



1. INTRODUÇÃO

No âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é atribuída a classificação de grau de mestre consoante a elaboração e defesa de um relatório de estágio. Este documento reflecte a jornada ao longo de dois semestres no Estágio I e II, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, respectivamente. O Estágio I foi desenvolvido por um grupo de três elementos que, após duas primeiras semanas de observação, iniciou a sua prática de forma alternada. O período de estágio praticado foi de 15 semanas consecutivas na Escola n.º 5 de Vila Real ou Escola dos Quinchosos com uma turma de 2.º ano, com 23 meninos. Este período totalizou 214 horas ao longo de 44 sessões. Por sua vez, o Estágio II foi desenvolvido por um grupo de dois elementos que, após duas primeiras semanas de observação, iniciou a sua prática, com um grupo heterogéneo de 25 meninos, dos 3 aos 5 anos. O trabalho foi desenvolvido colaborativa e interligada e a responsabilização cabia ao par na sua totalidade. A preparação e distribuição de tarefas, a avaliação das actividades e o equilíbrio entre as intervenções foram sempre factores a que demos muita atenção. O período de estágio praticado foi de 15 semanas consecutivas no Jardim de Infância da Timpeira, que se encontrava a funcionar em instalações provisórias no Jardim de Infância de São Vicente de Paula nº2, por motivo de obras de requalificação no seu estabelecimento.

Procurou dar a este relato uma dimensão reflexiva e fundamentada, debruçando-me na continuidade educativa presente em ambos os estágios, que se revestiram no modelo Movimento da Escola Moderna.

O título que escolhi «A continuidade educativa da Educação Pré-Escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico. Um modelo... duas práticas!» pretende demonstrar que a continuidade, como eixo estruturante de um processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pode ser facilitada e conseguida a partir de um modelo comum. Este pode possibilitar alguma coerência na organização dos ambientes educativos e dos pressupostos sobre o ensino-aprendizagem. O paralelismo existente entre estas duas práticas contextualizadas, em dois níveis educativos distintos no que respeita aos objectivos e às metodologias e com duas profissionais da educação cooperantes com duas opções tão



diferentes foi criado pelo modelo adoptado, que como um elo de ligação, parece possibilitar a continuidade, sem grandes sobressaltos, neste percurso tão rico e gratificante de cada criança-aluno.

A opção por esta temática a nível pessoal prende-se com as minhas expectativas e preocupações em relação aos alunos, profissionais da educação e pais, relativamente à resolução de situações perturbadoras no desenvolvimento da criança, já que adaptação à transição por vezes é problemática devido às grandes diferenças na filosofia que norteia a educação pré-escolar e os fundamentos que regem o 1.º CEB. A formação inicial que obtive possibilitou o conhecimento das realidades educativas de cada nível, de forma a fomentar a continuidade educativa e facilitar a transição, construindo uma base mais sólida para o sucesso educativo e para a aprendizagem ao longo da vida.

A importância desta problemática não é reconhecida pela maioria dos intervenientes sendo urgente ultrapassar este constrangimento. Nesta medida, Gabriela Portugal, no prefácio de Serra (2004: 11) escreve que esta a conexão entre os dois contextos que é facilitada pelo conhecimento intercontextual e pela comunicação de várias pessoas que se preocupam com a transição entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º CEB. “Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004: 78). A nível científico acredito que este trabalho seja uma mais-valia para o incentivo à investigação, uma vez que a escola se confronta com desafios cada vez mais complexos e exigentes, sendo necessário adoptar novas políticas educativas e curriculares. Este ponto conduz ao nível político, que se prende com a procura de respostas às exigências da sociedade actual, com uma política de descentralização cujas escolas tendem a constituir-se em organizações com dimensões elevadas e associando vários níveis educativos. A busca de uma maior contextualização educativa encontra-se na continuidade educativa.

No fundo, este trabalho reflecte uma preocupação social e pedagógica, com uma responsabilidade científica, visando compreender a continuidade educativa da educação pré-escolar ao 1.º CEB. Acredito que, como profissional de educação, esta análise pode



contribuir para a construção de uma sociedade mais atenta e responsiva às necessidades das crianças. Direi com Serra (2004: 14) que, de facto, “é importante reflectirmos sobre as grandes diferenças entre estes dois níveis educativos uma vez que, apesar de se organizarem com objectivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, professores e educadores têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes”.

Apesar de não encontrar, na bibliografia consultada, uma definição objectiva do conceito de articulação curricular, Saínez e Argos (1998:288) escrevem sobre a complexidade do conceito continuidade, devido às suas dimensões organizacionais e curriculares, e aos seus diferentes níveis, desde a família até a escola. Os mesmos autores (ibidem) acrescentam, ainda, citando Zabalza (1993), que a continuidade é a “união entre partes, como linha de conexão entre diversos espaços, diversos agentes, diversos momentos [...] [que] se comunicam, interactuam, modificam-se e condicionam-se mutuamente”. No fundo, “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004: 17) e para que se possa respeitar o processo evolutivo natural da criança. Concluí-se, assim, que a articulação está intimamente ligada com a continuidade educativa. Portanto, para se perceber a noção de continuidade, é importante esclarecer, também, o conceito de articulação. Segundo a mesma autora (2004: 85) a articulação horizontal “comporta a articulação curricular entre as várias áreas de conteúdo” [...] [e] a articulação vertical incide sobre a continuidade educativa que se preconiza na preocupação pela transição para a escolaridade obrigatória”. Por sua vez, a articulação curricular espontânea surge a partir da descoberta do trabalho na educação pré-escolar e no 1.º CEB devido à troca de experiências, pela proximidade geográfica entre docentes. Esta articulação desenvolve-se desta forma espontânea e natural. Já a articulação regular regulamentada reveste-se na consciência social e política da importância da articulação e a articulação curricular efectiva é consumada pelos professores e alunos, de forma consciente e contínua. Este paralelismo entre a



participação e a articulação surge porque a última implica a primeira. A articulação pode, ainda, dividir-se em activa (conhecimento profundo dos níveis educativos), reservada (entre activa e passiva) e passiva (desinteresse face a esta problemática). Por último, a não articulação sucede quando não existe contacto entre docentes ou crianças de níveis educativos diferentes.

Pela leitura e análise da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e Lei de Bases do Sistema Educativo encontram-se elementos de continuidade educativa entre os dois níveis educativos. O mesmo sucede com as Orientações Curriculares e o Programa do 1.º CEB, que fundamentam a mesma concepção da criança numa perspectiva construtivista do saber de forma articulada, globalizante e integrada, favorecendo o ensino individualizado, como preconiza o modelo adoptado em ambos os estágios. A opção educativa das Orientações Curriculares visa “favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores” (Ministério da Educação, 1997: 47). Contudo, “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Despacho n.º 5220/97). Sabe-se que a Educação de Infância estará mais receptiva à mudança por não ter o “fantasma” do programa e da avaliação formal. Apesar da avaliação estar sempre presente no jardim-de-infância, sendo formativa não possui o mesmo carácter institucional formal como no 1º CEB. Os decretos-lei acima referidos, entre outros normativos, defendem, também, a valorização dos conhecimentos prévios das crianças como fundamentos para novas aprendizagens alicerçadas na auto-estima. Esta ideia vai ao encontro de Serra (2004: 112) que nos mostra que “saber apreciar o que se aprendeu na família, na creche ou na educação pré-escolar dá continuidade e sentido à acção educativa, como se de um fio condutor se tratasse independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado”. A continuidade entre os dois níveis é mencionada nos mesmos normativos, em relação à correspondência de conteúdos que facilita a articulação curricular. Está presente, portanto, uma flexibilidade curricular nos dois patamares educativos, apresentando-se como “instrumentos reguladores do processo ensino-



aprendizagem” (Ministério da Educação, 1998: 12), que valorizam as experiências das crianças, as interacções, o respeito pelas suas diferenças e os ritmos de aprendizagem.

Uma vez compreendidos os dois conceitos, é possível afirmar que a continuidade e consequentemente a articulação estão dependentes, sobretudo, do grau de valorização por parte dos intervenientes, do que a criança já traz de cada nível ou contexto e do que é importante que leve para o seguinte. Apesar de por vezes haver intenção, na prática não existe promoção e implementação da continuidade educativa. É essencial superar os constrangimentos, por vezes burocráticos, institucionais e formais, e fazer prevalecer a vontade e o profundo empenhamento efectivo de toda a comunidade educativa, equacionando espaço e tempo para troca de ideias, saberes e sugestões de actividades em prol do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes. Este desafio é complexo mas simultaneamente aliciante, pois é necessário estar disponível para ouvir e reflectir perante outros objectivos e modelos educativos, metodologias e organizações específicas, estratégias e práticas diversificadas, de modo a encontrar pontos de ligação que respondam às necessidades das crianças envolvidas que acabam por apresentar características comuns a ambos os níveis, que poderão servir de base. Costa (1999: 24) escreve, inclusive, que a continuidade exige inovações e que a mudança passa pela criação de centros de educação básica que agreguem a escola básica do 1º ciclo com o jardim-de-infância (EB1/JI). Desta forma, ambos os níveis viverão as suas afinidades e dividirão vários poderes decisórios nos domínios estratégico, administrativo, financeiro e organizacional. Em detrimento do isolamento, vigorará a troca de experiências, a facilidade da transição das crianças e o currículo comum entre os profissionais que desenvolvem a sua prática. “Se coexistem no mesmo espaço físico diferentes níveis educativos, julgamos ser possível fomentar um clima mais favorável e uma transição entre ciclos que, não sendo pacífica, poderá ser facilitada através de uma atenção individualizada a cada criança e ao estabelecimento de laços afectivos entre professores de vários níveis educativos” (Serra, 2004: 19). Esta ligação afectiva entre crianças, educadores e professores contribui para a diminuição do medo do desconhecido e dos receios intrínsecos à adaptação à transição. Gabriela Portugal no prefácio de Serra (2004: 11) amplia que quando “as exigências dos diferentes contextos são compatíveis, situando-se umas no prolongamento das outras, quando o clima criado é de



conhecimento e confiança mútuos, construindo-se consensos de objectivos entre contextos, as potencialidades desenvolvimentais do microssistema são incrementadas”. Gerará, assim, interacções mais frequentes, positivas e construtivas. Segundo a mesma autora, “na perspectiva de Bronfenbrenner, muitos problemas de comportamento, aprendizagem e desenvolvimento reflectem uma quebra nas conexões entre os vários segmentos da vida das crianças e jovens” (Serra, 2004: 12). Por essa razão “a continuidade supõe, também, um desafio de reconceptualização do sentido e do trabalho a realizar”, como refere Zabalza (1996), citado por Argos e Saínez (1998: 291). Oceano (1996: 75) mostra-nos, ainda, que a integração da criança à escola é mais natural e a transição mais gradual quando frequenta o jardim-de-infância, vivendo o ensino primário como uma continuidade. Para que esta adaptação seja tranquila, é importantíssima a coordenação entre os educadores e os professores.

Sendo assim, educadores e professores devem unir-se para promover a continuidade educativa e impulsionar o bem-estar nas crianças, perspectivando momentos de trabalho em equipa e realização de actividades comuns. “Podemos alicerçar a educação básica nos conhecimentos adquiridos ao longo da educação pré-escolar, tornando o momento da passagem entre níveis educativos uma sequencia lógica do processo de crescimento” (Serra, 2004: 14) Neste sentido, são os educadores e professores que marcam esta diferença, oferecendo um “quadro educativo caracterizado pela coerência, pelo progresso, mas principalmente, pela flexibilidade” (Costa, 1999: 25).

E, como escreve Zabalza (1992), num contexto de igualdade de oportunidades, o período prévio de escolarização é necessário para que todas as crianças iniciem o Ensino Básico com as mesmas condições, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada 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 [...], em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 1997: 28). Assim a criança sentir-se-á mais segura e confiante e o educador poderá “prevenir crises provocadas por possível descontinuidade educativa. (Ministério da Educação, 1994: 38). Não convém desvirtuar a educação pré-escolar recorrendo a uma sequencialidade regressiva, ou seja, organizar-se conforme o nível superior. No



âmbito dessa preparação das crianças, os educadores preocupam-se em despertar o gosto por aprender e em desenvolver o perfil de partida a uma boa integração escolar. Por outro lado, os professores devem oferecer “práticas educativas bem definidas e sistematizadas [que] podem facilitar [...] a compreensão e conseqüentemente, a participação dos outros agentes educativos e comunitários no processo de educação [...] das crianças, assegurando assim condições de continuidade educativa entre os diferentes contextos vivenciados, propícios ao seu desenvolvimento” (Rodrigues, 1995: 35).

De qualquer das formas, os educadores e professores devem ter em atenção que “articular correctamente com os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças, [...] uma vez que é fundamental para o sucesso educativo possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos” (Serra, 2004: 91). Assim, ambos se poderão preparar para os desafios que lhes esperam no nível seguinte, consciencializando-se das mudanças e adaptações. “Educadores e professores intervenientes e dialogantes com uma postura objectiva e actualizada face à escola são facilitadores de uma transição bem sucedida” (Ministério da Educação, 1994: 38).

Relativamente ao papel desempenhado pelos pais, pela família e pela comunidade nesta articulação curricular, como grandes pilares da educação das crianças, ajudam a diminuir os receios, preparando as crianças e valorizando a escola. Segundo Watt e Marian Flett (1983), citado por Nabuco (1992:83), “encontram-se mais descontinuidades nas crianças cujos pais não estavam envolvidos nas actividades escolares e discrepâncias no modo como os pais viam os objectivos do pré-escolar e do ensino básico”. A própria ansiedade dos pais que descreve Vasconcelos (1993:25) é diminuída com o conhecimento e contacto com a escola, os conteúdos, os objectivos para assim poderem-se apoiar mutuamente e ganhar segurança e confiança. Esta responsabilidade e “colaboração dos pais pode contribuir para assegurar a continuidade” (Costa, 1999: 19). A nível do aconselhamento e preparação dos pais, os educadores e professores devem partilhar experiências, procurando transmitir uma imagem positiva da escola, lançando bases para o sucesso escolar.

Em jeito de conclusão, Argos e Saínez (1998: 290) escrevem com Bowman (1993) que “o cuidado e a educação das crianças pequenas ao longo do contínuo pré-escolar/



primária vê-se cada vez mais como algo que cobre uma mesma fase de desenvolvimento e como compartilhando um conhecimento base e uns princípios de prática comuns”. E, desta forma, ao valorizar os níveis educativos antecedentes e consequentes, nascerá relação mais estreita entre os diferentes patamares educativos que lhes irá conferir uma unidade baseada na especificidade de cada um, relativamente às funções que assumem perante a sociedade, inclusive em relação à legislação e organização, nomeadamente aos espaços, materiais e práticas educativas. Acredito, contudo, que esta filosofia inerente da continuidade educativa, ao reconhecer as diferenças de cada nível e tendo como base a diferenciação, abre caminho ao trabalho cooperativo entre Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, como valoriza o Movimento da Escola Moderna, equacionando práticas de articulação curricular activa, numa interpretação construtivista da aprendizagem em benefício da criança como um ser em desenvolvimento e respeitando o seu processo evolutivo natural. Esta realidade que começa a esboçar-se tem tendência a implementar-se num futuro próximo, com profissionais reflexivos e pensando nas crianças em primeiro plano.

1.1. Especificidades do Relatório

Numa tentativa de tentar apresentar a análise de forma clara e perceptível, pretendo interligar a fundamentação teórica com a experiência vivida ao longo dos estágios. Para tal, o relatório será dividido em seis partes.

O primeiro ponto, a introdução, abará todo o enquadramento geral do relatório, reflectindo o aspecto a que dei destaque: a continuidade educativa.

A caracterização do contexto será o segundo tópico a abordar, no qual explorarei os recursos e o potencial educativo de Trás-os-Montes e de Vila Real, local onde ambos os estágios se desenvolveram. Este ponto abrangerá a importância do conhecimento do meio para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse domínio debruçar-me-ei na localização, nos recursos disponíveis mais relevantes e no potencial educativo das freguesias onde se fomentaram os estágios. Reflectirei no bom funcionamento institucional para a qualidade da educação e em ambas as instituições educativas optei por me propender para o funcionamento global e a organização interna. Terminarei com a avaliação crítica da realidade educativa e a intervenção a este nível.



O terceiro item deste relatório prender-se-á com a actividade educativa, que se iniciará com a justificação da pertinência pedagógica e a fundamentação teórica do modelo educativo adoptado, que corresponde ao Movimento da Escola Moderna, em ambos os contextos. Partindo desta reflexão, demonstrarei como o modelo se desenvolveu na prática pedagógica na sala de aula e na sala de actividades. Analisarei, seguidamente, a importância da qualidade dos espaços e materiais para as crianças. Descreverei a sala de aula e a sala de actividades e findarei com a reflexão e análise quanto à organização e funcionalidade do espaço e posterior intervenção no mesmo, em ambos os contextos. Por fim, fundamentarei a importância da organização e gestão do tempo e da actividade educativa, referindo as rotinas e o papel do professor e do educador. O terceiro item da actividade educativa premeia a gestão flexível do currículo.

A memória reflexiva da prática iniciar-se-á com uma fundamentação da planificação. As semanas da minha responsabilidade serão objecto de uma descrição e uma análise reflexiva mais consistente, seguindo-se a respectiva avaliação. Nas semanas de responsabilidade das minhas colegas, limitar-me-ei a uma breve referência, tendo como foco a aprendizagem da turma durante esses momentos. Seguirei o processo cronológico, no sentido de dar maior coerência ao percurso. Por fim, farei uma avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Terminarei este terceiro ponto com uma abordagem acerca da importância da comunidade e família e a sua intervenção no 1.º Ciclo e no Jardim-de-Infância.

Seguir-se-á a fundamentação da importância da avaliação para a qualidade da educação, acompanhada com a sua implementação, em ambos os estágios. Neste ponto abordarei os instrumentos de avaliação e as evidências de aprendizagem.

O ponto que se segue será a conclusão, na qual farei um balanço final dos estágios e da sua importância para a minha aprendizagem. Será uma reflexão global de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da minha prática pedagógica. Finalmente seguirá a bibliografia consultada durante todo percurso. Para terminar, apresentarei os apêndices e os anexos, em CD.



2. MEIO

Considero importante demonstrar a importância do conhecimento do meio onde se insere o contexto educativo para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem. E neste ponto, mais do que uma descrição pormenorizada do meio envolvente, pretendo debruçar-me no potencial educativo desse meio, quer físico e natural quer social, para a actividade educativa da Escola e do Jardim-de-infância onde estagiei. Pela extensão da informação optei aqui por uma caracterização mais abreviada.

Como os dois contextos inserem na região de Trás-os-Montes e Alto Douro e especificamente na cidade de Vila Real, procurarei destacar as potencialidades de ambas, nomeadamente os recursos educativos que se podem rentabilizar na actividade educativa. Faço-o no sentido de favorecer o processo educativo, isto é, da possibilidade de levar as crianças aos espaços abastados de programação cultural, de riqueza natural, de actividades humanas e sociais relevantes, de animação e lazer. E como Vila Real é uma cidade rica em espaços com potencial natural, cultural e educativo, é extremamente importante o seu conhecimento para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e enriquecimento do projecto educativo.

Enunciarei os recursos e o potencial educativo das freguesias onde se desenvolveram ambos os estágios e posteriormente reflectirei acerca da importância do bom funcionamento institucional para a qualidade da educação. Focar-me-ei na caracterização de cada instituição e o meu objectivo é mostrar a sua tipologia e organização interna. Terminarei com uma avaliação crítica da realidade escolar em pauta e a minha intervenção a esse nível.

Trás-os-Montes e Alto Douro

A província transmontana, criada em 1936, é caracterizada pelas pessoas que nela vivem que conservam origens nobres, são calorosas e preocupadas com todos, e todos preocupados com a felicidade de cada um.

É uma das regiões de Portugal com maior número de emigrantes e uma das que mais sofre com o despovoamento. Uma das razões prende-se com o facto de esta província do interior estar afastada dos grandes centros. Porém, o seu isolamento secular permite a



sobrevivência de tradições culturais que marcam a identidade portuguesa.

O seu clima é agreste, com Invernos longos e rigorosos, caracterizados por muito frio, por vezes neve e geadas. Por sua vez, os Verões são curtos mas muito quentes, onde se vive a tranquilidade dos planaltos e da vegetação verde. É uma terra com uma beleza muito característica.

Esta região montanhosa, com duas penedias e serras alimentadas por cursos de águas cristalinas serpenteando por entre montanhas, é conhecida pela beleza das amendoeiras em flor, que todos os anos convidam centenas de pessoas a visitá-las. No interior, nascem as castanhas e no Douro as riquezas gastronómicas, além do vinho que ultrapassa fronteiras.

Administrativamente, tem dois distritos, Bragança e Vila Real, a cidade capital.

Vila Real

De acordo com o site da Câmara Municipal de Vila Real (<http://www.cm-vilareal.pt>), a cidade do interior norte do país encontra-se situada a cerca de 450 metros de altitude, sobre as margens do Rio Corgo e está espalhada em anfiteatro, principalmente no que se refere à margem direita. Ao cimo no patamar mais elevado expandem-se os bairros modernos de ruas amplas, ficando na parte baixa a cidade velha de ruas estreitas e tortuosas. Vila Real tem por guardiães as serras do Marão e do Alvão.

Como povoação mais importante em Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real adquire o estatuto de capital de província e vê reconhecido o seu peso económico, demográfico e administrativo. Apesar de algumas aldeias transmontanas tenderem à desertificação pela diminuição da natalidade, actualmente Vila Real vive uma fase de crescente desenvolvimento a nível industrial, comercial e dos serviços com relevo para a saúde, o ensino e o turismo. Por essa razão, a cidade é local de eleição para o investimento externo. A sua especialidade é a produção agrícola, com produtos que eternizam a cidade pela sua agricultura rica.

De acordo com o Governo Civil de Vila Real, este distrito é limitado a norte pela Espanha, a leste pelo Distrito de Bragança, a sul pelo Distrito de Viseu e a oeste pelos



Distritos do Porto Braga. Têm de área 4328 km², constituindo o 11º maior distrito português e tendo como população residente, de acordo com os censos de 2001, 223 731 habitantes. A sua sede de distrito é Vila Real.

No site da Câmara Municipal lê-se que o concelho de Vila Real divide-se em duas partes geográficas, geológicas, agrícolas e paisagísticas bem distintas e é constituído por trinta freguesias.

São várias as figuras ilustres e célebres em Vila Real que, pela sua importância e magnitude, eternizam o seu nome na cidade. Esta oferece-nos, ainda, imensos espaços com potencial educativo, imensos palácios, jardins, parques, museus, capelas, igrejas e uma variedade de edifícios importantes. No que concerne à gastronomia, Vila Real possui os seus costumes tradicionais, inclusivamente a nível da doçaria, onde se destacam os pastéis e as especialidades de confeitaria. Quanto ao artesanato, a cidade é reconhecida, primordialmente, pela sua tradição secular, a olaria de Bisalhães e as casas de lavoura com um tear, bem como a constância da cultura do linho. Vila Real é cenário, também, de variados eventos culturais, festas, feiras e romarias. São, ainda, características da cidade lendas, superstições e curiosidades. Importante, também, mencionar a evolução dos transportes e das vias de comunicação em Vila Real que ligam o interior norte de Portugal a todo o país e as restantes cidades europeias.

Para além de todos estes recursos, não se pode descurar a comunidade envolvente bastante diversificada e determinante para o crescimento das crianças. Este aspecto é fulcral para a relação Escola - Meio na medida em que há imensas pessoas, inseridas no meio, que podem contribuir para as aprendizagens dos alunos.

2.1. Contexto

É essencial que se conheça o ambiente circundante para entendermos melhor os alunos, já que “as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social” (Barbosa, 2001: 73). Desta forma, poderemos actuar mais capazmente nas necessidades dos alunos e reforçar as suas potencialidades. Simultaneamente, partiremos das experiências dos meninos para explorar o espaço



envolvente. E assim vamos integrando as crianças no meio, ao mesmo tempo que lhes proporcionamos experiências de exploração e experimentação directa.

Ao conhecer o meio envolvente, averiguamos o seu potencial educativo e apercebemos que “o ambiente pode fornecer-nos espaços (naturais ou construídos) que podem ser usados como espaços alternativos ou passam a fazer parte do cenário formativo habitual” (Zabalza, 1998: 243). Para além das oportunidades educativas, “o ambiente também fornece materiais (naturais ou artificiais) que [...] permitem enriquecer as actividades a desenvolver” (ibidem) ou possibilitar o desenvolvimento de novas.

O meio envolvente possibilita, ainda, às crianças a prática de exercício físico e o desenvolvimento de várias regras sociais. E o nosso papel é precisamente contribuir para a sua responsabilização e socialização.

Pela importância da relação escola – meio considero fulcral caracterizar as freguesias pertencentes a ambos os contextos.

2.1.1. 1.º Ciclo

S. Dinis

O distrito de Vila Real é composto por catorze concelhos e trinta freguesias, entre as quais S. Dinis, na qual a escola nº 5 de Vila Real se insere. Esta freguesia possui 1,48 km² de área e 3 870 habitantes. Das trinta freguesias do concelho, é a que tem menor área, a terceira que possui população residente e a freguesia de maior densidade populacional (2 614,9 hab/km²). É uma das três freguesias oficialmente urbanas, ocupando a zona sudoeste da cidade, na confluência dos rios Corgo e Cabril. Os limites da freguesia têm sofrido alterações ao longo dos séculos, mas incluem sempre o que resta do povoamento original. O património que se pode encontrar nesta freguesia é a Igreja de São Domingos ou Sé de Vila Real, a Capela do Espírito Santo ou Capela do Bom Jesus do Hospital, a Capela de São Brás e o túmulo de Teixeira de Macedo, o Pelourinho de Vila Real, a Casa de Diogo Cão, o Cruzeiro da Rua da Fonte Nova, a Capela da Nossa Senhora da Almodena, a Fonte Nova na Rua da Fonte Nova, a Estátua de Carvalho Araújo, o Bairro de Almodena e o Museu da Vila Velha.



Neste contexto, é possível então referir que é uma freguesia da zona central da cidade de Vila Real, com bastantes infra-estruturas circundantes e meios facilitadores da aprendizagem.

2.1.2. Pré-Escolar

Nossa Senhora da Conceição

É uma das maiores freguesias de Vila Real e uma das três freguesias do concelho de Vila Real com território nas margens do Rio Corgo, na qual se insere, temporariamente, o Jardim-de-Infância da Timpeira, devido às obras decorrentes na Escola da Timpeira.

De acordo com o site da Câmara Municipal de Vila Real, esta freguesia, oficialmente urbana, encontra-se localizada na zona norte do conselho de Vila Real, com 3,40 km² de área e 7 846 habitantes. Das 30 freguesias do concelho, é a 27.^a em área, mas a de maior população residente e a 2.^a em densidade populacional (2 307,6 hab/km²). É de acrescentar, ainda, que a sua população residente apresenta-se muito jovem.

Com uma história riquíssima, Nossa Senhora da Conceição foi fundada em 23 de Novembro de 1960 e tem sede própria desde 1988. Possui algumas das mais importantes instituições públicas e equipamentos sociais, que lhe atribuem algum estatuto entre as freguesias cidadinas, como o Regimento de Infantaria de Vila Real, a zona de Lazer de Codessais, o Cemitério de Santa Iria, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, e a cadeia central do distrito de Vila Real. Destaque para o Rancho folclórico de Nossa Senhora da Conceição, para o grupo de cavaquinhos dos Vicentinos e Agrupamento de Escuteiros 295, no panorama cultural.

Nossa Senhora da Conceição integra o Bairro de São Vicente Paula que é composto por duas partes distintas, vulgarmente conhecidas por, parte nova e parte velha. O Jardim-de-infância está situado na parte nova que foi construída no ano de 1947. O referido Bairro surgiu como consequência natural do crescimento populacional da cidade de Vila Real, que se verificou de uma forma geral e fundamentalmente em relação às classes mais desfavorecidas. Como o Padroeiro dos Pobres era S. Vicente de Paula, o Bairro ficou assim conhecido por este mesmo nome.



2.2. Instituição

Antes de me debruçar na caracterização das instituições de ambos os contextos, considero importante referir a importância de um bom funcionamento institucional para a qualidade da educação em geral e das aprendizagens das crianças em particular. Neste ponto, pretendo demonstrar a importância da relação escola – meio e colaborar para a tomada de consciência de que, tal como nos diz Paulo Freire, “todo o lugar é, potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens” (Carneiro, 1983: 9). E pode-se acrescentar, ainda, que a instituição escolar é o local por excelência que prepara as crianças para uma sociedade inclusiva e intercultural, na qual todos têm direito à educação, como evoca a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

O princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar consagra que “a educação pré-escolar é 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” (Lei n.º 4/97 de 10 de Fevereiro). Esta importância atribuída à família contribui para a mesma conhecer e reforçar o papel da instituição. Complementando este princípio orientador surgem os princípios pedagógicos enunciados nas OCEP que valorizam a utilidade da instituição escolar na vida das crianças.

O mesmo sucede ao nível do 1.º Ciclo, como nos refere o normativo do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais que entende a escola como um espaço promotor e facilitador de aprendizagens.

Esta orientação leva-me a considerar que a instituição escolar tem como função primordial o desenvolvimento pleno da criança, possuindo como principais aliados o educador e o professor que devem conhecer, analisar e avaliar cuidadosamente cada aspecto institucional. Cabe a estes profissionais da educação integrar toda a comunidade, nomeadamente as “próprias crianças [...] neste jogo de detectar problemas” (Cordeiro, 1996: 48). E assim se caminha para a organização e gestão da instituição, de forma participada e democrática. Esta gestão, baseada na participação da comunidade escolar, é fulcral para uma instituição hierárquica que pretende educar na e



para a democracia, cujo objectivo é a melhoria do processo ensino-aprendizagem, como exigência da sociedade democrática. No fundo, é uma gestão comprometida com os princípios da democracia, que cria condições para um ambiente educacional autónomo.

E, como nos mostra Roldão (1999b: 73), a “gestão curricular que hoje é pedida à escola passa por uma efectiva capacidade de as escolas se assumirem como instituições educativas autónomas, que desenvolvem um plano estratégico de actuação”. Trata-se do “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei n.º 6/2001; Capítulo I, Artigo 1º, Alínea g). É esta maior liberdade que os estabelecimentos de ensino detêm, traduzida em “autonomia curricular, [que lhes permite] adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das [diferentes] populações a quem servem [...], aos contextos locais. [...] [Incessantemente] associada a mais igualdade de oportunidades (Marques, 1999: 72, 73).

Uma “autonomia curricular, concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização de vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola às solicitações e apoio à comunidade em que se insere” (Decreto-lei n.º 43/89, introdução). Entenda-se projecto educativo, de acordo o ponto 1, art. 9.º, Decreto-lei n.º 75/2008, “o documento que consagra a orientação executiva do agrupamento de escola ou da escola não agrupada, elaborado e apropriado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escola ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. Sendo assim, “o projecto educativo de escola [ou de agrupamento] constitui uma etapa fundamental da construção do currículo em construção ou em desenvolvimento [...] na escola” (Fontoura, 2006: 49) e define a orientação educativa da escola ou agrupamento, ou seja, os princípios e os valores que regem a educação escolar. Definem-se as metas que a escola ou agrupamento vai procurar cumprir, no sentido de resolver os seus problemas e necessidades. Porém é-lhe exigido mais responsabilidade ao articular as intenções com as acções. E esta “autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no



dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Decreto-lei n.º 115-A/98, introdução), na definição das intenções educativas. “Ao nível dos projectos educativos de escola, enunciam-se práticas de diferenciação curricular [...] face à diversidade dos alunos [...]; procura-se melhorar a aprendizagem pela melhoria da integração, afectiva e até cultural na escola” (Roldão, 2003a: 52).

Por sua vez, “o currículo torna-se projecto curricular quando a escola [...] assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem [e competência], delineando os modos estratégicos de as pôr em prática [...] quando constrói o seu projecto curricular (que é naturalmente o principal conteúdo do seu projecto educativo) [...] É este o sentido da autonomia da escola – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente [...] requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade e o poder – de avaliar e reformular” (Roldão, 1999a: 49, 50). Na óptica da mesma autora, numa obra posterior (2000: 19) as escolas organizam o currículo e traçam um projecto curricular.

Desta forma, tal como prescreve o Decreto-lei n.º 74/2004 (ponto 4, art. 2.º), “as estratégias de desenvolvimento do currículo são objecto de um Projecto Curricular de Escola, integrado no respectivo Projecto Educativo”. Assim, “é possível construir o currículo real, o projecto curricular de cada escola [ou agrupamento] [...] que permite adequar o ensino à consecução da aprendizagem de todos [para favorecer] a subida do nível de qualidade real da aprendizagem [...] e inventar [...] os modos de educar melhor” (Marques, 1999: 17). E é o PCE que contempla decisões a nível da autonomia pedagógica e curricular. Autonomia esta que permite adaptar e adequar o currículo nacional às características dos alunos de uma escola ou de uma turma; promove uma melhoria para a qualidade de ensino; elege as prioridades curriculares e procura dar resposta ao que ensinar, como ensinar e quando ensinar, bem como ao que avaliar, quando avaliar e como avaliar. Em súpula, seguindo a linha de pensamento de Pacheco (2002), o Projecto Curricular de Escola é uma forma de cooperação que implica a modelação e adaptação do currículo nacional, como projecto a experimentar, à individualidade da escola, especificidade dos alunos e singularidade de cada contexto escolar. Logo, vai ao encontro de Pacheco e Morgado (2002), citado por Pacheco (2008:



29), reforçando o ideal de que “o projecto curricular de escola introduz o currículo perspectivado como um projecto-de-construção-em-acção”.

2.2.1. 1.º Ciclo

2.2.1.1. Tipo de Instituição e organização interna (regulamento interno)

Como referi anteriormente, a escola n.º 5 de Vila Real encontra-se inserida na freguesia de S. Dinis, concelho e distrito de Vila Real e é uma escola da rede pública, ou seja, pertence ao Ministério da Educação.

A estrutura organizativa da escola era gerida pela Coordenação de Escola, cujo cargo da presidência pertencia à professora Margarida Assunção, a nossa professora cooperante.

A instituição funcionava em regime de desdobramento, no qual o turno da manhã inaugurava-se às 8:15 horas e cessava às 13:15 horas, com um intervalo de 30 minutos. O regime da tarde tinha início às 13:15 horas e terminava às 18:15 horas, igualmente com uma pausa de 30 minutos. Em cada turno funcionavam duas turmas.

O corpo docente era composto por cinco professores, dos quais quatro eram titulares e uma encontrava-se em regime de apoio. A Professora de Apoio visitava a escola às Segundas e Quartas-feiras das 13:30 às 15:30. Nestas quatro horas semanais, a professora apoiava duas crianças. Este trabalho era fundamental para uma melhor diferenciação pedagógica, na medida em que auxiliava individualmente os alunos com mais necessidades.

O pessoal auxiliar era composto por duas auxiliares e uma tarefeira.

Frequentavam a escola 90 alunos, distribuídos por quatro turmas, e pelos quatro anos de escolaridade. Estas crianças tinham idades compreendidas entre seis e doze anos. Na sua maioria, eram meninos inseridos no seio de famílias com um nível socioeconómico médio e provenientes da zona central de Vila Real. Pela análise feita às profissões dos pais dos alunos, havia uma taxa acrescida nos níveis de secundário e licenciatura.

O corpo docente e o pessoal auxiliar tinham direitos e deveres, nomeadamente várias responsabilidades como a autonomia de administração e gestão das escolas e a criação e



desenvolvimento dos respectivos Projectos Educativos¹. Também os alunos tinham o direito e o dever de conhecer e respeitar, activamente, os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável da liberdade individual e da identidade nacional. O aluno tinha, ainda, o dever da assiduidade e da disciplina e o direito de aprender e ser respeitado.

A escola não possuía espaço físico para as Actividades de Enriquecimento Curricular nem Actividades Extra Curriculares. Os alunos que as desejarem podiam frequentar as AEC's na Santa Casa da Misericórdia.

Esta escola estava inserida no Projecto Educativo do Agrupamento de Escola Diogo Cão, partilhando, assim, o Projecto Eco-Escolas. A instituição escolar usufruia de um Plano de Actividades², culturalmente importante na sociedade portuguesa. Este plano, mais do que calendário pensado única e exclusivamente para a realização das festividades realizadas na escola, constituia um mapa reflectido com actividades pensadas para a formação do aluno em várias áreas curriculares ou não, e sobretudo a nível das competências do saber fazer e do saber ser.

2.1.1.2. Caracterização do Edifício

A escola n.º 5 de Vila Real estava implementada num local central da cidade, na Rua Doutor António da Fonseca, perto de várias instituições importantes como a Câmara Municipal, o Tribunal, os Correios, as Finanças, a PSP, o Governo Civil e a Junta de Freguesia.

O edifício³ era antigo, tipo plano centenário e continha duas salas de aula, partilhadas por dois professores, distribuídos pelo regime da manhã e da tarde. Os professores usufruíam de um armário de arrumação e de um espaço vertical previamente combinado entre ambos. As salas de aula eram ligeiramente diferentes, porém possuíam uma área aproximada de 50m². Eram espaços bem iluminados com três grandes janelas viradas a sul, luz eléctrica (seis lâmpadas fluorescentes) e aquecimento central. Ambas as salas continham computadores e uma delas possui uma banca com torneira de água corrente.

¹ Este tema será abordado mais profundamente no ponto 4.3.

² Ver Anexo 1

³ Ver Anexo 2



Mais à frente retomaremos este tema, mais especificamente a sala de aula onde decorreu o estágio, com mais pormenor.

Dentro do edifício podia avistar-se um hall de entrada⁴ que abarcava um pequeno gabinete que funcionava como sala de professores, uma biblioteca da escola⁵ e dois armários⁶ que serviam de apoio ao pessoal não docente. Era neste espaço se afixavam os avisos, horários e, ainda, alguns jogos e problemas dedicados aos alunos.

Relativamente à organização da biblioteca, o seu funcionamento decorria no horário normal da escola. Este centro de recursos tinha como objectivo possibilitar a plena utilização dos materiais pedagógicos existentes. As funcionalidades da biblioteca prendiam-se com a pesquisa documental e o empréstimo de recursos.

A escola fruía, ainda, na parte exterior, de quatro casas de banho⁷ para as crianças e para adultos extremamente pequenas e apenas duas têm lavatório. Porém, possuíam boas condições de higiene e segurança.

O recreio⁸, “por excelência espaço de brincadeira onde as crianças soltam toda a energia” (Menezes, 1998: 34), era também externamente pequeno e tinha uma pequena área coberta com dois bancos de jardim e um Eco-Ponto. A área descoberta era cimentada na sua totalidade e incluía duas balizas. Era neste espaço que as crianças brincavam quando não chovia. A escola não detinha cantina, razão pela qual os alunos almoçavam no Seminário. Para além do ginásio, a escola também não fruía de sala de apoio.

2.2.1.3. Avaliação crítica da realidade escolar em pauta

A instituição revelava poucos recursos, quer físicos, quer humanos. Tanto o corpo docente como o pessoal auxiliar tinham um número muito reduzido. Era suficiente para o espaço mas não para os alunos. As turmas eram muito grandes, o que condiciona a aprendizagem. A professora de apoio era uma ajuda, na medida em que acompanhava de perto quem tem mais dificuldades.

⁴ Ver Anexo3

⁵ Ver Anexo4

⁶ Ver Anexo5

⁷ Ver Anexo6

⁸ Ver Anexo7



Apesar de a escola estar bem localizada e ter com bons acessos, junto de uma rua principal e numa zona comercial, era bastante condicionada pelo espaço reduzido, que impedia a construção de uma cantina ou cozinha, ginásio e outros espaços educativos essenciais para o funcionamento da escola.

O recreio era mal adaptado para a prática de actividades desportivas lúdicas, pois era pavimentado em cimento e não possuía árvores nem espaços verdes. Era possível aproveitar as potencialidades do recreio para fazer uma área coberta maior, pois quando chovia os alunos eram obrigados a permanecer na sala de aula. No recreio poderia haver, também, um espaço de plantação, de uma pequena horta ou jardim. Um pequeno parque infantil também seria muito útil e agradável para os alunos.

A escola possuía uma biblioteca que, apesar de não ter muitos recursos e estes serem maioritariamente livros, enriquecia a escola com um fundo documental adequado às necessidades das diferentes áreas e projectos de trabalho. Era um espaço de especial importância na escola que desenvolvia e consolidava o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem.

2.2.1.4. Intervenção

Sabemos que “a criança aprende sobretudo através da acção/ experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Cardona, 1992: 9). Por essa razão, foram inúmeros os nossos esforços em tornar a escola num espaço com mais qualidade e diversidade de recursos.

Após uma cuidada caracterização, levantamos as necessidades e limitações do espaço para se poder intervir. Tendo em conta a afirmação de Menezes (1998: 35) de que “em função do espaço existente e da faixa etária dos seus utilizadores, deverá ser feito um zonamento do espaço”, pensamos em dividir o espaço comum da instituição por zonas ou áreas, tal como na sala de aula. E pela análise do artigo do mesmo autor, pretendíamos proceder à delimitação de zonas de circulação, polivalente, de jogos, de repouso, entre outras. Também pretendíamos construir uma pequena horta ou produzir



algumas plantações “numa tentativa de regresso à natureza” (ibidem) e construir uma caixa de areia ou de terra. Tínhamos este objectivo pois “cabe-nos a nós, adultos e profissionais responsáveis, dar-lhes a oportunidade de demonstrar a sua perícia em liberdade, com muito prazer e, implicitamente, com a indissociável segurança” (Menezes, 1998: 38).

No entanto, deparamo-nos com inúmeras limitações ao nível institucional, que nos impediram de realizar o que desejávamos, nomeadamente a escassez do espaço sobretudo não cimentado, de recursos monetários e de ajudas.

Apesar de termos levado os alunos a bastantes locais com enorme potencial educativo como a sede do Parque Natural do Alvão, ao próprio Parque Natural do Alvão, à Câmara Municipal de Vila Real, à farmácia e ao Quartel dos Bombeiros, surgiram, durante a prática pedagógica, inúmeras oportunidades de visitar e explorar o meio. Porém, tal não sucedeu devido a condicionalismos exteriores tais como o reduzido número de saídas que dispúnhamos e a obrigatoriedade de solicitar os pais e o agrupamento sempre que pretendêssemos sair da escola.

A nossa intervenção prendeu-se com a partilha de espaços e experiências ao longo do estágio. A título de exemplo, aquando do desenvolvimento da actividade de exploração do relógio de sol, convidamos os colegas da outra sala para assistir. Partilhávamos o hall onde colocávamos alguns trabalhos; a biblioteca e o espaço do recreio, onde desenvolvíamos jogos colectivos, com todos os meninos da instituição, nos intervalos.

2.2.2. Pré-Escolar

2.2.2.1. Tipo de Instituição e organização interna (regulamento interno)

O jardim-de-infância da Timpeira é uma Instituição de Rede Pública do Ministério de Educação que pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão.

Todo o funcionamento institucional, relativo à valência de JI estava contemplado no Regulamento Interno, apresentado de forma mais resumida aos encarregados de educação nas reuniões de arranque do ano lectivo.



O Jardim-de-infância da Timpeira ocupava provisoriamente uma sala na instituição, que dispunha de uma Educadora de Infância, duas estagiárias, uma Educadora de Educação Especial e uma Educadora a desenvolver um projecto de doutoramento (UTAD). No pessoal não docente podia-se enumerar uma Auxiliar de Acção Educativa, uma tarefaira e uma monitora Componente de Apoio à Família (CAF).

Por sua vez, na instituição do Bairro, na valência da educação pré-escolar, o corpo docente era composto por duas Educadoras de Infância, sendo que uma contava com o apoio de duas estagiárias. O pessoal não docente representava-se por duas Auxiliares de Acção Educativa, uma tarefaira e duas monitoras CAF.

O total de crianças a frequentar a sala do Jardim-de-infância da Timpeira era 25 e na instituição do Bairro contavam-se 50 meninos, distribuídos pelas duas educadoras, de forma igualitária.

O horário da componente lectiva do Jardim-de-Infância era dividido em dois períodos: o período da manhã que ia desde as nove às doze horas, com um intervalo da responsabilidade da educadora, sendo acordado desenrolar-se entre as dez e as onze horas. O período da tarde englobava duas horas, desde as catorze às dezasseis horas.

Para assegurar as necessidades dos pais/encarregados de educação, os serviços da Auxiliar da Acção educativa responsabilizavam-se pela recepção e da entrega das crianças quinze minutos antes e depois das horas de entrada e término das actividades educativas. Para as famílias cujos horários não eram compatíveis com os da instituição existia uma Componente de Apoio à Família (CAF), que integrava os serviços de almoço e prolongamento de horário: o período do almoço decorria entre as doze e as catorze horas e o prolongamento sucedia das dezasseis às dezoito horas, com um período de dez minutos de tolerância. Para o apoio e orientação destes serviços existia uma animadora.

O atendimento aos pais/encarregados de educação, na sala da Educadora Isabel, era realizado pela mesma, às quartas-feiras das dezasseis às dezassete horas, fora do período lectivo. Para os pais que não conseguissem estar presentes neste horário era acordado



um outro momento. Estas reuniões desenrolavam-se na sala de actividades das crianças ou no gabinete.

Os serviços de acção social do Ministério da Educação forneciam leite escolar e os pais responsabilizavam-se pelo almoço.

Todos os Jardins do Agrupamento funcionavam com o Calendário agendado para o ano lectivo de 2009/2010 iniciado a 14/09/2009 e com o término a 08/07/2009. As interrupções previstas calendarizavam-se para o Natal, de 24 de Dezembro a 04 de Janeiro; para o Carnaval, a 15, 16 e 17 de Fevereiro e para a Páscoa, de 29 de Março a 5 de Abril.

2.2.2.2. Caracterização do Edifício

A instituição que nos acolheu, estava a funcionar num edifício⁹ que se encontrava em excelente estado, tendo sido renovado e aberto com instalações ampliadas (mais 25 salas) em Setembro deste ano lectivo (2009/2010). Na valência da educação pré-escolar, a instituição era composta essencialmente pelos seguintes espaços: um polivalente¹⁰, uma cozinha¹¹ e uma pequena despensa, um refeitório¹², um gabinete¹³, um espaço comum que denominamos de ateliê de expressão plástica¹⁴, três salas de actividades, um vestiário, duas casas de banhos ajustadas às crianças¹⁵, uma com um chuveiro e a outra com seis sanitas e seis lavados e as instalações sanitárias adultos, com um chuveiro, um lavabo e uma sanita.

No espaço exterior¹⁶, o recreio tinha grandes dimensões, no entanto oferecia reduzidas condições de segurança aos alunos, devido ao campo se encontrar em obras. O espaço era vedado por uma rede alta e uma grande parte do chão era revestida por tapete de relva sintética. Contudo, não existiam equipamentos de parque infantil, nem uma zona de terra batida onde as crianças pudessem usar pás, baldes e carrinhos de mão. O espaço

⁹ Ver Anexo 8

¹⁰ Ver Anexo9

¹¹ Ver Anexo10

¹² Ver Anexo11

¹³ Ver Anexo12

¹⁴ Ver Anexo13

¹⁵ Ver Anexo14

¹⁶ Ver Anexo15



era um pouco deficitário a este nível, na medida em que a zona exterior deverá ter “material que permita às crianças subir, descer, saltar, trepar, suspender-se, escorregar” (Lobo, 1988: 20).

2.2.2.3. Intervenção

Ao longo de todo o estágio houve uma enorme apetência para intervir ao nível institucional, e como o espaço exterior não oferecia muitas potencialidades, tentámos compensar com o desenvolvimento de projectos em comum com os parceiros da instituição.

Partilhámos experiências com todos os meninos da instituição e denominamos esta iniciativa de «Surpresas para os amigos»¹⁷. Mensalmente, cada sala preparava uma actividade para mostrar e ensinar aos colegas. Estas interações contribuíram para criar um ambiente de partilha de práticas e saberes. Era um momento muito esperado, respeitado e estimado por todos os intervenientes.

Partilhámos diversos espaços com todos os meninos da instituição, nomeadamente o ateliê da expressão plástica. Desta forma, houve uma maior diversificação e qualidade do espaço em si e conseqüentemente um maior desenvolvimento das actividades, já que todos contribuíam para a sua evolução. Neste ateliê podiam-se avistar trabalhos interessantíssimos e interações riquíssimas.

Os produtos/obras deste ateliê podiam apreciar-se noutra espaço, também compartilhado, que era o polivalente. Todos colaboravam na sua organização e decoração, tendo-se conseguido realizar várias exposições. Era, assim, animado esteticamente por todos os meninos e meninas da instituição.

O recreio era, igualmente, partilhado por todas as crianças da instituição, inclusivamente do 1.º CEB. Por não haver recursos e equipamentos, algumas vezes, inventávamos jogos e criávamos brincadeiras, para as crianças se divertirem nos momentos do intervalo.

Eram partilhados, também, dias especiais e rituais culturais, em que todos os elementos da instituição se organizam para realizar uma festividade: as crianças, as educadoras, as

¹⁷ Ver Anexo16



estagiárias e o pessoal não docente. Pode-se exemplificar o Lanche do Outono. Eram momentos vividos com grande entusiasmo.

O Jardim-de-infância da Timpeira partilhava, ainda, o espaço e outras experiências com os pais. Tínhamos, inclusive, um projecto denominado “Pais e Outros convidados vão à escola”, onde se partilhavam conhecimentos e saberes. A título de exemplo, realizaram-se sessões de culinária com as mães e os pais, sessões de esclarecimentos acerca das questões das crianças com as crianças (apoio aos projectos) que denominávamos de “aulas”, leitura de histórias e muitas outras ocasiões de partilha. Todos viviam estes momentos com entusiasmo e uma enorme vontade de aprender.



3. ACTIVIDADE EDUCATIVA

Como nos mostra o normativo do Ministério da Educação (1994: 13), “o acto educativo [constitui um] [...] processo interactivo e dinâmico que se desenrola em qualquer idade e em todas as circunstâncias. [...] Assume um carácter espontâneo, comunitário, globalizante, dependendo essencialmente das relações de reciprocidade que se estabelecem entre os indivíduos e, conseqüentemente, integrado no tecido social”. Sendo assim, há inúmeros aspectos extremamente relevantes relacionados com a actividade educativa dentro da sala, que convém mostrar neste ponto. “Para além da forma como se organiza o espaço, o tempo e dos instrumentos que se utilizam, o que substancialmente distingue a pedagogia do MEM é a organização, gestão e avaliação cooperadas das quais decorre o modo como progressivamente se negocia, institui, gere e avalia com os alunos toda a vida da turma: o espaço, o tempo, os conteúdos das aprendizagens e as relações sociais” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 63). São precisamente estes pontos que merecerão aqui destaque.

Pela sua importância muito há que referir, já que “os fenómenos educativos [...] interdependentes no dinamismo criativo de transformações contínuas, [são] integradores e sequenciais na história singular de cada um” (Ministério da Educação, 1994: 13)

Também pela sua extensão, o ponto foi dividido em seis partes, entre as quais o modelo educativo adoptado, os espaços e materiais educativos, a organização e gestão do tempo e das actividades, a gestão flexível do currículo, a memória reflexiva da prática e a comunidade e a família.

Debruçar-me-ei, de seguida, em cada um dos tópicos mencionados.

3.1. O modelo pedagógico adoptado

Movimento da Escola Moderna

Como já referi anteriormente, nos dois estágios foi adoptado o MEM. Por essa razão, pretendo fundamentar teoricamente o modelo, para que se torne mais claro todo o meu percurso. Iniciarei com uma breve caracterização histórica na qual se constrói a estrutura pedagógica e o processo evolutivo de construção deste movimento que



imprimiu marcas históricas na pedagogia portuguesa. O meu objectivo é provocar uma atitude de reflexão no meu trabalho pedagógico, ao caracterizar a evolução e, principalmente, o estado actual dos conceitos e princípios que sustentam o modelo pedagógico e de formação, ao longo de mais de trinta anos. De seguida enunciarei os instrumentos e os sub-sistemas de organização da educação escolar, os princípios pedagógicos implícitos na prática pedagógica, bem como as formas de actuação, os espaços e a organização da sala, incluindo os seus instrumentos. Por fim abordarei a acção educativa do MEM e concluirei com uma pequena reflexão sobre o modelo. Para esta tarefa apoiar-me-ei, principalmente, em documentação escrita que se foi produzindo dentro (Revista Escola Moderna) e fora do MEM, com a intenção de possibilitar uma melhor compreensão do contexto deste trabalho. Finalmente, baseada nesta análise, debruçar-me-ei na implementação do modelo na prática pedagógica e no espaço da sala de aula e da sala de actividades.

Para se perceber a contextualização do movimento, é necessário mencionar que, em meados do século XX, se assistiu à regeneração da Nova Educação e à promoção dos movimentos pedagógicos com as sucessivas “tentativas entusiastas de criação do instituto cooperativo da Escola Moderna em 1948 encabeçada por Freinet” (Teixeira, 1999: 21). Com a saída do Movimento da Escola Nova, sentiu a necessidade de modificar as condições degradantes da escola tradicional, e iniciar a criança nas práticas democráticas, preparando-a para a vida futura na qual vai participar, em contínuo trabalho colectivo. Embevecidos com estes princípios inovadores, vários pedagogos portugueses retomaram as técnicas deste grande representante da Escola Moderna em França.

Neste contexto de valorização da criança, em 1965, assiste-se ao desenvolvimento de diferentes modelos e conseqüente experimentação dos mesmos, com o intuito de constatar qual o mais vantajoso para a criança. Paralelamente, no mesmo ano, Sérgio Niza¹⁸ “organizou [...] o 1.º Estágio de Formação de Professores em Técnicas Freinet” (Vilhena, 1992: 11). E, pela necessidade geral em mudar e renovar todo o sistema educativo português, é na Páscoa de “1966 que se funda o Movimento da Escola

¹⁸ Membro fundador do Movimento da Escola Moderna em Portugal.



Moderna [...] [e associa-se] à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna” (Formosinho, 1998: 139).

É possível confirmar que “a radical alteração da realidade social, cultural, económica e política de Portugal produzida pelo 25 de Abril de 1974 teve consequências fundamentais no panorama educativo” (González, 2002: 20), o que beneficiou o impulso deste projecto que se torna centro de debate entre a população. Foi no início da década de 70 que se multiplicaram “as acções de animação de estágios e de encontros de sensibilização” (Vilhena, 1992: 13), num contexto de afirmação e consolidação do Movimento.

Já o trabalho decorria, nos anos 70, quando, progressivamente, se integrou as perspectivas socio-construtivistas de Brunner e Vigotsky. É de destacar este último, como impulsionador da aprendizagem enriquecida pelas interacções socio-culturais dos adultos e pares. Este novo convívio intelectual com o frutuoso trabalho teórico de um pedagogo reconhecido pela teoria de desenvolvimento e da aprendizagem foi considerado como uma das principais inspirações teóricas do Movimento.

Assim, “a dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma praxis democrática terão acelerado o ciclo de consolidação e de expansão do Movimento” (Niza, 1998: 77) bem como a necessidade de troca e interacção entre profissionais do Movimento. Foi então que surgiu assim “uma organização de professores que se veio formando, autonomamente, a partir de um pequeno grupo de profissionais de educação, o “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica” (Niza, 1998: 77). O que marcava a prática pedagógica destes grupos cooperativos, inicialmente, eram as Técnicas de Freinet, a Pedagogia Institucional e os Procedimentos Não Directivos na educação. Porém estes profissionais foram se afastando destas concepções pedagógicas iniciais e têm desenvolvido novas propostas de formação democrática a partir de trocas de práticas interactivas.

Neste sentido é possível concordar com afirmação de Formosinho (1998: 139) de que “o Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes” de todos os graus de ensino, bem como outros profissionais de educação “que entendem a profissão de educar como instrumento de



participação cívica e de desenvolvimento cultural, social [...] individual e de construção da profissão” (Niza, 1998: 77). E para assegurar a finalidade do movimento, assente na formação permanente e continuada dos seus associados, há uma preocupação na reflexão crítica, a partir das suas intervenções pedagógicas, da contribuição do seu trabalho, da actualização de conhecimentos, do contacto com instituições de investigação e formação, da formação que impulsionam e uma panóplia de contributos que favorecem esta pedagogia de permuta. Este trabalho contratualizado de cooperação favorece o ideal do Movimento como instrumento social da acção educativa.

E “por se tratar de um modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagem e de educação, chamamos-lhe Modelo Pedagógico” (Niza, 1998: 78). Para que melhor se entenda o teor do MEM considero fundamental, primeiramente, esclarecer o conceito de modelo pedagógico como “a estrutura teórica que ajuda a descrever, explicitar e fundamentar a prática pedagógica, e prever a sua evolução, ao mesmo tempo que propicia o compromisso e actualização de princípios, valores e conceitos relativamente consensuais nas sociedades democráticas e no âmbito pedagógico” (González, 2002: 20).

Este modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar assenta em três princípios fundamentais, que constituem sub-sistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa. Por esta razão, considero fulcral aclarar cada um dos conceitos, de modo a facilitar a compreensão de todo o modelo.

Sendo a ordem de todo irrelevante irei encetar pelos circuitos de comunicação, de extrema importância no movimento por si só, uma vez que o MEM potencializa-se num grupo de profissionais da educação que usam a comunicação para uma permanente partilha e reflexão sobre as suas práticas. Assim, esta aprendizagem em interacção comunicativa não sucede só com os professores, mas também, e sobretudo, com os seus alunos já que se assiste, no MEM, a uma deslocação da “acção pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos” (Formosinho, 1998: 139). Circuitos estes, tal como assegura Niza (1998), assentes na “expressão livre” herdada por Freinet, contribuem para genuinidade da comunicação



por parte da criança e conseqüentemente para o seu conhecimento sobre o mundo e a vida. Vigotski partilha a mesmo ideal, de que o desenvolvimento das interacções comunicativas possibilita as aprendizagens internas das crianças, ou seja, todos partilham os saberes e produções de que dispõe. São, portanto, estas interacções e trocas sistemáticas que “ganham progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos” (Formosinho, 1998: 139), inclusivamente psicológico e social. E “o sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (Niza, 1998: 79).

Por outro lado, as estruturas de cooperação educativa incidem num processo educativo sob o qual os alunos trabalham juntos é considerada por Niza (1998: 79) como a forma mais adequada para aquisição de competências. Nesta lógica de cooperação ressalva-se que um objectivo só pode ser atingido pelo grupo se cada um dos seus membros igualmente o atingir. Ou, dito por outras palavras, nesta interajuda prevê-se que “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos elementos do grupo” (idem: 79). E é precisamente a consciência dos membros cooperantes desta relação cooperativa que amplia a superioridade das suas produções, como privilegia a reciprocidade dos mesmos. Foram vários os pedagogos que se debruçaram neste ponto, nomeadamente Piaget, que considera “que toda a operação mental é uma cooperação” (idem: 80). Porém, mais investigadores atribuíram uma enormíssima importância às aprendizagens cooperativas, inclusivamente ao uso de grupos de trabalho em detrimento das aprendizagens escolares. Para explicar a sua essencialidade, refira-se que, nas atitudes dos estudantes, existe uma maior auto-estima e satisfação no seu trabalho em situações cooperativas do que nas aprendizagens individualizadas e competitivas. É de mencionar, também, que os alunos demonstram uma maior aceitação e até inclinação pelos estudantes de sexo e etnias diferentes e até com deficiência, para, tal como defende Niza (Vilhena, 1992: 41), enaltecer os valores de igualdade “para uma escola sem exclusões”. O trabalho em grupo favorece, ainda, níveis reduzidos de ansiedade, a motivação individual e impulsiona mais aprendizagens. Porém, a imposição de pontos de vista ou a totalidade do grupo com o mesmo ponto de vista constituem impedimentos nos seus progressos em actividades em grupo. É importante existir, também, uma



atenção redobrada à distribuição dos papéis, que não devem ser determinados para privilegiar a diferenciação e o conflito interindividual. Para findar, convém realçar que as estruturas de cooperação educativa privilegiam a opinião dos demais facilitando o desenvolvimento de várias competências.

No que concerne à participação livre democrática há muito que dizer pela sua amplitude, pelo que irei começar por aclarar a expressão por si só. Quer as competências da sociedade, quer as atitudes e valores da democracia, fundem-se na parceria moral entre todos os alunos e professor, na medida em que juntos desenvolvem a própria democracia na escola, ou seja, procuram uma prática democrática no aprender e no ensinar para uma “Educação para a Democracia” (Vilhena, 1992: 40). E é esta cooperação educativa, baseada no respeito e na interajuda, que proporciona a todos os alunos a possibilidade de uma aprendizagem cívica, assente na participação democrática em directo e não apenas representada. Mas o que não se pode de todo olvidar é a dimensão ética, não só pelo devir democrático, mas por sustentar a base de toda a organização formadora, associando os actos e as aprendizagens. Assim, a gestão do currículo nacional¹⁹ é inteiramente cooperada, pelos alunos e com o professor, desde o planeamento até à avaliação. E a democracia não passa só pelo currículo, mas também pela informação e pela cultura, cujo seu uso é totalmente democrático, ou seja, enfatiza o ideal da partilha. Esta função social do saber partilhado é sustentada por Bruner (1997), citado por Niza (1998: 83) ao defender que “o ensino (a partilha do conhecimento) é a forma mais consciente de aprender”. Tal ideal acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação, considerando que a escola deve construir o viver democrático através do diálogo. Assiste-se, portanto, a um trabalho de negociação cujas tarefas escolares, explicitamente combinadas, se devem formalizar em projectos cooperados de trabalho. Há, assim, um controlo democrático e directo das decisões e poderes, valorizando a “participação directa e activa do democrata aprendiz” (Niza, 1998: 83). Estes valores sustentados na democracia privilegiam o respeito mútuo no acto educativo e a afirmação das diferenças individuais, ao mesmo tempo que reconhece o outro como semelhante. Os inúmeros procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos no MEM, nomeadamente o uso sistemático do debate, pretendem gerir

¹⁹ O ponto 4.3. do presente relatório desenvolve mais pormenorizadamente a gestão do currículo.



tudo o que à turma respeita. Esta gestão é feita em Conselho²⁰, normalmente no final da semana. Podemos considerar, assim, tal como menciona Niza, citado por Vilhena (1992: 43) a escola um “centro de desenvolvimento social, pessoal, cultural organizado democraticamente para o progresso da democracia”. Ou dito de outra forma, “a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático” (Formosinho, 1998: 140).

Existem várias formas de actuação do Movimento que contam com mais de dois mil profissionais de educação associados. Estes grupos cooperativos, para desenvolver a sua acção, organizaram-se em quase duas dezenas de Núcleos Regionais distribuídos por quase todas as regiões do país (Site do MEM). “Mensalmente, em cada Núcleo Regional, há um sábado pedagógico [de animação pedagógica] aberto a professores e a outros profissionais de educação para apresentação e descrição de práticas pedagógicas dos seus associados nos diferentes graus de ensino e para reflexão e discussão de um tema da actualidade educativa” (Grave-Resendes, 2002: 29). Este sábado mensal fica a cargo da Comissão Coordenadora de cada Núcleo Regional e podem organizar-se sob as formas de Jornadas pedagógicas, apresentação simultânea de três relatos de práticas, seguidos de debate e Sessões Plenárias, com apresentação e discussão de um trabalho académico ou um tema de actualidade na política educativa. Outra actuação do movimento é o Congresso Anual²¹, apresentado a um público mais alargado (sócios e não sócios), considerado uma “actividade pedagógica e formativa” (Formosinho, 1998: 140), com relatos e reflexões de práticas profissionais. O Congresso tem a duração de quatro dias e tem lugar na segunda quinzena do mês de Julho, organizado rotativamente pelos diferentes Núcleos Regionais. Conta com a participação de algumas centenas de professores de todos os níveis de ensino – da Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior. “É o grande momento de mostra e de avaliação do trabalho realizado, ao longo do ano lectivo nas escolas, na formação de professores e na investigação” (www.movimentoescolamoderna.pt). Por sua vez, existem, ainda, os Encontros de Formação, nomeadamente a saber os Encontros da Páscoa, os Encontros Nacionais e os Encontros Inter-regionais. Os primeiros realizam-se anualmente, na interrupção lectiva

²⁰ Na acção educativa do MEM será desenvolvido este conceito que o possamos entender melhor.

²¹ No qual estive presente, no ano precedente (2009), para comunicar um Percurso de Pesquisa, juntamente com o meu grupo de estágio.



da Páscoa e são destinados a sócios que durante um dia e meio discutem assuntos relacionados com a vida associativa e reflectem sobre temas específicos de actualidade profissional. Decorrem desses Encontros as orientações e sugestões de desenvolvimento do trabalho do MEM que serão divulgadas e assumidas no encerramento do Congresso Anual como factores de planeamento da actividade do ano escolar seguinte. Os Encontros Nacionais realizam-se ao longo do ano e organizam-se por graus de ensino ou por temáticas, decorrentes de necessidades específicas de aprofundamento pedagógico da actividade do MEM. Por último, os Encontros Inter-regionais são constituídos por relatos de práticas relevantes e painéis para debates de alguns temas de aperfeiçoamento ou de inovação curricular ou assumem a forma de troca de trabalho entre os Núcleos com maior afinidade ou proximidade geográfica. Precedente

Todos estes encontros têm como intuito contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica dos seus formandos, na medida em que os ajuda, acompanha e supervisiona, em grupo de cooperação formativa, na implementação desta prática inovadora. É desta forma que aprendem com o trabalho e a dinâmica desenvolvida pela comunidade de conhecimento e aprendizagem, com a acção cooperada.

O MEM edita, ainda, uma revista trimestral intitulada Escola Moderna de sócios e para os sócios, com um espaço de leitura, discussão e escrita, para dar a conhecer o percurso do Movimento ao longo de quase quatro décadas. Com uma enorme comunidade de escritores e de aprendizes, esta obra contribui para a construção e divulgação do modelo democrático. Assim, esta revista “serve de Boletim Informativo e de divulgação de práticas pedagógicas” (Niza, 1987: 8) E, tal como defende Brüner (www.movimentoescolamoderna.pt), neste produto cultural se construíram aprendizagens escrevendo essas mesmas aprendizagens.

O movimento dispõe, ainda, de um “Centro de Formação aberto a todos os profissionais de educação. É um espaço polivalente de formação, informação, pesquisa, encontro e de trabalho individual e de grupo que integra um Centro de Documentação bastante diversificado [com] livros, revistas, dossiers temáticos, cassetes de vídeo e áudio e colecções de diapositivos que ilustram e fundamentam teoricamente as práticas do MEM” (Graves-Resende, 2002: 30). Este Centro dispõe, ainda, de uma Oficina



Pedagógica, um ateliê permanente, um espaço de produção e de troca de materiais com ficheiros de trabalho cooperativo e instrumentos de produção e de reprodução de escrita. Este Centro tem como principal finalidade a reunião e organização de um património de práticas e reflexões de três décadas de trabalho pedagógico e formativo, de forma a facilitar o acesso à informação disponível e otimizar os recursos existentes. Enquadra-se, assim, na perspectiva da formação permanente na qual se inscreve o modelo de autoformação cooperada de professores, podendo desencadear novos processos de pesquisa. Ainda no âmbito do seu Centro de Formação, o MEM promove formação cooperada (acreditada), para efeitos de progressão na carreira, nas modalidades de Oficina, Estágio e Projecto no quadro do Sistema Nacional de Formação Contínua.

Existem, também, outros espaços privilegiados de formação destinados a sócios, onde os Grupos de Cooperação Formativa avaliam e planificam as suas práticas de intervenção escolar, constroem e partilham instrumentos de trabalho didáctico/pedagógico e procedem à reflexão e ao aprofundamento teórico das práticas à luz dos contributos das Ciências da Educação.

Segundo Albano Estrela (1992), citado por Graves-Resende (2002), todas estas formas de actuação têm contribuído decisivamente para a afirmação das especificidades únicas do movimento, no desenvolvimento de práticas inovadoras de formação de professores e de acção educativa, justificando a crescente influência no panorama educativo português.

A estrutura da organização educativa do movimento, cujo pilar é o trabalho cooperativo, onde cada um apenas atinge os objectivos de aprendizagem se todos alcançarem os seus. Este contrato social estabelecido entre todos os elementos do grupo ou da turma contribui para a gestão cooperada do currículo. Assim, ao contrário das práticas antepassadas, onde o professor é o centro de toda a organização da sala de aula, no movimento “os alunos participam activamente no processo de planificação, realização, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar” (González, 2002: 42-43), desde o ambiente às actividades, a monitorização à gestão do trabalho e à avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é a criança que tem o poder de decisão e a regulação é partilhada pelo grupo.



E, como nos refere Niza (1990) na revista *Escola Moderna*, (1999: 8) “a prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa”. É realizado em auditório circular, na abertura ou no fecho da semana ou do dia de trabalho ou em momentos cíclicos ou oportunos na vida do grupo durante a manhã ou a tarde. É guiado rotativamente por dois alunos (com a ajuda do professor ou educador se a criança necessitar), o Presidente e o Secretário. O primeiro orienta os trabalhos, conduz a discussão, dando e cortando a palavra e o segundo apoia o Presidente. No 1.º ciclo é o Secretário que regista as inscrições e as decisões tomadas, para a construção da acta. O papel do professor e do educador é o de, seguindo as regras, “apresentar o seu ponto de vista quando a discussão está a chegar ao fim. Isto, para que o seu poder simbólico não vá influenciar a opinião dos alunos”, como defende Filomena Serralha (*Escola Moderna*, 2009c: 44), e simultaneamente clarificar situações não conseguidas pelas crianças e tomar decisões viáveis e justas. Este apoio e colaboração do professor ou educador é essencial para o desenvolvimento de um clima de livre expressão. Nesta sessão, também reconhecida como conselho de turma ou de grupo, procede-se uma ordem de trabalho que incluiu a leitura e discussão da acta do conselho da semana antecedente; a avaliação do Plano Individual de Trabalho ou de Actividades; a avaliação do Mapa de Tarefas e consequente redistribuição de novos elementos e a leitura e discussão do Diário de Turma ou de Grupo. Neste momento extremamente importante na gestão cooperada da vida do grupo ou da turma, todos participam directamente na tomada de decisões por consenso negociado. Tal significa, portanto, que as ocorrências ou ideias das crianças são discutidas no colectivo, transformando-se num problema comum, onde todos reflectem e argumentam. Manuela Amaral acrescenta que é “através deste processo continuado que os alunos vão integrando os critérios da escola, se vão apropriando dos seus instrumentos e, simultaneamente, vão aprendendo as regras da democracia pela vivência da cooperação” (*Escola Moderna*, 1999: 24). Também é “no conselho [...] que institui e reinstitui as normas sociais para a promoção moral e cívica dos alunos [...] de forma directa e auto-sustentada” (Formosinho, 1998: 140). A criança começa, assim, a incluir-se no processo de desenvolvimento para a vida adulta. Como tal, é este espaço público



que oferece aos alunos uma dimensão ética, de responsabilidade e autonomia, cujos principais instrumentos são o discurso e o diálogo.

O Diário é um instrumento a partir do qual qualquer elemento do grupo ou da turma regista (se a criança não possuir essa capacidade verbaliza e o adulto regista, sob seu pedido) algo que considera importante. Essa acção tem de ser julgada por si, ao escolher uma coluna correspondente a um acontecimento vivido ou percebido, entre as quais «Não gostámos» ou «Acho Mal»; «Gostámos» ou «Acho Bem»; «Fizemos» e «Gostávamos» ou «Queremos». “Esse registo directo ou mediado permite que aquilo que se registou se transforme numa *janela de expressão* que ajude a baixar a tensão vivida” (Niza, 2007: 3). Este instrumento construído numa folha ou num quadro, variável a nível dimensional, contém colunas que vão sendo preenchidas ao longo da semana com registos, podendo ser acompanhados de ilustrações ou tentativas de escrita. Qualquer criança que assume o seu acontecimento ou problema no Diário procura um entendimento e uma solução justa. Deste modo, todo e qualquer registo deve ser acompanhado pelo compromisso de discussões racionais, um entendimento mútuo e uma solução justa e solidária. As duas primeiras colunas favorecem a reflexão sobre a vida em comunidade, onde se recolhem os juízos positivos e negativos sobre as ocorrências mais significativas. Logo, revalorizam-se os acontecimentos positivos, analisam-se as ocorrências negativas e tomam-se decisões colectivas, que podem culminar na construção ou clarificação das regras da sala. Neste caso, sobressai a função mediadora de gestão cooperada de conflitos. Há, portanto, uma reflexão e racionalização acerca dos comportamentos e clarificação, proporcional, dos valores, com vista ao desenvolvimento sócio-moral e (re)construção da relação com os outros. A terceira coluna permite ao grupo tecer um debate, um balanço e uma avaliação ético-democrática da vida semanal do grupo ou da turma. Esta discussão é um ponto de partida para a análise da quarta coluna, que está destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, revelando a participação no planeamento organizacional e pedagógico, por parte das crianças. “Assim se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (Formosinho, 1998: 150). É, portanto, a partir da análise do conteúdo do Diário, em debate negocial em diálogo, que



se gere tudo o que à comunidade respeita. É desta forma que o grupo ou a turma se entreja para uma vida na sala mais democrática, partilhada e solidária.

E a gestão cooperada pela comunidade inicia-se no ano lectivo com o Mapa de Desenvolvimento Curricular ou Plano Anual, ou seja, o organizador do currículo. Este instrumento de pilotagem e monitoragem é uma tabela de dupla entrada, com a listagem dos conteúdos programáticos para cada domínio disciplinar do programa, transformados numa linguagem mais acessível às crianças. O MDC funciona sob a forma de listas de verificação e há uma negociação, pelo grupo, quanto à distribuição dos conteúdos, sem rigidez, pelos três períodos lectivos. Perante este roteiro da acção a desenvolver, cada criança assinala o código de cores, previamente acordado entre o grupo, para regular a sua aprendizagem e o trabalho em relação ao currículo oficial. É a partir deste contrato social entre o professor e as crianças que estas desenvolvem o processo de planeamento e avaliação dos saberes curriculares, ou seja, orientam e verificam a acção educativa. Sendo assim, o aluno situa-se no currículo, transformando o possível distanciamento do programa em respeito e valor moral ao mesmo. Simultaneamente, toda a comunidade fica a conhecer o que a escola pretende que os alunos aprendam, durante o ano lectivo em curso, nas várias áreas do saber. Averiguam-se neste mapa os recursos da cultura, “devolvendo a cada aluno a história evolutiva da sua aprendizagem, ajudando-o a tomar consciência do percurso então efectuado”, citando Filomena Serralha (Escola Moderna, 2009c: 32). Com efeito, basta um simples olhar no mapa para espelhar o retrato pedagógico de cada aluno e do grupo na sua totalidade. Além disso, nasce a possibilidade de se recordar vivências fora do contexto escolar, integrando-as e privilegiando-as na vida da sala. Daí que se possa desencadear, (re)construir e ampliar projectos. É desta forma que a criança começa a ver a escola como um espaço de construção e intervenção social e cultural, que conduz à responsabilidade, autonomia e democracia cooperada.

A partir deste Plano Anual, constrói-se com os alunos Agenda ou Rotina Semanal, um instrumento “que ajuda a regular o que acontece na sala de aula e que conta a história da vida do grupo”, nas palavras de Maria Assunção Folque (Escola Moderna, 1999: 8). Como a semana começa e encerra num ciclo de trabalho, este valioso instrumento regulamenta quer a organização e diversificação cooperada do trabalho, do tempo e das



actividades, quer as relações humanas da turma. Assim, a criança começa a desenvolver as noções de tempo, interiorizando e gerindo os seus intervalos. A Agenda é fruto da negociação e cooperação entre o professor ou o educador e as crianças, o que reforça uma gestão partilhada das decisões e do poder, essencial para a responsabilização das crianças. Neste instrumento inscrevem-se as actividades que, por exigência das instalações da escola, são realizadas em horas fixas e em locais comuns e outras actividades que se constituem, sem rigidez, rotinas da turma, por exemplo, o Conselho e o Trabalho em Projectos. Manuela Sampaio defende, inclusive, que “as rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma” (Escola Moderna, 2009b: 6), ajudando a criar um ambiente agradável, seguro e enriquecedor. É de salientar que a construção deste instrumento tem de estar de acordo com as especificidades do grupo e do seu contexto, para que as crianças se identifiquem e o acolham. E, conforme a evolução do grupo, também o instrumento deve evoluir. Daí a sua flexibilidade. Em suma, “a Agenda fornece aos alunos e ao professor uma visão geral das rotinas e das actividades a realizar durante a semana. Serve também de apoio à elaboração dos Planos de Trabalho” (Graves-Resende e Soares, 2002: 52).

Com efeito, o Plano Anual constitui o ponto de partida e a Agenda o alicerce para a construção do Plano Semanal. De facto, este instrumento tem articulações com todos os outros planos. Constrói-se com base na avaliação dos Planos Diários e serve de apoio à avaliação do Plano Anual. Articula-se, também, com o Plano Individual de Trabalho²² e com o Plano de Projecto atribuindo-lhe os tempos previstos semanalmente. Porém, a sua importância não se prende apenas com as ligações com outros instrumentos, mas por si só. No Plano Semanal, elaborado colectivamente no Conselho ou no início da semana, o menino responsável pela tarefa regista a programação das actividades, acompanhadas com a modalidade de trabalho, a realizar durante uma semana. Júlio Pires escreve na Revista da Escola Moderna (2003: 35) que “o Plano Semanal surge, assim, como um contracto colectivo negociado e assumido pelo conjunto da turma, que estrutura e regula o trabalho”. Um dos pontos de partida para a sua construção é a avaliação do plano da semana anterior que, de acordo com a simbologia previamente combinada com o grupo, define o que foi, não foi e foi parcialmente cumprido. Esta avaliação, democraticamente

²² Instrumento descrito mais à frente.



acordada por todo o grupo-turma, pode ser acompanhada de juízos de valor e uma apreciação crítica sobre o trabalho desenvolvido durante a semana. Desta forma, decide-se o que transita para a semana seguinte. Outro ponto de partida para a construção do Plano da Semana é a discussão da coluna «Gostávamos» ou «Queremos» do Diário, donde podem resultar ideias, sugestões e projectos. É importante, também, ter em conta as características do grupo e a sua evolução, bem como as “rotinas de trabalho estabelecidas e a prosseguir” (Graves-Resende, 2002: 63). O papel do professor e educador é de reforçar as actividades de gestão colectiva como rotinas semanais, diárias e rotinas instituídas e apresentar e participar na discussão de propostas de actividades e projectos, de acordo com os interesses e as expectativas da comunidade, procurando encontrar consensos. É importante, ainda, criar um equilíbrio entre as várias áreas do saber e regular a responsabilização da comunidade e o cumprimento do compromisso negociado, assumido e vinculado. Podemos concluir, assim, que nesta forma de organizar o trabalho, assiste-se a uma participação activa de toda a comunidade na planificação, regulação e avaliação do trabalho semanal. Por essa razão, este instrumento “é um “plano-contracto” (Júlio Pires in Escola Moderna, 2003: 38), onde há uma gestão partilhada do poder e domina o respeito e a responsabilização pelas decisões e pelos compromissos partilhados e assumidos por todos. Progride-se, assim, para uma educação para a democracia, na medida em que todos podem participar nas propostas de trabalho, em diálogo negocial. Além disso, um instrumento com uma periodicidade semanal marca o ritmo de acordo com a unidade de tempo, neste caso a semana, que funciona como uma referência e o “Plano Semanal serve para ajudar os alunos a apropriarem-se da utilização do tempo e da sua gestão”, como escreve o mesmo autor (Escola Moderna, 2003: 38). A configuração do plano é variável e evolui consoante a desenvolvimento da turma ou do grupo. É importante, ainda, referir que é um instrumento que deve estar afixado na sala e após a sua validade arquivado. O aluno pode, também, conter um. O Plano Semanal pode ser acompanhado com uma calendarização e não é rígido, isto é, as alterações podem surgir aquando de factores não previstos, e serem consumadas no início ou no final do dia.

O Plano Semanal é a base da elaboração do Plano Diário, na medida em que este constitui “uma operacionalização ou um relembrar e ajustar das decisões acordadas no



plano semanal” na perspectiva de Júlio Pires (Escola Moderna, 2003: 35). E é também, um suporte de outros planos, nomeadamente do Plano Individual de Trabalho²³ e do Plano de Projectos. Relativamente às funcionalidades, considero o Plano Diário extremamente rico no que diz respeito à planificação, uma vez que é o momento inicial do dia em que se tomam as decisões para o seu planeamento. Estas decisões têm de acordar com os acontecimentos não previstos aquando da elaboração do Plano Semanal, podendo resultar trabalhos em curso; com a avaliação do plano do dia anterior e com as actividades de gestão autónoma, colectiva (actividades, rotinas diárias e semanais), de treino e de projecto; bem como as propostas de toda a comunidade. O modelo de plano é variável e pode conter a indicação das modalidades de trabalho, os intervenientes, a calendarização pelos tempos lectivos do dia e o registo da avaliação. Esta gestão da planificação do plano é realizada pelo aluno responsável por esta tarefa, que regista as decisões tomadas se não houver impedimento da turma, promove o surgimento de propostas, a sua discussão e consenso. A segunda função do Plano Diário prende-se com a organização do trabalho, pois permite estruturar tudo o que irá suceder diariamente na turma, ou seja, é um memorando do dia de trabalho. Por essa razão, “os planos afixam-se na aula como memória daquilo que foi combinado, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das actividades diárias e semanais” (Graves-Resende, 2002: 63). O Plano deve estar afixado num local visível e arquivado ou copiado por cada aluno no final do dia. Outra função importantíssima deste instrumento é a regulação do trabalho, ao controlar os processos de aprendizagens e desta forma aferir, adaptar e alterar as decisões tomadas. Ou, dito de outra forma, o Plano Diário é um regulador para a distribuição do tempo entre as actividades comuns a toda a turma, o que permite (re)pensar e reorientar as actividades e as estratégias de ensino mais adequadas. Segundo Júlio Pires (Escola Moderna, 2003: 41), “cabe ao plano diário sobretudo a estruturação dos momentos de trabalho pela divisão de tarefas escolares ligadas ao programa e a actualização/ regulação das decisões tomadas no Plano Semanal [...] sobre o trabalho a realizar nesse dia”. E esta regulação está no centro de toda a avaliação, quarta função do plano, que está presente no trabalho do mês, da semana e do próprio dia. A avaliação dos planos diários serve de base à construção dos Planos Semanais e sucede no final ou no início da aula, colocando-se, segundo um código de

²³ Instrumento descrito mais à frente.



cores previamente combinado com a turma, o que se cumpriu, não cumpriu e cumpriu parcialmente. Esta tarefa fica igualmente a cargo do menino responsável que gere o debate de toda a turma (podendo usufruir inicialmente da ajuda do professor), na emissão de juízos de valor e comunicação de alguns trabalhos realizados. Pode-se concluir, portanto, que os intervenientes, ou seja, toda a comunidade (alunos e professor), têm o papel de “verificar a viabilidade das decisões tomadas anteriormente [...], apresentar propostas de trabalho a incluir no plano, discuti-las em diálogo negocial e participar nas tomadas de decisão”, nas palavras de Júlio Pires (Escola Moderna, 2003: 42). O objectivo é encontrar um consenso e uma coerência entre o que se combina semanalmente e o que realmente se concretiza diariamente. Há, portanto, uma participação negocial do grupo sobre todas as decisões, o que Graves-Resende (2002: 63) menciona de “contratos explícitos que comprometem e responsabilizam os alunos e o professor perante si mesmos e perante a turma”. Com este valioso instrumento, os alunos desenvolvem, assim, não só a responsabilização e a participação cooperada e democrática pela trabalho a desenvolver e desenvolvido, como a iniciação e/ou aquisição de noção de tempo. Podemos concluir, portanto, que “os planos de trabalho são instrumentos que permitem diferenciar o trabalho, o tempo, actividades e os conteúdos programáticos” (Graves-Resende, 2002: 63).

No Movimento da Escola Moderna as actividades de diferenciação pedagógica, focadas no trabalho cooperativo, desempenham um papel central em todo o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se exemplificar o trabalho de aprendizagem curricular por projectos temáticos cooperativos, que surgem das ideias ou sugestões das crianças e são acompanhados rotativamente pelo professor e comunicados à turma pelas crianças. Esta comunicação de projectos, bem como correspondência, publicações e produções contribuem para a difusão e partilha do trabalho e dos produtos culturais e são submetidos à reflexão sobre os efeitos da sua apropriação ou da sua utilização social. É de destacar, ainda o trabalho curricular em colectivo, ou seja, a comparticipação pela turma onde cada um colabora e participa activamente para a construção da aprendizagem nas diversas áreas do saber. E, ainda, o trabalho de grupo, onde cada um contribui para o saber do grupo, “para promover a interacção e a entajuda” (González, 2002: 43). Por fim, e não menos importante, o trabalho autónomo, onde cada criança



gere o seu trabalho, guiada por um Plano Individual de Trabalho (PIT) ou de Actividades (PIA), periodicamente. Neste domínio, o professor ou educador têm o papel de acompanhamento individual rotativo e mais focado nas crianças com dificuldades e/ou necessidade de uma ajuda mais individualizada.

Ao nível do trabalho autónomo no 1.º Ciclo, identificado no MEM como o “Tempo de Estudo Autónomo destina-se ao treino de técnicas e competências curriculares que requerem produção, como a escrita de textos, revisão e leituras, ao estudo de conteúdos programáticos”, como defende Niza (Escola Moderna, 1999: 2). Esta modalidade de trabalho integrada na vida da turma deveria ser prioritária, na medida em que é necessário às aprendizagens escolares a consolidação de conhecimentos procedimentais e conceptuais, ou seja, “ampliar a compreensão dos alunos”, escreve-nos Filomena Serralha na Revista Escola Moderna (2009c: 40). Neste momento de estudo procede-se à efectivação e acompanhamento de um trabalho intelectual, onde os alunos vão conquistando a autonomia. O papel do professor é o de apoio individual ou em pequeno grupo, aos alunos com dificuldades nas aprendizagens curriculares, através do ensino interactivo. É o professor que orienta as regras de autonomia e o ponto de situação do trabalho em cada sessão, para que consiga regular o trabalho das crianças e proporcionar-lhes os andaimes mais adequados a cada situação em particular. O trabalho de estudo autónomo terá de se apoiar num vasto conjunto de recursos, devidamente classificados e organizados, que permitam ao aluno uma fácil manipulação, como ficheiros, roteiros de actividades e testes com autocorreção.

Neste Tempo de Estudo Autónomo, o trabalho é guiado e registado no Plano Individual de Trabalho (PIT), um guião de trabalho semanal onde cada aluno individualmente planeia, de acordo com o seu ritmo de trabalho, as actividades a desenvolver, as tarefas no TEA, as responsabilidades, os projectos que participa, o apoio do professor e de outros colegas, a auto-avaliação do seu trabalho e as respectivas sugestões do professor e dos colegas para melhorar ou variar o seu trabalho. O PIT permite, também, um aluno levar a cabo projectos mais motivadores ou conteúdos que não domine facilmente. No fundo é, como menciona Sérgio Niza, um “rigoroso instrumento de antecipação e de memória do trabalho a realizar e realizado. Torna-se num memorando sistemático da vida escolar de um aluno” (Escola Moderna, 2009b: 2). E é com o PIT que cada aluno



se vai consciencializando das modalidades de trabalho, dos tempos, das rotinas e gere o seu percurso de trabalho, participando efectivamente no mesmo. A criança vai procedendo à auto-avaliação do seu trabalho ao longo da semana, planificando e regulando o desenvolvimento do currículo, ao reflectir sobre as aprendizagens realizadas. Com esta reflexão sobre a acção desenvolvida, a criança começa a pensar nas condições do ambiente, nos seus propósitos e nas intenções de toda a turma. A avaliação é consumada em conselho, onde se procede a uma auto e hetero-avaliação semanal, para que se vá “ regulando o ritmo de produção e ajudando a direccionar a planificação do trabalho da semana seguinte”, no parecer de Inácia Santana, Ângela Rodrigues e Joaquim Segura (Escola Moderna, 1999: 21). Com esta orientação, o professor diagnostica e controla continuamente o trabalho do aluno, ajudando-o a progredir, melhorando progressivamente a qualidade do seu trabalho.

Em paralelo, o registo deve também ser feito nos mapas de registo colectivo, para que toda a turma averigüe a evolução do trabalho nos balanços periódicos. “Trata-se de contrabalançar os desvios individualistas indesejáveis numa cultura de cooperação”, como se lê Sérgio Niza na editorial da revista Escola Moderna (2009: 3).

Por sua vez, na educação pré-escolar, as crianças dispõem de um Plano de Actividades ou Mapa de Actividades, uma tabela que contém a lista de actividades disponíveis para o grupo, quer sejam livres, orientadas, de rotina e de projecto e pode abarcar, ainda, as responsabilidades. Desta forma, expõe o currículo e, diariamente, as crianças planeiam as actividades que pretendem desenvolver, podendo conduzir a projectos individuais, iniciando os tempos de trabalho autónomo. Por essa razão, o PA transparece a vida da sala de actividades. O código de preenchimento deste instrumento deve ser combinado previamente com as crianças e pode variar de um círculo, uma cruz a lápis, entre outros. O Plano de Actividades funciona numa grelha de dupla entrada, que pode ser colectiva, alinhando-se os nomes das crianças e as actividades; ou individual, colocando as actividades e a respectiva data; bem como diária; semanal ou mensal. De qualquer forma, o grupo começa a consciencializar-se das modalidades e da organização de trabalho (planificação), nomeadamente dos compromissos, das rotinas instituídas na sala, das actividades da Agenda Semanal e dos projectos a decorrer. A criança é, assim, levada a pensar, a aperceber-se dos seus ritmos, da gestão do tempo e a desenvolver a



memória do dia de trabalho, reflectindo sobre o processo vivido, apropriando-se dele progressivamente. No fundo, “uma consequência esperada [...] era que todo o grupo se apropriasse, desde cedo, do currículo, dos espaços e materiais para o seu desenvolvimento”, como redige Manuela Sampaio (Escola Moderna. 2009b: 7). E, para que a criança não se esqueça das actividades desenvolvidas, a auto-avaliação do PIA é normalmente formalizada ao final do dia, com a terminação da simbologia acima referida, tal como, a título de exemplo, a pintura do círculo ou a cruz a caneta quando a criança desenvolve o que foi planeado. Maria Assunção Folque adianta que são “instrumentos são usados em reuniões do conselho para regular o trabalho individual e do grupo” (Escola Moderna, 1999: 9). Esta regulação é essencial para o educador diagnosticar o perfil de cada criança e orientar o preenchimento do PA para a alternância nas diferentes actividades a desenvolver. Também as crianças podem tecer sugestões ao colega para melhorar o seu trabalho (hetero-avaliação). Este momento ajuda o educador e todo o grupo a perceberem as actividades mais e menos procuradas, para que possa intervir nesse sentido e proporcionar actividades motivadoras, desafiadoras e enriquecedoras para o grupo. Logo, há um exercício de partilha de poder, essencial para a mediação entre o educador e a criança e entre pares.

Outro plano extremamente importante para a organização e pilotagem do trabalho é o Plano de Projectos ou Mapa de Projectos, o plano de acção operacionalizado que tem a amplitude temporal muito variável. Sente-se necessidade de organizar e estruturar os projectos devido à sua enorme variedade, podendo decorrer, a título de exemplo, do programa; de interesses dos alunos; de acontecimentos sociais; sendo colectivos, de pequeno grupo e individuais. Júlio Pires (Escola Moderna, 2003: 48) mostra-nos que este instrumento pode ser elaborado, em qualquer momento de reunião, por todo o grupo ou turma, quando o projecto surge. Porém, esta elaboração passa sempre pelo Conselho, nomeadamente pelo momento da planificação ou do projecto. Pode suceder, também, aquando da programação do Tempo de Estudo Autónomo, com a elaboração ou desenvolvimento do Plano Individual de Trabalho. Em ambos os casos, o Plano de Projectos é elaborado pelos intervenientes, isto é, há uma simultaneidade entre quem planifica e quem executa. Mas projectos também podem surgir de iniciativas externas na medida em que os “instrumentos de monitoragem da acção educativa poderá ser



completado por outros” (Formosinho, 1998: 148). É importante, ainda, salientar que qualquer criança pode propor um projecto, em momentos colectivos ou em instrumentos de registo como um cartaz. Este serve para o registo de questões ou problemas para projectos e pode ter um formato de um esquema livre ou organizado. Desta forma, nas colunas registam-se as questões ou propostas, os intervenientes, os seus conhecimentos acerca do tema, as estratégias ou actividades a desenvolver e o tempo necessário. Este auxiliar e esboço de planificação contribui para a motivação do aparecimento de novos projectos, com o surgimento de questões e propostas. As mesmas funcionam como memória e podem ser retomadas posteriormente, facilitando os grupos que pretendam desenvolver o mesmo projecto. Pode-se dizer, portanto, que há uma incentivo à curiosidade, ao desejo de saber e aos interesses dos alunos. Conforme estas questões e propostas são desenvolvidas, regista-se neste instrumento. Se forem conteúdos programáticos, faz-se a avaliação no Mapa de Desenvolvimento Curricular ou Plano Anual. Por sua vez, o Plano de Projecto é registado num espaço estruturado de forma variável, onde consta a planificação da execução do projecto, a comunicação e a avaliação. Estes elementos apresentados por Júlio Pires (Escola Moderna, 2003: 49) aparecem como a estrutura do plano que se inicia com uma identificação, um objecto de estudo ou uma acção. Neste momento os alunos começam a consciencializar-se e a formular sobre o que querem saber e fazer acerca do tema do projecto. Caminha-se, assim, para a planificação, identificando as actividades a desenvolver, a sua calendarização, os intervenientes e os recursos, incluindo o que já se sabe sobre a questão. Esta pode ser decomposta em sub-temas, assumindo, eventualmente, a forma de pergunta. Estamos perante a avaliação diagnóstica, sendo possível identificar as necessidades e potencialidades dos alunos. Esta planificação serve “para ajudar a regular a execução do projecto ao longo do mesmo e para ajudar a fazer a avaliação do projecto. [...]. Desempenha simultaneamente funções de planificação, de regulação/pilotagem da sua realização e de avaliação”, de acordo com o mesmo autor (Escola Moderna, 2003: 50). Como tal, o Plano de Projectos serve de pilotagem e de orientação do ponto de situação do projecto que pode, eventualmente, sofrer alterações. E é no Conselho que se processa esta discussão, tal como a avaliação final, que pode surgir, também, após a comunicação. De facto, no segundo elemento, na comunicação, procede-se à auto e hetero-avaliação, onde toda a turma pode tecer as suas opiniões e



sugestões em relação ao grupo em geral e ao projecto em particular. Desta forma, a avaliação será relembrada no Conselho. Em jeito de conclusão, o desenvolvimento do Plano de Projecto tem como pano de fundo o diálogo negocial, com a participação activa de todos os alunos, onde se discutem as opiniões e se tomam decisões. E o professor tem o papel de estruturar o plano, ao apresentar e debater propostas, clarificar as decisões e encontrar consensos. Este apoio deve ser acompanhado de uma orientação em todo o desenvolvimento do plano e estimulação nas várias etapas dos projectos. E, como nos explica Graves-Resende (2002: 65) “esta forma de organizar e de gerir o trabalho torna visível a comunicação, a cooperação, a participação democrática dos alunos, a diferenciação do trabalho e das responsabilidades pois os Planos são elaborados, geridos e avaliados por eles com o professor e resultam de consensos que se vão estabelecendo de forma negociada”

Tal como a planificação e a avaliação do trabalho, também a manutenção da sala e a organização da vida do grupo, são da responsabilidade da comunidade. E, como nos lembra Filomena Serralha (Escola Moderna, 2009c: 26), o bom funcionamento da sala e do grupo derivam bastante da forma como cada um desempenha as responsabilidades. Por essa razão, sente-se necessidade de criar “tarefas de manutenção e apoio às rotinas” (Formosinho, 1998: 148) distribuídas, por negociação, por todos os membros do grupo rotativa e periodicamente, para que nenhum aluno desempenhe uma tarefa mais do que uma vez, sem os colegas a terem exercido também. As tarefas e os respectivos responsáveis são indicados no Mapa das Tarefas ou Quadro de Distribuição das Tarefas. Estas tarefas sustentam a organização cooperada e acompanham os ritmos, os interesses e as necessidades do grupo, e vão surgindo das suas regras de vida, de funcionamento e de comportamento. São precisamente estas regras que orientam a acção e a interacção social do grupo e a sua pertinência subsiste porque “a estruturação social do grupo faz-se a partir dos incidentes vividos nesse colectivo de vida e de trabalho em comum, uma construção cooperada aceite por todos que converte comportamentos colectivamente tidos como negativos em produtos consensuados” (Filomena Serralha in Escola Moderna, 2009c: 27). Produtos estes que podem surgir, também, da análise das ocorrências negativas discutidas em Conselho. Desta forma, desenvolve-se nas crianças uma atitude reflexiva. Tal como na avaliação das tarefas, normalmente em Conselho, “o



que obriga muitas vezes a clarificar situações e até a fazer com os alunos uma análise de tarefas” (Graves-Resende e Soares, 2002: 49). Na avaliação discute-se como cada elemento se empenha e se esforça em assumir e fazer cumprir a responsabilidade atribuída, neste compromisso colectivo pela ordem social no grupo. De acordo com esta avaliação e com os direitos e deveres de cada tarefa, que se alteram conforme a rotatividade dos desempenhos de manutenção, a criança vai reajustando o seu comportamento, desenvolvendo a adaptação social, vida democrática e educação moral. Guiam os seus comportamentos pela consciência de si próprios e pela moral colectiva. Significa que se auto-regulam, logo se autoeducam. E este valioso instrumento permite ao grupo construir aprendizagens sociais, mas também vivências com os problemas e os valores da vida em democracia pois assiste-se a uma participação livre, voluntária e activa. Os meninos começam, por esta interacção, a preparar-se para a integração na sociedade, a tornarem-se pessoas moralmente responsáveis e a dar sentido social à escola. E, para além desta dimensão ética e sóciomoral, as crianças, compreendendo os seus actos, desenvolvem, ainda, a racionalidade. Por sua vez, cabe ao professor e educador apoiar e mormente facultar os andaimes ao desenvolvimento do aluno, estimulando a decisão negociada no grupo, para fazer evoluir as crianças.

Outro mapa com enorme potencial educativo é o Mapa ou Quadro de Presenças, uma tabela de dupla entrada que consta os dias da semana/mês e os nomes de todas as crianças. Diariamente, estas marcam a sua presença no mapa, fazendo corresponder o seu nome com o referido dia, de acordo com um sinal convencional previamente negociado com o grupo. Normalmente, este registo da auto-avaliação da assiduidade sucede no primeiro momento do dia. A hetero-avaliação da assiduidade ocorre na leitura do Mapa das Presenças, que permite aos alunos e aos professores a tomada de consciência da assiduidade de todas e de cada uma das crianças. E como nos mostra Formosinho, (1998: 148) estes mapas “funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e actores dos factos registados”. Assim, ainda seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, as descobertas dos “ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos”. Para além desta capacidade, este



instrumento oferece outras oportunidades de leitura como coordenar um grande número de relações espaciais, temporais e simbólicas e “proporcionar actividades diversificadas (lógica proporcional, leitura e comparação de gráficos)” (Graves-Resendes e Soares, 2002: 50).

Também “o Calendário funciona como instrumento que as ajuda a construir relações temporais e espaciais” (Graves-Resende, 2002: 51). Neste instrumento estão identificados os dias da semana, os meses e o ano. E é o responsável semanal pelo calendário que o actualiza diariamente, com informações e acontecimentos pertinentes para o grupo. Esta tarefa permite que as crianças relacionem o dia do mês, com o dia da semana e com o ano, adquirindo a consciência de que há elementos que mudam todos os dias enquanto outros se mantêm mais tempo.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, é de destacar, também, um mapa denominado Ler, Mostrar e Contar. As crianças possuem um determinado tempo, previamente combinado com o grupo, e ocorre geralmente, imediatamente antes do registo do plano do dia ou no final do dia, para partilhar as produções nas mais diversas áreas curriculares, contar experiências vividas e mostrar trabalhos de iniciativa própria. Neste momento de livre expressão de dar e receber, a leitura surge como acto voluntário bem como a possibilidade de desenvolver projectos. Ler, mostrar e contar, para além de desenvolver a oralidade, estimula a “solidariedade que se gera na partilha, une os membros do grupo por um sentimento fraterno que estimula e alimenta essa livre produção”, seguindo o ideal de Filomena Serralha (Escola Moderna, 2009c: 34-35). Desta forma, os alunos ouvem os textos e as produções dos colegas e interessam-se em seguir o seu exemplo, produzindo novos textos, expandindo a escrita. Tudo o que lêem, mostram e contam é registado numa grelha, com uma simbologia de cores que identifica os trabalhos que necessitam ser analisados e explorados, na área da escrita. E como nos lembra a mesma autora (Escola Moderna, 2009c: 35), “o dia prossegue naquele espírito de partilha, a que dão continuidade através da construção cooperada do conhecimento”.

Ao nível da Educação Pré-Escolar este momento equivale-se ao Acolhimento em Conselho, considerada uma rotina diária, que normalmente sucede no início da manhã. No acolhimento há um presidente, começa por ser o educador, que convida o grupo a



mostrar algo significativo ou a contar acontecimentos do seu dia-a-dia e novidades, conversar sobre assuntos mais ou menos complexos, mais ou menos comuns, que fazem parte da vida da criança ou não, contando quem participou, como, quando e onde. “A novidade do dia, quando se torna tema de discussão [...] é nela tratada em primeiro lugar” (Vasconcelos, 1997: 153). A tarefa de presidente é progressivamente, embutida à criança. Desta forma, há um desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade. Por vezes, assiste-se a uma necessidade de construir grelhas de inscrição para o acolhimento em conselho, devido à vontade de todo o grupo pretender conversar simultaneamente. E neste momento do dia, “a heterogeneidade das experiências infantis e as diferentes falas das crianças são factores de enriquecimento para o grupo” (Martins e Niza, 1998: 83), já que tudo o que é dito por cada criança é ouvido e considerado. No ponto de vista de Maria Assunção Folque (Escola Moderna, 1999: 9), as crianças fazem “julgamentos e tomam decisões baseadas nas próprias vontades e perspectivas. Piaget demonstrou claramente a dificuldade que elas têm em compreender os pontos de vista dos outros. Tendo este aspecto em conta, o educador deve ser promotor do desenvolvimento. Ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas”. Sendo assim, a intenção pedagógica do educador é provocar a comunicação, correcção do discurso infantil e, sobretudo, desencadear múltiplas interacções. É, portanto, um momento que facilita o desenvolvimento da linguagem oral, bem como várias competências inerentes à formação pessoal e social. O educador capta cada fala da criança para a transformar num acontecimento educativo, logo “estas conversas são uma forma de educar. Uma conversa torna-se numa interacção que envolve os membros da Mesa Grande e, portanto, tudo o que lá acontece é importante” (Vasconcelos, 1997: 154).

No final do dia, por sua vez, sucede outra rotina, as comunicações. Neste momento também há, normalmente, um presidente que indica as crianças que comunicam as suas produções, verbaliza o que fez, como fez e, se for o caso, ensina a nova técnica desenvolvida, se alguém o ajudou e por que razão queria tanto mostrar aos amigos. Por vezes, há a necessidade de construir grelhas de inscrição por haver intenção de vários meninos comunicarem os seus trabalhos. Desta forma, o educador averigua quem mais



participa activamente neste momento e incentiva as crianças menos motivadas, com o intuito de gerar um equilíbrio nas falas das crianças do grupo. Entretanto, os restantes colegas ouvem, colocam questões e procedem a uma avaliação qualitativa. Como tal, criam-se as “condições para que as crianças tenham o direito à palavra, se exprimem livremente, sem receio de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (Grave-Resende, 2002: 66). O educador, por sua vez, mostra o seu parecer instrutivo, no sentido de valorizar e incentivar a evolução do trabalho da criança. Por estas razões, este último momento do dia é muito respeitado por todos os elementos do grupo. Logo as comunicações revelam-se uma “oportunidade de apresentar e de discutir as suas criações, de se sujeitar à apreciação dos colegas e de recolher sugestões para as melhorar” (Grave-Resende, 2002: 66). Os trabalhos comunicados podem passar por desenhos, colagens, desenhos com colagens, modelagens, pinturas, construções, avaliações de mapas ou registos, trabalhos ocasionais, descobertas em projectos, entre um vasto conjunto de trabalhos e ideias. Podem mostrar trabalhos realizados por iniciativa própria ou sob proposta. Estão todos a cooperar e aprender em interacção, uma vez que “a apresentação das produções é um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e hetero-regulação de regras sociais da comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros” (Grave-Resende, 2002: 66).

“A acção educativa do MEM pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam” (Graves-Resende, 2002: 44). O Movimento atribui uma extrema importância relativamente à organização, gestão e avaliação cooperada de um espaço da sala, de modo a permitir a realização de actividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho. No fundo, “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (Formosinho, 1998: 148), acolhedor e estruturante. Maria Assunção Folque (Escola Moderna, 1999: 8) adianta, ainda que a “sala [...] é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem”, de modo a facilitar a diferenciação do trabalho. Este ambiente propício às aprendizagens promove a cooperação e a autonomia, cujas interacções entre todos os elementos do grupo são



vividas na sua plenitude. A mesma autora completa, ainda, que “o professor tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente” (Escola Moderna, 1999: 10). E neste contexto, progressivamente se negocia, institui, gere e avalia com os alunos toda a vida da turma, já que “as formas de organização, as escolhas dos processos de aprendizagem e dos materiais veiculam em si os fins democráticos da educação” (Graves-Resende, 2002: 43). De facto, no cenário educativo do Movimento, se desenvolvem as competências sociais e pessoais através da própria vivência na sala de aula, onde todas as crianças constroem, organizam e seleccionam todos os materiais, instrumentos e registos de trabalho e apoio às aprendizagens, que estão sempre à disposição para que sejam usados e explorados autonomamente.

Sendo assim, “o centro da sala constitui um espaço de trabalho para os alunos, à volta do qual se distribuem várias áreas [...] sinalizada[s] com o nome respectivo.” (Graves-Resende, 2002: 47). E nesta diferenciação do espaço, em volta de um ambiente social estruturado e organizado em áreas de trabalho, “os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças”, consoante Filomena Serralha (Escola Moderna, 2009c: 26).

Passarei a enunciar estas áreas específicas da aprendizagem comuns ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e à Educação Pré-Escolar:

A Biblioteca e Oficina da Escrita podem apresentar-se na sala aglutinadas no mesmo espaço físico ou separadas. Ambas combinam com o desenvolvimento nas crianças de aprendizagens relacionadas com a Língua, mais especificamente planificação de actividades como debates e interacções prolongadas. Pretende-se, portanto, que os alunos progridam ao nível da expressão e comunicação oral e verbal com autonomia e clareza, de modo a articular correctamente os fonemas e produzir um discurso correcto e coerente. Deseja-se, também que esta área contenha “materiais mais directamente ligados às produções de escrita e de leitura: o computador, a mesa da escrita e o canto da leitura” (Graves-Resende, 2002: 55), para que as crianças possam recolher produções do património literário oral, folhear livros. Estes deveriam estar organizados e



sinalizados segundo critérios combinados entre o professor e os alunos, para se tornar um espaço não só confortável, mas aliciente à exploração dos livros. Só desta forma o grupo atribuirá importância e apropriar-se-á do texto lido, recriando-o em diversas linguagens e usará a leitura com finalidades diversas. Assim os alunos desenvolverão a competência da leitura relacionando os textos com experiências vividas. É importante, também, proporcionar instrumentos para as crianças realizarem discriminação e reprodução de letras. E esta prática da escrita gerará o prazer da escrita. Para tal, é essencial que se divulgue os livros requisitados para ler em casa, sugira leituras, correspondências colectivas, desenhos, pinturas, escritos e registos das leituras das crianças, com o intuito de enriquecer e atribuir sentido a este momento. E assim, usando os diversos recursos em diferentes suportes e intenções comunicativas, se aperfeiçoa a competência da escrita por técnicas de auto e heterocorreção. Não se pode descuidar os materiais que desenvolvam aspectos fundamentais da estrutura e da funcionalidade e uso da Língua, inclusivamente ficheiros, testes, guiões, roteiros, jogos, entre outros.

O Laboratório da Matemática deve colocar à disposição das crianças, materiais e jogos estruturados, bem como ficheiros, guiões, testes, roteiros de Matemática, de modo a desenvolver nas crianças competências relacionadas com a resolução de problemas, elementos de estatística, conjuntos, lógica, números e operações, noções topológicas, geometria no plano e no espaço e a medida. Sendo assim, deve proporcionar diversas actividades como a realização de contagens, medições, comparações; identificação e nomeação de propriedades/ atributos de objectos; classificação, ordenação e comparação de objectos; identificação, nomeação de formas, figuras e sólidos geométricos. Deve conter, também, jogos que proporcionem enfiamentos, associações, construções. Nesta área é importante igualmente existir “tabelas [...] destinadas ao registo colectivo das produções dos alunos e também algumas das suas realizações” (Graves-Resende, 2002: 53).

Por sua vez, no Laboratório das Ciências convém conter materiais, jogos, ficheiros, guiões, testes, roteiros e outras actividades e projectos que proporcionem aprendizagens ao nível do conhecimento de si e do meio físico e social envolvente, bem como o meio ao seu redor; do conhecimento da realidade envolvente e de noções temporais e espaciais. É essencial haver um envolvimento em actividades de projecto, usar e



seleccionar diferentes fontes de informação e formas de recolha e tratamento de dados, e utilizar diferentes modalidades para comunicar. Por fim, não se pode descurar de facultar materiais que proporcionem aprendizagens ao nível da vida saudável, da valorização pelo património histórico e cultural e o respeito por outros povos e culturas. No fundo, nesta área “encontram-se materiais que proporcionam actividades de experimentação: ímanes, lupas, termómetros, plantas, animais, água, areia, pedras [...] e materiais de apoio ao registo de experiências e a questões levantadas pelas crianças acerca de trabalho que realizaram ou pensam realizar” (Graves-Resende, 2002: 53).

O Ateliê de Artes Plásticas pode abarcar as expressões plástica, motora, musical e dramática.

A nível da Expressão Plástica, pretende-se que contenha vários materiais e instrumentos, como jogos, instrumentos, ficheiros para que as crianças possam explorar descobertas sensoriais, encontrar formas de se expressar e representar a realidade e valorizar a sensibilidade estética. Assim, nesta área “encontram-se materiais para a pintura, modelagem, tapeçaria e também materiais de desperdício com os quais as crianças podem construir objectos ao sabor da sua imaginação” (Graves-Resende, 2002: 56). As crianças devem, portanto, elaborar desenhos, recortes e colagens, técnica mista de desenho e colagem, reconstituições e combinações de materiais, criações plásticas a 3D. Para tal, vão manipulando vários materiais devidamente identificados e manuseando ferramentas de trabalho (lápis, marcadores, pincéis, espátulas de modelar, tesoura, moldes). E assim, aperfeiçoam o domínio destas ferramentas, ganhando precisão, habilidade e desenvoltura nos gestos de mão para o domínio de algumas técnicas, ao mesmo tempo que contactam e exploram materiais diversificados e com um bom nível de qualidade e aprendem a ter cuidado com os materiais. Esta área pode, ainda, promover experiências ao nível da expressão plástica através do contacto com a natureza. É uma área, portanto, que contribui para o desenvolvimento da autonomia, imaginação, criatividade, motricidade fina e grossa, destreza manual por parte do grupo de crianças. Deve haver interacção e apoio entre pares e o incentivo e reforço individualizado do educador e professor, para que haja investimento, treino e aperfeiçoamento.



Relativamente à Expressão Motora, é importante “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas” (Ministério da Educação, 2006: 39). Logo deve proporcionar aos alunos uma melhor adesão e motivação para fazer movimento, para executar e experimentar livre e espontaneamente, propostos e variando o nível de complexidade. O importante é que a criança se vá entregando às actividades de execução motora com uma participação activa, ordeira, concentrada e empenhada e se esforce por ultrapassar as suas limitações ou pontos frágeis. Existe um sem número de actividades que este espaço pode propiciar às crianças para que estas desenvolvam a resistência, a velocidade de reacção, o deslocamento, a flexibilidade, o controlo de postura e da orientação espacial, o equilíbrio, o ritmo, a agilidade e habilidades gímnicas, bem como combinações de várias destas acções motoras. E assim, facultando materiais e jogos, as crianças divertem-se e aprendem, podendo, por vezes, variar e interligar a componente lúdica e competitiva. Para tal, esta área apoia-se frequentemente no recreio, que oferece boas condições para treinar, nomeadamente com equipamento, se for o caso. No entanto, há outras ferramentas de trabalho e materiais, naturais ou não, que esta área pode dispor para desenvolver actividades lúdicas de expressão motora, cujo treino é mais centrado na motricidade fina. Contudo, propõe, também, o desenvolvimento de actividades em percursos da natureza. Não se pode descurar, a este nível, a importância das regras e das interacções entre pares, valorizando o respeito e a ajuda.

No que concerne à Expressão Musical, o professor ou educador deve-se preocupar em equipar com actividades lúdicas, projectos, jogos para que as crianças possam assistir, ouvir e contactar com canções, espectáculos musicais e teatros com canções. Deste modo explora o estilo, a melodia, o ritmo. Pode haver também uma música de fundo para diversos momentos, para os concentrar, relaxar, fazer movimentar. Logo, é possível existir uma complementação com actividades de expressão motora, como dança e ginástica. E assim o corpo em movimento as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas, tal como nas canções com gestos e mímica. Também deve haver possibilidades de identificação e exploração de instrumentos, produção sonora, proporcionando às crianças experiências com batimentos e ritmos, usando ou construindo instrumentos. É importante oferecer à criança a oportunidade de



cantar canções, quer espontaneamente quer sob proposta, para que desenvolva a sua expressividade e experimente sons vocais. Pode-se usar esta área, ainda, para compor canções sobre assuntos/temas/conteúdos que se desenvolvem na sala, para dias especiais, datas festivas ou outros que surjam. Também convém alterar canções, tanto a letra como a música, ou mesmo o andamento das canções com o intuito de adquirir sensibilidade para a melodia e experienciar vivências sonora-musicais.

Relativamente à Dramatização, para além de se situar no Ateliê de artes Plásticas ao nível do 1.º CEB, apresenta-se, também, como uma área própria na Educação Pré-escolar, podendo ser denominada de Área do Faz-de-conta. Um espaço extremamente rico, equipado com material que permita à criança explorar o corpo, a voz, o espaço, os objectos. Portanto, os alunos deverão se envolver em actividades de jogo social espontâneo com representações simbólicas, jogos do faz-de-conta; jogos dramáticos; contar, recontar, reconstruir, alterar, ou criar histórias com ou sem suporte de imagem; recriar e interagir em volta de ambientes; mimar canções, criando situações imaginárias e interpretando ou representando papéis sociais diversificados. E assim os meninos poderão expressar a sensibilidade, desenvolver o imaginário e expandir as possibilidades expressivas do corpo, nos gestos e formas de se movimentar. Estas actividades devem apresentar-se em diferentes modalidades de trabalho, permitindo o trabalho autónomo e as interacções com os colegas e facilitando a desinibição em público. É importante, contudo, que os alunos possam, também, assistir a espectáculos e teatros.

Para além da área da Dramatização, ao nível da Educação Pré-Escolar acrescentam-se as Construções e Carpintaria e a Cultura Alimentar.

As Construções, “apesar de provocar um maior interesse nos meninos” (Helena Vasconcellos in Zabalza, 1998: 175), é uma área muito importante para as crianças na primeira infância. Pode conter diversos materiais e jogos, de várias formas e diferentes tamanhos. É bastante usual a utilização de objectos reciclados e material vinculado a legos, transportes, animais, entre outros. Todos os materiais devem estar adequados ao grupo em questão e ser substituídos conforme o desenvolvimento da sua maturidade. Inicialmente, as crianças realizam construções e produções sem a intenção de



representar algo, o que se vai desenvolvendo doravante. A neste nível, Spodek e Saracho (1998: 365) escrevem que “às habilidades que as crianças desenvolverem nos trabalhos bidimensionais podem ser elaboradas e usadas em inúmeras construções”. Resultam trabalhos extremamente interessantes, desde construções simples e bidimensionais a construções mais complexas e tridimensionais. As crianças desenvolvem a motricidade, o imaginário, o trabalho em grupo, a perseverança e competências na área da seriação, da contagem, entre outras.

Por sua vez, a área da Carpintaria é potencialmente lúdica uma vez que “as crianças gostam muito de trabalhar de trabalhar com madeira” (Spodek e Saracho, 1998: 363). Deve conter uma mesa de madeira pesada, uma bancada de trabalho, um cavalete ou um torno. É importante que o espaço contenha uma ampla variedade de materiais, ferramentas e suprimentos guardados de maneira acessível, organizada e em boas condições. Pode-se enunciar, a título de exemplo, madeira macia de diferentes formas e tamanhos, cola, martelos, serras, serrote, lixas, plainas, limas, chaves de fenda, parafusos, pregos comuns, broca, caixa de corte, tenaz, entre outros. E cabe ao educador aumentar o número e a complexidade dos acessórios à medida que as crianças amadurecem e desenvolvem a sua habilidade de os usar. O mesmo sucede com as construções que vão sendo mais elaboradas, podendo ser inclusivamente pintadas e/ou envernizadas. “Após as crianças terem aprendido que pedaços de madeira podem ser agrupados para construir coisas, e terem tido algumas experiências em seleccionar formas e tamanhos de madeira, elas podem adquirir algumas habilidades simples com as ferramentas” (Spodek e Saracho, 1998: 364). Convém ainda referir que este espaço deve ser colocado onde possa ser sempre supervisionado, mantendo um certo isolamento das outras actividades, de forma a evitar o perigo. Com a promoção de actividades positivas é uma área extremamente rica a nível de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

A Cultura Alimentar é uma área que polariza actividades de cultura e educação alimentar. Pode funcionar na cozinha, num espaço de substituição ou na própria sala, sendo fixa ou montada temporariamente. Muito apreciado pelas crianças, é um espaço que pode contemplar “livros de receitas para crianças e utensílios básicos para confecção rudimentar de alimentos” (Sérgio Niza in Formosinho: 1998 147) como



colher de pau, varinha, balança, batedor de claras ou batedeira, talheres, copo de medida, espremedor, espátula, forma, entre outros. A área da cultura alimentar deve incluir, ainda, uma mesa baixa, onde as crianças possam preparar comidas nutritivas, que comportem todos os utensílios que possam precisar. É um momento que “permite às crianças fazerem seus próprios lanches, bem como se envolverem em projectos especiais de culinária” (Spodek e Saracho, 1998: 128). E assim vão criando hábitos saudáveis, desenvolvendo regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças e algumas normas sociais de estar à mesa. Para além das competências sociais, também beneficia competências na área da matemática como contagens, medições e organização de dados. A motricidade também é desenvolvida, bem como a desenvoltura no uso de ferramentas.

No concernente ao 1.º CEB adicionam-se os Ficheiros de Apoio ao Estudo. Em todas estas áreas podem existir ficheiros devidamente identificados e muitos deles auto-correctivos. Deve ser colocado, próximo de cada ficheiro, um indicador quer seja uma tabela, um gráfico, para registo colectivo das produções dos alunos e tornar o ficheiro auto-correctivo. Estes “instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo”, segundo Maria Assunção Folque (Escola Moderna, 1999: 9) e a sua utilização, por todo o grupo, é uma forma de partilha do poder de decisão e da avaliação.

3.1.1. 1.º Ciclo

A professora cooperante não utilizava plenamente todos os princípios e instrumentos pedagógicos do modelo, devido às carências da turma que tinha uma professora inteiramente tradicional no ano precedente e da sala que era partilhada, o que condicionava o espaço. No entanto o MEM representava o modelo adoptado na sala de aula, cuja “acção educativa decorre de um estilo de trabalho sociocentrado nos alunos como actores dos seus percursos de aprendizagem realizados em cooperação com os colegas e com o professor e apoiado em instrumentos e técnicas que vão ao encontro das necessidades de ensino aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.” (Graves-Resende, 2002: 42).



Sendo assim, colocámos em destaque, ao longo da nossa responsabilização, uma organização que operacionalizava os princípios daquele modelo, a saber os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa. O primeiro princípio, referente aos circuitos de comunicação, foi implementado pelos profissionais de educação da sala de aula, usando a comunicação para uma permanente partilha e reflexão sobre as práticas. Com esta interacção, todos aprendemos. O mesmo sucedeu com os alunos, que valorizavam as interacções comunicativas, entre si e connosco, partilhando os saberes e as produções e cooperando nas aprendizagens. O segundo princípio foi também visível ao longo do estágio, onde se reforçavam as estruturas de cooperação educativa, ou seja, os alunos trabalham juntos numa relação cooperativa. Desta forma, houve sempre uma valorização dos grupos de trabalho e das aprendizagens cooperativas, em detrimento das aprendizagens escolares individualizadas e competitivas. E esta situação era aceite e impulsionada por toda a turma. O terceiro princípio, referente à participação livre democrática, era, igualmente, respeitado na sala de aula, uma vez que todos os elementos do grupo, juntos, geriam a vida da turma, desenvolvendo a própria democracia através de uma cooperação educativa, baseada no respeito, na ajuda e no respeito mútuo. A título de exemplo, assistiu-se ao trabalho de negociação das tarefas escolares explicitamente combinadas e à formalização de projectos cooperados de trabalho. Toda esta prática democrática foi operacionalizada na sala através do uso sistemático do debate e do diálogo, o controlo democrático e directo das decisões e poderes e a comunicação e participação democrática, directa e activa. E desta forma foi formalizada uma aprendizagem cívica, não descurando a dimensão ética e o dever democrático.

É importante declarar, também, a nossa insistência, ao longo do estágio, em desenvolver actividades de diferenciação pedagógica. Sendo assim, incrementamos o trabalho cooperativo na sala de aula, ou seja, a aprendizagem curricular por projectos temáticos cooperativos, como o desenvolvimento do Percurso de Pesquisa sobre as plantas, que surgiu das ideias das crianças e foi acompanhado rotativamente pela professora cooperante e pelas três estagiárias e comunicado à turma pelas crianças. Igualmente outros trabalhos e produções eram comunicadas pelas crianças. Foi realizada, também, a correspondência escolar com o intuito de difusão e partilha do saber.



Desenvolvemos, ainda, o trabalho curricular em colectivo, ou seja, com a participação de toda a turma, a qual colaborava e participava activamente para a construção da aprendizagem nas diversas áreas do saber. Era frequente, inclusive, o trabalho de grupo, onde cada aluno contribua para o crescimento do grupo. Um pouco menos constante era o trabalho autónomo onde os alunos geriam o seu trabalho, guiados por um Plano Individual de Trabalho (PIT).

No Tempo de Estudo Autónomo, os alunos treinavam as técnicas e competências curriculares e consolidavam conhecimentos, nomeadamente através da escrita de textos, revisão e leituras, estudo de conteúdos programáticos. Para tal, apoiavam-se em recursos, devidamente classificados e organizados, denominados de ficheiros com testes de autocorreção de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. O nosso trabalho era o de acompanhar este trabalho intelectual, apoiando de modo individual ou em pequeno grupo, aos alunos com dificuldades nas aprendizagens curriculares, através do ensino interactivo. Ao mesmo tempo, orientávamos as regras de autonomia e o ponto de situação do trabalho em cada sessão.

O espaço e os respectivos instrumentos e materiais de apoio à aprendizagem e à organização, gestão e avaliação do trabalho serão devidamente descritos e fundamentados no item seguinte deste relatório. As rotinas mencionadas serão também narradas e justificadas a nível pedagógico e didáctico aquando da memória reflexiva da prática.

3.1.2. Pré-Escolar

Por seu turno, a educadora cooperante acreditava numa prática democrática da organização partilhada por todos, num “sistema de organização cooperada que as decisões [...] se partilham em negociação progressiva e directa e que o treino democrático” (Formosinho, 1998: 142) seja vivido na sala de actividades, onde “a acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagens” (Graves-Resende, 2002: 43).

Logo, relativamente aos três princípios orientadores do MEM, averiguamos que a sua implementação e reforço no estágio II era uma constante. Os circuitos de comunicação



eram vividos com intensidade, já que a comunicação, a partilha e a reflexão sobre as praticas desenvolvidas na sala eram continuadas. Permanente também era a vontade de melhorar, numa aprendizagem em interacção. Este princípio “trespassava” para os meninos que também viam a partilha de saberes e produções e as interacções comunicativas como uma mais-valia, já que todos podiam cooperar nas aprendizagens de cada um. Este ideal aproxima-se do segundo princípio, que se prende com as estruturas de cooperação educativa. Como tal, na sala de actividades, os meninos trabalhavam juntos e estabeleciam entre si uma relação cooperativa. Era hábito os grupos de trabalho, onde as crianças aprendiam e brincavam em situações cooperativas. O último princípio, denominado participação livre democrática era igualmente vivido na sala de actividades com uma enorme intensidade, já que o grupo desenvolvia, em conjunto, uma prática democrática, a partir de uma cultura de cooperação educativa, baseada no respeito mútuo, na interajuda, no diálogo, na comunicação, no trabalho de negociação, na participação democrática, directa e activa, na cooperação, no uso sistemático do debate. E assim se geria tudo na sala com uma enorme vertente ética, cívica, para formar o democrata aprendiz.

Relativamente às actividades de diferenciação pedagógica houve, também, um reforço na diversificação do trabalho de acordo com os objectivos que pretendíamos atingir, as características e a evolução do grupo no geral e de cada criança em particular. Assim, acreditavamos na potencialidade do trabalho cooperativo, através do desenvolvimento de projectos temáticos cooperativos, como foi o caso do projecto acerca da bexiga que resultou de uma questão de uma criança designadamente “porque a bexiga da Mariana é tão pequenina?”. Foi um projecto desenvolvido com a colaboração de todos os elementos do grupo e comunicado pelo mesmo. Também a correspondência, a rotina diária do acolhimento em conselho e das comunicações, entre outros exemplos elucidativos da difusão e partilha do trabalho e dos produtos culturais. O trabalho curricular em colectivo era, também, usado na sala de actividades, onde todos participavam para a aprendizagem do grupo. Bastante valorizado era o trabalho de grupo, já que se assistia a uma entreajuda e a uma partilha dos saberes e das experiências, para o bem do grupo. Também o trabalho autónomo era enaltecido, onde as crianças, se desejassem, dispunham de tempo, durante o dia, de modo individual. Os



meninos de cinco anos planeavam, regulavam e avaliavam o seu trabalho autónomo, orientados por um Plano de Escolha de Actividades.

O espaço e os respectivos instrumentos e materiais de apoio à aprendizagem e à organização, gestão e avaliação do trabalho serão devidamente descritos e fundamentados no item seguinte deste relatório. As rotinas mencionadas serão também relatadas e justificadas aquando da memória reflexiva da prática.

3.2. Espaço e materiais educativos

Neste ponto pretendo demonstrar a importância do espaço e dos materiais educativos no processo do ensino-aprendizagem, por constituir uma parte integrante da acção pedagógica, debruçando-me mais precisamente na sua influência sobre as acções individuais e interpessoais. Assim analisarei como estes dois elementos interferem na comunicação e na qualidade da aprendizagem, já “que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças” (Barbosa, 2001: 73).

Por vezes, a fundamentação do espaço carece de dois aspectos muito importantes. Um prende-se com o facto de a utilização, organização e alteração espacial depender do tipo de escola, da estrutura arquitectónica, do espaço real, materiais e recursos disponíveis, do conhecimento profissional, das decisões da equipa educativa e das características do grupo. Assim, “o arranjo e a organização do espaço deverão reflectir os valores e fundamentos pedagógicos do educador [ou professor], da sua concepção de criança, da sua concepção de aprendizagem, a sua concepção de intervenção, baseada na realidade local, nos usos, nos costumes, nas tradições” (Lobo, 1988: 19). Outro aspecto tem que ver com as diferentes necessidades espaciais, de acordo com as funções de cada pessoa que utiliza os espaços da escola.

Sendo assim, “o espaço e a sua organização têm grande influência no bem-estar dos profissionais e, ainda mais, das crianças pequenas” (Bassedas, 1999: 106), de tal forma que as exigências são cada vez maiores. E Zabalza (1998: 244) é um dos autores que nos mostra claramente a importância de espaços diversificados, amplos, com áreas de encontro de crianças de diversas faixas etárias e níveis de desenvolvimento, de uso comum para a realização de determinadas actividades específicas, devidamente



equipados, assim como abertos e anexos. Esta qualidade dos espaços permite às crianças “realizar uma grande diversidade de actividades” (Zabalza, 1998: 244). E Barbosa (2001: 67) acrescenta, ainda, que “os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso”. O mesmo autor (2001: 73) adiciona que “o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras do uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”.

“Também é importante educar a criança no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes as interacções com diversos elementos” (Barbosa, 2001: 67).

Não se deve descurar, também, de proporcionar às crianças um “espaço bem definido em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que uma criança os consiga encontrar e arrumar facilmente” (Cardona, 1992: 9). No fundo, “é preciso decorar e organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional” (Bassedas, 1999: 106).

Mas “o importante não é a quantidade de espaço” (Bassedas, 1999: 110), mas sim a capacidade de o educador e professor “colocar-se no lugar das crianças” (Bassedas, 1999: 107) pois “o espaço é fundamental para a aprendizagem activa. A criança precisa de espaço para se movimentar, construir, criar, experimentar, expressar-se, brincar, jogar e levar a cabo os seus empreendimentos” (Lobo, 1988: 19). Assim, “os espaços têm uma função educativa e são quadros vivos em que a criança se situa pelas experiências que neles faz” (Ministério da Educação, 1994: 16). Como tal, a organização da sala deve ser pensada e organizada em parceria com o grupo, promovendo a sua identidade pessoal. Desta forma, permite às crianças adquirir, progressivamente, autonomia intelectual e social. E desenvolve esta competência, tal como diferentes aprendizagens, por se desafiar constantemente com novas tarefas e desafios, progredindo e evoluindo continuamente. Para tal, é essencial que se altere os espaços e os materiais à medida que o grupo cresce e evolui.



3.2.1. 1.º Ciclo

Sala de aula

A sala de aula do 1.º Ciclo, na qual desenvolvemos o nosso estágio, pautava pelos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, atrás referidos. Em linhas gerais, os princípios que regem a organização dos espaços e dos materiais educativos assim como os instrumentos de registo e pilotagem do trabalho estavam presentes e devidamente adaptados à turma concreta.

Espaço horizontal

Como “a sala deve estar organizada em áreas bem definidas e delimitadas no espaço” (Lobo, 1988: 19), a nível horizontal a organização do espaço era constituída por várias áreas específicas da aprendizagem, onde existiam materiais estimulantes de apoio, como referi aquando da fundamentação do modelo adoptado.

Na Biblioteca e a Oficina da Escrita estavam ²⁴ estavam disponíveis vários materiais, ficheiros, testes, guiões, roteiros e jogos que desenvolviam aspectos fundamentais da estrutura e da funcionalidade e do uso da Língua Portuguesa nomeadamente produções escritas das crianças alvo de bastante interesse, produções de outros autores inclusivamente do património literário oral, diversos livros, textos com experiências vividas ou imaginadas, planificações de actividades como debates e interacções prolongadas, trabalhos individuais e de pequenos grupos e uma panóplia de actividades. Para além de funcionar para o trabalho autónomo, as crianças podiam recorrer a esta área quando terminavam alguma tarefa proposta e era necessário aguardar pelos colegas. Nesta situação escolhiam um livro para ler ou explorar. Este espaço ficava situado numa parte calma da sala e estrategicamente ao lado da área do computador²⁵, que servia de apoio à leitura e escrita e representava um instrumento necessário aos circuitos de comunicação. Igualmente do agrado dos alunos, estava equipado com um computador e uma impressora, no entanto faltavam as colunas. Os alunos podiam realizar pesquisas na internet, redigir textos no Word, entre outras tarefas possíveis. Logo auxiliou, entre outros, o desenvolvimento de projectos e da correspondência inter-

²⁴ Ver Anexo17

²⁵ Ver Anexo18



escolar. Na Biblioteca era possível folhear e explorar vários livros com diferentes categorias e temas. Os alunos podiam, ainda, requisitar livros para ler em casa. No fundo oferecia á criança um lugar propício para interagir com livros, folhear, observar grafismos, consultar imagens, entre outros. Outro espaço que servia de apoio era os quadros de giz²⁶, um quadro grande preto e um verde pequeno, ambos repletos de giz de cores diferentes e de diferentes ferramentas como régua, esquadro, entre outras. Os quadros utilizam-se para rotinas como o plano do dia, o número do dia e o registo da data. Era neste espaço que se colocavam, também, o calendário e o plano da semana aquando da sua exploração e se processava a reescrita. Era uma área com enorme potencial educativo. Os ficheiros, roteiros, testes e guiões para trabalho autónomo na área da matemática encontravam-se numa outra bancada.

No Laboratório Matemática²⁷ contemplavam-se vários livros, ficheiros, materiais e jogos estruturados para que os alunos pudessem resolver problemas e realizar outras actividades que desenvolviam competências relacionadas com estatística, conjuntos, lógica, números e operações, noções topológicas, geometria no plano e no espaço e medida. A partir de vários materiais de apoio à aprendizagem, como a caixa métrica, o polidron, o ábaco, o geoplano e outros, os alunos tinham a possibilidade de executar contagens, medições, comparações; identificar e nomear propriedades/ atributos de objectos; classificar, ordenar e comparar objectos; identificar e nomear de formas, figuras e sólidos geométricos. Os jogos dispostos nesta área permitiam enfiamentos, associações e construções. Os ficheiros, roteiros, testes e guiões para trabalho autónomo na área da matemática encontravam-se numa outra bancada.

O Laboratório das Ciências²⁸ continha livros, materiais, jogos, ficheiros, guiões, testes e roteiros que desenvolviam nas crianças competências ao nível do conhecimento de si e do meio físico e social, da realidade envolvente e de noções temporais e espaciais. Nesta área era possível incrementar actividades e projectos propostos ou que surgissem dos interesses das crianças, relacionados ou não com os conteúdos de Estudo do Meio. Aquando da nossa responsabilização desenvolvemos um projecto onde os alunos tiveram oportunidade de descobrir as respostas para as suas questões e interesses, assim

²⁶ Ver Anexo19

²⁷ Ver Anexo20

²⁸ Ver Anexo21



como averiguar a veracidade das suas ideias. Para tal, em grupo, puderam usar e seleccionar diferentes fontes de informação e formas de recolha e tratamento de dados, realizar experiências, efectuar visitas de estudo, elaborar produtos, preparar comunicações e utilizar diferentes modalidades para comunicar. Ao longo do nosso estágio as crianças recorriam frequentemente a esta área para desenvolver actividades de experimentação com ímanes, lupas, termómetros, plantas, animais, água, areia, pedras e materiais de apoio ao registo de experiências e outras actividades. A área da reciclagem²⁹, que continha um tinteirão, um rolhão e um pilhão, funcionava como prolongamento da área da Expressão em Ciências. Os ficheiros, roteiros, testes e guiões para trabalho autónomo neste espaço encontravam-se numa outra bancada.

O Ateliê de Artes Plásticas, ao nível da Expressão Plástica³⁰, contemplava materiais e jogos para os alunos poderem explorar descobertas sensoriais, encontrar formas de se expressar, representar a realidade e valorizar a sensibilidade estética. Nesta área os alunos procediam à pintura, desenho, recorte, colagem, reconstituição e combinação de materiais, construção de objectos e produtos ao sabor da sua imaginação como postais, desdobráveis, fantoches, livros. Para tal, as crianças manuseavam material escolar e de desperdício e várias ferramentas de trabalho (lápiz, marcadores, régua, entre outros).

Relativamente à Expressão Motora continha poucos recursos. O treino era mais centrado na motricidade fina. No entanto, as crianças eram motivadas a executar e experimentar o movimento livre e espontaneamente e variando o nível de complexidade. Havia muita adesão à resistência, à velocidade de reacção, ao deslocamento, à flexibilidade, ao controlo de postura e da orientação espacial, ao equilíbrio, ao ritmo, à agilidade e habilidades gímnicas, bem como às combinações de várias destas acções motoras. Para tal, esta área apoiava-se frequentemente no recreio, que oferecia condições para treinar, sem equipamento. O recreio era um espaço de ar livre, que se encontrava no exterior da sala de aula. Apesar de não estar bem equipado, como referi na caracterização do edifício, potenciava as crianças a um desenvolvimento cognitivo motor. Esta área é usada autonomamente no horário do intervalo e também no horário lectivo como apoio ao desenvolvimento dos conteúdos, como o metro. Também

²⁹ Ver Anexo22

³⁰ Ver Anexo 23



desenvolvemos actividades em percursos da natureza e valorizámos as regras e as interacções entre pares.

Já a Expressão Musical proporcionava actividades lúdicas, projectos, jogos para que as crianças possam ouvir e contactar com canções e espectáculos musicais. Nesta área as crianças podiam usufruir de diversos momentos de concentração, relaxamento e movimento. Neste caso posso exemplificar a audição de música clássica para concentração na criação de textos. Havia, também, a complementação de dança, ginástica e canção com gestos e mímica. As crianças cantaram uma canção que envolveu produção sonora e coreografia, onde os alunos desenvolveram a expressividade e experimentaram sons vocais.

Na Expressão Dramática os alunos exploraram o corpo, a voz, o espaço e os objectos, através de jogos e outras actividades. Neste espaço atribuímos importância a actividades de jogo social espontâneo com representações simbólicas, jogos do faz-de-conta; jogos dramáticos; contar, recontar, reconstruir, alterar, ou criar histórias com ou sem suporte de imagem; recriar e interagir em volta de ambientes; criar situações imaginárias e interpretar ou representar papéis sociais diversificados. Posso, a título de exemplo, referenciar o dado das expressões onde as crianças liam uma frase de acordo com a expressão sorteada. Era uma área bastante rica.

“Esta organização pressupõe à possibilidade e à necessidade fundamental de as crianças todas, dela se apropriarem, dela se servirem, sobre ela poderem agir e com ela se acrescentarem em mundivivências e saberes. Esta organização funda-se num clima permanente de livre expressão favorecendo e instituindo um ambiente comunicacional estimulante” (Peças, 2002: 46/47). As áreas acima específicas eram utilizadas autonomamente por todas as crianças, principalmente aquando do PIT e do trabalho de grupo.

Mobiliário para o trabalho das crianças

A nível de mobiliário a sala de aula continha trinta cadeiras, catorze mesas rectangulares ocupadas pelos alunos, uma mesa pertencente à professora cooperante e outra mesa, que servia de apoio. Podiam-se avistar, ainda, dois armários e uma estante com os livros e



cadernos dos alunos, bem como alguns materiais de desperdício.

O mobiliário era diversificado, adequado às crianças, permanecia em bom estado e era usado por todo o grupo de acordo com o desenvolvimento do trabalho e as necessidades dos alunos, nomeadamente a sua liberdade de movimentação. Sendo assim, estava organizado de acordo com a situação de aprendizagem. Esta flexibilidade era visível essencialmente na organização das mesas e cadeiras e na respectiva disposição dos alunos. Valorizávamos a gestão cooperada ao incluir a turma nesta tarefa de pensar na disposição do mobiliário que melhor se adequava a cada dinâmica da actividade a realizar.

Se o intuito era o trabalho em colectivo, a pares ou autónomo, as mesas permaneciam em filas. Sendo assim, o professor ou o(s) aluno(s) dirigia(m)-se colectivamente à turma em frente ao quadro preto e os colegas podiam visualizar, colaborar e participar na aprendizagem; os alunos trabalhavam a pares já que nas mesas estavam sentados dois alunos; e autonomamente gerindo o seu trabalho pelo PIT. Nesta disposição havia uma total mobilidade de atitudes corporais pela sala de aula e as interações eram livres, ou seja, a comunicação estava sempre presente.

Quando o mobiliário estava disposto para o trabalho de grupo, “os alunos agrupam-se em conjunto de quatro a cinco” (Carneiro, 1983: 117). As mesas juntas favoreciam a dinâmica do grupo e uma maior movimentação pela sala da nossa parte, respondendo a questões colocadas e actuando perante solicitação ou situações pertinentes.

No início de cada mês os alunos tinham a possibilidade de trocar de lugar, se a permanência diária com o colega do lado não resultasse.

Os dois armários e as duas estantes permaneciam sempre no mesmo local e eram usadas sempre que os alunos considerassem conveniente.

Armários

Existiam dois armários na sala de aula, com finalidades diferentes. Um era usado para arquivo dos trabalhos e dossiers individuais dos alunos, assim como os seus materiais individuais e os da professora. Todos os alunos tinham acesso ao armário porque



continha diverso material de desperdício e escolar como cola, tesoura, folhas, papel de lustro, plasticina, papel plastificado de diferentes cores, cartolinas, sendo parte deste material dos alunos, estando devidamente identificado. Este armário estava sempre aberto e à disposição dos alunos, para apoio do seu trabalho.

O outro armário abarcava materiais escolares colectivos dos alunos e dos professores da escola. Também possuía alguns livros e colecções que a professora cooperante prefere que esteja dentro do armário pelo seu valor. Este armário também estava aberto e à disposição dos alunos para o apoio do trabalho.

Afixado nas portas do primeiro armário encontravam-se os instrumentos de gestão da sala de aula, nomeadamente o Calendário, o Gráfico do Tempo, o Mapa dos Textos Analisados, o Mapa de Leitura de Histórias à Turma, o Mapa das Presenças, Ler, Mostrar e Contar e o Mapa de Desenvolvimento Curricular. Passarei, então, a explicar cada um dos instrumentos.

No Calendário³¹ mensal estavam identificados, numa tabela, os dias da semana, o mês e o ano. Era elaborado colectivamente, sob a nossa orientação para que fosse explorado com intenção educativa, devido à faixa etária e a maturidade intelectual dos alunos. Para a sua concretização, colocava-se o calendário no quadro preto e registavam-se alguns números estratégicos. De seguida, questionavam-se os meninos em relação à colocação de outros números, aproveitando mais situações propícias de aprendizagem, como a tabuada e a prática do cálculo mental. Após o preenchimento dos números, exploravam-se datas importantes, registando a respectiva legenda. Este instrumento permitia aos alunos o desenvolvimento da noção de tempo e a possibilidade de explorar um conjunto infundável de conteúdos matemáticos. Não tínhamos um responsável pelo calendário que o actualizava periodicamente, já que as informações e acontecimentos pertinentes para o grupo eram registados aquando da elaboração do instrumento.

O Gráfico do Tempo³² era uma tabela de dupla entrada que continha os dias do mês e os diferentes estados do tempo. Era também construído colectivamente, com a nossa orientação didáctica para propiciar situações ricas em aprendizagem. O seu

³¹ Ver Anexo 24

³² Ver Anexo25



preenchimento era da responsabilidade semanal de um aluno, atribuída em Conselho de Turma³, que colocava diariamente uma cruz na quadrícula onde o dia de cada mês se cruzava com o respectivo tempo.

O Mapa dos Textos Analisados³³ constituía uma tabela de dupla entrada onde os alunos, individualmente, colocavam uma cruz na quadrícula correspondente do seu nome sempre que analisassem um texto.

O Mapa de Leitura de Histórias à turma³⁴ constava de uma tabela de dupla entrada que era preenchida, pelos alunos, quando liam uma história à turma.

O Mapa das Presenças Mensal³⁵ representava-se numa tabela de dupla entrada que constava os dias do mês e os nomes de todas as crianças da sala. O preenchimento era da responsabilidade semanal de um aluno, que colocava diariamente uma pinta na quadrícula onde o nome de cada aluno se cruzava com o dia respectivo do mês. Esta pinta constituía um código pré-estabelecido pelos alunos, contendo, por isso, a respectiva legenda. O mapa tinha como intuito tornar os alunos responsáveis pela marcação das presenças, ou seja, pela auto e hetero-avaliação da assiduidade, desenvolvendo a noção de tempo.

Ler, Mostrar e Contar³⁶ foi um instrumento proposto por nós (estagiárias) cujo objectivo era o registo, por parte dos alunos, de algo que queiram ler, mostrar e contar. O seu preenchimento podia ser feito por qualquer criança. Esta comunicava as produções nas mais diversas áreas curriculares, contava experiências vividas, mostrava trabalhos de iniciativa própria ou sob proposta. Este momento ocorria imediatamente antes do registo do plano do dia, num determinado tempo previamente combinado com a turma. Com este instrumento pretendíamos desenvolver a oralidade e a comunicação em geral. Elaborámos uma grelha de registo de tudo o que era partilhado pelas crianças, contudo não detinha uma simbologia de cores que identificasse os trabalhos que necessitavam ser analisados e explorados.

³³ Ver Anexo26

³⁴ Ver Anexo27

³⁵ Ver Anexo28

³⁶ Ver Anexo29



O Mapa de Desenvolvimento Curricular³⁷, também proposto e construído por nós, constituía uma tabela de dupla entrada, com a listagem dos conteúdos programáticos para cada domínio disciplinar do programa, transformados numa linguagem mais acessível às crianças. Houve a participação do grupo para a construção destas listas de verificação. Assim, cada criança assinalava, individualmente, o código de cores, previamente acordado entre o grupo, para regular a sua aprendizagem e o trabalho em relação ao currículo oficial.

Ambos os armários eram organizados pela professora, com a ajuda dos alunos. Estes podiam dispor de tudo o que estava nos armários, sem ter de pedir permissão. Por cima dos armários podem-se avistar materiais elaborados pelos alunos, como maquetas.

Espaço vertical

A sala de aula era bastante agradável, convidativa ao descobrimento e facilitadora da aprendizagem.

As paredes³⁸ eram ocupadas com instrumentos de apoio à aprendizagem como o mapa de Portugal, a Tábua da Multiplicação e a Tabela da Centena. As paredes continham, também, vários placards como Os Nossos Textos, As Listas de Palavras, Os Nossos Aniversários, Quem Somos, Os Nossos Correspondentes, bem como projectos e trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

Os instrumentos de registo, planificação, avaliação e gestão do trabalho desenvolvidos na sala estavam expostos nas paredes e tinham como função regular as actividades realizadas e a realizar. Eram diariamente utilizados pelos alunos e transformavam a sala num espaço dinâmico e interactivo. Desses instrumentos faziam parte:

As Nossas Tarefas³⁹ era um mapa importantíssimo de registo das responsabilidades dos alunos, constituído por um quadro com a designação de cada tarefa e o(s) nome(s) da(s) criança(s) encarregada(s) pela respectiva tarefa, colocado(s) com um pino e registado(s) num pedaço de cartolina. O mapa afixava-se na sala de aula, de modo a que as crianças vissem as tarefas a executar e o seu executor. As tarefas surgiam das regras de vida, do

³⁷ Ver Anexo30

³⁸ Ver Anexo31

³⁹ Ver Anexo32



funcionamento e do comportamento da turma, assim como da análise das ocorrências negativas discutidas em Conselho. Todas as semanas, em Conselho, este instrumento era avaliado, onde se discutia como cada elemento se empenhava e se esforçava em assumir e fazer cumprir a responsabilidade atribuída, neste compromisso colectivo pela ordem social no grupo. De acordo com esta avaliação e com os direitos e deveres de cada tarefa, alteravam-se as responsabilidades, conforme a rotatividade dos desempenhos de manutenção e a criança ia reajustando o seu comportamento. Este mapa contribuía para a partilha de autonomia das crianças e a criação de um bom ambiente na sala de aula. Tinha por finalidade a planificação e o controlo do trabalho das crianças, semanal e diariamente. O nosso papel era de apoiar e mormente facultar os andaimes ao desenvolvimento do aluno, estimulando a decisão negociada no grupo, para fazer evoluir as crianças.

Outro instrumento essencial era As Nossas Regras⁴⁰, uma cartolina preenchida com as regras estabelecidas e sugeridas por todos os elementos do grupo. Constituía um elemento importante para o controlo dos comportamentos menos desejáveis nos alunos. Sempre que surgia um acontecimento menos agradável, trespassava para uma nova regra da vida da turma. Após a transgressão de alguma destas regras, o castigo era discutido em grupo.

O Diário de Grupo⁴¹ era uma folha de grande dimensão dividida em três colunas denominadas Gostei, Não gostei e Gostaria, as quais eram preenchidas por qualquer elemento da turma que escolhia a coluna correspondente ao registo de algo que considerava importante, como um acontecimento vivido ou percebido. As primeiras colunas recolhiam os juízos negativos e positivos sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana, assentando no balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permitia, pelo debate que proporcionava, uma clarificação proporcional dos valores. A última era destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, ajudando a planear actividades educativas futuras. Este instrumento encontrava-se enrolado em cima da mesa de apoio, devido à ausência de espaço nas paredes. Aqui se registava tudo aquilo que as crianças pretendiam expressar. Assim se

⁴⁰ Ver Anexo33

⁴¹ Ver Anexo34



caminhava da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo. Este diário, no final da semana, era discutido em Conselho de Turma.

A Agenda Semanal⁴² era um plano onde os alunos avistavam em que áreas iriam trabalhar ao longo da semana. Foi realizado no início do ano lectivo pela professora cooperante, com a colaboração dos alunos. Este plano pretendia orientar a rotina semanal e não aprisionar às tarefas pré estabelecidas porque configurava uma estrutura – tipo do dia flexível.

O Plano Semanal⁴³ era preenchido à segunda-feira de manhã pelo grupo, sob a nossa orientação, devido à reduzida faixa etária e a escassez de experiência dos alunos. A programação das actividades, acompanhada com a modalidade de trabalho, a realizar durante uma semana, era elaborada e registada colectivamente no dito plano e posteriormente nos cadernos, por todos os alunos. O ponto de partida para a sua construção era a avaliação do plano da semana anterior e a coluna gostávamos, do Diário de Grupo, donde podiam resultar ideias, sugestões e projectos. O plano era avaliado em Conselho de Turma, pelo menino responsável pela tarefa, segundo o critério das cores pré-estabelecido pelos alunos, ou seja, uma pinta verde, vermelha ou amarela que define o que foi, não foi e foi parcialmente cumprido, respectivamente. Esta avaliação era acompanhada de juízos de valor e de uma apreciação crítica sobre o trabalho desenvolvido durante a semana e decidia-se o que transitava para a semana seguinte. Era um instrumento importantíssimo para que os alunos se aperceberem daquilo que iam trabalhar ao longo da semana. Tinha como intuito a consciência da noção do tempo, por parte dos alunos.

Por sua vez, o Plano do Dia⁴⁴ era elaborado colectivamente no início do dia e registado no quadro por um menino responsável por esta tarefa semanal. No plano continha a indicação das modalidades de trabalho e as actividades previstas para o dia. Neste momento o grupo tomava as decisões para o planeamento do dia, de acordo com acontecimentos não previstos aquando da elaboração do Plano Semanal, com a avaliação do plano do dia anterior e com as actividades de gestão autónoma, colectiva,

⁴² Ver Anexo35

⁴³ Ver Anexo36

⁴⁴ Ver Anexo37



de grupo, de treino, de projecto e de propostas sugeridas pelos alunos. Desta forma, discutiam-se as ideias e entrava-se num consenso. No final, todos os alunos registavam o plano nos cadernos. A avaliação dos planos diários sucedia no início da aula seguinte e era formalizada segundo um código de cores previamente combinado com o grupo. Esta tarefa ficava igualmente a cargo do menino responsável, que geria o debate de toda a turma, na emissão de juízos de valor e comunicação de algumas tarefas realizadas. Esta avaliação servia de base à construção dos Planos Semanais. O plano carecia do registo dos intervenientes, da calendarização pelos tempos lectivos do dia e da afixação na sala num local visível como memória daquilo que foi combinado. No entanto, houve uma tentativa de, progressivamente, acrescentar estes domínios.

O Tempo de Estudo Autónomo era guiado e registado no Plano Individual de Trabalho (PIT)⁴⁵, um guião onde cada aluno individualmente planeava seu trabalho semanal, de acordo com as suas necessidades e potencialidades, o seu ritmo, as actividades a desenvolver, as tarefas a desempenhar, os projectos a participar, o apoio e as sugestões da professora, das estagiárias e de outros colegas para melhorar ou variar o seu trabalho. Havia uma tentativa de incentivar para o desenvolvimento de conteúdos que o aluno não dominava facilmente e a sua tendência para a expansão de projectos mais motivadores. Este instrumento era representado numa folha A4 e a criança, individualmente, procedia à auto-avaliação do seu trabalho ao longo da semana, planificando e regulando o desenvolvimento do currículo. A avaliação de todo o plano era consumada em Conselho, de forma a garantir a reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo da semana. Para além da auto, procedia-se à hetero-avaliação semanal, onde todos averiguavam a qualidade e evolução do trabalho de cada aluno. Nós diagnosticávamos e controlávamos continuamente o trabalho da turma, ajudando-os a progredir, melhorando progressivamente a qualidade do seu trabalho. Para a complementação deste plano, era necessária a construção de mapas de registo colectivo, para que toda a turma pudesse constatar a gestão e regulação do trabalho de cada aluno.

Contemplava-se na sala, ainda, o Plano de Projectos⁴⁶, uma folha A4, com um formato de um esquema organizado e uma amplitude temporal muito variável. Neste plano

⁴⁵ Ver Anexo38

⁴⁶ Ver Anexo 39



organizava-se e estruturava-se o projecto que, aquando da nossa responsabilização, decorreu de um diálogo colectivo iniciado pelos alunos, que mostraram interesse no tema. O mesmo encontrava-se no programa de estudo do meio. O projecto foi desenvolvido seguindo a metodologia de Ensino por Percurso de Pesquisa e de modo colectivo, decomposto em sub-temas, para que a turma trabalhasse em pequenos grupos. O plano era preenchido em qualquer momento do dia e por qualquer elemento do grupo e passava sempre pelo Conselho. Neste registo, elaborado pelos intervenientes, constava a questão problema; a planificação da execução; a comunicação e a auto e hetero-avaliação, onde toda a turma tecia as suas opiniões e sugestões em relação ao grupo em geral e ao projecto em particular. A folha estava dividida por colunas identificando as actividades e as estratégias a desenvolver, a sua calendarização, os intervenientes e os recursos, incluindo o que já se sabia sobre a questão. Neste auxiliar e esboço de planificação assistia-se, portanto, à participação activa de todos os alunos, onde se discutiam as opiniões e se tomavam decisões. Cabia-nos a estruturação do plano, apresentação e debate de propostas, clarificação das decisões e o encontro de consensos.

Todas estas ferramentas eram organizadas e geridas cooperativamente e tinham como principal finalidade criar um ambiente propício às aprendizagens num espaço acolhedor, agradável e estruturante. Este conjunto de instrumentos de monitoragem da acção educativa era complementado por outros, se a sua utilização pudesse ser participada pelo grupo, como foi o caso do questionário para realizar aos pais quando eles iam ler uma história aos meninos.

Os trabalhos dos placares que se encontravam expostas na parede eram alterados consoante os temas, semanalmente; ou conforme o tempo conveniente.

Em suma, “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, [...], texto” (Formosinho, 1998: 148), bem como instrumentos de registo, gestão, planificação e avaliação do grupo. Só assim o aluno vê a sala como o seu espaço de trabalho e constrói uma imagem positiva do seu ambiente escolar, que deve ser motivador, cativante e estimulador.



Material de apoio pedagógico

Segundo Hohmann citado por Formosinho (1998: 148) “as crianças [...] precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam a aprendizagem activa”. Assim, o material de apoio pedagógico constitui um ponto importante para o processo ensino-aprendizagem.

Como há uma “estreita ligação entre os materiais [educativos utilizados] e as opções de natureza estratégica e metodológica de cada professor” (Morgado, 2001: 60), na minha prática pedagógica não houve uma preocupação com a construção de materiais grandiosos. Ao considerar que os principais recursos eram os humanos e ao acreditar na potencialidade da aprendizagem pela descoberta, incentivava a elaboração e/ou exploração de materiais de apoio à mesma, como foi o caso da construção dos relógios⁴⁷ para o grupo aprender as horas.

Valorizava os recursos que os alunos construíam, que necessitavam de orientação e eram realizados a partir de materiais de desperdício e recicláveis, a título de exemplo pode-se referir a construção de pizzas⁴⁸ para o desenvolvimento do conteúdo de Matemática repartição em duas, três e quatro partes iguais. Por outro lado, os materiais já existentes na sala de aula, auxiliares das actividades desenvolvidas, também foram bastante explorados pela turma, nomeadamente os materiais existentes nas áreas específicas aprendizagem, como referi no ponto 3.1. do presente relatório. Achemos significativo também a existência de um relógio, situado por cima do quadro grande e um estojo de primeiros socorros, potencialmente úteis no desenrolar de diversas actividades.

Outro material de apoio pedagógico, “o manual [adoptado, considerado] [...] um mero auxiliar de trabalho, tão importante como a restante bibliografia” (Marques, 1983: 12), era usado apenas pontualmente. A sua utilização baseava-se quase exclusivamente na elaboração do trabalho para casa. Esta quase inutilização do manual adoptado não significava ser mau recurso, contudo não representava o único material usado na sala. Considerava, ainda, que era necessário recriar o manual e apostar na sua qualidade.

⁴⁷ Ver Anexo40

⁴⁸ Ver Anexo41



Os audiovisuais também eram usados frequentemente, se a situação de aprendizagem assim o permitia. Fizeram parte da aula aquando da projecção de acetatos ilustrativos, por exemplo.

É de salientar que os materiais foram fornecidos pela Câmara Municipal de Vila Real, mas na sua maioria pertenciam à professora e às crianças.

Todos os materiais eram usados no trabalho curricular em colectivo, no trabalho de aprendizagem curricular por projectos, no trabalho de grupo e no trabalho autónomo, inclusivamente com material de desgaste individual.

O material existente na sala de aula era adequado e proporcional às crianças, de boa qualidade, diversificado e mantinha-se bem preservado, o que motivava os alunos, tendo em vista uma série de actividades educativas com sucesso. Sendo assim, todo o material estava disposto de forma a oferecer excelentes condições de trabalho e a garantir um ambiente estimulante, saudável e acolhedor.

Reflexão e análise ao espaço e materiais educativos

Como na escola se notava uma grande pobreza a nível de espaços educativos, não havendo ginásio, sala de música, sala de artes, e outros espaços que seriam de grande importância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, houve uma tentativa de contornar estas dificuldades adaptando a sala de aula de modo a proporcionar às crianças estas actividades.

Propus-me a organizar a sala de aula com o clima propício à expansão de capacidades, já que o ambiente é um factor importante no desencadeamento das aprendizagens. Esta disposição proporcionava as mais variadas formas de trabalho, de agrupamento dos alunos bem como do tipo de actividades educativas. Era uma organização que se aproximava ao Movimento da Escola Moderna, uma vez que “a acção educativa do MEM pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos de ensino – aprendizagem que defende os instrumentos que os operacionalizam” (Resende, 2002: 44). Sendo assim, a sala inseria-se neste modelo pedagógico, numa perspectiva sociocêntrica, vista como a estrutura básica que fornecia as oportunidades para os alunos aprenderem.



O espaço horizontal era bastante personalizado e pensado com e para os alunos. Logo, a organização da sala por áreas específicas de aprendizagem revelou-se extremamente importante uma vez que os espaços não deviam ser indiferenciados, transformando-se em “cenários empobrecidos e tornam impossível ou dificultam uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (Zabalza, 1998: 50). Todas as áreas eram usadas sempre que a situação de aprendizagem proporcionasse, estavam relativamente bem equipadas, porém não eram bem definidas devido ao espaço reduzido da sala de aula e principalmente ao facto de a sala ser partilhada com outra turma, no horário da manhã. Por cima de cada ficheiro de Matemática, de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio deveria existir uma tabela para registo colectivo das produções dos alunos, para que todo o grupo visualizasse a evolução geral do mesmo. Considerava a área do recreio mais deficiente pelas reduzidas dimensões e pela ausência de espaços para o desenvolvimento de actividades lúdicas, como já mencionei aquando da caracterização do edifício. Tanto em relação à qualidade, como à quantidade do mobiliário era razoável. As mesas e as cadeiras estavam um pouco altas para a altura das crianças, não lhes permitindo uma posição correcta. A carteira da professora encontrava-se num sítio estratégico, num canto perto do quadro, para que fosse possível uma boa visualização dos alunos. No entanto, não constituía um lugar fixo. Os armários eram suficientes para o número de materiais inseridos e as suas portas eram utilizadas com instrumentos, ao nível do tamanho das crianças, sendo bastante funcional.

Por sua vez, o espaço vertical era muito utilizado e personalizado. As paredes constituíam expositores permanentes com as produções dos alunos e os instrumentos de gestão, o que tornava o espaço mais pessoal. Logo, a sala possuía uma profunda marca das obras dos aprendizes do grupo. Nas paredes podíamos avistar o plano semanal, porém o plano do dia também deveria estar afixado na parede, para que o aluno tomasse consciência da evolução e regulação da rotina. A agenda deveria ser avaliada e alterada periodicamente, com a ajuda dos meninos. O facto de as paredes serem partilhadas, dificultava um pouco a sua ocupação, mas o essencial é que este espaço era gerido pelo grupo que decidia o quê, quando e onde colocar.

Os recursos utilizados eram bastante diversificados e adequados à situação de



aprendizagem concreta. Assim, podíamos encontrar a sala repleta de materiais à disposição dos alunos. Na sua maioria, foram elaborados pelas crianças, no decorrer da nossa responsabilização.

Era uma sala com boa luminosidade, pois além da existência de iluminação artificial pelas lâmpadas fluorescentes, havia também janelas de grandes dimensões, o que permitia a entrada de bastante claridade. Nesse espaço interior o aquecimento era ligado nas condições climáticas adversas, porém nos dias quentes a temperatura da sala era extremamente elevada, com ausência de ventilação. A sala encontrava-se sempre limpa. Isto resultava no facto de a escola ter auxiliares de acção educativa que tratavam dessa tarefa e ter alunos que todos os dias arrumavam o seu material e preservam o seu espaço com asseio.

Existiam algumas evidências de que a falta de espaço interferia nas interacções sociais das crianças. Por isso, a dimensão da sala de aula era insuficiente para os vinte e três alunos e as respectivas professoras e estagiárias. Tal deficiência dificultava todo o processo ensino-aprendizagem, quer o espaço vertical como o horizontal.

É importante reforçar que, não obstante a esta organização, a disposição de todos os elementos da sala não era fixa, uma vez que o aspecto geral do espaço alterava-se de acordo com as actividades a realizar. Tendo em conta que o espaço é um dos aspectos mais importantes para desencadear uma boa aprendizagem, a mudança criava nos alunos uma dinâmica à sua participação activa. De facto, “a sala de aula, a escola, têm de ser locais onde se goste de estar.” (Sanches, 2001: 76).

E como o ambiente de aprendizagem jamais era neutro, a estrutura e os elementos que o formavam tinham o cuidado de comunicar uma mensagem coerente que se pretendia fazer chegar à criança. Era, portanto, essencial que todos e cada um dos elementos se comprometessem com o espaço, de modo a incidir, transformar, personalizar, fazendo deste um lugar onde a criança encontrasse o ambiente necessário para se desenvolver. No fundo, para uma adequada organização do espaço da sala de aula foi essencial criar um projecto do ambiente de aprendizagem, adaptando o espaço a este grupo de crianças, proporcionando-lhes um ambiente estimulante e acolhedor. O espaço era estruturado para oferecer oportunidades de contexto de aprendizagem e de significados, no sentido



de favorecer o processo de crescimento da criança e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Desta forma, o modo como a sala estava organizada remetia para o tipo de trabalho a realizar, a nível de mobiliário, materiais didácticos e decoração. “Assim, uma boa gestão e organização da sala [(a nível da organização espacial, do equipamento do espaço para a aprendizagem, da disposição dos materiais, e da organização para finalidades especiais)] era uma condição para que a aprendizagem pudesse ocorrer, dado que o envolvimento dos alunos no trabalho está relacionado com a forma como os professores gerem as estruturas da sala de aula” (Doyle, 1986: 34). Esta responsabilidade atribuída ao professor prendia-se com a nossa preocupação com as características das crianças, diagnosticadas na fase de observação, que eram tidas em conta na hora de desenhar e organizar o espaço. Ou seja, adoptamos um modelo de acordo com as carências e potencialidades do grupo de alunos. Como tal, pensamos qual o melhor desenho do espaço escolar, uma organização própria do espaço de aprendizagem, uma dotação rica e variada de mobiliário e materiais. Em suma, durante o período de responsabilização, houve a preocupação em adaptar o espaço educativo às necessidades das crianças, nomeadamente fisiológicas, afectivas, de movimento, de manipulação e de autonomia, de expressão e comunicação, bem como de descobrimento e de socialização.

Não descuramos, também, a importância deste espaço facilitar a possibilidade de inter-relação, que implicava uma aceitação mútua e um espírito de abertura entre professores e alunos, já que “os meios pedagógicos, isto é as formas de organização material e humana, a escolha dos processos de aprendizagem e dos materiais veiculam em si os fins democráticos da educação” (Resende, 2002: 43).

Neste contexto, é possível concluir que toda a organização do espaço e dos materiais educativos foi extremamente importante no desenvolvimento da aprendizagem da criança, proporcionando um ensino mais atraente.

Logo, o espaço contribuiu para a qualidade global do ambiente da aprendizagem, pois era na sala que se desenvolvia a maior parte do processo ensino-aprendizagem, por isso “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, na qual a vida acontece e se desenvolve” (Zabalza, 1998: 231).



Intervenção

A nossa intervenção a nível da sala de aula prendeu-se com a criação de alguns instrumentos, que consideramos necessários e pertinentes para este grupo de alunos.

Intervenção	Objectivos	Actividades e estratégias
Construção do mapa “Ler, mostrar e contar”.	<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a autonomia;-Desenvolver o sentido de responsabilidade;-Estimular a linguagem oral, a expressão e a comunicação;- Estimular a diversidade do vocabulário;- Sensibilizar para a partilha de saberes, crenças e conhecimentos.	<p>Conversamos com os alunos acerca do mapa e das suas funcionalidades, explicitando as regras e esclarecendo as dúvidas dos alunos;</p> <p>Diariamente um aluno inscrevia-se no mapa para ler, mostrar ou contar algo que considere interessante.</p>
Construção das listas de verificação de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.	<ul style="list-style-type: none">-Sensibilizar para a autonomia;- Desenvolver a responsabilidade;Desenvolver a auto-avaliação dos conhecimentos dos alunos;-Desenvolver a autonomia;-Desenvolver o sentido de responsabilidade;- Estimular competências nas crianças a nível da matemática, nomeadamente da correspondência entre o seu nome e o conteúdo.	<p>Conversamos com os alunos acerca do mapa e das suas funcionalidades, explicitando as regras e esclarecendo as dúvidas dos alunos;</p> <p>Combinamos, com os alunos, o código de cores e a respectiva legenda;</p> <p>Após a aprendizagem de um conteúdo, cada aluno auto-avaliava o seu conhecimento, pintando com a respectiva cor de acordo com a legenda combinada: não sei (vermelho), ainda preciso de estudar mais (amarelo), já sei (verde).</p>



3.2.2. Pré-Escolar

Sala de actividades

Considero este ponto merecedor de destaque neste trabalho na medida em que “o espaço pedagógico, os seus materiais e instrumentos [...] constituem o cenário das práticas e da organização cooperada de toda a vida da turma” (Resende, 2002: 44) numa sala de actividades, já que representa o local por excelência onde se planeia, gere, avalia e regula todo o trabalho desenvolvido. Contudo, ao mesmo tempo, as crianças devem aprender brincando e explorando as diferentes potencialidades que o espaço oferece. Daí a importância de se investir num espaço acolhedor, agradável e facilitador de diversas aprendizagens e comunicações.

Na sala de actividades houve uma procura de organização “de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de actividades [...] [e] de interacção com determinada organização dos recursos (materiais e humanos)” (Cardona, 1992: 8). Como tal, a sala foi-se adaptando às características e à evolução do grupo de crianças. Ao valorizar a flexibilidade procedemos a “modificações de acordo com as necessidades das crianças [...] onde se necessite de espaços diferenciados e pessoais” (Bassedas, 1999: 107). Fomos, assim, ao encontro de Lobo (1988: 19), que refere que “nem o número de áreas, nem o seu arranjo deverão ser fixos, devem oferecer diversas possibilidades de organização. Não é desejável que os espaços permaneçam estáticos ao longo do ano”.

Em suma, “dispor de espaços diferenciados possibilita uma organização muito mais polivalente da dinâmica de trabalho” (Zabalza, 1998: 244) e contribui para a construção, por parte da criança, da sua própria noção de espaço.

No fundo, “a sala de actividades deve criar um ambiente de vida” (Lobo, 1988: 19).



Características gerais⁴⁹

A sala de actividades⁵⁰ abriu no início do ano lectivo (2009/2010), tendo chegado os actuais móveis no mês de Novembro. Até então tinha-se usado o mobiliário provisório adaptado para a função educativa.

O espaço já possuía algum material lúdico-educativo para funcionar com uma boa qualidade educativa e responder às necessidades de um grupo heterogéneo. Isto porque, como é sabido, à medida que as crianças vão avançando no seu desenvolvimento, as suas necessidades vão sendo diferentes e os seus interesses cada vez mais exigentes. Como tal, pretendia-se investir mais na afectação de recursos materiais para a sala.

O espaço da sala de actividades foi concebido no âmbito dos pressupostos do modelo pedagógico que orientava as opções educativas e as práticas da educadora, o Movimento da Escola Moderna.

Sendo assim, o espaço geral foi organizado para servir oportunidades:

- que permitissem a actividade autónoma e a actividade proposta, isto é, o desenvolvimento de actividades mais da iniciativa das crianças e de outras de iniciativa da educadora e das estagiárias;
- que possibilitassem a comunicação e a interacção em pequenos grupos e/ou pares e a comunicação no colectivo;
- que proporcionassem a concretização de vivências e experiências em torno das áreas de conteúdo para a educação pré-escolar: expressões; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática; conhecimento do mundo, formação pessoal e social;
- que incentivassem a autonomia e independência pessoal adequada às idades das crianças;
- que estimulassem a manipulação e livre experimentação;

⁴⁹ Este item foi elaborado, em conjunto, pelas duas estagiárias.

⁵⁰ Ver Anexo 42 (Planta da Sala)



- que tornassem a sala num espaço aberto ao exterior e preparado para receber visitas e contributos da comunidade;
- que permitissem actividades mais sossegadas ou mais movimentadas;
- que proporcionassem mudanças e reajustes em função das vivências e projectos (flexibilidade);
- que possibilitassem segurança e tranquilidade;
- que favorecessem o desenvolvimento do sentido estético na valorização das produções das crianças (espaço cuidado, bonito, pessoal e único).

Áreas

O espaço era gerado em torno das seguintes áreas de actividades:

- Área da biblioteca⁵¹ era um espaço para livros de tipos e conteúdos diversos, bem como fantoches, livros e álbuns feitos pelas crianças.
- Área da escrita, matemática e ciências⁵² representava um espaço para alguns materiais impressos, para materiais de reprodução de escrita, materiais mais directamente relacionados com conteúdos matemáticos, e materiais direccionados para as ciências que auxiliam no desenvolvimento dos projectos que decorriam na sala.
- Área do computador⁵³ abarcava jogos interactivos; Paint e Word, galerias com fotografias e imagens, e um leitor de DVD. No entanto, não dispunha de internet. Havia possibilidade de duas crianças permanecerem nesta área.
- Área da expressão plástica⁵⁴ que oferecia a possibilidades de desenho; recorte e colagem; modelagem (com materiais organizados de forma autónoma e ao alcance das crianças mas que funcionava na mesa grande); pintura (que funcionava num placar colocado na vertical, numa área fora da sala, com espaço para duas a três crianças pintarem em simultâneo); entre outras.

⁵¹ Ver Anexo43

⁵² Ver Anexo44

⁵³ Ver Anexo45

⁵⁴ Ver Anexo46



- Área do faz de conta⁵⁵ que incluía um espaço para a casa com o respectivo quarto e cozinha repleto de materiais e acessórios (roupas, panelas, ...) e um espaço para brinquedos em miniatura (casinhas, animais, pequenos bonecos-heróis...).

- Área polivalente⁵⁶ que abrangia uma mesa grande à volta da qual o grupo se sentava para os momentos de Acolhimento em Conselho, Comunicações, para algumas actividades colectivas propostas ao grupo e para a realização de actividades de expressão plástica no tempo de actividades autónomas. Encontra-se mais ou menos no centro da sala e com uma boa visibilidade para os placares de organização de grupo e das actividades.

- Área de jogos⁵⁷ que continha uma manta para o apoio aos jogos de construção e uma mesa para apoio aos jogos de mesa (puzzles, enfiamentos ...).

A organização espacial destas áreas foi sendo ajustada à melhor funcionalidade e adequada ao uso que as crianças iam fazendo das áreas.

A quantidade, diversidade e qualidade de materiais lúdico-pedagógicos foi sendo melhorada ao longo do percurso, tendo em conta as características do grupo, a heterogeneidade de idades e a possibilidades de atracção de verbas para materiais. Ao longo do estágio, houve um enorme investimento no apetrechamento e enriquecimento dos materiais que integram os micro-espacos (áreas), na qual nós também apoiamos juntamente com os pais e os encarregados de educação.

Espaço vertical

Nesta sala constavam instrumentos de gestão do grupo, nomeadamente:

O Mapa de Presenças⁵⁸ era representado numa tabela mensal, de dupla entrada, com os nomes das crianças e os dias do mês. As crianças registavam a sua presença diariamente, assinalando com um código (cruz de cor azul para a presença, cor vermelha para a falta, cor cinzenta e castanho para o sábado e domingo, respectivamente e verde para encerramento da escola) de acordo com a respectiva

⁵⁵ Ver Anexo47

⁵⁶ Ver Anexo48

⁵⁷ Ver Anexo49

⁵⁸ Ver Anexo50



legenda, entre o grupo combinada. Este mapa tinha como intuito tornar os alunos responsáveis pela marcação das presenças, promovendo a assiduidade e desenvolvendo a noção do tempo.

O Calendário (escolar) e o Mapa de Aniversários⁵⁹ estavam ligados numa tabela em forma de calendário anual, organizada para a marcação dos acontecimentos mais relevantes para o grupo, nomeadamente os aniversários, as festividades, os dias importantes, entre outros. Era actualizado pelas crianças, usufruindo da nossa ajuda sempre que fosse necessário.

No Quadro de Tarefas/ Responsabilidades⁶⁰ constava uma tabela de uma entrada, na qual se registavam as responsabilidades e a fotografia com o nome do(s) elemento(s) que as cumpriam. As tarefas eram escritas pela educadora e desenhadas pelas crianças. Desta forma, todo o grupo consiga ver e lembrar as tarefas a cumprir e os respectivos executores, durante a semana. A avaliação era semanal e normalmente ocorria imediatamente antes da distribuição dos novos elementos responsáveis pelas tarefas, num diálogo negocial, em grande grupo. As tarefas/ responsabilidades eram questionadas sob o ponto de vista da importância para o grupo, podendo ser alteradas, suprimidas ou acrescentadas.

O Diário de Grupo⁶¹ estava dividido em quatro colunas, Acho Bem, Acho Mal, Fizemos e Queremos Fazer. Sempre que as crianças desejassem expressar algo, nós registávamos e as mesmas desenhavam, numa tira de papel e colavam-na no Diário. À sexta-feira eram discutidas, em Conselho de Grupo, as colunas do Acho Bem e Acho Mal a à segunda-feira as colunas do Fizemos e Queremos Fazer. Esta discussão permitia-nos analisar a opinião das crianças, a regulação dos comportamentos e atitudes resultantes das vivências em grupo e a planificação através do registo das ideias para a planificação das actividades e a avaliação.

O Plano de Escolha de Actividades⁶² era uma tabela de dupla entrada que continha a lista de actividades livres, de rotina e de projecto disponíveis para o grupo e os dias da

⁵⁹ Ver Anexo51

⁶⁰ Ver Anexo52

⁶¹ Ver Anexo53

⁶² Ver Anexo54



semana. Só funcionava para o grupo de crianças de cinco anos e era preenchido no início do dia, antes do Acolhimento em Conselho, com um código de preenchimento combinado com as crianças, uma cruz a lápis. O plano era auto-avaliado no fim do dia, antes das Comunicações, com a terminação da simbologia acima referida, uma cruz a marcador quando a criança desenvolvia o que havia planeado. A auto-avaliação era formalizada mensalmente, sob a nossa orientação. Marcávamos uma reunião individual com cada criança para analisarmos os seus planos e procedermos a um balanço geral das áreas frequentadas mensalmente. Assim, cada criança consciencializava-se do seu percurso, nós ficávamos a conhecê-las melhor, orientávamos o preenchimento do PEA para a alternância nas diferentes actividades a desenvolver e tecíamos algumas sugestões para melhorar o seu trabalho. Também constatávamos quais as actividades mais e menos procuradas, para podermos intervir nesse sentido e proporcionar actividades motivadoras, desafiadoras e enriquecedoras para o grupo.

O Inventário/levantamento das actividades das áreas⁶³ abarcava uma tabela onde se encontrava registado o nome das áreas, as actividades que se podiam desenvolver nos respectivas micro-espacos em tempo autónomo, bem como o número de crianças por área.

Ideias para Projectos⁶⁴ era uma tabela estruturada com uma amplitude temporal muito variável que organizava e estruturava os projectos, quer fossem colectivos, de pequeno grupo e individuais. Era preenchido por nós sempre que surgisse uma ideia de alguma criança que propiciasse o desenvolvimento de um projecto. Este registo contemplava o que as crianças gostavam de fazer/saber; o que sabiam; quem ia fazer; o que tinha feito e quando fez. Tudo isto era sempre discutido no Conselho. E, assim, neste auxiliar e esboço de planificação de projectos, tínhamos o papel de estruturar o plano e incentivar a pesquisa e a procura de respostas às ideias do grupo.

Estes instrumentos eram organizados e geridos cooperativamente e tinham como intuito criar um ambiente propício às aprendizagens num espaço acolhedor, agradável e estruturante, proporcionando a participação e co-responsabilização de todos. Segundo

⁶³ Ver Anexo55

⁶⁴ Ver Anexo56



Hohmann citado por Formosinho (1998) as crianças activas precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam a aprendizagem activa.

Intervenção

As nossas intervenções ao nível da sala de actividades foram desenvolvidas nas áreas da Escrita e Matemática, da Biblioteca e dos Jogos.

Intervenção	Objectivos	Actividades e estratégias
-Organizar e catalogar os livros da Biblioteca.	-Desenvolver a autonomia; -Desenvolver o sentido de responsabilidade; -Estimular o contacto com os livros; -Estimular o gosto pela leitura; -Identificar as cores.	Falamos com as crianças em grande grupo, questionando a melhor forma de organização a Biblioteca, de modo a que esteja sempre arrumada. Decidimos etiquetar as prateleiras e os livros conforme a tipologia dos mesmos. Esta organização foi realizada através de cores pois assim aproveitamos para desenvolver também a área de Expressão e Comunicação (domínio da abordagem à escrita e domínio da matemática).
-Dinamizar a Área da Escrita e da Matemática.	-Desenvolver a construção de frases; -Sensibilizar para a escrita; -Desenvolver o raciocínio lógico – matemático; -Desenvolver noção de número; -Desenvolver a noção de sequência.	Construímos jogos tanto de escrita como de matemática que desenvolviam competências nas crianças a nível da área de Expressão e Comunicação (domínio da abordagem à escrita e domínio da matemática). Como esta área é a que se encontra menos apetrechada enriquecemo-la e tornámo-la mais atractiva.
-Dinamizar o Quadro das Tarefas.	-Desenvolver a autonomia; -Desenvolver o	Fomos actualizando as tarefas, de acordo com as necessidades das crianças. Tentámos sempre contribuir cada vez mais para o



	sentido de responsabilidade.	cumprimento das responsabilidades por parte das crianças, de forma autónoma e responsável.
-Dinamizar o Mapa das Presenças.	-Desenvolver noção de número; -Desenvolver a contagem numérica.	Colocamos no Mapa de Presenças uma imagem assinalando os dias em que as crianças fazem anos. Assim, estas podem contar os dias que faltam para os dias de aniversário.
-Dinamizar a Área de Faz-de-conta.	-Desenvolver a disponibilidade por parte das crianças para a utilização de vários fatos e acessórios.	Levamos roupas mais apropriadas para os meninos, pois quase todas as peças de roupa existentes eram para as meninas. Desta forma, os rapazes também se podiam fantasiar.
-Dinamizar a Área do Computador.	-Fortalecer o contacto com a tecnologia, realizando desenhos no <i>paint</i> , jogos, pesquisa na internet, entre outras.	Equipamos o computador com jogos didáticos para as crianças puderem jogar, aprender e se divertir.
-Construir o mapa “Ideias para Projectos”.	-Registrar as ideias das crianças no desenvolvimento de algum projecto.	Criamos uma grelha de registos, onde se colocava o que as crianças gostavam de fazer/saber; o que sabem; quem vai fazer; o que fez e quando fez.
-Construir o mapa de registo “Pais e outros convidados vêm à escola”.	-Registrar a vinda da comunidade exterior à sala (pais ou outros convidados).	Criamos uma grelha, onde se registava a vinda de pais ou outros convidados à nossa sala. Essa grelha continha a data da visita; quem veio visitar; o que fez / o que trouxe; o que gostamos / o que aprendemos, através de desenhos, fotografias e ideias-chave.



3.3. Organização e gestão do tempo e da actividade educativa

Decidi debruçar-me nesta temática pois a actividade educativa implica sempre a escolha do que pode ter lugar num tempo e num espaço determinado. Logo, tudo o que sucede numa sala tem de acontecer numa dada estrutura espaço-temporal. Daí a relevância desta questão, acrescida pelo facto de “ser sobretudo em relação à gestão do tempo que os educadores revelam maiores dificuldades, predominando muitas vezes um tipo de organização [...], contrariando os objectivos mais valorizados por estes” (Cardona, 1992: 10). Como tal, pretendo demonstrar a importância de uma organização e gestão do tempo e da actividade educativa com qualidade e diversidade.

Inicialmente, o educador e professor devem considerar o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, bem como os comportamentos do grupo e as características individuais de cada criança, pois “uma sequência básica de actividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (Barbosa, 2001: 67). E o mesmo autor (idem: 68) denomina-as de biológicas, tal como o repouso e a faixa etária; psicológicas, nomeadamente o tempo e ritmo de cada criança; e sociais e históricas, assim como a cultura e o estilo de vida. É importante pensar, também, num “sistema de planeamento bem definido em que todas as crianças tenham igualmente as mesmas oportunidades de escolha” (Cardona, 1992: 12). E como as actividades se estruturam em torno de eixos organizadores, Barbosa (2001: 68) define algumas linhas orientadoras para esta organização, inclusivamente os tipos de actividades a podem propor; os momentos mais adequados e o local que serão melhor realizadas.

Como “as crianças situam-se no tempo de uma forma diferente da dos adultos” (Cardona, 1992: 13), temos de nos colocar no seu lugar e pensar na organização e gestão do tempo e da actividade educativa tendo em consideração o grupo, para que lhe seja funcional e acessível. E com o envolvimento e a participação activa das crianças, mais a forma de organizar o trabalho se aproxima das suas necessidades. Quanto mais partilhada, “definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (Cardona, 1992: 10).



No mesmo contexto, constatei que vários autores são unânimes em afirmar que é urgente pensar na organização e gestão do tempo e da actividade educativa em função do seu desenvolvimento e não em função de perda ou de ocupação, uma vez que “gerir implica uma intenção... É viver, é saborear, é dar tempo ao tempo” (sn, 1988: 18). É Bac (1993: 177) que esmiúça, citado por Paiva (1995: 30), acerca da necessidade de complexificar as propostas de organização do tempo, alterar o ideal de «adaptação do tempo» para a ajuda «à elaboração e à negociação de projectos pela e para a aprendizagem da apropriação e da gestão de tempos e espaços», com a participação das crianças.

Esta organização e gestão do tempo e da actividade educativa partilhada “permite ao educador a necessária disponibilidade para poder apoiar o seu desenvolvimento” (Cardona, 1992: 13). Sendo assim, há uma maior disposição para uma observação cuidada e atenta do quotidiano da sua sala e conseqüente avaliação sobre o trabalho desenvolvido. Concludentemente assiste-se à explicitação das dificuldades que afectam o trabalho. No fundo, esta análise funcionará como ponto de partida para uma reflexão sobre as práticas e as escolhas do educador. E, desta forma, constatar se o seu trabalho está ou não de acordo com os objectivos inicialmente traçados e “se existe de facto uma sequência diária definida, ou se o tempo é inteiramente gerido pelo educador” (Cardona, 1992: 13). Para além da reflexão do seu trabalho e das finalidades delineadas, o educador avalia, igualmente, os progressos adquiridos pela organização, para que esta “seja flexível e que vá evoluindo segundo as necessidades sentidas pelo grupo [...] em colaboração com as crianças” (Cardona, 1992: 12). Uma reflexão das alterações que necessita de realizar deve atender à evolução do grupo e à “necessidade de alternar os diferentes tipos de actividades durante a sequência do dia” (Cardona, 1992: 9). Vamos, portanto, ao encontro da afirmação do mesmo autor (idem: 10) de que “o existir uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez” e “garante que as actividades realizadas não se transformem numa monótona sequência” (Barbosa, 2001: 67).

A forma de organizar o trabalho diversificada, espelhada nas características dos alunos e reflectida é, de facto, extremamente vantajosa já que “o quotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que [...] deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que



desenvolvam as distintas linguagens expressivas” (Barbosa, 2001: 68), que possibilitem interacções ricas e variadas com outras pessoas, bem como a inserção no meio e ambiente social, cultural e cívico. E Bac (1993: 177) acrescenta, ainda, no artigo de Paiva (1995: 30), que esta forma de organização e consequentemente as interacções sociais “permite[m] a cada um situar-se em relação aos outros, a desenvolver-se em harmonia entre o desabrochar pessoal e a vida em colectividade, a estar bem consigo e com os outros”. E assim se verifica nas crianças o desenvolvimento da personalidade, autonomia e socialização. Ao mesmo tempo, que “através da organização [...] é fundamental proporcionar que todas as crianças do grupo se consigam situar facilmente no espaço e no tempo da sala” (Cardona, 1992: 12). São estas noções que possibilitam aos alunos a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas. Enfim, de uma forma geral, promove o sucesso escolar das crianças e o seu progresso a vários níveis.

Em ambos os contextos, a organização e gestão do tempo e da actividade educativa praticada desenvolveu-se de uma forma partilhada, mediante práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Assim, foi através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilharam, em negociação progressiva e directa.

Estrutura do dia e da semana

Ajudar a criança a compreender o que é o tempo através da sequência de tempos que se repetem sistematicamente, controlá-lo e começar a exercer sobre ele algum poder é uma capacidade importantíssima. E a estrutura e a organização do tempo ajuda o aluno a tomar consciência desta noção para que possa perceber o que já fez, o que está a fazer e o que lhe falta fazer. Com esta percepção a criança começa a entender o seu quotidiano a atribuir-lhe sentido.

Relação Pedagógica

“Uma classe em funcionamento é um microssistema social e, como tal, a sua estrutura integra “elementos” que, por definição, interagem” (Lemos, 2002: 15), porque o sucesso



não resulta apenas do elemento em si, mas das relações que esses elementos conseguem desencadear entre si e com o contexto.

A escola constitui-se num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber. E essa função está imbricada inexoravelmente às relações, pois a aquisição do conhecimento sucede na interacção entre pessoas. Como tal, as relações pedagógicas, apesar muito complexas, são fundamentais e facilitam a resposta às necessidades individuais de todos e de cada um dos alunos, operacionalizadas através da gestão pedagógica diferenciada. Deste modo, as relações estabelecidas entre o professor e o aluno e vice-versa, bem como as relações entre os alunos, entre os professores e destes com outros elementos, envolvem interesses e intenções, onde o afecto está sempre presente. Um dos componentes essenciais para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem, é o educador e o professor.

E “quando se evoca a «competência» do educador, a «eficácia» do docente, referimo-nos a valores sociais, já que se entende por estas palavras o efeito do educador, do docente, sobre a realização de um valor que toma a forma de um objectivo educativo, definido em termos de características, de comportamentos desejados no aluno ou de hábitos de acção” (Postic, 1990: 111).

3.3.1. 1.º Ciclo

3.3.1.1. Análise e distribuição da actividade educativa

O trabalho escolar, seguindo o modelo pedagógico do MEM, caracterizava-se por ser sociocêntrico, promovendo a participação activa do grupo. Todos tinham oportunidade de gerir o seu trabalho, de colocar questões, de expor sugestões e de manifestar curiosidades. Não havia uma vigilância das tarefas e actividades a serem desenvolvidas, mas sim uma auscultação das opiniões dos alunos, com vista à evolução dos mesmos.

As modalidades eram usadas de acordo com as necessidades e as situações de aprendizagem e variavam entre trabalho curricular colectivo, de projecto, em grupo e autónomo bem como a simultaneidade de modalidades de trabalho. Quando iniciamos o estágio, os alunos encontravam-se a terminar um projecto sobre os animais e connosco



iniciaram o Percurso de Pesquisa sobre as plantas, devidamente descrito e fundamentado aquando da memória reflexiva da prática.

Ao longo de toda a actividade desenvolvida existia, ainda, uma tentativa de discussão e resolução de problemas e propostas de trabalho respeitantes à turma, nomeadamente através da produção de actividades de discussão sobre conteúdos programáticos, projectos e trabalhos de grupo. Tal negociação ocorria em Conselho de Turma⁶⁵ à sexta-feira e ao longo da semana, se fosse necessário.

As aulas decorriam maioritariamente dentro da sala de aula, contudo as visitas detinham muita importância no trabalho escolar. Ao longo do semestre realizámos visitas como a ida ao Parque Natural do Alvão, que constituiu um local de aprendizagens infinitas. Por vezes aproveitávamos, também, outros espaços da escola como o recreio e o hall para o desenvolvimento de actividades.

Concluo que a organização da actividade educativa ao longo de todo o percurso vai ao encontro das directrizes definidas pelo Ministério da Educação no Decreto-Lei nº 6/2001, uma vez que se favoreceu a interdisciplinaridade, alienando as várias áreas disciplinares e estas com as não disciplinares. Nas áreas disciplinares do programa não houve uma valorização de uma determinada área em detrimento de outras, já que todas foram abordadas de uma forma regular e alternada. As áreas não disciplinares também foram enaltecidas e valorizadas. Nunca descuramos as Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora ao longo de todo o percurso. A Área de Projecto foi sempre alienada ao Estudo do Meio no desenvolvimento do Percurso de Pesquisa sobre as Plantas. Houve uma preocupação em escoltar o desenvolvimento do Estudo Acompanhado cujo “objectivo fundamental é que o aluno seja autónomo, eficaz e que seja capaz de trabalhar por si mesmo, [...] para aprender o essencial e saber usar e comunicar o que sabe” (Abrantes, 2001: 80), que começou a acompanhar igualmente a nossa prática. Também a Formação Pessoal e Social era uma área de destaque, nomeadamente com o desenvolvimento de várias competências inerentes, como cooperar, respeitar e inter-ajudar os outros, a criatividade, o manejo de materiais e “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” (Ministério da Educação, sd:15).

⁶⁵ Será um aspecto a desenvolver na fundamentação do Movimento da Escola Moderna.



Para findar, é importante reforçar que a organização da actividade escolar era decidida com ajuda dos alunos, inclusivamente na colocação de alguns trabalhos e instrumentos de pilotagem na parede. Tentámo-nos sempre apoiar no processo de ensino-aprendizagem, começando a fazer depender o primeiro do segundo. Admitiu-se, assim, um ensino individualizado para as crianças com dificuldades de aprendizagem, para assim possibilitar uma diferenciação pedagógica ao longo do dia.

3.3.1.2. Estrutura do dia e da semana

O dia destas crianças, na escola, começava com sua a recepção pela professora, pelas estagiárias e pelas auxiliares de educação. No decorrer deste momento, os alunos permaneciam no recreio até ao sinal do toque da campainha, às 13 horas e 15 minutos.

A aula iniciava-se com as rotinas imbuídas na sala. A criança responsável pela distribuição dos livros e cadernos cumpria a sua tarefa e o mesmo sucedia com o registo da data. De seguida, cumpríamos a rotina do número do dia, com a colaboração e participação activa de todos os alunos, sob a regra de levantar o dedo para pedir palavra e registar, no quadro, as suas sugestões. Após todos os alunos registarem nos seus cadernos o nome, a data e o número do dia, os dois meninos inscritos no Ler, Mostrar e Contar, partilhavam algo que considerassem significativo. Seguidamente, a criança com a responsabilização de avaliar o plano do dia anterior fazia-o oralmente, com a ajuda dos colegas. De seguida, todos registavam a avaliação no caderno, que ocorria sob o critério das bolas com três diferentes cores, pré-estabelecido pelos alunos. Posteriormente, outro menino escrevia o plano do dia no quadro, cumprindo igualmente a sua tarefa semanal. Paralelamente todas as crianças registavam individualmente no caderno.

Terminado este primeiro momento, procedia-se ao desenvolvimento das actividades planeadas e os alunos iam executando as tarefas que lhes eram concedidas em Conselho de Turma.

A pausa ocorria às 15:30, um momento de rotina em que o grupo ia lanchar e brincar, juntamente com os adultos. O intervalo geralmente era executado no recinto externo, à excepção da ocorrência de chuva. Os responsáveis pelas crianças, neste momento,



tinham como função animar, apoiar, ajudar, sugerir actividades, participar activamente nos jogos e nas brincadeiras das crianças, apaziguando os conflitos e evitando confusão.

Ao som da campainha, às 16:00 as crianças continuavam o desenvolvimento das actividades até às 18:00.

É de salientar que esta organização diária era relativamente cumprida, porém não era rígida. Faziam-se as alterações convenientes, adaptando os tempos da rotina diária ao horário de funcionamento da escola e ao grupo de crianças com o qual se trabalhava. “É assim que, no âmbito da rotina diária, o adulto tem de construir uma acção educativa sistemática (o desenvolvimento da criança é lento e exige variadas e prolongadas experiências) que permite à criança construir a competência social” (Formosinho, 1996: 67).

O desenvolvimento das actividades variava consoante os dias da semana, de acordo com a rotina semanal estruturada numa Agenda Semanal⁶⁶ que não era inflexível. Funcionava como um plano orientador e organizador do trabalho semanal, para se poder diversificar e valorizar todas as actividades. Dentro destas existia, também, o desenvolvimento de projectos, como é o caso do Percurso de Pesquisa sobre as plantas.

A sequência dos momentos e do tempo aconselhado para cada momento, prescrito no plano do dia e da semana, podia ser alterado de acordo com as circunstâncias, mas era necessário ser-se rigoroso nessas alterações, visto que as crianças se adaptavam às rotinas. Ao determinar a rotina diária e semanal com o grupo, com uma estrutura coerente, cujos tempos se repetiam sistematicamente, era importante atingir-se alguns objectivos, tais como a facultação à criança de oportunidade para expor intenções, tomar decisões e as concretizar, bem como a oportunidade de trabalhar em diversos ambientes e modalidades. A construção destas estruturas semanais e diárias, baseada no modelo adoptado (MEM) permitia o desenvolvimento da actividade educativa com o grupo de crianças, incluindo várias rotinas de organização e manutenção, as quais passarei a enunciar e descrever.

⁶⁶ Ver Anexos57



Rotinas de organização

O Conselho de Turma prolongava-se, normalmente, algumas horas à sexta-feira durante a tarde e tinha como finalidade o planeamento, a gestão, a regulação e a avaliação do trabalho escolar. Era uma das rotinas mais importantes para discutir o quotidiano da vida da turma.

A Avaliação das Tarefas ocorria num momento específico no Conselho de Turma, onde se ouvia a auto-avaliação dos alunos responsáveis por cada tarefa, seguida da hetero-avaliação e sugestões dos colegas, da professora e das estagiárias.

A Distribuição das Tarefas sucedia imediatamente a seguir à rotina anterior. Cantava-se uma lengalenga e sorteava-se o elemento responsável por cada tarefa afixada, de modo a variar as responsabilidades pelos alunos. Este registo encontrava-se afixado na sala.

O Plano Semanal era uma rotina elaborada pela turma normalmente no início da semana. Este plano constituía uma tabela dividida pela coluna Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e E ainda. Nesta última coluna constavam actividades suplementares a serem desenvolvidas durante a semana, como por exemplo, a resposta aos correspondentes. Era uma rotina orientada pela professora ou pelas estagiárias devido à faixa etária e a maturidade intelectual dos alunos. Porém estes começavam, gradualmente, a participar de forma activa na elaboração do plano.

A Avaliação do Plano Semanal precedia à elaboração do novo plano da semana, pela turma na sua totalidade. Neste momento, um aluno lia o plano semanal e a turma discutia e decidia a avaliação, seguindo um código de cores estabelecido pelos alunos, que constava numa pinta verde para o que já foi desenvolvido, uma pinta amarela para o que estava em desenvolvimento e uma pinta verde para o que já tinha sido desenvolvido.

O Plano do Dia ocorria diariamente sob a responsabilização de um aluno que tinha como tarefa o registo no quadro preto desta planificação, com a ajuda dos colegas. Este plano contemplava todas as actividades a realizar diariamente nas diversas áreas. Paralelamente, todos os alunos escreviam o plano nos seus cadernos.



A Avaliação do Plano do Dia constituía uma tarefa semanal na qual o aluno responsável lia o plano e avaliava-o de acordo com o mesmo código das cores da avaliação do plano semanal. Esta avaliação tinha de ser acordada pela maioria da turma, para ser executada. A professora cooperante e as estagiárias procuravam consensos e questionavam o grupo acerca das actividades desenvolvidas.

A Data era registada por um aluno diariamente no quadro pequeno, cumprindo assim a sua tarefa semanal. Todos os alunos escreviam, igualmente, nos seus cadernos.

A Avaliação do Plano Individual de Trabalho sucedia em Conselho, a partir das contagens dos trabalhos desenvolvidos por cada aluno em trabalho autónomo, que tomava consciência daquilo que conseguia ou não realizar num determinado período de tempo. Inicialmente, na avaliação do PIT podia-se avistar um número muito elevado de realizações previstas discrepante com o número de produções realizadas.

O Plano Individual de Trabalho acontecia posteriormente à avaliação do PIT anterior. No desenvolvimento do novo PIT, o aluno colocava as actividades que pretendia trabalhar naquele tempo estipulado no plano, no nosso caso uma semana, nas diversas áreas do saber. Era um instrumento de relevante importância para que o aluno iniciar o seu trabalho autonomamente.

O Gráfico do Tempo Mensal era elaborado pelos alunos colectivamente e colado no armário. O aluno responsável por esta tarefa semanal preenchia o gráfico, colocando uma cruz onde o dia do mês se cruzava com o estado de tempo respectivo.

O Calendário era igualmente explorado pela turma colectivamente, sob orientação da professora e estagiárias, para que a sua análise fosse abrangente e gratificante, sob o ponto de vista das aprendizagens para os alunos. Era preenchido ao longo da sua exploração e cada aluno registava as descobertas, num calendário individual. No final de completar a legenda procedia-se à ilustração. O calendário era colado no armário, visível a toda a turma.

Ler, Mostrar e Contar era uma grelha onde os alunos se inscreviam para ler, mostrar ou contar algo que considerassem significativo. Os alunos inscreviam-se quando



desejassem e diariamente dois alunos, por ordem de inscrição, tinham o seu momento de partilha. Sucedia imediatamente antes do registo do Plano do Dia.

O Mapa das Presenças era da responsabilidade semanal de um aluno que colocava na tabela de dupla entrada a pinta correspondente ao código pré-estabelecido pela turma. Esta tarefa era cumprida logo à chegada à sala de aula para se poder constatar quem estava presente ou atrasado. Um pouco mais tarde registava-se a falta.

Rotinas de manutenção

A Distribuição dos Materiais, Livros e Cadernos sucedia aquando da sua pertinência, ou seja, dependia da situação na sala de aula. Constituía, igualmente, uma tarefa semanal de três alunos que, pelo elevado número de material, por vezes precisavam de colaboração.

A Arrumação dos Materiais, Livros e Cadernos também constava nas tarefas semanais e surgia ao longo da actividade educativa.

A Permanência na Casa de Banho era uma rotina de extrema importância para a autonomia dos alunos, relativamente à deslocação para a casa de banho. Sempre que um aluno ia à casa de banho colocava um boneco com o sinal ocupado para a frente e quando regressava coloca o sinal de livre visível. Este boneco situava-se atrás da porta para que a criança, ao sair da sala, não se esquecesse de cumprir a rotina. Porém, nós reforçávamos esta rotina quando a mesma era esquecida.

O Número do Dia representava uma rotina introduzida pela professora cooperante no nosso período de observação. Ordenadamente cada aluno expressava no quadro diferentes formas de escrever o número correspondente ao presente dia. Esta rotina tinha uma potencialidade enorme uma vez que possibilitava introduzir e consolidar inúmeros conteúdos, principalmente relacionados com a Matemática. A título de exemplo, foi a partir do Número do Dia que abordamos a numeração romana. Paralelamente, todos os alunos registavam as ideias no caderno.

As Nossas Regras constituía um instrumento de bastante relevo para lembrar aos alunos as regras por eles estabelecidas ao longo do ano, já que contemplava as



responsabilidades e os elementos. Era importante para regular os comportamentos dos alunos e gerar um bom ambiente na sala de aula.

Outra rotina habitual era a Leitura de uma história, um capítulo ou algo significativo por convidados exteriores à sala de aula, como pais, auxiliares e alunos da outra sala.

No que diz respeito às rotinas de organização e manutenção, os objectivos visavam a conservação, a gestão, a regulação e a avaliação do trabalho desenvolvido na sala de aula. Estas rotinas eram propostas por todo o grupo, conforme a necessidade do mesmo e permitiam a compreensão, por parte da criança, de que existiam rotinas a ser cumpridas, alvo de uma apreciação pelos colegas e pelas professoras.

Por sua vez, as rotinas de aprendizagem eram actividades de aplicação dos conhecimentos, tais como a cópia, o ditado, a leitura individual, a realização de fichas de trabalho, a marcação e correcção dos trabalhos de casa.

Já as rotinas de pilotagem e avaliação estavam presentes, frequentemente, na sala de aula. Pode-se exemplificar a Avaliação do Plano Individual de Trabalho.

Para findar é importante referir que “uma rotina educacional é muito mais que um conjunto nomeado de tempos. Para ser verdadeiramente uma rotina educacional, as actividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança” (Formosinho, 1996: 60). Para tal, é essencial, também as relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula, ponto a desenvolver seguidamente.

3.3.1.3. Papel do professor

“A noção de «papel» liga-se à estrutura dos actos finalizados que se podem observar nos indivíduos que têm uma posição definida numa organização social” (Postic, 1990: 89).

Sendo assim, o trabalho do professor na sala de aula e o seu relacionamento com as crianças é expresso pela forma da sua relação com a sociedade e com a cultura e “é o [seu] modo de agir [...] em sala de aula, mais do que as suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor [...] [neste âmbito] fundamenta-se numa determinada concepção do



papel do professor, que por sua vez reflecte valores e padrões da sociedade” (Abreu & Masetto, 1990: 115).

O professor deve ser inovador e educar para as mudanças, ter liberdade de divergir e ser diferente, construindo “uma organização que favoreça uma estratégia alternativa que valorize a expressão livre e a participação dos alunos” (González 2002: 108). Ao contrário de planos que estimulem a competição, que giram o conflito, a actividade incompatível e a organização hierárquica e que suscitem formas de contra poder, o professor apela para a tolerância e aceitação «do diferente». Neste ponto, o mesmo autor (2002: 113) relembra a necessidade de estar atento à diversidade do grupo e às características e singularidades de cada aluno. Só assim o professor pode dialogar, envolver na discussão toda a turma e pensar na socialização e prestação que a criança desempenha enquanto elemento do grupo, em detrimento da sua evolução individual. Assiste-se aqui, portanto, à “integração social e escolar” (Antunes, 1999: 76), onde domina a inclusão como um direito que as crianças têm. E com esta indiferença perante as diferenças se vão formando cidadãos consciente dos seus deveres e das suas responsabilidades sociais, já que “o papel que se espera que o professor desempenhe na sociedade passa [...] por uma intervenção cívica na escola” (González, 2002: 104). E Sérgio Niza (1998) acrescenta, ainda, a importância de lhes dar o direito à cidadania. Como tal, esta relação da formação com “as desigualdades sociais e as diferenças culturais passa, de modo crucial, pela pedagogia, pela distribuição de conhecimento e construção do saber que induz, produz e proporciona” (Antunes, 1999: 78). Pedagogia esta que “materializa-se na diferenciação das propostas de actividades e da organização do trabalho escolar” (González, 2002: 113) que fomentem a participação democrática e a cooperação dos educandos. A nível da relação pedagógica o professor deve valorizar a “comunicação envolvendo forma e conteúdo, expectativas e representações” (Morgado, 2000: 21) uma vez que a forma de comunicação, organização e gestão dos processos educativos e da vida na sala de aula assume um papel nuclear nesta relação.

E o profissional do 1.º Ciclo deve procurar “construir representações positivas sobre a totalidade dos seus alunos, [...] expectativas positivas sobre os alunos e sobre as suas capacidades, mantenha representações e expectativas positivas sobre a sua profissão e as suas próprias capacidades de proporcionar relações pedagógicas com sucesso”



(Morgado, 2000: 38). Mas para além das expectativas é essencial que também reforce positivamente o aluno através do diálogo, incentivando qualquer aprendizagem ou evolução. Só assim o professor trabalha o lado positivo dos alunos.

Tudo isto favorece a criação de ambientes produtivos, na consciencialização de que a ordem, mais do que imposta, tem de ser vivida e construída no microssistema da sala de aula. É nesta consciência que se começa por ser complacente com a regra, cooperante com ela, decidindo-se, em última análise, aceitá-la, adoptando-a. Então, seguindo o raciocínio de Sérgio Niza, “o professor tem mais do que um papel preponderante no processo de mudança social, visto que lhe cabe formar uma nova geração compreensiva, tolerante e democrática” (Resende, 2002: 44). Este contexto vai ao encontro da afirmação Sanches e Isabel Rodrigues (2001), ao defender que “a autoridade que o professor detinha, por ser depositário do saber, ruiu e deu lugar a uma autoridade que se conquista no dia-a-dia. A transmissão vertical do saber acaba por dar lugar a uma atitude de horizontalidade, numa contínua procura desse mesmo saber, em que professor e alunos confrontam as conquistas realizadas e cada um de per si complementa e enriquece o resultado da sua pesquisa. Alguns professores não aceitam confrontar-se com situações em que os alunos possam saber mais do que uma qualquer matéria que eles próprios”. Para tal o professor tem de se consciencializar que o seu papel é de facilitador e não transmissor da aprendizagem, estando receptivo a novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização. E, ao contrário da dependência educativa por parte do professor, este deve educar para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, na qual “a subordinação, a dependência, a obediência cega [...] não são valores positivos” (González, 2002: 104). Assim, a relação professor – aluno passa de autoridade para uma relação de ajuda e partilha. Nesta partilha o profissional da educação não se considera o único detentor do saber, na medida em que a decisão de tudo que se passa na sala de aula é do grupo. Portanto, o que o aluno sabe é uma fonte de informação e é fulcral que o professor valorize a participação dos alunos, para assim ajudar a melhorar a comunicação entre estes dois agentes (professor-aluno). Desta forma, os alunos desenvolvem o seu trabalho de um modo mais activo e consciente. É-lhes, por isso mesmo, proporcionado “a oportunidade de trabalho em



equipa, [onde se juntam em] grupos heterogéneos em termos de capacidades” (Kaye, 1982: 144). E aqui é essencial não esquecer as ideias dos alunos, os seus interesses e necessidades, em detrimento do programa estandardizado em manuais.

Ao longo do estágio, quer a professora na fase de observação, quer as estagiárias aquando da responsabilização, valorizaram as crianças enquanto elemento do grupo, fomentando a inter-ajuda entre pares. Os alunos consideravam-nos como elementos do grupo. Todos os intervenientes, em plenário, negociavam e tomavam as decisões sobre tudo o que sucedia na sala, funcionando, assim, num processo de cooperação e socialização do trabalho. No fundo, traçou-se uma relação pedagógica que González (2002: 105) caracteriza “pela dimensão de entreajuda e de estímulo à autonomia [intelectual, social e afectiva] que os alunos devem ir construindo, a partir de uma plataforma de confiança e respeito”.

E como a construção da profissão e a construção da pedagogia permanecem ligadas intrinsecamente, na medida em que “a alma da profissão é o trabalho pedagógico” como defende Sérgio Niza (1998) o nosso perfil aproximava-se do modelo do MEM. Este “sistema de formação intelectual, estética e sociomoral das crianças radica na convicção de que a organização da vida [...] é o fundamental operador da educação escolar. [...] [Portanto, esta organização é movida, de acordo com a cooperação, tendo em conta o respeito, a automatização e a solidariedade que a leva à organização participada democraticamente. O papel de] “promotora da organização participada, dinamizadora da cooperação, animadora cívica e moral do treino democrático, auditora activa, de modo a provocar a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, sd: 154, 155) dominava. Mantendo e estimulando, assim, a automatização e responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada.

A gestão dos conflitos criados na sala apoiava-se no Diário de Turma, onde nós tínhamos o papel de promover o diálogo e gerar o consenso. No fundo, neste momento, “a relação professor aluno é idêntica à manifestada pelo treinador para um pequeno grupo de atletas ao seu cuidado. O professor é um animador de grupos, intervindo ao início dos trabalhos, na discussão das conclusões e sempre que a sua ajuda seja solicitada” (Marques, 1985: 76).



Em detrimento da relação tradicional de autoridade entre o professor e o aluno, baseada numa hierarquia *a priori* aceite por ambas as partes, na qual a posição do professor é superior à do aluno, por força do seu poder legítimo, neste percurso assistiu-se a uma relação de partilha e respeito com os alunos. Aqui, o nosso papel prendia-se com a capacidade de ouvir, reflectir e discutir um nível de compreensão dos alunos e da criação dos andaimes para o seu conhecimento e crescimento.

Com a restante comunidade estabelecemos uma boa relação, porque considerávamos que todos os seus elementos se assumiam como fonte de aprendizagem e de formação. Houve assim, uma promoção de encontros com os familiares das crianças, reforçando a sua ida à sala para ler uma história, por exemplo. Participávamos nas reuniões de pais, nas quais a professora mostrava o desenvolvimento de alguns trabalhos e solicitava sugestões. “A participação dos pais denota um processo através do qual eles são postos em contacto com a equipa responsável por atender a criança com o propósito de fazer intervenções pedagógicas e actividades que envolvam a criança” (Spodek & Saracho, sd: 166).

Deste modo, pode-se concluir que “o papel do professor é a criação de uma zona de contacto de duas culturas: a da infância, com a sua exuberância de sugestões, de motivações, de queres; e a do adulto, com uma forma cultural de racionalizar e priorizar as decisões” (Formosinho, 1996: 63), onde as crianças são reconhecidas como “elementos privilegiados da relação pedagógica” (González, 2002: 112).

3.3.1.4. Papel do aluno

A criança detém uma “competência social [que] geralmente envolve a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas. Esta capacidade depende de muitas competências de compreensão social e de capacidades de interacção” (Formosinho, 1996: 13).

Na sua generalidade, a nível da socialização, todas as crianças expressaram com facilidade as suas emoções e sentimentos, conseguindo demonstrar afectos pelas pessoas que as envolvem. Os laços afectivos eram, de facto, evidentes e espelhavam-se



nas actividades e na forma de estar do grupo. Constatámos, neste âmbito, alguma dificuldade no início, mas progressivamente foi combatida.

Era precisamente a capacidade natural, mas simultaneamente complexa, que as crianças possuíam para o relacionamento, que facilitava o desenvolvimento da sua comunicação e interação. Esta, por sua vez, “contribui para a competência social e é influenciada pela [...] oportunidade para observar e inter-actuar com os colegas [com] a orientação e apoio dos pais, dos professores e de adultos envolvidos em cuidar ou educar as crianças” (idem: 16). Ou melhor, a relação que o aluno estabelecia com as várias comunidades, nomeadamente a família, a escola e a sociedade no geral, facilitava todo o processo de comunicação e interação.

Na sala de aula, as relações entre as crianças eram consistentes e genuínas. Apesar de o grupo ser heterogéneo, os mais velhos e mais capazes ajudavam os mais novos e menos capazes a desenvolver trabalhos e projectos. Sendo assim, os alunos valorizavam a inter-ajuda como estratégia de aprendizagem, adquirindo o sentido social do trabalho, desenvolvendo “valores de cooperação e solidariedade num clima de valorização de todas as culturas e experiências [...] diversificadas presentes [neste] grupo de alunos” (Morgado, 2001: 34), em detrimento da competição individual. Estava, portanto, presente o espírito de grupo, onde todos se preocupavam com o trabalho de todos e de cada um, numa acção constante do movimento, “de forma contratual e dialogada e num processo de negociação continuada” (González, 2002: 113).

A relação que cada aluno ia estabelecendo com o seu grupo, ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, evoluía de forma dinâmica e assumia formas e impactos diferenciados. Como tal, o grupo tendia a assumir um papel importante na regulação dos comportamentos de cada um, contribuindo decididamente para a construção do seu quadro de valores, representações e expectativas” (Morgado, 2001: 34). Pesa embora o facto de haver sempre líderes no grupo, existia uma clara atitude de ajuda e partilha entre os alunos.

Logo, o relacionamento entre as crianças era de amizade e preocupação, conseguindo captar sentimentos e emoções nas outras pessoas. Quando se fala na relação de cada criança com os seus companheiros, a variedade de situações é abundante, já que



existiam crianças que se relacionavam com todos os elementos do grupo e outras que se apenas se relacionavam com poucos colegas, mas maioritariamente era uma relação de cooperação contínua.

E o professor, por sua vez, ao investir nesta relação aluno-aluno, ou seja, na relação em grupo, contribui para a competência de a criança saber viver em grupo, porque o “mundo actual é frequentemente um mundo de violência que se opõem à esperança posta por alguns no progresso da humanidade e portanto esta aprendizagem representa um dos maiores desafios da educação de hoje, mas para atingir esses objectivos, a educação deve utilizar [a via da] descoberta progressiva do outro e a [...] participação em projectos comuns” (Relvas et al, 2006: 7). Nesta relação que pode considerar-se essencial para o desenvolvimento cognitivo do aluno, a autonomia quer no desenvolvimento de actividades, rotinas, espaços e tarefas, quer nas aprendizagens dos alunos, é extremamente valorizada, bem como a criatividade e não a passividade. Autonomia que se constata pela responsabilidade que o aluno detém perante si, os colegas e o professor, ao reconhecer-lhes o direito à palavra, à diferença, à participação (Sérgio Niza, 1998).

Como o processo de ensino-aprendizagem se centrava no sociocentrismo, os alunos tinham um papel activo na aquisição de conhecimentos, participando frequentemente no processo. Neste caso, “os alunos deixam de se assumir como meios de assimiladores de conhecimento” (Marques, 1983: 68) ou receptores passivos e passam a interagir, o que os leva a sentir que são elementos activos de todo o processo, envolvendo-se e motivando-se no mesmo. Nesta perspectiva, o aluno não é considerado como uma tábua rasa, podendo, sempre que achar conveniente, usar da palavra. Esta oportunidade era completamente receptiva por parte da professora e das estagiárias, pois os saberes prévios dos alunos, os seus interesses, as suas curiosidades e os problemas eram sempre levados em consideração, constituindo o ponto de partida no processo de aprendizagem. González (2002, 114) acrescenta, ainda que o conceito do aluno se prende com “o respeito pelas pessoas, a confiança e a aposta na sua educabilidade, o desenvolvimento da autonomia, a intervenção activa e construtiva no contexto social”.

Apesar de o grupo ser relativamente pacato, havia sempre um pouco de rebeldia e



algumas acusações entre as crianças, bem como uma dificuldade inicial na adaptação de regras, normas e hábitos da sala. Para gerir estes comportamentos, o Diário de Turma, revelava-se o instrumento apaziguador de conflitos, favorecendo a manutenção de um ambiente saudável e de união. No Diário registavam-se as opiniões das crianças e decidiam-se sobre os problemas surgidos na vida escolar. Por vezes, os conflitos eram geridos pela docente e pelas estagiárias, discutindo-os e avaliando-os imediatamente depois de ouvir as partes, permitindo o progresso de cada aluno como elemento do grupo.

Todos os alunos recebiam a mesma atenção dada pelos adultos presentes na sala, sobretudo no que diz respeito ao reforço positivo e incentivo, já que uma das preocupações sempre presentes era a Formação para a Cidadania, entendida democraticamente, bastante presente no modelo imbuído na sala.

Neste contexto podemos afirmar que o tipo de relação educativa aluno-aluno era, na sua totalidade, centrada no grupo (sociocentrismo), mais especificamente no modelo pedagógico do MEM. Neste sector, os alunos tinham uma relação de inter-ajuda no trabalho, desenvolvendo a cooperação, por nós estimulada, sendo visível “o desenvolvimento e a co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem” (González, 2002: 113).

Em relação à sala, as crianças já conheciam a sua organização e reconheciam onde se encontravam os materiais, utilizando-os autonomamente. Porém, tinham, ainda, de se preocupar no cuidado a ter com os materiais. Na partilha de objectos, em geral, o grupo não era individualista.

Em conclusão, existia um clima mútuo de amizade entre os alunos e destes com a professora cooperante e as estagiárias e vice-versa, sem qualquer tipo de inibição em demonstrar e partilhar as aprendizagens e os sentimentos.



3.3.2. Pré-Escolar

3.3.2.1. Estrutura do dia e da semana na sala de actividades⁶⁷

A organização do tempo e da rotina educativa era pensada a fim de responder aos interesses e às necessidades das crianças e permitir a criação de um ambiente propício às diversas aprendizagens contempladas no currículo.

Esta organização foi pensada pela educadora cooperante resultando na construção da Agenda Semanal. Depois de analisada e reflectida, foi comunicada e discutida com as crianças, ficando exposta na sala de actividades. A partir deste instrumento, as crianças construíram a sua Agenda Semanal numa folha A3 em forma de tabela com desenhos das actividades correspondentes a cada dia da semana. Assim, todo o grupo podia visualizar as suas rotinas semanais, criando o hábito e adquirindo a noção de tempo.

É necessário ter em conta que esta organização era sempre desenvolvida de forma flexível e ajustada às vivências e “urgências” do momento.

Tempo (+/-)	Actividades	Tipo	Organização do grupo
9h	Manhã -Recepção/Acolhimento (individual - à medida que chegam) - Marcação de presenças - Planos individuais (mais velhos) - “Ler” livros (enquanto vão chegando os restantes colegas)	Rotina de organização	Individual
9:15h	Reunião -Conversas ocasionais e/ou propostas -Planificação/Preparação do dia - lembrar tarefas/projectos/actividades pendentes. - ...	Proposta Rotina de organização	Grande grupo
9:45h	Actividades nas Áreas/ Actividades propostas/ /Projectos -actividades - actividades propostas -cumprimento das tarefas-responsabilidades -escritos para o Diário de Grupo - ...	Proposta/ Rotina de organização	Pequenos grupos/ Pares
10:30h	Arrumar áreas e materiais	Rotina de organização	Pequenos grupos/ Pares

⁶⁷ Este item foi desenvolvido pelas duas estagiárias.



10:40h	Pausa -Preparar para o lanche: higiene (mãos) -Lanche -Recreio	Rotina de manutenção /livre	Grande grupo
11:20h	Higiene/regresso à sala	Rotina de manutenção	Grande grupo
11:30h	Jogos – actividades colectivas	Proposta	Grande grupo
11:50h/ 12h	Canções (Transição para almoço) Saída para almoço	Rotina de organização	Grande grupo
14h	Tarde Ouvir música/Relaxar	Rotina de organização/ livre	Grande grupo
14:15h	Conto/Lengalenga/Poesia (excepto 4ª e 6ª feiras)	Proposta	Grande Grupo
14:30h	Exploração da história ou poesia (ia variando) -pedir registo (com ou sem proposta dirigida)...em desenho ou outro suporte - dramatização ... - ... ou Sessão de expressão plástica e leitura do Diário de Grupo (só segunda e sexta-feira)	Proposta Proposta	Grande Grupo ou pequenos grupos Grande grupo
14:45h/ 15h	Actividades nas Áreas/ Actividades Propostas - continuação das iniciadas de manhã ou em dias anteriores ou novas propostas	Livres/ Propostas	Pequenos grupos/pares /individual
15:30h	Arrumação	Proposta	Grande grupo
15:40h	Comunicações e avaliação do dia/planos dos mais velhos - mostrar trabalhos/produções do dia - contar descobertas - destacar actividades e chamar atenção para registos	Proposta	Grande grupo
15:50h/ 15:55h	Preparação para a saída (canções)	Rotina de manutenção	Grande grupo

3.3.2.2. Análise e distribuição do tipo de actividades (Livres, de rotina, orientadas e de projecto)⁶⁸

“O tempo destinado a vários tipos de actividades deve ser equilibrado, de modo a que se disponha diariamente de oportunidades de interacção cooperativa e espontânea e do jogo dramático” (Formosinho, 1996: 44).

Através da nossa observação pudemos concluir que a organização das actividades do dia, destas crianças, baseava-se nas actividades de rotina, orientadas/dirigidas, de livre escolha e de projecto. O grupo, ao longo do dia de trabalho, agrupava-se na sala de aula de acordo com as actividades, que servem objectivos diferenciados:

⁶⁸ Este item foi desenvolvido pelas duas estagiárias.



As actividades de rotina contemplavam a manutenção da ordem, da organização e das necessidades básicas das crianças (lanche, arrumação, entrada e saída...). Eram realizadas de forma regular, diariamente, mais ou menos à mesma hora e com os mesmos processos. Este tipo de actividades destinava-se a oferecer segurança às crianças, habituando-as ao que se vai fazendo, ajudando-as a situarem-se no tempo, a apoiar as suas necessidades, bem como a orientá-las nos momentos de transição.

As actividades orientadas/dirigidas podiam envolver todo o grupo ou pequenos grupos e eram propostas pela educadora ou pelas estagiárias, tendo a sua supervisão durante o processo de realização. Este tipo de actividades, por norma, exigia a atenção e a concentração invocando as capacidades da criança para se envolver na concretização da proposta feita, podendo ter uma estrutura mais ou menos aberta, dependendo dos resultados que se pretende obter.

Nas actividades de livre escolha, normalmente, as crianças podiam escolher livremente, mediante as áreas existentes na sala, o que queriam trabalhar. As crianças podiam desenvolver estas actividades em pequenos grupos, a pares ou mesmo individualmente. Esta estrutura mais livre, na escolha das actividades, continha objectivos intrínsecos, pois a organização das áreas, dos materiais que lá existiam, dos tempos em que as podiam utilizar, entre outros, eram, normalmente, intencionalmente ponderados e reflectidos pela educadora e pelas estagiárias.

As actividades de projecto surgiam mediante os interesses e as ideias das crianças, determinadas em interacção com a educadora e as estagiárias, que ajudavam na selecção do tópico/questão do projecto, orientavam e sustentavam o processo de descoberta, apaziguavam conflitos e encontravam consensos.

Este funcionamento implicava, de algum modo, actividades muito diversas, a nível do envolvimento das crianças, das áreas, dos objectivos a atingir e dos vários domínios do currículo.



3.3.2.3. Organização das crianças⁶⁹

O grupo, ao longo do dia, ia adquirindo várias organizações e formações consoante o tipo de actividades, os objectivos e o momento da rotina, podendo variar entre:

Grande grupo: esta formação sucedia diariamente, aquando do Acolhimento em Conselho ou das Comunicações ao fim de dia. Também ocorreria em actividades propostas para todo o grupo, como as sessões de movimento, as histórias, as canções, as saídas e as visitas. Igualmente em rotinas formava-se o grande grupo, como no recreio e no lanche.

Pequeno grupo ou pares: como o “trabalho em pequeno grupo permite que os alunos exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentam e critiquem outros argumentos” (Ponte e Serrazina, 2000:128), esta formação era muito frequente em actividades autónomas nas áreas e em actividades propostas. A título de exemplo podemos enunciar registos; sessões de culinária; novas técnicas de expressão plástica; realização de tarefas/responsabilidade e desenvolvimento de projectos.

Individualmente: uma criança desenvolveria, sozinha, várias actividades autónomas nas áreas; tarefas com os adultos e actividades propostas, como o desenho “Este sou eu”.

O critério para a formação dos grupos era bastante amplo, podendo variar consoante a idade (como por exemplo uma tarefa/actividade dirigida a crianças de 5 anos); o interesse (no desenvolvimento de um projecto); as capacidades e competências mais próximas ou mais distantes, para se apoiarem ou desafiarem (no cumprimento de uma tarefa ficam normalmente uma criança mais hábil e motivada com outra que não é), o tipo de actividades, o seu objectivo e os resultados a obter, bem como o ritmo das aprendizagens. Todavia, esta formação dos grupos não estava sujeita sempre à nossa intervenção. Nas actividades autónomas das áreas, no momento de recreio e em outros momentos pontuais como as saídas tentamos sempre respeitar os interesses e afinidades das crianças na escolha dos seus pares de actividades/brincadeiras. No entanto, interferíamos quando havia crianças que juntas eram potencialmente geradoras de

⁶⁹ Este item foi desenvolvido pelas duas estagiárias.



conflitos ou precisavam de um par para as motivar e fazer envolver mais nas actividades.

Assim, conforme os nossos objectivos e os interesses, as necessidades, as capacidades e os estilos de cada criança iam sendo formados os grupos de trabalho, ao longo do estágio, de modo diferenciado.

3.3.2.4. Perfil do educador

O educador revela-se, sem dúvida, um elemento primordial das relações interpessoais na infância, uma vez que “o primeiro professor de uma criança tem muita importância na atitude futura desse educando, não só durante a sua fase de aprendizagem, mas na sua relação com os sucessivos professores” (Hillal, 1985: 1995), pois “os primeiros anos são um tempo propício para ajudar as crianças a estabelecer uma base sólida nas relações sociais” (Formosinho, 1996: 47).

São vários os domínios a que um educador é responsável, nomeadamente a concepção e o desenvolvimento do currículo, tanto ao nível da planificação, como da organização e avaliação de todo o processo educativo, desde o ambiente às actividades e projectos, sempre com e para as crianças, como preconiza o modelo adoptado na sala de actividades, o MEM.

Cabe ao educador, relativamente à organização do ambiente educativo, organizar as ferramentas fulcrais para aprendizagens curriculares, o espaço e os materiais. Esta organização deve ser cuidada e facilitadora de experiências ricas às crianças. Sendo assim, os materiais devem ser cuidadosamente seleccionados de acordo com as características e interesses do grupo. O mesmo sucede com os recursos educativos, para permitir aprendizagens integradas. O educador “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pela criança” (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001: 11). É necessário, também, a criação e manutenção de segurança, harmonia, bem-estar e acompanhamento do grupo na sua totalidade e de cada criança, em particular.

No que concerne à observação, planificação e avaliação, pertence ao educador de infância a habilidade de analisar as necessidades e as potencialidades de todas e de cada



uma das crianças, bem como os seus conhecimentos e competências. Desta forma, poderá delinear os objectivos que pretende desenvolver e proceder à planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Esta planificação deve ser flexível e integrada, abrangendo as diversas áreas de conteúdo, nos vários domínios curriculares. Uma transversalidade que deve ter em conta “as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas imergentes no processo educativo” (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001: 11). Do mesmo modo, a avaliação deve ser cuidadosamente pensada e assumir um carácter formativo, para que a criança entenda a nossa apreciação acerca do seu desempenho, com intuito de a motivar e a fazer evoluir. A avaliação deve incidir sobre a intervenção do educador, o ambiente, os procedimentos educativos escolhidos e o desenvolvimento do grupo e de cada criança.

Também é dever do educador, ao nível da relação e da acção educativa, facilitar um relacionamento com base na segurança e no desenvolvimento afectivo, emocional e social, bem como no respeito e na autonomia. Daí a importância das normas e do desenvolvimento de atitudes e valores, uma vez que “a autonomia designa o processo pelo qual, através da interiorização de regras e valores, a pessoa determina por si mesma as suas próprias regras de conduta” (Costa, 2006: 72).

O profissional da educação de infância deve, ainda, garantir o envolvimento de todas as crianças em actividades e projectos nas diversas modalidades de organização, ou seja, individualmente, em pequeno ou em grande grupo. Estas actividades podem partir da iniciativa de qualquer elemento da comunidade educativa, pois é importante que o educador “abra o espaço das actividades à comunidade e favoreça os mecanismos da comunicação, troca e interacção” (Ministério da Educação, 1994: 56). Essencial, ainda, estimular a cooperação entre as crianças, numa perspectiva de valorização e integração no grupo. A curiosidade é igualmente um aspecto fulcral que deve ser fomentado no educando, para que ele adquira a capacidade de identificar e resolver problemas e realizar tarefas. O que o educador não deve olvidar, igualmente, é a estimulação do “desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspectiva de educação para a cidadania” (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001: 12).



Relativamente ao currículo, o profissional da educação de infância fomenta a integração do mesmo, ancorado em duas áreas de conteúdo: expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Quanto à expressão e comunicação, o educador promove a interação com toda a comunidade criando espaços de promoção comunicativa. Discute as ideias com as crianças, de forma honesta e directa. Deste modo, há um crescente desenvolvimento da linguagem oral, para que desenvolva na criança a capacidade de “comunicar de forma clara e honesta” (Hohmann e Weikart, 2003: 121). Ainda no âmbito desta área de conteúdo, não se pode descurar do impulso aos comportamentos provenientes de leitura e escrita e do favorecimento dos tipos de expressão, de forma integrada. Estas expressões inserem-se em várias actividades curriculares de exploração, como a utilização de múltiplas linguagens, a produção de sons e ritmos, o desenvolvimento do jogo simbólico e dramático, a organização do jogo com regras, entre outras actividades que permitam um enorme crescimento das crianças a vários níveis, como a informação, a estética, a compreensão do mundo, as capacidades de audição, análise e apreciação musicais, o desenvolvimento motor, a capacidade narrativa, a comunicação verbal e não verbal, o controlo motor, a socialização, a motricidade fina e ampla, a locomoção, o equilíbrio, a orientação espacial, a manipulação de objectos e muitas outras capacidades a ser desenvolvidas pelas crianças.

Por seu turno, ao nível do conhecimento do mundo, o educador fomenta actividades de observação, exploração e descrição de atributos e relações entre os objectos, os materiais, as pessoas e os acontecimentos, promovendo a organização temporal, espacial e logicamente. Também expande a exploração das quantidades, comparando, estimando e utilizando sistemas convencionais ou não de numeração e medida. “Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente” (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001: 13), afiançando o interesse pela comunidade, nomeadamente os seus costumes e tradições e “proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favorecem o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de



rigor e de comportamento de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais” (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001: 13).

3.4. Gestão do currículo

“O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 6/2001; introdução).

E a escola, tanto no pré-escolar, como no 1.º ciclo, constitui o passaporte para a viagem do conhecimento e da aprendizagem. Assim, a mera transmissão de conhecimentos, outrora a principal função da escola, foi permutada pelo pleno acesso à informação de todos e de cada um dos alunos. É na escola que o aprendente é capaz de construir aprendizagem e organizar conhecimentos que lhe façam sentido, para poder regular o seu processo de formação e inserção na sociedade. E o educador e professor, por sua vez, é o responsável por ensinar, ou melhor, preparar e administrar as modalidades de fazer com que os outros aprendam, seguindo o pensamento de Roldão (2004: 24). Para tal, o professor deve, atendendo à diversidade dos saberes e aptidões de cada criança, partir dos seus conhecimentos anteriores, para desencadear a “construção de aprendizagens significativas” (Marques 1999: 20). Contudo esta missão é delicada pela “dificuldade de ensinar todos eficazmente, [...] a populações e alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente” (Roldão, 2003a: 10, 11). De facto, como sustenta a mesma autora (2003a: 34), o conceito de diferenciação na aprendizagem ou mais especificamente na acção da escola e dos professores, face à diversidade dos públicos e contextos, pretende garantir a liberdade de aprender e melhores aprendizagens a todos os alunos no processo educativo, ou seja, o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo de modo a alcançar o seu progresso constante. Como tal, pode-se considerar a diferenciação como um potencial de enriquecimento para o progresso da qualidade da educação. Retomando o ideal de Roldão (2003a: 42, 43), “*aceita-se a diferenciação discriminadora socialmente legitimada. É a democratização e o reconhecimento do direito de todos à educação*”.

Esta “diferenciação curricular tem [se] assumido [...] [para] articular a finalidade social do currículo [...] comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos



aprendentes” (Roldão, 2003a: 22). Ainda na linha de pensamento de Roldão (2003a), a individualidade de cada aluno e a singularidade da sua ligação com o saber escolar são aspectos fulcrais a considerar face a um contexto de aprendizagem único, o do currículo escolar. Só assim será possível “produzir [...] uma mudança consistente do paradigma escolar” (Roldão, 2003a: 20, citando Roldão 2001). Logo, “uma educação de qualidade [...] coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo as necessidades de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado” (Roldão, 1999b: 28). É precisamente neste ponto que é possível considerar a “escola [...] centro fundamental de decisão educativa e de gestão curricular diferenciada e contextualizada” (Roldão, 1999b: 39). Efectivamente, a autora anteriormente citada (2000: 13) defende que a existência da escola pode se legitimar pela passagem do currículo, na medida em que há um conjunto de saberes necessários a todos os indivíduos, inclusivamente os antecedentes à nossa existência que se integram nos saberes ditos disciplinares. Assim, “a escola actual [...] se define pela função curricular” (Roldão, 2003a: 54) que “se traduz hoje no pleno acesso de todos a uma educação de qualidade e a um bom nível de cultura” (Roldão, 1999b: 36).

“A literatura especializada regista diferentes significados para o termo currículo” (Moreira, 2002: 11). De facto são inúmeras e por vezes divergentes as explicações que nos deparamos quando nos debruçamos perante o conceito multifacetado de currículo. Esta discrepância prende-se com a constante evolução e conseqüente mutação do conceito, pois “o currículo é uma construção permanente e inacabada” (Pacheco, 2002: 7, 8). “Mas o essencial do currículo escolar e da existência da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida, [...] o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo naquela época” (Roldão, 2000: 11). Por isso “é um elemento inerente à vida social, [...] assegurando a passagem e iniciação a todos os saberes que permitem essa sobrevivência individual e social” (Roldão, 2000: 12).

O currículo é definido pelo Ministério da educação como o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Decreto-Lei nº 6/2001; Introdução, 9), de ordem diferente, pois, “cada vez mais a vida prática exige uma congregação inteligente de saberes, portanto há uma área



importante de aprendizagens que tem que ver com o uso e o cruzamento dos saberes uns com os outros.” (Roldão, 2000: 13) “O currículo [...] é [...] em forma simplificada, o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo a sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o construir” (Roldão, 1999b: 41), ou seja, associa aquilo que se pretende alcançar com os pressupostos de saída e, ainda, todos os caminhos desta união, na teoria de Fontoura (2006).

Assim, o “currículo escolar poderá [...] entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (Roldão, 1999b: 47). Concordo com Roldão (1999b: 49) ao considerar que o currículo se trata, portanto, de decidir a gestão de o quê, o como, o para quem e o para quê da aprendizagem curricular. Só este processo de decisão e gestão curricular garante a eficácia do desenvolvimento curricular. Segundo Miguel Zabalza (1992), citado por Roldão (2000: 17), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” e assumam o currículo como seu instrumento de trabalho e objecto de estudo.

E no âmbito desta gestão curricular, surgem os projectos educativos e curriculares.

“Os projectos foram introduzidos [...] a partir de propostas de Dewey [...] para adoptar processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses [favorecendo] a inovação e a qualidade educativa” (Noesis, 1994: 16). Recuando aos anos oitenta, os termos Projecto Educativos de Escola/ Agrupamento, Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e Projecto Curricular de Turma/Grupo não eram praticamente empregues na linguagem da educação escolar. No entanto esta situação tende a diminuir. Assiste-se, actualmente a uma crescente implementação de uma autêntica gestão flexível e rigorosa do currículo, adequada à nossa sociedade, pela maior consciencialização, por parte dos agentes educativos, da sua importância pedagógica para uma acção educativa coesa.

No contexto da Reorganização Curricular, constata-se uma maior autonomia por parte das escolas que ainda foi mais reforçada com o Decreto-lei 43/ 89, onde ocorre a descentralização do poder do Ministério para as escolas no que concerne à sua gestão,



organização e funcionamento. É neste âmbito que surgem os agrupamentos de escola, criando condições pedagógicas promotoras de uma melhoria na qualidade da educação e democratização escolar.

No seio desta autonomia e gestão curricular diferenciada emerge, assim, o Projecto Educativo de Escola ou de Agrupamento, onde são definidos os princípios e os valores que regem a educação escolar. Esta orientação educativa da escola ou agrupamento pretende resolver os seus problemas e necessidades, provocando uma melhoria na escola.

No Projecto Educativo do Agrupamento Diogo Cão⁷⁰, inserido em ambos os estágios, foi realizado um diagnóstico geral das necessidades das crianças para, de seguida, se seleccionar os problemas mais prioritários a seres resolvidos. Assim, se procedeu à elaboração e conseqüente desenvolvimento do plano de acção. Neste constam as metas estabelecidas para adequaram o currículo aos alunos de um agrupamento, bem como os respectivos eixos de intervenção para, autonomamente, cada escola concernentes ao Agrupamento, agora objecto de estudo, definir “as estratégias operatórias e as actividades mais convenientes aos sujeitos directamente implicados, [...] [onde] a prática seja a expressão da interacção entre o professor e os alunos na construção do conhecimento [...] orientado para a melhoria da escola” (Fontoura, 2006: 164).

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Decreto-Lei n.º 6/2001; introdução). Ou, dito por outras palavras, “o projecto curricular, impresso em qualquer projecto educativo de escola, se pode separar do projecto educativo e desdobrar em projectos curriculares [...] instrumentos estratégicos de concretização do planeamento esboçado no projecto

⁷⁰ Ver anexo58



educativo de escola, numa caminhada progressiva, na direcção dos alunos e do respectivo meio sociocultural” (Fontoura, 2006: 164).

Assim, o Projecto Curricular de Escola implica decidir que ênfases vai a escola atribuir e a que aprendizagens, e porquê? [...] Que competências prioritárias pretende desenvolver? [...] Com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999a: 49, 50). Podemos então sintetizar que o PCE constitui a adequação ao currículo nacional e à especificidade da escola e dos seus alunos (Pacheco, 2002: 35). Logo, é um documento que “contém propostas de intervenção didáctica: que ensinar [objectivos gerais e conteúdos para cada ano]; quando ensinar [objectivos mais específicos e programação didáctica]; como e com que ensinar [opções metodológica, materiais e recursos curriculares]; o quê, como e quando avaliar? [critérios e modelos de avaliação] ” (Pacheco, 2002: 35).

De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, “o currículo nacional deverá ser adequado ao contexto de cada escola, a partir do Projecto Curricular de Escola, que, por sua vez, deverá ser adequado através do Projecto Curricular de Turma ao contexto de cada turma”. Este, por sua vez, de acordo com o ponto 1, art. 9.º, Decreto-lei n.º 75/2008, incide sob “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação como conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

Da mesma forma, o Projecto Curricular de Grupo se entende como um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo” (Ministério da Educação, 2007b: sp). O PCG, elaborado pelo educador de infância responsável pelo grupo, deverá respeitar “os princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo” (ibidem).

Sendo assim, o PCT/G é um documento singular, no qual o professor ou educador, partindo das orientações do PEE/A e das decisões do PCE/A, adequa o currículo à



especificidade de cada aluno. Assim, poder-se-á decidir sobre as metodologias mais adequadas e a relação de das diferentes áreas curriculares, bem como as atitudes e valores a promover nos alunos da turma ou do grupo e normas de avaliação.

Em suma, desta gestão flexível e diferenciada do currículo ao projecto curricular integrado, Zabalza (1992) diz-nos, citado por Roldão (1999b: 53), que “se trata de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos standard, definidos a nível geral para todo o país”, com a finalidade de promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens.

3.4.1. 1.º Ciclo

Especificamente ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado «Organização Curricular e Programas» que se articula com o Currículo Nacional e com alterações decorrentes da legislação. Porém, os instrumentos do currículo não são mais do que ferramentas de trabalho, como é o caso dos programas cuja função é, por si só, instrumental, “uma previsão de organização possível, [...] meio para que as aprendizagens ocorram, [e] aquilo que define o currículo são as aprendizagens que visam.” (Roldão, 2000: 14, 15). Logo, “um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (Roldão, 2003b: 29). Em suma, “os programas deveriam ser organizados de forma a irem ao encontro das necessidades das crianças, em vez de esperar que as crianças se adaptem àquilo que um programa específico delas solicita” (Vasconcelos, 1990: 8)

3.4.1.1. O Projecto Curricular de Turma para o ano lectivo em pauta

Com o Projecto Curricular de Turma se incidiu mais especificamente na adequação do currículo nacional a cada aluno da turma. Foi precisamente neste ponto que a docente, a partir do tempo de que dispunha ao longo do ano escolar e do nível das crianças, projectou um trabalho escolar do como vamos fazer, com este grupo de crianças, para que elas aprendam e desenvolvam este currículo durante determinado tempo.



O PCT⁷¹, projectado pela professora cooperante, foi elaborado a partir de uma série de questões imprescindíveis que a mesma colocou para poder actuar com coerência na sua prática educativa. A partir destas questões, a docente obteve conhecimento acerca do que estava previsto o grupo aprender de acordo com o ano ou grau em que se inseria no currículo oficial e o nível em que estavam as crianças nas quais se pretendia promover essas aprendizagens, a partir da caracterização da turma.

Este projecto em análise teve em conta, na sua elaboração, as orientações do PEE e as decisões do PCE. Foi todo um processo de adequação dos programas em função das características, dificuldades, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, seleccionando as suas competências prioritárias.

Decidiu-se sobre as metodologias mais adequadas e a relação de conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares, bem como as atitudes e os valores a promover nos alunos da turma e as normas de avaliação.

A partir desta análise foi, então, possível estabelecer as relações entre os eixos de intervenção definidos no Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão e as estratégias de desenvolvimento da acção educativa projectadas no Projecto Curricular de Turma, pela professora cooperante.

Projecto Educativo de Agrupamento Eixos de intervenção	Projecto Curricular de Turma Acção educativa
- Gerir os conteúdos de forma a fomentar modelos e técnicas diversificadas de aprendizagem.	- Cooperação e entajuda dos alunos na construção dos conhecimentos; - Construção do conhecimento pelos próprios alunos; - Trabalhar fora da sala de aula mediante proposta dos alunos, segundo as suas necessidades, individuais ou do grupo de trabalho; - Intervenção dos alunos na comunidade integrando, nos seus projectos, pessoas cujos saberes são importantes para a execução dos mesmos; - Trabalho nas diferentes áreas segundo metodologias a elas inerentes.
- Conhecer melhor os alunos.	- Cooperação e entajuda dos alunos na construção dos conhecimentos.
- Prevenir o absentismo, o insucesso educativo e o abandono escolar.	- Trabalho diferenciado para alunos com necessidades específicas;

⁷¹ Ver Anexo59



	- Dar sentido social às aprendizagens.
- Promover valores e atitudes de respeito e exigência no cumprimento de direitos e deveres.	- Gestão partilhada do tempo, dos espaços, dos recursos, do currículo; - Criação de um conjunto de instrumentos de registo sustentadores da vida social; - Organização democraticamente negociada em conselho de cooperação.
- Desenvolver o gosto pelas actividades culturais, desportivas lúdicas e recreativas.	- Trabalhar fora da sala de aula mediante proposta dos alunos, segundo as suas necessidades, individuais ou do grupo de trabalho.
- Motivar e implicar os membros da comunidade educativa na resolução de problemas, fomentando o diálogo e o espírito de equipa.	- Trabalhar fora da sala de aula mediante proposta dos alunos, segundo as suas necessidades, individuais ou do grupo de trabalho; - Intervenção dos alunos na comunidade integrando, nos seus projectos, pessoas cujos saberes são importantes para a execução dos mesmos.
- Aprofundar a ligação escola/meio de forma a transformar a escola num factor de desenvolvimento económico, social e cultural da área onde se insere.	- Intervenção dos alunos na comunidade integrando, nos seus projectos, pessoas cujos saberes são importantes para a execução dos mesmos.
- Promover a interligação entre a escola e a comunidade educativa de modo a contribuir para a formação dos alunos.	- Partilha de saberes.
- Criar condições que permitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da formação oferecida aos alunos.	- Criação de um conjunto de instrumentos de registo sustentadores da vida social; - Gestão partilhada dos espaços e dos recursos.
- Tornar os espaços já existentes mais acolhedores e mais funcionais numa lógica de dignificação da escola.	- Gestão partilhada dos espaços e dos recursos.

Daqui se pode constar a importância de “diferenciar actividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projectos curriculares significativos, perceber o modo como lêem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que, à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes.” (Roldão, 1999b: 28)

3.4.1.2. Ponto de situação do Projecto Curricular de Turma⁷²

Para satisfazer a dinâmica que uma gestão curricular flexível impunha foi necessária a reavaliação das propostas definidas inicialmente. Foi na reavaliação, ou ponto de situação do currículo expresso no Projecto Curricular de Turma, que se conheceu o

⁷² Este ponto foi desenvolvido pelas três estagiárias.



desenvolvimento e o sucesso dessas propostas, ou seja, foi neste momento que se conheceram os necessários ajustes a realizar para se cumprir o objectivo da escola.

Numa tentativa de perceber em que ponto do desenvolvimento curricular os alunos se encontravam elaborámos⁷³ instrumentos que nos permitissem ficar a conhecer aquilo que tinha sido desenvolvido e aprendido e o caminho que faltava percorrer, reflectindo no modo como seria feito esse percurso, definindo estratégias. Com base nesses instrumentos⁷⁴ elaborámos a caracterização dos alunos em grupo e individualmente.

Caracterização do grupo

A turma era constituída por 23 crianças com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, sendo 11 meninas e 12 meninos. O grupo demonstrava grande vontade de aprender, participando com entusiasmo nas actividades propostas, desde que fossem motivantes e os alunos se sentissem envolvidos no processo. Não se destacaram grandes dificuldades no desempenho das actividades e na compreensão. De notar a facilidade que estes alunos estabeleciam relações entre diferentes conhecimentos.

No que respeita ao interesse, à iniciativa e à criatividade pelos temas abordados, os alunos não evidenciavam um elevado nível, principalmente quando a sua participação era solicitada durante a aula e quando realizavam trabalhos em pequeno grupo. Ansiavam que fosse pedida a sua opinião, fundamentando-a e exprimindo-se com bastante objectividade.

Tornou-se evidente que os alunos estavam acostumados a partilhar os seus pensamentos e opiniões. A expressão das suas ideias sem embaraço e com entusiasmo e alegria só era possível porque existia um clima de segurança e de confiança. Os alunos se envolviam e viam a professora, as estagiárias e os colegas como companheiros e não como superiores e rivais.

Identificavam-se inúmeros casos de interrupções e de intervenções inoportunas durante o decorrer das actividades curriculares colectivas, no entanto é de salientar que a maioria destes comportamentos era resultante do entusiasmo dos alunos pela aula.

⁷³ O grupo de estágio (três), por estar no mesmo contexto educativo, definiu os mesmos objectivos e competências a atingir até ao final do presente ano lectivo.

⁷⁴ Ver Anexo60



Existiam elementos mais dinâmicos que muitas vezes se sobrepunham aos mais tímidos, impedindo a sua participação nas conversas. Num contexto de trabalho de grupo as regras deste tipo de trabalho eram muitas vezes esquecidas.

Algumas crianças demonstravam algumas carências afectivas. A necessidade de carinho e atenção, que é muito grande nestas idades, aumentava quando as situações familiares se complicavam, o que levava as crianças a projectar muitas vezes nos professores a figura materna ou paterna. Na relação aluno/aluno, demonstravam, em geral, companheirismo e afectividade uns para com os outros. Não existiam conflitos relevantes e observavam-se hábitos de entreatajuda, notando-se por vezes uma certa competitividade, normal e saudável.

No geral, os alunos tinham um bom desenvolvimento físico e motor. Em relação ao desenvolvimento da motricidade fina, observámos que, a nível da pintura e da colagem existiam algumas dificuldades (não respeitavam os contornos e nem sempre colavam correctamente nos sítios destinados para o efeito), os níveis de desenvolvimento eram semelhantes, podendo afirmar que não revelavam dificuldades relevantes.

Embora a turma fosse bastante semelhante na demonstração de empenho e interesse em aprender e no desempenho, existiam alguns casos que se destacavam. Em relação a estes, as dificuldades observadas eram de diferentes níveis físicos e cognitivos.

Sendo uma turma do 2º ano, os alunos já demonstravam desenvolvimento de competências de leitura, escrita e conhecimento do meio.

Caracterização individual

O aluno 1 era insulino-dependente, o que implicava uma atenção um pouco maior em relação ao seu estado de saúde. Embora parecesse um pouco tímido, era seguro de si e confiante. Preocupava-se em aprender, era calmo e concentrado. Não era uma criança sociável, que partilhe as brincadeiras de recreio com os colegas, mantendo-se um pouco distante. Dominava com bastante segurança a maioria dos conteúdos abordados, relacionando-os entre si e com outros do seu conhecimento. Não tinha qualquer dificuldade em trabalhar em grupo e desempenhava as tarefas incumbidas facilmente.



Decidi caracterizar apenas um aluno para exemplificar e não tornar o relato demasiado extenso. Para conhecer a caracterização individual dos restantes alunos convido o leitor a explorar o Anexo 61.

3.4.1.3. Mapa Geral de Actividades⁷⁵

Para dar continuidade à actividade educativa iniciada pela professora cooperante, realizámos o ponto de situação do conjunto de conteúdos definido para este ano lectivo⁷⁶ (2008/2009). Esta análise teve como base o Mapa Geral de Actividades (Mapa de Desenvolvimento Curricular) que a professora cooperante definiu no início do ano lectivo, que se encontrava afixado na sala de aula.

3.4.1.4. Competências de partida no momento zero do Estágio⁷⁷

Com base na análise diagnóstica da turma, realizada através de uma observação instrumentada (utilizando listas de verificação), foi possível determinar com alguma acuidade o nível de desenvolvimento das competências no grupo de crianças aquando o início do nosso estágio. Este distinguir de competências permitiu definir a situação de aprendizagem realizada pelos alunos assim como o caminho que ainda faltava percorrer.

A nível das competências na área da Matemática pretendia-se desenvolver a comunicação matemática e, em simultâneo, promover a organização do pensamento e a sistematização do conhecimento:

- Reconhecimento dos números inteiros e decimais e de formas diferentes de os representar e relacionar, bem como a aptidão para usar as propriedades das operações em situações concretas, em especial quando aquelas facilitam a realização de cálculos;
- Compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados.

Em relação à área de Língua Portuguesa, a nossa atenção recaiu na continuação do desenvolvimento da expressão oral, principalmente na organização de ideias e na intervenção adequada a diferentes contextos, e da expressão escrita, a nível da correcção

⁷⁵ Este ponto foi desenvolvido pelas três estagiárias.

⁷⁶ Ver Anexo 62

⁷⁷ Este ponto foi desenvolvido pelas três estagiárias.



ortográfica e na produção de textos por iniciativa própria, fomentando o gosto pela partilha dos mesmos. Destacámos ainda o trabalho de interpretação e compreensão de textos. Assim:

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e objectivo comunicativo;
- Capacidade para decifrar, de forma automática, cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;
- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita;
- Conhecimento [...] de regras gramaticais básicas.

Na área de Estudo do Meio/Área Projecto pretendia-se desenvolver o respeito pela natureza e a compreensão da importância que outras espécies vivas têm no equilíbrio do ambiente, procurando ir ao encontro dos objectivos preconizados no projecto que se encontrava em desenvolvimento, no âmbito do programa Eco-Escolas:

- Compreender a existência de seres vivos e seres não vivos;
- Compreender que a acção humana pode conduzir ao desequilíbrio ambiental e à extinção de espécies.

Destacava-se ainda a necessidade de desenvolver competências a nível do trabalho em grupo, principalmente no que diz respeito à aceitação da opinião do outro e à visão do grupo como uma unidade de interacção no qual todas as actividades perseguem um objectivo comum:

- Esperar pela sua vez de intervir;
- Ter organização nos trabalhos e sentido de responsabilidade;
- Valorizar as suas experiências de vida em grupo (família, escola, meio);
- Cumprir tarefas que lhe são atribuídas;



- Conhecer e actuar de acordo com as normas do grupo.

3.4.1.3. Competências de saída⁷⁸

Com as competências adquiridas e o desenvolvimento das acima referidas, pretendia-se uma aproximação aos objectivos gerais que passamos a enunciar:

Matemática:

- Explicar e confrontar as suas ideias com as dos seus companheiros, justificar as suas opiniões e descrever processos utilizados na realização das actividades;
- Desenvolver estratégias pessoais de resolução de problemas e assumir progressivamente uma atitude crítica perante os resultados.

Língua Portuguesa:

- Expressar-se, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados;
- Expressar-se oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação;
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;
- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização da auto e de hetero-correcção.

Estudo do Meio:

- Identificar problemas concretos relativos ao meio;
- Reconhecimento e utilização no quotidiano de unidades de referência temporal;
- Caracterizações das estações do ano, utilizando diversos indicadores resultantes da observação directa e indirecta;
- Observação directa dos aspectos naturais e humanos do meio e realização de actividades práticas e trabalho de campo no meio envolvente à escola;

⁷⁸ Este ponto foi desenvolvido pelas três estagiárias.



- Reconhecimento da utilização dos recursos nas diversas actividades humanas e como os desequilíbrios podem levar ao seu esgotamento, à extinção das espécies e à destruição do ambiente;
- Realização de registos e de medições simples utilizando instrumentos e unidades adequados;
- Participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valoriza os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeita os princípios básicos do funcionamento democrático;
- Utilização de formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplica técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados;
- Participação em actividades lúdicas de investigação e descoberta e utiliza processos científicos na realização de actividades experimentais;
- Construção de instrumentos simples, utilizando o conhecimento das propriedades elementares de alguns materiais, substâncias e objectos;
- Identificação de alguns objectos e recursos tecnológicos, reconhece a sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adopta uma postura favorável ao seu desenvolvimento.

3.4.2. Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, declarada como Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, reconhece no capítulo II, no artigo 2.º, o princípio geral de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. São vários os autores que definem currículo na educação pré-escolar como todas as experiências devidamente preparadas ou livres que são facultadas às crianças no contexto escolar, cuja sua fonte é a própria criança. Ou, dito de outra forma, “a origem adequada do currículo em educação pré-escolar é o conjunto dos objectivos que são os fins da educação para as crianças. Trata-se, no essencial, de uma declaração de valor sobre o que a criança deve ser” (Spodek, 1993: 14). Desta forma, nas considerações de Vasconcelos (1990: 9), “um currículo apropriado em termos de desenvolvimento é planeado de forma a ser adequado ao nível etário das crianças dentro do grupo e é



implementado, tendo em atenção as diferentes necessidades, interesses e graus de desenvolvimento dessas crianças”. Contudo, pelas leituras a este nível, verifica-se uma certa indefinição curricular na actuação na educação pré-escolar, provocando a “necessidade de desenhar currículos capazes de organizar as particularidades da acção educativa” (Rodrigues, 1995: 39). No entanto, esta lacuna é facilitada pelas orientações oficiais. Um documento, emanado pela administração central, alvo de bastante reflexão por parte de profissionais e investigadores, ao longo de dois anos, refere “pólos de referência, pontos de apoio, guias, que indicam aos educadores, aos pais e à sociedade em geral, as experiências e saberes importantes que o jardim-de-infância proporcione às crianças nestas idades” (Vasconcelos, 2000: 37). Como tal, a mesma autora (idem: 38) garante-nos que as orientações curriculares definem o que a educação pré-escolar deve oferecer às crianças. A National Association for the Education of Young Children aprofunda o tema e escreve (1991: 29) que as orientações curriculares são “normas e princípios organizativos que permitem a apreciação e a tomada de decisão sobre as acções educativas”. Sendo assim, o documento reconhece a existência de várias práticas e modelos curriculares. E, considerado referência incontornável é, de facto, o espelho da prática dos educadores. Esta apreciação leva-nos, novamente, aos escritos de Vasconcelos (2000: 38) que referem que “o educador [é] o gestor do currículo [...] tendo como quadro de referência o documento das orientações curriculares articulado e contextualizado de acordo com a realidade em que o educador está inserido, os saberes e necessidades das crianças e seus famílias e a realidade mais ampla que envolve o jardim-de-infância”. Para findar, as OCEPE “implicam a intencionalização da actividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir planificação, intencionalização do quotidiano pedagógico, avaliação e registo” (Vasconcelos, 2000: 37). E um momento desta intencionalização deveras fulcral para o desenrolar do ano lectivo é o desenvolvimento do Projecto Curricular de Grupo.

3.4.2.1. Projecto Curricular de Grupo para o ano lectivo

Sabendo que o Projecto Curricular de Grupo funciona como uma planificação anual, a longo prazo do ano lectivo em pauta, nós (estagiárias) elaborámos o documento no início do estágio. Definimos, assim, as linhas globais de orientação do trabalho educativo ao longo do nosso período de estágio. Iniciamos com uma análise das



características e do nível de desenvolvimento do grupo, atendendo ao conhecimento acerca do que estava previsto o grupo desenvolver, de acordo com o nível em que se inseria no currículo oficial. Atendendo, também, ao seu contexto. Esta adequação a cada menino do grupo permitiu-nos projectar um trabalho escolar das intenções da nossa intervenção neste grupo concreto de crianças. O PCG⁷⁹, agora objecto de análise, não descurou, ainda, ao currículo nacional, a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, aos princípios do PEE, bem como do DEP e as orientações do Regimento Interno. Todo este trabalho de adequação dos programas em função das características, dificuldades, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança, foi essencial para seleccionar as áreas de conteúdo prioritárias. Decidimos, ainda, acerca da organização e gestão do tempo, das actividades e dos materiais, das estratégias mais adequadas e da relação das diferentes áreas de conteúdo, bem como as atitudes e valores a promover no grupo. Definimos, por fim, as formas e estratégias de avaliação. Por sua vez, no final do percurso estabelecemos a avaliação do P.C.G..

3.4.2.2. Avaliação do P.C.G.

A avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG), aqui apresentada, teve como intuito avaliar a actividade educativa desenvolvida durante três meses de estágio, com um grupo de 25 crianças, dos 3 aos 5 anos de idade, do Jardim de Infância da Timpeira.

Procedemos a uma avaliação da intervenção realizada a nível de espaços/áreas e materiais, pois ao longo destes três meses realizámos algumas intervenções neste âmbito porque as crianças iam avançando no seu desenvolvimento e as suas necessidades e interesses iam sendo diferentes. Também foram referenciados e analisados os objectivos, gerais e específicos, de aprendizagem baseados nas três áreas de conteúdo e respectivos domínios, bem como as estratégias, as actividades e os recursos seleccionados, na intervenção realizada durante três meses. No final, manifestámos a nossa apreciação relativa à evolução deste grupo de crianças desde o final de Outubro ao final de Janeiro. Ou seja, analisámos a evolução do grupo de crianças, relativamente à assiduidade e às características de acordo com as diferentes áreas de conteúdos e respectivos domínios.

⁷⁹ Ver Anexo 63



Intervenção ao Nível de dos espaços/áreas e materiais

Que intervenção?	Que objectivos?	Que actividades e estratégias?
Dinamizar com jogos a área da escrita e da matemática.	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a construção de frases; -Sensibilizar para a escrita; -Desenvolver o raciocínio lógico – matemático; -Desenvolver noção de número; -Desenvolver a noção de sequência. 	<p>Nas reuniões de grande grupo na manhã foram mostrados materiais às crianças para apetrechar a área da escrita e matemática e foram colocados na respectiva área, para que os meninos os utilizassem durante as actividades livres. Deste modo, esta área foi apetrechada para a matemática com tangram calendário, ficheiros, uma régua gigante colada na parede e para a escrita com todas as letras do abecedário na parede e com um dicionário de imagens. Também colocamos revistas, uma para cada criança, para que, ao fim de efectuar o trabalho, tanto na escrita como na matemática, as crianças colassem os seus trabalhos.</p> <p>Esta intervenção teve como intuito desenvolver competências nas crianças a nível da área de Expressão e Comunicação (domínio da abordagem à escrita e domínio da matemática).</p>
Organizar e catalogar os livros da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia; -Desenvolver o sentido de responsabilidade; -Estimular o contacto com os livros; -Estimular o gosto pela leitura; -Identificar as cores. 	<p>Primeiramente conversamos com as crianças na reunião de grande grupo como gostavam de organizar (catalogar) os livros da biblioteca, de modo a que esta esteja sempre arrumada. Estas decidiram que podíamos etiquetar com cores. Com um grupo de quatro crianças, que se propuseram em realizar esta tarefa, escolhemos as cores, e as respectivas prateleiras e livros, para serem melhor identificados. Posteriormente, as crianças colaram nas prateleiras e nos livros as respectivas as etiquetas.</p> <p>Assim, desenvolvemos a Expressão e Comunicação, no domínio da escrita e da matemática, e a Formação Pessoal e Social.</p>
Dinamizar o quadro das tarefas.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver o sentido de responsabilidade. 	<p>Após a catalogação dos livros da biblioteca, decidiu-se, em conjunto com as crianças, acrescentar mais uma tarefa ao quadro de tarefas. Assim as duas crianças responsáveis tinham de se lembrar desta tarefa e ir verificar ao fim da manhã e da tarde se os livros estavam no devido lugar.</p> <p>Foi também iniciada a avaliação dos responsáveis pelas tarefas, em grande grupo era discutido o desempenho das crianças (se cumpriram, não cumpriram ou cumpriram às vezes), as crianças em causam avaliavam a sua prestação e as restantes também davam a opinião.</p>
Dinamização da área do computador.	<ul style="list-style-type: none"> -Fortalecer o contacto com a tecnologia, realizando desenhos no paint, jogos, pesquisa na internet. 	<p>Apetrechamos o computador com jogos didácticos, onde as crianças podiam jogar no momento das actividades livres. Foi conversado na reunião em grande grupo a existência de novos jogos no computador e relembradas as regras de utilização desta área.</p>
Construir mapa de “ideias	<ul style="list-style-type: none"> -Registar as ideias das 	<p>Foi criada uma grelha de registos, onde se colocava o que as crianças gostavam de fazer/saber; o que sabem; quem</p>



para projectos”.	crianças no desenvolvimento de algum projecto.	vai fazer; o que fez e quando fez.
Construir mapa de registo “Pais e outros convidados vêm à escola”.	-Registar a vinda da comunidade exterior à sala (pais ou outros convidados).	Foi criada uma grelha, onde se registava a vinda de pais ou outros convidados à nossa sala. Essa grelha continha a data da visita; quem veio visitar; o que fez / o que trouxe; o que gostamos / o que aprendemos, através de desenhos, fotografias e ideias-chave.

Áreas de conteúdo trabalhadas

Áreas de Conteúdo	Objectivos Gerais/Específicos	Actividades/Estratégias/Materiais
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática, musical, linguagem oral e abordagem à escrita); - Domínio da Matemática;</p> <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>▶ Apropriar-se de valores morais: -Respeitar valores, características e perspectivas dos outros. ▶ Apropriar-se das regras do grupo e da sala: -Interiorizar regras; ▶ Cumprir rotinas sem ser necessário chamar à atenção; ▶ Ser capaz de abotoar e desabotoar; -Cumprir as tarefas. -Respeitar-se a si e aos outros; -Saber ouvir; -Respeitar a opinião dos colegas; -Respeitar a sua vez para falar; -Respeitar a regra de levantar o dedo para falar; -Sentar-se correctamente; ▶ Utilizar adequadamente os utensílios; ▶ Ser capaz de fazer a sua higiene sozinha; -Respeitar os livros. ▶ Desenvolver a interacção social: -Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; -Ser capaz de se relacionar com os outros. ▶ Alargar a capacidade de compreensão e produção linguística:</p>	<p>Rotinas:</p> <p>• Recepção/Acolhimento Estratégias: Grande Grupo; Tempo médio dispensado: 10 minutos; Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa polivalente.</p> <p>• Marcação de presenças Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 20 minutos (não sendo seguidos); Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mapa de presenças, caneta.</p> <p>• Planos individuais de actividades (mais velhos) Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 20 minutos; Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Planos individuais de actividades, caneta.</p>



	<p>-Ser capaz de participar em função das suas capacidades</p> <p>-Ser capaz se expressar oralmente com correcção, clareza e expressividade;</p> <p>-Ser capaz de fazer tentativas de escrita;</p> <p>-Ser capaz de copiar grafemas;</p> <p>▶ Desenvolver a atenção e concentração:</p> <p>-Ser capaz de estar atento e concentrado;</p> <p>- Ser capaz de realizar a tarefa correctamente.</p> <p>-Ser capaz de preencher devidamente o Plano Individual de Actividades – PIA - (meninos de 5 anos).</p> <p>▶ Desenvolver a noção de tempo e de matemática:</p> <p>-Ser capaz de identificar o dia da semana e mês em que se encontra;</p> <p>-Identificar o dia a marcar no mapa de presenças;</p> <p>-Conseguir corresponder o nome ao dia da semana;</p> <p>-Conseguir corresponder a área ao dia da semana.</p> <p>▶ Desenvolver a capacidade de memorização:</p> <p>-Apropriar-se da sua tarefa a cumprir.</p> <p>▶ Desenvolver a responsabilidade e autonomia:</p> <p>-Ser capaz de desenvolver uma maior responsabilidade no cumprimento das tarefas confiadas;</p> <p>-Realização do plano previsto por eles.</p> <p>▶ Desenvolver a inter-ajuda:</p> <p>-Ajudarem-se sempre que necessário a marcar as presenças e as tarefas.</p> <p>▶ Desenvolver a capacidade autoavaliação e crítica:</p> <p>-Ser capaz de fazer a avaliação das produções, das presenças, das tarefas realizadas, das áreas desenvolvidas (meninos de cinco anos);</p> <p>-Ser capaz de emitir opiniões acerca dos trabalhos realizados;</p> <p>-Ser capaz de admitir se a tarefa foi ou não realizada.</p>	<ul style="list-style-type: none">• “Ler” – livros (enquanto vão chegando os mais atrasados) Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 15 minutos; Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa polivalente, livros.• Reunião em grande grupo Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 30 minutos; Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa polivalente.• Determinação dos elementos para o cumprimento das tarefas e a sua execução Estratégias: Grande grupo/individualmente; Tempo médio dispensado: 10/5 minutos; Frequência: Semanal/Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa polivalente/livros, mapa de presenças, material, casinha, Diário de grupo.• Higiene Estratégias: Individualmente/Grupo; Tempo médio dispensado: 5 minutos; Frequência: Diariamente; Espaços: Casas de banho; Materiais: Sanitários, lavatórios, papel higiénico e papel para limpar as mãos.• Balanço do dia - Comunicações Estratégias: Individualmente/Grupo; Tempo médio dispensado: 20 minutos;
--	--	---



		<p>Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de actividades; Materiais: Mesa polivalente, cadeiras e trabalhos.</p>
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação -Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; -Domínio da Matemática; -Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical); Conhecimento do Mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apropriar-se de valores morais: <ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar o dever de respeitar-se a si e aos outros; -Respeitar valores, características e perspectivas dos outros. ■ Apropriar-se das regras do grupo e da sala: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de respeitar as regras de socialização; -Cumprir regras de trabalho de grupo. ■ Explorar espontaneamente ou não materiais e instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de conservar e partilhar os materiais; -Ser capaz de usar correctamente o material; -Ser capaz de identificar os diferentes materiais; -Utilizar diversos materiais. -Descobrir diferentes possibilidades dos materiais; -Ser capaz de dar diferentes finalidades aos materiais a serem explorados. ■ Desenvolver a responsabilização do material: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de conservar os materiais. ■ Desenvolver a interacção social: <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; -Ser capaz de se relacionar com os outros. ■ Adquirir maior responsabilidade, autonomia: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de desenvolver uma maior responsabilidade na exploração de materiais. -Ser capaz de explorar de igual modo as diferentes áreas; -Expressar-se por iniciativa própria. ■ Desenvolver a atenção e concentração: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de estar atento e concentrado. ► Explorar momentos de laser e diversão: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de apreciar o momento; -Desenvolver a criatividade; 	<p>Livres:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jogos de mesa Estratégias: Individualmente ou em pequeno grupo; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: diariamente Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Jogos de associação, sequência, memorização, puzzles. ● Jogos de construção Estratégias: individualmente ou pequeno grupo; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Legos, jogos de encaixe. ● Pintura Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: diariamente; Espaços: ateliê da instituição; Materiais: Folhas de papel, tintas e cavalete. ● Desenho Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: Diariamente;



	<p>-Exteriorizar atitudes e valores; -Ser capaz de reproduzir situações do quotidiano em todas as áreas disponíveis.</p>	<p>Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesas, cadeiras, lápis de cor, marcadores, folhas de papel.</p> <p>✚ Biblioteca Estratégias: Pequeno grupo/individualmente Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: diariamente Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Livros, manta.</p> <p>● Faz de conta Estratégias: Pequeno grupo/individualmente; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Cama, mesa-de-cabeceira, cómoda, bonecas, telefone, espelho, roupas, baú, mesa, cadeiras, armário de louça, banca, utensílios de cozinha e miniaturas.</p> <p>✚ Informática Estratégias: Pequeno grupo/individualmente; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: diariamente Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Computador, uma mesa e duas cadeiras.</p> <p>✚ Escrita, Matemática e Ciências Estratégias: Pequeno grupo/individualmente; Tempo médio dispensado: 90 minutos (divididos entre a manhã e a tarde); Frequência: Individualmente;</p>
--	--	--



		<p>Espaços: Sala de Actividades; Materiais: mesa, cadeiras, materiais de reprodução de escrita, jogos, instrumentos de observação, material impresso, quadro magnético, letras magnéticas.</p>
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da matemática Conhecimento do Mundo.</p>	<p>o Apropriar-se de valores morais: - Respeitar valores, características e perspectivas dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar-se das regras do grupo e da sala: <ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar regras; - Respeitar-se a si e aos outros; - Saber ouvir; - Respeitar a opinião dos colegas; - Respeitar a sua vez para falar; - Respeitar a regra de levantar o dedo para falar; - Sentar-se correctamente; - Respeitar os livros. ● Desenvolver a interacção social: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; - Ser capaz de se relacionar com os outros. ● Adquirir maior independência e autonomia: <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria. ● Alargar a capacidade de compreensão e produção linguística: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de participar em função das suas capacidades; - Ser capaz de expressar oralmente com correcção, clareza e expressividade. ● Desenvolver a atenção e concentração: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de estar atento e concentrado. ● Desenvolver a capacidade crítica: <ul style="list-style-type: none"> - Saber dar opinião. <p>✚ Desenvolver a noção tempo e de matemática: - Identificar o dia a marcar no mapa de presenças; - Conseguir corresponder o nome ao dia da semana;</p>	<p>Orientadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reunião de grande grupo Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 30 minutos; Frequência: Diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa polivalente. ● Introdução do mapa das tarefas Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 20 minutos; Frequência: Espaços: Sala de Actividades; Materiais: mesa polivalente. ● Avaliação do mapa das presenças Estratégias: pequeno grupo 3 a 4 crianças; Tempo médio dispensado: 20 minutos; Frequência: Mensalmente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa, cadeiras, mapa de presenças e caneta. ▶ Avaliação do mapa das tarefas Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 5 minutos; Frequência: Semanalmente (Segunda-feira de manhã, embora algumas tenham sido realizadas noutros dias da semana); Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa, cadeiras e mapa de tarefas.



<ul style="list-style-type: none">- Conseguir corresponder a área ao dia da semana.✦ Desenvolver a capacidade de memorização:<ul style="list-style-type: none">- Apropriar-se da sua tarefa a cumprir.✦ Desenvolver a concentração:<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de realizar a tarefa correctamente.- Ser capaz de preencher devidamente o Plano Individual de Actividades – PIA - (meninos de 5 anos).✦ Respeitar as regras da sala:<ul style="list-style-type: none">- Cumprir as tarefas.✦ Desenvolver a responsabilidade e autonomia:<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de desenvolver uma maior responsabilidade no cumprimento das tarefas confiadas;- Realização do plano previsto por eles.✦ Desenvolver a inter-ajuda:<ul style="list-style-type: none">- Ajudarem-se sempre que necessário a marcar as presenças e as tarefas. ◇ Desenvolver a capacidade autoavaliação e crítica:<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de fazer a avaliação das produções, das presenças, das tarefas realizadas, das áreas desenvolvidas (meninos de cinco anos);- Ser capaz de emitir opiniões acerca dos trabalhos realizados;- Ser capaz de admitir se a tarefa foi ou não realizada.◇ Desenvolver a autonomia:<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de realizar as tarefas propostas;- Ser capaz de avaliar o Plano Individual de Trabalho (meninos de cinco anos).◇ Desenvolver a inter-ajuda:<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de se ajudarem sempre que necessário a planear as actividades◇ Desenvolver noções de tempo e matemáticas:<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de registar o número de trabalhos realizados;- Ser capaz de contar o número de faltas e presenças;- Ser capaz de identificar o dia do mês e da semana em que nos encontramos;- Conseguir corresponder a área ao dia da semana.	<p>✦ Avaliação das produções das crianças Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 5 minutos; Frequência: Trimestralmente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa, cadeiras, produções, fichas de avaliação, e caneta.</p> <p>■ Avaliação dos Planos individuais de actividades (mais velhos) Estratégias: Individualmente; Tempo médio dispensado: 5 minutos; Frequência: Semanalmente (Segunda-feira de manhã, embora algumas tenham sido realizadas noutros dias da semana); Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Mesa, cadeiras, fichas de avaliação, e caneta.</p>
--	---



<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão oral e abordagem à escrita;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Desenvolver a atenção e concentração: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade auditiva; - Ser capaz de estar ouvir a história e a sua dramatização com atenção; - Ser capaz de interpretar e compreender a história; - Melhorar a capacidade de memorização; - Respeitar o contador da história, permanecendo em silêncio. ✚ Desenvolver o contacto com a linguagem escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de descodificar vocábulos; - Contacto com o discurso narrativo. ✚ Desenvolver a oralidade: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de se expressar com correcção e clareza; - Ser capaz de recontar a história. 	<p>✚ Histórias Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 10 minutos; Frequência: diariamente, excepto sextas-feiras; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Livros, computador, projector, fantoches, imagens.</p>
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, dramática e musical);</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Desenvolver a expressão oral: <ul style="list-style-type: none"> -Articular correctamente as palavras da canção; - Ser capaz de cantar com expressividade. ✚Desenvolver a capacidade de memorização: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de decorar a letra da canção. ✚Desenvolver a capacidade auditiva: <ul style="list-style-type: none"> -Prestar atenção à canção; -Desenvolver a concentração. ✚Explorar os sons e ritmos: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de escutar e reproduzir os sons; -Ser capaz de ouvir diferentes formas de ritmo; -Ser capaz de produzir alguns gestos de acordo com o ritmo e os termos da canção. ✚Alargar a capacidade de compreensão linguística: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de compreender o significado da canção. 	<p>▪ Canções: Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 10 minutos; Frequência: diariamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: Rádio, cd's, computador.</p>
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desenvolver a sensibilidade estética: <ul style="list-style-type: none"> -Apropriar-se da vaidade pelos trabalhos. ■ Domínio de técnicas: <ul style="list-style-type: none"> -Aprender diferentes técnicas; 	<p>◆ Actividades plásticas Estratégias: grande grupo/Pequeno grupo/individualmente; Tempo médio dispensado: 20/30 minutos; Frequência: Diariamente;</p>



<p>plástica);</p>	<ul style="list-style-type: none">-Reproduzir de novas técnicas.■ Desenvolver a motricidade fina:-Manipular objectos;- Ser capaz de usar o molde;-Ser capaz de contornar objectos;-Ser capaz pintar dentro dos contornos.■ Explorar espontaneamente ou não materiais e instrumentos:-Ser capaz de usar correctamente o material (saber usar a cola com a dosagem adequada; utilizar a fita-cola; pegar no pincel; escorrer a tinta; usar as purpurinas com a dosagem adequada; usar os marcadores devidamente);-Ser capaz de identificar os diferentes materiais;-Utilizar diversos materiais.-Descobrir diferentes possibilidades dos materiais;■ Desenvolver a responsabilização do material:-Ser capaz de conservar os materiais.👉 Adquirir novos conhecimentos:-Desenvolver a curiosidade natural.-Estimular o desejo de saber;■ Desenvolver a percepção espacial;- Apropriar-se da forma do corpo humano.■ Desenvolver a interacção:-Ser capaz de trabalhar em cooperação.■ Explorar diferentes possibilidades de trabalho:-Ser capaz de trabalhar individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo.👉 Desenvolver a oralidade e a comunicação:-Ser capaz de se expressar com correcção e clareza;-Ser capaz de comunicar aos colegas ideias e opiniões;-Ser capaz de explicar o trabalho realizado.■ Exteriorizar imagens de forma espontânea que interiormente construiu;-Representação de uma figura humana.👉 Desenvolver a autonomia:	<p>Espaços: Sala de Actividades;</p> <p>Materiais: coroa; papel colorido; cola; purpurinas coloridas; canetas de acetato; arame; tintas; pincéis; papel de cenário; marcadores; tesouras; fantoches; fita-cola; palha; folhas; bolotas; lãs; papel crepe; alicates; missangas; tecidos; material de desperdício.</p>
-------------------	--	--



	<p>-Ser capaz de se tornar cada vez mais independente em todas as tarefas a desenvolver.</p> <p>➤ Desenvolver a perseverança:</p> <p>- Ser capaz de melhorar o seu desempenho.</p> <p>-Ser capaz de persistir no trabalho;</p> <p>-Ser capaz de melhorar o trabalho.</p>	
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora e plástica);</p>	<p>▶ Desenvolver a motricidade global:</p> <p>-Ser capaz de se movimentar segundo as orientações dadas</p> <p>-Ser capaz de mover o corpo segundo o ritmo</p> <p>-Ser capaz de produzir movimentos;</p> <p>▶ Desenvolver a interacção social:</p> <p>Ser capaz de se relacionar com os outros.</p> <p>▶ Apropriar-se das regras do grupo</p> <p>-Respeitar-se a si e aos outros;</p> <p>- Saber ouvir;</p> <p>-Respeitar as regras.</p> <p>▶ Desenvolver a exploração e manipulação do seu próprio corpo;</p> <p>-Ser capaz de utilizar e dominar o seu próprio corpo;</p> <p>-Identificar e designar as diferentes partes do corpo;</p> <p>-Desenvolver as potencialidades do seu próprio corpo.</p> <p>▶ Desenvolver a capacidade rítmica:</p> <p>-Explorar o ritmo.</p> <p>▶ Desenvolver a capacidade gestual:</p> <p>-Ser capaz de associar os termos aos respectivos gestos;</p> <p>-Ser capaz de produzir gestos.</p> <p>▶ Desenvolver a atenção e concentração:</p> <p>-Ser capaz de estar atento par poder reproduzir o que lhe foi solicitado.</p> <p>▶ Apropriar-se das regras do grupo e da sala:</p> <p>- Interiorizar regras;</p> <p>- Respeitar-se a si e aos outros;</p> <p>-Desenvolver a interacção social;</p>	<p>☞ Jogos de movimento</p> <p>Estratégias: Pequeno grupo;</p> <p>Tempo médio dispensado: 20/30 minutos;</p> <p>Frequência: Semanalmente;</p> <p>Espaços: Sala de Actividades ou polivalente;</p> <p>Materiais: Leitor de CD's e CD's, arcos, cordas, pinos, bolas, entre outros.</p>



	<p>► Explorar momentos de laser e diversão: -Ser capaz de apreciar o momento.</p>	
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora); Conhecimento do Mundo.</p>	<p>* Desenvolver a socialização: -Ser capaz de interagir com os colegas. Adquirir maior independência e autonomia; * Desenvolver a participação: -Ser capaz de participar activamente nas actividades que lhe forem solicitadas. * Desenvolver a responsabilidade: -Ser capaz de respeitar as regras estabelecidas à saída da Instituição; -Ser capaz de se organizar em par; -Ser capaz de respeitar a/o guia da visita; -Ser capaz de se manter na fila; -Ser capaz de cumprir as regras de prevenção rodoviária. * Proporcionar oportunidades de contactar com novas situações: -Conhecer aspectos do ambiente natural; -Adquirir novos conhecimentos. * Desenvolver a capacidade de atenção: -Ser capaz de estar atento no decorrer das visitas. * Desenvolver a capacidade crítica: -Ser capaz de recontar o que aprendeu e o que viu.</p>	<p>● Saídas: Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: de 30 minutos a 1 hora; Frequência: quinzenalmente; Espaços: Sede do Parque Natural do Alvão, Jardim, Largo de Santa Iria, Junta de Freguesia da Nossa Senhora da Conceição, Continente, Regime de Infância, estabelecimento prisional de Vila Real. Materiais: Corgobus, coletes reflectores.</p>
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Domínio das expressões (plástica); Domínio da matemática Conhecimento do Mundo.</p>	<p>◊ Desenvolver a socialização: -Ser capaz de interagir com a comunidade; -Desenvolver a interacção social; -Ser capaz de cumprir as regras de socialização. ● Desenvolver a capacidade de atenção: -Ser capaz de estar atento no decorrer das visitas. ● Desenvolver a capacidade crítica: -Ser capaz de recontar o que aprendeu e o que viu. ● Proporcionar oportunidades de contactar com novas situações: -Adquirir novos conhecimentos. ● Desenvolver a participação:</p>	<p>Visitas: Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 30 minutos; Frequência: quinzenalmente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: projector, tela, torso, esqueleto, kiwis, material de cozinha, entre outros.</p>



<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora e plástica)</p>	<p>-Ser capaz de participar activamente nas actividades que lhe forem solicitadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a atenção e concentração: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de estar atento e concentrado. ● Apropriar-se das regras do grupo e da sala: <ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar regras; - Respeitar-se a si e aos outros; - Saber ouvir. ● Desenvolvimento do uso de materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de usar os materiais com cuidado e responsabilidade. ● Desenvolver a noção de sequência. <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de saber os passos para a realização do bolo. ● Desenvolver a motricidade fina. <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de mexer os ingredientes do bolo. ● Apropriar-se da forma de registo da receita: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de registar o nome da receita; -Ser capaz de saber os materiais e os ingredientes utilizados na receita. -Ser capaz de saber o modo de preparação da receita; -Ser capaz de identificar os intervenientes na realização da receita. ● Desenvolver a interação social: <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; -Ser capaz de se relacionar com os outros; -Promover o diálogo. ● Explorar diferentes possibilidades de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de trabalhar individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo. ● Desenvolver a socialização: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de interagir com os colegas. 	<p>✚ Culinária</p> <p>Estratégias: Pequeno grupo; Tempo médio dispensado: 30 minutos; Frequência: esporadicamente; Espaços: Sala de Actividades e cozinha da instituição; Materiais: Farinha, ovos, manteiga, açúcar, iogurte, óleo, sal, formas, pano, colher de pau, bacia, batedeira, tabuleiro e forno.</p>
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e</p>	<p>✚ Adquirir novos conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de procurar respostas às questões colocadas junto dos pais ou familiares; -Contactar com novos conhecimentos e situações; -Estimular o desejo de saber; 	<p>✚ Projectos:</p> <p>Estratégias: Grande e pequeno grupo; Tempo médio dispensado: 45 minutos; Frequência: diariamente; Espaços: Sala de Actividades;</p>



<p>musical); Conhecimento do Mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -desenvolver o espírito científico; -Desenvolver a curiosidade natural. ✚ Contacto com a escrita: -Familiarizar-se com o código escrito; -desenvolver a tentativa e reprodução de escrita. ✚ Desenvolver a oralidade: -Ser capaz de se expressar com correcção e clareza; -Ser capaz de comunicar aos colegas ideias e opiniões. ✚ Desenvolver a autonomia: -Ser capaz de se tornar cada vez mais independente em todas as tarefas a desenvolver. ✚ Desenvolver a perseverança: - Ser capaz de melhorar o seu desempenho. ✚ Apropriar-se do espírito crítico: - Ser capaz de avaliar os colegas; - Ser capaz de se auto avaliar. ✚ Desenvolver a responsabilização: -Ser capaz de utilizar diversos materiais correctamente, conservando-os; -Ser capaz de cumprir as regras. ✚ Desenvolver a motricidade: - Desenvolver várias formas de utilizar e sentir o corpo; - Apropriar-se do controlo voluntário do movimento do corpo; - Explorar diferentes formas de movimento; - Conhecer o seu corpo e a sua imagem. ✚ Desenvolver o espírito de investigação: - Ser capaz de procurar resposta às suas questões ou curiosidades. ✚ Explorar diferentes possibilidades de trabalho: - Ser capaz de trabalhar individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo. ✚ Desenvolver a socialização: -Ser capaz de interagir com os colegas. 	
<p>Formação Pessoal e Social;</p>	<p>* Desenvolver a socialização:</p>	<p>* Jogos:</p>



<p>Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, dramática e musical); Conhecimento do Mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de interagir com os colegas;* Respeitar as regras dos jogos.- Saber respeitar as regras dos jogos.* Desenvolver a motricidade grossa:- Ser capaz de andar com uma postura correcta;- Ser capaz de correr, saltar;* Desenvolver o domínio corporal:- Adquirir o equilíbrio;- Ser capaz de associar o ritmo a movimento* Desenvolver os sentidos:- Ser capaz de utilizar e explorar os sentidos;* Desenvolver a coordenação visual -motora.- Ser capaz de coordenar a visão e o corpo.* Desenvolver as habilidades motoras e manipulativas.* Desenvolver a lateralidade:- Ser capaz de estar atento às zonas laterais.* Desenvolver a contagem numérica: - Ser capaz de contar.* Identificar e nomear as cores:- Ser capaz de reconhecer e nomear as cores.	<p>Estratégias: Grande grupo; Tempo médio dispensado: 20 minutos; Frequência: esporadicamente; Espaços: Sala de Actividades; Materiais: aparelhagem, cd's, cadeiras, coroas.</p>
---	---	--



Apreciação da evolução do grupo de crianças de Novembro a Janeiro

Tendo em conta a evolução do grupo desde o início do estágio, final de Outubro, até à conclusão, fim de Janeiro, assistimos a um enorme crescimento a vários níveis.

No que concerne à assiduidade, à excepção de um menino, todo o grupo mantinha uma frequência habitual na sala de actividades. As faltas eram reduzidas e justificadas pelos pais, com coerência. Houve um período de um maior número de faltas, na sua globalidade, devido à gripe A. É de referir, ainda, que o menino com Necessidades Educativas Especiais tinha uma permanência muito particular na sala de actividades, apenas no horário da manhã e era acompanhado pela tarefaira e/ou pela Educadora de Ensino Especial.

De seguida, caracterizamos a evolução do grupo de crianças, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo.

Formação Pessoal e Social

Socialização/ estilos de interacção/ sentido de pertença ao grupo/ sentido de vivência em comunidade:

A evolução foi vivida a nível da socialização na envolvimento das relações dentro da sala de actividades. As crianças desenvolveram as suas actividades e projectos com todo o grupo independentemente da idade ou do género, não se envolvendo apenas com os amigos preferidos, nem com um líder. E foi esta evolução no alargamento das relações vividas na sala que contribuiu para o crescimento do sentido de pertença no grupo.

Conseguimos, com a ajuda do Diário de Grupo, controlar melhor a disputa de objectos. Os meninos perceberam que tudo o que estava na sala pertencia a todos. O mesmo sucedia com o poder e atenção dos adultos, que foi sendo doravante partilhada por todo o grupo, ao mesmo tempo que íamos começando a ganhar a sua confiança e respeito.

Foi portanto evoluindo o respeito pelos outros, pelos espaços e pelos materiais, uma carência detectada que mereceu uma intervenção da nossa parte.

Expressão de sentimentos, emoções e afectos:



Apesar de todos os meninos terem sido incentivados a mostrar os seus afectos e emoções, existia alguma variância. As crianças que tinham mais dificuldade a este nível evoluíram significativamente. É de acrescentar, ainda, que todos os meninos se preocupavam com os colegas e os incidentes foram diminuindo constantemente. O grupo não exprimia agressividade nem manifestações egocêntricas exacerbadas.

Afectivamente, as crianças relacionavam-se cada vez melhor entre si e com os presentes na sala. O carinho e o afecto era demonstrado explicita e implicitamente, bem como a estima e o respeito.

Pode concluir-se, portanto, que o relacionamento intra e extra – grupo não apresentava grandes obstáculos e, pelo contrário, foi evoluindo bastante.

Autonomia e responsabilidade

Sendo esta uma das principais carências detectadas, houve bastante investimento a este nível. O desenvolvimento da autonomia e responsabilização era constante, para atenuar a maturidade tardia do grupo. A sua dificuldade em tomar a iniciativa de chamar um adulto aquando de alguma desavença foi lentamente se resolvendo. Após muita insistência a este nível, os meninos começaram a perceber. O mesmo sucedeu ao assumir o erro e o descuido.

No que concerne à autonomia, privilegiávamos situações em que a criança tivesse oportunidade de experimentar nos vários momentos do dia, tanto em actividades de rotina, propostas, livres e de projecto. Relativamente aos materiais, também a sua utilização foi sendo adequada e autónoma. Por sua vez, a arrumação das áreas foi um aspecto digno de investimento e reforço, contribuindo para uma evolução significativa.

Expressão e Comunicação

Esta é uma área cujo investimento não foi extremamente reforçado, na medida em que o grupo estava a um bom nível de desenvolvimento. Era um grupo que adorava conversar, participar e se expressar em todos os momentos do dia. Contudo, assistiu-se a uma evolução, visível no Acolhimento em Conselho, começando a conversar sobre um



assunto específico e nas Comunicações, havendo inclusive a necessidade de criar uma grelha de inscrições pelo facto de todos os meninos quererem mostrar o que criavam.

Uma excelente estratégia utilizada para o desenvolvimento desta área foi o trabalho de grande grupo e de pequenos grupos, que contribuía para o desenvolvimento da comunicação entre as crianças permitindo que elas se relacionassem, exteriorizassem pensamentos, sentimentos e emoções.

Linguagem oral e abordagem à escrita

Neste domínio, a maioria das crianças expressava-se oralmente com clareza. Apenas o menino com N.E.E. tinha uma comunicação muito escassa, no entanto começou a emitir pequenas palavras com significado. Houve evolução de um menino que tinha problemas de articulação de alguns fonemas.

Também as interacções prolongadas evoluíram, constituindo uma constante na sala de actividade, quer voluntaria quer involuntariamente. Este gosto em comunicar, por vezes, trespassava para uma dificuldade em esperar pela sua vez para falar. Investimos neste aspecto. Porém, apesar de se assistir a uma evolução, foi uma dificuldade que o grupo não superou totalmente. No entanto, começaram a debater um determinado assunto e a revelar a sua opinião sobre o mesmo. Esta evolução foi uma enorme conquista.

O grupo conseguia permanecer mais tempo a ouvir uma história, razão pela qual conseguimos ler histórias mais longas e complexas. No entanto, ainda demonstravam maior atenção a histórias com suporte de imagem ou dramatizadas. O reconto era uma estratégia desenvolvida pela maioria das crianças com relativa facilidade. A sua utilização permitiu uma maior desenvoltura da reprodução linguística, nomeadamente de vocábulos novos. Sendo assim, apesar de um défice de correcção e clareza, houve uma evolução do discurso narrativo.

Relativamente à escrita, houve um incentivo para que todo o grupo frequentasse esta área e desenvolvesse actividades que envolvessem este domínio. Acrescentado o facto de manter as rotinas imbuídas na sala de actividades que contemplavam a escrita, como a reprodução e tentativa de escrita, bem como a exploração e leitura diária de histórias e livros. Desta forma, houve uma evolução na capacidade de discriminação de grafemas e



reprodução dos mesmos. De acrescentar ainda que cada vez mais as crianças percepcionavam a funcionalidade e uso da escrita pelos registos e escritos na sala.

Matemática

O apetrechamento e a exploração desta área favoreceu imenso a evolução do grupo relativamente à capacidade de identificação e nomeação das propriedades dos objectos nomeadamente cor e formas, bem como a classificação, ordenação e comparação de objectos e representação dos mesmos, identificando as suas formas geométricas. Também orientámos algumas actividades neste sentido.

Com algumas actividades orientadas e as brincadeiras no recreio constatamos o crescimento das crianças quanto a contagens dos números inteiros iniciais, ultrapassando inclusive duas dezenas. O mesmo sucedeu com a associação entre número e quantidade, cujo investimento foi mais orientado em actividades livres.

No entanto, a nossa maior investida, e consequente evolução do grupo, prendeu-se com o desenvolvimento de competências de localização do corpo no espaço e deste perante os objectos. Com o projecto do “esqueleto” e “descubro coisas sobre mim”, houve uma enorme evolução em relação às capacidades de percepção espacial, apropriando-se da forma e das características do corpo humano.

Nesta área, por ser muito procurada, o grupo que fez grandes progressos no domínio dos vários tipos de jogos disponíveis. As crianças adoravam construir puzzles e evoluíram imenso em relação ao grau de dificuldade dos mesmos.

Expressão plástica

A disparidade existente em relação à motricidade fina atenuou. Com o desenvolvimento de actividades propostas que contemplavam a expressão plástica, houve evolução em relação aos traços controlados e intencionados, nomeadamente o controlo da força e a pressão sobre o lápis, pincel, tesoura, tubos entre outros. As crianças que tinham um domínio bastante precário progrediram bastante. Com o treino, incentivo e reforço, os meninos conseguiram ganhar precisão, habilidade e desenvoltura no domínio de



algumas ferramentas deste domínio, como a dosagem de cola e de tinta, bem como de algumas técnicas.

Por sua vez, as actividades livres relacionadas com esta área eram cada vez mais procuradas, havendo um significativo progresso, sobretudo em relação à pintura e ao desenho.

No que concerne ao desenho, os avanços foram visíveis por todas as crianças, principalmente pela menina de 3 anos que começou a produzir grafismos com significado e forma, enquanto imagem figurativa, expressando-se, assim, simbolicamente para desenhar o objecto ou a coisa. Também alguns meninos de 4 anos evoluíram claramente em relação a pormenores, cores e a representação inclusive de histórias e de outros acontecimentos imaginados ou não. Apenas uma criança de quatro anos ainda tinha dificuldade em produzir um desenho com orientação do tema. Constatamos que todo o grupo evoluiu na forma de exprimir os seus sentimentos, emoções, atitudes mas sobretudo as potencialidades expressivas da sua personalidade através do desenho. Neste domínio houve bastante incentivo do adulto no investimento das produções, fazendo propostas para que enriqueçam o seu trabalho e na proposta de algumas técnicas, o que facilitou os progressos desenvolvidos.

O investimento na expressão plástica passou, também, pelo apetrechamento desta área e dos materiais nela disponíveis. A preferência pelos desperdícios intensificou-se com a sua organização numa Eco-Teca. Desta forma, aumentando a oferta, houve uma maior vontade em experimentar e entusiasmo pela procura desta área.

A pintura já não ficava tão esquecida pelo grupo, por ficar fora da sala de actividades e as crianças adquiriram mais autonomia em relação ao acompanhamento e apoio prestado por um adulto. Houve uma evolução na estética dos trabalhos, cada vez mais cuidados e criativos.

Quando a modelagem mudou para o mesmo local da pintura, o ateliê da plástica, facilitou a utilização de ambas. Como tal, houve bastante treino e tentativas de produções, com ferramentas para provocar transformações na massa de plasticina. Assim, houve evolução na criação de figuras e objectos e a maioria das crianças



conseguiram dar significado ao que produziram. Alguns meninos chegaram a criar formas a três dimensões e a misturar a massa com diferentes objectos, para produzir efeitos diferentes.

Neste domínio era bastante frequente a interacção entre as crianças, sobretudo entre pares, ajudando-se mutuamente ao nível da utilização de ferramentas, no domínio técnicas e na arrumação dos materiais.

Tem evoluído o cuidado com os materiais nesta área e a nossa intervenção neste sentido, bem como na arrumação das ferramentas de trabalho tem resultado, pois já se verificava uma maior responsabilização.

Com o aumento da nossa exigência nas suas produções, as crianças começaram a adquirir um gosto cada vez maior pelo seu trabalho e conseqüente motivação para criar produções cada vez mais criativas. E esta evolução do grupo na expressão plástica deveu-se, também, à nossa preocupação em relação ao cuidado com as produções, bem como as comunicações, onde era possível aprender técnicas novas e desenvolver a vontade de investimento nas suas produções.

Expressão motora

Como detectámos que vigorava a agitação e excitação nas sessões motoras, investimos no desenvolvimento da concentração e do empenhamento do grupo. Como tal, as crianças progrediram em relação à maturidade nestas sessões, assistindo-se a uma participação mais activa e ordeira. Igualmente ao nível do posicionamento constatámos progressos significativos. Este trabalho de insistir e persistir no esforço para melhorar os seus pontos fracos acompanhou todo percurso.

Era um grupo que tinha mais gosto em se movimentar quer espontaneamente ou não e a sua entrega a estas sessões era fascinante, pois queriam repeti-las continuamente.

Houve uma evolução significativa na dança e na ginástica, bem como nos jogos com componente competitiva. Tudo isto permitiu, conseqüentemente, um desenvolvimento ao nível da motricidade global, da capacidade rítmica e gestual e do respeito pelas regras.



Nos movimentos livres e espontâneos, como no recreio, o grupo fez um enorme crescimento. Para além da corrida em velocidade e de contorno de obstáculos, as crianças começaram a entregar-se a movimentos mais complexos e a jogos diversos como o macaquinho de chinês, desenvolvendo o equilíbrio e a agilidade do corpo. Os meninos usavam nas suas brincadeiras o controlo e a agilidade do corpo e a força muscular.

Apesar de o recreio não proporcionar boas ocasiões de treino, pela escassez de parque infantil, de materiais naturais e de diferentes pisos e planos, contornámos a situação proporcionando aos meninos diferentes jogos lúdicos e dinâmicos. Também houve evolução do grupo nas suas brincadeiras a pares ou em pequenos grupos. Deste modo, avistou-se um desenvolvimento e um controlo principalmente da motricidade ampla.

O grupo progrediu no uso de outras ferramentas, tal como na culinária e no preenchimento de tabelas e mapas de gestão diária.

Expressão musical

Sendo o nosso maior investimento proporcionar às crianças actividades em que possam ouvir e cantar músicas e canções, houve uma enorme evolução. Os meninos aprendem músicas novas frequentemente, o que desenvolveu a capacidade de memorização pois aprenderam as músicas muito rapidamente, quer a melodia e o tom, quer a letra. O mais fascinante foi o progresso do grupo em relação à exploração de sons e ritmos, conseguindo, inclusive proceder a alterações da canção original. Sucedeu com a canção «atirei o pau o gato». Denotamos, também, progressos significativos quanto à expressão oral e à capacidade auditiva, acompanhados de um maior domínio de compreensão linguística.

De facto, sentimos uma enorme evolução na audição das músicas em geral e no momento em particular, aquando da audição de uma música clássica ou de reiki, uma vez que a maioria dos meninos já conseguia perceber que era um momento de relaxamento enquanto recebiam ou faziam a massagem. Constatámos que os meninos adoravam esta rotina e ajudava-os a perceber que a música podia-se adequar a várias situações.



Igualmente as actividades de expressão motora a música eram uma constante, fazendo parte dos esquemas corporais, nomeadamente na dança e na ginástica, onde o grupo evoluiu na capacidade de produzir alguns gestos de acordo com o ritmo e os termos da canção.

Sendo assim, a expressão musical estava presente diariamente na vida do grupo e este mostrava-se motivado, espontaneamente e sob proposta. As crianças continuavam a cantar a música do peixinho, espontaneamente, quando estavam a arrumar as áreas. Houve uma evolução significativa em relação à expressividade sobretudo nas músicas acompanhadas por gestos.

Expressão dramática

Os progressos ao nível do jogo social foram vividos sobretudo na área do faz-de-conta, onde houve uma significativa evolução das representações simbólicas. Assistimos a uma interpretação de papéis bastante mais diversificada, extensa e negociada. Já conseguiam partilhar o mesmo espaço, as mesmas brincadeiras e os mesmos materiais disponíveis. Em relação aos parceiros do faz-de-conta também se assistiu a uma evolução na medida em que não se juntavam apenas os melhores amigos. Um grupo juntava-se para brincar com idades, géneros e grau de amizade e maturidade diferentes. Não se assistia a muito desentendimento.

Como a área das miniaturas era extremamente rica, a procura era cada vez mais evidente e denotamos uma evolução em relação à criação de histórias e ambientes cada vez mais prolongados e complexos. Apenas a menina de três anos movimentava as miniaturas sem intenção pela sala.

Como já foi referido, o grupo adorava ouvir histórias, porém a sua atenção e concentração aumentava quando havia um suporte de imagem, enredos e imitação de vozes.

Relativamente às formas de expressão dramática propostas, o reconto revelava-se a estratégia mais usual e os meninos evoluíram imenso a concentração, a memorização, a capacidade de compreensão e produção linguística e a oralidade. Por sua vez, aquando da proposta de histórias dramatizadas, o grupo aderiu muito bem e estava extremamente



atento e concentrado. O mais fascinante era que nas actividades livres, as crianças brincavam com os fantoches e interpretavam as mesmas vozes das personagens da história, imitando, inclusive falas integrais.

Por seu turno, em situações que envolviam públicos, o grupo conseguia participar com mais expressividade. Apesar de alguns meninos ficarem mais inibidos, a maioria adorava representar e movimentar o corpo.

Área do Conhecimento do Mundo

Como identificámos a carência do grupo na dificuldade de identificação e nomeação das partes do seu corpo, das características da sua casa e da localidade onde viviam, encaminhamos o desenvolvimento do projecto do “esqueleto” e “descubro coisas sobre mim” nesse sentido e denotamos evoluções neste domínio. E como estes assuntos surgiram a partir de questões e interesses do grupo, os progressos foram, de facto, significativos. Desta forma, os meninos melhoraram a capacidade de falar sobre eles mesmos, nomeadamente sobre a família, os apelidos, a morada, a casa, o corpo e os seus gostos.

Com a implementação da Agenda Semanal realizada pelas crianças e o reforço das suas actividades de rotina, sentimos uma evolução relativamente às noções temporais, inclusivamente do conhecimento e domínio dos dias da semana e consequentemente da rotina semanal. Apesar de reforçarmos em vários momentos o recuo e avanço nos dias da semana, para relembrar ou projectar algo, houve evolução em apenas algumas crianças. Por outro lado, o reforço permitiu elevados progressos ao nível da identificação e da sucessão dos acontecimentos diários, usando, inclusive, a terminologia de ontem e amanhã. O mesmo sucedeu com as estações do ano e os meses, que passaram do abstracto para o concreto. Ou, dito de outra forma, com as frequentes saídas as crianças começaram a familiarizar-se e a dominar essas noções temporais e a evoluir bastante na observação dos aspectos do meio envolvente, prestando atenção e concentrando-se em determinadas tarefas propostas. Melhoraram, também, na descrição e representação, através do desenho, do observado e do sucedido. E como mostravam cada vez mais interesse pelos aspectos que envolviam a natureza, denotamos uma evolução relativamente à capacidade de se interrogar e questionar sobre os fenómenos



do mundo, razão pela qual surgiam muitas questões. No que concerne às horas, denotou-se já uma tentativa de pronunciar as noções do segundo, minuto e hora.

Com o desenvolvimento dos projectos ao longo do estágio, houve um enorme aperfeiçoamento da maturidade em actividades de projecto, nomeadamente na participação nas conversas quando surgia alguma questão, na procura de respostas às suas ideias e no desenvolvimento de pesquisas. Conseguiram já se envolver e persistir em tarefas de construção e de se implicar num processo de descoberta.

3.5. Memória reflexiva da prática

Mais do que uma descrição pormenorizada das actividades realizadas ao longo do estágio em ambos os contextos, neste ponto pretendo relatar o porquê do que fiz. Para tal, foi fundamental a análise feita no ponto anterior para poder distinguir que competências ajudei a desenvolver nas crianças ao longo da responsabilização. A partir destas, delineei os objectivos que pretendia atingir para poder pensar nas estratégias e, consequentemente, na orientação das actividades. E do plano do pensar, passei para o plano do agir, avaliando todo o percurso, para poder reflectir toda a acção desenvolvida. Logo todo este processo esteve articulado com o Projecto Curricular de Turma/Grupo.

Porém, antes de iniciar o relato da prática, parece-me fundamental explorar cada um dos conceitos acima aplicados, nomeadamente planificação, competências, objectivos, estratégias e actividades, para facilitar a compreensão do seu emprego ao longo deste ponto.

Como é já conhecido, “à área do currículo e desenvolvimento curricular [...] tem-se-lhe associado predominantemente os estudos das componentes práticas, operativas da prática educativa – nomeadamente a planificação e organização da aprendizagem.” (Roldão, 1999b: 23). E é reconhecida, também, a “enorme importância atribuída à planificação no processo de ensino-aprendizagem [...] em particular como instrumento de desocultação das intenções e de partilha das decisões sobre o processo a desenvolver pelos seus intervenientes” (Escola Moderna, 2003: 6), acrescida pelo facto de, em ambos os contextos, adoptarmos o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, com modos de actuação na prática da planificação.



Sendo assim, e seguindo a linha de pensamento de Júlio Pires (Idem: 24), o aluno assume o papel central na planificação do trabalho. Logo, é ele que constitui o principal factor a considerar no desenvolvimento da prática, tanto as suas potencialidades e necessidades, como o meio em que está inserido. Assim, inicialmente, perguntámos que conhecimentos, atitudes e valores devemos desenvolver na criança? Ou melhor, “ensinamos o quê? Para quê? E nessa questão não podemos evitar a centralidade das competências” (Roldão, 2003b: 16) definida por Philippe Perrenoud como «um saber em uso». A competência traduz-se na “capacidade efectiva de utilização e manejo intelectual, verbal ou prática” (Roldão, 2003b: 20). E é precisamente este “carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos” (Roldão, 2003b: 19) que proporciona ao aluno o uso inteligente desses saberes, com o intuito de transformá-los em competência e uma vez consolidados, integrados e portadores de mobilidade, ajustá-los a cada situação. E a sua importância prende-se, igualmente, com o facto de a sua aquisição dificultar a sua revogação, pois estão sempre em desenvolvimento e continuarão ao longo da aprendizagem e da vida. E, por isso, como defende Roldão (2003b: 25) há uma necessidade de reorientar todo o trabalho escolar em torno da sua finalidade básica, ou seja, a competencialização dos aprendentes, ou seja, “que o currículo contribua para a consolidação de competências” (Roldão, 1999b: 27). É essencial lembrar que “na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes [porque] quando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral. [...] A fala [da criança] [...] não deve ser interrompida com correcções inibidoras” (Ministério da Educação: 2006: 139). Podemos, assim, tal como defende Leite (2003: 169) atribuir responsabilidade ao professor, uma vez que “ensino [é] [...] a acção profissional inteligente e informada de fazer com que alguém aprenda, ou seja, se aproprie desse conhecimento e se torne competente nele” (Roldão, 2003b: 57). Por esta razão, o que o professor deve fazer é «guiar a aprendizagem», como menciona Zabalza (1994: 177) e implementar “metodologias ditas activas e centradas no aluno. [...] Cabe aos professores e à escola organizar e gerir, que se joga hoje a melhoria da aprendizagem efectiva de todos” (Roldão, 2003a: 46).



Sendo assim, “a finalização para competências [...] implica melhorar substancialmente a qualidade e a precisão [...] o que implica sobretudo repensar metodologias de trabalho na docência” (Roldão, 2003b: 70). E, por isso, as competências a desenvolver nas crianças são os meus objectivos, ou seja, “a competência constitui o referencial orientador da justeza e pertinência dos objectivos que defino” (Roldão, 2003b: 22).

De facto, os objectivos são precisamente o que eu pretendo atingir. Esta intenção corresponde “aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (Roldão, 2003b: 21). Porém, antes de decidir, é importante deliberar consciente e ponderadamente o que se quer desenvolver nas crianças. Para tal, é deveras fulcral o PCT/G, pois constitui o ponto de partida. É preferível reforçar o poder de decisão e optar pela análise do Projecto Curricular de Turma/Grupo onde constam as especificidades das crianças com que se vai trabalhar. Segundo Miguel Zabalza (1992), citado por Roldão (1999b: 38), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor [e educador], a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”

Um “objectivo [...] é qualquer finalidade que se vise intencionalmente” (Roldão, 2003b: 22), seja ela para o final do ano escolar, para dois meses, para um mês, para uma semana ou mesmo para um dia. Mas o essencial é que é fruto da decisão pensada e reflectida do professor, a partir dos objectivos propostos pelo ME, ou seja, das decisões e orientações do ME, que rege, em última instância, o Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar. Logo, neste contexto, o objectivo encontra-se no plano da intenção e corresponde a um acto de decisão. Assim, corresponde ao que quero conseguir, e para a qual vou procurar estratégias para o conseguir mais eficazmente.

Por sua vez, a estratégia é aquilo que eu penso fazer com as minhas crianças para melhor atingir o meu objectivo. Encontra-se no plano do pensar. “O objectivo fundamental da educação [...] a intervenção educativa [...] permite [...] conduzir à construção do conhecimento científico e pedagógico [...] um pré-requisito para a utilização de certas estratégias [...] que consigam activar e consolidar a autonomia do sujeito” (Marques, 1999:101). E é precisamente neste ponto que há alguma confusão



entre estratégia e actividade. A actividade, nada mais é, do que o modo como eu vou tentar colocar a minha estratégia em acção. Ou seja, como eu vou operacionalizar a estratégia, para melhor atingir o meu objectivo, que, em última análise, corresponde à necessidade de contribuir para que os meus alunos desenvolvam determinadas competências. E, mais uma vez, aqui se confere a importância da acção do professor e do educador de, tal como refere Roldão (1999b: 28), diferenciar actividades e estratégias, para “decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem [...] em função da utilidade para os alunos – o para quem e o para quê” (Roldão, 1999b: 38). E, “dada a enorme diversidade de alternativas na selecção de estratégias e actividades – com características, potencialidades e limitações variadas – face a objectivos visados – e não havendo qualquer estratégia ou a actividade universalmente válida para qualquer objectivo e sob quaisquer condições, torna-se necessário que o professor seja capaz de estabelecer diferentes combinações adequadas entre objectivos que visa, métodos e situações de ensino-aprendizagem e, ainda características ou estados dos alunos” (Ribeiro, 1990: 438). Mas até o próprio Ministério da Educação sugere uma série de estratégias que se podem usar, operacionalizando-as em actividades diversas. Estas, por sua vez, contribuirão para melhor atingir o(s) meu(s) objectivo(s) que são totalmente dependentes das competências que as crianças devem atingir.

Planificação mensal / semanal /diária

“A planificação faz parte integrante do currículo” (Escola Moderna, 2003: 8), e o meu cuidado foi o de a ir adequando à realidade complexa do acto educativo.

Quando se planifica, em termos gerais, trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção. Segundo Escudero, citado por Zabalza trata-se de “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar” (Zabalza, 1994: 48).



Segundo a fundamentação do MEM “a planificação do trabalho pelos alunos e pela professora é uma prática que se realiza diariamente em Conselho de Cooperação⁸⁰” (Graves-Resende, 2002: 63), contribuindo para uma organização cooperada do quotidiano, tendo em conta as metas estabelecidas e a evolução do grupo, responsabilizando-o pelo desenvolvimento do trabalho. Logo, as crianças são desde cedo expostas à exploração de instrumentos e práticas de planificação. Um exemplo destes instrumentos de planificação e de controlo são “os planos de trabalho [...], instrumentos que permitem diferenciar o trabalho, o tempo, actividades e os conteúdos programáticos. [...] Contratos explícitos que comprometem e responsabilizam os alunos e o professor perante si mesmos e perante a turma” (Graves-Resende, 2002: 63). São afixados na sala para lembrar o que foi planeado e apresentam-se como roteiro e balanço de trabalho das actividades diárias e semanais. O Plano Individual de Trabalho/Actividades constitui um instrumento valioso de planificação autónoma das crianças, “tornando possível a gestão do trabalho por cada aluno e a regulação cooperada das aprendizagens ao longo dos diversos momentos da semana através da avaliação feita no grupo” (Escola Moderna, 1999: 24).

No fundo, “esta forma de organizar e de gerir o trabalho torna visível a comunicação, a cooperação, a participação democrática dos alunos, a diferenciação do trabalho e das responsabilidades pois os Planos são elaborados, geridos e avaliados por eles com o professor e resultam de consensos que se vão estabelecendo de forma negociada.” (Graves-Resende, 2002: 65)

Para finalizar, em ambos os contextos, foram integrados e desenvolvidos estes princípios e instrumentos seguindo as linhas que regem o Movimento da Escola Moderna, tendo em o PCT/G. E assim constatei as competências que tenho que ajudar a criança a desenvolver e delineei os objectivos que quero atingir. Para tal intenção, tive de pensar numa forma de o fazer, ou seja, nas estratégias de aprendizagem. E a concretização de uma destas estratégias denomina-se actividade. E é importante ainda, pensar “no modo [...] de “remediar”, rectificando a estratégia quando o objectivo não fosse alcançado por um aluno, ou de planificar actividades ditas “de desenvolvimento” para os alunos com ritmo mais rápido ou capacidades ou conhecimentos prévios de nível mais elevado [...]

⁸⁰ Explicado pormenorizadamente na fundamentação do Movimento da Escola Moderna.



[Esta] noção [...] centrava-se [...] no reconhecimento de ritmos diferentes e na previsão de resultados comuns esperados” (Roldão, 2003: 33). Aqui está implicitamente presente os princípios do MEM, uma vez que há uma atenção dada aos alunos, assente na diferenciação pedagógica e na cooperação democrática.

3.5.1. 1.º Ciclo

O estágio I, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado num grupo de três estagiárias, que se responsabilizaram pelo processo de ensino-aprendizagem de forma alternada. Ao longo de todo o percurso, o grupo trabalhou em cooperação, tornando mais coerente a prática desenvolvida.

O estágio iniciou-se com duas semanas de observação. Este tempo foi essencial para nos adaptarmos à turma e esta a nós. O facto de termos iniciado o este nosso percurso no meio do ano lectivo dificultou, a meu ver, a adaptação à turma.

Contudo, durante estas duas semanas procuramos inteirarmo-nos sobre o Projecto Curricular de Turma, com vista à realização da avaliação diagnóstica que retratasse, de forma mais visível, a aprendizagem da turma, individual e colectivamente, naquele momento. Já tive oportunidade de apresentar os resultados obtidos no ponto 3.4.1. deste relatório. Esta avaliação, apesar de pontual na perspectiva da turma, servia para nós como diagnóstica, já que o nosso trabalho se iniciava naquele momento. No fundo, tratava-se de um ponto de situação do PCT⁸¹ e de uma avaliação do grau de desenvolvimento das competências, que chamamos de competências no ponto zero do estágio⁸².

Um outro aspecto que procurámos compreender durante este período de observação refere-se ao modelo pedagógico adoptado. Também este foi objecto da minha referência⁸³.

Incluído neste modelo está a compreensão, pela nossa parte, do processo de planificação das actividades desenvolvidas pela professora cooperante. Para lá do PCT, que corresponde a uma macro-planificação, era importante compreender quais os modelos

⁸¹ Ver página 135 e seguintes, deste relatório

⁸² Ver página 138 e seguintes, deste relatório

⁸³ Ver página 41 e seguintes, deste relatório



de planificação utilizados a médio e curto prazo. No modelo pedagógico do MEM, a planificação das actividades é um processo em cooperação com as crianças, as quais vão, de forma progressiva, decidindo sobre toda a vida da turma. Contudo, existem diversos graus de envolvimento das crianças e nem todos os docentes encaram esta cooperação na planificação de forma idêntica. Assim, passo a descrever qual o modelo de planificação utilizado pela docente cooperante, e qual o nível de envolvimento das crianças nesse processo.

A professora elaborava um plano mensal que partia, como não poderia deixar de ser, do PCT. Este instrumento não era elaborado em cooperação com as crianças contudo, elas tinham dele conhecimento. Partindo deste plano mensal, a professora elaborava um novo instrumento: o plano semanal. Mais uma vez a participação e o envolvimento das crianças na sua construção era limitada. No entanto, este plano era dado a conhecer à turma, que se apropriava dele na medida em que o registava e, no final da semana, o avaliava, marcando o que foi feito, o que não foi feito e o que foi feito a mais. Esta avaliação revelava-se importante para a construção do novo plano semanal.

Para lá destes dois instrumentos (mensal e semanal), existia ainda um plano diário (micro plano). Apenas a este nível o envolvimento das crianças era efectivo, apesar de ser pouco expressivo ao nível decisório. Apesar do plano diário estar muito condicionado, parece-me importante este envolvimento da criança na sua construção-avaliação, pois tem o efeito de uma maior apropriação do currículo por parte da turma.

A partir do momento em que nós assumimos o processo, a responsabilidade da planificação semanal e diárias respectivas passou a ser nossa. Todas as planificações que assumi e que elaborei tiveram como ponto de partida a planificação mensal da professora cooperante, o ponto de situação do PCT que elaboramos, o programa oficial para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, evidentemente, os princípios educativos, as actividades de rotinas, entre outras particularidades do modelo pedagógico adoptado.

A relação pedagógica, os diversos papéis desempenhados pelos elementos do grupo, o espaço e os recursos educativos são alguns entre muitos aspectos que foram objecto da nossa atenção durante estas semanas iniciais.



Apesar de este período de duas semanas ter sido reservado para a observação, a professora cooperante considerou que seria útil cada estagiária ter uma experiência de responsabilização, durante uma actividade, para que nos fossemos iniciando de forma mais suave. Gostámos desta proposta e cada uma de nós assumiu um pequeno momento do processo durante a segunda semana de observação. A mim coube-me a área da Língua Portuguesa. Passarei a apresentar a micro-planificação referente, apenas, a esta actividade referente ao dia 9 de Março.

Conteúdos (Coluna 1)	Competências Específicas (Coluna 2)	Objectivos (Coluna 3)	Avaliação (Coluna 4)
1-Tipo de textos: poesia; 2-Rima.	<p>Língua Portuguesa</p> <p><u>Expressão oral:</u></p> 1- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; 2- Conhecimento de vocabulário diversificado. 3- Interagir verbalmente e participar nas discussões do grupo. <p><u>Expressão escrita:</u></p> 4- Capacidade para produzir um texto escrito; 5- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual; 6- Escrever com correcção ortográfica e de uma forma legível; 7- Utilizar correctamente os sinais de pontuação. <p><u>Leitura:</u></p> 8- Localizar informação em material escrito e apreender o significado global de um texto curto; 9- Extracção de informação de material escrito. <p><u>Conhecimento explícito:</u></p> 10- Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas; 11- Aprender informação essencial de um discurso oral. 12- Extrair informação relevante de um texto escrito; 13- Compreender progressivamente as técnicas de organização textual; 14- Assinalar a mudança de parágrafo; 15- Utilizar correctamente os sinais de pontuação.	1-Exprimir-se oralmente; 2-Experimentar percursos em grupo que proporcionem o prazer da escrita; 3-Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; 4-Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção; 5-Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas; 6-Utilizar a leitura com finalidades diversas; 7-Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa; 8-Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita; 9-Desenvolver capacidades mentais: abstracção, dedução, indução, estratégia e pensamento criativo; 10-Desenvolver actividades interpessoais e em grupo, respeitando normas e critérios de actuação, de convivência e trabalho; 11-Controlar a atenção na execução das tarefas.	<p>Avaliação formativa pontual:</p> -Livro “Os nossos nomes rimados”. <p>Avaliação qualitativa formativa contínua:</p> -Observação directa dos alunos; - Desempenho manifestado na actividade proposta; -Participação na sessão (diálogo); -Interesse demonstrado (atitudes).

Comecei por estabelecer, com os alunos, um diálogo acerca da poesia e mais especificamente da rima. Este primeiro momento teve como intuito o diagnóstico das



necessidades e potencialidades do grupo. Exploramos, colectivamente, a lengalenga “Rimar o nome”⁸⁴, projectada na parede. Após a leitura silenciosa por parte de toda a turma, eu li em voz alta e um aluno repetiu o meu exemplo. Coloquei questões à turma e os meninos tiveram oportunidade de sublinhar alguns versos e rodear pares de palavras que rimassem. Estas tarefas foram realizadas no próprio acetato por várias crianças, para que todos pudessem visualizar; e individualmente, já que cada aluno possuía a fotocópia da lengalenga. Esta estratégia permitiu captar uma maior atenção da turma. Lemos, ainda, o poema “Vamos para a escola”⁸⁵ que detinha uma linguagem bastante simples. Contudo, era um poema extremamente interessante e motivante para as crianças. Os alunos aderiram muito bem à actividade e este contacto precoce, nomeadamente “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua [...], pelo poder da linguagem [...] e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (Sim-Sim, (2007: 55).

Para as crianças poderem demonstrar as suas capacidades em relação ao conteúdo desenvolvido, propus a realização de uma quadra, a pares, com os seus respectivos nomes⁸⁶. Já Barbeiro (2007:8) nos lembra que “a escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam aprender a sua especificidade [...] e aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos”. Todos os alunos conseguiram concluir a tarefa proposta, uma vez que as crianças mais capazes ajudavam os colegas com mais dificuldades. Posteriormente, o par comunicou a sua quadra à turma, favorecendo “o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade [que] deve, assim, ser promovido em contexto escolar” (Freitas, 2007: 8). Foi no final que se juntaram todos as quadras para formar um livro intitulado «Os nossos nomes rimados». Tal como o título, também foi da sugestão da turma a colocação do livro na nossa biblioteca.

De uma forma geral, avalio positivamente este primeiro contacto com a turma. O diálogo inicial revelou-se uma boa estratégia para perceber o ponto de situação da turma em relação ao conteúdo, para poder dirigir a minha acção. Porém, de seguida deveria ter explorado mais a lengalenga. Como as crianças conseguirem corresponder

⁸⁴ Ver Anexo 64

⁸⁵ Ver Anexo 65

⁸⁶ Ver Anexo 66



ao pedido, eu poderia desencadear um maior desafio. A minha postura foi correcta e quer a estratégia do acetato para a exploração da lengalenga, como do trabalho a pares funcionou muito bem. A minha maior dificuldade prendeu-se com o controle do tempo. No final, os alunos demonstraram-se satisfeitos com as aprendizagens adquiridas e orgulhosos pelo trabalho desenvolvido.

O desenvolvimento desta actividade permitiu ampliar nas crianças não só competências e objectivos a nível da Língua Portuguesa, de leitura, comunicação oral, expressão escrita e conhecimento explícito, como se verifica na planificação acima apresentada, mas também ao nível da Expressão Plástica com a construção do livro.

No dia seguinte a minha colega Eva Carvalho responsabilizou-se pela área da Matemática, desenvolvendo o jogo Par ou Impar⁸⁷.

Já no dia 11 de Março a Ana Noga ficou responsável pela área do Estudo do meio, com a construção de uma sementeira⁸⁸.

Como já disse, o conselho de turma é um ponto-chave do modelo pedagógico do MEM e é considerado o eixo deste modelo curricular. Assim, parecia-nos indispensável a observação deste processo. Acontece que ele se efectuava à sexta-feira, dia em que decorriam na UTAD outras unidades curriculares teóricas, e que está fora do nosso horário de estágio. Aproveitamos esta segunda semana de observação para acrescentar um dia extra ao nosso estágio e comparecemos no dia 13, para participarmos neste momento de gestão escolar democrática. Passo a descrever este momento.

O secretário, tarefa incumbida a um menino semanalmente, preparou uma folha e um lápis e o presidente colocou-se em posição, diante de todo o grupo. Este cargo ainda estava na posse da professora cooperante, porém a mesma pretende revogá-lo aos alunos quando estes se sentirem preparados. O primeiro momento, gerido pelo presidente, prendeu-se com a auto e hetero-avaliação oral dos alunos responsáveis pelas tarefas semanais. Seguiu-se o registo desta avaliação, pelo secretário, com a ajuda do grupo. No momento seguinte, redistribuíram-se as tarefas, consoante a proposta dos

⁸⁷ Ver Anexo 67

⁸⁸ Ver Anexo 68



alunos e o sorteio, com uma lengalenga, elaborada pelo presidente. Havia a preocupação da atribuição justa de cada tarefa, de modo a não haver repetições. Posteriormente colou-se o Diário de Turma no quadro preto e iniciou-se a sua leitura e discussão. O secretário escrevia uma frase acerca de cada registo no Diário, com a ajuda de todo o grupo, valorizando os comportamentos e atitudes dos alunos.

Foi possível constatar que a turma, na sua maioria, se revelou participativa e empenhada em contribuir positivamente para a regulação da vida do grupo. Neste momento avaliou-se o que foi realizado durante a semana, planificou-se a semana conseqüente e geria-se os conflitos de toda a turma. A sua importância a nível pedagógico encontra-se evidenciada e pormenorizada no ponto 3.1. do presente relatório, aquando da fundamentação do modelo pedagógico.

Terminada esta breve referência às duas semanas iniciais de estágio, reservadas para a observação, passarei a relatar, de forma mais descritiva, a prática pedagógica desenvolvida. Seguirei o processo cronológico, como já referi anteriormente, no sentido de dar maior coerência ao percurso. Nas semanas de responsabilidade das minhas colegas, limitar-me-ei a uma breve referência, tendo como foco a aprendizagem da turma durante esses momentos. As planificações das minhas colegas estarão em anexo.

As semanas da minha responsabilidade serão objecto de uma descrição e uma análise reflexiva mais consistente, procurando fundamentar as minhas opções, sempre que considerar necessário. Iniciarei com a apresentação da planificação semanal à qual se seguirá o plano diário, com a respectiva avaliação.

16 a 20 de Março⁸⁹

Esta semana foi da responsabilização da Ana Noga

A Ana iniciou a sua prática com o desenvolvimento de um conteúdo da área de Matemática: os itinerários. Após a leitura do texto “A caminho da escola”, projectado na tela, sucedeu a exploração colectiva dos diferentes percursos descritos no texto. A turma procedeu à visualização e demarcação dos itinerários delimitados no mapa, colado no quadro preto. Os meninos conseguiram, assim, perceber o que são itinerários.

⁸⁹ Ver Planificação no Anexo 69



Exploraram, ainda, colectivamente, diferentes percursos e pontos-chave no mapa de Vila Real, afixado no quadro preto. A ficha de trabalho sobre os itinerários revelou-se um bom momento de avaliação. A estratégia escolhida para abordar o conteúdo dos itinerários na área da Matemática resultou bem. Como foi a primeira vez que este conteúdo foi abordado com a turma, gerou alguma agitação e dúvida inicial por parte das crianças, o que desencadeou a intervenção da professora cooperante. Existe, ainda, necessidade de dar continuidade ao tema, devido à sua complexidade.

Seguiu-se o desenvolvimento do jogo “Quem? O Quê?”, mais relacionado com a área de Língua Portuguesa. Os alunos retiravam, de um saco, pedaços de papéis com diferentes palavras e colavam-nas no quadro, na coluna respectiva: “quem” ou “o quê”. A turma conseguiu, assim, perceber as explicações da Ana e concretizar as tarefas propostas, correctamente. O mesmo sucedeu na escrita individual de um texto para o Dia do Pai, surgindo textos extremamente interessantes. A construção de um cartão comemorativo do mesmo dia, por todos os alunos, usando a técnica do *origami*, revelou-se um excelente momento de criatividade e empenhamento. Foi possível, portanto, associar a área da Língua Portuguesa à Expressão Plástica e até à Matemática com a construção do cartão para o Dia do Pai.

Por sua vez, a área de Estudo do Meio ficou a cargo das três estagiárias, já que se iniciou um Percurso de Pesquisa sobre as Plantas. Desenrolou-se um diálogo⁹⁰ com a turma, que permitiu o desenvolvimento das questões dos alunos para formar as suas ideias primeiras sobre as plantas⁹¹. Preocupamo-nos em considerar o que as crianças pronunciavam porque, à entrada da escola, possuem já vivências, “experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que a rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2006: 101). E assim, ao “considerar o erro como consubstancial ao conhecimento” (Cachapuz, 2002: 143), foi possível iniciar um processo bastante complexo de uma forma coerente, uma vez que as questões das crianças acerca do tema a tratar, neste caso as plantas, foram lhes

⁹⁰ Ver Anexo 70

⁹¹ Ver Anexo 71



devolvidas para se poder formular as suas ideias primeiras. Na sua maioria, por serem baseadas no senso comum e com forte adesão afectiva, chocaram com os conceitos de natureza científica. Surgiu, também no grupo, alunos com ideias de representações afectivas e imaginadas da realidade, tal como «as plantas carnívoras comem crianças» e o objectivo a que nos propusemos foi, partindo dessas ideias, tentar promover o interesse e a curiosidade.

23 a 27 de Março

No sentido de tornar mais fácil a leitura deste relato, mantendo a possível homogeneidade e coerência, optei por apresentar a grelha de planificação semanal, onde indico respectivamente os conteúdos a serem tratados durante cada semana (coluna 1); as competências específicas que procuro ajudar as crianças a desenvolver (coluna 2); os objectivos que procuro que cada criança atinja (coluna 3); e, finalmente, de forma também sumária, a avaliação pensada para esta semana (coluna 4). No sentido de não tornar o relato redundante optei por retirar a coluna que refere as estratégias e actividades desenvolvidas, tendo em vista que estas são objecto directo do relato.

Esta grelha tem como função facilitar a melhor compreensão do relato das minhas práticas que seguirá uma ordem cronológica que dará conta do modo como a planificação foi concretizada em sala de aula. O relato das actividades diárias procurará enfatizar, sempre que me parecer necessário, a articulação de cada actividade, ou grupo de actividades, com os respectivos objectivos e competências, assim como clarificar a coerência com o modelo pedagógico adoptado.

Conteúdos (Coluna 1)	Competências específicas (Coluna 2)	Objectivos (Coluna 3)	Avaliação (Coluna 4)
Língua Portuguesa 1- Esquema de um texto 2-Escrita e exploração de um texto 3-Leitura da Primavera 4-Acróstico da Primavera Matemática	Língua Portuguesa <u>Expressão oral:</u> 1- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; 2- Conhecimento de vocabulário diversificado. <u>Expressão escrita:</u> 3- Conhecimento de	Língua Portuguesa <u>Expressão oral:</u> 1- Intervir oralmente de forma adequada à situação de comunicação; 2- Demonstrar o que a turma sabe sobre a Primavera; 3- Regular a participação – saber ouvir, respeitar a opinião dos outros. <u>Expressão Escrita:</u> 4- Organizar a informação num esquema; 5- Planificar um texto; 6- Redigir um texto.	Avaliação formativa contínua de regulação interactiva - Observação (não instrumentada) da chuva de ideias sobre a Primavera; - Observação



<p>5-Repartição em duas, três e quatro partes iguais</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>6- Plantas</p> <p>7- Estação do ano: Primavera</p> <p>8- Apresentação de trabalhos</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>9-Flores em origami</p> <p>Expressão Musical</p> <p>10- Audição de uma música</p>	<p>técnicas base de organização textual.</p> <p><u>Leitura:</u></p> <p>4- Localizar informação em material escrito e apreender o significado global de um texto curto;</p> <p>5- Extracção de informação de material escrito.</p> <p><u>Conhecimento explícito:</u></p> <p>6- Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.</p> <p>Matemática</p> <p><u>Álgebra e Funções:</u></p> <p>7- Aptidão para analisar as relações numéricas de uma situação, explicitá-las em linguagem corrente e representá-las através de diferentes processos, incluindo o uso de símbolos.</p> <p>Estudo do Meio</p> <p><u>O conhecimento do ambiente natural e social:</u></p> <p>8- Caracterização das estações do ano, utilizando diversos indicadores resultantes da observação directa e indirecta</p> <p>Expressão Plástica</p> <p><u>Produção-criação:</u></p> <p>9- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual.</p> <p>Expressão Musical</p> <p><u>Culturas musicais nos contextos:</u></p> <p>10- Identificar de diferentes culturas musicais e os contextos onde se inserem.</p> <p>Formação Cívica</p> <p>11- Expressar opiniões;</p> <p>12- Expressar sentimentos;</p> <p>13- Respeitar as opiniões</p>	<p><u>Leitura:</u></p> <p>7- Ler textos produzidos por si ou pelos outros;</p> <p>8- Integrar textos produzidos nos circuitos comunicativos.</p> <p>9- Localizar a informação pretendida;</p> <p>10- Responder a questões sobre um texto;</p> <p>11- Formular questões sobre o texto ao autor;</p> <p>12- Propor outro título para o texto.</p> <p><u>Conhecimento Explícito da Língua:</u></p> <p>13- Identificar femininos, masculinos; singulares e plurais;</p> <p>14- Formação de palavras da mesma família;</p> <p>15- Identificar o grau de palavras;</p> <p>16- Identificar frases na afirmativa e na negativa;</p> <p>17- Explicitar as regras básicas de pontuação;</p> <p>18- Identificar os grupos nominal e do grupo verbal;</p> <p>Matemática</p> <p><u>Álgebra e Funções:</u></p> <p>19- Identificar a metade, a terça parte, a quarta parte e representá-las na forma de fracção.</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>À descoberta do ambiente natural:</p> <p><u>Os aspectos físicos do meio local:</u></p> <p>20-Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos.</p> <p><u>Os seres vivos do seu ambiente:</u></p> <p>21- Formar os grupos de trabalho para o projecto.</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>22- Contornar objectos;</p> <p>23- Utilizar régua, tesoura e cordel;</p> <p>24- Ilustrar de forma pessoal;</p> <p>25- Fazer dobragens;</p> <p>26- Fazer flores, usando as técnicas em origami.</p> <p>Expressão Musical</p> <p>27- Aprender a escutar;</p> <p>28- Dar nome ao que se ouve.</p> <p>Formação Cívica</p> <p>29- Demonstrar opiniões;</p>	<p>(instrumentada⁹²) da realização do esquema da Primavera</p> <p>- Observação (instrumentada⁹³) da escrita do texto “Se eu fosse a Primavera”;</p> <p>- Observação (não instrumentada) da leitura do texto e da localização da informação necessária;</p> <p>- Observação (não instrumentada) da exploração do texto;</p> <p>- Observação (instrumentada⁹⁴) da construção das pizzas;</p> <p>- Ficha de trabalho sobre a repartição em duas, quatro e três partes iguais⁹⁵.</p> <p>Avaliação qualitativa formativa contínua:</p> <p>- Observação directa dos alunos;</p> <p>- Desempenho manifestado nas actividades;</p> <p>- Participação.</p> <p>- Observação das atitudes, reacções e</p>
--	--	--	---

⁹² Ver Anexo72

⁹³ Ver Anexo73

⁹⁴ Ver Anexo 74

⁹⁵ Ver Anexo 75



	dos outros; 14- Entreatujada.	30- Demonstrar sentimentos; 31- Saber respeitar as opiniões dos outros. 32- Entreatujada	comportamentos os alunos. - Envolvimento e participação dos alunos nas actividades desenvolvidas.
--	----------------------------------	--	---

Competências gerais a privilegiar:

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

Estas competências gerais a privilegiar resultaram do diagnóstico da turma que me mostrou que estavam pouco desenvolvidas. Então adaptei a minha prática aos conteúdos fornecidos pela professora cooperante. Também se aproximam dos objectivos que pretendo atingir.

Os objectivos foram escolhidos de acordo com o currículo nacional, tendo em conta os novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa.

Para além do Ministério da Educação, também considerei as metas e competências delineadas no Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Turma.

Pensei em associar várias áreas do saber, favorecendo a interdisciplinaridade, porque acredito na sua potencialidade educativa.

Para não tornar o relato demasiado extenso, a fundamentação da planificação segue em anexo⁹⁶

Os planos diários eram articulados com a planificação semanal e esta, por sua vez, com a mensal. Este plano do dia era, como já explicitiei, o momento onde as crianças se envolviam no processo de planificação. Era constituído, habitualmente, como um instrumento próprio. Contudo, na nossa turma, esse instrumento não existia e o plano era elaborado por uma criança no quadro, cumprindo a sua tarefa semanal, e passado

⁹⁶ Ver Anexo76



por todos os alunos no caderno. Passarei, portanto, a reproduzir os respectivos planos diários.

Plano do dia (23 de Março)	Ponto de Situação
Leitura de uma história.	●
Avaliação do plano da semana anterior.	●
Plano Semanal.	●
Número do dia.	
Estudo do Meio/ Língua Portuguesa: Jogo “Banco de palavras” e escrita de um texto “Se eu fosse a Primavera”. Esquema sobre a primavera.	●
Conselho de Turma.	●

O dia começou com a leitura de uma história por um pai de uma criança. Seguiram-se as actividades de rotina imbuídas na sala de aula, a saber a escrita da data no quadro pequeno⁹⁷, por um menino responsável por essa tarefa semanal e a avaliação do plano da semana anterior⁹⁸. Nesta rotina, que sucedia normalmente à segunda-feira de manhã, um menino cumpria a sua tarefa de leitura do plano da semana anterior e de gestão da sua avaliação, colectiva, seguindo um código de cores, previamente combinado com as crianças, no qual o verde indica «fizemos», o amarelo anuncia «ainda não acabamos» e o vermelho «não fizemos». Esta actividade é fundamental para que a criança se vá apropriando do currículo trabalhado; das aprendizagens efectuadas; da gestão do tempo; entre outras capacidades importantíssimas. Apesar de, no modelo do MEM, se aconselhar que esta avaliação seja conduzida sob a responsabilidade total de um aluno, no nosso caso a professora tem, ainda, um papel activo, dada a tenra idade das crianças e a pouca maturidade nestas rotinas. Contudo, a avaliação é feita de forma participativa, questionando-se a turma sobre “a apreciação crítica do trabalho realizado na semana anterior”, como nos mostra Júlio Pires (Escola Moderna, 2003: 36), a partir do que tínhamos planificado, o que planificamos mas não fizemos, e ainda, o que fizemos, apesar de não ter sido planificado. Esta avaliação do plano da semana era o ponto de partida para a construção do novo plano semanal⁹⁹. Apesar de este ser pensado pelas estagiárias e a professora cooperante, é registado por um menino, num esquema, colado

⁹⁷ Ver Anexo77

⁹⁸ Ver Anexo78

⁹⁹ Ver Anexo 79



no quadro, com as colunas correspondentes às diferentes áreas curriculares. Havia a preocupação de chamar a atenção das crianças para o preenchimento da tabela e torná-los participativos. E a partir deste plano semanal se pensava o plano do dia, igualmente registado no quadro preto por um aluno responsável por esta tarefa semanal. Tínhamos o cuidado de ouvir os alunos na passagem do novo plano da semana para o novo plano do dia. Estes três momentos são de uma enorme riqueza quanto ao desenvolvimento da autonomia, a capacidade de fazer planos de acção, a percepção da gestão do tempo, e muitas outras aptidões. Parece-me importante destacar a relevância pedagógica destas actividades, na medida em que “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças” (Howmann e Weikart, 2003: 224) e são actividades estruturantes e facilitadoras do desenvolvimento das competências gerais apontadas para o 1º ciclo do Ensino Básico, das quais destaco «usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio». A fundamentação didáctica destas rotinas foi cuidadosamente desenvolvida no ponto 3.1. deste relatório, aquando da fundamentação do MEM. Após o registo para o caderno do plano do dia, por parte das crianças, seguia-se o número do dia. Nesta actividade de rotina as crianças registavam no quadro preto o número correspondente ao presente dia e representavam-no das inúmeras formas que conheciam. Desta forma, se revia, aperfeiçoava e inseria conceitos. Surgiam representações extremamente interessantes e as crianças participavam e adoravam este momento. Proporcionava-lhes uma aprendizagem estimulante, desenvolvendo o raciocínio matemático, a oralidade e a comunicação. Os alunos registavam no caderno todas as possibilidades que surgiram durante esta actividade.

Terminado este primeiro momento do dia em que se concretizavam as rotinas embutidas no próprio modelo pedagógico, iniciei o primeiro conteúdo previsto na área do Estudo do meio: as estações do ano e mais especificamente a Primavera. A aula começou com o jogo «Banco de palavras»¹⁰⁰, onde os alunos escreveram algumas palavras sobre o tema, num pequeno cartão e colocaram num saco, como orienta Barbeiro (2007: 23). A partir desta «chuva de ideias» sobre a Primavera, fez-se uma leitura e discussão colectiva dos

¹⁰⁰ Ver Anexo80



cartões para se proceder à construção de um esquema no quadro preto¹⁰¹. Foi importante aproveitar, “na lista resultante da chuva de ideias [...], os termos considerados mais importantes para figurarem no texto” (Barbeiro, 2007: 20), neste caso condensado num esquema. Foi o momento da avaliação diagnóstica. Como também lembra Ferreira (2007: 24), é necessário considerar e partir das ideias da criança, para averiguar o que ela sabe ou não acerca do tema a desenvolver. E como todos participaram na construção do esquema, funcionou, precisamente, como o registo das ideias prévias dos alunos. De seguida, coloquei uma música clássica de Vivaldi e propus aos alunos que pensassem no que fariam se fossem a Primavera. Após alguns minutos, escreveram o texto intitulado “Se eu fosse a Primavera”¹⁰². Esta estratégia resultou muito bem porque os meninos estavam completamente silenciosos e concentrados. Interrompi-os, perto do final, para o “jogo da feiticeira”¹⁰³. Fingi-me de feiticeira e expliquei que cada criança apenas poderiam escrever duas palavras num cartão e partilhá-lo com três colegas, ficando com oito palavras que teriam de estar contempladas na última frase do texto. Os alunos não perceberam imediatamente, porém com algumas exemplificações entenderam e aderiram muito bem a este jogo da escrita. No final, pedi que relessem o texto e questionei-os em relação à satisfação acerca do que escreveram, uma vez que “o aluno deve ganhar o hábito de reler o seu texto, para proceder a correcções, mas também para proceder a reformulações” (Barbeiro, 2007: 26). Estas actividades contribuíram para que progressivamente a criança desenvolva competências específicas (1;2; 8; 10; 11; 12; 13) apontadas para estes conteúdos (1; 2; 7 e 10), bem como alguns objectivos (1; 2; 3; 4; 5; 6; 20; 27; 28; 29; 30 e 31) também destacados na planificação. Estes objectivos foram totalmente adquiridos pela maioria dos alunos e parcialmente por alguns. Foram também contempladas várias competências gerais, das quais destaco «usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio». É importante, ainda, referir que apesar de estas actividades se situar no âmbito da área de Estudo do Meio, foi um momento importante para trabalhar a Língua Portuguesa, como se comprova na planificação.

¹⁰¹ Ver Anexo81

¹⁰² Ver Anexo82

¹⁰³ Ver Anexo83



Depois do intervalo assistiu-se ao Conselho de Turma¹⁰⁴, onde comecei por organizar os alunos e a preparar o secretário, tarefa incumbida a um aluno semanalmente. Inicialmente propus a um menino que assumisse a vice-presidência, pela primeira vez. O critério da escolha baseou-se, com a ajuda dos alunos, no menino que se portou melhor durante a semana. Assim, esse aluno começou a ler as tarefas e a nomear o seu representante, para que este se auto-avaliasse e ouvisse a hetero-avaliação dos colegas. Entretanto, a turma pensou numa frase, com a minha ajuda, baseada no cumprimento e empenhamento do aluno em relação à tarefa confiada; e o secretário registou. De seguida, redistribuímos as tarefas, consoante a proposta e posterior sorteio de um aluno, usando uma lengalenga. No entanto houve o cuidado de os alunos não repetirem a mesma tarefa. Por fim, o vice-presidente leu o Diário de Turma, colado no quadro preto. Ouviu-se o comentário do aluno que escreveu e a opinião dos restantes alunos. No final, pensamos numa frase e generalizamos a ideia do aluno, de modo a abordar os comportamentos e atitudes presentes no registo; e o secretário redigiu.

De uma forma geral avalio este primeiro dia da minha actividade de prática profissional como bom, na medida em que consegui cumprir integralmente a planificação e os alunos atingiram de forma satisfatória os objectivos propostos. Senti alguma insegurança no desenvolvimento do Conselho de Turma, pelo facto de ter sido a minha primeira experiência num momento que exigia um enorme controlo do grupo.

Plano diário (24 de Março)	Ponto de Situação
Número do dia	●
Matemática/ Expressão Plástica: Experimentar a repartição em duas, quatro e três partes iguais.	●
Língua Portuguesa: Exploração de um texto “Se eu fosse a Primavera”.	●
Área de Projecto/ Estudo do Meio: Apresentação de dois trabalhos sobre animais.	●

O dia seguinte começou com as habituais rotinas acima descritas: registo da data, avaliação do plano do dia e construção do novo plano diário. Na avaliação do plano do dia, um menino responsável por tal tarefa leu em voz alta o plano diário da aula anterior e geriu a sua avaliação, seguindo um código de cores, previamente combinado com as crianças: o verde indicava «fizemos», o amarelo anunciava «ainda não acabamos» e o

¹⁰⁴ Ver Anexo84



vermelho «não fizemos». Após o registo da avaliação por todas as crianças, no caderno, outro menino registou o novo plano do dia e iniciamos a rotina do número do dia, representando o 24 de inúmeras formas.

Uma vez concluído este momento de rotinas, iniciei o primeiro conteúdo previsto na área da matemática: repartição em duas, três e quatro partes iguais. Como este conteúdo nunca tinha sido trabalhado na turma, a estratégia escolhida foi pensada de maneira a que os alunos atingissem o meu objectivo (19) de descobrirem «a metade, a terça parte, a quarta parte e representá-las na forma de fracção». O menino responsável pela tarefa de distribuir o material colocou três folhas de cores diferentes para cada aluno e igualmente para mim. Eu propus a construção de pizzas e questionei a turma acerca da melhor forma de o fazer. Imediatamente me responderam que era necessário traçar um círculo a partir do contorno de algo redondo. Distribuí, portanto, um CD a cada aluno para se proceder ao contorno e recorte dos três círculos, individualmente¹⁰⁵. Eu executei a mesma tarefa para que os alunos pudessem visualizar. Após a ilustração das três pizzas¹⁰⁶, coloquei um problema à turma. Relatei que eu e a minha colega estávamos famintas e pretendíamos comer uma pizza. Logo, a mesma teria de ser partida em duas partes iguais, para ser justo. Sem hesitação, um menino respondeu que era necessário dividir a pizza ao meio. Então esse menino exemplificou, dobrando a pizza¹⁰⁷ e os restantes executaram-no individualmente, recortando a dobragem. “Actividades envolvendo [...] dobragens [...] enriquecem as capacidades espaciais das crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem o conhecimento das formas geométricas e das duas potencialidades” (Ponte e Serrazina, 2000: 181). Aproveitei, portanto, este momento para consolidar as propriedades do círculo e as simetrias. Concluímos que detínhamos duas partes iguais de pizza e que uma parte constituía a metade da outra. Então, registei no quadro a sua representação matemática, ou seja, $\frac{1}{2}$ e a sua explicação. Por sua vez, os alunos escreveram e colaram as duas partes da pizza no caderno¹⁰⁸. Com a outra pizza, coloquei o mesmo problema mas pretendia dividir a pizza, em partes iguais, por quatro pessoas. Responderam-me que se dobra o círculo ao meio e depois torna-se a

¹⁰⁵ Ver Anexo85

¹⁰⁶ Ver Anexo86

¹⁰⁷ Ver Anexo87

¹⁰⁸ Ver Anexo88



dobrar. O aluno exemplificou e os restantes colegas executaram-no na sua pizza, recortando-a pelas dobragens¹⁰⁹. Como os alunos não sabiam expliquei que se denominava a quarta parte e conseguiram descobrir, por relação com a anterior, que se representava $\frac{1}{4}$. Registaram as suas descobertas juntamente com as quatro partes da pizza no caderno. Por fim, tornei a colocar a questão, mas desta feita para dividir a pizza por três pessoas de forma justa. Após alguma hesitação, um aluno exemplificou timidamente na sua pizza. Com uma enorme satisfação, apoiei a explicação do aluno, ajudei-o a encontrar o ponto central do círculo e a dividi-lo em três partes iguais. Os restantes alunos reproduziram na sua pizza. Para tal, distribuí um cordel por todos os alunos e medimos a circunferência¹¹⁰. Colocaram o cordel esticado na mesa e dividiram-no em três partes iguais, com a ajuda da régua. De seguida, assentaram as três partes cortadas do cordel à volta da circunferência e traçaram uma semi-recta da ponta do cordel ao ponto central do círculo, com um lápis. No final, recortaram com a tesoura¹¹¹. Observei que os alunos mais rápidos ajudaram os colegas e eu auxiliei os alunos com mais dificuldades. A turma conseguiu identificar a denominação de terça parte, pela associação com a anterior, bem como a representação matemática $\frac{1}{3}$. Registaram as suas descobertas e colaram as três partes da pizza no caderno. Ainda com o intuito de desenvolver os mesmos objectivos, questionei a turma em relação à distribuição de 20 fichas pelas duas partes iguais da pizza. Mostraram-me que ficaria 10 fichas em cada metade, colando-as na pizza aplicada no quadro preto¹¹². Foi então que registei a sua representação matemática e explicação: $\frac{1}{2} \times 20 = 10$, ou seja, metade de 20 é dez. É importante estimular os alunos para a “exploração da linguagem das fracções” (Associação de Professores de Matemática - Desenvolvendo o Sentido do Número Racional, 2007: 37). Os alunos escreveram no caderno. Fiz o mesmo processo com 35 fichas, o que gerou alguma reticência na resposta dos alunos, ficando uma ficha no meio das duas metades e resultando na representação $\frac{1}{2} \times 35 = 17.5$. Após o registo

¹⁰⁹ Ver Anexo89

¹¹⁰ Ver Anexo90

¹¹¹ Ver Anexo91

¹¹² Ver Anexo92



das crianças, pedi a um aluno para colocar 12 fichas repartidas por quatro partes iguais da pizza, concluindo que $\frac{1}{4} \times 12 = 3$. Procedeu-se ao registo. Terminámos com o mesmo procedimento colocando 24 fichas em três partes iguais, finalizando que a terça parte de 24 é 8, isto é, $\frac{1}{3} \times 24 = 8$.

A estratégia escolhida foi o trabalho individual, com entreaduda entre pares, para que todos pudessem perceber que “a partição implica a separação de um conjunto num número conhecido de subconjuntos e [...] descobrir quantos elementos cabe em cada um” (Vale, 2006: 45), tendo oportunidade de experimentar. Por isso, foram actividades que procuraram contribuir para que progressivamente as crianças desenvolvessem várias competências específicas (1; 7; 9; 11; 14) e alguns objectivos destacados na planificação (1; 3; 19; 22; 23; 24; 25; 29 e 32). Estes objectivos foram atingidos por todos os alunos com relativa facilidade, uma vez que todos puderam experimentar. Estas actividades abrangeram as áreas de Matemática, de Língua Portuguesa e de Expressão Plástica.

Após o toque da campainha, às 16:00, procedeu-se à análise de um texto “Se eu fosse a Primavera”¹¹³, escrito por um aluno na aula anterior. Projectei-o na tela e distribuí um exemplar por cada aluno, para que todos pudessem registar a sua exploração. Iniciamos com a leitura silenciosa, a leitura em voz alta por mim e, por fim, por um menino. “As experiências de leitura [...] são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura” (Sim-Sim, 2007: 12). Comecei por explorar colectivamente o que o título sugeria, que sentimento o texto provocou, qual o assunto, quais as personagens e a proposta de um título alternativo. Como defende a mesma autora (2007: 23), “a leitura é um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos”. Depois da abordagem interpretativa, consolidámos algumas temáticas do conhecimento explícito da língua, nomeadamente a família das palavras, o

¹¹³ Ver Anexo91



número, o género, o grau, a pontuação e o grupo nominal e verbal. Esta exploração colectiva foi registada no acetato por diferentes alunos e no lugar por toda a turma. Desta forma, todos participaram na exploração do texto, desenvolvendo várias competências específicas (1; 4; 5; 6; 11; 13) e objectivos (1; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17 e 18) destacados na planificação. Foi possível abranger a área de Língua Portuguesa, ao nível da expressão oral, da leitura e do conhecimento explícito da língua.

Para terminar a aula, dois alunos continuaram a apresentação dos trabalhos de projecto sobre os animais. Projecto este, orientado pela professora cooperante, que se encontra na fase final de comunicação.

Plano diário (25 de Março)	Ponto de Situação
Estudo do Meio/ Expressão Plástica: Actividades da Primavera – flores em origami.	●
Exercícios práticos da repartição em duas, quatro e três partes.	●
Área de Projecto/ Estudo do Meio: Continuação do Percurso de Pesquisa sobre as plantas.	●
Responder aos correspondentes.	●
Plano Individual de Trabalho.	●

O dia começou com as habituais rotinas, acima descritas. Posteriormente foram elaborados, individualmente, exercícios práticos sobre a repartição em duas, quatro e três partes iguais¹¹⁴. Inicialmente fiz a leitura em voz alta dos exercícios e os alunos retiraram as dúvidas, colectivamente. Enquanto as crianças resolviam os exercícios, eu circulava pela sala para as ajudar e incentivar. Este momento de avaliação fornece-nos um “feedback informativo [...] de regulação das actividades de ensino e de aprendizagem” (Ferreira, 2007: 27). Apesar de esta actividade se situar na área da Matemática, desenvolve na criança competências do foro da Língua Portuguesa, Formação Pessoal e Social e de Educação para a Cidadania, reflectindo sobre o trabalho realizado e sobre o comportamento apresentado. E permitiu aos alunos o desenvolvimento de várias competências específicas (5 e 7), bem como objectivos (9 e 19) referidos na planificação.

¹¹⁴ Ver Anexo 75



De seguida, procedemos à construção de flores, utilizando a arte de dobragem de papel¹¹⁵. “O *Origami* pode desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que desenvolve a capacidade criativa, além de contribuir para o desenvolvimento da psicomotricidade” (Palhares e Gomes, 2006: 129). Depois de o menino responsável cumprir a sua tarefa ao distribuir as folhas coloridas, eu comecei a explicar e exemplificar cada etapa das dobragens, aproveitando para consolidar a metade, terça e quarta partes, bem como a simetria. “As actividades com *origamis* poderão também permitir o desenvolvimento da [...] aptidão para realizar construções geométricas e para reconhecer e analisar propriedades de figuras geométricas” (Palhares e Gomes, 2006: 130). A este nível, os alunos mostraram grande desenvoltura. O meu ritmo era gradual, para que toda a turma conseguisse concretizar todas as etapas das dobragens. Os alunos mais rápidos ajudavam os colegas. Assim, todos realizaram a sua flor. E, desta forma, desenvolveram algumas competências específicas (9; 14) e objectivos (25; 26 e 32) destacados na planificação. Apesar de esta actividade se situar no âmbito da área da Expressão Plástica foi um momento importante para trabalhar o conteúdo de Matemática, ao nível da consolidação de vários conteúdos, e da Formação Pessoal e Social, essencialmente na entajuda entre colegas.

Depois do intervalo os alunos realizaram, a pares, um acróstico sobre a Primavera¹¹⁶. Como a turma desconhecia tal denominação e a sua aplicação, expliquei e exemplifiquei detalhadamente. Os alunos mostraram-se bastante motivados, registando acrósticos interessantíssimos nas folhas coloridas, que se colaram na nossa árvore da primavera, no hall de entrada. A estratégia escolhida resultou bem, permitindo a entajuda. Constatei que os alunos se empenharam bastante e têm um enorme potencial criativo. Esta actividade contribui para o desenvolvimento de algumas competências específicas (2; 3; 8; 11; 12; 13 e 14) e objectivos (2; 3; 29; 30; 31 e 32) destacados na planificação. Apesar de esta actividade se situar no âmbito da área da Língua Portuguesa, pelo conhecimento e construção de um acróstico, foi um momento importante para trabalhar o conteúdo de Estudo do Meio, por abordar a Primavera e da Formação Pessoal e Social, essencialmente no “trabalho em pequeno grupo [que] permite que os alunos exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam

¹¹⁵ Ver Anexo 94

¹¹⁶ Ver Anexo 95



estratégias e soluções, argumentam e criticam outros argumentos” (Ponte e Serrazina, 2000:128).

Terminamos a aula com a continuação do desenvolvimento do Percurso de Pesquisa sobre as plantas. Todas as ideias primeiras foram devolvidas às crianças para que estas as pudessem confrontar com novas ideias e re-construir os conhecimentos¹¹⁷. Surgiram ideias interessantíssimas, como “as plantas não comem mas bebem” e “todas as plantas são verdes”. E foi precisamente a partir da análise destas ideias dos alunos, sobre as plantas, que ficamos a perceber o que os alunos sabiam, queriam saber, ou seja, o seu perfil de partida. Foi o momento da avaliação diagnóstica, que nos permitiu identificar as capacidades, necessidades e interesses dos alunos, antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem. Conseguimos averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens para poder ajustar a nossa acção. Esta primeira fase foi verificada através deste diálogo com os alunos e com a professora cooperante, da consulta de documentos, da observação sistemática de aspectos específicos, de acontecimentos e de comentários e escritos de cada aluno. E a nossa finalidade educativa prendia-se precisamente com a tomada de consciência da enorme diversidade e importância das plantas para a vida dos restantes seres vivos na Terra (biodiversidade), bem como da valorização das plantas, desenvolvendo uma atitude de maior responsabilidade e respeito face às plantas (sensibilidade ambiental). O nosso objectivo era o de (re)organizar as ideias das crianças e desenvolver capacidades do saber procurar, seleccionar e organizar informações, analisar e planear, tomar decisões, comunicar, entre outras e do saber fazer cuidar de plantas, e muitas mais. A partir das questões/problema e ideias primeiras das crianças, procedemos à sua organização e posterior formação de grupos. Cada elemento da turma escolheu o subtema que mais lhe interessava, e que se relacionava com as questões e ideias que pronunciou. De todas as questões colocadas, resultaram seis sub-temas divididos pela turma. A professora e as estagiárias acompanharam e orientaram os grupos.

Avaliação e reflexão da actividade desenvolvida

¹¹⁷ Ver Anexo 96



De uma forma geral, avalio esta semana positivamente. Como foi a minha primeira experiência imperava um pouco de receio, que logo se transformou numa enorme satisfação ao perceber que contribuí para a aprendizagem e o crescimento dos alunos.

A minha principal dificuldade prendeu-se com a previsão do tempo, pois as actividades planeadas foram superiores às realizadas. O momento mais difícil para mim foi o Conselho de Turma, pelo facto de exigir um enorme controlo de toda a situação envolvente e principalmente da turma. Preciso de interiorizar totalmente as rotinas para as poder inculcar nos alunos.

O momento que me provocou mais satisfação foi no desenvolvimento do conteúdo da repartição em duas, três e quatro partes iguais, por conseguir que os alunos descobrissem e experimentassem, a partir das suas ideias. Apercebi-me que gerei um conflito cognitivo, fulcral para a aprendizagem significativa dos alunos, resultando num maior envolvimento. Usei, também, uma abordagem diferente no registo e exploração do texto “Se eu fosse a Primavera” que também resultou muito bem.

Em todas as actividades tive a preocupação em alienar as várias áreas do saber, pois acredito no potencial educativo da interdisciplinaridade. Reforcei muito a entajada por achar uma excelente estratégia de trabalho. Tentei, também, criar entusiasmo e alegria em tudo que era feio, para motivar os alunos.

Planificação mensal (Abril)¹¹⁸

13 a 17 de Abril

Esta semana foi da responsabilidade do grupo na sua totalidade, o qual dividiu algumas áreas de responsabilização durante a semana, as quais passarei a descrever.

Plano diário (14 de Abril)	Ponto de Situação
Distribuição das tarefas.	●
Plano Semanal.	●
O número do dia.	●
Plano Individual de Trabalho – novo.	●

¹¹⁸ Ver Anexo97



Língua Portuguesa: Diálogo acerca das férias da Páscoa. Construção da área vocabular e «Páscoa». Ilustração.	●
Matemática: Preenchimento do calendário relativo ao mês de Abril. Análise do mapa do tempo que fez em Março e construção do gráfico.	●

O dia iniciou-se com as rotinas, anteriormente descritas.

A professora cooperante responsabilizou-se pela área da Língua Portuguesa, traçando com os meninos um diálogo acerca das férias da Páscoa. Com as suas ideias, construiu um esquema no quadro preto com a área vocabular de «Páscoa». No final, os meninos registaram o esquema no caderno e ilustraram, de acordo com o tema.

Por sua vez, a área da Matemática foi da responsabilidade da minha colega Ana Noga¹¹⁹.

Plano diário (15 de Abril)	Ponto de Situação
Número do dia.	●
Matemática/ Expressão Plástica: a repartição em duas, quatro e três partes iguais (revisão).	●
Língua Portuguesa: leitura e exploração de uma história “O rio das águas limpinhas”	●
Estudo do Meio/ Área de Projecto: continuação do projecto sobre as plantas.	●

O dia começou as rotinas habitualmente desenvolvidas.

A área da Matemática foi da minha responsabilidade. Como ainda havia possibilidade de exploração do conceito de repartição em duas, três e quatro partes iguais, decidi dar continuidade. Inicialmente questionei a turma em relação ao tema, abordado na semana anterior, revendo e ampliando os conceitos. A título de exemplo, desenhei um quadrado com dez pintas dividido ao meio, no quadro preto e pedi a um aluno para representar matematicamente e ele escreveu $\frac{1}{1} \times 10 = 5$. Foi então que questionei a turma em relação a outras formas de registar esta representação. Descobriram, então, que se podia registar por extenso ou $10:2 = 5$ ¹²⁰. Fizeram o mesmo com a quarta e a terça partes, desenvolvendo, assim, o pensamento reversivo. É de extrema relevância “continuar a

¹¹⁹ Ver Anexo 98

¹²⁰ Ver Anexo 99



fazer-se, de modo progressivo, a ligação dos esquemas dos alunos com as representações simbólicas na forma de fracção [...], bem como a ligação com a divisão de números inteiros” (Associação de Professores de Matemática - Desenvolvendo o sentido do número racional: 44). Constatei que a turma estava bastante entusiasmada em responder e participar, revelando uma enorme desenvoltura com o tema. Após as crianças registarem no caderno, questionei a turma se apenas poderíamos repartir em partes iguais pizzas e fichas. Imediatamente me enunciaram exemplos de materiais que se podiam repartir. Então, pedi a um menino para dividir água de um recipiente por quatro copos iguais, areia por dois copos iguais e 12 feijões por três copos¹²¹. De seguida, formulamos colectivamente uma tabela, no quadro preto, para registar os dados da experimentação, contendo os elementos, o número de copos, o processo e a conclusão¹²². Como não era possível a participação de toda a turma, cada aluno procedeu a uma tarefa diferente. Por fim, todos os alunos registaram a tabela no caderno. No intervalo todas as crianças puderam experimentar a repartição com os materiais do quotidiano. Assim, todas as crianças tiveram oportunidade de desenvolver as competências específicas e adquirir os objectivos destacados no desenvolvimento da actividade da semana anterior, já que esta actividade constitui o seu prolongamento. Acrescenta-se, ainda, o contacto e manipulação destes materiais, para facilitar a compreensão do conteúdo. Os objectivos foram atingidos por todos os alunos com relativa facilidade, pelo facto de todos poderem experimentar. Foi uma actividade extremamente rica nas várias áreas do saber, nomeadamente Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressão Plástica.

A área de Língua Portuguesa foi da responsabilização da minha colega Eva Carvalho¹²³.

A Ana Noga orientou a área de Estudo do Meio/ Área de Projecto, com a continuação do projecto sobre as plantas, apesar de o Percurso de Pesquisa ser da responsabilização das três estagiárias. Entrámos no segundo momento do Percurso de pesquisa, o planeamento do trabalho, onde já havia um trabalho com as crianças, grupo a grupo¹²⁴. O que imperava era a tentativa de encontrar resposta(s), ou seja, procurar a(s)

¹²¹ Ver Anexo 100

¹²² Ver Anexo 101

¹²³ Ver Anexo 102

¹²⁴ Ver Anexo 103



actividade(s) para responder às questões e esclarecer as ideias de cada grupo. Para tal, começaram a pensar nas actividades para saber ou de desenvolvimento e nas actividades para comunicar ou de comunicação e procederam ao registo das suas ideias e sugestões, numa grelha¹²⁵. Foram surgindo, assim, mais ideias em cada grupo. Houve uma preocupação na organização de ideias e questões, fazendo-as corresponder entre ambas. Neste momento houve uma tomada de consciência, por parte das crianças, de que havia um percurso lógico. Os alunos começam a perceber que assim se iniciou o nosso ponto de partida e no final iríamos ver se as suas ideias serão as mesmas. A turma desconhecia esta metodologia de trabalho, porém mostraram-se bastante receptivos e entusiasmados, pelo facto de pretendermos descobrir as respostas às suas questões e ideias. Por isso foi possível demonstrar, com clareza, que não estávamos apenas a realizar actividades, mas sim a desenvolver um projecto por um Percurso Pesquisa.

20 a 24 de Abril¹²⁶

Esta semana foi da responsabilização da minha colega Eva Carvalho.

A Eva iniciou a semana com a área de matemática, questionando os alunos acerca do que é medir. A partir das ideias da turma, teceu algumas explicações e, colectivamente, procederam ao registo das opiniões dos alunos, no quadro preto. De seguida, cada criança registou numa grelha a estimativa e as medições da sala, do quadro e da escola a partir das unidades de medida do pé, palmo e passo respectivamente. Também mediram a escola com a envergadura. Por fim, registaram e discutiram os resultados obtidos, para perceberem que há uma medida padrão. Ainda com o mesmo objectivo, distribuíram-se barras, com diferentes medidas, pelos alunos, que registavam estimativas e medições no seu caderno. O momento de avaliação surgiu com uma ficha de exercícios. O trabalho de grupo foi uma estratégia que resultou muito bem e os meninos aderiram e corresponderam com facilidade.

Mais directamente relacionada com o conteúdo de Língua Portuguesa, foi proposto aos alunos a leitura, o recorte e a organização, em pequenos grupos, de uma lengalenga com

¹²⁵ Ver Anexo 104

¹²⁶ Ver Planificação no Anexo 105



versos desordenados. Assim, registavam a poesia, com coerência interna, e ilustravam as quadras. No final, apresentavam o seu trabalho à turma.

Ao nível da Área de Projecto/ Estudo do Meio deu-se continuidade ao Percorso de Pesquisa sobre as plantas, iniciando a pesquisa de informação. Esta abrangeu, inicialmente, a pesquisa bibliografia, onde os meninos procuraram informação em livros, em enciclopédias, nos dicionários e na internet.

27 a 30 de Abril¹²⁷

Esta semana foi da responsabilização da minha colega Ana Noga. Ainda no contexto do 25 de Abril, assistiu-se à visualização, em PowerPoint, das ilustrações que compõem o livro “O Tesouro”. Após os alunos lerem a história, formularam hipóteses sobre o conteúdo e constaram as ideias principais do livro. Seguiu-se o registo desta comparação no quadro e no caderno, bem como o debate sobre o significado da palavra liberdade, resultando ideias interessantíssimas. O desenho sobre o mesmo tema foi construído ao som da música “Somos livres”. Colocaram-se os desenhos, os textos escritos pelos pais sobre o que é o 25 de Abril e os cravos construídos nas AEC`s num cartaz na hall de entrada, intitulado “Para nós ser livre é”. Como trabalho de casa ficou a redacção do texto sobre a liberdade para enviar aos correspondentes. Utilizando um jogo dramático, os alunos leram os textos segundo várias entoações e sentimentos, consoante lançamento do dado das expressões. Apesar de a escrita ser um pouco exaustiva, os alunos aderiram bem e entusiasmaram-se bastante com esta estratégia da leitura dos textos. Ainda na mesma área foi desenvolvida a reescrita de um texto redigido por um aluno, com a ajuda da professora cooperante. Foi possível, assim, alienar a área da Língua Portuguesa a várias áreas do saber, como Estudo do Meio, Expressão Plástica e Expressão Dramática.

Mais direccionada para a área da Matemática foi a descoberta, a pares, dos diferentes polígonos. Distribuíram-se os polígonos pelas mesas, os alunos experimentaram diferentes formas de representar os quadrados e registaram na folha quadriculada. De seguida, comunicaram à turma as descobertas, explicando as estratégias e raciocínios desenvolvidos. Por sua vez, a Ana explicou como se denominava cada descoberta,

¹²⁷ Ver Planificação no Anexo106



passando por dominós, triminós, tetraminós e pentaminós. Os alunos coloriam, no caderno, os resultados coincidentes. A estratégia escolhida foi bastante favorável ao desenvolvimento da actividade e os alunos adoraram explorar o polidron, ficando a perceber as suas potencialidades.

A nível do Estudo do Meio continuamos o desenvolvimento do Percurso de Pesquisa sobre as plantas, desta feita com a continuação da pesquisa de informação, a nível bibliográfico, ou seja, em livros, Internet, revistas e folhetos.

Planificação Mensal (Maio)¹²⁸

4 a 8 de Maio

Conteúdos (Coluna 1)	Competências específicas (Coluna 2)	Objectivos (Coluna 3)	Avaliação (Coluna 4)
<p>Língua Portuguesa: 1- Texto livre; 2- Leitura; 3- Reescrita; 4- Interpretação.</p> <p>Matemática: 5- Geoplano; 6- Figuras geométricas; 7- Ábaco; 8- Unidade de milhar.</p> <p>Estudo do Meio: 9- Técnicas de pesquisa de informação 10- Plantas</p> <p>Expressão Plástica: 11- Desenho; 12- Pintura; 13- Ilustração.</p>	<p>Língua Portuguesa <u>Expressão escrita:</u> 1- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual; 2- Escrever com correcção ortográfica e de uma forma legível; 3- Utilizar correctamente os sinais de pontuação.</p> <p><u>Expressão oral:</u> 4- Capacidade de se exprimir ideias de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; 5- Conhecimento de vocabulário diversificado. 6- Interagir verbalmente e participar nas discussões do grupo; 7- Aprender informação essencial de um discurso oral; 8- Exprimir ideias adequadas ao contexto e objectivo comunicativo.</p> <p><u>Leitura:</u> 9- Localizar informação em material escrito e apreender o significado global de um texto curto; 10- Extracção de informação de material escrito.</p> <p><u>Conhecimento Explícito da Língua:</u> 11- Conhecimento de paradigmas</p>	<p>Língua Portuguesa <u>Expressão escrita:</u> 1- Redigir um texto autonomamente, sem proposta do professor para o título ou tema. 2- Rever os textos, com o apoio do professor: identificar erros; 3- Acrescentar, apagar, substituir a informação e reordenar o texto; <u>Expressão oral:</u> 4- Intervir oralmente de forma adequada à situação de comunicação; 5- Regular a participação; 6- Saber ouvir, respeitar a opinião dos outros; 7- Justificar opiniões; 8- Precisar ou resumir ideias; 9- Formular perguntas; 10- Participar em actividades de expressão orientada e à natureza dos interlocutores: ouvir os outros e esperara a sua vez; 11- Integrar textos produzidos nos circuitos</p>	<p>Avaliação formativa contínua de regulação interactiva - Observação (não instrumentada) da exploração do calendário; - Observação (instrumentada¹²⁹) da escrita do texto livre; - Observação (instrumentada¹³⁰) da reescrita de texto; - Observação (não instrumentada) da leitura do texto e da localização da informação necessária; - Observação (não instrumentada)</p>

¹²⁸ Ver Anexo107

¹²⁹ Ver Anexo 108

¹³⁰ Ver Anexo 109



	<p>flexionais e de regras gramaticais básicas;</p> <p>12- Compreender progressivamente as técnicas de organização textual;</p> <p>13- Assinalar a mudança de parágrafo.</p> <p>Matemática</p> <p>14- Reconhecimento de formas geométricas simples, bem como a aptidão para descrever figuras geométricas e para completar frisos.</p> <p>15- Aptidão para realizar construções geométricas simples, assim como para identificar propriedades de figuras geométricas, nomeadamente recorrendo a materiais manipuláveis;</p> <p>16- Predisposição para procurar e explorar padrões geométricos</p> <p>17- Compreensão da unidade de área;</p> <p>18- Compreensão da unidade de milhar;</p> <p>19- Explorar uma situação aberta, fazer e testar conjecturas, argumentar e comunicar oralmente as suas conclusões.</p> <p>Estudo do Meio/Área de Projecto</p> <p>20- Utiliza formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplica técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados;</p> <p>21- Cooperar com os colegas de grupo;</p> <p>22- Pesquisar informação;</p> <p>23- Reflectir;</p> <p>24- Expressar dúvidas e dificuldades.</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>25- Ilustrar de forma pessoal;</p> <p>26- Formular hipóteses sobre narrativas visuais;</p> <p>27- Realizar produções plásticas.</p> <p>Formação Cívica</p> <p>28- Expressar opiniões;</p> <p>29- Expressar sentimentos;</p> <p>30- Negociar;</p> <p>31- Decidir;</p> <p>32- Respeitar as opiniões dos outros.</p>	<p>comunicativos.</p> <p><u>Leitura:</u></p> <p>12-Ler textos com progressiva autonomia;</p> <p>13-Identificar o sentido global do texto;</p> <p>14- Identificar o tema central;</p> <p>15- Localizar a informação pretendida;</p> <p>16- Responder a questões sobre o texto;</p> <p>17- Formular questões sobre o texto;</p> <p>18- Procurar informação complementar com a ajuda do professor;</p> <p>19- Propor título para o texto;</p> <p>20- Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados;</p> <p>21- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de textos.</p> <p><u>Conhecimento Explícito da Língua:</u></p> <p>22- Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos;</p> <p>23- Comparar dados e descobrir regularidades;</p> <p>Matemática</p> <p>24- Realizar composições de figuras geométricas: poliminós;</p> <p>25- Comunicar à turma as descobertas efectuadas;</p> <p>26- Explicar as descobertas.</p> <p>Estudo do Meio/Área de Projecto</p> <p>27- Pesquisar informação relevante sobre plantas.</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>28- Ilustrar de forma pessoal.</p>	<p>da exploração do texto</p> <p>- Observação (não instrumentada) da exploração do ábaco para descobrir a noção de milhar;</p> <p>- Observação (instrumentada¹³¹) da exploração do geoplano;</p> <p>- Guião de trabalho no geoplano.</p> <p>Avaliação formativa pontual:</p> <p>- Texto sobre as informações recolhidas na pesquisa.</p> <p>Avaliação qualitativa formativa contínua:</p> <p>- Observação directa dos alunos;</p> <p>- Desempenho manifestado nas actividades;</p> <p>- Participação.</p> <p>- Observação das atitudes, reacções e comportamento dos alunos.</p> <p>- Envolvimento e participação dos alunos nas actividades desenvolvidas.</p>
--	---	--	--

¹³¹ Ver Anexo 110



Competências gerais a privilegiar:

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento lógico.

Plano diário (4 de Maio)	Ponto de Situação
Preenchimento do calendário relativo ao mês de Maio.	●
Elaboração do gráfico do tempo do mês de Abril.	●
Avaliação do plano semanal.	●
Plano semanal.	●
Número do dia.	●
Língua Portuguesa: Escrita de um texto livre.	●
Matemática: Exploração do geoplano - construção de diferentes figuras geométricas.	●

Iniciei o dia 4 de Maio com as rotinas habituais, como descrevi anteriormente.

Como era o primeiro dia do mês de Maio na entrada na escola, procedemos ao preenchimento calendário do respectivo mês, colectivamente. Coloquei um calendário A4 por preencher no quadro preto e o menino responsável por tal tarefa distribuiu um exemplar por cada aluno. Os alunos começaram por completar o título e eu pedi a um menino que colocasse o número do presente dia no local correcto. E, a partir deste número, aproveitei para explorar a sequência de números pares e ímpares, “adições repetidas com multiplicação” (APA, Vol. II: 77), contagens de sete em sete revendo a tabuada, a contagem inversa para um menino com mais dificuldades, e o cálculo mental. Foram, também, assinaladas as datas importantes, como aniversários e feriados. As crianças que faziam anos nesse mês e referiam as datas a assinalar escolhiam as cores para a legenda. Paralelamente os alunos iam preenchendo o seu calendário em A4¹³², individualmente. Em colectivo, construímos uma tabela intitulada “Tempo que fez em Abril”¹³³, no quadro preto. Um aluno traçava as colunas e as linhas, outro desenhava os diferentes estados do tempo na primeira coluna e outro dedicava-se à contagem e registo do número de dias correspondentes a cada estado de tempo na segunda coluna, a partir do mapa com o mesmo título exposto na sala. No final, outro aluno fez o apuramento do

¹³² Ver Anexo 111

¹³³ Ver Anexo 112



número total de dias de cada estado do tempo, registado na terceira coluna. Entretanto os alunos iam ajudando e simultaneamente construindo e preenchendo a sua tabela, individualmente, no caderno. Por fim, foi distribuído um gráfico de barras¹³⁴, com o mesmo título da tabela acima mencionada, onde os alunos, individualmente, pintavam o número de dias correspondentes ao estado do tempo. Como esta actividade constituía uma rotina mensal, os alunos conseguiram desenvolvê-la com relativa facilidade, contribuindo para o desenvolvimento progressivo de competências específicas bem como alguns objectivos também destacados na planificação. Os objectivos foram adquiridos pela maioria dos alunos pelo facto de a estratégia contemplar a participação e experimentação. É importante, ainda, referir que este momento, apesar de se situar no âmbito da área de Matemática, foi importante para trabalhar a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio e a Expressão Plástica.

Mais direccionada para a área de Língua Portuguesa, foi minha proposta que os alunos pensassem em algo e escrevessem livre e individualmente. “Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, na escrita livre, [...] os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constitui um instrumento poderoso para fundar a relação com a escrita” (Barbeiro, 2007: 14). Apontadas para este conteúdo (1), os alunos alcançaram progressivamente competências específicas (1; 2; 3; 4; 5; 10; 13; 14; 28 e 29), bem como alguns objectivos (1 e 2) também destacados na planificação. Há alunos que atingiram os objectivos com maior facilidade, outros que precisam de mais treino e esforço. Destaco, para o desenvolvimento desta actividade, a competência geral «usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio», uma vez que é uma actividade mais ligada à Língua Portuguesa.

Depois do intervalo, o menino responsável pela distribuição do material, colocou em cada mesa um geoplano, elásticos coloridos, régua e folhas quadriculadas. Questionei a turma em relação à exploração do geoplano, para perceber as ideias das crianças. Este momento da avaliação diagnóstica foi fulcral para a minha acção. Propus aos alunos que construíssem, a pares, figuras ao seu gosto no geoplano¹³⁵, mas sem cruzar os elásticos,

¹³⁴ Ver Anexo 113

¹³⁵ Ver Anexo 114



e as desenhassem nas folhas quadriculadas. E neste “ambiente de manipulação [...] o aluno encontra condições para [...] expressar-se livremente, desenvolver a criatividade” (Palhares e Gomes, 2006: 246). Escolhemos uma figura colectivamente e pedi aos dois alunos que a realizaram para a representarem no geoplano projectado¹³⁶. Assim, os restantes alunos podiam-na visualizar, representar nos respectivos geoplanos e registar nas folhas quadriculadas. Explorámos, em colectivo, a figura seleccionada quanto ao número de lados e a sua denominação, quanto às arestas e vértices e outros aspectos dignos de consolidação. “A utilização do geoplano constitui para explorar problemas geométricos [...], facilita o desenvolvimento de habilidades de exploração, comparação, relação entre os seus elementos e oferece um apoio à representação mental e à abstracção” (Ibidem). Fez-se o registo desta exploração no acetato colectivamente e nas folhas quadriculadas, a pares. De seguida, pedi aos alunos que representassem o quadrado mais pequeno possível e expliquei que esse espaço seria a nossa unidade de medida. Como a minha colega Eva tinha abordado este conteúdo com o comprimento e a Ana com os polígonos, dei continuidade. Enquanto os alunos representavam essa unidade de área no geoplano projectado na parede e registavam nas folhas quadriculadas, eu ia tecendo algumas explicações. Posteriormente pedi à turma que representasse no geoplano uma figura com duas unidades de áreas, só com um elástico e sem cruzar. Alguns meninos mostraram diferentes figuras e com a sua exploração foi possível rever a noção de dominó e de metade. Foi importante este momento pois “os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático” (Ministério da Educação, 2008: 5). As suas descobertas e explorações foram representadas no geoplano projectado e registado nas folhas quadriculadas, pelos alunos. Fizemos o mesmo processo com 3; 3,5 e 5 unidades de área. Posteriormente fez-se a comparação de duas figuras e posterior exploração. Após o registo, foi pedido aos alunos que transformassem uma figura com 2 unidades de área numa figura com 2,5 unidades de área. Por fim, todos os alunos colocaram um eixo de simetria ao meio do geoplano e um menino representou uma figura no geoplano projectado e todos copiaram e construíram a figura simétrica do lado direito do eixo. Findámos com a repetição do mesmo processo a partir da construção de frisos. O trabalho a pares resultou muito bem porque

¹³⁶ Ver Anexo 115



contribuiu para um maior investimento por parte dos alunos, que se ajudaram mutuamente. Apontadas para estes conteúdos (5, 6, 7) as competências específicas (4; 5; 6; 7; 15;16; 17; 19; 28; 30; 31; 32 e 33) foram desenvolvidas progressivamente pelos alunos, bem como alguns objectivos (3; 4; 5; 8; 22; 23 e 24) destacados na planificação. A maioria dos alunos conseguiu atingir os objectivos, pelo facto de poderem experimentar, participar e comunicar as suas descobertas. E, apesar de esta actividade se situar na área de Matemática, abrangeu a Língua Portuguesa, a Expressão Plástica e a Formação Cívica.

Plano diário (5 de Maio)	Ponto de Situação
Número do dia.	●
Matemática: Elaboração de um guia de trabalho, a partir da exploração do geoplano.	●
Língua Portuguesa: Reescrita de um texto.	●

No dia 5 de Maio iniciamos as rotinas imbuídas da sala de aula, anteriormente descritas e fundamentadas.

De seguida o menino responsável pela tarefa de distribuir o material, forneceu a cada aluno um geoplano, folhas quadriculadas, régua e um guião de trabalho¹³⁷. Procedi à sua leitura em voz alta e esclareci alguns pontos e dúvidas da turma. Decidimos que seria mais favorável resolver o guião a pares, onde os alunos teriam de resolver uma série de questões, representando as suas respostas no geoplano e registando nas folhas quadriculadas. Entretanto eu ia circulando pela sala para ajudar e observar os alunos. Por fim, corrigimos colectivamente o guião de trabalho num geoplano transparente projectado na tela, onde os alunos representavam as suas respostas¹³⁸ e todos podiam visualizar a correcção. As crianças eram encorajadas a “comunicar o seu pensamento matemático de forma coerente e clara aos colegas, professores” (APA, 2008: 148). E, no lugar, todos acompanhavam com o próprio geoplano e registavam nas folhas ponteadas. Neste momento de avaliação foi possível consolidar a exploração do geoplano, revelando-me “a informação dos vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as

¹³⁷ Ver Anexo 116

¹³⁸ Ver Anexo 117



dificuldades sentidas” (Ferreira, 2007: 27). Constatei, assim, que o trabalho a pares foi a melhor estratégia para esta actividade, pois permitiu um maior empenhamento e dedicação. Com os mesmos conteúdos previstos para a exploração do geoplano (5, 6, 7), esta actividade contribuiu para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências específicas (4; 5; 6; 7; 8; 9; 15; 16; 17; 28; 30; 31; 32 e 33) e de objectivos (3; 4; 5; 8; 22; 23 e 24) descritos na planificação. Verifiquei que os alunos, na sua maioria, conseguiu atingir os objectivos. Esta actividade situou-se principalmente na área de Matemática, contudo abarcou Língua Portuguesa, Expressão Plástica e Formação Cívica.

Antes do intervalo sorteámos um texto livre, redigido por um aluno na aula anterior. Durante o intervalo, com a ajuda de algumas crianças, dividimos o quadro preto em duas partes e numa registámos o texto seleccionado. Às 16:00 procedeu-se à leitura silenciosa desse texto e desenvolvemos a sua reescrita na outra parte do quadro. Esta “reflexão em relação ao texto produzido, [...] acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto, [...] reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita” (Barbeiro e Pereira, 2007:19). Como esta actividade já tinha sido desenvolvida pela professora cooperante, os meninos, incluindo o próprio autor, começaram a levantar o dedo para corrigir os erros ortográficos e as proposições. Os alunos iam ao quadro proceder às correcções. Após uma nova leitura do texto, os alunos perceberam que havia poucos os sinais de pontuação e colmataram essa lacuna. De seguida, alteraram as frases que começavam incorrectamente e as palavras repetidas. Para engrandecer o texto, um aluno lia a primeira frase, colocava questões ao autor e, de acordo com as suas respostas, reescrevia-se o texto melhorado. Repensavam-se os parágrafos. O texto ia aumentando rapidamente. As crianças davam sugestões para melhorar as frases. No final, o autor, orgulhoso, leu o texto reescrito. Para terminar, os alunos individualmente registaram e ilustraram o texto melhorado, nos cadernos. A estratégia escolhida resultou bem uma vez que “a interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro e Pereira, 2008: 12). Para estes conteúdos (2; 3 e 4), várias competências



específicas (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 25; 28; 29; 30 e 32) foram desenvolvidas progressivamente pelos alunos, bem como objectivos (2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 20; 21 e 26), ambos eminentes na planificação. Estes objectivos foram atingidos pelos alunos na sua maioria, já que todos puderam cooperar e aos menos participativos foi lhes oferecida a palavra regularmente. Este momento extremamente rico na área da Língua Portuguesa, abarcou, também, a Expressão Plástica e a Formação Cívica.

Plano diário (6 de Maio)	Ponto de Situação
Número do dia.	●
Matemática: Noção de milhar a partir da exploração do ábaco.	●
Plano individual de trabalho.	●
Estudo do meio/ Área de projecto: Continuação do Percurso de Pesquisa sobre plantas.	●

Finalmente, o dia 6 de Maio começou como habitualmente, com as actividades de rotina, já relatadas precedentemente.

Iniciámos o dia com uma actividade mais direccionada para conteúdos (8 e 9) na área da Matemática. Para diagnosticar o que a turma sabia, pedi a um aluno que escolhesse um número com 2 algarismos e o representasse no ábaco¹³⁹. Outro menino registou o referido número no quadro, destacando o algarismo das dezenas e o das centenas e desenhou o ábaco¹⁴⁰, escrevendo 5 dezenas e 53 unidades, ou seja, 50+3. No final, toda a turma registou no caderno. “Materiais manipuláveis como [...] os ábacos podem ser uma boa ajuda para a compreensão do valor de posição” (Ponte e Serrazina, sd: 143) do sistema decimal. Repetiu-se o mesmo processo com um número com 3 algarismos. De seguida, pedi a um aluno que representassem o número 999 no ábaco. E, da mesma forma, foi desenhado e registado no quadro e no caderno. Surgiu alguma dúvida quando eu questionei a turma em relação à forma de representar mais uma unidade ao número anteriormente estudado. Ouvi um aluno a verbalizar que ficava 1000 e conseguiu representar no ar ábaco. Foi então que, por relação com os anteriores números abordados, os alunos, numa discussão alargada, conseguiram verbalizar que este

¹³⁹ Ver Anexo 118

¹⁴⁰ Ver Anexo 119



número com 4 algarismos tem 1 milhar, 10 centenas, 100 dezenas e 1000 unidades. Uma criança desenhou, no quadro, o ábaco com o 1 no algarismo do milhar, 0 no algarismo das centenas, 0 no algarismo das dezenas e 0 no algarismo das unidades. Após o registo no caderno pela turma, explorámos da mesma forma outro número com quatro algarismos, escolhido por um aluno. Por fim, para desenvolver o pensamento reversivo, representei um número no ábaco e os meninos identificaram-no. Consegui, assim, que os alunos descobrissem a noção de milhar, de uma forma gradual, mostrando e valorizando as suas descobertas já que “ a comunicação é um importante processo matemático, transversal a todos os outros [...] [porque] as ideias matemáticas são partilhadas num determinado grupo e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo.” (Ponte e Serrazina, 2000: 59). Com esta actividade, e com a estratégia escolhida, em colectivo, contribui para que todos os alunos colaborassem na aprendizagem. Desta forma, as crianças desenvolveram diversas competências específicas (2; 4; 5; 6; 7; 18; 19; 28; 32 e 33) e, progressivamente, adquiriram objectivos (3; 4; 5; 8; 23 e 24) evidentes na planificação, já que todos alunos puderam participar, comunicar e experimentar. Apesar de se situar na área de Matemática, esta actividade compreendeu, também a área de Língua Portuguesa, Expressão Plástica e Formação Cívica.

Para terminar, continuámos o desenvolvimento do percurso de pesquisa sobre as plantas, iniciando a selecção da informação pesquisada. Só assim foi possível à criança “planear, procurar, analisar, organizar e usar a informação” (Cachapuz; 2000: 27). Constámos, no entanto, que neste tratamento da informação os alunos não se sentiam preparados, razão pela qual decidimos empregar bastante tempo a explicar-lhes como se elabora um resumo e um esquema. O enriquecedor foi verificar que várias horas depois os alunos, uns melhor do que outros, já conseguiam seleccionar a informação mais importante, sublinhando e, inclusive, colocando notas ao lado do texto. É obvio que os alunos não vão passar, a partir de agora, a saber perfeitamente seleccionar a informação relevante, mas ter contribuído para os ajudar a melhorar esta competência foi compensador, uma vez que “é sem dúvida uma aprendizagem, hoje fulcral, esta de os alunos ganharem capacidade e autonomia na procura de informação, em fontes tão diversificadas quanto possível, na selecção da mais relevante e na sua organização de



modo adequado, facilitando a construção de conhecimento” (Cachapuz, 2000: 10). A pesquisa de informação abrangeu, ainda, a institucional, com a visita ao Parque Natural do Alvão e a experimental com o desenvolvimento de duas experiências. “O trabalho experimental [...] pode e deve ser uma dimensão fundamental do currículo” (Cachapuz, 2002: 53), centrado no aluno. É importante referir que ao longo de todo o percurso de pesquisa fomos fazendo, com as crianças, o ponto de situação das aprendizagens, do processo e do empenhamento. Sendo assim, a avaliação formadora percorreu todo o Percurso de Pesquisa. Isto permitiu garantir a componente reguladora da avaliação, articulando-a com o processo de ensino-aprendizagem. Este momento teve como intuito a tomada de consciência do percurso, por parte dos alunos, levando-os a progredir.

Avaliação e reflexão da actividade desenvolvida

Reflectindo sobre a actividade educativa, considero que a minha prestação desta semana bastante melhor do que inicialmente. Senti-me muito mais confiante e segura, quer científica, quer metodologicamente. A minha principal dificuldade, a gestão do tempo, foi sendo colmatada, conseguindo já controlar a duração de cada rotina e actividade desenvolvida. As rotinas já estão totalmente conseguidas, havendo um equilíbrio nestes momentos. A actividade mais desafiante foi a reescrita. Como acredito no seu potencial educativo, quis aproveitar o momento da melhor forma possível. A minha postura evoluiu, uma vez que circulei mais pela sala, apoiando o trabalho dos alunos. Coloquei sempre entusiasmo em todos os momentos do dia, para que as aulas fossem mais dinâmicas e conseqüentemente os alunos estivessem mais motivados e empenhados. Para tal, criei situações em que fossem os alunos a descobrir e a experimentar.

Foi minha preocupação, também, diversificar as estratégias adoptadas e valorizar o companheirismo e a cooperação entre os alunos. Daí optar, em vários momentos, por estratégias de trabalho de grupo e a pares. Acredito, igualmente, no potencial educativo do trabalho em colectivo, onde todos comunicam e demonstram as suas opiniões e descobertas. Tal sucedeu aquando da exploração do geoplano, um momento extremamente rico sob o ponto de vista das aprendizagens dos alunos. Apreciei, também, a exploração do ábaco, um material com enorme potencial que permite aos



alunos descobrirem e experimentarem. Desta forma, capta a atenção e gere a motivação da turma, originando uma aula bastante activa e entusiasmante.

Prezo, ainda, a diversificação e associação das várias áreas do saber.

11 a 15 de Maio¹⁴¹

Esta semana foi planificada pela minha colega Eva Carvalho, que se responsabilizou pelo dia 11 de Maio, pelo facto de os outros constituírem visitas de estudo.

No que concerne à área da Língua Portuguesa, a Eva dividiu a turma em cinco grupos e distribuiu por cada um uma imagem: uma bruxa, uma sereia, uma ilha, um tesouro e um dragão. Cada grupo começava a escrever uma história baseada na sua imagem e dez minutos depois trocava o seu texto por outro grupo, que lhe dava continuidade, com a respectiva imagem. E assim sucessivamente até a história voltar ao grupo inicial. Eu fiz parte de grupo que apenas tinha dois alunos. Constatei que este momento gerou bastante entusiasmo no grupo em particular e na turma em geral. No final, cada grupo apresentou o resultado do seu trabalho. A estratégia escolhida resultou bem porque todos os grupos conseguiram escrever textos, surgindo produções interessantíssimas.

Por sua vez, na área da Matemática, a turma teve oportunidade de explorar o tangran. A estratégia escolhida foi o trabalho a pares, já que cada mesa dispunha de um exemplar deste material didáctico. A Eva começou por estabelecer um diálogo alargado à turma acerca do tangran e pedir aos alunos que identificassem as respectivas figuras geométricas, usando como modelo um tangran projectado na tela, para que toda a turma pudesse ver. De seguida, explorou as potencialidades deste material, nomeadamente o tamanho das figuras, dando continuidade à aprendizagem da unidade de área, por mim orientada aquando da exploração do geoplano. Por essa razão, os meninos consolidaram o conceito e a estratégia escolhida resultou muito bem.

O dia 12 de Maio foi da responsabilidade da Professora cooperante e das estagiárias, já que estava prevista a visita à Sede do Parque Natural do Alvão para visualizar um pequeno filme que nos mostrava a realidade do próprio parque inclusivamente as flores,

¹⁴¹ Ver Anexo120



os insectos, as casas, a agricultura, o artesanato, o turismo e a floresta. O dia terminou com a exploração do jogo gigante da Galp e a resposta aos correspondentes.

No dia seguinte fomos visitar o Parque Natural do Alvão. Este dia revelou-se extremamente rico em relação às aprendizagens adquiridas. O Sr. Eng. Henrique guiou-nos pelo parque de uma forma extremamente enriquecedora, conseguindo captar as crianças com as suas metáforas menineiras. Vimos as diferentes plantas e as suas características. Esta visita constituiu um instrumento da Pesquisa Institucional¹⁴² no Percurso de Pesquisa sobre as plantas.

Finalmente, no dia 15 de Maio, fomos assistir, novamente, ao Conselho de Turma, pelas razões acima apontadas. Este momento já foi descrito anteriormente e fundamentado aquando do Modelo educativo adoptado.

18 a 22 de Maio¹⁴³

A minha colega Eva Carvalho responsabilizou-se por esta semana que começou com um conteúdo da área da Matemática: a massa. Contou que tinha uma receita cujos ingredientes eram acrescentados pelo número de copos. Gerou-se um diálogo acerca do tema, e um aluno apontou para a necessidade de uma balança. Foi então que a minha colega assentou este material em cima da mesa, colocando os ingredientes e os pesos, de diferentes gramas. Colectivamente confrontaram vários pesos já que a balança era de comparação com dois pratos. De seguida, conversaram sobre o que é medir e registaram as conclusões das crianças no quadro e no caderno, contendo informações sobre massa e quilograma. Por fim, construíram uma tabela intitulada “As nossas massas”, com o nome de cada aluno, o seu número de quilogramas em Setembro de 2008 e em Maio de 2009, bem como a conclusão, ou seja, se tinha mais, a mesma ou menos massa. A estratégia foi bem escolhida, pois captou a atenção dos alunos e conseqüentemente a sua aprendizagem.

Por sua vez, a Língua Portuguesa, a minha colega desenvolveu, igualmente, a reescrita e esta desenrolou-se da mesma forma do dia 5 de Maio.

¹⁴² Ver Anexo121

¹⁴³ Ver Planificação no Anexo122



Na área de Estudo do Meio procedeu-se à continuação do Percurso de Pesquisa sobre as plantas, dando continuidade à selecção de informação pesquisada.

25 a 29 de Maio¹⁴⁴

A minha colega Ana Noga planificou e responsabilizou-se por esta semana, iniciada com um conteúdo mais relacionado com a área da Língua Portuguesa, propondo aos alunos, a pares, a construção de um texto e posterior ilustração. Para tal, inspiraram-se em imagens seleccionadas da Arca de Contos. Esta actividade terminou com a leitura dos textos e selecção de um dos trabalhos. No dia seguinte, escreveram o texto escolhido no quadro e no caderno e procedeu-se à sua leitura e interpretação, focada na identificação e exploração das personagens (principais e secundárias), do local, do tempo e da acção, apurando uma frase para cada momento da acção. Esta interpretação foi realizada em colectivo e registada no quadro e no caderno. Os alunos apreciaram bastante este momento e, como as imagens eram extremamente ricas, resultaram textos interessantíssimos.

A nível da Matemática, a Ana deu continuidade à noção de capacidade, anteriormente abordada pela Eva. Através de recipientes de diferentes capacidades (um litro, meio litro e um quarto de litro); água tingida para encher os recipientes e um funil, a turma descobriu o significado de capacidade. Após algumas explicações da Ana, os alunos fizeram previsões sobre os recipientes que levavam mais água e explicaram as suas ideias. Concluíram que, para determinar qual o recipiente de maior ou menor capacidade, é necessário utilizar uma unidade de medida comum: o litro. De seguida, registaram essas aprendizagens no quadro e no caderno. A Ana abordou, ainda, o conteúdo de volume. Dividiu a turma em grupos de quatro elementos e distribuiu a cada grupo um copo de vidro, um copo de plástico e pedras coloridas. Depois de marcarem o nível da água nos dois recipientes, os alunos fizeram previsões sobre o que aconteceria quando colocassem as pedras. Aplicaram uma pedra em cada recipiente, marcaram novamente o nível da água e descreveram o sucedido, formulando hipóteses. Por fim, assentaram as restantes pedras no outro recipiente e concluíram que todos os corpos ocupam espaço e que dois corpos não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo.

¹⁴⁴ Ver Planificação no Anexo123



Aprenderam também que se denominava volume. Finalmente registaram as conclusões e os procedimentos da experiência no quadro e no caderno. Para terminar, a Ana apresentou um cubo e, considerando-o como a unidade de medida de volume, propôs aos alunos uma construção com cubos, seguindo um guião de trabalho. Neste momento os alunos começam a perceber como se mede esse espaço e qual a quantidade de unidades de volume da construção. A estratégia foi eficaz pois os alunos participaram bastante e conseguiram alcançar os objectivos pretendidos.

A Ana, na área da Expressão Plástica, optou pela construção de folhetos para o Dia Mundial sem Tabaco, com papel aproveitado, dividido em três partes. Foi possível, assim, consolidar conceitos anteriormente abordados, coma a terça parte, os sólidos geométricos e as suas características. Na capa, os alunos escreveram o título “Dia Mundial do Não Fumador”, um desenho e a data. Nas páginas seguintes escolheram algumas frases preventivas e ilustraram.

Ao nível do Estudo do Meio/Área de Projecto deu-se a continuação do desenvolvimento do trabalho de Percurso de Pesquisa sobre as plantas. Os meninos continuaram a seleccionar a informação recolhida¹⁴⁵, dando início à sua organização¹⁴⁶. Para tal planeariam e deram início ao desenvolvimento das actividades para saber, nomeadamente a construção de um livro, o registo das etapas da experiência, entre outras, assim como das actividades para comunicar. Dentro de cada grupo, as actividades foram concretizadas ora individualmente, ora em pares ou até em grupos de três elementos, consoante a actividade pretendida. Assim, posso referir que contribuímos para o desenvolvimento da solidariedade e entreajuda entre as crianças que iam explicando uns aos outros as tarefas a executar, ajudando-se mutuamente. E, simultaneamente, respeitavam os colegas quando estes expunham uma ideia. A cooperação foi também conseguida pelo trabalho de grupo, bem como pelo interesse visível e consequente pelo envolvimento em cada pormenor do percurso. Denotou-se uma responsabilidade com o material e com o cumprimento das tarefas.

¹⁴⁵ Ver Anexo 124

¹⁴⁶ Ver Anexo 125



Foi nesta semana que nós (estagiárias) propusemos que os alunos auto-avaliassem as suas aprendizagens, com as listas de verificação¹⁴⁷ de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Para tal analisámos os respectivos programas e adaptámos os conteúdos ao nível das crianças, sob o ponto de vista da linguagem. Explicámos este instrumento colectiva e pormenorizadamente e esclarecemos várias questões que surgiram. Constatamos que os alunos perceberam e ficaram entusiasmados, surgindo comentários como “vamos avaliar a nós próprios!”. Negociamos as cores com os alunos, resultando no verde, amarelo e vermelho para «já sei», «sei mais ou menos» e «não sei» respectivamente. O local da colocação do instrumento também foi escolhido pela turma. A pertinência deste instrumento vem destacada aquando da fundamentação do modelo educativo adoptado.

Planificação Mensal (Junho)¹⁴⁸

Semana de 1 a 5 de Junho

Conteúdos (Coluna 1)	Competências específicas (Coluna 2)	Objectivos (Coluna 3)	Avaliação (Coluna 4)
<p>Língua Portuguesa: 1- Diálogo; 2- Banda Desenhada.</p> <p>Matemática : 3- Unidade de medida do tempo – segundo.</p> <p>Estudo do Meio: 4- Técnicas de pesquisa de informação; 5- Plantas.</p> <p>Expressão Dramática: 6-</p>	<p>Língua Portuguesa 1- Saber escutar produções do património literário oral; 2- Aprender informação essencial de um discurso oral. 3- Expressar ideias de forma clara e audível; 4- Interagir verbalmente e participar nas discussões do grupo; 5- Expressar ideias adequadas ao contexto e objectivo comunicativo; 6- Utilizar vocabulário diversificado; 7- Extrair informação relevante de um texto escrito; 8- Compreender progressivamente as técnicas de organização textual; 9- Capacidade para produzir um texto escrito; 10- Escrever com correcção ortográfica e de uma forma legível; 11- Utilizar correctamente os sinais de pontuação; 12- Assinalar a mudança de parágrafo.</p>	<p>Língua Portuguesa <u>Leitura:</u> 1- Identificar o sentido global do texto 2- Identificar o tema central; 3- Localizar a informação pretendida; 4- Identificar personagens (principais e secundárias), local, tempo, a acção (diferentes momentos da acção). 5- Ler os textos produzidos; <u>Escrita:</u> 6- Transformar um texto narrativo sem diálogo para um texto com diálogo; 7- Escrita do diálogo em banda desenhada.</p> <p>Matemática 8- Relacionar entre si hora, dia, semana, mês e ano; 9- Identificar a hora, a meia</p>	<p>Avaliação formativa contínua de regulação interactiva - Observação (instrumentada¹⁴⁹) da construção dos relógios; - Observação (não instrumentada) da transformação de um texto sem diálogo par um texto com diálogo - Observação (não instrumentada) da banda desenhada; - Observação (não instrumentada) da dramatização;</p> <p>Avaliação formativa</p>

¹⁴⁷ Ver Anexo 126

¹⁴⁸ Ver Anexo 127

¹⁴⁹ Ver Anexo 128



<p>Dramatizaçã o.</p> <p>Expressão Plástica: 7- Banda desenhada; 8- Desenho; 9- Ilustração.</p>	<p>Matemática 13- Actividades de investigação: explorar uma situação aberta, fazer e testar conjecturas, argumentar e comunicar oralmente as suas conclusões.</p> <p>Estudo do Meio/Área de Projecto 14- Utiliza formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplica técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados; 15- Cooperar com os colegas de grupo; 16- Pesquisar informação; 17- Reflectir; 18- Expressar dúvidas e dificuldades.</p> <p>Expressão Plástica 19- Ilustrar de forma pessoal.</p> <p>Expressão Dramática: 20- Dramatizar uma Banda Desenhada, incorporando as personagens aí identificadas. 21- Explorar diferentes formas de dizer um texto.</p> <p>Formação Cívica 22- Expressar opiniões; 23- Expressar sentimentos; 24- Negociar; 25- Decidir; 26- Respeitar as opiniões dos outros.</p>	<p>hora e o quarto de hora; 10- Resolver problemas resolvendo situações temporais. 11- Explorar tipos de relógio para a investigar a noção de tempo; 12- Identificar intervalos de tempo e comparar a duração de algumas actividades.</p> <p>Estudo do Meio/Área de Projecto 13- Seleccionar, interpretar e organizar informação; 13- Elaborar os produtos para comunicação.</p> <p>Expressão Plástica 14- Ilustrar de forma pessoal; 15- Construir uma Banda Desenhada como uma sequência lógica de acontecimentos.</p> <p>Expressão Dramática: 16- Dramatizar uma Banda Desenhada, incorporando as personagens aí identificadas; 17- Explorar diferentes formas de dizer um texto.</p>	<p>pontual: - Texto sobre as informações recolhidas na pesquisa.</p> <p>Avaliação qualitativa formativa contínua: - Observação directa dos alunos; - Desempenho manifestado nas actividades; - Participação; - Cumprimento de regras através da observação; - Observação das atitudes, reacções e comportamentos os alunos. - Envolvimento e participação dos alunos nas actividades desenvolvidas.</p>
--	---	---	---

Competências gerais a privilegiar:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Ser capaz de se auto-avaliar;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.

Plano diário (1 de Junho)	Ponto de Situação
Número do dia.	●



Ler, mostrar e contar: leitura de uma história pela Inês Mena.	●
Plano semanal.	●
Sessão de esclarecimento na farmácia.	●
Visita à sede do Parque Natural do Alvão.	●
Preenchimento do calendário relativo ao mês de Junho.	●

O dia 1 de Junho iniciou-se com as actividades de rotina imbuídas no próprio modelo pedagógico, descritas e fundamentadas anteriormente.

Terminado este primeiro momento do dia, desencadeei o conteúdo previsto na área da matemática: a unidade de medida do tempo, o segundo. “A medida constitui uma das aplicações mais comumente utilizadas da matemática, estabelecendo ligações entre dois termos fulcrais na matemática escolar – a geometria e o número” (Associação de Professores de Matemática, 2008: 121). Daí, a sua extrema relevância. E como este conceito é “intangível e contínuo” (Ponte, 2000: 200), dei continuidade às aprendizagens dos alunos aquando da abordagem ao comprimento, à massa e à capacidade, por parte das minhas colegas. Iniciei a aula com um diálogo alargado à turma, o momento da avaliação diagnóstica que se destinou ao levantamento das ideias prévias dos alunos acerca das unidades de medida. Partindo destas ideias, dirigi o diálogo para a construção de uma tabela com os instrumentos de medição do tempo, no quadro preto, colectivamente. Paralelamente, os alunos registaram a tabela no caderno. Aproveitando a ideia de um menino, na abordagem aos relógios, propus a construção individual de um relógio analógico.

Os meninos entusiasmaram-se imenso e imediatamente conversamos acerca do material necessário. O aluno responsável pela distribuição do material cumpriu a sua tarefa e dispôs a cada colega uma tesoura, uma cartolina, uma régua, um lápis, uma borracha e vários lápis de cor. Eu comecei por perguntar o que deveríamos fazer inicialmente com a cartolina para formar um relógio e instantaneamente responderam-me «faz-se um círculo». Então, um aluno retorquiu que «precisamos de uma coisa redonda para contornar» e foi então que se distribuiu um prato plástico a cada menino. Não concedi os pratos no início propositadamente, para que os alunos pensassem numa forma para realizar um círculo. As crianças procederam, assim, ao contorno do prato sob a



cartolina, com um lápis e posterior recorte do círculo¹⁵⁰. A maioria dos alunos desenvolveu esta tarefa de forma autónoma, no entanto alguns pediram ajuda aos companheiros do lado para o contorno. Quando perguntei à turma qual a tarefa que se seguia, ouvi do fundo da sala «escrever os números». E eu repliquei que tínhamos de descobrir uma forma de registar os números nos relógios, para que fiquem na posição certa. Mostrei o relógio de parede, apontando para o número 12 e 6. Expliquei a sua relação e um aluno concluiu que tinham de dobrar o círculo ao meio e em cima escreviam o número 12 e em baixo 6. Eu ia executando no meu relógio o que a turma dizia, para que os alunos que sentissem dificuldade visualizassem as etapas da construção do relógio. E, fazendo uma recta de simetria com o lápis, os alunos registaram os números¹⁵¹, enquanto eu perguntava acerca da repartição em partes iguais e da simetria do círculo, aproveitando para consolidar temáticas anteriormente abordadas. As crianças responderam-me com facilidade. Foi então que uma menina me perguntou como fazer com os números 3 e 9. Devolvi a questão à turma e um aluno respondeu que se fazia da mesma forma. Mostrei que tínhamos o ponto central e logo viram que o círculo tinha quatro partes iguais. Posteriormente, registaram os restantes números. Expliquei que ainda faltavam traços intermédios que indicavam os minutos, de um número ao outro. Para findar, os alunos referiram que faltavam os ponteiros e eu sugeri que construíssem ponteiros de forma livre. A título de exemplo, desenhei cerca de seis ponteiros diferentes no quadro preto, para os alunos não se sentirem presos aos ponteiros estereotipados. Quando questionei os alunos em relação ao número e ao tamanho dos ponteiros, os alunos responderam correctamente e construíram os ponteiros no excedente da cartolina¹⁵². Posto isto, colocaram os ponteiros no relógio, com a nossa (estagiárias) ajuda, através de uma tacha. Após a ilustração do relógio, cada aluno representou as horas e os minutos.

Gerou-se, de seguida, um diálogo acerca das horas, dos minutos e dos segundos, onde os alunos exploraram o seu relógio e eu teci algumas explicações. “O discurso fomenta os seus conhecimentos sobre conceitos e procedimentos e fornece aos professores informações valiosas que podem ser utilizadas para a avaliação do progresso e para o

¹⁵⁰ Ver Anexo 129

¹⁵¹ Ver Anexo 130

¹⁵² Ver Anexo 131



planeamento das actividades seguintes” (Associação de Professores de Matemática, 2008: 121).

A estratégia escolhida foi o trabalho individual com inter-ajuda entre pares, para que todos os alunos pudessem construir e explorar o seu relógio e simultaneamente ajudar os colegas na concretização da actividade. Houve, também, o desenvolvimento do jogo e do problema uma vez que acredito nas suas potencialidades educativas. Assim, contribui para que todos os alunos, gradualmente, adquirissem várias competências específicas (2; 3; 4; 5; 6; 13; 22; 24; 25 e 26) e alguns objectivos (3; 8; 9; 10; 12 e 11) destacados na planificação. Apesar de este primeiro momento se situar no âmbito da Matemática, foi um momento importante para trabalhar ao nível da Língua Portuguesa, Expressão Plástica e Formação Cívica.

Após o intervalo continuamos o desenvolvimento do Percurso de Pesquisa sobre as plantas avançando com a organização de informação recolhida, dando início à elaboração das actividades para comunicar.

No dia seguinte de Junho encaminhamo-nos para o largo da Câmara Municipal de Vila Real para a Feira do Livro e a Exposição de Matemática.

Plano diário (4 de Junho)	Ponto de Situação
Número do dia.	●
Língua Portuguesa/ Expressão Plástica/ Expressão Dramática: transformação de um texto sem diálogo para um texto com diálogo. Banda desenhada e dramatização desse mesmo texto.	●
Matemática: construção do relógio de água e visualização de outros tipos de relógio. Execução de jogos e problemas relacionados com a unidade de medida de tempo.	●

Já no dia 4 de Junho, procederam-se às habituais rotinas, anteriormente descritas e fundamentadas.

De seguida desenvolveu-se uma actividade mais direccionada para a área da Língua Portuguesa, com o intuito de abordar levemente o texto narrativo e principalmente o diálogo e a banda desenhada. Para tal, construí onze narrativas, tendo em conta que “uma narrativa é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas [...] [e] as principais componentes da narrativa são as personagens, que têm



objectivos e motivos para realizar determinados actos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a principal personagem; a trama, ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação” (Sim-Sim, 2007: 35). Na aula questioneei a turma acerca de textos narrativos para perceber os seus conhecimentos. E, após um curto diálogo, coloquei o problema à turma de que tinha apenas onze narrativas e que eram insuficientes para os vinte e três alunos na sala. Segundos depois responderam-me que ficavam dez grupos com dois alunos e um grupo com três. Então, o menino responsável pela tarefa distribuiu um texto a cada grupo que iniciou uma leitura silenciosa. Perguntei se nos textos havia personagens e diálogo e conversamos sobre estas características dos textos narrativos. Expliquei-lhes, assim, que a tarefa seguinte era transformar este texto narrativo sem diálogo para um texto narrativo com diálogo entre as personagens, ou seja, passar de discurso indirecto para discurso directo. Exemplifiquei e um aluno concluiu «pomos dois pontos e travessão e as personagens falam». Enquanto os alunos liam vi que, de facto, “o grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê [...] provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação)” (Sim-Sim, 2007: 35). Entretanto os grupos escreviam os seus diálogos¹⁵³ e eu circulava pela sala, ajudando e apoiando os alunos. Quando alguns grupos acabaram, eu pedi que relessem enquanto esperávamos que todos finalizassem. Aproveitei o entusiasmo da turma para lhe perguntar o que é uma banda desenhada. Deste diálogo surgiram várias ideias interessantes acerca da vinheta, das legendas e quando um aluno referiu os balões imediatamente pedi que os desenhasse no quadro. Assim, todos os alunos participaram no desenho e registo dos diferentes tipos de balão da banda desenhada. De seguida, os alunos registaram no caderno. Findo este momento, referi que iríamos colocar os diálogos entre as personagens, numa banda desenhada, a partir dos balões¹⁵⁴. Com esta proposta pretendia “estimular a apresentação criativa das histórias [...] com diálogos, através de ilustrações construídas pelas crianças” (Sim-Sim, 2007: 37). Lembrei que tinham de dividir a folha pelos momentos da história, ou seja, a “construção [...] de uma prancha que permita a representação sequencial da história, colocando em evidência a estrutura e elementos da narrativa” (Sim-Sim, 2007:

¹⁵³ Ver Anexo 132

¹⁵⁴ Ver Anexo 133



37). No final, pintaram a banda desenhada e procederam à sua dramatização¹⁵⁵. Cada elemento do grupo representava uma personagem, já que, propositadamente, o texto narrativo continha o mesmo número de personagens do que os elementos do grupo de trabalho. Segundo Sim-Sim (2007: 47), “a interiorização dos diálogos, numa actividade verbal colectiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança”.

Posso concluir, portanto, que a minha preocupação em construir histórias curtas, adequadas à idade e interesse das crianças e simultaneamente narrativas com um enredo cativante motivou os alunos, percebendo que “na sua essência a narrativa é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve” (Sim-Sim, 2007: 35). E a estratégia de trabalho a pares permitiu criar um ambiente de entreajuda e complementaridade de ideias e aprendizagens. Assim, é uma actividade que contribuiu para que todos os alunos, gradualmente, desenvolvessem várias competências específicas (2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 20; 21; 22; 24; 25 e 26), umas mais explicitamente do que outras. Os alunos adquiriram, também, objectivos (3; 4; 5; 6; 7; 16; 17 e 18) destacados na planificação. Apesar de este momento se situar no âmbito da Língua Portuguesa, foi possível abarcar várias áreas do saber como Expressão Plástica, Expressão Dramática, Matemática e Formação Cívica.

Terminámos a aula com um diálogo sobre os tipos de relógio, que culminou com a turma a “elaborar em conjunto um esquema organizativo ou um mapa de ideias, que integre as palavras” (Barbeiro e Pereira, 2007: 22) e ideias dos alunos¹⁵⁶, no quadro preto. Após o registo do esquema no caderno, os alunos tiveram oportunidade de construir colectivamente um relógio de água¹⁵⁷ e explorar um relógio de areia (ampulheta)¹⁵⁸. Como a turma demonstrou uma enorme curiosidade pelo relógio de sol, visualizamos e exploramos um, no recreio¹⁵⁹, constatando que “a partir da medida de comprimento da sombra que projectava no solo era possível medirem o tempo” (Palhares, 2004: 403). Este contacto foi extremamente importante para “explorar a

¹⁵⁵ Ver Anexo 134

¹⁵⁶ Ver Anexo 135

¹⁵⁷ Ver Anexo 136

¹⁵⁸ Ver Anexo 137

¹⁵⁹ Ver Anexo 138



duração dos acontecimentos” (Ministério da educação, 2007: 24). Os alunos mostraram-se bastante receptivos ao diálogo gerado em torno do relógio de sol, colocando questões, as quais eram respondidas quer por mim, quer pelos outros alunos. E, doravante, fomos todos descobrindo as suas potencialidades. Também partilhámos esta exploração com os colegas da outra sala.

A aula terminou com cada aluno a “resolver problemas envolvendo situações temporais” (Ministério da Educação, 2007: 24), uma actividade de avaliação que permitiu ao aluno reflectir sobre o tema realizado e a nós avaliar e regular a aprendizagem dos alunos. Assim, a estratégia usada permitiu que os alunos desenvolverem competências específicas (2; 3; 4; 5; 6; 10; 13; 22 e 26) e alguns objectivos (8; 9; 10; 11 e 12) destacados na planificação. É importante referir, por último, que apesar de este momento se situar no âmbito da Matemática, foi um momento importante para trabalhar ao nível da Língua Portuguesa, Expressão Plástica e Formação Cívica.

Avaliação e reflexão sobre a actividade desenvolvida

Esta semana foi a que mais se aproximou do que estava previsto concretizar, a nível da minha prestação e do aprendizado das crianças. A minha segurança e entusiasmo transpareceram para a motivação e empenhamento dos alunos, o que gerou um clima favorável à aprendizagem. Em todos os momentos, houve uma enorme preocupação em ouvir o que as crianças pensavam e sabiam e exercitar o conflito cognitivo. Desta forma, a aprendizagem fazia sentido para os alunos, contribuindo para um maior envolvimento da sua parte. E assim, captando a atenção das crianças, aumentava o seu interesse e dedicação nas tarefas desenvolvida. Para tal favoreceu, também, a minha preocupação em garantir que todos os alunos percebessem e participassem no processo de ensino-aprendizagem, fazendo-os descobrir e experimentar. Simultaneamente respeitava as suas diferenças e ritmos e usava reforços positivos aquando das suas intervenções assertivas. Uma das minhas maiores dificuldades, o controlo do tempo, foi suprimida. E reconheço que a experiência foi a minha principal aliada.



Por fim, é de referir que, ao associar as várias áreas do saber e pensar em estratégias diversificadas e adequadas ao grupo, contribuí para que as minhas aulas fossem mais dinâmicas e enriquecedoras.

8 a 9 de Junho¹⁶⁰

Esta semana foi da responsabilização da minha colega Eva Carvalho, que começou a semana com um conteúdo da área da Matemática: o sistema monetário. Iniciou a aula dialogando com os alunos acerca dos seus conhecimentos sobre o dinheiro. Houve uma relevância na abordagem às notas e moedas existentes no nosso país, gerando um momento de questionamento às perguntas das crianças. De seguida, o menino responsável distribuiu notas em papel e moedas em plástico pelos alunos. Individualmente, recortaram as notas por ordem decrescente e colaram no caderno e decalcaram as moedas por ordem crescente, registando o valor de ambas por extenso. Para os alunos realizarem contagem de dinheiro, fez-se uma simulação de comércio denominada “Banca Ambulante”, que continha vários produtos etiquetados com o seu valor monetário. Foram distribuídas notas e moedas em uso (euro) pelos alunos, que utilizavam para comprar os referidos produtos. Assim, os alunos alternavam a sua participação neste jogo entre compradores e vendedores. Paralelamente fez-se o registo individual dos resultados do jogo, numa tabela no quadro preto que contemplava o que compraram, quanto pagaram e quanto receberam de troco. Esta estratégia resultou muito bem, na medida em que todos os alunos puderam participar, conhecer e relacionar as notas e moedas do euro.

A nível da Língua Portuguesa, a minha colega expôs no quadro preto várias imagens e pediu à turma que as observassem. Dois minutos depois, propôs a cada aluno que escolhesse uma imagem e a descrevesse. Após a explicação do que é um texto descritivo, a Eva exemplificou ao descrever oralmente uma figura exposta no quadro. Lembrou que tinham de registar todos os pormenores de uma imagem para proceder à sua descrição. No final, cada menino apresentou o seu texto descritivo e os colegas descobriam qual a imagem correspondente.

¹⁶⁰ Ver Planificação no Anexo139



Por sua vez, na área de Estudo do Meio demos continuidade ao Percurso de Pesquisa sobre as plantas, onde terminamos as actividades para comunicar para dar início à preparação para a comunicação.

15 a 19 de Junho

Esta semana foi da responsabilização do grupo na sua totalidade.

No dia 15 de Junho a professora cooperante responsabilizou-se pela área de Estudo do Meio, com a realização de uma ficha de avaliação, por parte dos alunos. O ensaio para a festa do fim de ano foi orientado pelas estagiárias e pela professora cooperante e decorreu como o planeado. Os meninos gostaram e aderiram muito à música¹⁶¹ e aos gestos correspondentes.

Por sua vez, a área da Matemática ficou ao encargo da minha colega Eva Carvalho, que decidiu dar continuidade ao conteúdo abordado por si no dia anterior, através da resolução de problemas sobre o dinheiro. Inicialmente leram os problemas em voz alta, que foram corrigidos à medida que iam sendo resolvidos. Os alunos, na sua maioria, conseguiram resolver os problemas. As crianças com mais dificuldades eram ajudadas pelos alunos mais rápidos e por nós (estagiárias e professora cooperante).

No dia seguinte, a ficha de avaliação de Língua Portuguesa e o posterior desenho sobre a história inventada foi da responsabilidade da professora cooperante.

Após as rotinas habituais, eu responsabilizei-me pela área da Matemática, dando continuidade ao conteúdo: unidade de medida de tempo, o segundo. Decidimos realizar o jogo do minuto. Expliquei-o e o aluno responsável distribuiu cartões que constava acções do quotidiano e a sua duração temporal, para se aperceberem dos “ritmos diários” (Ponte, 2000: 200). Propus aos meninos que colocassem o seu relógio, construído no dia 1 de Junho, nas 7 horas e acrescentassem os minutos dessa acção. Por exemplo, se a acção contemplasse «demoro 10 minutos a tomar banho», as crianças colocavam o relógio nas 7 horas e dez minutos. A pertinência deste jogo prendeu-se com o facto de que “a capacidade de medir o tempo não se desenvolve até que a criança perceba que os acontecimentos são separados por intervalos de tempo, [...] isto é, o

¹⁶¹ Ver Anexo140



espaço ocupado por uma actividade ou o tempo que vai de um instante ao outro” (Ponte, 2000: 200). Cada aluno, no final, comunicou aos colegas as suas descobertas no jogo. Desta forma, as crianças se auto-avaliaram e ouviram a avaliação dos colegas. Foi um momento extremamente divertido e rico em aprendizagens para a turma. No final do dia, o ensaio para a festa do fim de ano foi orientado pelas estagiárias e pela professora cooperante. Os meninos já decoraram da letra da música e os gestos.

Finalmente, no dia 17 de Junho, a área da Matemática foi da responsabilidade da professora cooperante, com a ficha de avaliação.

Por seu turno, na área de Estudo do Meio, procedeu-se à última fase do Percurso de Pesquisa sobre as plantas, a comunicação¹⁶². Foi, desde o início, um momento muito esperado. Por essa razão instalou-se um ambiente de segredo à volta de cada grupo, aumentando a curiosidade e provocando um efeito de surpresa nas apresentações. A comunicação obrigou um esforço de organização e sistematização de todas as aprendizagens e actividades desencadeadas pelos grupos. As crianças viam a comunicação como um momento muito especial, o momento deles, onde descobriam e esclareciam as respostas ao que tinham questionado. Após a comunicação, por cada grupo, do respectivo mini Percurso de Pesquisa houve um momento de esclarecimento das questões. Seguiu-se a auto-avaliação e a hetero-avaliação das comunicações. Nesta fase do projecto assistiu-se a um momento de reflexão, tanto sobre a forma como os alunos se estavam a relacionar entre si e com o trabalho, assim como o funcionamento das tarefas, as dificuldades, as descobertas e as possíveis mudanças de orientação. Foi o momento da avaliação terminal, uma etapa essencial uma vez que a actuação é tão valorizada quanto o produto. E, ao longo do percurso de pesquisa, os alunos “iam procedendo à avaliação do trabalho desenvolvido. Embora de modo ainda incipiente procuravam ter em conta quer as aprendizagens que iam sendo conseguidas (avaliação de produtos), quer o trabalho realizado e o prazer ou o aborrecimento que ele gerava (avaliação de processos)” (Cachapuz: 2000: 13). A avaliação de processo foi concretizada com o preenchimento individual, por parte dos alunos, de questões relacionadas com a auto-avaliação do projecto e a auto-avaliação das aprendizagens¹⁶³.

¹⁶² Ver Anexo 141

¹⁶³ Ver Anexo 142



Este balanço final teve como intuito a análise do processo vivenciado, ressaltou o contributo de cada grupo, analisando a adequação dos métodos de trabalho, as dificuldades, as potencialidades, a evolução, os conflitos e a pertinência dos recursos. Por sua vez, considerando que as “ideias constituem hipóteses explicativas [...] há que confrontar com explicações cientificamente mais fundamentadas e que podem decorrer de pesquisas de vária ordem” (Cachapuz:2000: 9). É na avaliação dos produtos que se processou tal conflito entre as ideias primeiras e as finais dos alunos, verificando a diferença do conhecimento no início e no final do desenvolvimento do percurso de pesquisa. O mais importante foi, de facto, perceber se as questões iniciais foram todas respondidas, se surgiram novas dúvidas e se estas foram, também, retiradas. Para esta avaliação do percurso de pesquisa foi fundamental o diálogo com o intuito de verificar a diferença do conhecimento no início e no final da elaboração do Projecto; a comunicação à turma de todos os trabalhos realizados; o questionário de opinião dos alunos sobre o Projecto; entre outros momentos. Foi extremamente enriquecedor percebermos que contribuimos para esta discussão do conflito cognitivo, ou seja, o confronto entre os conceitos científicos e as ideias primeiras. Neste processo a criança reconheceu a validade do novo conceito, apercebeu-se que o que acreditava chocava com as respostas encontradas, notando-se a sua admiração ao descobrir o novo conhecimento. Esta confrontação do significado das ideias das crianças foi essencial para que se pudesse perceber a justificação do seu uso, com o objectivo de organizar e partir delas para criar estratégias de mudança conceptual. Foi desta forma que se propiciou uma aprendizagem significativa, efectiva das crianças a partir da sua motivação intrínseca. Para que esta tendência pedagógica fosse concretizada, sentimos necessidade de criar situações em que os alunos fossem levados a testar as suas concepções, criando uma situação de dúvida. Assim, descontextualizamos o que aprenderam, criando “um maior grau de abstracção e transferibilidade [...] nos conhecimentos [...], nas capacidades e atitudes” (Cachapuz, 2000: 28). De seguida, gerou-se uma insatisfação com os conceitos que o aluno possuía, ficando mais espontâneo o sentido atribuído ao conceito científico novo, ao demonstrar a sua utilidade e aplicabilidade. Logo, foi um processo que favoreceu processos cognitivos de consciencialização, por parte das crianças, da sua evolução. Apercebi-me, assim, que o que o professor lecciona e como o faz, ou seja, a metodologia e as estratégias utilizadas,



condiciona a motivação e aprendizagem dos seus alunos. E o facto de ter a trabalhado com as crianças em Percurso de Pesquisa ajudou-me a conhecer esta excelente estratégia para ensinar os alunos ao partir dos seus interesses, dando resposta às suas questões e curiosidades. Os alunos auto avaliaram a sua aprendizagem sobre as plantas preenchendo a lista de verificação de Estudo do Meio¹⁶⁴, instrumento imbuído do modelo pedagógico ancorado na sala de aula, o MEM..“Tudo isto contribuindo afinal para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores nos alunos” (Cachapuz, 2000: 2). Estes contributos foram essenciais para o desenvolvimento de capacidades específicas das Ciências Naturais, como planear e realizar experiências. Mas foi possível, também, a articulação do Estudo do Meio às diversas áreas do saber. Esta aprendizagem interdisciplinar sucedeu no uso correcto da Língua Portuguesa para comunicar; no uso das tecnologias; na compreensão da realidade e dos problemas do quotidiano; na flexibilidade de pensamento; na pesquisa, selecção e organização da informação; na expressividade; na comunicação; na argumentação; “a interacção, a partilha e o debate de ideias e a negociação de significados” (Cachapuz, 2000: 10); entre outras. Em relação às atitudes e valores foi possível contribuir para o desenvolvimento do respeito pelos outros; da responsabilidade; da cooperação; da solidariedade; da entreajuda; da autonomia; do empenho; da avaliação dos processos; do cuidado com os materiais; e muitas mais. E, para além das atitudes é de destacar, ainda a capacidade de “estimular a curiosidade infantil” (Cachapuz; 2000: 3). Sendo assim, contribuímos para uma aprendizagem activa, para que os alunos aprendessem activamente através da exploração activa da realidade e de descoberta, apoiados em actividades intelectuais. Para tal criámos condições para que o aluno estivesse motivado e conseqüentemente empenhado na situação, ou seja, encorajámo-lo a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento. As crianças viam que este percurso de pesquisa como seu, desde o início ao fim e, por isso, dependia deles para ter sucesso. Logo, havia motivação intrínseca na procura de respostas e esclarecimentos às próprias questões e ideias. Era assim que a turma espelhava curiosidade e desejo de saber, facilitando a construção de novos saberes e a sua evolução integral.

No dia 18 de Junho concretizou-se a festa final de ano.

¹⁶⁴ Ver Anexo 143



Avaliação e reflexão sobre o trabalho prático desenvolvido

Todo o trabalho foi pensado de forma a considerar o aluno em primeiro lugar. Como tal, para o desenrolar das actividades, usei estratégias que seleccionei, com a ajuda dos meninos, como eficazes para contribuir para o desenvolvimento de algumas competências nas crianças, essências para que eu cumpra o meu objectivo. E as estratégias resultaram na medida em que consegui facilitar o enriquecimento das competências previstas para este grupo de crianças, neste momento específico. Para o desenvolvimento deste trabalho é “preciso tempo [...] [uma vez que] cada indivíduo utiliza diferentes processos e instrumentos [...] para dar sentido ao que aprende” (Marques, 1999: 42). Por essa razão, a planificação não era rígida, ouvia a opinião do aluno e adequava a realização das actividades às necessidades, potencialidades e ideias da turma pois a “capacidade que cada indivíduo tem para dar sentido às suas aprendizagens é influenciada pelos conhecimentos anteriores que ele já possui” (Marques, 1999: 42). E, desta forma, a aprendizagem fazia sentido para os alunos, investiam no que faziam, mostrando-se motivados e empenhados, sendo, no fundo, “sujeitos activos no processo de aprendizagem (Marques, 1999: 42). Assim, todo o processo revelou-se um desafio por ser desenvolvido de acordo com a situação de aprendizagem. O facto de os recursos terem sido elaborados pelos alunos diminuiu o tempo disponível, porém desenvolvia outras capacidades na criança senão a aprendizagem dos conteúdos. Estes, por sua vez, foram apreendidos pela maioria dos alunos. Esta constatação foi possível pela observação instrumentada ou não, o diálogo, o questionário oral e por vezes exercícios práticos sobre o tema desenvolvido. No início demonstrava alguma dificuldade na previsão do tempo, porém a experiência, por mais reduzida que fosse, ajudou-me nesta gestão de uma forma mais ponderada e coerente. Apesar de o trabalho praticado ter várias lacunas, o essencial é que aprendi imenso e principalmente contribuí para a aprendizagem dos alunos. Daí a importância na formação. O professor deve investir na “investigação da sua prática, na reflexividade sobre e na acção profissional desenvolvida [...] [ao contribuir para] a construção de aprendizagens significativas para todos os alunos” (Marques 1999: 20).



3.5.2. Pré-Escolar

Como mencionei na introdução, o estágio II, ao nível da Educação Pré-Escolar, decorreu com um grupo de duas estagiárias, que se iniciaram com a observação assistemática durante três semanas. Seguiu-se a responsabilização das estagiárias, de forma cooperada e alternada. Acreditamos que esta forma de organização de trabalho contribuiu para a construção de um clima de partilha democrática para o grupo, que nos via como “partes integrantes do mesmo”. Desta forma, não houve uma alternância rígida “do poder”. É extremamente relevante referir que ao longo de todo o percurso, sempre procuramos articular a prática desenvolvida, de forma a partilhar as competências, os objectivos, as estratégias e as actividades a privilegiar. Esta comunicação deveu-se ao facto de, pela construção do Projecto Curricular de Grupo, haver sempre uma procura de resposta às carências e necessidades dos alunos, de forma a beneficiar a coerência da prática a desenvolver.

Para não tornar o relato demasiado extenso e facilitar a compreensão da sucessão dos acontecimentos, optei por expor o percurso escolhendo a unidade mês. Sendo assim, apresento a planificação das actividades livres e de rotina, a planificação das actividades orientadas e de projecto de um mês e as previsões semanais, complementadas com as reflexões diárias, dessas quatro semanas. As reflexões funcionam como justificação e avaliação das actividades, já que se acompanham com uma fundamentação e no final uma reflexão do dia. O relato diário das actividades enfatiza, sempre que me parece necessário, a articulação de cada actividade, ou grupo de actividades, com os respectivos objectivos e competências, assim como clarifica a coerência com o modelo pedagógico adoptado. O mês de Novembro foi o escolhido por me parecer o mais equilibrado em relação à diversidade de actividades e o mais revelador do todo o processo de evolução. A este nível é visível o desenvolvimento do nosso pensamento o que se patenteia desde o aperfeiçoamento do modelo das previsões semanais até ao desenvolvimento e reflexão das actividades vividas na sala de actividades. Com esta forma de apresentação do relato da prática é possível perceber-se como todo o mês é planificado, as semanas previstas e os dias vividos e registados. As restantes planificações, previsões e descrições seguem em anexo.



Por fim, procedo a uma avaliação e reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido. Ao longo do desenvolvimento de todos estes planos, os meninos eram tidos em conta já que na planificação nós tomávamos decisões e reflectíamos sobre as suas ideias e propostas, de forma a proporcionar o desenvolvimento nas crianças segundo as suas necessidades e interesses. Processo este que estava “de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social” (Ministério da Educação, 1997: 26). Nesta primeira etapa, considerada por Teresa Vasconcelos, no seu artigo “Planear Visões do Futuro” (Jan. /Jun. 1991) como o diagnóstico, nós procedemos a uma sondagem a partir do levantamento e análise da realidade escolar. Foi a partir deste ponto que elaboramos o Plano Curricular de Grupo para averiguar as necessidades e potencialidades do contexto escolar e do grupo para proceder às intervenções prioritárias ao nível das áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar.

Com os dados do diagnóstico, procedemos à preparação, que consiste na estruturação do plano propriamente dito, que deve contemplar as três Áreas de Conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, a área de Formação pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação que integra os Domínios da Expressão Motora, da Expressão Plástica e Expressão Musical, Expressão Dramática e, por fim, a área de Conhecimento do Mundo. Primordialmente determinamos os objectivos educacionais, “instrumentos que permitem orientar a nossa caminhada” (Vasconcelos, Jan. /Jun. 1991: 45), que eram classificados quanto ao nível de especificação, ou seja, gerais e específicos e quanto ao domínio nomeadamente afectivos, sociais, cognitivos, linguísticos, psicomotores entre outros. Sendo assim, quer os gerais ” resultados da aprendizagem alcançáveis em períodos amplos” (Bernard, 1998:46) consignados na LBSE, quer os específicos “ mais simples, concretos, circunscritos no tempo”, (Bernard, 1998:46) para as crianças concretas; todos os objectivos são comportamentais pois identificam um comportamento, terminais por identificar os saberes no final do Jardim e de desenvolvimento ao reconhecer o conhecimento por fases de desenvolvimento.

De acordo com o diagnóstico e com os objectivos determinados, consideramos a selecção e organizámos os conteúdos a partir da questão acerca do desenvolvimento das capacidades que as crianças deveriam aprender. Dentro desta segunda, seleccionámos as



estratégias, “experiências que permitem pôr em prática comportamentos diversificados ” (Vasconcelos, Jan. /Jun. 1991: 45) que passam pela escolha das actividades. Por fim, seleccionamos os recursos “meios de que o educador dispõe para efectuar o seu trabalho pedagógico” (Bernard, 1998:46), tanto humanos como materiais para, então poder definir os procedimentos de avaliação¹⁶⁵. Denominamos a fase consequente de desenvolvimento, a qual incidiu sobre a execução do plano e seu reajustamento com várias adaptações. Mais uma vez aqui se prova a constância da flexibilidade e dinamismo, como preconiza o Movimento d Escola Moderna. A última fase, de aperfeiçoamento, que foi desenvolvida em vários momentos “implica avaliar para voltar a planificar” (Vasconcelos, Jan. /Jun. 1991: 47), de modo a melhorar as falhas e lacunas. Foi desta forma que proporcionamos “um ambiente estimulante de desenvolvimento [e] [...] situações de aprendizagem [...] desafiantes” (Ministério da Educação, 1997: 26). Encontrámos o nosso modelo de planificação e consideramos estas fases que, não sendo estanques e monolíticas, nos auxiliaram na orientação de uma acção consciente e intencional. A planificação foi sempre flexível e contemplou “espaços livres na [...] própria mente para modificar a [...] proposta de trabalho sempre que isso se fizer necessário” (Nicolau, 2000: 149). Ao planificar, mantivemos uma postura ética, de responsabilização e participação, investigativa e questionante, crítica e criativa, na medida em que houve uma interacção de vários elementos e nós, conscientemente, preocupamo-nos com todos os intervenientes e tomamos decisões para poder começar a agir. O planeamento foi realizado com o grupo para este poder “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” (Ministério da Educação, 1997: 26). Todas as planificações realizadas na nossa responsabilidade tiveram como ponto de partida o PCG realizado pela educadora cooperante, o PCG projectado pelas estagiárias¹⁶⁶; as Orientações Curriculares que determinam os princípios gerais que regem a Educação Pré-Escolar; a intervenção educativa e o modelo pedagógico do MEM¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Tema desenvolvido no ponto consequente do trabalho.

¹⁶⁶ Ver Anexo 63

¹⁶⁷ Ver ponto 3.1. do presente relatório.



ACTIVIDADES LIVRES

Áreas de conteúdo	Objectivos Gerais e Específicos	Actividades	Estratégias	Recursos	Formas de avaliação
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação -Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; -Domínio da Matemática; -Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical); Conhecimento do Mundo.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apropriar-se de valores morais: <ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar o dever de respeitar-se a si e aos outros; -Respeitar valores, características e perspectivas dos outros. ■ Apropriar-se das regras do grupo e da sala: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de respeitar as regras de socialização; -Cumprir regras de trabalho de grupo. ■ Explorar espontaneamente ou não materiais e instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de conservar e partilhar os materiais; -Ser capaz de usar correctamente o material; -Ser capaz de identificar os diferentes materiais; -Utilizar diversos materiais. -Descobrir diferentes possibilidades dos materiais; -Ser capaz de dar diferentes finalidades aos materiais a serem explorados. ■ Desenvolver a responsabilização do material: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de conservar os materiais. ■ Desenvolver a interacção social: <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; -Ser capaz de se relacionar com os outros. ■ Adquirir maior responsabilidade, autonomia: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de desenvolver uma maior responsabilidade na exploração de materiais. -Ser capaz de explorar de igual modo as diferentes áreas; -Expressar-se por iniciativa própria. ■ Desenvolver a atenção e concentração: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de estar atento e concentrado. 	Áreas: <ul style="list-style-type: none"> ■ Escrita, matemática e ciências; ■ Disfarce; ■ Fantoches; ■ Jogos de mesa; ■ Jogos de construção (chão); ■ Pintura; ■ Desenho, recorte, colagem e modelagem; ■ Biblioteca; ■ Casa; ■ Miniaturas; ■ Informática; ■ Quadro Magnético; ■ Polivalente. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Explorar estas áreas juntamente com as crianças, de forma a ajudar as crianças na sua exploração; ■ Incentivar as crianças a dar novas formas de utilização aos materiais disponíveis; ■ Criar obstáculos com os materiais das áreas para levar as crianças a resolver e criar soluções para esses obstáculos; ■ Incentivar as crianças a manipular correctamente os materiais; ■ Incentivar as crianças a retratar situações e vivências do dia - a adia nas áreas (casinha); ■ Deixar que as crianças escolham livremente as áreas a frequentar, observando-as, acompanhando-as e orientando-as; ■ Tentar perceber junto das crianças quais as áreas que mais gostam de explorar; ■ Incentivar a que as crianças frequentem de igual modo todas as áreas. ■ Tentar que as crianças respeitem sempre os colegas; ■ Tentar que as crianças respeitem a rotação da ocupação das áreas; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lápis de cor; ■ Marcadores; ■ Tesouras; ■ Cola; ■ Papel; ■ Tecido; ■ Materiais de desperdício; ■ Jogos; ■ Objectos da casa; ■ Miniatura s; ■ Manta; ■ Almofada s; ■ Livros; ■ Mesas; ■ Cadeiras; ■ Computador; ■ Imagens; ■ CD`s; ■ Leitor de 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observação directa; ▶ Registo fotográfico



<ul style="list-style-type: none"> ▶ Explorar momentos de lazer e diversão: -Ser capaz de apreciar o momento; -Desenvolver a criatividade; -Exteriorizar atitudes e valores; -Ser capaz de reproduzir situações do quotidiano em todas as áreas disponíveis. 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Incentivar as crianças a novas explorações dos materiais existentes em cada área; ■ Incentivar as crianças à reprodução de vivências familiares e sociais. 	<p>CD's.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Televisão; ■ Leitor de dvd. 	
---	--	---	---	--

ACTIVIDADES DE ROTINA

Áreas de conteúdo	Objectivos Gerais e Específicos	Actividades	Estratégias	Recursos	Formas de avaliação
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical);</p> <p>-Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</p> <p>-Domínio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Apropriar-se de valores morais: -Respeitar valores, características e perspectivas dos outros. ▶ Apropriar-se das regras do grupo e da sala: -Interiorizar regras; ▶ Cumprir rotinas sem ser necessário chamar à atenção; ▶ Ser capaz de abotoar e desabotoar; -Cumprir as tarefas. -Respeitar-se a si e aos outros; -Saber ouvir; -Respeitar a opinião dos colegas; -Respeitar a sua vez para falar; -Respeitar a regra de levantar o dedo para falar; -Sentar-se correctamente; ▶ Utilizar adequadamente os utensílios; ▶ Ser capaz de utilizar bem os talheres (apenas para as crianças que almoçam no Jardim); ▶ Ser capaz de fazer as refeições sozinhas (apenas para as crianças que almoçam no Jardim); ▶ Ser capaz de fazer a sua higiene sozinha; -Respeitar os livros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Higiene; ▶ Recepção; ▶ Marcação de presenças; ▶ Realização das tarefas designadas no Mapa de tarefas; ▶ Mapa de tarefas; ▶ Leitura; ▶ Reunião de grande grupo; ▶ Lanche; ▶ Recreio; ▶ Almoço; ▶ Transição: ouvir 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Recepcionar as crianças com um “Bom dia”; ▶ Por ordem de chegada as crianças desinfectam as mãos; ▶ Autonomamente as crianças marcam as presenças, excepto algumas, porém todas incentivadas a fazê-lo; ▶ Enquanto esperam pela chegada das restantes crianças, os meninos lêem um livro da biblioteca; ▶ Reunião em grande grupo para contar as novidades, conversar sobre um determinado assunto, a ser trabalhado no momento, e decidir o que irá ser desenvolvido durante o dia; ▶ Incentivar as crianças a comunicar com os colegas, dar a 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gel antibacteriano; ▶ Mapa de Presenças; ▶ Marcadores; ▶ Livros; ▶ Mesas; ▶ Cadeiras; ▶ Pratos; ▶ Talheres; ▶ Copos; ▶ Guardanapos; ▶ Diário 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observação directa; ▶ Registo fotográfico



<p>da Matemática; Conhecimento do Mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Desenvolver a interacção social: <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; -Ser capaz de se relacionar com os outros. ▶ Alargar a capacidade de compreensão e produção linguística: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de participar em função das suas capacidades -Ser capaz de expressar oralmente com correcção, clareza e expressividade; -Ser capaz de fazer tentativas de escrita; -Ser capaz de copiar grafemas; ▶ Desenvolver a atenção e concentração: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de estar atento e concentrado; - Ser capaz de realizar a tarefa correctamente. -Ser capaz de preencher devidamente o Plano Individual de Actividades – PIA - (meninos de 5 anos). ▶ Desenvolver a noção de tempo e de matemática: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de identificar o dia da semana e mês em que se encontra; -Identificar o dia a marcar no mapa de presenças; -Conseguir corresponder o nome ao dia da semana; -Conseguir corresponder a área ao dia da semana. ▶ Desenvolver a capacidade de memorização: <ul style="list-style-type: none"> -Apropriar-se da sua tarefa a cumprir. ▶ Desenvolver a responsabilidade e autonomia: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de desenvolver uma maior responsabilidade no cumprimento das tarefas confiadas; -Realização do plano previsto por eles. ▶ Desenvolver a inter-ajuda: <ul style="list-style-type: none"> -Ajudarem-se sempre que necessário a marcar as presenças e as tarefas. ▶ Desenvolver a capacidade autoavaliação e crítica: <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de fazer a avaliação das produções, das presenças, das tarefas realizadas, das áreas desenvolvidas (meninos de cinco anos); -Ser capaz de emitir opiniões acerca dos trabalhos realizados; -Ser capaz de admitir se a tarefa foi ou não realizada. 	<p>música;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Actividad es orientadas; * ▶ Actividad es livres; * ▶ Projecto; ▶ Reunião de grande grupo para as comunicações/balanço do dia e planos; ▶ Conselho; ▶ Preparação para a saída. 	<p>sua opinião e a respeitar as regras da sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelecer quem realizara as diferentes tarefas diariamente, de modo a que todas as crianças realizem tarefas. ▶ Incentivar a que todas as crianças realizem tarefas; ▶ Deixar que as crianças arrumem o lixo e a cadeira em que estiveram sentados; ▶ Deixar que as crianças comam sozinhas; ▶ Incentivar as crianças a desabotoar e apertar as calças e cintos, assim como lavar as mãos; ▶ Incentivar as crianças a relaxarem com a ajuda de uma massagem e música ambiente. ▶ Estimular as crianças para a realização de projectos com um percurso lógico; ▶ Reunião de grande grupo, a fim de proporcionar as comunicações do que fizemos/balanço do dia e planos; ▶ Leitura e discussão do Diário de Grupo. ▶ Despedir das crianças e encaminhá-las para o lanche. 	<p>de grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Expositores; ▶ Leitor de cd's e cd's. 	
--	--	--	--	---	--



PLANIFICAÇÃO MENSAL (Novembro) DAS ACTIVIDADES ORIENTADAS E DE PROJECTO

Áreas de conteúdo	Objectivos Gerais e Específicos	Actividades	Estratégias	Recursos	Formas de avaliação
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Conhecimento do Mundo.	<p>1.Apropriar-se de valores morais: a)Respeitar valores, características e perspectivas dos outros. 2.Apropriar-se das regras do grupo e da sala: a)Interiorizar regras; b)Respeitar-se a si e aos outros; c)Saber ouvir; d)Respeitar a opinião dos colegas; e)Respeitar a sua vez para falar; f)Respeitar a regra de levantar o dedo para falar; g)Sentar-se correctamente; h)Respeitar os livros. 3.Desenvolver a interacção social: a)Desenvolver as atitudes de partilha de experiências com os colegas; b)Ser capaz de se relacionar com os outros. 4.Adquirir maior independência e autonomia: a)Expressar-se por iniciativa própria. 5.Alargar a capacidade de compreensão e produção linguística: a)Ser capaz de participar em função das suas capacidades b)Ser capaz se expressar oralmente com correcção, clareza e expressividade. 6.Desenvolver a atenção e concentração: a)Ser capaz de estar atento e concentrado; 7.Desenvolver a capacidade crítica: a)Saber dar opinião.</p>	<p>1.Recepção; 2.Colocar gel esterilizante nas mãos; 3.Explorar livros; 4.Contar as novidades; 5.Reunião de grande grupo</p>	<p>1.Recepcionaremos as crianças com um “Bom dia”; 2.As crianças colocarão gel autonomamente; 3.Enquanto esperam pelos restantes colegas, os meninos explorarão um livro; 4.Planearemos o dia com as crianças, na reunião em grande grupo, diariamente; 5.As crianças contarão as suas novidades; 6.As crianças participarão activamente nas conversas em grande grupo.</p>		
Formação Pessoal e	1. Desenvolver a noção tempo e de matemática:	1. Marcação	1. Explicaremos às crianças que estamos	► Mapa	



<p>Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical); Conhecimento do Mundo.</p>	<p>a) Identificar o dia a marcar no mapa de presenças; b) Conseguir corresponder o nome ao dia da semana; c) Conseguir corresponder a área ao dia da semana. 2. Desenvolver a capacidade de memorização: a) Apropriar-se da sua tarefa a cumprir. 3. Desenvolver a concentração: a) Ser capaz de realizar a tarefa correctamente. b) Ser capaz de preencher devidamente o Plano Individual de Actividades – PIA - (meninos de 5 anos). c) Respeitar as regras da sala; d) Cumprir as tarefas. 4. Desenvolver a responsabilidade e autonomia: a) Ser capaz de desenvolver uma maior responsabilidade no cumprimento das tarefas confiadas; b) Realização do plano previsto por eles. 5. Desenvolver a inter-ajuda: a) Ajudarem-se sempre que necessário a marcar as presenças e as tarefas.</p>	<p>das presenças; 2. Determinação dos elementos para o cumprimento das tarefas e a sua execução; 3. Preenchimento e cumprimento do PIA.</p>	<p>a iniciar um novo mês; 2. Cada criança marcará a sua presença diariamente; 3. Estabeleceremos, com as crianças, quem cumprirá as diferentes tarefas semanalmente, de maneira a que todas participem nas diferentes tarefas, pelo menos uma vez; 4. Cada criança preencherá o seu PIA, no primeiro momento da manhã, diariamente, colocando uma cruz a lápis nas actividades que pretendem desenvolver.</p>	<p>das presenças; ► Mapa das tarefas; ► Marcadores; ► Fotografias.</p>	
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical); Conhecimento do</p>	<p>1. Desenvolver a capacidade autoavaliação e crítica: a) Ser capaz de fazer a avaliação das produções, das presenças, das tarefas realizadas, das áreas desenvolvidas (meninos de cinco anos); b) Ser capaz de emitir opiniões acerca dos trabalhos realizados; c) Ser capaz de admitir se a tarefa foi ou não realizada. 2. Desenvolver a autonomia: a) Ser capaz de realizar as tarefas propostas; b) Ser capaz de avaliar o Plano Individual de Trabalho (meninos de cinco anos). 2. Desenvolver a inter-ajuda: a) Ser capaz de se ajudarem sempre que necessário a planear as actividades</p>	<p>1. Avaliação do Mapa das Presenças e de Tarefas; 2. Avaliação das Produções das crianças; 3. Avaliação do Plano Individual de Trabalho (meninos de cinco anos).</p>	<p>1. Mensalmente, em pequeno grupo, avalia-se o mapa das presenças contabilizando as faltas; 2. Fazer a contagem com as crianças e o registo das tarefas, mensalmente; 3. Avaliar com as crianças as produções deixando que estas emitam a sua opinião em relação ao trabalho que efectuaram ao longo do período; 4. Todas as segundas-feiras de manhã tentaremos com que as crianças frequentem áreas diferentes. Fazer-se-á um registo semanal no PIA.</p>		



<p>Mundo.</p>	<p>3.Desenvolver noções de tempo e matemáticas: a)Ser capaz de registar o número de trabalhos realizados; b)Ser capaz de contar o número de faltas e presenças; c)Ser capaz de identificar o dia do mês e da semana em que nos encontramos; d)Conseguir corresponder a área ao dia da semana.</p>		<p>5.Explicaremos às crianças que estamos a iniciar um novo mês; 6.Incentivar as crianças a terem uma maior responsabilidade sobre as tarefas confiadas; 7.Deixar que todas as crianças participem nas diferentes tarefas, pelo menos uma vez; 8.Incentivar as crianças à realização das actividades planeadas; 9.Incentivar as crianças a terem uma maior responsabilidade sobre as actividades planeadas; 10.Deixar que todas as crianças participem nas diferentes actividades, pelo menos uma vez. 11.No final do dia, os meninos avaliarão o PIA, colocando uma cruz a marcador preto nas actividades que desenvolveram.</p>		
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical);</p>	<p>1.Desenvolver a atenção e concentração: a)Desenvolver a capacidade auditiva; b)Ser capaz de estar ouvir a história e a sua dramatização com atenção; c)Ser capaz de interpretar e compreender a história; d)Melhorar a capacidade de memorização; e)Respeitar o contador da história, permanecendo em silêncio. 2.Desenvolver o contacto com a linguagem escrita: a)Ser capaz de descodificar vocábulos; b)Contacto com o discurso narrativo. 3.Desenvolver a oralidade:</p>	<p>1.Histórias (*). a)“Os sete cabritinhos”; b)“Pablo, o pintor”;</p>	<p>Esta história será contada pela Eva. Reunir-se-ão as crianças em grande grupo na mesa grande. No final mostrar-se-ão as imagens e as crianças recontarão a história. Esta história será contada pela Marta. Reunir-se-ão as crianças em grande grupo na mesa grande. De seguida,</p>	<p>● Papel de Cenário;</p>	<p>Observação directa; Reconto; Registo da história pelo grupo. Observação directa; Reconto;</p>



<p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>a)Ser capaz de se expressar com correcção e clareza; b)Ser capaz de recontar a história.</p>	<p>c)“O casamento do Sr. Dióspiro com a Sra. Noz”;</p> <p>d)“A lenda de S. Martinho”.</p>	<p>explicar-se-ão as palavras difíceis e mostrar-se-ão as imagens para que os meninos recontem a história. Posteriormente colocar-se-ão às crianças algumas questões acerca da história e da natureza. Aproveitando a ideia do Diogo (na reunião), decidimos fazer uma pintura de chão da natureza, em papel de cenário, como o Pablo.</p> <p>As duas estagiárias irão contar esta história com a ajuda de fantoches para que as crianças possam observar as personagens e compreendam melhor a história, com o auxílio de vozes diferentes. Seguidamente iremos estabelecer um diálogo sobre os frutos do Outono que apareciam na história. Cada menino desenhará uma personagem do teatro. Por fim recortarão o fantoche e colocarão uma palha. Poderão, assim, reproduzir ou inventar teatro de fantoches.</p> <p>A Marta lerá a lenda de S. Martinho, em suporte de Power Point, projectada na parede. Diálogo sobre a lenda e constatação da sua moral. Aproveitaremos o projector para fazermos sombras.</p>	<p>•Tintas; •Copos de pincéis; •Pincéis ; •Plásticos para o chão.</p> <p>•Bombo;</p> <p>•Fantoches; •Palhas.</p> <p>•Computador; •Projector.</p>	<p>Registo da história pelo grupo.</p> <p>Observação directa; Registo da história pelo grupo: construção de fantoches e dramatização.</p> <p>Observação directa. Reconto.</p>
-------------------------------	---	---	--	--	---



<p>Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical);</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>1.Desenvolver a expressão oral: a)Articular correctamente as palavras da canção; b)Ser capaz de cantar com expressividade. 2.Desenvolver a capacidade de memorização: a)Ser capaz de decorar a letra da canção. 3.Desenvolver a capacidade auditiva: a)Prestar atenção à canção; b)Desenvolver a concentração. 4.Explorar os sons e ritmos: a)Ser capaz de escutar e reproduzir os sons; b)Ser capaz de ouvir diferentes formas de ritmo; c)Ser capaz de produzir alguns gestos de acordo com o ritmo e os termos da canção. 5.Alargar a capacidade de compreensão linguística: a)Ser capaz de compreender o significado da canção.</p>	<p>1.Música: a)“O meu chapéu tem três bicos”.</p>	<p>Esta canção será desenvolvida por ambas as estagiárias. Inicialmente cantaremos as duas a canção com a respectiva associação dos gestos e por fim cantaremos todos juntos.</p>	<p>✚ Aparelhagem; ✚ CD.</p>	<p>Observação directa; Registo de vídeo.</p>
<p>Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical);</p> <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>1.Desenvolver a sensibilidade estética: a)Apropriar-se da vaidade pelos trabalhos. 2.Domínio de técnicas: a)Aprender diferentes técnicas; b)Reproduzir de novas técnicas. 3.Desenvolver a motricidade fina: a)Manipular objectos; b)Ser capaz de usar o molde; c)Ser capaz de contornar objectos; d)Ser capaz pintar dentro dos contornos. 4.Explorar espontaneamente ou não materiais e instrumentos: a)Ser capaz de usar correctamente o material (saber usar a cola com a dosagem adequada; utilizar a fita-cola; pegar no pincel; escorrer a tinta; usar as purpurinas com a dosagem adequada; usar os marcadores devidamente); b)Ser capaz de identificar os diferentes materiais;</p>	<p>1.Plástica a)Elaboração de fantoches b)Borrões com folhas</p>	<p>Esta actividade será orientada pelas estagiárias. Iremos reunir o grande grupo na área polivalente. Cada menino contornará um fantoche, o desenhará e recortará. Depois de pintado, colarão uma palha para poderem reproduzir ou inventar um teatro de fantoches.</p> <p>Esta actividade será orientada pelas estagiárias, que possibilitarão às crianças o contacto com esta nova técnica. Em pequeno grupo, colocaram um borrão de tinta na metade da folha. Fecham-na e depois de aberta o resultado será um espanto para os meninos.</p>	<p>■ Fantoches ■ Marcadores ou lápis; ■ Tesoura; ■ Fita-cola; ■ Palha. ■ Folhas; ■ Tintas.</p>	<p>Observação directa; Registo contínuo.</p> <p>Observação directa; Registo fotográfico.</p>



	<p>c) Utilizar diversos materiais. e) Descoberta de diferentes possibilidades dos materiais; 5. Desenvolver a responsabilização do material: a) Ser capaz de conservar os materiais. 6. Adquirir novos conhecimentos: a) Desenvolver a curiosidade natural. b) Estimular o desejo de saber; 7. Desenvolver a percepção espacial; a) Apropriar-se da forma do corpo humano. 8. Desenvolver a interacção: a) Ser capaz de trabalhar em cooperação. 9. Explorar diferentes possibilidades de trabalho: a) Ser capaz de trabalhar individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo. 10. Desenvolver a oralidade e a comunicação: a) Ser capaz de se expressar com correcção e clareza; b) Ser capaz de comunicar aos colegas ideias e opiniões; c) Ser capaz de explicar o trabalho realizado. 11. Exteriorizar imagens de forma espontânea que interiormente construiu; a) Representação de uma figura humana. 12. Desenvolver a autonomia: a) Ser capaz de se tornar cada vez mais independente em todas as tarefas a desenvolver. 12. Desenvolver a perseverança: a) Ser capaz de melhorar o seu desempenho. b) Ser capaz de persistir no trabalho; c) Ser capaz de melhorar o trabalho.</p>	<p>c) Trabalho com as Bolotas d) Desenho “Este sou eu”</p>	<p>Em pequeno grupo, os meninos irão escolher os materiais para adereçar as bolotas. Escolherão e colarão as lãs para os cabelos, pintarão os pormenores para a cara com canetas de acetato e escolherão os restantes materiais. Esta actividade terá nossa orientação das estagiárias e de educadora, uma vez que há algumas tarefas mais complexas como dobrar os arames e colocação das missangas para os membros.</p> <p>Em grande grupo, os meninos irão desenhar-se. Este desenho terá nossa orientação das estagiárias e de educadora, uma vez que a mesma desenvolvera mensalmente esta actividade.</p>	<p>■ Bolotas ■ Lãs ■ Cola ■ Tesoura ■ Papel crepe ■ Arame ■ Alicates ■ Missangas as Canetas de acetato.</p>	<p>Observação directa; Registo fotográfico.</p> <p>Observação directa; Registo fotográfico.</p>
<p>Formação Pessoal e Social;</p>	<p>1. Desenvolver a motricidade global: a) Ser capaz de se movimentar segundo as orientações dadas b) Ser capaz de mover o corpo segundo o ritmo</p>	<p>1. Movimento a) Dança da</p>	<p>Esta actividade será desenvolvida pelas</p>	<p>Aparelhagem</p>	<p>Observação</p>



<p>Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das Expressões (motora, dramática e musical);</p> <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>c)Ser capaz de produzir movimentos;</p> <p>2.Desenvolver a interacção social:</p> <p>a)Ser capaz de se relacionar com os outros.</p> <p>3.Apropriar-se das regras do grupo</p> <p>a)Respeitar-se a si e aos outros;</p> <p>b)Saber ouvir;</p> <p>c)Respeitar as regras.</p> <p>4.Desenvolver a exploração e manipulação do seu próprio corpo;</p> <p>a)Ser capaz de utilizar e dominar o seu próprio corpo;</p> <p>b)Identificar e designar as diferentes partes do corpo;</p> <p>c)Desenvolver as potencialidades do seu próprio corpo.</p> <p>5.Desenvolver a capacidade rítmica:</p> <p>a)Explorar o ritmo.</p> <p>6.Desenvolver a capacidade gestual:</p> <p>a)Ser capaz de associar os termos aos respectivos gestos;</p> <p>b)Ser capaz de produzir gestos.</p> <p>7.Desenvolver a atenção e concentração:</p> <p>a)Ser capaz de estar atento par poder reproduzir o que lhe foi solicitado.</p> <p>8.Apropriar-se das regras do grupo e da sala:</p> <p>a)Interiorizar regras;</p> <p>b)Respeitar-se a si e aos outros;</p> <p>c)Desenvolver a interacção social;</p> <p>9.Explorar momentos de laser e diversão:</p> <p>a)Ser capaz de apreciar o momento.</p>	<p>estátua</p> <p>b)Ginástica</p> <p>c)Estafeta da castanha</p>	<p>duas estagiárias. Os meninos, em grande grupo, observarão a dança inicialmente. E como a coreografia são os gestos dos termos da música, imediatamente os meninos começarão a dançar.</p> <p>Esta sessão motora foi da nossa (estagiárias) responsabilização. Iniciaremos com alguns exercícios de aquecimento ao som de uma música. Seguiram-se os exercícios e finalizamos com os exercícios de relaxamento com uma música mais calma.</p> <p>Inicialmente explicaremos o jogo ao grupo, exemplificando-o. De seguida, far-se-á a divisão do grupo em duas equipas, cada uma atrás de uma estagiária e demonstraremos, novamente, o percurso.</p> <p>Assim, cada menino, com a castanha na mão, correrá pelo percurso repleto obstáculos a partir de pinos, arcos e cordas. No final, entregará a castanha ao outro colega da equipa e assim sucessivamente.</p>	<p>em CD</p> <p>Aparelhagem em CD</p> <p>Castanha; Pinos; Arcos; Cordas; Cadeiras.</p>	<p>directa; Registo audiovisual.</p> <p>Observação directa; Registo audiovisual.</p> <p>Observação directa; Registo fotográfico.</p>
<p>Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação</p>	<p>1.Desenvolver a socialização:</p> <p>a)Ser capaz de interagir com os colegas;</p> <p>2.Respeitar as regras dos jogos.</p> <p>a)Saber respeitar as regras dos jogos..</p> <p>3.Desenvolver a motricidade grossa:</p>	<p>1.Jogos</p> <p>a)Jogo “cadeira”</p>	<p>Esta actividade será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as crianças em grande grupo e</p>	<p>Aparelhagem em; CD; Cadeiras.</p>	<p>Observação directa; Registo</p>



<p>- Domínio das Expressões (motora, dramática e musical);</p> <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>a) Ser capaz de andar com uma postura correcta; b) Ser capaz de correr, saltar; 4. Desenvolver o domínio corporal: a) Adquirir o equilíbrio; b) Ser capaz de associar o ritmo a movimento 5. Desenvolver os sentidos: a) Ser capaz de utilizar e explorar os sentidos; 6. Desenvolver a coordenação visual -motora. a) Ser capaz de coordenar a visão e o corpo. 7. Desenvolver as habilidades motoras e manipulativas. 8. Desenvolver a lateralidade: a) Ser capaz de estar atento às zonas laterais. 9. Desenvolver a contagem numérica: a) Ser capaz de contar. 10. Identificar e nomear as cores: a) Ser capaz de reconhecer e nomear as cores.</p>	<p>b) Jogo do “Rei manda”</p> <p>c) Jogo “passa-a-palavra”</p> <p>d) Jogo do “Camaleão.”</p>	<p>explicaremos o jogo e as regras. Em seguida dividiremos o grupo em duas equipas. A primeira começa em redor de cadeiras a dançar ou correr até parar a música. Aí senta-se e um menino ficará sempre sem cadeira.</p> <p>Esta actividade será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as crianças em grande grupo e explicaremos o jogo e as regras. Em seguida escolhe-se um rei ou rainha e um príncipe ou princesa. Então daremos cerca de quatro ou cinco ordens (alternando entre pedagógicas e simultaneamente com componente divertida) a esses meninos. Posteriormente escolheremos mais dois meninos e assim sucessivamente.</p> <p>Esta actividade será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as crianças em grande grupo e explicaremos o jogo e as regras. Assim, começaremos por dizer uma palavra ao ouvido do amigo do lado e este fez o mesmo até a palavra regressar a quem a pronunciou</p> <p>Esta actividade será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as</p>	<p>Duas coroas.</p>	<p>fotográfico.</p> <p>Observação directa; Registo fotográfico e contínuo.</p> <p>Observação directa; Registo contínuo.</p> <p>Observação directa;</p>
--	---	---	--	---------------------	--



			crianças em grande grupo e explicaremos o jogo e as regras. Em seguida, enunciaremos uma cor e um menino aleatoriamente terá de tocar em algo que contenha essa cor.	Registo fotográfico.
<p>Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical);</p> <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>1.Adquirir novos conhecimentos:</p> <p>a)Ser capaz de procurar respostas às questões colocadas junto dos pais ou familiares;</p> <p>b)Contactar com novos conhecimentos e situações;</p> <p>c)Estimular o desejo de saber;</p> <p>d)Desenvolver o espírito científico;</p> <p>e)Desenvolver a curiosidade natural.</p> <p>2.Contacto com a escrita:</p> <p>a)Familiarizar-se com o código escrito;</p> <p>b)Desenvolver a tentativa e reprodução de escrita.</p> <p>3.Desenvolver a oralidade:</p> <p>a)Ser capaz de se expressar com correcção e clareza;</p> <p>b)Ser capaz de comunicar aos colegas ideias e opiniões.</p> <p>4.Desenvolver a autonomia:</p> <p>a)Ser capaz de se tornar cada vez mais independente em todas as tarefas a desenvolver.</p> <p>5.Desenvolver a perseverança:</p> <p>a)Ser capaz de melhorar o seu desempenho.</p> <p>6.Apropriar-se do espírito crítico:</p> <p>a)Ser capaz de avaliar os colegas;</p> <p>b)Ser capaz de se auto avaliar.</p> <p>7.Desenvolver a responsabilização:</p> <p>a)Ser capaz de utilizar diversos materiais correctamente, conservando-os;</p> <p>b)Ser capaz de cumprir as regras.</p> <p>8.Desenvolver a motricidade:</p>	<p>1.Actividades sugeridas pelas crianças:</p> <p>a)Sombras</p> <p>b)Dar seguimento às actividades propostas</p> <p>2.Projectos</p> <p>a)Dar seguimento aos projectos</p> <p>b)Conhecimento de si;</p>	<p>Os meninos em grande grupo farão projecções com as mãos, de maneira a fazer sombras.</p> <p>Daremos continuação às propostas de actividades que surgirem nas reuniões ou em outros momentos do dia.</p> <p>Daremos continuação aos mini-projectos que surgirem nas reuniões ou em outros momentos do dia.</p> <p>Neste projecto que partiu de uma questão levantada pelos meninos, será orientado pelas duas estagiárias. Iremos tentar fazer um paralelo com a identidade, respondendo a questões como qual o meu nome, como é a minha família, onde moro, quanto peso, qual a cor dos meus olhos, e outras questões. Para tal, os meninos farão o seu B.I. com</p>	



	<p>a)Desenvolver várias formas de utilizar e sentir o corpo; b)Apropriar-se do controlo voluntário do movimento do corpo; c)Explorar diferentes formas de movimento; d)Conhecer o seu corpo e a sua imagem. 9.Desenvolver o espírito de investigação: a)Ser capaz de procurar resposta às suas questões ou curiosidades. 10.Explorar diferentes possibilidades de trabalho: a)Ser capaz de trabalhar individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo. 11.Desenvolver a socialização: a)Ser capaz de interagir com os colegas.</p>	Temperatura	<p>fotografia e desenho. Iremos, também, ver um filme do corpo humano. Pediremos a uma mãe enfermeira para nos fazer uma visita para falar sobre o corpo e os cuidados a ter com o mesmo. Para o desenvolvimento deste projecto contaremos com a colaboração dos pais, quer na resposta de inquéritos, quer na facultação da informação pelos meninos.</p> <p>O projecto da temperatura será desenvolvido, igualmente, pelas duas estagiárias. Tentaremos criar situações para que as crianças consigam responder às suas questões. Traremos para a sala um termómetro e contaremos com as propostas dos meninos para o desenvolvimento do projecto.</p>	
<p>Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical); Conhecimento do</p>	<p>1.Desenvolver a socialização: a)Ser capaz de interagir com os colegas. 2.Adquirir maior independência e autonomia; 3.Desenvolver a participação: a)Ser capaz de participar activamente nas actividades que lhe forem solicitadas; 4.Desenvolver a responsabilidade: a)Ser capaz de respeitar as regras estabelecidas à saída da Instituição; b)Ser capaz de se organizar em par; c)Ser capaz de respeitar a/o guia da visita; d)Ser capaz de se manter na fila; e)Ser capaz de cumprir as regras de prevenção rodoviária.</p>	<p>1.Saídas a)Observar o Outono.</p>	<p>Iremos com os meninos observar as características da natureza, no Outono. Iremos ver as árvores, as diferentes cores e formas das folhas e das bolotas e o estado do tempo. Poderão apanhar e brincar com as folhas. No final dialogaremos acerca da saída e os meninos farão o desenho do que mais gostaram. Posteriormente faremos o registo da saída, com os desenhos, fotografias e comentários das crianças.</p>	<p>Observação directa; Registo da receita pelo grupo responsável pela receita; Registo fotográfico.</p>



Mundo.	<p>5.Proporcionar oportunidades de contactar com novas situações:</p> <p>a)Conhecer aspectos do ambiente natural;</p> <p>6.Adquirir novos conhecimentos.</p> <p>7.Desenvolver a capacidade de atenção:</p> <p>a)Ser capaz de estar atento no decorrer das visitas.</p> <p>8.Desenvolver a capacidade crítica:</p> <p>a)Ser capaz de recontar o que aprendeu e o que viu.</p>				
<p>Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e musical);</p> <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<p>1.Desenvolver a socialização:</p> <p>a)Ser capaz de interagir com a comunidade;</p> <p>b)Desenvolver a interacção social;</p> <p>c)Ser capaz de cumprir as regras de socialização.</p> <p>2.Desenvolver a capacidade de atenção:</p> <p>a)Ser capaz de estar atento no decorrer das visitas.</p> <p>3.Desenvolver a capacidade crítica:</p> <p>a)Ser capaz de recontar o que aprendeu e o que viu.</p> <p>4.Proporcionar oportunidades de contactar com novas situações:</p> <p>a)Adquirir novos conhecimentos.</p> <p>5.Desenvolver a participação:</p> <p>a)Ser capaz de participar activamente nas actividades que lhe forem solicitadas.</p>	<p>1.Visitas</p> <p>a)Mãe de um menino irá confeccionar doce de abóbora.</p>	<p>Iremos receber a visita de uma mãe para confeccionar o doce de abóbora em pequeno grupo. Irão ser fotografadas por nós e registadas pelos meninos todas as etapas, para que depois comuniquem aos restantes amigos. Por último os meninos farão o registo.</p>		<p>Observação directa;</p> <p>Registo da receita pelo grupo responsável pela receita;</p> <p>Registo fotográfico.</p>
<p>Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, plástica, dramática e</p>	<p>1.Promover a socialização:</p> <p>a)Ser capaz de interagir com os amigos;</p> <p>b)Ser capaz de estar em grupo;</p> <p>2.Desenvolver a autonomia:</p> <p>a)Ser capaz de participar por iniciativa própria;</p> <p>3.Desenvolver o sentido de responsabilidade;</p> <p>a)ter cuidado com os materiais.</p> <p>4.Desenvolvimento da autonomia:</p> <p>a)Participar por iniciativa própria:</p>	<p>1.Dinamizar a área da biblioteca;</p>	<p>A dinamização desta área da será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as crianças em grande grupo na área polivalente para saber se eles concordam em organizar a biblioteca. Depois questionaremos as crianças sobre a forma de organizar a biblioteca. A catalogação dos livros passará pelas cores, dentro de cada cor</p>		



<p>musical); Conhecimento do Mundo.</p>	<p>5.Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita: a)Sensibilizar para a escrita; b)Desenvolver o reconhecimento das letras; 6.Desenvolver o gosto pela matemática: a)Identificar figuras geométricas; b)Contactar com jogos; c)Desenvolver a ordenação; d)Desenvolver a contagem numérica; e)Desenvolver a noção de número.</p>	<p>2.Dinamizar a área dos jogos de mesa;</p> <p>3.Dinamizar a área da escrita e da matemática</p>	<p>por tamanhos e tipos de história. Assim os meninos saberão sempre onde procurar e guardar os livros. Esta tarefa da colagem, nos livros e das estantes, das etiquetas demorará alguns dias e será em pequeno grupo. Nas comunicações estes meninos explicarão como usar e arrumar os livros.</p> <p>A dinamização da área dos jogos de mesa será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as crianças em grande grupo na área polivalente e decidiremos como catalogar a área dos jogos de mesa. Juntos definirão como etiquetar os jogos e as estantes e gavetas (que têm a função de caixa de jogo) onde estes estão arrumados. Esta tarefa demorará alguns dias e será desenvolvida em pequeno grupo. Nas comunicações estes meninos explicarão a tarefa executada e como usar e arrumar os jogos.</p> <p>Esta actividade será desenvolvida pelas duas estagiárias. Iremos reunir as crianças em grande grupo para mostrar e explicar as etapas e regras dos novos</p>		
--	--	---	--	--	--



Relato da prática - Novembro

Apresentação da previsão semanal da primeira semana de responsabilização

Hipóteses de Actividades: Leitura do Diário De Grupo; Iniciação de um novo Diário de Grupo; Registo sobre os “Kiwis”; Avaliação do mapa de presenças de Outubro; Desenho mensal “Este sou eu”; Sessão motora: ginástica; Conto “Os 7 cabritinhos”; Conto “Pablo, o pintor”; Pintura, em grande grupo, no chão a partir da história “Pablo, o pintor”; Saída ao jardim, para observar a natureza e o estado do tempo; Jogo d’ “o rei manda”; Iniciar a área do computador.	Recursos: Diário de Grupo; Desenhos sobre a aula da mãe da Leonor; Mapa de presenças; Folha modelo para o desenho “Este sou eu”; Aparelhagem Cd Livro “Os 7 cabritinhos”; Livro “Pablo, o pintor”; Papel de cenário Tintas; Pincéis; Coroa; Computador
Pendentes e tarefas a resolver: Calendário com dias da semana; Jogos para a Área da Matemática; Fazer desenhos sem pintar; Caixa para as comunicações; Regra para as comunicações. Construção da agenda semanal.	

2 de Novembro

No dia 2 de Novembro, a manhã iniciou-se com as actividades de rotina imbuídas na sala de actividades, cujo primeiro momento se prendeu com o acompanhamento dos meninos do polivalente para a sala de actividades. Esta recepção era essencial para criar um ambiente de apoio e segurança, porque “as crianças crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros [...] de sentirem empatia e auto-confiança” (Howmann e Weikart, 2003: 76). De seguida, cada menino marcava a sua presença¹⁶⁸ de acordo a simbologia pré-estabelecida (cruz com o marcador azul). Neste momento averiguávamos a capacidade de autonomia do grupo na auto-avaliação da assiduidade e, ao mesmo tempo, de “estabelecerem e coordenarem um grande número de relações temporais e simbólicas” (Graves-Resendes e Soares, 2002: 50). Aos meninos que necessitavam do nosso apoio nesta tarefa, oferecíamos a nossa ajuda e incentivo para

¹⁶⁸ Ver Anexo144



proceder à correspondência do nome com o respectivo dia do mês. Posteriormente, cada criança explorava um livro da biblioteca¹⁶⁹ na área polivalente (mesa grande), enquanto esperavam pelos restantes colegas. Esta rotina era essencial para a criança se familiarizar com a escrita e valorizar o livro, como um excelente instrumento pedagógico e lúdico. Estes três momentos de rotina eram de uma enorme riqueza quanto ao desenvolvimento da autonomia e à percepção da gestão do tempo. Parece-me importante destacar a relevância pedagógica destas actividades, pela importância das “«rotinas», tornando-as um tempo nobre, um espaço de aprendizagem efectiva, um rito prometedor, a festa criadora, num dia que só assim será todo ele significativo desde o abrir ao fechar do portão” (Folque, 1989: 18). Eram actividades estruturantes e facilitadoras do desenvolvimento dos objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, nas OCEPE, dos quais destaco «estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas». A fundamentação didáctica destas rotinas foi cuidadosamente desenvolvida no ponto 3.1. deste relatório, aquando da fundamentação do MEM.

Terminado este primeiro momento do dia, por volta das 09:15, iniciou-se outra rotina diária da vida do grupo, o Acolhimento em Conselho (reunião de manhã),¹⁷⁰ realizado em grande grupo, na área polivalente. O grupo sentou-se ao redor de uma mesa grande, por ser mais confortável e nós sentámo-nos numa das cadeiras das crianças para ficar ao seu nível. Desta forma, ficámos cerca de trinta minutos em longas conversas à volta da mesa e as crianças ficam agradadas. Quando os meninos começavam a ficar ansiosos, o nosso papel era de tentar retê-los um pouco mais, para criar e manter esta rotina. O Acolhimento começava quando nós pedíamos para o grupo contar acontecimentos do seu dia-a-dia e daí surgia a conversa colectiva, que era esmiuçada por nós. A criança contava quem participou nesses acontecimentos, como, quando e onde. “A heterogeneidade das experiências infantis e as diferentes falas das crianças são factores de enriquecimento para o grupo” (Martins e Niza, 1998: 83). Neste ponto, procedíamos à correcção do discurso infantil, mas principalmente ao desencadeamento de múltiplas interacções. Assim, a preocupação pedagógica é contribuir para a comunicação das

¹⁶⁹ Ver Anexo145

¹⁷⁰ Ver Anexo146



crianças, consciencializando-as de que o que dizem é ouvido e estimado. Como tal, o grupo, respeitando a regra de levantar o dedo, começava a contar as novidades e a mostrar coisas aos amigos. “A novidade do dia, quando se torna tema de discussão [...] é nela tratada em primeiro lugar” (Vasconcelos, 1997: 153). Falava-se e discutia-se sobre inúmeros assuntos, mais ou menos complexos, mais ou menos comuns, que faziam parte da vida das crianças ou não. No fundo, “as pessoas podem partilhar coisas e conceitos importantes” (Vasconcelos, 1997: 57) e o educador “aproveita as deixas das crianças e transforma uma interacção «insignificante» num acontecimento educativo” (Vasconcelos, 1997: 146). A mesma educadora (idem: 154), acrescenta, ainda, que “estas conversas são uma forma de educar. Uma conversa torna-se numa interacção que envolve os membros da Mesa Grande e, portanto, tudo o que lá acontece é importante”.

A educadora perguntou o que queriam contar e mostrar. O Luís afirmou muito entusiasmado que “a mãe comprou um monte gigantesco de calças, em Chaves, na Feira dos Santos”. Por sua vez, o Ricardo mostrou a caderneta de cromos aos amigos e surpreendeu-os, deixando-a ficar na área da casa. Foi então que se começou a falar em futebol e nos nomes de jogadores. Quando o Diogo encerrou o assunto dizendo “não me fales do Benfica”, devido à sua derrota. O Pedro B. mostrou o Homem-Aranha que trouxe para a escola. No entanto, os amigos lembraram-no que o tinha de guardar na mochila por causa do vírus da gripe A, e que não deveria ficar triste porque ia dar uma aula de super-heróis. A Mariana G. mencionou “fui ao shopping com a mãe e comprei uma camisola e três cuecas da Pucca”, mostrando um exemplar destas que trazia vestido. De seguida, propusemos escrever esta notícia no Meu Texto¹⁷¹ e a Mariana, entusiasmada, concordou. A educadora aproveitou este momento para conversar acerca de alguns conceitos da matemática ao perguntar o que aconteceria se viesse um marciano e roubasse uma cueca, se roubasse duas e assim sucessivamente. A Mariana mostrou a sua boneca com cabelo vermelho e a educadora propôs a construção de bonecas com as bolotas, colando cabelos de muitas cores. Conversamos sobre o fabrico das bonecas. Por fim, contamos à Bárbara como foi a festa na escola porque ela esteve doente e não foi à escola.

¹⁷¹ Ver Anexo 147



Entretanto nós registávamos as ideias das crianças e as mesmas ilustravam e/ou reproduziam aquilo que nós escrevíamos. Ideias estas que podiam ser reencaminhadas para o Meu Texto e/ou para o Diário de Grupo, de acordo com o que o grupo gosta (Acho Bem) não gosta (Acho Mal), fez (Fizemos) ou gostaria de fazer (Queremos). Este último reflectia novas ideias para o desenvolvimento de alguma actividade ou projecto. Ou, dito de outra forma, fazia-se, assim, o planeamento do trabalho diário com as crianças, em torno da mesa. Este planeamento era semanal e à segunda-feira, enquanto se lia e discutia o Diário de Grupo, decidia-se e registava-se o que ia desenvolver durante a semana. Este processo conferia às crianças um sentido de pertença e participação na vida da sala. Logo, “sentarem-se ao redor da mesa grande ritualiza os momentos de planificação e discussão dos temas de grupo. Estes rituais são importantes para imprimir ao quotidiano um ritmo que é conhecido das crianças e que as faz sentir-se seguras” (Vasconcelos, 1997: 154).

Ao longo do Acolhimento em Conselho eram registadas notas, descrevendo as observações das crianças, os assuntos emergentes e as respectivas reflexões e interpretações de forma consistente. A partir desta recolha e análise da informação era possível, sempre que necessário, relembrar o que dito ou feito, para a caracterização do grupo em geral e de cada criança em particular, para o desenvolvimento de alguma actividade, quer de rotina, livre, orientada e/ou de projecto e para tudo o que emergir na sala de actividades. Era, no fundo, um diário de bordo.

Estas rotinas contribuía para que progressivamente a criança fosse adquirindo vários objectivos gerais específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas.

Um pouco depois das 09:30 iniciou-se o Conselho de Grupo, procedendo-se à leitura e discussão da coluna do Acho Bem do Diário de Grupo¹⁷². Após a nossa leitura, a responsável ia dando a palavra a quem decidiu fazer o registo e a quem o registo estava dirigido. Foi realçado o registo da Carolina que escreveu no Acho bem que já sabia como se chamava o país onde o pai estava a trabalhar: Angola. De seguida iria ver no

¹⁷² Ver Anexo 148



globo onde ficava. No final o grupo bateu palmas para os meninos cujo nome estava na coluna do Acho Bem.

Antes de o relógio mostrar as 10:00, os alunos dirigiram-se para as actividades livres. O Luís quis registar no Acho Bem o que contou no Acolhimento em Conselho. A Inês fez o desenho da festa do Dia das Bruxas para colocar na coluna das Notícias, no Diário de Grupo. Vimos com a Carolina no globo onde ficava Angola. Estes registos no Diário eram essenciais para “facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação: 1997: 65). Deste modo, nas considerações de Lourdes Mata (1997: 5) “antes de ser submetida a um ensino formal, a criança já se apercebeu de algumas características regularidades do sistema de escrita”.

Por volta das 10:30 acompanhamos o grupo em mais três actividades de rotina, na higiene, no lanche e no recreio. Incentivamos sempre a autonomia no desenvolvimento destes três momentos e participamos nas brincadeiras das crianças no recreio, valorizando o jogo pela sua potencialidade educativa.

Após a ida à casa de banho e a ingestão de água, o grupo iniciou a actividade colectiva proposta, denominada “Jogo do Rei Manda”¹⁷³, na qual ambas as estagiárias representavam as rainhas e um menino, rotativamente, desempenhava o papel de príncipe. Propúnhamos a este várias ordens, alternando entre pedagógicas e lúdicas, não descurando a componente divertida. As ordens variavam entre colocar dez letras numa caixa (para o Rodrigo); ir à caixa das tesouras e trazer duas azuis, colocar as duas na mão direita e depois uma atrás das costas (Beatriz); arranjar diferentes maneiras de pôr o número dez; contar os corações verdes no vidro (Diogo); encontrar um livro que tenha na capa amarelo; colocar um pé na mesa e outro na cadeira, uma mão na cadeira e outra na cintura (Diogo) entre outras.

Esta actividade revelou-se riquíssima, uma vez que permitiu abordar várias noções, ou seja, “concretiza-se nas diferentes áreas de conteúdo que se articulam” (Ministério da Educação, 1997: 22) para que progressivamente a criança adquira vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Estes

¹⁷³ Ver Anexo149



objectivos foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos e parcialmente por alguns.

Um pouco antes das 12:00 cantamos “A canção do Extraterrestre” que os meninos da sala 1 ensinaram. No final, o grupo procedeu à sua higiene e acompanhamo-lo para o almoço, juntamente com a animadora do CAF.

No início da tarde as crianças entraram para a sala de actividades com a mesma funcionária, sentaram-se na área polivalente e contaram-nos como correu o almoço. Quando terminaram o seu diálogo e a animadora se retirou, os meninos relaxaram um pouco ao som de uma música clássica enquanto nós lhes fazíamos uma massagem¹⁷⁴ no músculo prócero, na zona central entre as sobrancelhas. Neste momento era possível realçar um contacto, um reforço da cumplicidade e da “relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (Ministério da Educação, 1997: 35).

Dez minutos depois desta rotina diária, a minha colega Eva Carvalho leu a história “Os sete cabritinhos”, uma história que os meninos adoraram.

Seguidamente, o grupo desenvolveu uma actividade orientada com uma periodicidade mensal, o desenho “Este/a sou eu”¹⁷⁵, cujo objectivo prende-se com a constatação da evolução das crianças na representação da figura humana. Vários autores são unânimes em considerar que “é através do desenho e da pintura que a criança formula uma linguagem pela imagem e na qual se informa e conta coisas, num processo contínuo de descoberta” (Ferrão, 1989: 14). Esta actividade contribuiu para que progressivamente a criança vá adquirindo vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Estes objectivos foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos já que todos tinham oportunidade de experimentar. É importante, ainda, referir que apesar do desenho se situar no âmbito da área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente do domínio da Expressão Plástica, foi um momento importante para trabalhar a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo, como se comprava na planificação.

¹⁷⁴ Ver Anexo150

¹⁷⁵ Ver Anexo151



Por volta das 14:40 os meninos dirigiram-se às actividades livres que “permitem que as crianças escolham o que desejam fazer [...] [e] tenham tempo para construir a brincadeira e desenvolvê-la” (Barbosa e Horn, 2001: 68-69). Um pequeno grupo terminou as colagens dos seus desenhos, no registo da aula de kiwis. Com dois meninos de cinco anos procedi à avaliação do Mapa de Presenças mensal¹⁷⁶, onde ambos contaram e registaram a assiduidade do grupo. Fui aproveitando o número de faltas e presenças e utilizando algumas comparações para lhes colocar questões a nível da matemática. Deste modo, fui ao encontro do que defende Seiça (1988: 25) ao considerar que “o Jardim-de-infância deve favorecer estas atitudes e descobrir as situações propícias a este encaminhar do pensamento infantil para a elaboração dos primeiros conceitos matemáticos”. Por fim, desenharam à frente dos meninos que nunca faltaram uma cara a sorrir. Elaborámos, ainda, em pequeno grupo, o novo Diário de Grupo. Um menino, com a ajuda da régua e de um marcador, traçou quatro colunas, no papel de cenário. Construiu uma linha em cima para colocar os títulos e escreveu-os, reproduzindo a partir do diário consequente. Pode-se concluir, portanto, que houve uma preocupação em aproveitar “certos acontecimentos vividos pelas crianças, a fim de fazer o suporte duma exploração matemática” (Seiça, 1988: 25) e escrita.

Um pouco depois das 15:30, o grupo sentou-se na área polivalente para iniciar outra rotina diária, as Comunicações¹⁷⁷. Este último momento é muito respeitado por todas as crianças que, após terem arrumado devidamente todas as áreas, se sentam silenciosamente na área polivalente, com a sua produção cuidadosamente guardada. A primeira criança comunica, em pé na sua cadeira, verbalizando o que fez, como fez e, se for o caso, ensina a nova técnica desenvolvida, se alguém a ajudou e por que razão queria tanto mostrar aos amigos o seu trabalho. Os restantes colegas ouvem atentamente, colocam as questões que desejarem e procedem a uma avaliação qualitativa. Criam-se, assim, as “condições para que as crianças tenham o direito à palavra, se exprimem livremente, sem receio de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (Grave-Resende, 2002: 66). Por sua vez, nós tínhamos o papel de mostrar o nosso parecer instrutivo, no sentido de valorizar e incentivar a evolução do trabalho da criança. Desta forma, no momento das comunicações, as crianças usufruíam da

¹⁷⁶ Ver Anexo152

¹⁷⁷ Ver Anexo153



“oportunidade de apresentar e de discutir as suas criações, de se sujeitar à apreciação dos colegas e de recolher sugestões para as melhorar” (Grave-Resende, 2002: 66). Os trabalhos comunicados podiam passar por desenhos, colagens, desenhos com colagens, modelagens, pinturas, construções, a avaliação de algum mapa ou registo realizado em pequeno grupo, um trabalho ocasional, uma descoberta num projecto, entre um vasto conjunto de trabalhos e ideias que os meninos comunicavam. Podiam mostrar trabalhos realizados por iniciativa própria ou sob proposta. Estavam todos a cooperar e a aprender em interacção, uma vez que “a apresentação das produções é um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e hetero-regulação de regras sociais da comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros” (Grave-Resende, 2002: 66).

A Beatriz mostrou uma colagem mas como tinha muitos papéis sobrepostos, o Diogo ofereceu-se imediatamente para a ensinar a fazer colagens. Seguidamente o Ricardo e a Bárbara mostraram a avaliação do mapa das presenças, explicando tudo o que fizemos e todos os meninos aplaudiram quem nunca faltou. Por fim, a Carolina mostrou o seu desenho e verbalizou “quando fui para o desenho tinha uma ideia mas depois passou-me e veio esta: uma história de uma princesa que estava numa torre e veio um príncipe de cavalo salvá-la”. Um desenho repleto de pormenores, com chuva e rio inclusive, que mereceu grandes elogios por parte dos colegas. Aproveitamos para perguntar as cores do desenho ao Diogo devido à dificuldade que ele demonstrou na identificação de algumas cores no “Jogo Rei Manda”.

Por fim continuamos a ler o Diário de Grupo, mais precisamente as colunas que faltavam. Aquando da leitura do Acho mal, os meninos que escreveram diziam se desculpavam quem lhe fez algo de menos bom ou se mereciam castigo. Foi então que conversamos acerca da colocação de um castigo para os meninos cujos nomes apareciam no Acho Mal. O Ricardo propôs a privação da área que mais gostarem.

A rotina que se seguiu foi a canção, tão indispensável à sensibilidade estética da criança, porque “a beleza da melodia e da harmonia, o suporte rico do ritmo, a poesia da palavra,



toda a magia que dela imana, são factores que tocam o imaginário da criança” (Ferrão, 2001: 12).

O dia terminou com o nosso acompanhamento na higiene e no lanche do grupo.

Ao fim do dia ficamos na sala a tratar de alguns assuntos pendentes e conversamos acerca da ausência de uma tabela para o levantamento de ideias para projectos sempre que sucedesse.

3 de Novembro

No dia seguinte, a manhã começou com as habituais rotinas de recepção, marcação de presença, exploração de um livro e Acolhimento em Conselho, acima descritas e fundamentadas. No entanto, incluiu-se uma nova rotina extremamente importante, o preenchimento do PEA (Plano de Escolha de Actividades)¹⁷⁸ para os meninos de cinco anos. Cada criança continha uma tabela com cinco colunas com os dias da semana que se cruzavam com as diversas actividades disponíveis e imbuídas na sala de actividades. Assim, teriam de planear o trabalho a realizar para o presente dia da semana. A sua pertinência didáctica e pedagógica está devidamente fundamentada aquando do modelo adoptado, no item 3.1. do presente relatório.

No Acolhimento em Conselho, em grande grupo, na área polivalente, a minha colega Eva perguntou o que o grupo gostaria de contar e mostrar. O Luís contou que sonhou com carros verdadeiros e o Pedro B. lembrou-se que sonhou com Gormitis e por isso trouxe um para a sala. Foi então que decidimos combinar um dia para trazer brinquedos depois da vaga da gripe A. A Matilde mostrou um trabalho que não teve tempo de mostrar nas comunicações no dia anterior, o que desencadeou uma conversa acerca dos trabalhos que tinham para terminar. De seguida, a Carolina contou uma história com um desenho que fez em casa. Sugerimos, então, a construção de livros de desenhos para pintar, também porque a Ana B. trouxe de casa um livro para esse efeito. Posteriormente o Diogo lembrou que podíamos pintar no chão e essa ideia foi registada. Combinamos, ainda, que podíamos trazer jogos de casa. Por fim, a educadora cooperante mostrou os materiais que a educadora Tila ofereceu e os meninos logo

¹⁷⁸ Ver Anexo154



decidiram que a queriam colocar no Acho bem. O Acolhimento em Conselho terminou com o grupo a contar-nos que possuíam uma caixa dos presentes que apenas eram oferecidos aos meninos que faziam anos e que se portavam muito bem.

Pouco antes das 10:00, os meninos dirigiram-se para as áreas disponíveis na sala, para as actividades livres. Durante algum tempo, permaneci com três meninos na área da pintura, que se situava fora da sala, no Ateliê de Plástica, partilhado pela instituição. Neste momento, expliquei algumas técnicas do uso das ferramentas como escorrer e tinta e enquanto observava o espaço e as crianças achei essencial “dar-lhe liberdade onde ela possa libertar-se expressando-se” (Viegas, sd: 29). Os meninos começaram a interessar-se cada vez mais pela área da escrita. Realizámos o registo no Acho Bem, após a crianças ter desenhado a educadora Tila a oferecer materiais. A educadora fez uma reunião com os meninos de cinco anos para proceder a uma explicação redobrada dos Planos de Escolha de Actividades.

Seguiu-se as rotinas de higiene, do lanche e do recreio, com o nosso acompanhamento e apoio.

Meia hora depois, o grupo regressou à sala, bebeu água e iniciou a sessão motora¹⁷⁹, com a nossa orientação. Começamos por realizar alguns exercícios de aquecimento ao som de uma música estrategicamente seleccionada. Sucedeu-se a “ginástica”, com vários exercícios de motricidade ampla. Verificámos algumas dificuldades nas crianças relativamente à persistência ao esforço, o que será trabalhado ao longo das sessões motoras. Finalizámos com os exercícios de relaxamento, ao som de uma música mais calma. Foi importante “usar instruções [verbais] simples para dar início ao movimento [...] [e] demonstrações visuais do movimento” (Hohmann e Weikart, 2003: 647). Os meninos aderiram muito bem e, por se revelar uma novidade, gostaram imenso. Por essa razão, também, se gerou alguma agitação e dificuldade de posicionamento. No entanto, imediatamente mudamos a estratégia para uma roda para facilitar a visualização, o que resultou plenamente.

Com esta actividade, as crianças alcançaram vários objectivos gerais e específicos, eminentes na planificação mensal das actividades orientadas, os quais foram atingidos

¹⁷⁹ Ver Anexo 155



totalmente pela maioria dos alunos e parcialmente por alguns. Embora esta actividade de situe na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente do domínio da Expressão Motora, exploramos, também, a Expressão Musical e a Linguagem Oral.

A manhã terminou com a higiene e o almoço, ambos os momentos desenvolvidos com o nosso apoio.

O grupo, na sua totalidade, entrou na sala às 14:00 com a auxiliar educativa. Procedeu-se ao diálogo sobre o almoço e à massagem.

Findo este momento, eu li a história «Pablo, o pintor»¹⁸⁰, pela pertinência de “criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias” (Sim-Sim, 2008: 39). De seguida, mostrei as imagens para que os meninos recontassem a história e expliquei as palavras difíceis. Por fim, pela importância de “conversar sobre as histórias ouvidas” (idem: 41), coloquei algumas questões às crianças e conversamos sobre a natureza e a moral da história. Aproveitámos a ideia do Diogo (no Acolhimento em Conselho) e decidimos fazer uma pintura da natureza, como as crianças a observavam no seu quotidiano, tal como retrata a história.

Com esta actividade os meninos desenvolveram vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Estes objectivos foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos e parcialmente por alguns. É de salientar, ainda que foi possível abarcar várias áreas de conteúdo nesta actividade, como sendo a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação, inclusivamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por último, o Conhecimento do Mundo, tal como se demonstra na planificação.

Posteriormente, o grupo encaminhou-se para as actividades livres. De forma rotativa, em pequenos grupos, todos os alunos elaboraram a pintura no chão da natureza¹⁸¹, em papel de cenário, tal como o Pablo. Foi proposta a técnica de pintura, com tinta acrílica, de todo o papel, de forma a não deixar um espaço em branco. As crianças aderiram

¹⁸⁰ Ver Anexo 156

¹⁸¹ Ver Anexo 157



muito bem, incluindo o Fábio¹⁸² que se demonstrou bastante entusiasmado com a tarefa. Os meninos estavam descalços enquanto eu ia orientando a sua posição e explicando algumas técnicas da pintura e do uso das ferramentas. Porém, deixei-os completamente estimulados e libertos, para, com os pincéis, os dedos e as folhas, se poderem exprimir e desenvolver a sua criatividade. “A actividade criativa implica o prazer de fazer, a curiosidade, a predisposição natural para experimentar” (Barbosa, 1998: 20).

Foi possível desenvolver vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Objectivos estes que foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos já que todos tiveram a oportunidade de experimentar e criar. Esta actividade situa-se no âmbito da área de conteúdo de Expressão e Comunicação inclusivamente o domínio da Expressão Plástica, no entanto também se encaixa na Expressão Motora e no domínio da Linguagem Oral.

Por volta das 15:30 iniciou-se a rotina das comunicações. Os meninos de cinco anos comunicaram a avaliação do PEA (Plano de Escolha de Actividades) e perante a questão da sua função, a Carolina explicou “quando quisermos ir para uma área pomos cruz a lápis e à tarde se formos pomos a preto”. O Ricardo exemplificou, referindo o que planeou de manhã e o que cumpriu e não cumpriu. No final, relembramos que a área da colagem estava a ser menos procurada, porém já se encontrava repleta de novos pedaços de papel e que existiam novos ficheiros da escrita e da matemática.

O dia terminou com a habitual higiene e o lanche. Após o acompanhamento das crianças até ao prolongamento ou ao encontro dos pais, permanecemos na sala a alterar alguns placards.

Reflexão:

Na reunião a educadora interveio bastante, sempre que sentia necessidade de desenvolver ou clarificar determinado assunto. Esta sensibilidade ainda não está desenvolvida por nós.

A sessão motora correu muito bem. O facto de as crianças nunca terem feito uma sessão de ginástica, gerou alguma agitação agravada pela dificuldade no posicionamento e

¹⁸² Menino com N.E.E..



concentração. A dificuldade em desenvolver a actividade de forma ordeira originou a necessidade de os orientar, com o auxílio da música. Esta revelou-se uma ferramenta valiosíssima para o desenvolvimento da actividade, alternando com música ritmada e calmas nos exercícios e no relaxamento, respectivamente

Relativamente à leitura da história, a educadora referiu que se deveria ter explicado as palavras desconhecidas aquando da leitura, para facilitar o pensamento das crianças. Um ensinamento a aplicar para a próxima leitura.

Na actividade da pintura deveríamos inicialmente ter colocado os plásticos no chão, os copos de tinta num recipiente e definido o local para os sapatos. Porém, estes aspectos foram desenvolvidos ao longo da actividade, com a ajuda dos meninos. Estes, por sua vez, nunca a tinham praticado, daí o seu entusiasmo. O grupo adorou a tarefa, no entanto ainda se denota a dificuldade em segurar o pincel, escorrer a tinta e controlar a força do braço e conseqüentemente do traço.

4 de Novembro

Este dia iniciou-se com as habituais rotinas imbuídas na sala de actividades: a recepção, a marcação de presenças, o preenchimento do PIA, a exploração do livro, o Acolhimento em Conselho, devidamente fundamentadas no primeiro dia de estágio.

No Acolhimento em Conselho perguntei ao grupo o que gostaria de contar e mostrar. O Daniel conversou sobre dinossauros e relembramos a marcação da sua aula, para sexta-feira, com a ajuda do Diogo. Por sua vez, o Ricardo, o Pedro M. e o Luís testemunharam o seu interesse em dar uma aula sobre futebol. Nesse instante, o primeiro mostrou a sua caderneta de cromos e pediu cromos aos colegas. Então fez-se um aviso ilustrado para colocar na porta: “Preciso de cromos para a minha caderneta de futebol. Peço o favor de me arranjamem. Obrigado. Ricardo.” Um pouco triste, a Matilde contou que gostava de trazer um carapuço de Natal, mas a mãe não deixou. Então, explicamos que ainda falta algum tempo para o Natal. A Mariana também falou da mãe, que a salvou dos ladrões num sonho. A Leonor contou que o Tomás a vem buscar e o Pedro disse, entusiasmado, que viu tropas. De seguida, foi a vez de a Bárbara mostrar a sua colagem da imagem de um par de namorados, num cartão. Todos concordaram que



o seu destino fosse a área da casinha. Por fim, reparamos que o Pedro G. tem uns óculos novos e foi motivo de registo nas Notícias, no Diário de Grupo.

Por volta das 09:30 o grupo avançou para as áreas. Rotativamente, os meninos continuaram a pintura no chão, da natureza. Simultaneamente, fez-se o registo e a ilustração da notícia do Pedro G.. Algumas crianças produziram ficheiros de escrita e de matemática e, posteriormente, colaram-nos nos cadernos individuais intitulados «Os meus trabalhos de escrita e matemática»¹⁸³. Estes foram realizados a partir de umas revistas que trouxemos. Como “a única forma eficiente de se reagir perante o meio será induzir uma desejável mudança de atitudes” (Alves, 2000: 23), os meninos começaram, desta forma, a perceber que o desperdício pode ser muito útil e que é essencial respeitar o ambiente que nos rodeia.

Seguiu-se a higiene e o lanche. Devido às condições atmosféricas, os meninos permaneceram no polivalente a brincar.

Aproximadamente às 11:20 o grupo bebeu água e encaminhou-se para as áreas, em actividades livres enquanto alguns meninos, rotativamente, continuaram a pintura de chão da natureza. Iniciou-se a área do computador e as crianças aderiram muito bem. Esta área está devidamente fundamentada no item 3.2.2. do presente relatório. Os ficheiros de matemática e de escrita continuavam a ser bastante procurados, impulsionados pelos cadernos que cativam bastantes as crianças.

Após a higiene, acompanhamos as crianças para o almoço e ficamos na sala a encapar os cadernos individuais intitulados “Os meus trabalhos de escrita e matemática”, com as revistas antigas recuperadas, para cada menino personificar.

À hora habitual, o grupo entrou na sala com a operadora educativa, contou-nos como correu o almoço e relaxaram, enquanto nós lhes fazíamos uma massagem.

Vinte minutos depois conversamos sobre o que iríamos observar no exterior, como as cores das folhas, as árvores e o frio que se fazia sentir. Esta preparação para a saída era fulcral para o bom funcionamento da saída e para o “desenvolvimento da capacidade de saber olhar, pensar” (Matos e Ferrão, 1997: 18).

¹⁸³ Ver Anexo158



Como nos mostra Ministério da Educação (1997: 31) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” e era fulcral a convivência com a saída¹⁸⁴. Esta iniciou-se com a observação das árvores, das diferentes cores e formas das folhas e das bolotas, perto do cemitério. Apanhamos e brincamos com as folhas. De seguida, entramos na junta de freguesia, cumprimentamos os senhores e explicamos que esta instituição nos facultava vários materiais para a nossa escola. Posteriormente paramos em frente à cadeia e aclaramos o motivo das pessoas serem presas. Foi então que vimos um campo sintético descoberto onde os meninos tiveram oportunidade de correr e dar cambalhotas. Por fim, caminhamos em direcção à escola enquanto observávamos as casas do Bairro. Os meninos não se ver revelaram excessivamente agitados e apenas fomos para a escola devido às condições meteorológicas.

Esta saída permitiu desenvolver vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas, que foram atingidos totalmente pelas crianças. Foi possível, com esta saída, abranger várias áreas de conteúdo como Expressão e Comunicação inclusivamente o domínio da Expressão Motora, Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

Por volta das 15:30 os meninos desenharam o que mais gostaram da saída¹⁸⁵, porque “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam [...] aquilo que compreendem do mundo” (Hohmann e Weikart, 2003: 512). Nesta actividade orientada, em grande grupo, o nosso papel foi o de despertar os aspectos essenciais observados, à medida que íamos registando nos desenhos o seu significado. Sendo assim, verbalizávamos reforços positivos às suas produções, estimulando para o seu melhoramento. Simultaneamente abrimos espaço à sua criatividade e expressão.

Com esta actividade os meninos desenvolveram vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Estes objectivos foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos. O desenho permitiu o desenvolvimento destes objectivos integrados em diversas áreas de conteúdo, sobretudo a Expressão e Comunicação, inclusivamente o domínio da Expressão Plástica, mas também a

¹⁸⁴ Ver Anexo 159

¹⁸⁵ Ver Anexo 160



Expressão Motora, a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo, tal como se demonstra na planificação.

Por fim, o grupo procedeu à sua higiene e foi lanchar, acompanhado com a animadora.

Ficamos, ao final do dia, na sala a tratar de alguns assuntos pendentes e a adiantar a preparação da reunião.

Reunião de pais

Como na “reunião de pais: há um grande ponto em comum: as crianças” (Ministério da Educação, 1994: 54) decidimos que era do maior interesse a nossa participação.

Decorreu na sala de actividades, das 18:00 às 20:00, a primeira reunião de pais, presidida pela educadora que a iniciou com a seguinte ordem de trabalho: apresentação da equipa, obras do Jardim-de-infância da Timpeira, os recursos monetários, o período do almoço, o objectivo e as funcionalidades do robot-rommer desenvolvido pela educadora Tila, a agenda semanal e o trabalho das estagiárias.

A educadora cooperante iniciou a reunião com a apresentação da equipa, demonstrando uma enorme satisfação com a mesma. Foi a partir de uma tabela de responsabilização dos membros da equipa que a educadora falou um pouco sobre cada um.

Seguidamente conversamos sobre as obras do Jardim-de-infância da Timpeira e a mãe da Mariana, como representante dos pais, contou o que sucedera na reunião acerca do “ponto de situação das obras”.

O assunto que sucedeu prendeu-se com os recursos financeiros e os pais unanimemente concordaram com o sorteio de rifas para melhorar os compromissos monetários. Propuseram como primeiro prémio a oferta de um cabaz, o qual seria recheado com vários produtos que alguns pais começaram-se imediatamente a comprometer. Outros pais responsabilizaram-se pelos segundo e terceiro prémios. Posteriormente a temática das festividades originou a referência ao lanche de S. Martinho que será adiado pelo facto de os meninos da sala 1 estarem doentes. Para o Natal os pais pensaram em surpreender os meninos com um teatro.



De seguida a educadora achou por bem referir que o almoço não estava a correr como desejaríamos. Explicou aos pais que considerava “anti-pedagógico” o facto de a D. Paula estar sozinha, apenas com a ajuda esporádica da tarefeira e das estagiárias, o que piorava o acompanhamento individual dos meninos que precisavam. A educadora facultou, ainda, uma grelha com a informação de cada menino relativamente ao acompanhamento no almoço. Esta grelha tinha sido elaborada pela Mónica, que auxiliou a monitora do CAF durante alguns dias.

Depois foi a vez de a educadora Clotide mostrar o robot-rommer e explicar o seu objectivo e respectivas funcionalidades. Pediu, também, aos pais uma autorização para a publicação das fotografias dos meninos na sua tese.

Desta feita, a educadora projectou a agenda semanal e explicou-a detalhadamente.

Por fim nós (estagiárias) explicamos alguns dos projectos que pretendíamos desenvolver: da temperatura (ambiente) e do corpo humano em geral e da identidade e conhecimento de si em particular, nomeadamente do corpo, da família e da casa. Esclarecemos que ambos partiram de questões levantadas pelos meninos. Para o seu desenvolvimento pedimos colaboração aos pais, quer na resposta de inquéritos, quer na facultação da informação através dos seus educandos.

A reunião terminou com a manifestação de agrado dos pais pelo trabalho da equipa.

Reunião semanal com a Educadora Isabel

No dia 5 de Novembro, das 13:00 às 14:00, procedeu-se à reunião semanal com a educadora cooperante e ambas as estagiárias, no CIFOP.

Reflectimos um pouco sobre a semana, nomeadamente no que deveríamos melhorar como a organização prévia das actividades. Conversámos acerca de alguns aspectos em que considerámos não haver dificuldades como a atenção individual dos meninos e a facilidade da relação/ interacção.

De seguida, planeamos a semana conseqüente, procedendo a algumas alterações e adaptações. Dialogámos, também, sobre o modelo das previsões semanais e diárias. Por fim, discutimos alguns aspectos no que concerne ao apetrechamento de algumas áreas.



Apresentação da previsão semanal da segunda semana de responsabilização

Hipóteses de Actividades: Folhas com borrão de tinta e cera; Trabalho das bolotas; Registo de comparação das duas saídas; Preparação do refeitório para o Dia de S. Martinho; Teatro de fantoches da história d “O casamento do Sr. Dióspiro com a Sr. ^a Noz”; Conto da lenda de S. Martinho através da projecção em Power Point. Confeccionar o doce de abóbora com a ajuda da mãe do Luís; Área vocabular sobre o Outono; Jogo da cadeira; Jogo do Stop; Saída; Estafeta da castanha.	Recursos: Folhas; Lista telefónica; Lã; Fotografias das saídas História d “O casamento do Sr. Dióspiro com a Sr. ^a Noz”; Papel de encapar; Paus de espetadas; Lenda de S. Martinho; Computador; Tela; Projector.
Pendentes e tarefas a resolver: Calendário com dias da semana; Jogos para a Área da Matemática; Fazer desenhos sem pintar; Caixa para as comunicações; Regra para as comunicações.	

9 de Novembro

Este dia iniciou-se como habitualmente, com as rotinas da sala de actividades.

No Acolhimento em Conselho, a Eva perguntou às crianças o que queriam contar e mostrar. A Inês lamentou que se esqueceu das tampas para a ecoteca e a Matilde trouxe uma etiqueta de roupa em forma de coração. Combinamos, então, um dia para todos trazerem etiquetas de roupa de várias formas, como círculos, quadrados, rectângulos entre outras. Entusiasmado, o Luís mostrou a abóbora gigante para a mãe fazer doce e logo o Marco se lembrou que viu uma árvore muito grande na rua. A Matilde interveio para dizer que “tem de se abanar as árvores para cair castanhas”. Quando lhe perguntamos como se chamava essa árvore, a mesma menina respondeu “castanheiro, e também caem bolotas”. Imediatamente o Luís pronunciou “os esquilos comem bolotas” “e os javalis também” (Daniel). Ficou então combinado que iríamos descobrir o que os esquilos comiam mais, mas o Pedro adiantou que “os esquilos dão no filme dos flamingos”. A Mariana mostrou o seu anel rosa, tal como a cor da letra da sua bata.



Aproveitamos para questionar o grupo sobre o nome da Mariana escrito na bata, que começava com Ma. E, instantaneamente, a Mariana Garcias referiu que era como o nome dela. A mesma menina contou que foi a um castelo em chaves. E então prometemos visitar um dia essa cidade que tem rio, patos, uma ludoteca e uma biblioteca. Conversamos sobre estes dois espaços e concluímos que têm jogos e livros, respectivamente. Pronunciamos mais palavras terminadas em teca e Matilde retorquiu que uma discoteca tem camas e o Ricardo reformulou que “é para dançar e tem sofás”. De seguida, os meninos contaram-nos como correu e o que aprenderam com a aula do Pedro sobre super-heróis, na sexta-feira precedente. O Ricardo verbalizou que aprenderam os seus nomes, inclusivamente Homem-de-fogo, Mulher-invisível, Homem-elástico, o Coisa, o Homem-aranha e o Batman. Contaram-nos que decidiram fazer dois grupos, os bons e os maus, e cada menino referiu o seu super-herói preferido. Desta aula surgiu a ideia de inventar um super-herói e uma super-heroína. O primeiro chamava-se Super-carinha (Luís), lançava carinhas e raios (Pedro) e tinha uma pulseira do poder. Por sua vez, a super-heroína chamava-se Branea (Ana B.). Já perto do final, conversamos um pouco sobre o lanche de S. Martinho ser adiado pelo facto de os meninos da sala 1 estarem doentes. Contudo, a Carolina e o Diogo trouxeram tostas, para além dos doces dos frutos do Outono que já possuímos. Lembramo-nos, neste contexto, de fazer uma área vocabular do Outono, como fizemos para o Dia das Bruxas. Por fim alguns meninos ditaram frases para reproduzirem para O Meu Texto, a saber “eu, hoje, quando me levantei, começou-me a doer a cabeça e a barriga e depois abrandou” (Luís) e “temos que pegar num pau e bater com ele nos ouriços para as castanhas caírem” (Matilde). É importante salientar que enquanto a Luís e a Matilde ditavam, os restantes meninos ouviram silenciosamente.

Aproximadamente às 10:00 o grupo foi para as áreas, escolhendo as actividades disponíveis. Relembramos, contudo, os meninos de cinco anos que tinham de ter em atenção o PEA. O Luís e a Matilde ilustraram e reproduziram o texto que ditaram no Acolhimento em Conselho, pois “criar representações desenvolve-se a partir das experiências reais das crianças, fortalece as suas imagens mentais e torna mais vivo o significado por detrás dos símbolos que encontram no mundo” (Hohmann e Weikart,



2003: 477). Alguns meninos começaram o trabalho com as bolotas¹⁸⁶, utilizando lãs de cores diferentes para o cabelo e canetas de acetato para os pormenores da cara. Fez-se o registo do super-herói e da super-heróína. Colocamos, também, as folhas que apanhamos na saída, a secar em listas telefónicas. As crianças começam a ficar cada vez mais entusiasmados com os ficheiros na área da escrita e matemática, por os poderem colar nos seus cadernos individuais intitulados «Os meus trabalhos de escrita e matemática».

Após a higiene, acompanhamos os meninos para o lanche da manhã e para o recreio.

Sensivelmente às 11:30 o grupo regressou à sala de actividades para o «Jogo da Cadeira»¹⁸⁷. Colocamos as cadeiras, congregadas pelos encostos, em duas filas paralelas. O grupo, ao redor das cadeiras, ia movimentando-se e dançando ao som da música. Quando esta cessava os meninos tinham de se sentar. E, como defendem Spodek e Saracho (1998: 217), “os jogos são um tipo diferente de brincadeira. Eles são altamente estruturados e incluem regras específicas a serem seguidas”. E, para além da regra, acrescentamos ao jogo uma componente lúdica e uma competitiva para provocar uma maior diversão e um desafio às crianças.

Foi possível, com este jogo, alargar diferentes objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas, que foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos. Sendo assim, é uma actividade que compreende diversas áreas de conteúdo como Expressão e Comunicação inclusivamente o domínio da Expressão Motora e Musical, bem como a área de Formação Pessoal e Social.

Posteriormente, sentamo-nos um pouco na área polivalente para conversar sobre a área vocabular do Outono e surgiram várias ideias por parte dos meninos, que se mostraram bastante à-vontade com este assunto. “Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios”. O Ricardo começou por referir castanhas, seguiu-se a Mariana falando em folhas, as árvores surgiram da voz do Pedro B., com folhas amarelas e vermelhas (Inês). Quanto à cor do Outono, a Ana B. respondeu o castanho-escuro e claro e o vermelho escuro. Em

¹⁸⁶ Ver Anexo161

¹⁸⁷ Ver Anexo162



relação aos frutos do Outono o Luís começou com o kiwi e a Inês completou com bolotas. Também mencionaram os doces e as compotas deste mês. Registamos as suas ideias, as crianças ilustraram e colocamos o cartaz no placard.

Com esta actividade o grupo desenvolveu vários objectivos gerais e específicos, eminentes na planificação mensal das actividades orientadas, que foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos. Abarcamos, assim., várias áreas de conteúdo como Expressão e Comunicação inclusivamente o domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, bem como a área da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Antes do almoço, cantamos a canção do Outono, Da castanha.

A manhã terminou com a higiene do grupo e o seu acompanhamento ao almoço.

Por volta das 14:00, em grande grupo na área polivalente, a operadora educativa e os meninos contaram-nos como correu o almoço. De seguida, o grupo relaxou um pouco ao som de uma música clássica enquanto nós lhe fazíamos uma massagem.

Às 14:15 a turma dividiu-se em grupos, que se distribuíram pelas diferentes áreas da sala em actividades livres. Um pequeno grupo desenvolveu uma actividade orientada, a confeccionação do doce de abóbora¹⁸⁸, com a mãe do Luís, outro continuou o trabalho com as bolotas e outro iniciou o registo da saída¹⁸⁹, com a colagem das respectivas fotografias e dos desenhos. Nesta última actividade orientada, sob a minha orientação, questioneei o pequeno grupo sobre a melhor forma de mostrar aos colegas como foi a saída. Surgiram várias ideias e concluímos que deveríamos num papel de cenário, traçar as linhas com o marcador e registar o título e a data da saída. Depois, os meninos seleccionaram os desenhos, as fotografias e eu registei as suas ideias. Este trabalho foi essencial para as crianças ganharem confiança em si próprias pois “através das escolhas, planos e decisões do dia-a-dia [...] as crianças iniciam actividades interessantes do ponto de vista pessoal, que lhes permitem aprender, não só sobre o mundo físico e os outros, mas igualmente sobre si e os outros, como aprendizes e aventureiros” (Hohmann e Weikart, 2003: 577).

¹⁸⁸ Ver Anexo163

¹⁸⁹ Ver Anexo164



Pode-se referir, portanto, que esta actividade possibilitou aos meninos desenvolver vários objectivos gerais e específicos, salientes na planificação mensal das actividades orientadas, que foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos. O registo da saída, com a verbalização das ideias e a colagem das respectivas fotografias e dos desenhos circunscreveu várias áreas de conteúdo como Expressão e Comunicação inclusivamente o domínio da Expressão Plástica, a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita e a Matemática, bem como a área da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Quando terminaram a arrumação das áreas e a avaliação do PEA, os meninos prepararam-se para as Comunicações. Algumas crianças mostraram as suas produções e outras explicaram como fizeram o doce de abóbora com a mãe do Luís. O Ricardo iniciou “primeiro cortamos a casca” e o Luís continuou “depois cortamos em bocados pequenos e pesamos com uma coisa redonda”. Então o Ricardo corrigiu “era uma balança”. O Marco avançou que, de seguida, “meteram na panela” e o Luís conclui que colocaram “açúcar e canela”. O Ricardo terminou mostrando o seu registo da confecção do doce de abóbora. Por último perguntámos quem queria fazer questões à mãe do Luís sobre o mesmo. A única questão foi da educadora que perguntou se o Luís ajudava nos cozinhados e a resposta foi negativa.

Um pouco antes da saída, oferecemos um presente à mãe do Luís para agradecer: a canção do extraterrestre.

O dia terminou com a higiene e o lanche, por parte das crianças.

10 de Novembro

O dia começou com as rotinas habituais, já descritas e fundamentadas anteriormente.

No Acolhimento em Conselho perguntei às crianças o que queriam contar e mostrar. A Bárbara começou por referir que trouxe um sinal de stop “para mostrar quando houver muito barulho”. Feito este acordo, o Marco levantou o dedo e muito envergonhado sussurrou que sonhou com castanhas e então recordamos que nessa semana conversávamos muito sobre castanhas devido ao Dia de S. Martinho. A novidade do Daniel prendeu-se com os dinossauros, contando que brincou com eles de manhã e



arrumou tudo antes de vir para a escola. Fiz questão de reforçar este aspecto positivamente para os meninos perceberem a sua importância. De seguida, a Mariana contou “eu, sábado, fui a casa da minha avó, em Serva” e, após alguns pormenores da menina, registámos esta notícia no Diário de Grupo. Nesse preciso momento, a Bárbara lembrou-se “eu fui para a Guarda com a minha avó ver os meus primos, dois dias”. Esmiucei esta questão questionando a menina acerca da deslocação e do posicionamento das pessoas no referido transporte e imediatamente me respondeu que usaram o carro e quem ia à frente, a trás e nos lados. Não houve qualquer tipo de hesitação nas respostas. Posteriormente, a Mariana contou que os primos fizeram anos. Quando interroguei o que gostaria de lhes oferecer, a menina mencionou o seu desejo de comprar um presente, com a mãe, no centro comercial. Outra novidade muito interessante foi a da Bárbara, que verbalizou “os meus dentes novos já estão a nascer”. Outros meninos mostraram, também, os seus dentes novos. Nesse momento, conversamos sobre a lavagem dos dentes e do perigo de comer muitas guloseimas. Várias crianças participaram neste diálogo, concluindo a necessidade de ir ao dentista e tratar muito bem os nossos dentes, para que eles cresçam e permaneçam saudáveis.

Antes das 10:00, o grupo dirigiu-se para as áreas, em actividades livres e algumas crianças continuaram com o trabalho com as bolotas.

No horário previsto acompanhamos os meninos na higiene, no lanche e no recreio.

Após entrar para a sala, o grupo tratou da higiene, bebeu água e iniciou uma actividade proposta e colectiva, denominada “Estafeta da Bolota”¹⁹⁰. Inicialmente explicamos e exemplificamos o jogo às crianças. De seguida, fez-se a divisão dos meninos em duas equipas, cada uma colocada atrás de uma estagiária. Assim, houve a possibilidade de demonstrar, novamente, o percurso para que não restassem dúvidas. Por fim, cada menino, com a bolota na mão, correu pelo percurso repleto de obstáculos a partir de pinos, arcos e cordas. No final, entregava a bolota ao outro colega da equipa e assim sucessivamente. Vencia o grupo no qual a bolota chegasse mais rapidamente à estagiária. “Sendo a criança, pela sua espontaneidade, movimento por natureza” (Onofre, 1990: 8), este jogo foi uma excelente estratégia uma vez que, para além de

¹⁹⁰ Ver Anexo165



desenvolver as suas habilidades motoras, permitiu à criança brincar. Deste modo, o jogo agregou a componente lúdica e competitiva, não descurando a regra que teve de ser cumprida.

Pela enorme riqueza desta actividade, permitiu um desenvolvimento, por parte do grupo, de vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas, que foram atingidos totalmente pela maioria dos alunos. Como é uma sessão motora situa-se predominantemente na área de conteúdo de Expressão e Comunicação inclusivamente no domínio da Expressão Motora, porém também abrangeu a área da Formação Pessoal e Social.

Por volta das 12:00, os meninos dirigiram-se para o almoço, após a higiene devidamente consumada.

À tarde, o grupo, na área polivalente, falou sobre o horário do almoço e usufruiu de uma massagem.

Aproximadamente às 14:15 procedeu-se a uma actividade proposta. Como “a brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas” (Spodek e Saracho, 1998: 221), decidimos proporcionar ao grupo, inicialmente, a visualização de um teatro de fantoches da história d “o casamento do Sr. Dióspiro com a Sra. Noz”¹⁹¹, desenvolvido pelas estagiárias. Colocamo-nos atrás do biombo e com os fantoches na mão, teatralizamos a história, repleta de diferentes papéis. Como os meninos gostaram imenso do teatro, pediram para repetirmos.

Este momento foi essencial para os meninos desenvolverem vários objectivos gerais e específicos, expressos na planificação mensal das actividades orientadas, já que na sua maioria não detinham qualquer experiência com o fantoche e com o teatro. Apesar de se situar na área de conteúdo de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Dramática, foi possível também abarcar o domínio da Linguagem Oral, a área da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

De seguida, prosperou um diálogo sobre os frutos do Outono que apareciam no teatro, questionando os meninos acerca dos frutos que já conheciam e provaram. Como

¹⁹¹ Ver Anexo166



nenhum menino tinha visto nem experimentado avelãs, distribuímos-las pelo grupo e imediatamente surgiram comentários como “tem uma casca lisinha e macia” (Ana B.) e “parece que tem coisas dentro” (Inês). Foi então que partimos as avelãs e da gustação surgiram distintas exteriorizações, tais como “são boas” (Daniel), “quero mais” (Pedro B.) e “parece chocolate” (Mariana). A partir daqui ocorreu a ideia de fazermos chocolate com avelã, para a próxima semana. E a Inês acrescentou “parece bolotas”. E como é importante que o educador “forneça materiais com aspectos sensoriais diversos” (Hohmann e Weikart, 2003: 518), abrimos as bolotas e os meninos cheiraram-nas e provaram as pevides e prontamente a Mariana ressaltou “não sabe a nada”. Por fim, contamos as avelãs em conjunto, para constatar se era possível todos os meninos levarem uma ou duas avelã(s) para casa.

Sendo esta actividade extremamente transversal, possibilitou às crianças o desenvolvimento de diversos objectivos gerais e específicos, salientes na planificação mensal das actividades orientadas, que se integram nas três áreas de conteúdo, a saber a Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e da Matemática, a área da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Foi próximo das 15:00 que os meninos se encaminharam para as actividades livres. Observámos que um grupo de crianças se divertia imenso com os fantoches do teatro desenvolvido anteriormente¹⁹², criando “um micromundo de papéis e relações sociais” (Spodek e Saracho, 1998: 220), no qual manipulavam e reproduziam algumas vezes integrais do teatro tais como “Querido Dióspiro quer casar comigo?” (Ana Rita) ou “Estou farta de estar nesta casca” (Inês). No final, colocaram os fantoches no painel das histórias na área da biblioteca. Alguns meninos continuaram o trabalho com as bolotas.

Após a rotina da arrumação das áreas e da avaliação do PIA, o grupo sentou-se na área polivalente e iniciaram a comunicações das suas produções e construções.

Havia bolotas que já estavam prontas, com cabelos feitos de lã, vestidos de papel crepe, olhos, nariz e boca desenhados com canetas de acetato, braços de arame e mãos de missangas. Então alguns meninos mostraram e explicaram como as fizeram. Vimos, também, várias produções e o doce de abóbora que estava ficou pronto.

¹⁹² Ver Anexo167



Um pouco antes das 16:00 cantamos novamente a canção do Outono, a castanhinha. E, no final da higiene, encaminhamos os meninos para o lanche.

Reflexão:

A estafeta da castanha mudou para a estafeta da bolota porque as castanhas já estavam todas cortadas para o lanche do Outono. Os meninos adoraram o jogo e não sentiram excessiva dificuldade no percurso, nem excessiva facilidade, o que gerou um enorme desafio. Notamos que os meninos não estavam agitados, apenas houve uma pequena discussão devido à ordem na fila. Outro aspecto interessante foi que todo o grupo, independentemente da equipa, torcia por quem estava a fazer o percurso. Ou, dito de outra forma, não valorizaram a competição entre equipas, mas sim a manifestação de apoio pelo amigo.

No teatro de fantoches o texto cativou as crianças por abordar os frutos do Outono, assunto bastante falado na sala. O suporte de imagem foi uma boa estratégia para captar a atenção dos meninos, bem como a alternância e interação das vozes a interpretar as personagens. No final da história deveríamos ter explorado mais, ou seja, deveríamos ter levado todos os frutos do Outono que apareceram no teatro de fantoches para os meninos provarem e apenas provaram a avelã e a bolota.

Reunião com a Educadora Isabel

No dia 10 de Novembro, na sala de actividades da educadora Lúcia, das 16:00 às 17:00, realizamos a reunião semanal.

Falamos sobre o Diário de Grupo e da sua importância. A educadora explicou-nos que, como os meninos não estão habituados a usar este instrumentos, temos de ser nós a motivá-los. Outro aspecto importante foi as tarefas pendentes na sala como acrescentar no cartaz de pais e outros convidados as fotos do doce na vinda da mãe do Luís.

Planeamos algumas actividades para a próxima semana, nomeadamente a confecção de chocolate com avelã (ideia da Mariana) e a repartição de folhas para fazer desenhos sem pintura (ideia da Ana B.) para fotocopiarmos e outros meninos os poderem pintar. A implementação da agenda semanal para o grupo, com as suas ilustrações, também foi



um aspecto merecedor de atenção. Conversamos acerca do Projecto do Corpo Humano (questão levantada pelos meninos), que entrava em paralelo com a identidade, sobretudo nas seguintes questões: como me chamo, como é a minha família, onde moro, quanto peso, qual a cor dos meus olhos, entre outras. Para tal, os meninos faziam o B.I. com fotografia e desenho. Por fim, falamos da selecção de um filme do corpo humano e da correspondência.

11 de Novembro

As rotinas foram desenvolvidas como regularmente e por volta das 09:15 começou a o Acolhimento em Conselho, na área polivalente. A Eva perguntou ao grupo o que queria contar e mostrar. A Mariana começou por mostrar o desperdício que trouxe para a sala. O interesse prendeu-se com o futebol e, mais uma vez, o Ricardo trouxe cromos de futebol. Pedimos, então, aos meninos para contarem os cromos em voz alta, mostramos uma caixa de uma dúzia de ovos e perguntamos se os cromos cabiam na caixa. O grupo respondeu contando os cromos e simultaneamente os orifícios da caixa. Como o Daniel sonhou com dinossauros, marcamos a sua aula para sexta-feira e registamos na coluna do Queremos, no Diário de Grupo. Lembramos, finalmente, da necessidade registar nesta mesma coluna o trabalho com as bolotas.

Por volta das 09:40 os meninos deram início a uma actividade proposta, o desenho dos fantoches¹⁹³, em grande grupo. Cada criança escolheu uma personagem do teatro representada num fantoche e contornou o molde, desenhou-o e pintou-o. No final recortaram o fantoche e colocaram-lhe uma palha. Nesta actividade houve a intenção de valorizar a “exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais” (Ministério da Educação, 1997: 61), bem como o desenvolvimento de técnicas de expressão, tal como o contorno, o desenho, a pintura, o recorte e a colagem. Dispuseram, com orgulho, todos os seus fantoches no painel das histórias, na área da Biblioteca, com o título «O casamento do Sr. Dióspiro com a Sra. Noz».

Foi possível, assim, desenvolver nos meninos variados objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas, que abarcam principalmente a área de conteúdo de Expressão e Comunicação, sobretudo o domínio

¹⁹³ Ver Anexo168



da Expressão Plástica, mas também da Expressão Motora e a Área do Conhecimento do Mundo.

Ainda o relógio não apontava as 10:00, quando o grupo se distribuiu pelas áreas. Nós auxiliámos os registos no Diário de Grupo, acompanhamos o trabalho com as bolotas e apoiámos trabalho nas actividades livres. Fomos surpreendidos pelos móveis novos.

No horário destinado, os meninos trataram da higiene e lancharam. No final, brincaram um pouco no polivalente, devido à adversa situação temporal.

No final da higiene e de beber água, ambas as estagiárias permaneceram no polivalente com o grupo, pelo facto de a educadora cooperante, com a ajuda da auxiliar da acção educativa, estar a colocar os móveis novos na sala. Sentamos no chão, em roda, e começamos com o jogo «passa-a-palavra», no qual um menino segredava uma palavra ao ouvido do colega do lado e este fazia o mesmo até a palavra regressar a quem a pronunciou. Foi um jogo com um enorme potencial educativo pois “por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua” (Sim-Sim e tal, 2008: 14), que tem de ser desenvolvido.

Foi, portanto, uma actividade que favoreceu o desenvolvimento de vários objectivos gerais e específicos, evidentes na planificação mensal das actividades orientadas. Localiza-se, principalmente, na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Linguagem Oral, contudo também se integrava na área de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

Findamos a manhã com a canção do Extraterrestre e a do Zigue Zigue, com a higiene dos meninos e o almoço.

Por volta das 14:00, o grupo falou sobre o almoço e recebeu uma massagem.

Posteriormente li «a lenda de S. Martinho»¹⁹⁴ aos meninos da nossa sala e da sala 3, projectada na parede, usando o suporte de imagem em Power Point. Desta forma, todas

¹⁹⁴ Ver Anexo169



as crianças podiam acompanhar a minha leitura e as ilustrações. De seguida, mostrei as imagens e os alunos recontaram a história. Por fim, procedeu-se ao diálogo sobre a lenda e a constatação da sua moral. Aproveitamos o projector para o grupo fazer sombras. Pensamos na estratégia “de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 19).

Esta actividade foi essencial para desenvolver diversos objectivos gerais e específicos, evidentes na planificação mensal das actividades orientadas. Este momento foi rico na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Linguagem Oral e da Expressão Dramática, mas também abarcava a abordagem à escrita e a área de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Uns minutos precedentes às 15:00, encaminhamos as crianças das duas salas para o polivalente e iniciamos uma dança¹⁹⁵. Coordenamos todos os meninos em posição, colocamos a música e constatamos que “as crianças pequenas [...] respondem à música com a totalidade dos seus corpos” (Hohmann e Weikart, 2003: 660). Assim, dançaram seguindo a melodia e acompanhando os gestos que a letra contemplava.

A dança permitiu o desenvolvimento de vários objectivos gerais e específicos, registados na planificação mensal das actividades orientadas. E, apesar de esta actividade se situar na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Expressão Motora, também abrangeu a Expressão Musical, a Linguagem Oral e a Formação Pessoal e Social.

De seguida, fomos explorar as áreas na sala da educadora Fernanda¹⁹⁶. Os meninos estavam animados pela possibilidade da descoberta de novas áreas que desconheciam e da interacção com novos amigos.

Um pouco antes das 16:00, os meninos da sala da educadora Fernanda ensinaram-nos a canção “ai ai ai minha castanhinha” e todos cantaram. Terminamos o dia a cantar também a nossa canção da castanhinha. Agradecemos e expressámos a vontade de os receber, igualmente, na nossa sala.

¹⁹⁵ Ver Anexo170

¹⁹⁶ Ver Anexo171



No final, todos os meninos procederam à higiene e foram encaminhados para o lanche.

Reunião semanal com a Educadora Isabel

No dia 12 de Novembro, entre as 13:00 e as 14:00, no CIFOP, iniciámos a reunião semanal com a Educadora Isabel. Reflectimos um pouco sobre a semana e planeamos a semana seguinte. Conversamos sobre o que planeamos desenvolver e ouvimos várias sugestões da educadora. Pretendíamos começar com o projecto do Corpo Humano, uma questão levantada pelos meninos à algumas semanas atrás. Porém, a educadora achou por bem terminar os trabalhos pendentes e começar com a catalogação dos livros e jogos por terem chegado os móveis novos. Falamos, também, de uma actividade para a próxima semana, a realização de borrões com as folhas que apanhamos. Seguidamente debruçamo-nos na questão dos portfolios dos meninos e por fim nos modelos de previsão semanal e planificação mensal. Juntamente com a educadora cooperante, optamos por reformular o modelo de previsão semanal, o qual iremos adoptar até ao final do estágio. Tal alteração sucedeu por este modelo, abaixo apresentado, se revelar mais pormenorizado e facilitador de uma melhor orientação. Funciona como agenda semanal, mostrando cada etapa do dia em particular e da semana em geral. Desta forma, podemos, também, postar observações diárias, nomeadamente a avaliação do dia e outros comentários pertinentes.

Apresentação da previsão semanal da terceira semana de responsabilização

Dias/ Horas	2ª Feira (23 de Novembro)	3ª Feira (24 de Novembro)	4ª Feira (25 de Novembro)
± 9:00	Recepção, marcação de presenças, planos de actividades, “ler”.	Recepção, marcação de presenças, planos de actividades, “ler”.	Recepção, marcação de presenças, planos de actividades, “ler”.
± 9:15	Acolhimento em Conselho, conversas (catalogação dos livros e dos jogos, o que os esquilos comem?, planeamento do dia).	Acolhimento em Conselho, conversas (projecto do corpo humano, planeamento do dia).	Acolhimento em Conselho, conversas (criação da agenda semanal, planeamento do dia).
± 9:45	Actividades; tarefas; borrões com folhas; catalogação da biblioteca e dos jogos; e trabalho com bolotas; pastas.	Actividades; tarefas; continuação dos borrões com folhas; continuação da catalogação da biblioteca e dos jogos; e continuação do trabalho com bolotas; continuação das pastas. Projecto do Corpo	Saída para observar a natureza e as mudanças climáticas.



± 10:30	Higiene para o lanche.	Higiene para o lanche.	Higiene para o lanche.
± 10:35	Lanche.	Lanche.	Lanche.
± 11:00	Recreio.	Recreio.	Recreio.
± 11:30	Actividade colectiva: jogo do camaleão.	Actividade colectiva: sessão de movimento: dança da estátua	Actividade colectiva: perguntas rápidas sobre o corpo.
± 11:55	Preparação para o almoço: canções e higiene para o almoço.	Preparação para o almoço: canções e higiene para o almoço.	Preparação para o almoço: canções e higiene para o almoço.
± 12:00	Almoço.	Almoço.	Almoço.
± 14:00	Transição: sessão de relaxamento: ouvir música e massagem.	Transição: sessão de relaxamento: ouvir música e massagem.	Transição: sessão de relaxamento: ouvir música e massagem.
± 14:15	Conto: “A história do livro activo” Exploração: desenho “se eu fosse um livro”.	História: “A ovelhinha que veio jantar” com suporte digital de imagem.	Registo da saída: desenho.
± 14:45	Actividades; tarefas; continuação dos borrões com folhas; continuação da catalogação da biblioteca e dos jogos; continuação do trabalho com bolotas; continuação das pastas	Actividades; tarefas; continuação dos borrões com folhas; continuação da catalogação da biblioteca e dos jogos; continuação do trabalho com bolotas; continuação das pastas.	Actividades; tarefas; borrões com folhas; continuação da catalogação da biblioteca e dos jogos; continuação do trabalho com bolotas; continuação das pastas.
± 15:30	Reunião de grande grupo (comunicação do que fizemos/balço do dia/avaliação planos).	Reunião de grande grupo (comunicação do que fizemos/balço do dia/avaliação planos).	Registo de comparação das 3 saídas.
± 15:55	Preparação para a saída: canções e higiene para o lanche.	Preparação para a saída: canções e higiene para o lanche.	Preparação para a saída: canções e higiene para o lanche.
± 16:00	Saída.	Saída.	Saída.
Observações			Decidimos alterar a actividade colectiva, orientada, prevista para as 11:30 denominada “perguntas rápidas sobre o corpo” para o desenvolvimento de actividades livres. Procedemos a esta alteração pelo facto de as crianças não as terem oportunidade de as desenvolver à hora prevista.

23 de Novembro

O dia iniciou-se como usualmente, com as rotinas instituídas na sala de actividades.

No Acolhimento em Conselho, eu comecei por perguntar aos meninos se sabiam porque eu e a Eva não estivemos presentes na semana precedente e o Pedro respondeu “vocês



tinham o vírus”. Após a explicação do nosso estado de saúde, pedi que nos contassem o que fizeram durante a semana. A Ana F. disse que todas as meninas acabaram o trabalho com as bolotas e que fizeram o lanche de S. Martinho, contando-nos vários pormenores. Prometeram-nos que nessa semana provávamos o doce de abóbora da festa, feito pela mãe do Luís. De seguida, perguntei o que queriam contar e mostrar. O Luís contou uma novidade que reproduziu e ilustrou no Meu Texto: “Eu e o meu irmão arrumamos os brinquedos, no meu quarto”. A Ana Filipa mostrou um livro de actividades que continha jogos de cálculo dos três e quatro anos. Foi então que mostrando no livro, explicamos o cálculo e deciframos algumas fichas. Como a Inês trouxe desperdício combinamos colocar os meninos que trazem desperdício no Acho Bem. A Mariana G. mostrou o quadro sobre a mãe, que fez na escola que frequentava no ano passado. A Carolina ditou, entusiasmada, a sua novidade “o meu pai já voltou de Angola, no sábado” para registar no Meu Texto. Na sexta-feira ficou pendente a leitura das colunas Queremos e Fizemos, no Diário de Grupo e eu, juntamente com os responsáveis por tal tarefa, lemos, analisamos e avaliamos os registos do grupo, com a ajuda dos restantes amigos. A partir desta análise, registamos no novo Diário, na coluna do Queremos, a responsabilidade da Carolina investigar na internet o que os esquilos comem; de acabar os frisos e as folhas de cera e de pensar no que gostaríamos de fazer para o Natal. Por fim, remarcamos a aula do Daniel sobre Dinossauros para sexta-feira. Os meninos colocaram o plano de sexta-feira na mica dos planos antigos e pegaram nos planos novos na mica correspondente. Preencheram o plano, ainda com alguma ajuda.

Seguiram-se as actividades livres, onde cada menino escolheu o que pretendia trabalhar, tendo em conta as áreas da sala de actividades. O Luís e a Carolina registaram e ilustraram os seus textos. Procederam-se aos registos e às ilustrações no Diário do que ficou planeado para a próxima semana. Pegamos nas folhas, nas aparas dos lápis de cera e no ferro e ajudamos os meninos, que ainda não tinham feito, a produzir o trabalho com a técnica das folhas com borrões¹⁹⁷. Iniciamos, também, o trabalho com os frisos. Esta actividade era desenvolvida apenas com um menino, que continuava o friso por nós iniciado. Desta forma, estimulávamos “o uso de uma abordagem prática ao ensino da matemática, na qual as crianças [...] pensam sobre o que fazem, é vital” (Spodek e

¹⁹⁷ Ver Anexo172



Saracho, 1998: 320). O friso podia variar entre figuras, imagens, números, letras, entre outros grafismos.

Com esta actividade os meninos desenvolveram diversos objectivos gerais e específicos, distintos na planificação mensal das actividades orientadas. Sendo uma actividade da área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Matemática, também permitiu trabalhar no domínio da Expressão Plástica e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Seguiu-se a higiene, o lanche e o recreio.

Após os meninos beberem água e cuidarem da sua higiene, iniciamos uma actividade orientada, em grande grupo, o «Jogo do Camaleão»¹⁹⁸. Começamos por explicar e exemplificar o jogo e as respectivas regras. Em seguida, enunciámos uma cor e um menino, aleatoriamente, tocava em algo que detinha essa cor. Posteriormente juntamos duas cores. No final, enunciámos uma cor a dois meninos camaleões e o primeiro a tocar na cor ganhava. Assim, fomos dificultando um pouco o jogo e alienando uma componente mais competitiva, para criar um desafio maior. De facto, nas palavras de Spodek e Saracho (1998: 223) “os jogos em grupo podem ajudar as crianças a atingirem as metas da educação para a primeira infância, incluindo tornarem-se mais autónomas, desenvolverem a capacidade de descentrarem-se [...] e fazerem relações entre as coisas”.

Este jogo possibilitou aos meninos o desenvolvimento de diversos objectivos gerais e específicos, impressos na planificação mensal das actividades orientadas. Apesar de se situar na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, é uma actividade que também integra a área de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Linguagem Oral.

Previamente às 12:00 começamos com as Canções do Natal, pelo facto de os meninos estarem bastante motivados extrinsecamente a esta época natalícia.

Continuaram com a higiene e o almoço.

¹⁹⁸ Ver Anexo173



No período da tarde, após as habituais rotinas, procedi à leitura d «A história do livro activo».¹⁹⁹ “Todo o calor transmitido pela voz, pela entoação, pelas expressões, o envolvimento com que a história é lida e transmitida” (Silva, 1991: 36) tornou um momento realmente de muita calma e atenção.

Foi, por isso, uma actividade que facilitou aos meninos adquirirem vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Embora a leitura de uma história se estabeleça na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Linguagem Oral, esta actividade também englobou a área do Conhecimento do Mundo.

Sensivelmente às 14:30, propus ao grupo a elaboração de um desenho com o título «se eu fosse um livro...».²⁰⁰ Transmiti aos meninos que pretendia que demonstrassem como se sentiam se fossem um livro e imaginassem como seriam, onde estariam, a quem contariam histórias, sobre o que seriam as histórias. Nesse momento ambicionava que os meninos fechassem os olhos e abrissem asas à sua criatividade. E, nas considerações de Barbosa (2001: 21), “relacionando-se com as habilidades do pensamento, a criatividade é uma dimensão essencial no processo de aprendizagem, pois o prazer que existe na descoberta assegura o impulso para continuar a explorar e descobrir”.

Foi fácil, portanto, atribuir a esta actividade inúmeros objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. E apesar de se situar na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Expressão Plástica, também agregou a Expressão Motora e a área do Conhecimento do Mundo.

De seguida, as crianças iniciaram as actividades de forma livre. Alguns meninos continuaram o trabalho dos borrões com folhas e a Bárbara começou a fazer a capa para o caderno para pintar.

No fim de todos os meninos arrumarem devidamente as áreas avaliarem o PEA, iniciaram-se as comunicações. Como várias crianças pretendiam comunicar, as crianças

¹⁹⁹ Ver Anexo174

²⁰⁰ Ver Anexo175



sugeriram a criação de uma regra para as comunicações: quem pretendia comunicar tinha de explicar porque o seu trabalho deveria ser comunicado naquele dia e colocar o seu nome na Grelha das Inscrições para as Comunicações²⁰¹. Nesta grelha havia um limite diário de cinco meninos, de forma a totalizar o número total de crianças durante uma semana, sem haver repetições. Esta regulação foi necessária devido à vontade da maioria dos meninos comunicar diariamente, sendo de todo impossível devido à escassez do tempo. E, desta forma, aumentámos o grau de exigência para a apresentação das suas comunicações e valorizávamos a participação de todas as crianças, inclusive as que não comunicavam.

O dia terminou com a higiene e o lanche.

Necessitamos de persistir na sala a colocar as folhas com os borrões a secar. Alteramos o local do castelo das bruxas, uma vez que esse tema já foi finito. Modificamos o local do PEA, para facilitar a sua consulta por parte do grupo.

Reflexão

A “história do livro activo” foi escolhida por se relacionar com a nossa intenção de fazer com os meninos a catalogação dos livros e jogos da nossa sala. Como a história retrata a história de um livro que voa da estante para ajudar as crianças a seres felizes, pareceu-nos adequado. O facto de estar no Plano Nacional de leitura aliciou, também, a escolha. Queríamos averiguar, ainda, se os meninos aderiam bem aos poemas, uma vez que nunca o tinham abordado. Apercebi-me de que algumas crianças ainda não tinham a percepção e que era um poema, porém a Bárbara interrompeu “olha, isso rima”. Fiz alguma entoação na leitura e com uma aranha acompanhei as etapas da história nas partes do corpo de uma menina, o que captou a atenção do grupo. No final da leitura, quando mostrei as imagens, os meninos recontaram a história com facilidade e motivação.

²⁰¹ Ver Anexo176



Reunião de estabelecimento

No dia 23 de Novembro ocorreu uma reunião de estabelecimento, no gabinete do JI de Bairro, das 16:00 às 17:00, com as educadoras Isabel, Lúcia, Fernanda, e as estagiárias Marta, Eva, Patrícia e Sónia.

A reunião baseou-se nas propostas para o Natal. Inicialmente falamos acerca da decoração do espaço comum, com objectos e materiais grandes e vistosos, nomeadamente uma Árvore de Natal gigante. Esta deverá ser realizada em conjunto pelas três salas, com lixo do refeitório.

Outro trabalho colectivo pensado foi a elaboração de um postal gigante de todas as salas com papel metalizado intitulado “Imagens de Natal”.

Pronunciamos, também, a iniciativa do Parque Natural do Alvão com o prémio para a melhor Árvore de Natal, até um metro e feita com material de desperdício. Esta será realizada por cada sala, para que o prémio seja concedido à mesma.

No final conversamos acerca da festa de Natal, no dia 18 de Dezembro. Dia este que começava com a dramatização das quatro estagiárias, seguindo-se o jogo “Caçar Fantasias”, no qual os 75 meninos corriam pelo recreio à procura de objectos alusivos ao Natal. Após o lanche comum fazia-se a troca de presentes entre os amigos. Para tal cada menino fazia um presente, embrulhava, colocava o nome e ia para uma caixa comum. Depois os meninos, à vez, iam à caixa e pegavam num presente aleatório.

Terminamos a reunião com a remarcação de algumas actividades para “As surpresas para os meninos”, onde cada sala, mensalmente, mostrava aos restantes amigos uma actividade surpresa, no polivalente.

24 de Novembro

O segundo dia desta semana de responsabilização iniciou-se como é habitual, com as rotinas.

No Acolhimento em Conselho a Eva perguntou o que o grupo queria contar e mostrar. O Diogo trouxe um rolo de cozinha “para brincar aos piratas”, representando um



binóculo. Por sugestão dos meninos ficou na área da casinha. Novamente a caderneta dos cromos foi escolhida pelo Pedro M. para mostrar aos amigos, que mereceu o comentário da Ana F. “vamos contar”. E imediatamente contamos os cromos de duas páginas na caderneta. De seguida, o Pedro B. explicou que estava a chorar porque “queria trazer a espada” e os amigos explicaram-lhe que não era possível “por causa do vírus H1N1” (Carolina). O mesmo menino ficou mais contente quando mostrou os seus cartões dos *power rangers* e ficou com eles no bolso. Desta vez, a Mariana G. trouxe desperdício e um retrato com a fotografia do pai com as irmãs. O que a Beatriz quis mostrar foi uma boneca produzida com uma garrafa repleta de confetis, com um laço, olhos, nariz e boca. A mesma menina ofereceu um presente à Ana F. e esta mostrou aos amigos. A Ana Beatriz foi para o Acho Bem por ter trazido tintas para a nossa sala. Posteriormente, a Eva explicou que teríamos de fazer a catalogação da biblioteca, organizar os livros por etiquetas e, por isso, essa área estava interdita. E relembramos, no final, que temos de terminar o trabalho com as bolotas.

Aproximadamente às 10:00 os meninos encaminharam-se para as áreas, em actividades livres. Eu fui com a Ana F, a Leonor e a Bárbara iniciar a catalogação dos livros da biblioteca²⁰². Sob a minha questão da forma como poderíamos organizar os livros, as meninas propuseram a divisão dos livros de histórias e de coisas para aprender. Esmiuçando um pouco este último grupo, concluímos que poderíamos dividi-lo em livros de imagens, de ciências e de matemática. Procedemos, então, à divisão dos livros pelos três grupos e dentro dos mesmos em livros grandes e pequenos. Todo este trabalho de seriação e classificação “constrói-se a partir da capacidade da criança em ter consciência das qualidades dos atributos [...] e constitui mais uma maneira da criança apreender o mundo” (Hohmann e Weikart, 2003: 703).

A catalogação dos livros da biblioteca foi uma excelente forma para desenvolver objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas, nas diversas áreas de conteúdo, inclusivamente de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como na área do Conhecimento do Mundo.

²⁰² Ver Anexo177



Continuamos o trabalho com as bolotas, com os meninos, fazendo jogadores de futebol e super-heróis, na sua maioria. Como a Bárbara terminou a capa do caderno para pintar²⁰³ e o Daniel, que era o único que ainda não tinha feito, desenhou sem pintar, fez-se o registo do título “Um livro para pintar!”, estando o livro preparado para ser pintado. Colamos alguns trabalhos nos cadernos dos “Trabalhos da Escrita e Matemática.

Depois de uma cuidada higiene por parte dos meninos, acompanhamo-los para o lanche e para o recreio.

O grupo foi novamente zelar pela sua higiene, beber água e dirigiu-se ao polivalente para o desenvolvimento da actividade colectiva mensal do estabelecimento denominada «Surpresas para os amigos». Este mês os meninos da nossa sala mostraram uma actividade para os restantes colegas. A actividade escolhida por todo o grupo foi motora, três danças com coreografia: «Estátua», «Rapidinho e devagar» e «Pela cidade»²⁰⁴. Após os meninos exemplificarem as danças, todas as crianças restantes salas se levantaram e começaram a dançar. E, desta forma, “a criança exprime-se, a criança torna-se mais inteligível, a criança torna-se mais inteligente, melhora as suas percepções, melhora as suas relações porque se domina melhor, porque se move em situações essencialmente concretas; daí começa a poder conceptualizar melhor no abstracto porque começa a libertar-se, confiantemente, para além de si” (Onofre, 1990: 9).

Pela sua relevância, esta actividade contribuiu para o desenvolvimento de vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. E sendo uma actividade que se enquadrava na área de conteúdo de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Expressão Motora, também se situou no domínio da Expressão Musical e na área do Conhecimento do Mundo.

Finalmente os meninos trataram da higiene e foram almoçar.

²⁰³ Ver Anexo178

²⁰⁴ Ver Anexo179



A tarde iniciou-se com as rotinas habitualmente desenvolvidas. Contudo acrescentamos a avaliação do mapa de tarefas que ficou pendente na sexta-feira²⁰⁵. Discutiu-se o empenhamento de cada criança na sua tarefa, de modo a poder valorizar ou reajustar o seu comportamento. Distribuíram-se novas tarefas, de forma a colocar um menino mais velho com um mais novo e a responsabilizar quem não cumpriu qualquer tarefa na semana anterior. A pertinência pedagógica desta actividade encontra-se fundamentada no ponto 3.1. do presente relatório.

Sendo uma actividade extremamente rica, possibilitou ao grupo adquirir diversos objectivos gerais e específicos, eminentes na planificação mensal das actividades de rotina. Esta potencialidade assentou, também, na sua transversalidade, uma vez que abarcou a área de conteúdo de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação e mais especificamente no domínio da Linguagem Oral.

De seguida, eu e Eva lemos a história «A ovelhinha que veio para jantar»²⁰⁶ projectada numa tela. Beneficiando deste suporte de imagem, decidimos que a leitura da história seria mais vantajosa pelas duas estagiárias, de maneira a que a Eva representasse o narrador e eu exprimissem as vozes do lobo e da ovelhinha. Esta troca de papéis resultou muito bem já que “a linguagem pode ser murmurada, gritada, cantada, tem número que à acção e ritmo: a palavra viva. É uma pequena alma que diz as coisas para a chamarmos, para nos convidar a jogar com ela” (Araújo, 1992: 38). Seguiu-se o reconto da história, por parte dos meninos, a partir das imagens digitalizadas.

Com esta actividade, o grupo conseguiu desenvolver distintos objectivos gerais e específicos da planificação mensal das actividades orientadas. E, sendo uma história, localiza-se na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, particularmente no domínio da Linguagem Oral, contudo também abarcou a área da Formação Pessoal e Social.

Como a Mariana G. teve vontade de ir à casa de banho e alguém comentou “a tua bexiga não aguenta 20 minutos?”. Começou então a conversa acerca da pequenez da bexiga da Mariana G.. E “a curiosidade natural das crianças leva-as certamente a

²⁰⁵ Ver Anexo180

²⁰⁶ Ver Anexo181



interrogar-se, a ter dúvidas, sobre acontecimentos que presenciam” (Martinho, 1994: 21). A Mariana referiu que a bexiga “é um saco” e logo a Beatriz retorquiu que “é a barriga”. Muito convicta pronunciou a Ana B. “tem chichi” e a Inês continuou “sai pelos pipis” e o Diogo concluiu “e pelas pilas”. Aquando da questão de como é a bexiga o Luís verbalizou “é como um saco”. Por sua vez, à pergunta onde fica houve uma enorme diversidade de respostas. O Diogo afirmou que “fica ao pé do umbigo”, o Pedro B. pronunciou que “é perto das mamocas”, a Rita apontou para a garganta, a Carolina para o fundo das costas e a Ana B. para o fundo da barriga. O Daniel referiu que os dinossauros não têm bexiga e não fazem chichi. Ao longo deste entusiasta conversa os meninos tiveram a possibilidade de manusear os órgãos de uma miniatura de um corpo, existente no Laboratório das Ciências. Pudemos, assim, explicar ao grupo onde fica e como é a bexiga. Quando o Diogo disse que os “intestinos parecem minhocas” e o Luís quis saber mais coisas sobre a “goela”, prometemos trazer um corpo maior e com mais pormenores, da nossa escola.

De seguida, os meninos distribuíram-se pelas diversas áreas em actividades livres e um pequeno grupo de crianças continuou o trabalho com as bolotas e com os frisos.

Quando os meninos arrumaram as áreas e avaliaram o PEA, desencadeamos as comunicações. Eu orientei as comunicações e correu muito bem, uma vez que os meninos não estavam agitados como o habitual e cumpriram as inscrições da Grelha para as Comunicações sem hesitação.

Um pouco antes das 16:00 cantamos a canção do elefante, os meninos cuidaram da sua higiene e dirigiram-se para o lanche.

Nós ficamos na sala a alterar alguns trabalhos.

Reflexão:

A actividade “Surpresas para os amigos” foi bem concretizada, correu bem e os meninos aderiram muito bem às coreografias. Ao invés de escutarmos as músicas no computador com colunas, deveríamos ter colocado um CD na aparelhagem para que o som fosse mais alto.



Na história deveríamos ter elevado mais um pouco o tom de voz. A estratégia de digitalizar a história em power point resultou uma vez que o suporte de imagem é sempre mais favorável à motivação dos meninos. No final, quando nós passamos as imagens e os meninos recontaram a história não correu tão bem porque todo o grupo começou a recontar a história simultaneamente. Decidimos, então, criar a regra de um par de crianças recontar uma imagem.

25 de Novembro

A manhã iniciou-se com as rotinas já descritas e fundamentadas acima e no Acolhimento em Conselho perguntei o que as crianças queriam contar e mostrar. O Fábio, pela primeira vez, mostrou um folheto do supermercado e disse “panela”, apontado para esse objecto. Este acto foi reforçado e os meninos disseram imediatamente que teríamos de colocar o Fábio no Acho Bem. A notícia do Diogo foi “a minha mãe diz que o tempo está feio” e imediatamente concordou fazer o registo no Meu Texto, para o menino poder reproduzir e/ou ilustrar. O Pedro M., um pouco triste, mostrou a sua nota de 20 euros da venda das rifas, explicando que preferia muitas moedas. Perguntamos, então, ao grupo quantas moedas de 1 euro são precisas para trocar pela nota do Pedro. Com alguma dificuldade, a Inês respondeu “20”. A Ana B. e a Inês também já venderam os seus blocos de rifas, e conversamos sobre a forma de abordar as pessoas para vender. Como havia muitas dúvidas, lemos e deciframos as rifas. Combinamos, assim, colocar estes meninos no Acho Bem. O Pedro B. pediu para me ditar a sua novidade “o meu pai prometeu que me dava um gormiti e à mana ” para ele reproduzir no Meu Texto. Falamos, então, sobre promessas e qual o seu sentido, perguntando ao Pedro B. se o seu pai e o próprio menino cumpriam as suas promessas. De seguida, o Luís referiu que trouxe chicletes mas deixou-as na mochila. A Rita ergueu o dedo para verbalizar que já tinha árvore de Natal e a Carolina mencionou “eu, a minha mãe, a minha amiga e a minha irmã fizemos a árvore de Natal”. Esta notícia foi ditada pela menina para o registo no Meu Texto. Nesse instante o Pedro B. lembrou-se do jogo Caça ao Ovo de Chocolate realizado no Jardim de Infância de Ferreiros, que frequentou no ano anterior. Esta ideia foi registada. Seguidamente a Bárbara pronunciou uma notícia, a qual me ditou para efectuar a sua reprodução de texto, a saber “a minha cozinha está quase a ficar pronta para a árvore de Natal.” Por fim, a Mariana G. trouxe



presentes, vários desenhos, para os adultos. O grupo decidiu, por isso, colocar a menina no Acho Bem. Com o intuito de fortalecer nos meninos a percepção do planeamento do dia, perguntei-lhes o que íamos fazer hoje. Instantaneamente a Bárbara respondeu “temos de arrumar os livros e pintar o livro para pintar”. Depois relembramos os trabalhos pendentes.

Por volta das 09:45 o grupo avançou para as áreas livremente, enquanto algumas crianças reproduziram os textos que me haviam ditado no Acolhimento em Conselho. Desenvolvemos o jogo da Caça à Vogal²⁰⁷, no qual eu rodeava uma vogal com uma determinada cor e os meninos tinham de a procurar e rodear ao longo dos textos produzidos pelos mesmos ou não. E como nos expõe Mata (1997: 7), há que potencializar a manipulação, a experimentação, a reflexão, o brincar e a utilização quotidiana funcional da linguagem escrita”. Neste caso específico, a Carolina e a Bárbara procuraram e rodearam as vogais «a», «i» e «o» dos seus textos. Procederam-se aos registos no Diário de Grupo e continuamos o trabalho com as bolotas.

Passavam 30 minutos das 10:00 e os meninos trataram da sua higiene, lancharam e prepararam-se para a saída.

Aproximadamente as 11:00 saímos do Jardim-de-infância. Explicamos aos meninos que o objectivo da saída²⁰⁸ prendia-se com a observação do meio e do tempo, em comparação com as duas saídas antecedentes, uma vez que “o meio envolvente [...] tem também influência [...] na educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997: 33). Assim, compararam o vento, o frio e a chuva. Também as árvores e as respectivas folhas foram objecto de análise, nomeadamente a sua cor e quantidade, quer nas árvores quer no chão. Como havia poucas folhas a Inês afirmou “os esquilos comem as folhas” e imediatamente o Diogo retorquiu “o vento levou-as”. E um minuto depois acrescentou “mas esta árvore ainda tem folhas, é forte, porque agarra as folhas. Aquela é fraquinha”. Contudo, na opinião da Inês “os aspiradores roubam as folhas”. Vimos, ainda, o tamanho e as formas dos troncos, chegando inclusive a “abraçá-los” com vários meninos para constatar a sua dimensão²⁰⁹. A Patrícia ficou fascinada com os “olhos”

²⁰⁷ Ver Anexo182

²⁰⁸ Ver Anexo183

²⁰⁹ Ver Anexo184



dos troncos. Por fim, observamos bolotas, cogumelos “podres” e pinhas, as quais levamos para a sala.

Pela riqueza desta actividade, possibilitou aos meninos adquirir vários objectivos gerais e específicos, salientes na planificação mensal das actividades orientadas. A saída, apesar de se situar na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, também se inclui na Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Motora.

Como os meninos estavam com vontade de correr foi-lhe prometido que poderiam correr um pouco no polivalente.

Por fim, procederam à higiene e dirigiram-se para o almoço.

À hora habitual, o grupo entrou para a sala de actividades e iniciou as rotinas comuns da tarde.

Um pouco depois das 14:00, elaborámos em grande grupo o registo da saída²¹⁰, um desenho, em meias folhas na vertical, das árvores que vimos na saída²¹¹. Para facilitar a tarefa, colocamos o ramo que trouxemos no centro da mesa grande, verticalmente. Fomos, assim, ao encontro das considerações de Hohmann e Weikart (2003: 477) de que “as crianças pré-escolares são capazes de relacionar aquilo que percebem com aquilo que se lembram e imaginam, e de expressar as suas percepções em mudança e a compreensão que têm do mundo”.

O desenho possibilitou o desenvolvimento de vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Apesar de a actividade se situar na área de conteúdo do de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica, abarcou, também, o domínio da Expressão Motora e a área do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social e Motora.

À medida que os meninos iam terminando o desenho, dirigiam-se para as áreas, em actividades livres. A Eva orientou o trabalho com as bolotas, em pequeno grupo. Eu

²¹⁰ Ver Anexo185

²¹¹ Ver Anexo186



encaminhei o registo de comparação das três saídas²¹² elaborado por um pequeno grupo de crianças, dando continuidade ao trabalho desenvolvido na saída precedente. E, nos dizeres dos mesmos autores (idem: 490, 491), é importante que o educador “forneça fotografias e imagens para as crianças observarem [...] [e] apoie e encoraje as comparações feitas pelas crianças entre cópias ou imagens e as coisas que representam”

Esta actividade permitiu ao pequeno grupo adquirir vários objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. E, apesar de se assentar na área de conteúdo de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica, envolveu a área do Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social.

Neste tempo, a educadora cooperante continuou a catalogação dos livros da biblioteca, igualmente em pequeno grupo.

Depois da habitual arrumação das áreas e avaliação do PEA, iniciaram-se as comunicações. A Patrícia mostrou aos amigos um desenho que fez sobre o Natal. Dois meninos que estiveram com a Eva mostraram o seu trabalho com as bolotas, explicando o processo e a sua representação. Os meninos que produziram o registo de comparação das três saídas, com a minha orientação, esclareceram o trabalho, entusiasmados, e responderam a várias questões. Uma menina que esteve na catalogação dos livros com a educadora cooperante explicou “estivemos a pôr bolas amarelas, azuis, verdes e vermelhas para saber o sítio para arrumar os livros” e a Inês acrescentou “assim sabemos o lugar dos livros”. Por fim exemplificaram, ou seja, um elemento do grupo que executou a tarefa distribuindo um livro aleatoriamente a outro menino que teve de o colocar no sítio, para comprovar que tinha percebido a explicação. Apesar de a educadora ter de sugerir o código de combinação da junção de duas cores, os meninos estiveram bastante empenhados na execução da tarefa.

Ao longo das comunicações houve alguma agitação principalmente por parte da Mariana e do Pedro B por quererem comunicar apesar de não estarem inscritos na Grelha para as Comunicações.

²¹² Ver Anexo187



Sugeri, então, a criação de uma nova tarefa: ver se os livros estão nos sítios certos. Esta necessidade foi sentida porque era urgente que os meninos percebessem a importância de zelar pelos materiais disponíveis na sala de actividades. E como nos afirma Filomena Serralha, é desta forma que se assiste a um “compromisso colectivo pela ordem social” (Escola Moderna, 2009c: 27).

Os meninos da sala 1 ofereceram-nos um presente, um candeeiro em forma de ouriço-cacheiro. Foi então que o grupo prometeu fazer, também, um presente.

Terminamos o dia com uma canção, a higiene dos meninos e o lanche.

Reflexão:

O grupo, durante a saída, portou-se muito bem e conseguimos, sem muita dificuldade, controlar a sua ânsia prometendo que poderiam correr um pouco no polivalente à chegada da escola.

As crianças investiram bastante no registo da saída, uma vez que produziram desenhos bastante ricos. O ramo estar em cima da mesa facilitou o desenho bastante próximo da realidade.

No registo de comparação das três saídas os meninos tiveram a ideia de colocar os desenhos e as fotografias e eu propus registar, também, algumas das suas ideias. Dividimos tarefas: algumas crianças escolheram desenhos e fotografias das saídas, outras recortaram e outras colaram. Posteriormente, os meninos verbalizaram o que observaram na saída, de maneira a compará-la com as anteriores. Eu fiz o registo das ideias que estavam devidamente assinadas pelos autores. No final do dia, nas comunicações, o pequeno grupo mostrou-se bastante entusiasmado ao explicar o processo de realização da actividade. Responderam, inclusive, a questões dos amigos e da educadora cooperante em relação à comparação das folhas e do tempo nas três saídas.

Reunião semanal com a Educadora Isabel

No dia 25 de Novembro, ocorreu a reunião semanal com a Educadora Isabel, na sala de actividades, entre as 16:30 e as 17:30.



Reflectimos um pouco sobre a semana que decorreu e planificamos para a semana conseqüente. Combinámos que, até ao final da semana, acabávamos o trabalho com as bolotas, os frisos e a aula do Daniel sobre Dinossauros. E para a semana conseqüente iniciávamos a agenda semanal ilustrada pelos meninos e o plano de Natal, no qual fazia parte a árvore de Natal para a sala feita com um guarda-chuva e tampas, a oficina de postais de Natal, as cartas individuais ao pai natal, os pinheiros para decorar o polivalente, as prendas para os amigos, as prendas para os pais, as canções e histórias de natal, a preparação para a festa de Natal e a silhueta do Pai Natal a duas dimensões ou um presépio a três dimensões para conciliar com o projecto acerca do Corpo Humano.

Algumas destas ideias foram objecto de uma análise mais pormenorizada, com o intuito de abordar as suas técnicas e materiais, para e com as às crianças. A título de exemplo pensamos em desenvolver a sobreposição de materiais para os postais com o convite para os pais. Por outro lado, outros tópicos ficaram em aberto para que seja proposta dos meninos, nomeadamente a prenda para os amigos.

Abordamos, também, a questão de incutir nos meninos a importância do uso de materiais de desperdício e pensar em actividades que relacionem o Natal com a solidariedade.

27 de Novembro

O dia começou como habitualmente, com as rotinas imbuídas na sala de actividades.

Uns minutos depois das 09:00 iniciou-se o Acolhimento em Conselho, no qual a Eva mostrou as bolotas e confirmamos os meninos que terminaram totalmente ou não este trabalho. De seguida a Inês lembrou que “hoje é a aula do Daniel” e o mesmo mostrou-se bastante entusiasmado, agarrando a mochila repleta de dinossauros. Posteriormente o Pedro M. referiu que viu um acidente” e então mencionamos aos meninos que o senhor fotógrafo não viria à escola porque teve um acidente. Os meninos ficaram um pouco tristes pois estavam com a roupa nova e um penteado diferente, inclusive com gel. O Rodrigo verbalizou que hoje é o dia do filme e por essa razão trouxe um filme intitulado “Campeões sobre futebol” e a Eva perguntou se todos os meninos queriam ver. Como havia alguma contradição fez-se votação e a maioria optou por ver o referido filme.



São vários os autores que defendem a importância da utilização da linguagem verbal como meio da sua evolução comunicativa e “isso se intensificará mais, à medida que se expõe a criança a situações que lhe estimulem o interesse pela comunicação” (Bassedas; et al, 1999: 43). Foi precisamente o que sucedeu, seguidamente, na sala de actividades, com a aula do Daniel sobre Dinossauros²¹³, na qual o menino começou por colocar todos os dinossauros em cima da mesa, com a ajuda da Eva. De seguida, o Daniel apontou para os dinossauros, referindo o seu nome e as suas características. Explicou que “o tironossauro rex é mau porque come os bons” e estes, por sua vez, só comem erva. Foi então que perguntamos como se chamavam esses animais e como nenhum menino sabia, respondemos herbívoros acrescentando que os animais que comem carne são carnívoros. Seguidamente o Daniel continuou a mostrar os dinossauros, inclusivamente o braquiossauro cuja especificidade principal é o grande pescoço. Alguns dos nomes dos dinossauros desconhecia, porém mostrou um livro e uma enciclopédia com imagens, jogos, colagens e outras actividades relacionadas com o animal. Com o folhear do livro, o Daniel explicou que há dinossauros ladrões que roubam os ovos dos ninhos e que não sabia o nome de alguns dinossauros visíveis no livro. Foi então que a Eva leu algumas passagens nomeadamente acerca do trisserapto ter cornos e das características do paquirinossauro e dos dinossauros voadores. Na enciclopédia foi possível visualizar as semelhanças de dinossauros com outros animais, como o galo e a avestruz. O Diogo perguntou “o dinossauro está a namorar com a avestruz” e a Eva leu que apenas são do mesmo tamanho. Uma parte muito interessante da aula sucedeu quando o Daniel contou a história do desaparecimento dos dinossauros no planeta Terra. Começou, assim, por verbalizar “o meteorito, uma bola de fogo, veio do céu e caiu. Estava muito frio, neve e fez tanto fogo que os dinossauros morreram todos. Só ficou o crocodilo.” A Inês acrescentou que “o crocodilo é o tranformer do dinossauro”. De seguida, os meninos colocaram algumas questões ao Daniel. A Carolina perguntou se o amigo apenas brincava com dinossauros e ele respondeu negativamente uma vez que também possuía pistas. A Inês, por sua vez, pediu ao amigo se podia deixar na sala os dinossauros e os livros. Após alguma hesitação, o menino respondeu que não gostaria por ser a sua brincadeira de eleição, em casa. Sugerimos, então, que criássemos a área dos dinossauros apenas para o presente dia, com o intuito

²¹³ Ver Anexo188



de o Daniel ensinar mais os amigos e todos poderem brincar e explorar os dinossauros e os livros. Todos ficaram entusiasmados. Por fim, mostramos a surpresa feita pelo pai do menino, uma tela gigante com um dinossauro e o nome Daniel.

Mais de que qualquer lição de um professor, esta aula do Daniel foi um momento extremamente rico de aprendizagens para os meninos que adquiriram imensos objectivos gerais e específicos, destacados na planificação mensal das actividades orientadas. Sabendo que era uma actividade que se reconhece na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, situava-se ainda na área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e na área de Formação Pessoal e Social.

O relógio mostrava as 10:15 quando os meninos se dirigiram para as áreas de uma forma livre. A educadora ficou com um pequeno grupo a fazer o plano de Natal. A Eva esteve na pintura com outros meninos a construir pinheiros²¹⁴ para a decoração do polivalente, usando a técnica pintura da folha toda verde. Algumas crianças permaneceram na nova área dos dinossauros²¹⁵, onde brincaram e desenharam os animais e exploraram os livros. Eu orientei duas meninas a terminar a catalogação dos livros da biblioteca, cujo código de cores foi previamente combinado com o grupo, colando as circunferências coloridas nas lombadas dos livros. Assim, os livros estavam devidamente organizados de acordo com o tema, facilitando a sua exploração por parte do grupo.

No horário habitual, os meninos cuidaram da sua higiene e lancharam.

Por voltas das 11:00, os meninos visualizaram um filme, em grande grupo, denominado “Oliver e Benji”²¹⁶. Mantivemos, assim, as rotinas imbuídas na sala de activas pois, tal como nos escreve Dalila Brito Lino “uma rotina é, principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática” (Zabalza, 1998: 195).

²¹⁴ Ver Anexo189

²¹⁵ Ver Anexo190

²¹⁶ Ver Anexo191



A visualização do filme ajudou os alunos a desenvolver vários objectivos gerais e específicos, retratados na planificação mensal das actividades orientadas. E, apesar de se situar na área de conteúdo de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral, também se inscreve na área de Formação Pessoal e Social.

A manhã terminou com a higiene por parte dos meninos e o almoço.

Ficamos na sala a colar as duas fotografias nos cabides que ainda não tinham.

Reflexão:

A aula do Daniel foi um pouco mal apoiada por nós, uma vez que ele estava muito entusiasmado, ia dizendo tudo o que se lembrava e com um tom de voz bastante baixo. Deveríamos ter repetido o que o menino dizia para que todas crianças pudessem ouvir com mais clareza e encaminhado a “aula” com uma certa sequência lógica. Deveríamos, também, ter acelerado o ritmo da actividade, uma vez que ficou um pouco longa. No entanto, os meninos não se dispersaram, como sempre sucede quando um amigo “dá uma aula” acerca de um determinado tema.

Apresentação da previsão semanal da quarta semana de responsabilização

Dias/Horas	2ª Feira (30 de Novembro)
± 9:00	Recepção: Nova folha de plano
± 9:15	Acolhimento em Conselho: - conversas, mostrar e contar - Avaliação e planificação Semana. - Planeamento do dia: - Levantamento das actividades para a realização da Agenda Semanal; -Tarefas /Responsabilidades; -Plano de Natal.
± 9:45	Actividades: . Pinheiros; . Anjos; . Tarefas: Iniciar diário; . Verificar mapa de presenças; . Projecto sobre os esquilos.
± 10:30	Higiene para o lanche.
± 10:40	Lanche.
± 11:00	Recreio.
± 11:30	Actividade colectiva: . “Passa a palavra sobre o Natal”; . Cantar músicas de Natal.



± 11:55	Preparação para o almoço: higiene para o almoço
± 12:00	Almoço.
± 14:00	Transição: relaxamento.
± 14:15	Conto/leitura livro: “A oficina do Senhor Saraiva”.
± 14:45	Actividades: . Continuação da pintura dos pinheiros; . Continuação da construção dos anjos; . Projecto sobre os esquilos;
± 15:30	Comunicações: agenda; ... Avaliação dos planos Balanço do dia – avaliação do plano do dia.
± 15:55	Preparação para a saída: canções e higiene para o lanche.
± 16:00	Saída.

30 de Novembro

O dia começou com as habituais rotinas e 20 minutos depois da entrada iniciamos o Acolhimento em Conselho, no qual eu comecei por perguntar o que os meninos gostariam de contar e mostrar. A Leonor e a Mariana levaram um avental e uma toalha para casinha, confeccionados pela mãe. Decidimos, por isso, colocar um registo positivo desta acção no Acho bem. A Mariana G. contou “eu no fim-de-semana fui ao cabeleireiro” e pediu, autonomamente, para escrever essa novidade no texto. Então, eu registei e menina reproduziu e ilustrou. Por sua vez, o Luís verbalizou “hoje fui ao trabalho do meu pai, ele trabalha no Recheio” e o Pedro M. interrompeu “e eu já vendi oito cadernetas de rifas”. Aproveitei o entusiasmo de ambos para realizar o jogo Caça à Vogal. Concretizando, eu escrevi o texto dos meninos e eles reproduziram a escrita e ilustraram. No final, rodeei uma vogal e as crianças tinham de fazer o mesmo em todo o texto (caça à letra). O Pedro G. partilhou connosco que tinha visto neve nas montanhas.

Quando os meninos foram para as áreas, iniciaram as suas actividades livres. Algumas crianças ajudaram-nos a pendurar um corpo humano no placard da biblioteca²¹⁷, que trouxemos, como o prometido. Outras começaram a visualizar a colecção de postais²¹⁸ de natal da educadora cooperante.

Após a higiene e o lanche, os meninos foram brincar um pouco para o polivalente.

²¹⁷ Ver Anexo192

²¹⁸ Ver Anexo193



Seguiu-se a higiene, a bebida de água e a leitura e discussão das colunas “Queremos” e “Fizemos” do Diário de Grupo, por volta das 11:30.

A manhã findou com as canções do Natal, a higiene e o almoço.

Aproximadamente às 14:00, o grupo regressou à sala para as habituais rotinas. A Eva leu a história “A oficina do Sr. Saraiva”.

Posteriormente, os meninos regressaram às áreas, para desenvolver actividades livres. Algumas crianças continuaram as pinturas dos pinheiros. Como os meninos começaram a visualizar alguns postais de Natal, sentiram-se motivados para produzir os seus próprios postais²¹⁹, espontaneamente. Pegaram nos materiais disponíveis na área da Plástica e começaram a criar, pois “o ambiente influencia o desenvolvimento de aptidões criativas e a imaginação passa a ser estimulada numa relação individualizada, o que faz aumentar as criações de cada criança” (Barbosa, 1993: 20).

Sendo uma actividade que permitia ao grupo adquirir vários objectivos gerais e específicos da planificação mensal das actividades orientadas, na área de conteúdo de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica, também compreendeu o domínio da Expressão Motora e da área do Conhecimento do Mundo.

No final da arrumação e da avaliação do PIA, seguiram-se as comunicações.

Às 16:00 os meninos procederam à higiene e ao lanche.

Reflexão

Na leitura da história, a Eva estava com pouca expressão e a ler num tom bastante baixo. Para além disso, o início da história era um pouco calma e sisuda. Assim, os meninos começaram a dispersar-se. Isso ainda desmotivou mais a Eva, que começou a ficar nervosa e a leitura ficou um pouco hesitante. Como o grupo estava bastante distraído e a conversar, a educadora cooperante sentiu necessidade de intervir para perguntar do que falava a história. Algumas crianças ajudaram a explicar o que sucedera até então na história a partir da visualização das imagens. E como os meninos entretanto se acalmaram, a Eva continuou a leitura mais motivante, captando a atenção dos

²¹⁹ Ver Anexo194



meninos. Para além disso, a história começou a ser mais atraente. O que ajudou a seduzir, também, o olhar dos meninos foi a estratégia de ir mostrando as imagens que se relacionavam com o desperdício. Como na história se podia ler “nem tudo o que é lixo é lixo”, pegamos num rolo de cozinha e perguntamos aos meninos o que seria possível fazer com tal desperdício. Imediatamente surgiram ideias como dedo, binóculo, colher e faca. No desenrolar da história surgiu uma imagem de uma árvore de Natal feita com CD’s e os meninos propuseram a realização desta ideia e ficamos (estagiárias) responsáveis de trazer este objecto. E, tal como o Sr. Saraiva, iríamos manter a nossa oficina de Natal activa até ao último dia de escola do 1.º período.

Para ficar a conhecer a continuação do percurso convido o leitor a explorar a planificação mensal de Dezembro das actividades orientadas e de projecto²²⁰ e o relato da prática do mesmo mês²²¹, assim como a planificação mensal de Janeiro das actividades orientadas e de projecto²²² e o relato da prática do mês de Janeiro²²³.

Avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido

Todo o trabalho desenvolvido foi pensado de forma a considerar a criança em primeiro lugar. Então, para o desenvolvimento das actividades, pensamos em estratégias, com a ajuda dos meninos, que fossem eficazes, essências para que se cumpra os objectivos delineados. As estratégias resultaram na medida em que consegui contribuir para o desenvolvimento desses objectivos. O facto de ouvir a opinião da criança e deixando-a descobrir e experimentar as diversas actividades contribui para o seu investimento no que fazia, mostrando-se motivado.

Assim, todo o processo revelou-se um desafio, porque o trabalho realizado foi sendo desenvolvido de acordo com as ideias e as questões do grupo.

No início previa mal o tempo, porém a experiência, por mais reduzida que fosse, ajudou-me a conseguir gerir o tempo de uma forma mais ponderada.

²²⁰ Ver Anexo 195

²²¹ Ver Anexo 196

²²² Ver Anexo 197

²²³ Ver Anexo 198



O facto de a maioria dos recursos terem sido elaborados pelos alunos diminuiu o tempo disponível, porém assim desenvolvíamos imensas capacidades na criança. Estas, por sua vez, foram apreendidas pela maioria dos alunos. Tal constatação foi possível sobretudo pela observação, pelo diálogo e pelos trabalhos desenvolvidos.

Mas, apesar de o trabalho praticado ter várias lacunas, o essencial é que aprendi imenso e procurei sempre interrogar-me sobre o que ocorria. O educador deve investir na “investigação da sua prática, na reflexividade sobre e na acção profissional desenvolvida” (Marques 1999: 20), onde a “capacidade que cada individuo tem para dar sentido às suas aprendizagens é influenciada pelos conhecimentos anteriores que ele já possui. [...] [Para tal], “é de facto preciso tempo [...] [uma vez que] cada individuo utiliza diferentes processos e instrumentos [...] para dar sentido ao que aprende” (Marques, 1999: 42). Logo, as crianças são, simultaneamente, o nosso ponto de chegada e de partida e é com elas e para elas que desenvolvemos este trabalho.

3.6. Comunidade e Família

Considero fulcral mostrar que “o acto educativo é globalizante não dissociando as crianças do seu universo familiar e ambiental” (Ministério da Educação, 1994: 17), fundamentando a importância da comunidade e da família para a qualidade do processo de ensino – aprendizagem na medida em que “a educação [...] é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 5, ponto 2). Deste modo, pretendo desenvolver uma reflexão interpelativa do professor e educador, para a criação e definição de estratégias de cooperação que viabilizem o direito da criança crescer de forma harmoniosa. Decidi-me debruçar neste tema pela urgência em abordar a disponibilidade dos pais, da família e da comunidade, e do seu valioso contributo no processo educativo. Pretendo demonstrar, também, as vantagens da acção pedagógica interactiva para a criança, o educador/ professor e para toda a comunidade, com o intuito de revelar a “necessidade que exista [um incentivo a] uma relação construtiva e estável entre a escola, a família” (Bassedas, 1999: 283) e toda a comunidade.

Esta “relação [...] constitui, assim, um grande apoio no momento em que a realidade do mundo dos adultos aparece por vezes fragmentada nas relações, nas ocupações, nos



convívios, não sendo fácil à criança construir o seu mundo interior, articulando e integrando diversificadas fontes de conhecimento, de opiniões, de regras, de formas de viver” (Ministério da Educação, 1994: 15). Contudo a criança deve encontrar um quadro de referência que associe e relacione todos os locais por onde vive as suas experiências com o intuito de determinar as relações com as pessoas e das pessoas entre si. E esta parceria educativa entre a escola e a comunidade contribui para “aproximar pais/crianças/educadores” (Ministério da Educação, 1994: 26).

O modelo curricular por nós adoptado, em ambos os contextos, defende uma forte articulação com a comunidade. E como nos mostra Formosinho (1998: 156), o MEM (Movimento da Escola Moderna), incentiva esta relação através da cedência de documentos, promoção de encontros sistemáticos entre educadores e pais que contribui para a resolução de problemas de quotidiano de organização, para o papel de mediação e promoção das expressões culturais das populações da escola e para garantir o desenvolvimento educativo dos alunos de forma participada e dialogante.

Não obstante, no desenvolvimento de projectos igualmente os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram indivíduos comunitários como fonte de conhecimento, nomeadamente pais, vizinhos e instituições. “Cria-se assim um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença” (Formosinho, 1998: 144).

O Princípio 6º da Declaração Dos Direitos da Criança (Assembleia-Geral, 1959: 3) mostra-nos que “a criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade. [...] Deverá crescer com os cuidados e sob a responsabilidade dos seus pais e [...], num ambiente de afecto e segurança moral e material”. Logo, a família é parceira privilegiada na educação e no desenvolvimento da criança, pois é considerado o seu primeiro espaço de socialização onde adquire as primeiras relações interpessoais. Como tal, a qualidade das relações e “o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança” (Hohmann e Weikart, 2003: 100). E estas necessidades psicossociais básicas como amor e segurança (a essencialidade do desenvolvimento da auto-aprovação e da auto-aceitação, encorajando-a para uma atitude construtivista),



novas experiências (vão alimentar na criança o desejo de ser grande), apreço e reconhecimento (fontes de energia para prosseguir essa afirmação da sua identidade), responsabilidade (reclama condições para a criança conquistar a sua independência pessoal, favorecendo a autonomia e a cooperação) têm de ser satisfeitas por toda a vida, um programa comum que envolve a criança, a família e o profissional da educação, como escreve o Ministério da Educação (1994: 14). No fundo, os valores da democracia, cooperação e principalmente o amor entre quem educa e quem é educado estão na origem de relações afectuosas, calorosas e estimulantes.

Uma relação de parceria educativa que é essencial por considerarmos que a criança não é uma tábua rasa, pelo contrário, tem uma história com grandes experiências vividas, no seio de um agregado familiar, com aprendizagens importantíssimas que são transportadas para o espaço educativo da sala. Desta forma, “a criança surge olhada no seu contexto sócio-familiar, valorizada nas suas emoções, nos seus conceitos, nas suas expressões, nas suas questões, na maneira de entender o mundo das pessoas, dos acontecimentos, dos valores e das coisas” (Ministério da Educação, 1994: 59). Esta valorização é fulcral para conhecer e entender melhor a criança, a sua família e o papel do educador ou professor, que deve adquirir confiança, “fomentar a solidariedade inter-famílias” (Ministério da Educação, 1994: 23), respeitar e valorizar a família, tendo em conta a sua singularidade. E para tal, é essencial propor-lhes que conheçam e participem em tudo o que é desenvolvido na escola, para que possam valorizar a mesma. Uma interacção que se reveste de várias formas e aproxima os dois universos, facilitando aprendizagens mútuas e complementares, onde cada pessoa mostra um saber, uma experiência. Contudo, “a pertinência e o tipo de magnitude da participação deve ser cuidadosamente analisada e discutida. [...] Nunca deve gerar confusão sobre as responsabilidades, as funções e as respectivas implicações; sempre deverá ser um meio, entre outros, para garantir [...] a proximidade entre os dois contextos primordiais de desenvolvimento das crianças” (Bassedas, 1999: 296). E, como nos mostra o Ministério da Educação (1994: 60), esta adequada interacção garante uma participação enriquecedora da família sem prejuízo dos ritmos, tempo e espaço próprios do desenrolar do currículo.



A escola, por sua vez, reveladora do conhecimento da realidade da criança em desenvolvimento e do modo como aprende, constituiu um meio facilitador desta parceria educativa, tornando-se efectivamente o ponto de encontro das trocas das respectivas experiências e saberes, ao proporcionar situações de aprendizagem comum extensível à comunidade. Assim se dá uma “ênfase nas forças e nos talentos das crianças e das famílias promove o auto-respeito das crianças e ajuda a contra-atacar os estereótipos sociais” (Hohmann e Weikart, 2003: 105), ao mesmo tempo que se “beneficia a criança evitando rupturas no processo afectivo, facilitando o percurso de aprendizagem e dando continuidade às suas referências familiares e ambientais” (Ministério da Educação, 1994: 9). Esta enunciação vai ao encontro do Ministério da Educação (1994: 59) ao defender que “a valorização recíproca constitui o pano de fundo de um cenário em que se integraram os contributos de cada um como pessoa, na sua história, na sua cultura, na sua forma de estar e saber”, ou seja, as vivências de cada um, constituem elos de uma cadeia que se enriquece mutuamente. Estamos, aqui a aferir a uma pedagogia interactiva e globalizante que garante uma comunicação com o mundo circundante da criança, um princípio bastante presente no modelo adoptado em ambos os estágios, o MEM. Desta forma, a escola define critérios de transparência nas relações entre a escola e a comunidade e garante a sua afirmação enquanto espaço educativo, aberto e acolhedor.

E neste espaço, se desenvolve um percurso de descoberta e alcance total da acção pedagógica interactiva, cujas “relações instituição/família se estabeleçam num clima de confiança tão necessários ao bem-estar da criança” (Ministério da Educação, 1994: 23). A organização do conhecimento mútuo e dos estabelecimentos de acordos entre o contexto familiar e o escolar que actua em benefício do mesmo bem comum é baseada no respeito mútuo e na aceitação das peculiaridades de cada um. E assim se caminha para a valorização desta relação construtiva, pela importância da cooperação cujo elemento base foi o desenvolvimento da relação criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto, melhorando e facilitando a tarefa educativa da família, da comunidade e dos profissionais de educação.

São vários os autores, inclusive Bassedas (1999: 285) que sustenta que “o contacto entre a família e o educador é uma questão primordial que convém cuidar e fazer funcionar”,



assim como com outros profissionais da educação, em diferentes níveis, que se podem unir num trabalho progressivo, ajudando e complementando formas construtivas de trabalhar conjuntamente. É uma forma de todos adquirem conhecimento progressivo das realidades existentes, bem como das expectativas e interesses das crianças, das famílias e da comunidade para que possam “compartilhar a acção educativa em alguns âmbitos mais específicos: [...] estabelecer critérios educativos comuns; oferecer modelos de intervenção e relação com as crianças; ajudar a conhecer a função educativa da escola” (Bassedas, 1999: 285), dos valores e atitudes, das preocupações, das aspirações que se vivem. E assim se estabelece uma relação personalizada e acolhedora, com uma prática pedagógica interactiva alicerçada em valores. Esta acção educativa constituiu um binómio relacional que abre espaço e predisposição para o desenvolvimento afectivo da criança de forma mais equilibrada, uma vez que se assiste a “duas dimensões de interrelação, uma que engloba a componente relacional personalizada, outra que abrange a componente relacional mais ampla e participativa de índole cultural e recreativa” (Ministério da Educação, 1994: 18).

Podemos considerar, portanto, por tudo o que foi escrito, que o professor/educador, a criança, a família e a comunidade são “pilares de uma construção comunitária que assenta no reconhecimento da diferença e no seu valor complementar” (Ministério da Educação, 1994: 45). Ainda seguindo as linhas do mesmo normativo, a complementaridade do «ser» e do «saber» deve facilitar a interacção valorizante entre a família, o espaço envolvente e as instituições escolares, para que se adopte atitudes e perspectivas de coerência a nível de valores, bem como estratégias e “critérios educativos comuns [...] que favorecem a transição da criança de um contexto ao outro, a coerência do que se pede a ela ou que se proíbe, o que se favorece, em uma só palavra, o seu desenvolvimento” (Bassedas, 1999: 286) e crescimento harmónico. Assim, cabe a todos estes interventores educativos, com influência no desenvolvimento da criança, uma “abertura ao reconhecimento de direitos e deveres recíprocos na acção de educar para a vida, pela vida, num quotidiano que se assumiu como palco permanente de interacções pessoais e trocas de saberes” (Ministério da Educação, 1994: 60). Logo, numa perspectiva de confiança, respeito, colaboração e valorização mútuos, presididos pela segurança da discrição e pela confidencialidade, é fulcral que todos os



intervenientes se envolvem, se esforcem, acompanhem, trabalhem e colaborem para construir formas saudáveis e actuates de relação com o mundo numa acção educativa inter-relacional. Como tal, é precisamente o valor da complementaridade dos dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa, que traz benefícios para as crianças, para o próprio educador e para a profissão em geral, pois todos evoluem.

Pesa embora o facto da complementaridade e da experiência conjunta, não se poder negligenciar, a diferenciação dos papéis dos vários intervenientes também se deve mencionar uma vez que “a escola e a família são contextos diferentes [...] nisto consiste em parte a sua riqueza e potencialidade” (Bassedas, 1999: 283). É indispensável estabelecer pontes entre dois espaços, fazendo distinção em termos de significados, para que haja um bom funcionamento das interrelações educativas. Assim, ambos devem estabelecer fronteiras, consciencializando-se da sua especificidade de funções. E é justamente “a compreensão dos papéis [e das responsabilidades] de uns dos outros (pais e educadores) que constitui o ponto de partida para a cooperação, com eficácia, respeitando-se mutuamente na sua «grande tarefa»” (Ministério da Educação, 1994: 43), que é o desenvolvimento harmonioso da criança.

E como “o trabalho com os pais pressupõe uma forma de estar do educador” (Ministério da Educação, 1994: 22) e do professor, este surge como uma figura importantíssima, o “interventor fundamental, portador de uma formação específica” (Ministério da Educação, 1994: 60), que tem a função de passagem e recolha de informação, ou seja, viabilizar e valorizar a troca de experiências. Assim, cabe-lhe dirigir os “seus esforços tanto às experiências educativas [...] como às relações que estabelecem com o seu contexto primário, que é a família” (Bassedas, 1999: 283).

Por um lado, este papel de falar com as famílias é essencial para conhecer a criança, os seus ritmos, assim como as suas dificuldades e potencialidades. Também deve conhecer as famílias, nomeadamente as suas próprias expectativas, o ponto de vista, as suas atitudes. Deste modo é importante aceitar o apoio e “valorizar saberes na diversidade, criar condições para que a criança se sinta bem consigo própria, ajudá-la na construção de uma auto-imagem positiva levou [...] a criar momentos de encontro e reencontro



com as origens das nossas crianças e respectivas famílias - [...] resultado e motor de pequenos projectos” (Ministério da Educação, 1994: 45). E “quando os adultos respondem positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar sobre as famílias, as crianças têm a oportunidade de falar abertamente sobre o que nelas se passa” (Hohmann e Weikart, 2003: 108). Simultaneamente diminuem as ansiedades e inquietações das crianças por os adultos lhes falarem na linguagem de origem e semelham os ambientes educativos às suas casas. E como nos mostra o normativo do Ministério da Educação (1994: 60) contribui para que a instituição pré-escolar desenvolva modelos educativos facilitadores de transições saudáveis e enriquecedores, integrando o antes e preparando o depois. Logo, o educador e professor, com a observação diária de cada criança, com as visitas às suas casas, as entrevistas, os encontros formais e informais e toda a participação na vida comunitária a partir da distribuição de tarefas e responsabilidades, passam a valorizar a colaboração e intervenção das famílias e da comunidade, estimulando a descoberta de outras formas de intervir no desenvolvimento das crianças ao nível familiar e comunitário. E é ao convidar a família e a restante comunidade para passar algum tempo na escola, a observar, a participar, a ensinar que, com prazer, sentem e vivem um espaço de todos e para todos. Ao mesmo tempo ajudam os pais a perceber o crescimento das crianças, tornando-os participantes activos nesse desenvolvimento que começam a aderir às iniciativas da escola e demonstrar que os seus contributos são desejados e necessários. Tudo isto provoca o reconhecimento do estatuto próprio da família, fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola. Assim, a própria família cria auto-estima e auto-valorização. Desta forma se alimenta uma relação personalizada com uma forte “sensibilização e implicação da comunidade no processo educativo” (Ministério da Educação, 1994: 53), onde todos podem colaborar, sendo sempre valorizados. E esta ligação de cumplicidade mútua passa pela confiança, cumplicidade, “capacidade de comunicar e pela gestão inteligente da informação recebida dos pais” (Ministério da Educação, 1994: 43).

Por outro lado, o educador e professor deve passar informação relativa à actividade que vai desenvolvendo com as crianças, com base nas convicções pedagógicas, pois “é reconhecida a vantagem de um contínuo debruçar sobre o que se fez e o que se quer



ainda fazer” (Ministério da Educação, 1994: 60). Ao dar a conhecer o seu trabalho, o educador e professor, mantém a família informada dentro e fora do espaço das actividades, com as devidas justificações, explicando os conteúdos dos trabalhos e o modo como eles respondem às necessidades e interesses das crianças. Pode, inclusive, criar fontes de divulgação para melhor informar e motivar os seus parceiros educativos e integrar as suas sugestões de actividades e materiais, de acordo com os objectivos pretendidos. Ou seja, “dar a conhecer aos pais a forma lúdica como as crianças aprendem” (Ministério da Educação, 1994: 26) na escola. Assim como é essencial que o educador e professor evidenciem a colaboração dos pais no que concerne aos materiais disponibilizados e às actividades sugeridas e apoiadas. Esta partilha de informação, tendo em vista a entreajuda e um trabalho concentrado, permite um desenvolvimento de estratégias, em conjunto, que aglutine esforços para um fim comum, o grupo de crianças.

E assim, “o educador atento ao desenvolvimento dedica-se também ao seu próprio desenvolvimento e, por isso, está disponível para tentar coisas novas, avaliar resultados, abandonar o que deve ser abandonado, modificar o que pode ser modificado... Introduzir vida nos papéis respectivos e nas relações humanas representa assumir que se aprende a viver” (Ministério da Educação, 1994: 60). Cresce uma oportunidade para reflectir uma das facetas do perfil profissional do professor e valoriza-se a intervenção do profissional da educação, inclusivamente a identificação e o reconhecimento da sua função e do seu papel de interventor social, junto das crianças, das famílias, das comunidades. Esta identificação profissional valorizante permite projectar a sua acção educativa no desenvolvimento global e harmonioso da criança já que “o papel do educador aparece essencialmente ligado ao saber científico e metodológico que lhe permite adequar as interrelações pessoais e as actividades (lúdicas/ expressivas/ experienciais, ...) aos interesses e necessidades de crescimento pleno da criança” (Ministério da Educação, 1994: 12).

É importante “criar uma relação personalizada também com os serviços e instituições da área” (Ministério da Educação, 1994: 56), visitando, integrando-se e participando nas suas actividades e “sensibilizar, dinamizar e aproximar os vários intervenientes educativos locais” (Ministério da Educação, 1994: 17).



Em suma, esta metodologia de envolvimento da família e comunidade gera um clima favorável e desenvolve um circuito de correspondência criativa.

Por sua vez, a comunidade e a família, como é sabido, “têm um impacto maior na vida dos seus filhos do que qualquer programa educacional [e] os educadores aprenderam a usar esta relação como continuidade no seu trabalho” (Spodek e Saracho, 1998: 166). E como nos apresenta o documento do Ministério da Educação (1994: 59), a comunidade educativa e “os pais aparecem acolhidos na sua dupla função, uma a de ajudarem a conhecer que são os filhos, outra a de colaborarem com quem tem um papel específico na sua educação”. Atrever-me-ia a acrescentar, para além do reconhecimento pessoal, que a família usufrui da oportunidade de olhar os filhos de outra forma, as suas descobertas, aprendizagens e averiguar o seu desenvolvimento e crescimento. Ao mesmo tempo que têm acesso livre e total à escola e a tudo o que nela se faz, para conhecer os professores e o espaço físico, a família e a comunidade oferecem as suas competências, o seu tempo para assumir determinadas tarefas de parceria e complementaridade. E “o interesse dos pais revelado de diferentes formas é um sinal evidente de que é compensador a implicação da família” (Ministério da Educação, 1994: 51) na dinâmica da escola. Esta disponibilidade e cooperação ajuda-os, também, a expressar as suas preocupações, as suas alegrias, as suas expectativas. Assim como “as associações dos pais e das mães de alunos constituem um outro órgão de representação e de intervenção das famílias na escola” (Bassedas, 1999: 296). Logo, a relação entre a escola e a comunidade, tão ampla e variada quanto o tipo de escolas e de populações, deve atender a uma gama de serviços e actividades, nomeadamente o que um faz com e pelo outro. E seguindo os escritos de Spodek e Saracho (1998: 167), toda esta interacção propícia a comunicação, a troca e o partilhamento de informações, assim como o apoio emocional, social e pessoal facilita a cooperação mútua, a coordenação, a assistência, a educação e o treinamento. Uma tarefa colectiva tão importante para as crianças, para os educadores e professores e para a família que lhes permite “romper estereótipos, ajudar a ter uma visão mais ajustada do que faremos na escola e para que, ajudará aos pais e às mães valorizarem e passará a ser um referencial para algumas relações construtivas e proveitosas para todos” (Bassedas, 1999: 290). E é desta forma



que o acolhimento e trabalho com a família e a comunidade lhes possibilita compreender, aceitar e valorizar a tarefa educativa da escola.

Por tudo o que enunciado termino referindo que “é óbvio que uma relação próxima com os pais, com competência e amizade é a garantia de se criar o ambiente securizante para melhor integração e desenvolvimento da criança” (Ministério da Educação, 1994: 21). E é esta a finalidade última desta parceria educativa, a construção de um clima de confiança para o bem-estar e o pleno desenvolvimento das crianças.

3.6.1. 1.º Ciclo

Tentámos que a nossa intervenção no Estágio I, ao nível da comunidade e da família, fosse suficientemente consolidada.

Ao longo do período de responsabilização, demos a conhecer aos Encarregados de Educação as principais linhas orientadoras da nossa acção educativa, através de encontros informais e formais. Estes referiam-se, por exemplo, à nossa assistência e participação em todas as reuniões de pais mensais.

Os Encarregados de Educação e a restante comunidade participaram ao longo do nosso estágio, de forma directa e de forma indirecta. De forma directa, quando nos deslocámos para procurar experiências e vivências na comunidade e quando entidades se deslocavam à sala de aula para a conhecer ou demonstrar os seus saberes. Esta disponibilidade da família e da comunidade foi frequente, desde a leitura de uma história para os meninos e conversando acerca da sua profissão, até ao acompanhamento do trabalho diário dos seus educandos. Desta forma, pretendemos, sempre, assegurar as necessidades da família e valorizar as ideias e opiniões. Também usufruímos do contributo da família em actividades desenvolvidas pelas crianças, tais como no desenrolar do Percurso de Pesquisa sobre as plantas, ao longo do estágio, contribuindo com o fornecimento de informações recolhidas na internet e em livros. Contamos, ainda, com a sua disponibilidade para o festejo de dias especiais e festivos, por exemplo na realização de uma festa de aniversário para os meninos.

De forma indirecta, a participação da comunidade educativa foi, também, visível no desenvolvimento do Projecto do Estabelecimento.



3.6.2. Pré-Escolar

Na valência da educação Pré-escolar incidimos mais directamente a nossa intervenção, a este nível, para a descoberta de novas experiências e vivências na comunidade.

Assim, havia uma total abertura do JI para a comunidade educativa, quer para entradas quer para saídas. E a Agenda, inclusive, reservava momentos semanais para estas vivências denominadas, respectivamente, «Pais e outros convidados vêm à escola» e «saída/visita». Desta forma, a comunidade educativa, convidada ou não, ajudava a desenvolver o currículo, nomeadamente através dos contributos para os projectos. A título de exemplo, vários pais apresentaram-nos com uma “aula” sobre as questões levantadas pelas crianças, mais precisamente acerca da higiene do corpo, por uma mãe enfermeira e da bexiga, por uma mãe professora de biologia. Também partilhavam os saberes práticos, como a confecção de doce de abóbora e de bolachas. Contudo, esta abertura não sucedeu apenas para ensinar, mas também para telefonar, observar ou participar nas actividades desenvolvidas pelas crianças. Como tal, respeitámos as necessidades dos pais e da família, sobretudo nos momentos de integração e transição.

Ao longo da nossa responsabilização valorizámos, sempre, as ideias e opiniões dos pais e da família quanto à educação dos meninos, quer em encontros informais, quer em encontros formais, como foi o caso das reuniões de pais. Nesses momentos a nossa participação foi sempre dirigida de modo a dar a conhecer a nossa intenção educativa e aproveitar as sugestões e intervenções da família, aceitando as suas avaliações, como contributo para melhorar o desempenho da equipa educativa. Também usufruímos da participação da comunidade e da família para o desenvolvimento do Projecto do Estabelecimento. A disponibilidade das famílias também se mostrou neste estabelecimento através de parecerias para a obtenção de recursos, nomeadamente de materiais para equipar a sala de actividades e melhorar a qualidade da educação das crianças.

Esta parceria sucedeu, igualmente, na participação em dias especiais que serviam para transmitir afectos e educar social e moralmente e comemoração de dias festivos, como o Natal, que serviam para promover o convívio e ajudar a construir um sentido de comunidade.



4. AVALIAÇÃO

A fundamentação da importância da avaliação para a qualidade da educação seguir-se-á, com a explicação do conceito da avaliação das aprendizagens e das funções pedagógicas ou modalidades da avaliação, conhecidas como diagnóstica, formativa e sumativa. A sua implementação no 1.º ciclo e no pré-escolar aparecerá seguidamente. Neste ponto abordarei os instrumentos de avaliação e as evidências de aprendizagem, em ambos os estágios.

A avaliação é “entendida como um elemento regulador do ensino e da aprendizagem, orientador do percurso escolar” (Dec-Lei n.6/2001, de 18 de Janeiro, do M.E: 259) e “implica uma tomada de consciência da acção, 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” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Como tal, acompanhou todos os momentos dos nossos estágios, com o principal objectivo de planificar, regular e avaliar todo o processo educativo. De acordo Méndez (2001), citado por Ferreira (2007), a “avaliação assume, predominantemente, uma função de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas” (Ferreira, 2007a: 15), surgindo como um forma de intervenção de forma eficiente e adequada. Este processo actua como regulador sobre as crianças e os professores e educadores, fornecendo a informação necessária à busca dos caminhos e ao marcar dos rumos. Ainda é importante referir os seus efeitos sobre cada um dos intervenientes, determinante nas motivações dos alunos, nos planos e trabalhos do professor e nas expectativas dos pais e das famílias.

Para sintetizar, “a avaliação é entendida não só como um processo externo ao ensino e à aprendizagem, que visa medir os resultados conseguidos pelos alunos em função de objectivos definidos previamente, mas como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, realizado com o intuito de os regular [...] numa lógica de promoção do sucesso educativo a que os alunos têm direito” (Ferreira, 2007a: 9).



4.1. Conceito de Avaliação das aprendizagens

Como referi acima, “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Abrantes, 2002: 9). Há um destaque na avaliação das aprendizagens, “entendida como um elemento regulador do ensino e da aprendizagem, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” (Dec-Lei n.6/2001, de 18 de Janeiro, do M.E: 259).

A avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade à escola, porque, tal como defende Zabalza (1995) [...] “a primeira coisa a salientar que a escola é o mundo da avaliação” (Ferreira, 2007a: 12). “Na avaliação das aprendizagens, é sempre o aluno quem é o foco da atenção [...] [nas] suas capacidades, interesses, necessidades, expectativas iniciais, é o seu ritmo de trabalho e o seu percurso de aprendizagem são os resultados conseguidos neste processo são o objecto de avaliação”. (Ferreira, 2007a: 16)

De acordo com Ferreira (2007a), o processo de avaliação pressupõe quatro etapas, a planificação da avaliação, a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz, conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes.

4.2. Funções pedagógicas da avaliação

Seguindo a linha de pensamento de Ferreira (2007a) é atribuída à avaliação das aprendizagens quatro funções principais, que variam consoante as exigências e os papéis que lhe são determinadas. Estas funções são classificadas por Pacheco de pedagógica, social, de controlo e crítica. Pela leitura do autor anteriormente citado (idem), é possível, de seguida, desenvolver cada função, porém debruçar-me-ei mais na função pedagógica por ser a mais visível da avaliação.

Possibilitadora da “hierarquização [do aluno] em função do seu mérito” (Ferreira, 2007: 18), a função pedagógica pode ser distinguida em quatro dimensões, a pessoal, a didáctica, curricular e educativa. A primeira dimensão consiste na possibilidade da



regulação do processo ensino-aprendizagem, pela divulgação dos percursos de aprendizagem aos alunos e aos professores. Entendemos a dimensão didáctica quando, pela avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, se analisa as características dos alunos e regula-se a aprendizagem, adequando as estratégias de ensino aos mesmos. A dimensão curricular consiste nos ajustamentos ao currículo e conseqüente flexibilidade do programa, operacionalizados nos planos individuais de trabalho, atendendo à especificidade dos alunos.

Por sua vez, “a função social exerce-se, claramente, pela função de certificação das aprendizagens feitas pelos alunos no processo de escolarização” (Idem: 19). Já a função de controlo é executada autoritariamente pelos professores, concretizada em notas. Finalmente, a partir da auto-avaliação, perspectiva-se a função crítica “orienta-se para a avaliação dos programas na sua adequação às necessidades dos formandos” (Idem: 22).

Tendo como ponto de partida a ideia de que a avaliação das aprendizagens é todo um percurso sequencial, as suas finalidades e funções regulam os momentos de avaliação que ocorrem ao longo de todo o processo de aprendizagem, que possibilita a diferenciação dos procedimentos de avaliação. E é precisamente este ponto que nos suscita a divisão das três modalidades fundamentais da avaliação, a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Avaliação Diagnóstica

Com esta avaliação “procura-se determinar se o aluno possui os pré-requisitos [...] necessários para iniciar uma nova aprendizagem” (Ferreira, 2007: 25) recolhendo as suas ideias primeiras. É precisamente o grau de preparação do aluno que permite apurar as limitações que poderá ter ao longo do processo de ensino-aprendizagem, assim como esmiuçar as suas causas para se poderem desenvolver medidas de prevenção.

Esta avaliação, que ocorre numa abordagem anterior à leccionação dos conteúdos e ao desenvolvimento de qualquer actividade, proporciona informações acerca das capacidades, necessidades e interesses do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na



aprendizagem. Então, a avaliação diagnóstica tem como principal objectivo o conhecimento, por parte do professor e educador, das características das crianças, necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar as suas expectativas, as suas concepções e o seu domínio de certos objectivos.

Deste modo, através da análise das respostas efectuadas pelos alunos, no diagnóstico, pode-se adequar o processo de ensino-aprendizagem ao seu interesse, à sua aptidão, personalidade e ao seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino planificada pelo professor e educador. Podemos assistir, então, a uma “tomada de decisões sobre o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem numa perspectiva de adequação aos alunos das estratégias, actividades, conteúdos, objectivos para que, à partida, se criem condições pedagógicas iniciais que proporcionem o sucesso educativo nos alunos.” (Ferreira, 2003: 87) Ou dito de outra forma, “articulava estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Dec-Lei n.6/2001, de 18 de Janeiro, do M.E: 261).

Sendo assim, este tipo de avaliação pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Avaliação Formativa

Esta forma de avaliar é um processo complementar ao processo de ensino-aprendizagem, que ocorre ao longo da realização das tarefas/actividades, assumindo, assim, um papel preponderante devido à função formativa que desempenha. “A avaliação formativa [...] enquadra-se numa lógica de promoção das aprendizagens dos alunos, pela adequação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades, aos interesses e às características” (Ferreira, 2007a: 9) das crianças. Logo, esta avaliação pressupõe que as suas aprendizagens sejam construídas significativamente através da diferenciação das estratégias, em função dos ritmos, numa perspectiva de adequação e regulação da evolução do grupo. Valoriza-se esta importância de estruturar a avaliação formativa nomeadamente com a utilização de instrumentos que orientem as observações



constatadas e as informações recolhidas, melhor se regula do processo de ensino-aprendizagem. E assim se cultiva, na interacção entre as crianças e os professores e educadores, o que Perrenoud (1991) chamou de observação formativa e Sérgio Niza (1993) reforçou que “informantes da regulação formativa, para além da observação espontânea, a que pode orientar-se para os registos colectivos e individuais de produção [...]; as comunicações várias das crianças às classes; o acompanhamento do processo de produção; as ocorrências significativas registadas no Diário do grupo e o debate e a reflexão em conselho: [...] permite uma verdadeira avaliação cooperada integrada na acção e nas aprendizagens” (Formosinho, 1998: 155).

Como tal, realiza-se no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor e educador de forma a tomar decisões adequadas às suas capacidades e necessidades. Além disso, fornece às crianças elementos que reforçam, corrigem e incentivam a sua aprendizagem e evolução, aumentando-lhe a eficácia, pois pretende-se que quem aprende tome parte activa no seu processo de aprendizagem como fortalece o modelo adoptado nos Estágios I e II, o MEM. De facto, também se destina a ajudar o aluno a tomar consciência, por si mesmo, dos aspectos positivos e negativos ao longo do seu percurso de aprendizagem, pois só assim o deixamos intervir dando-lhe um papel activo na medida em que este poderá apresentar estratégias que o levem a vencer as suas dificuldades. Logo, “a avaliação formativa constitui uma função pedagógica da avaliação que se centra no processo de ensino-aprendizagem, distanciando-se, por isso, de uma avaliação final de resultados de aprendizagem, medíveis e quantificáveis, que tem por finalidade a hierarquização e a selecção de alunos”. (Ferreira, 2005: 9)

Na avaliação formativa é importante que o professor saiba negociar com os alunos o quê, quando, como avaliar, e que analise interactivamente os erros e as dificuldades de aprendizagem. Daí a avaliação formativa se designar por um “conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e procurar contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas, como importantes” (Cortesão; 1993:12) e que o professor e educador observem os comportamentos e consequentes interesses e necessidades dos alunos, contribuindo para a intimidade, confiança e cooperação da sua relação pedagógica.



Em jeito de conclusão, de acordo com Scallon (2000), citado por Ferreira (2007) a avaliação formativa é considerada “como um processo de avaliação contínua que tem por objectivo assegurar a progressão dos indivíduos implicados num processo de aprendizagem ou de formação, a partir de duas vias possíveis: pelas modificações da situação ou do contexto pedagógico; dando a cada indivíduo a ajuda de que necessita para progredir, trazendo melhorias ou correctivos apropriados”.

É a partir da elaboração de uma estratégia de avaliação formativa, entendida como as acções e os meios através dos quais será realizada, que se incide sobre a regulação das aprendizagens dos alunos. Deste modo, salienta-se dois modos de aplicação da avaliação formativa: a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua.

“A **avaliação formativa pontual** fundamenta-se na pedagogia por objectivos que, por sua vez, se integram numa perspectiva behaviorista da aprendizagem e da avaliação” (Ferreira, 2007b: 90). E com estes objectivos de aprendizagem determinados e descritos em termos de mudanças comportamentais a verificar no aluno “existe preocupação de recolher informação para a avaliação dos resultados conseguidos pelos alunos em função dos objectivos determinados previamente” (Ferreira, 2004: 49). Portanto este modelo de avaliação pretende identificar dificuldades de aprendizagem que possam impedir o aluno de alcançar os objectivos propostos. Segundo Linda Allal (1986) a avaliação formativa pontual de regulação retroactiva realiza-se após um período de tempo de ensino e de aprendizagem para verificar o grau de cumprimento dos objectivos definidos e dela resultam actividades de remediação que permitem ao aluno atingir os objectivos não alcançados.

A partir dessa análise, decide-se por onde começar o desenvolvimento dos conteúdos e das actividades, de modo a que as crianças consigam cumprir os objectivos delineados. Procura-se uma recolha precisa e objectiva de informações, sobre o domínio desses objectivos pelos alunos, que será alcançada mediante a utilização de instrumentos que possibilitem este tipo de dados.

“A **avaliação formativa contínua** enquadra-se numa perspectiva cognitivista, baseada na teoria piagetiana do conhecimento e na pedagogia do conhecimento e na pedagogia pela descoberta” (Ferreira, 2004: 93). Tem como preocupação fundamental a



compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta. Não se descarta os dados sobre os resultados de aprendizagem, “mas estas informações terão uma importância secundária em relação às informações sobre os processos de aprendizagem” (Allal, 1986: 183).

Este tipo de avaliação é efectuada ao longo de todo o percurso do processo de ensino-aprendizagem, tendo como intuito a orientação da criança de forma individualizada, procurando compreender o seu funcionamento cognitivo. Deste modo, a estratégia cognitivista da avaliação formativa tem como finalidade a recolha, a análise e a interpretação contínua de informações sobre o processo de aprendizagem da criança, com o intuito de a orientar e de diagnosticar as suas dificuldades e respectivas causas. Pretende-se, também, que o aluno tome consciência das suas limitações por meio da interacção com o professor e educador em todo o processo de avaliação.

Portanto, segundo Allal (1986), citado por Ferreira (2007), as dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticam-se através de “entrevista com o aluno nos moldes de uma abordagem «clínica» inspirada nos métodos de investigação de Piaget; observação do comportamento do aluno enquanto efectua uma dada tarefa; observação do aluno que «pensa em voz alta» enquanto realiza uma tarefa; observação de um grupo de alunos que discutem acerca dos caminhos a seguir durante a realização de uma tarefa” (Ferreira, 2007: 94).

Logo, a avaliação formativa, que se aplica às estratégias utilizadas pelos professores e educadores, tendo em conta o desenvolvimento dos alunos, é um elemento essencial na execução de qualquer tentativa de ensino. A orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto no desenvolvimento do aluno como no trabalho do professor e educador, é proporcionada essencialmente através de mecanismos de feedback. Estes mecanismos permitem ao profissional da educação detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didáctico, visando o seu aperfeiçoamento. Após a recolha de dados em medidas qualitativas, recorre-se a métodos escritos (testes, ficheiros, etc.). Por conseguinte, identificam-se os objectivos que não foram atingidos para, assim, corrigir essas incorrecções através de exercícios de recuperação e actividades de remediação.



“As concepções e práticas da avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com os quais devem estar estreitamente ligados, as quais, por sua vez, reflecte perspectivas sobre o que significa, hoje uma escola básica e uma educação para todos com qualidade” (idem, 2002: 10).

Avaliação Sumativa

Esta etapa do projecto é fundamental, uma vez que o procedimento é tão valorizado quanto o produto. Estabelece um momento de pausa, de reflexão, tanto sobre a maneira como os alunos se estão a relacionar entre si e com o trabalho, como no funcionamento das tarefas, nas dificuldades, nas descobertas e nas possíveis mudanças de orientação.

É uma avaliação globalizante a partir da avaliação formativa contínua que “recolhe a informação retirada no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Dec-Lei n.6/2001, de 18 de Janeiro, do M.E: 261).

4.2.1. 1.º Ciclo

4.2.1.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica revelou-se o primeiro momento da avaliação no nosso percurso e foi desenvolvido pelos três elementos de estagiárias. Nesta avaliação foi realizada uma leitura pormenorizada do PCT e posterior análise do mesmo. Foi importante, também, a nossa observação e diálogo com a turma e a professora cooperante.

De seguida, elaborámos uma grelha²²⁴ de conteúdos para a Língua Portuguesa, a Matemática e Estudo do Meio. Para além dos conteúdos, realizámos igualmente uma grelha das competências e dos comportamentos²²⁵. O seu preenchimento não foi de toda tarefa fácil de uma forma acessível. Foi necessária, para além da análise do PCT, a consulta dos dossiers dos alunos e o desenrolar de inúmeras questões e conversas com os alunos e a professora cooperante. Os dados das grelhas permitiram-nos averiguar quais as principais necessidades e potencialidades do grupo no geral e de cada aluno em particular.

²²⁴ Ver Anexo 199

²²⁵ Ver Anexo 200



Então, para o desenvolvimento do trabalho curricular, a avaliação diagnóstica foi praticada, principalmente, através do diálogo e questionário oral aos alunos, para diagnosticarmos o que sabiam e o que gostariam de saber sobre um determinado assunto. Para este diagnóstico das ideias primeiros do grupo, a professora cooperante também constituiu uma ajuda importantíssima para auscultar as ideias prévias dos alunos, assim como os seus interesses e dificuldades. De extrema importância foi, ainda, a observação constante, sistemática e por vezes instrumentada²²⁶ de aspectos específicos, de acontecimentos e de comentários de cada aluno, da elaboração das suas produções, da consulta de documentos, de ficheiros e de cadernos, da observação e da análise dos resultados das grelhas acima mencionadas.

Porém, questiona-se alguma reticência pelo “tipo de diagnóstico efectuado às dificuldades de aprendizagem, já que o momento e tipo de informação recolhida não possibilitam a análise dos factores que estão na origem dessas dificuldades” (Ferreira, 2007b: 93). Esta modalidade de avaliação revelou-se bastante gradual e exprimiu-se de forma qualitativa, de modo a que houvesse uma auscultação das necessidades e interesses dos alunos.

4.2.1.2. Avaliação Formativa

Esta avaliação “procura compreender os processos de aprendizagem dos alunos com vista a adequar as estratégias de ensino às diferentes existentes, a recolha de informação sobre esses processos é determinada pelos objectivos de aprendizagem definidos e pelos critérios que lhe estão subjacentes, que vão permitir a interpretação das informações recolhidas, criando-se, assim, um dispositivo de avaliação”. (Ferreira, 2004: 44). Sendo assim, adoptei por uma modalidade de avaliação formativa contínua, uma “avaliação pedagógica, [com] um carácter formativo, [que] [...] incide fundamentalmente no processo, acompanhando o aluno na progressão da aprendizagem, visando não [somente] a atribuição de uma nota quantitativa, mas a indicação e determinação das dificuldades” (Marques, 1985: 103). Esta avaliação não era alicerçada por “testes standardizados distribuídos à turma com o fim de [...] conhecer os alunos com dificuldades e envolvê-los, de seguida, em actividades de remediação” (idem: 22). Pelo

²²⁶ Como se verifica nas planificações.



contrário, a classificação era pouca valorizada, conduzindo a que o erro do aluno fosse o ponto de partida para a aprendizagem.

Portanto, a avaliação destes alunos tendia para a verificação da sua evolução, relativamente ao grau de desenvolvimento das aprendizagens e competências, ao nível do conhecimento, dos valores e das capacidades, “às actividades intelectuais, nomeadamente a aquisição e compreensão de conhecimentos e utilização dos conhecimentos em novas situações [...] e às atitudes e comportamentos que implicam a relação com colegas e com a professora e a participação nos trabalhos escolares” (Marques, 1983: 32). E este carácter formativo da avaliação revelou-se de índole contínua e sistemática, contendo uma “variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (Dec-Lei n.6/2001, de 18 de Janeiro, do M.E: 261).

No nosso percurso a avaliação formativa pontual foi desenvolvida durante a aprendizagem e não no final, para que as dificuldades fossem levantadas, facilitando a adaptação das actividades pedagógicas para alunos com dificuldades específicas. E adoptamos o modelo de avaliação formativa contínua através da observação directa, não instrumentada e instrumentada dos alunos no decorrer do percurso. E apesar de o processo avaliativo ser realizado predominantemente através da hetero-avaliação, conforme acima explícito, decidi admitir a auto avaliação na sala de aula. Assim, construímos listas de verificação²²⁷ de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio para os alunos poderem regular a sua aprendizagem. Podemos referir, assim, que a avaliação estava implícita em todo o processo de aprendizagem e era praticada pela totalidade dos agentes educativos. Assim, a sua finalidade consistia em “detectar [...] os alunos que terão condições de assimilar integralmente os conteúdos [de cada] unidade e desenvolver os objectivos e comportamentos correspondentes, assim como aqueles que terão dificuldades, maiores ou menores, na aprendizagem destes conteúdos e comportamentos. Esta função [...] classifica por etapas a progressão do aluno na aquisição das capacidades dos três domínios da actividade humana, [...] [podendo] desenvolver, junto aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, um

²²⁷ Ver Anexo 126



trabalho que resultará, se não na suspensão total das dificuldades, pelo menos numa progressão no sentido de atenuá-las” (Catela, sd: 31).

Para terminar, é importante mencionar que era, assim, consumada a avaliação “do produto e do processo em relação às aprendizagens [...], [visto que] o ponto de partida é diferente do ponto de chegada [...], [nem sempre chegam] todos ao mesmo ponto, mas pode-se ser valorizado pelo investimento que [...] [se faz, apenas tem de se adaptar] ao sujeito e ao produto a avaliar, [aproveitando assim] o que cada um tem de bom para estimular o seu sucesso” (Sanches, 2001: 106).

Em suma, o êxito do educando estava directamente relacionado com o processo e o instrumento da avaliação. Para existir uma avaliação positiva, era necessária a adequação destes dois factores ao objecto a avaliar, na forma e no conteúdo. Tal justifica-se pelo facto de envolver interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos.

4.2.1.3. Avaliação Sumativa

Para esta avaliação, a professora cooperante optou por se responsabilizar pela realização de fichas de avaliação de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio.

No que concerne ao tipo de avaliação praticado, mais do que a preocupação da atribuição de uma nota quantitativa, alicerçada por testes estandardizados, foi valorizado o processo, acompanhando o aluno na progressão da aprendizagem, indicação e determinação das dificuldades. A classificação era pouca valorizada e o erro do aluno servia para identificar possíveis lacunas no entendimento do conteúdo, levando a explicar novamente partindo da mesma incorrecção. Para iniciar novas aprendizagens com os alunos, parti sempre das concepções, representações e informação que já continham, para daí admitir novas aprendizagens. Para haver motivação era necessário partir dos conhecimentos prévios das crianças e fazer com que estas percebessem o porquê e para quê da informação que estavam a aprender. Para que isto acontecesse era fundamental criar e levar as crianças a atingir aprendizagens que fizessem sentido e que posteriormente fossem empregadas e assimiladas em novas situações/contextos que



surjam ao longo da vida. E, por fim, verificar a diferença de conhecimento no início e no final da aprendizagem. E como já foi referido, para além da nossa avaliação, também os alunos avaliavam as suas aprendizagens, ou seja, auto-avaliavam-se, tal como se prevê no Movimento da Escola Moderna. Esta partilha da avaliação pelo próprio sujeito, implicado no processo de ensino/aprendizagem era muito valorizada, pela sua função com carácter democrático e não manipulador. Neste tipo de avaliação, os alunos verificam o nível dos seus conhecimentos, através dos indicadores de aprendizagem, onde assinalavam, conscientemente, os conteúdos que ainda não dominavam ou tinham maiores dificuldades, para posteriormente serem melhor estudados e explicados. Podemos concluir, portanto, que a auto-avaliação é de extrema importância, na medida em que "a avaliação pode ser o conteúdo da aprendizagem. Por esse motivo, o aluno deve aprender a avaliar, e pode fazê-lo através da própria avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação do aluno é objecto de aprendizagem e o aluno passa de pessoa avaliada (agente extrínseco) a ser agente activo na sua própria avaliação [...] uma actividade importante não só para a docente, mas também para o próprio aluno" (Borrás, 2001: 233).

Para finalizar considero importante mencionar que o Modelo da Escola Moderna Portuguesa considera o sistema de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação, por isso demos maior ênfase à função de regulação formativa, muita embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possa assumir a dimensão de controlo dado que se implicam paritariamente as crianças nesses juízos de valor em conselho de balanço. Por essa razão a avaliação era partilhada com os alunos. "Nos três domínios da aprendizagem, a aquisição, a interiorização de conhecimentos e as capacidades são processos que evoluem naturalmente no desenvolvimento intelectual do homem. A acção educativa não apenas desencadeia e desenvolve estes processos como também os avalia, isto é, atribui-lhes valores, ou por meio de um juízo cuidadoso ou pela sua medição" (Catela, sd: 30). Daqui se pode concluir a importância da avaliação no trabalho escolar, como "a tarefa mais difícil do professor" (Abrantes, 2001: 30), mas simultaneamente enriquecedora não só para ele mas também para o aluno. Como tal, a avaliação está implícita em todo o processo de aprendizagem e é praticada pela totalidade dos agentes educativos.



4.2.2. Pré-Escolar

Em 1997, a 10 de Fevereiro, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Estado define critérios de avaliação em todas as modalidades da Educação Pré-Escolar e mais tarde, a 4 de Agosto, do mesmo ano, é proclamada a avaliação como parte integrante do planeamento, nas Orientações Curriculares. Recentemente, em 2007, foi decretado que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da educativa no jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respectivas respostas educativas” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

4.2.2.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, o primeiro momento da avaliação no nosso percurso, foi desenvolvida pelas duas estagiárias, no qual primeiramente recolhemos e analisamos informação sobre o meio e o ambiente familiar, podendo inclusive recorrer a elementos exteriores, a fim de perceber o contexto e o meio envolvente das crianças. Para tal, foi essencial a análise do diagnóstico desenvolvido pela educadora cooperante.

O conhecimento desta realidade escolar foi essencial para proceder à recolha e análise de dados acerca do conhecimento do grupo em geral e de cada criança em particular,

De seguida, procedemos à caracterização do grupo nas diversas áreas de conteúdo. Para tal, foi importantíssima nossa observação constante e sistemática do grupo, o diálogo com o grupo nomeadamente de acontecimentos e de comentários de cada criança; a educadora cooperante que nos ajudou a auscultar as ideias, assim como os interesses e dificuldades de todas as crianças; a consulta e análise das produções dos meninos que nos mostraram as principais necessidades e potencialidades do grupo no geral e de cada aluno em particular; e a consulta e análise de documentos, de ficheiros e de cadernos.

Posto isto, começámos a elaborar o PCG²²⁸ delineando as finalidades, inclusivamente as áreas de conteúdo privilegiadas; a organização e gestão dos materiais, do tempo e das actividades; e, por fim traçamos as formas e as estratégias de avaliação.

²²⁸ Ver Anexo 63



Nesta avaliação foi importante, também a leitura e análise pormenorizada do PCG projectado pela educadora cooperante.

Este processo revelou-se, portanto, progressivo, cuidado, contínuo, sistemático, qualitativo e autêntico, cuja função foi uma melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo, resultante de uma comunicação de vários intervenientes. Por essa razão, remeteu para um feedback qualitativo e estávamos, assim, perante a avaliação diagnóstica. De acordo com a qualidade das informações obtidas, corrigimos lacunas, identificamos as suas causas e possíveis soluções e reorientamos a prática pedagógica e acção educativa, considerando uma necessidade ou um erro como ponto de partida para a aprendizagem. É neste ponto que o Ministério da Educação (1997: 27) assume que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador”

4.2.2.2. Avaliação Formativa

“Em geral na educação pré-escolar fala-se em avaliação formativa, não sumativa” (Vasconcelos, Jan. /Jun. 1991: 47).

Tendo como base a diferenciação pedagógica, o nosso objectivo foi “adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997: 27) uma vez que “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem” (Machado, 2008: 23) e resultar em benefícios para o mesmo. E este processo contínuo pretende “facilitar informação sobre o modo como está funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica”, como nos mostra Zabalza (1992), citado por Ferreira (2007: 15).

Como tal, averiguámos se os objectivos por nós delineados estavam a ser atingidos, uma vez que “o modo como se avalia, deve decorrer das finalidades educativas e ser coerente com as pedagógicas” (Machado, 2008:23). Por outro lado, os objectivos foram sendo reformulados constantemente, de acordo com o grupo em questão.

No fundo, respeitando a forma de desenvolvimento do currículo, procurámos tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, em várias actividades diárias e semanais, ao



tempo/rotinas, ao uso dos materiais e espaços, aos comportamentos e atitudes, ao funcionamento em grupo; e em determinados momentos, como nas comunicações e balanço do dia, no momento semanal de avaliação das tarefas-responsabilidades, do momento semanal de leitura, análise e discussão do diário de grupo – conselho. A avaliação na sala de actividades era gerida através de suportes de regulação, como é o caso do Diário de Grupo, Quadro de Responsabilidades e Plano de Escolha de Actividades. É de acrescentar, ainda, os momentos de balanço a desenrolar mensalmente, para adequar a planificação mensal às vivências do momento, aos desejos, interesses e ideias emergentes, às necessidades e obstáculos e no final do estágio para constatar os ganhos e avanços do grupo na aprendizagem, áreas/domínios em que se investiu. Ao fim de cada período ou início do período seguinte procedeu-se à avaliação das actividades desenvolvidas e das percepções e opiniões dos encarregados de educação sobre a evolução dos filhos em reuniões, nos encontros em tempo de atendimento, nas entrevistas individuais ou em momentos formais ou informais.

Era neste ponto que tínhamos de pensar, reflectir e “decidir muito bem o que [...] avaliar e seleccionar os instrumentos [...] para recolher os dados necessários a essa avaliação” (Vasconcelos, Jan. /Jun. 1991: 47). A partir da “reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997: 27). Estávamos, assim, perante a estruturação da avaliação formativa.

Evidências de aprendizagem relativas a duas crianças do grupo, individualmente

Já se conhece a “importância de estruturar a avaliação formativa, nomeadamente com a utilização de instrumentos que orientam e que permitam o registo das informações recolhidas” (Ferreira, 2007: 10), o mais possível diversificados, “a fim de se recolherem informações sobre os resultados e sobre o processo de aprendizagem, numa «complementaridade de dados», em vários aspectos e momentos de ensino e da aprendizagem” (Machado, 2008: 28). O que ainda está um pouco desconhecido é o modo como educador receberá o feedback das crianças, para poder regular atempadamente o processo de ensino-aprendizagem.



Para tal, é importante construir os instrumentos de avaliação, contemplando as experiências e actividades das crianças. Daqui se pode ressaltar a importância de “investir em instrumentos de avaliação [...] que considerem o aluno enquanto sujeito activo na construção da sua aprendizagem, com as competências e as características que lhe são inerentes” (Bernards e Miranda, 2003: 12). O objectivo é procurar evidenciar a forma como cada criança evoluiu no desenvolvimento e na aquisição das suas capacidades e atitudes, dos seus conhecimentos e das suas competências.

A avaliação foi fundamentalmente qualitativa e descritiva, de carácter formativo. Assim, tendo por base processos de observação, registo e documentação das actividades, nos quais as crianças participem, ambicionámos “dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança” (Orientações Curriculares: 25). E a partir dos dados obtidos, fizemos a nossa interpretação e reflectimos.

Assim, abarcámos vários instrumentos de avaliação tais como a observação objectiva com registo dos dados observados, registos situacionais, listas de verificação, diário de bordo, portefólio, entre outros instrumentos adaptados ao grupo em geral ou à criança em particular. Estas múltiplas fontes de evidência estimulavam a tomada de decisões e de consciência, a auto-reflexão sobre a aprendizagem e a análise e interpretação para a continuidade do processo. Sendo assim, melhorava a qualidade educativa.

Neste estágio em educação pré-escolar, os instrumentos privilegiados foram a observação indirecta e directa com grelhas de registo, o diálogo, os registos situacionais, as listas de verificação, um diário de bordo onde diariamente se registavam novas informações e um portefólio para cada criança, facultado aos pais nos momentos de atendimento e a outros agentes educativos, como psicólogos e professores do 1.º Ciclo. Todos os portefólios foram construídos pela educadora cooperante e pelas estagiárias, porém a nossa intervenção recaiu mais nas crianças de cinco anos e mais especificamente em quatro crianças, instrumento para a nossa avaliação de estágio. Foi proposta, então, a apresentação das evidências de aprendizagens de duas crianças para cada estagiária.



Para a realização dos portefólios individuais a estratégia inscreveu-se na avaliação alternativa, uma modalidade sócio-construtivista. Segundo McAfee e Leong (1997), trata-se de uma “compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo”. Neste “álbum do crescimento, da aprendizagem e do desenvolvimento” (Parente, 2002) constam as evidências relevantes incluindo a documentação dos progressos da criança ao longo de todo o ano.

Foi construído, gradualmente, com a participação das crianças. Desta forma, após a selecção de produções, foram elaborados os instrumentos de observação e registo como o registo contínuo; o registo de ocorrências significativas (incidentes críticos); o registo fotográfico, a amostragem temporal; a amostragem de acontecimentos, as escalas de classificação e listas de verificação. Incluía, também, uma síntese avaliativa descritiva, tendo como referência as áreas de conteúdo.

Os portefólios das crianças²²⁹ estavam inseridos num dossier A4 cuja frente estava identificada e decorada pela respectiva criança. Ao abrir o portefólio, avista-se a capa, indicando o nome do menino ou da menina, a sua data de nascimento, uma fotografia e o ano lectivo. Seguia-se o primeiro separador denominado avaliação (avaliação do educador/avaliação da criança) que considerava a síntese de avaliação intermédia de acordo com as áreas de conteúdo, elaborada no início do percurso e no final, para constatar a evolução da criança; os registos de ocorrências significativas; os registos fotográficos; a avaliação das produções das crianças nas diversas áreas, constando a nossa apreciação e a da criança; a observação/ amostra de trabalhos que continha uma produção da criança seleccionada pela mesma ou por nós, com o comentário de ambas; e a avaliação da frequência nas áreas, ou seja, dos Planos de Escolha de Actividades. O separador seguinte contemplava a selecção de produções/registos propostos devidamente identificadas e explicadas pela criança e, por vezes, comentada por nós. Este separador estava dividido pelas diversas áreas de conteúdo e respectivos domínios, de modo a facilitar a sua exploração. Desta forma, o separador seguinte mostrava algumas produções referentes ao projecto desenvolvido no estágio, denominado “coisas sobre mim”. Posteriormente estão contemplados alguns registos/representações da

²²⁹ Ver Anexo 201 e 201



narrativa e de outras actividades diversas. O próximo separador mostrava as produções desenvolvidas aquando de projectos e actividades temáticas e no último está contemplada a selecção de produções de actividades autónomas, devidamente separadas por áreas.

E, desta forma, a criança ia tomando consciência do que já sabia e das suas dificuldades, percepcionado a forma de as resolver. Simultaneamente nós melhorávamos a nossa intervenção, valorizando os processos em detrimento dos resultados. E assim se assistia à estruturação da avaliação formativa, contribuindo para o progresso contínuo das crianças e a melhoria da qualidade de todo o processo.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escolha da minha profissão e ao longo de todo este trabalho da formação, subsistem influências da jornada vivida ao longo da minha vida escolar. Desde cedo que possuo um fascínio enorme por educação e depois de ter tido a oportunidade de contactar com estas práticas e este modelo pedagógico, com que tanto me identifico, esta enorme motivação aumentou ainda mais.

A opção em obter formação ao nível educacional iniciou-se com um caminho percorrido ao longo de cinco anos, num curso que se estruturou em dois ciclos distintos. Iniciei este percurso académico com a Licenciatura em Educação Básica que me permitiu conhecer, explorar e reflectir sobre os conteúdos nas mais diversas áreas do saber. Porém, a prática reduziu-se a uma observação nos três contextos educativos e uma experiência de cooperação com os respectivos profissionais da educação, que envolveu a Educação Pré-Escolar, o 1.º e o 2.º Ciclos.

Nesta etapa valorizei a importância da obtenção de todo o conhecimento acerca da escola e de tudo o que a rodeia e engloba. Considero, por isso, que a observação revelou-se uma excelente fonte de aquisição dessa informação, bem como “uma estratégia privilegiada, [...] um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1994: 56). Por essa razão, usufruí ao máximo do contacto com a escola e a comunidade educativa, por ser, de facto, de extrema relevância para a minha instrução, na medida em que me coloquei numa situação real de formação. A observação permitiu-me conhecer as carências e ofertas do meio, conhecer os comportamentos das crianças e concluir que as suas interacções “quando não sujeitas a um controlo ou a uma pressão exterior, desenvolvem-se segundo um esquema bem definido” (Idem: 21). No entanto, quando sujeitos a factores exteriores, os alunos tendem a alterar o seu comportamento, o que dificulta o nosso conhecimento fidedigno. Facto que devemos ter em conta na transformação que a escola opera em cada ser: “*a criança em aluno*”.

Esta fase da minha formação constituiu-se numa procura de conhecimento e posterior análise e reflexão do mesmo, que possibilitou alargar o meu leque de ideias, podendo escolher o que considerava pertinente e aplicar.



Este primeiro contacto com a escola contribuiu para a minha opção pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual tive oportunidade de estagiar em ambas as valências, dando os primeiros passos, rumo à vida da escola, sob o ponto de vista prático e real. Pude começar a minha experiência numa sala de actividades e numa sala de aula. Pude observar, pensar, reflectir, trocar ideias e experiências. Apercebi-me que a escola é o local por excelência onde os alunos complementam as experiências vivenciadas e o conhecimento apreendido no meio envolvente e, simultaneamente, um centro gerador da formação integral do indivíduo, que deverá proporcionar um desenvolvimento saudável e equilibrado. Assim, educar tem, como nos diz Maurice Debesse, “(...) numa análise da sua etimologia, uma dupla origem: educare que significa alimentar, fomentar, instruir, guiar e educare [...] que denotava a acção de tirar para fora de, conduzir para, educar” (Escola, 2002: 503, 504).

Foi então que descobri como é gratificante participar no processo de crescimento das crianças, na sua aprendizagem, na construção das suas vidas, nos seus caminhos... todos tão únicos e singulares.

Contudo, nem sempre a prática foi articulada com a teoria, uma vez que as aprendizagens adquiridas ao longo das práticas académicas esbarraram-se com a ausência das experiências nas escolas. Na verdade, as diversas didácticas foram um pouco desconectadas do estágio, o que resultou num esforço muito grande de procura de saberes práticos e de uma aprendizagem muito autodidacta da nossa parte. Revelou-se, portanto, um enorme desafio, que às vezes desanimava e outras dava mais ânimo para aprender a fazer melhor. Num quadro de inexperiência em campo os estágios deram-me a oportunidade de agir, de experimentar. Pude aprender fazendo, a descobrir descobrindo, a ensinar ensinando, a motivar motivando. Aprendi que “educar deve ser um processo permanente e multiforme de preparação para a autonomia” (Marques, 1983: 22). Foi, sem dúvida, a experiência mais enriquecedora e a todos os níveis, a etapa que mais me proporcionou descobrimento ao longo de todo o meu percurso académico.



No entanto, este período de estágio foi bastante reduzido, impossibilitando uma maior compreensão do que deve ser educar/ensinar, limitando-me o conhecimento e aprendizagem para a entrada na profissão.

Em suma, apesar de enriquecedora, esta estrutura, foi um pouco desfavorável relativamente à articulação entre si das práticas académicas e entre estas e as experiências em contextos reais.

Para atribuição do grau de mestre, realço este trabalho, onde procurei reflectir todo o percurso acima descrito e que se tornou essencial para o desenvolvimento de uma prática com qualidade, uma vez que li, estudei e reflecti imenso sobre o que fiz e o que poderei vir a fazer. Pude pensar e escrever sobre os aspectos que englobam a educação e o processo de ensino-aprendizagem, procurando que os meus conhecimentos me levassem a reflectir sobre o ensino e a educação e os múltiplos factores contextuais que lhes dão forma.

Esmiuçando, apercebi-me, escrevi e reflecti sobre a importância do meio, do modelo educativo, dos espaços e materiais educativos, da organização e gestão do tempo e da actividade educativa, da gestão flexível do currículo, da comunidade e família e da avaliação. E optei por uma organização que contribuísse para a consciencialização de que é possível haver uma verdadeira continuidade da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho foi concebido como catalisador para esta visão da continuidade em duas práticas tão únicas, dando ênfase ao modelo MEM que as une. Na verdade foi este movimento que me ajudou a aproximar ambos os contextos, com o pano de fundo da autonomia, da justiça, da solidariedade e entreajuda. Uma educação para a cidadania, cooperação e justiça que esteve presente sempre e permitiu olhar para a criança como um ser capaz, com opiniões e sugestões para melhorar a qualidade da educação. Uma ideia de educação, que se baseia muito no respeito mútuo, no esforço de todos para todos terem sucesso, na negociação para que todos possam ter opinião, na organização do trabalho e da actividades para que todos possam desenvolver ao máximo as suas capacidades e ultrapassar as suas dificuldades.

A concretização da visão da continuidade da Educação Pré-escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e os objectivos defendidos pela articulação pedagógica, requer uma



maior preocupação e preparação dos profissionais da educação e uma exigência na procura de oportunidades para o desenvolvimento profissional. Requer a concepção de meios de planificação intervenção e avaliação adequados aos objetivos curriculares, distintos em cada etapa. A concretização desta visão depende da participação de todos os elementos intervenientes para reflectirem, apoiarem e aperfeiçoarem estas práticas educativas. Não devemos subestimar a dificuldade e complexidade desta tarefa, no entanto ela pode ser realizada. A experiência que vivi nestes dois ciclos, num estágio tão curto, permite-me confirmar que é possível e favorável procurar esta coerência que pode ser mais facilmente conseguida quando podemos “ver” o antes e “espreitar” o que vem depois. Isto quer dizer que quando nós como educadores podermos compreender o que é esperado das nossas crianças na etapa seguinte ou quando, como professores, compreendermos, na sua essência, o que foi o trabalho do educador e o percurso da criança podemos superar qualquer dificuldade e tornar mais grandioso e gratificante o nosso trabalho.

Aliando a minha motivação pela educação, às falhas e sucessos da formação, às reduzidas mas intensas experiências dos estágios, à enorme vontade de aprender e de continuar a fazer parte da vida das crianças pequenas, é-me possível chegar a este ponto da minha formação e dizer: serei uma educadora-professora e uma professora-educadora, sempre! Sentir-me-ei uma privilegiada por sentir que posso fazer parte de uma nova profissão, ou pelo menos de um momento de mudança, que para além da contribuição para profissionais reflexivos, pode-se tornar sobretudo um benefício para a criança, considerando-a um ser em desenvolvimento permanente e pensando no seu crescimento harmonioso para se tornar um cidadão inteiro, responsável e feliz. No fundo, procurarei ser uma profissional, preocupada com o sucesso educativo e com a aprendizagem ao longo da vida.

Foi para mim um prazer e um privilégio poder estar todos os dias a descobrir, a ensinar e a aprender com crianças. Enriqueceu o meu universo pedagógico como pessoa, como professora e como educadora por ser desafiador, misterioso e apaixonante aprender e crescer continuamente. Agora é tempo de coordenarmos esforços que activem e dêem sentido a esta nova visão. Este será o nosso desafio. Devemos às nossas crianças nada menos do que isto.



6. BIBLIOGRAFIA

Livros:

- Abrantes, Paulo; Araújo, Filomena (org.) (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Allal, Linda; Perrenoud, Philippe; Cardinet, Jean (1986). Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Coimbra: Livraria Almeida.
- Associação de Professores de Matemática (sd). Desenvolvendo o sentido do número – Perspectivas e exigências curriculares. Materiais para o Professor do 1.º Ciclo. Volume II.
- Associação de Professores de Matemática (2007). Desenvolvendo o Sentido do Número Racional.
- Associação de Professores de Matemática (2008). Princípios e Normas para a Matemática Escolar. Lisboa: APA.
- Bassedas, Eulàlia et al (1999). Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médias Sul.
- Barbeiro, Luís Filipe e Pereira, Luísa Alvares (2007) O Ensino da Escrita - A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação - PNEP.
- Barbier, Jean-Marie (1993). Elaboração de Projectos de acção e planificação. Colecção Ciências de Educação, Porto: Porto Editora.
- Cachapuz; António; Praia, João; Jorge, Manuela (2002). Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, Alberto; et al (1983). O Espaço Pedagógico. 1 A Casa/ O Caminho Casa-Escola/ A Escola. Colecção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento. Ministério da Educação e das Universidades Gabinete de Estudos e Planeamento. CICFF.



- Castro, Lisete; et al (1994). Gerir o trabalho de projecto – Um Manual para Professores e Formadores. Educação Hoje. Porto: Texto Editora.
- Cortesão, Luísa (1996). A Avaliação Formativa – que desafios? Cadernos pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, Carlos Alberto (2004). A avaliação formativa: conceptualização e orientações para a prática. Série Didáctica. Ciências sociais e humanas: 51. Vila Real: UTAD.
- Ferreira, Carlos Alberto (2005). Para uma instrumentação da avaliação formativa. Série Didáctica. Ciências sociais e humanas: 58. Vila Real: UTAD.
- Ferreira, Carlos (2007a). A avaliação no quotidiano da sala de aula. Colecção Currículo. Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Freitas, Maria João; et al (2007) O Desenvolvimento da Língua - Desenvolver a Consciência Fonológica. Lisboa: Ministério da Educação - PNEP.
- Ferreira, Carlos (2007b). A metodologia do projecto na formação – Prof. 1º Ciclo. Faculdade Psicologia e Ciências Educação, Fevereiro.
- Fontoura, Madalena (2006). Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, Júlia Oliveira; et. al. (1998). Modelos curriculares para a Educação de Infância. (2ª Edição actualizada), Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Freitas, Maria João et al (2007). O Desenvolvimento da Língua - Desenvolver a Consciência Fonológica. Lisboa: Ministério da Educação - PNEP.
- González, Pedro Francisco (2002). O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, Lúcia; Soares, Júlia (2002). Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.



- Hohmann, Mary; Weikart, David (2003). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas. 2.ª Edição.
- Jorge, Manuela (2000). Ensino das ciências – 1º Ciclo. Formação de Professores – Ciências. Textos de Apoio nº 2. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência (CEEC).
- Leite, Carlinda (2003) Para uma Escola Curricularmente Inteligente. Porto: Asa.
- Lemos, Marina; Carvalho, Teresa (2002). O aluno na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Marques, Ramiro (1999). Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico, Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2007b). Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar - Circular n.º 17. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (sd). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essências. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo Ensino Básico. 5ª Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1994). Jardim de Infância/ Família – Uma abordagem interactiva. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moreira, António Flávio Barbosa; et al (orgs.) (2002). Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. Cap. I.



- National Association for the Education of Young Children (1991). Guidelines for appropriate curriculum and assessment. Young Children.
- Noesis (1994), “Projecto Educativo de Escola”, Lisboa: I. I. E. (Nº 31 – Julho/Outubro).
- Oceano Grupo Editorial (1996). Programa de Formação de Educadores. Lisboa: Liante.
- Ontória, A. et al (1994). Mapas Conceptuais – Uma Técnica Para Aprender. Porto: Edições Asa.
- Pacheco, José Augusto; Morgado, José Carlos (2002). Construção e avaliação do projecto curricular de escola, Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A.; Morgado, J.C. (2002). Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola, Porto: Porto Editora.
- Palhares, Pedro. (coord.) (2004). Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico, Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.
- Palhares, Pedro; Gomes, Alexandra (2006). Mat 1 C – Desafios para um novo rumo. Braga: Programa de Formação Continua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L.; Didáctica da Matemática 1.º Ciclo, Universidade Aberta, Lisboa: 2000.
- Professora Margarida Assunção (2008/2009). Projecto Curricular de Turma. Escola dos Quinchosos.
- Ribeiro, António Carrilho; Ribeiro, Lucie Carrilho (1990). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, Maria do Céu (1999a). Gestão curricular – fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação.



- Roldão, Maria do Céu, (1999b) Os Professores e a gestão do currículo, Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2000). Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas. Aveiro: U.A.
- Roldão, Maria do Céu (2003a). Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003b). Gestão do Currículo e avaliação de competências - as questões dos professores. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Saínez, M^a Carmen; Argos, Javier (1998). Educación Infantil – contenidos, procesos y experiencias. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Serra, Célia (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, Inês; Silva, Ana; Nunes, Clarisse (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, Inês (2007). O Ensino da Leitura - A Compreensão de Textos. Lisboa: Ministério da Educação – PNEP.
- Siraj-Blatchford, Iram (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, Bernard (org.) (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, Bernard; Saracho, Olívia (1998). Ensinando Crianças de Três a Oito anos. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- UNICEF (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança.



- Vale, Isabel (coord); Fão, António e tal (2006). Matemática no 1.º Ciclo – Propostas para a Sala de Aula. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. 1.ª Edição.
- Vasconcelos, Teresa (1997). Ao Redor da Mesa Grande - A prática Educativa de Ana. Porto: Porto Editora.
- Vilhena, Graça; et al (1992). Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna. Cadernos de Formação Cooperada. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Zabalza, Miguel A. (1994). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, Miguel A. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Capítulos em livros:

- Barbosa, Maria Carmen Silveira; Horn, Maria da Graça Sousa (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In Craidy e Kaercher (2001). Educação Infantil para que te quero?., Porto Alegre: Editora Artes Médicas (Capítulo VI).
- Pacheco, José Augusto (org.), (2008) Organização Curricular Portuguesa, Porto: Porto Editora (Capítulo I e III – pp. 119 – 124).

Artigos em revistas:

- (Sem Nome) (1988). A gestão do tempo no Jardim de Infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 5, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Araújo, Matilde Rosa (1992). O conto e a magia da palavra. In Cadernos de Educação de Infância n.º 22, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Barbosa, Maria Luísa P. (1998). A criatividade no Jardim de Infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 45, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.



- Cardona, Maria João (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 24, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Cordeiro, Mário (1996). Recreios, espaços de jogo e parques infantis. In Cadernos de Educação de Infância, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Lobo, Miquelina Saraiva (1988). Uma concepção de espaço no Jardim de Infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 5, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Escola Moderna (1999), N.º 5 (5ª série).
- Escola Moderna (2000), N.º 8 (5ª série).
- Escola Moderna (2009a) N.º 33 (5.ª série).
- Ferrão, Ana (2001). Cantar – Espaço de prazer, arte e educação. In Cadernos de Educação de Infância n.º 58, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Ferrão, Maria Teresa (1989). Expressão Plástica – breves considerações. In Cadernos de Educação de Infância n.º 11, Publicação Trimestral, Edição APEI.
- Folque, Maria da Assunção (1989). As «rotinas» no Jardim-de-infância. In Cadernos de Educação de Infância, n.º 12 (Outubro, Novembro, Dezembro), Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Menezes, Helena Cardoso de (1998). Espaços exteriores no jardim-de-infância novas perspectivas. In Cadernos de Educação de Infância n.º 46, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Martinho, Eduardo (1994). Vamos levar a ciência ao Jardim de Infância?. In Cadernos de Educação de Infância n.º 29, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.



- Mata, Lourdes (1997). Escrita: meio de comunicação só para os crescidos? In Cadernos de Educação de Infância n.º 44, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Matos, Maria Manuela; Ferrão, Maria Teresa (1997). As Expressões Artísticas no Jardim de Infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 41, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Melo, Ana Margarida Vieira de; Pedro, Mafalda Prista (2000). Educação para a Cidadania. In Cadernos de Educação de Infância n.º 56, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Nabuco, Maria Emília M. (1990). Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. In Revista Inovação, n.º 1. Pp 81-93.
- Niza, Sérgio (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. In revista Inovação, vol. 11, nº1.
- Niza, Sérgio (1987). O Movimento da Escola Moderna – em espaço de autoformação cooperada de educadores. In Cadernos de Educação de Infância, n.º 1, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Niza, Sérgio. (2007). Editorial. In Escola Moderna, n.º 30, 5ª série.
- Niza, Sérgio (2003). Editorial. In Escola Moderna, n.º 17, 5.ª série.
- Onofre, Pedro Soares (1990). A importância da motricidade na educação da criança. In cadernos de Educação de Infância n.º 14, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Paiva, Mirna Montenegro (1995). Ganhar tempo... Perder Tempo... Ocupar o tempo.... In Cadernos de Educação de Infância n.º 35, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Pires, Júlio (2003) Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. In Escola Moderna, n.º 17, 5.ª série.



- Rodrigues, Filomena Sousa de A. (1995). Da necessidade de construção curricular em educação pré-escolar? In Cadernos de Educação de Infância n.º 34, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Sampaio, Manuela (2009) O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem - Ensino. In Escola Moderna n.º 34, 5.ª série.
- Seiça, Maria de Fátima (1988). A matemática no Jardim de Infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 6, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Serralha, Filomena (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In Escola Moderna n.º 35, 5.ª série.
- Silva, Anguila (1991). Livros para a Infância e suas leituras. In Cadernos de Educação de Infância n.º 20, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Spodek, Bernard (1993). Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar”. In Cadernos de Educação de Infância n.º 55, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Vasconcelos, Teresa (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal. In Cadernos de Educação de Infância n.º 28, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Vasconcelos, Teresa (1993). Prática adequada em termos do desenvolvimento. Tradução de seu Bredekamp, editor National Association for the Education of Young Children (1987). In Cadernos de Educação de Infancia, n.º 25, pp 24-25.
- Vasconcelos, Teresa (tradutora) (1990). Prática adequada em termos do desenvolvimento em programas para a 1ª e a 2ª Infância. In Cadernos de Educação de Infância n.º 12, 13, 14 e 15, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.



Teses:

- Costa, José Carlos Fontes Gomes da (2006). Estilo parental e autonomia na adolescência. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Costa, Paula Cristina Calado da Costa (1999). A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: continuidade ou ruptura educativa. Monografia: Licenciatura em Educação Básica. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Escola, Joaquim José Jacinto (2002) Comunicação e Educação em Gabriel Marcel. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, Carlos (2003). O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico – Volume I. Departamento de Ciências da Educação. Vila Real: UTAD.
- Teixeira, E. C. G. (1999). O movimento da escola moderna e o seu modelo curricular: os instrumentos de trabalho no Jardim de Infância das Árvores. Monografia de Licenciatura em Educação de Infância. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Legislação:

- Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Diário da República n.º 79 – 1.ª série
Reforça a Autonomia e a Capacidade de Intervenção dos Órgãos de Direcção das Escolas.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007
Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, Diário da República n.º 14 – 1.ª série



O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

- Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro, Diário da República n.º 208 – 1.ª série

Lei orgânica do Ministério da Educação aprovada no âmbito do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado

- Decreto-Lei n.º 49/2005, 30 de Agosto de 2005, Diário da República n.º 166 - 1ª série A.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

- Decreto-lei n.º 74/2004 de 26 de Março, Diário da República n.º 73 – 1.ª série A

Princípios orientadores da organização e da gestão curricular

- Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de Agosto, Diário da República n.º 201 – 1ª série A.

Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- Decreto-Lei n.º 30/ 2001 de 19 de Julho, Diário da República n.º 166 – 1.ª série B

Avaliação das aprendizagens dos alunos no Ensino Básico

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República n.º 15 – 1.ª série A

Princípios Orientadores da Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens e Processo de desenvolvimento do Currículo Nacional.

- Despacho n.º 5220/1997, de 4 de Agosto

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro, Diário da República n.º 34 – 1ª série A.

Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

- Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de Fevereiro, Diário da República n.º 29 – 1ª série.

Autonomia e gestão das Escolas

- Resolução da Assembleia-Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

Declaração dos Direitos da Criança.

Webgrafia:

- Câmara Municipal de Vila Real, “Concelho – Caracterização”. *Câmara Municipal de Vila Real*. 2009, <http://www.cm-vilareal.pt/>, consultado a 2 de Março de 2009.
- Wikipédia. “Nossa Senhora da Conceição (Vila Real)”. *São Dinis (Vila Real) – Wikipédia, a Enciclopédia Livre*. 27 de Janeiro de 2010 (última modificação), [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Dinis_\(Vila_Real\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Dinis_(Vila_Real)), consultado a 8 de Outubro de 2009.
- Wikipédia. “São Dinis (Vila Real)”. *São Dinis (Vila Real) – Wikipédia, a Enciclopédia Livre*. 27 de Janeiro de 2010 (última modificação), [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Dinis_\(Vila_Real\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Dinis_(Vila_Real)), consultado a 1 de Outubro de 2009.
- Wikipédia. “Trás-os-Montes e Alto Douro”. *Trás-os-Montes e Alto Douro – Wikipédia, a Enciclopédia Livre*. 25 de Julho de 2010 (última modificação), http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Real, consultado a 8 de Outubro de 2009.
- Wikipédia. “Vila Real”. *Vila Real – Wikipédia, a Enciclopédia Livre*. 25 de Julho de 2010 (última modificação), http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Real, consultado a 8 de Abril de 2009.



-
- Governo Civil de Vila Real, <http://www.gov-civil-vilareal.pt>, consultado a 8 de Outubro de 2009.
 - Instituto Nacional de Estatística Portugal, Censos 2001, <http://www.dolceta.eu/portugal/Mod5/IMG/pdf/censo2001destaque.pdf>, consultado a 8 de Outubro de 2009.
 - Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão (2008). Projecto Educativo de Escola, <http://www.eb23-diogo-cao.rcts.pt>, consultada em 5 de Outubro.