/05/2014

Semana: 13

Planificação: Semanal

Diária

Atividade

X

Na minha opinião a atividade correu bem.

O facto de utilizar o quadro interativo ajudou à concentração das crianças. As frases das músicas eram mostradas através de imagens, o que permitiu que eles associassem melhor. Assim, considero que a aquisição da música foi realizada com muito sucesso.

Escolhi esta música pois ela retratava tudo o que temos vindo a falar sobre as formigas.

Nos últimos versos eles começaram a agilizar o processo de aprendizagem e já previam o que iam fazer de seguida.

Ao longo dos dias fui ouvindo as crianças a cantar a musica e a realizar os gestos o que indica que gostaram e estiveram motivados. Posteriormente, também estive uma mãe no colégio e comentou que o filho lhe tinha falado de uma música com uma formiga que corta.

Todos estes comentários são importantes para perceber a opinião das crianças e se o método de aquisição de informação foi o mais indicado.

ANEXO XLIII – Relatório Narrativo

Ao analisarmos todos os registos da T é fácil de perceber que todas as áreas foram abordadas. E, que cognitivamente a T é uma criança desenvolvida e, também é argumentativa, principalmente se for para ele favorecer de algo.

Para compreendermos a sua evolução vamos analisar por áreas. Começamos pela área de Formação Pessoal e Social: existem quinze competências trabalhadas pela criança, sendo que, ao observar as competências restantes, algumas foram alcançadas anteriormente como, por exemplo: apropria-se do espaço: tira partido e organiza-se nele. Todos os domínios foram trabalhados. Contudo, nas relações pessoais e na educação para os valores, deve haver um maior cuidado. Isto porque, um dos problemas da T é o comportamento, a concentração e agora estão numa fase de, de forma suave, chamarem nomes uns aos outros.

No que refere à área de expressão e comunicação, todos os domínios foram abordados, uns mais do que outros, outros de forma principal outros como meio para alcançar outro, mas todos foram trabalhados.

Assim, no domínio da expressão motora, a T já tinha competências adquiridas anteriormente como, conhece diferentes partes do corpo. Considero que, para três anos a T está desenvolvido. Duas das competências – motricidade fina e controlar e coordenar os movimentos do corpo são bastante trabalhados na expressão plástica.

No domínio da expressão musical: este, tal como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, são os que necessitam de um trabalho mais reforçado. No que refere a este, apenas contém quatro competências alcançadas. Contudo, importa salientar que a T pode já ter alcançado as competências, uma vez que tem uma aula de currículo local de música.

No domínio da expressão plástica: eu considero que a parte a ser trabalhada é a da sensibilidade estética. Uma vez que, durante todo o ano foram abordando a representação. E a T não apresenta grande dificuldade, gosta de explorar os materiais e é muito cuidadoso com os detalhes.

Quanto ao domínio da matemática: só foram trabalhados dois (classificação, seriação e noção de número), dos seis domínios. Assim, os restantes devem ser abordados para o ano. Contudo é preciso ter em atenção que as crianças têm apenas três ou quatro anos e que as competências são gerais e para o ciclo completo.

Após analisar o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, retirei o que tinha dito sobre o domínio da música ser o menos abordado. Assim, devem ser criadas e mantidas algumas atividades como a da comunicação de manhã das novidades ou de utilizar o desenho como forma de escrita. As restantes devem começar a ser introduzidas nas atividades.

No que refere à área do conhecimento do mundo: existem seis competências alcançadas. Esta, devido ao projeto da sala, foi uma área bastante trabalhada.

Em suma, considero que, tirando o comportamento e às vezes a falta de atenção, o Tomás é uma criança fantástica, bastante argumentativa, principalmente se for algo com que ele não concorda.

Tal como fui referindo, no meu ponto de vista, há três domínios que precisam de ser abordados: o da música, o da matemática e o da linguagem oral e abordagem à escrita.

Para isso devem ser criadas atividades dinâmicas que motivem a criança e a façam participar.

No que refere a termos práticos, eu iniciava a intervenção pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; depois seria o da matemática; e, para terminar, o da música. Esta intervenção deve ser realizada com atividades do interesse da criança.

ANEXO XLIV – Plano de Ação

11 de junho de 2014

T, 4 anos

Área de Formação Pessoal e Social

Estimular a negociação na resolução de conflitos;
Promover situações onde a T tenha de colocar objetos do local mais indicado;
Desenvolver atividades onde a T compreenda a organização do tempo e identifique os dias da semana.

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora

Promover jogos onde a T transporte objetos;
Realizar jogos onde a T desenvolva a sua agilidade, flexibilidade e resistência;
Estimular o desenvolvimento da motricidade fina.

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical

Fomentar o gosto de reproduzir melodias;
Estimular e explorar o caráter lúdico das palavras

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática

Proporcionar momentos de representação;
Incentivar a realização de atividades de faz-de-conta.

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica

Promover a ilustração de histórias;
Incentivar a utilização de diversas cores para que se visualize e depois se compreenda as cores novas.

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática

Promover uma noção temporal;
Incentivar a orientação espacial – lateralidade;
Explorar diferentes características dos objetos (pesos, medidas, volumes).

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Promover tentativas de escrita;
- Fomentar o gosto pela exploração e manuseamento de livros;
- Incentivar a utilização da biblioteca;
- Desenvolver o vocabulário.

Área do Conhecimento do Mundo

- Promover atividades de prevenção;
- Incentivar a participação na limpeza dos espaços;
- Fomentar a reutilização de materiais.