



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

Escutando as crianças e aprendendo em conjunto em contexto escolar

Cátia Sofia Tomás Machado

Orientador(es) | Conceição Leal da Costa

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

Escutando as crianças e aprendendo em conjunto em contexto escolar

Cátia Sofia Tomás Machado

Orientador(es) | Conceição Leal da Costa

Évora 2022



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)

Vogais | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora) (Orientador)
Paulo Costa (Universidade de Évora) (Arguente)

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

- Freire

Agradecimentos

Num momento tão importante quanto este quero agradecer à minha Mãe, Irmã e Irmão, e Padrasto, que sempre estiveram comigo e me deram força nos diferentes momentos da minha vida mesmo não sabendo. Obrigada por tudo.

Agradecer a todos os professores da Universidade de Évora que me acompanharam neste percurso de formação profissional, em especial à minha Orientadora de Relatório de Estágio Maria da Conceição Leal da Costa que nunca desistiu de me incentivar e me ajudou em diferentes momentos cruciais para que hoje aqui estivesse presente, ajudando-me na minha formação académica como pessoal e, também, à minha Orientadora de PES Assunção Folque por toda a ajuda no decorrer da PES como também durante toda a formação académica.

Continuando na linha profissional, quero agradecer também ao Professor e Educadora Cooperantes com quem tive o prazer de trabalhar e crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Agradecer também a todas as crianças que cruzaram o meu caminho e os ambientes educativos com quem tive o prazer de trabalhar. Ajudaram-me a crescer e deixaram todos em mim, um bocadinho de vós.

Ao meu namorado, Diogo Serranheira. Obrigada por nunca me deixares desistir dos meus sonhos e daquilo que procuro ser. Ajudas-me a ser uma pessoa melhor a cada dia que passa.

Sónia, bem nem sei como te agradecer Sónia. Obrigada, por tudo! Mais que colega de quarto, mais que amiga. Estás no meu coração sempre.

Cátia e Bruna, a minha vida não teria sido a mesma sem vocês. Os amigos são a família que escolhemos e eu não poderia ter tido melhor, obrigada por lá estarem sempre.

Às mais recentes, mas não menos importantes, Joana Leal, Catarina Pacheco, Cláudia Alves e Catarina Oliveira, vocês foram uma lufada de ar fresco. Obrigada por cada uma de vós, ter dado um bocadinho de si e por, juntas, termos criado a família tão linda que Évora me poderia ter dado.

Obrigada a todos os meus colegas de licenciatura e de mestrado, com todas as nossas diferenças conseguimos, sempre, construir um caminho de entajuda e companheirismo entre nós.

Quero agradecer também a todos aqueles que me ajudaram e estiveram comigo ou para mim, durante o meu percurso académico e também durante toda a minha vida e que, ainda hoje permanecem nela.

Obrigada Évora, por estes cinco anos maravilhosos em que me acolheste nos teus braços, serás sempre a cidade do meu coração.

RESUMO

O presente relatório pretende refletir a dimensão investigativa no âmbito da Prática de Ensino

Supervisionado em Educação Pré-Escolar e à Prática de Ensino Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No presente relatório apresenta-se uma reflexão da prática educacional que teve como principal ênfase a participação das crianças nos seus processos de aprendizagem atribuindo a devida importância à escuta das suas narrativas e das suas conceções, de como a avaliação formativa pode ser um fator importante de compreensão do processo de aprendizagem, terá também ênfase na promoção de ambientes estimulantes de aprendizagens com base em princípios de avaliação formativa mas, principalmente, tendo em consideração as narrativas das crianças através de uma escuta ativa e intencional da minha parte enquanto futura profissional de educação.

Por essa razão, destacam-se assim alguns objetivos que estiveram presentes na dimensão investigativa, tais como: conhecer e compreender representações e atitudes de crianças sobre o seu processo de aprendizagem, organizando ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo em conta os conceitos da avaliação formativa para as crianças bem como, a formação enquanto educadora/professora através do processo de prática/reflexão/investigação.

A principal finalidade desta investigação-ação-formação incidirá na promoção de ambientes educativos participativos e ativos, partindo de narrativas das crianças, da escuta atenta, de modo a fazerem parte do seu processo de aprendizagem, trabalhando ao mesmo tempo a minha formação enquanto futura profissional de educação.

Palavras-chave: aprendizagem; avaliação formativa; narrativas das crianças; escuta;

SUPERVISED TEACHING PRATICE IN PRE-SCHOOL EDUCATION AND 1ST CYCLE OF
PRIMARY EDUCATION: **ASSESSING AND
LEARNING WITH CHILDREN**

ABSTRACT

This report intends to reflect the investigative dimension within the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and the Supervised Teaching Practice in Primary School Education. This report presents a reflection of educational practice that had as its main emphasis the understanding of how formative evaluation can have a crucial impact on children's learning, starting from their conceptions and narratives with the aim of promoting stimulating learning environments based on the ideas of formative evaluation, thus contributing to the development of children in the different learning that the context allows them to drain.

For this reason, some objectives that were present in the investigative dimension are highlighted, such as: to know and understand representations and attitudes of children about what evaluation is, organizing learning environments, participative and active, taking into account the concepts of formative evaluation for children.

The main purpose of this action-research focused on the promotion of participative and active educational environments, starting from children's narratives, in order to understand and put into action the basic conceptions of what formative evaluation is, so that learning is more conscious and meaningful for children, working at the same time my formation as a future professional of education.

Keywords: learning; formative assessment; children's narratives; conceptions; educational environments.

Índice geral

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Índice de apêndices	IX
Índice de figuras.....	X
Índice de tabelas.....	XII
Introdução.....	10
Parte I - Enquadramento teórico	
Capítulo I – Valorização da voz das Crianças e a sua participação no processo de aprendizagem.....	15
1.1. As vozes das crianças como elementos centrais no processo de aprendizagem.....	15
1.2. Avaliação formativa: ponto orientador das práticas enquanto educadora/professora	18
1.3. A avaliação formativa	21
1.4. A comunicação em sala de aula e a importância do “erro”.....	22
Capítulo II – Conceção da ação educativa.....	26
2.1. Comunidades de Aprendizagem e participação	26
2.2 Promoção de ambientes educativos participativos e ativos.....	34
2.3 Aprender a profissão em contexto através dos processos de observação/investigação/reflexão.....	38
2.4 Aprender a profissão em contexto colocando em prática os conhecimentos sobre a avaliação formativa.....	38
Parte II	
Capítulo III – Caracterização dos contextos educativos	40
3.1. Contextualização do ambiente educativo de Pré-escolar	41
3.1.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente	41
3.1.2. Caracterização reflexiva da instituição.....	42
3.1.3. Caracterização reflexiva do grupo	46

3.1.4. A sala e a organização do ambiente educativo.....	48
3.2. Contextualização do ambiente educativo de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	55
3.2.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente.....	55
3.2.2. Caracterização reflexiva da instituição	56
3.2.3. Caracterização reflexiva do grupo.....	60
3.2.4. A sala e a organização do ambiente educativo.....	63
Capítulo IV – Dimensão investigativa.....	72
4.1. Professor investigador e reflexivo e autonomia profissional.....	72
4.2. Investigação-ação-reflexão e Prática de Ensino Supervisionada.....	75
4.3. Definição da problemática do estudo.....	78
4.4. Objetivos da dimensão investigativa no âmbito da PES.....	83
4.5. Metodologia.....	84
4.5.1. Os instrumentos de recolha de dados.....	84
4.5.2. Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	86
4.5.2.1. Práticas Pedagógicas – Análise e Interpretação de dados.....	86
4.5.2.1.1. Conhecer o Grupo e compreender as suas rotinas.....	86
4.5.2.1.2. Promovendo ambientes ativos e participativos desenvolvendo o currículo...	89
4.5.2.2. Considerações finais/Aprendizagens.....	97
4.5.3. Estágio Supervisionado em Contexto de Pré-Escolar.....	101
4.5.3.1 Conhecer o grupo e compreender as suas rotinas.....	101
4.5.3.2 Promovendo momentos de reflexão e partilha de aprendizagens – Planear-Fazer-Rever.....	102
4.5.3.3 Projeto “Os Piratas à procura do tesouro”.....	108
4.5.4 Considerações finais sobre a dimensão investigativa.....	115
Considerações finais.....	117
Referências bibliográficas.....	122
Apêndices.....	124

Índice de Apêndices

Reflexão semanal 3 de 3 a 7 de outubro.....	125
Reflexão semanal 5 de 17 a 21 de outubro.....	130
Reflexão semanal 7 de 31 de outubro a 4 de novembro.....	133
Reflexão semanal 8 de 7 a 11 de novembro.....	138
Reflexão semanal 11 de 28 de novembro a 2 de dezembro.....	144
Notas de campo de 6 a 10 de março.....	149
Reflexão semanal.....	156
Notas de campo de 2 a 6 de maio.....	159
Reflexão semanal.....	170
Notas de campo de 21 a 24 de março.....	173
Reflexão semanal.....	184

Índice de Figuras

Figura 1: Roda da Aprendizagem pela.....	31
Figura 2: Fotografia demonstrativa da sala de ATL.	43
Figura 3: Fotografia demonstrativa da entrada da sala de JI.	43
Figura 4: Fotografia do espaço do ginásio.	44
Figura 5: Fotografia de bancos de esponja utilizados para diferentes atividades físicas.	44
Figura 6: Fotografia de alguns materiais.....	44
Figura 7:Fotografia demonstrativa do espaço exterior da instituição.	45
Figura 8:Quadro onde se colocavam as informações referentes à sala.....	50
Figura 9: Imagem de trabalhos expostos feitos pelas crianças.	49
Figura 10: Cabide identificados para cada criança.....	49
Figura 11: Imagens de registos de atividades realizadas com as crianças.	50
Figura 12: Registo de experiências realizadas pelas crianças.	50
Figura 13: Fotografia ilustrativa do espaço de higienização 2.	51
Figura 14: Fotografia ilustrativa do espaço de higienização.	51
Figura 15:Fotografia da área da expressão plástica.	51
Figura 16:Fotografia da zona da casinha (barco de piratas).	52
Figura 17:Área das construções (blocos, legos, carros)	52
Figura 18:Área da casinha.	52
Figura 19: área da bibliotca e computador.	52
Figura 20: Materiais de escrita.	52
Figura 21;Fotografia da área da carpintaria.	53
Figura 22: Fotografia dos diversos materiais da área de ciências.	53
Figura 23: Desenvolver a confiança no outro através de atividades a pares.....	57
Figura 24: Utilização dos bancos de jardim para realização de atividades de equilíbrio.....	57
Figura 25: Dramatização realizada pelas Sras Enfermeiras no âmbito da higiene e saúde oral.	58
Figura 26: Aparelho de cordas onde as crianças costumam desenvolver diversas atividades.	59
Figura 27: Fachada da Escola EB1 do Frei Aleixo.	59
Figura 28: Fotografia da ala esquerda da sala do 2AFA.	62
Figura 29:Fotografia da ala esquerda da sala do 2AFA.	62
Figura 30: Apresentação da cadeia de palavras para.....	62
Figura 31: Leitura em grupo em apresentação para o grande grupo.	62

Figura 32: Figura ilustrativa do mapa semanal.	62
Figura 33: Quadro orientador do projeto "Os piratas à procura do tesouro".	62
Figura 34: Pesquisa realizada pelas crianças de modo a procederem ao preenchimento do quadro orientador e compreenderem em que iria basear-se o seu projeto.....	62
Figura 35: O M. a trabalhar na âncora que seria colocada no barco.....	62
Figura 36: O H. a fazer um gancho de pirata.	62
Figura 37: A M.I. começou o desenho da âncora.....	62
Figura 38: O F. decidiu fazer alguns mapas de piratas.	62
Figura 39: o M. T. questionava, Como se iria colocar o leme ?.....	62
Figura 40: Colocação da vela no barco de piratas.....	62
Figura 41: Opção para substituir a tinta.	62
Figura 42: Alguns materiais elaborados pelas crianças.....	62
Figura 43: Primeiro protótipo de espadas realizadas pelo grupo onde perceberam que este material não poderia ser pintado pois a tinta acaba por sair.	62
Figura 44: Arca do tesouro.	62
Figura 45: Tesouro dos piratas, com moedas de ouro, prata e rubis.....	62

Índice de Tabelas

Tabela 2: Rotina diária da sala de J.I. III.	54
Tabela 3: Recursos humanos in Projeto Educativo	58
Tabela 4: Distribuição da turma por género.	61

Introdução

O presente Relatório de Estágio pretende demonstrar o resultado de observações e intervenções que decorreram no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se poderá observar a atitude crítica e reflexiva que deve acompanhar um profissional de educação, quer na sua formação como em todo o seu caminho profissional quer na sua caminhada pessoal.

O título deste Relatório de Estágio: **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – Escutando as Crianças e aprendendo em conjunto em contexto escolar**, foi pensado e discutido tendo por base a investigação-ação-formação dos contextos onde realizei a minha prática de Ensino Supervisionada, foi desde cedo minha intenção criar e promover ambientes em que a avaliação fosse um processo constante e um potenciador de aprendizagens mais significativas e consolidadas. No entanto o contacto com os contextos foi moldando a centralidade da minha investigação pois, apesar de continuar com os princípios da avaliação formativa bem presentes nas minhas práticas, considero que a tónica na escuta das crianças e a consequente participação das mesmas no seu processo de aprendizagem passaram a ser o foco da minha atenção e da minha investigação. Para além destes aspetos fui aprendendo a profissão através da valorização de processos e adquirindo experiência que a formação pela prática, pela observação e pela reflexão me permitiram.

Estes ambientes e, também, as atitudes que fui tomando ao longo das práticas que realizei partiram de narrativas de crianças, onde as escutava e observação, não apenas daquilo que dizem mas como também aquilo que não dizem, que mostram através de produções, gestos e atitudes, para que pudesse realizar um trabalho e uma intervenção intencional, com critérios e reflexiva que me permitissem fundamentar a minha ação junto do grupo como também me permitisse a organização dos ambientes educativos de forma a torna-los cada vez mais um espaço de participação ativa de todos os intervenientes.

No que diz respeito à minha formação enquanto futura profissional de educação, pretendo demonstrar como foi todo o processo, como fui adequando as minhas ações através da escuta que as crianças me permitiram como também o perfil de investigação-ação-formação permitiu refletir sobre essas mesmas práticas levando-as, cada vez mais, ao encontro daquilo a que me propunha com o grupo, que era a criação de ambientes educativos ativos e participativos e que as crianças fizessem, e sentissem que fazem parte do seu processo de aprendizagem, que aliás são o agente principal no mesmo.

Em relação aos contextos onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico situavam-se em Évora sendo a primeira uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e a segunda pertencia à rede de escolas públicas de Évora. A Escola de 1º Ciclo onde realizei a minha prática foi a EB1 do Bairro de Frei Aleixo, 26 alunos, a prática em Educação pré-escolar foi realizada na IPSS Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE) com um grupo composto por 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Nestes dois contextos onde desenvolvi a investigação-ação que, como referi anteriormente, incide em promover ambientes e atitudes positivas em que a avaliação seja utilizada como objeto promotor e de desenvolvimento de aprendizagens orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa.

Esta investigação segue numa lógica de investigação-ação-formação que me permitiu formular conjecturas sobre o fenómeno, e preparar uma intervenção (experiência/ação/formação) a desenvolver no contexto profissional, tendo em conta a sua complexidade, com recolha de dados qualitativos, para compreender relações, fazer propostas e regular a minha própria prática. Como também seguiu a perspetiva de professor-investigador, na medida em que me permitiu ter uma melhor compreensão da minha prática melhorando-a ao desenvolver diferentes atitudes e capacidades que são de extrema importância para o bom desenvolvimento e aplicação da prática docente, como por exemplo a capacidade crítica e reflexiva.

O principal enfoque desta investigação assentou na escuta consciente das narrativas de crianças com o intuito de promover e (re)organizar ambientes educativos, ativos e participativos, fazendo com que se tornassem os principais agentes do seu processo de aprendizagem onde o professor/educador as ajuda e orienta no processo,

tendo em consideração a perspectiva e objetivos orientadores da avaliação formativa visando a promoção e desenvolvimento de aprendizagens significativas para crianças e adultos. No entanto não foi este o pensamento inicial para esta investigação, no início acreditei que poderia reconstruir as concepções que as crianças tinham sobre a avaliação, enquanto objeto de avaliação quantitativa/qualitativa apenas, mas ao contactar com as realidades compreendi que alterar concepções é um processo muito complexo e que não se altera como pensamos e queremos, foi então que senti necessidade de alterar o meu enfoque. Percebi que poderia não alterar as concepções que existiam mas podia fazer com que o processo de avaliação fosse introduzido no quotidiano escolar como algo natural e que com o qual podemos aprender mas que não seria este o aspeto principal da minha investigação-ação-formação na medida em que com o decorrer do tempo o meu enfoque centrou-se visivelmente mais na escuta significativa da criança, articulando as minhas práticas em função daquilo que escutei e observei fazendo com que cada criança se sentisse responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Várias questões foram sendo levantadas, mas a que conduziu este processo foi: “como promover e (re)organizar ambientes educativos, ativos e participativos, partindo da escuta das crianças onde a mesma tem o papel fundamental na promoção e de desenvolvimento do processo de aprendizagem?”. Foi então necessário desenvolver um conjunto de objetivos que me permitissem o desenvolvimento da minha investigação sem que fosse perdendo o rumo durante a prática de ensino supervisionada.

Esta investigação teve como objetivos: conhecer e compreender as concepções de crianças sobre o que compreendiam ser e para que finalidade era utilizada a avaliação no processo de aprendizagem (escutando as crianças através das suas narrativas orais e escritas, estabelecendo as relações que existiam entre as crianças e o processo de avaliação, como também as concepções que a família tinha sobre o processo de avaliação e como isso também poderia influenciar a concepção da criança sobre o assunto, com o intuito de me permitir uma intervenção fundamentada que me permitisse a promoção de ambientes ativos e participativos onde a avaliação estivesse presente); intervir, organizando ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo em conta as concepções de crianças tornando-as agentes participativos do seu processo de aprendizagem (inicialmente planeando e desenvolvendo momentos em que a partilha de

ideias e conteúdos aparecesse incentivada pelo adulto, fomentando o feedback construtivo e reflexivo, fomentando também uma atitude cada vez mais crítica e reflexiva sobre aquilo que estava a ser feito e porque estava a ser feito com o intuito de que estes aspetos fossem sendo cada vez mais naturais no quotidiano da criança e que cada vez fosse mais introduzido pelas crianças, fazendo com que elas se sintam responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas dos colegas, estimulando o feedback, a aceitação do erro como algo que nos ajuda a desenvolver e não como algo que deve ser motivo de se “esconder”).

O Relatório de Estágio está dividido em duas partes. A Parte I, que se refere ao enquadramento teórico, ou seja, a informação referente ao tema de investigação e que me ajudou a compreender o mesmo, bem como me auxiliou na fundamentação da minha ação educativa, este encontra-se dividido em dois capítulos: 1. A escuta significativa enquanto processo fundamental para ensinar e para aprender que teve como fundamentação diferentes autores como Cruz & Schramm (2019), Fernandes e Souza (2020), Leal da Costa e Sacramento (2018); A avaliação formativa como instrumento orientador de práticas e organização de ambientes educativos com fundamentação em Cardona (2021), Correia et al (2002), Fernandes (2011) e Silva e Melo (2013); o capítulo II Conceção da ação educativa como fundamentação tem autores como Bruner (1996), Watkins (2004) e Hohmann & Weikart (2011). O segundo capítulo desta primeira parte vem evidenciar o trabalho realizado com as crianças, evidenciando práticas e aprendizagens enquanto futura profissional de educação, como a observação, reflexão e intervenção cooperada ajudaram no meu processo de aprendizagem da formação e como fundamentaram a minha ação junto das crianças, com fundamentação nos seguintes autores Leal da Costa e Nunes (2016),

No que diz respeito à parte II deste relatório, a mesma refere-se à intervenção e investigação da ação na prática de ensino supervisionado, sendo que esta segunda parte se divide em dois capítulos, o capítulo III que assenta na caracterização dos contextos educativos, onde desenvolvi as práticas de Ensino Supervisionado em Contexto de Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e tudo aquilo que os caracteriza (meio envolvente e comunidade, caracterização do grupo, da instituição); o capítulo IV que assenta sobre a dimensão investigativa, sendo esta uma investigação-ação-formação

baseia-se nos princípios teóricos fundamentais apresentados por Alarcão (2001), Folque, Artur e Conceição (2016) e Ponte (2002), é também importante referir que neste capítulo é objeto de fundamentação o facto de ter assumido o papel de Professor investigador, considerado fundamental para a minha investigação-ação-formação, tendo por base autores como Ponte (2002) e Pires (2010).

É também neste capítulo que abordo a motivação e definição da problemática em estudo, a metodologia de investigação bem como os instrumentos utilizados para a recolha de dados, terminando o capítulo como uma análise dos dados recolhidos, refletindo sobre os mesmos.

Terminando o Relatório de Estágio apresento nas Considerações Finais um balanço final do que considero ter sido o meu percurso profissional e pessoal ao longo das duas Práticas de Ensino Supervisionado, apresentado as minhas dificuldades, aprendizagens no que diz respeito aos aspetos profissionais e pessoais, como também algumas projeções para o futuro enquanto educadora/professora.

Concluindo, este Relatório de Estágio pretende demonstrar o processo que vivi em relação à investigação-ação como também a evolução que fui sentindo enquanto profissional de educação, apresentado um lado mais teórico que me auxiliaram na fundamentação das minhas ações e planificações.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo I – Valorização da voz das Crianças e a sua participação no processo de aprendizagem

1.1 As vozes das crianças como elementos centrais no processo de aprendizagem

“(...) a voz dos estudantes reporta-nos para uma educação inclusiva que valoriza a diferença e a diversidade, a participação ativa e a co-construção de conhecimento, o que implica diferentes sujeitos e contextos.” (McLeod (2011) in Leal da Costa e Sarmiento 2018)

Segundo a afirmação acima para que a educação possa ser inclusiva e com base na diversidade que é cada criança devemos, enquanto profissionais de educação, ter a capacidade de ouvir. No entanto este não é um processo fácil, requer prática do lado do educador/professor pois o escutar não se refere apenas ao que as crianças expressão através de palavras como também de produções, gestos e atitudes. Este processo deve ser um processo com significado, na medida em que deve existir uma intencionalidade de mudança ou aperfeiçoamento da prática do educador/professor em função daquilo que a criança partilhou.

“Inclusão educativa tem a ver com todos os alunos, com o reconhecimento de cada um, num todo que constitui a vida de uma escola e com os modos de envolvimento das pessoas nas decisões e mudanças. Na medida em que cada um sente que pode participar e que o seu contributo é considerado, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a ‘sua escola’. (Correia et al, 2002, p. 2)

Ainda na linha de escola inclusiva, com a citação acima referida podemos compreender ainda melhor a importância que as *vozes das crianças* têm no seu processo

de aprendizagem. Mostra-nos, uma vez mais, a importância de criar e desenvolver estratégias em que as crianças se sintam livres de dar a sua opinião e de se expressar.

A criança é um ser pensante, capaz de expressar ideias, fazer escolhas e tomar decisões, por essa razão que a sua voz é dos aspetos mais importantes a ter em consideração pelo educador/professor na altura do planeamento. A criança deve ter uma voz ativa nos temas que lhe dizem respeito, como por exemplo no seu processo de aprendizagem, questões relacionadas com o ambiente escolar e com a comunidade educativa que a envolve. É através da sua forma de se expressar, através da comunicação oral, escrita, ilustrativa, etc, que a criança estabelece relações, quer sejam relações entre pares, com os adultos ou com a comunidade.

O ambiente escolar deve ver a criança como um ser que tem a sua bagagem, com os seus conhecimentos e histórias adquiridas das suas próprias vivências e contacto com o mundo que as rodeia, ao considerar a criança como um ser completo o educador/professor compreende a importância que existe em conhecer cada criança, em compreender a sua visão e experiência de forma a criar um ambiente educativo e ação educativos o mais adequado para o grupo, mas mais importante ainda, tem a possibilidade de criar um ambiente e ação educativos que vão ao encontro das necessidades e vivências de cada criança. Conferido autenticidade a que referi Leal da Costa e Sarmento referem:

“Uma abordagem sobre identidades, onde as crianças tomam centralidade na respetiva (re)configuração, não pode ignorar as histórias de vida, as quais permitem aceder ao conhecimento de experiências e significados que os atores sociais (...) atribuem a essas experiências como fundadoras de si enquanto profissionais.” (Leal da Costa e Sarmento, 2018)

É através da partilha, do narrar, da sua experiência que a criança atribui sentido às suas vivências prévias transformando essa atribuição de significado em formação e construção da sua identidade (Leal da Costa e Sarmento, 2018, p. 11).

De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças, todas as crianças, em função do seu desenvolvimento etário, são capazes de dar opiniões, sendo-lhe assegurado o direito de o fazerem de uma forma livre; é-lhes também assegurado o

direito a serem ouvidas nos assuntos que lhe digam respeito e de uma forma séria. (Soares et al, 2005, p. 55)

A temática de escutar as narrativas das crianças sempre foi um assunto que deteve muita importância na minha formação enquanto aluna como posteriormente observei a importância da mesma no processo de formação enquanto profissional, de como essas narrativas são ferramentas imprescindíveis para o bom planeamento da ação do educador/professor junto de cada grupo e de cada criança. Ao desenvolver a minha prática pedagógica compreendi a importância que o *escutar* a voz das crianças tem tanto para as próprias como para mim naquilo que concerne a principal aprendizagem deste relatório, a formação e construção de identidade das crianças bem como a minha, o que fez ainda mais sentido ao tema de investigação desenvolvido.

É através do escutar que nos conseguimos apropriar dos mais diferentes aspetos relativos à criança, aos seus processos de aprendizagem e também aos meus processos de aprendizagem enquanto profissional em formação.

As vozes das crianças mostram-se elementos centrais do processo de avaliação, da organização de ambientes e da fundamentação da minha ação profissional, pois foi através dessas conversas que, ao *ouvi-las*, tive a possibilidade de conhecer e compreender a criança na sua individualidade e como elemento ativo e participativo de um grupo, consegui aperceber-me dos diferentes processos de aprendizagem que iam sendo evidenciados, e que as crianças conseguiam aprender umas com as outras, confrontando opiniões contribuindo para as aprendizagens a nível coletivo.

Observamos como a avaliação e as vozes das crianças não funcionam uma sem outra, pois a primeira torna-se imprescindível para que possamos refletir e compreender as vozes das crianças. O processo de avaliação faz-nos compreender o processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimento da criança como também aquilo que elas pensam sobre o próprio trabalho do professor/educador. É então necessário que exista um clima em que a criança se sinta livre e segura de poder partilhar a sua opinião na medida em que este processo não nos permite apenas compreender a criança no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem mas também compreende-la a nível individual, com os seus desejos, curiosidades, opiniões,

etc, o que mais tarde ajuda o educador/professor a dar significado à sua ação. Ou seja, podemos compreender que,

Revela-se crucial ouvir as crianças para compreender os seus diferentes processos (desenvolvimentais e educativos; por exemplo) e as suas várias vivências, visando o desenvolvimento, alicerçado nas suas próprias vozes, de formas de intervenção e resolução de problemas mais eficazes. (Silva & Melo, 2013, p.273) *Ouvir* as crianças é também dar-lhes a oportunidade de avaliarem, tanto a si próprio como ao grupo, sem que exista receios de rejeições/punições apoiando assim um clima de diálogo igualitário em que as crianças se sentem livres de julgamento.

Concluindo, ouvir as crianças, conferindo-lhes poder, permite-nos aprender a partir de diferentes pontos de vista e de “dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem.” (Correia et al., 2002, p.24) indo ao encontro daquilo que pretendemos e consideramos como um ambiente promotor de aprendizagens ativas e significativas.

1.2.Avaliação formativa: ponto orientador das práticas enquanto educadora/professora

Avaliar é uma prática social que não pode ser confundida com uma das chamadas ciências exatas e muito menos com uma mera técnica. (Fernandes, 2011, p. 84)

Compreendendo a importância que a avaliação tem no desenvolvimento das aprendizagens, comecei por pesquisar sobre este tema com o intuito de perceber aquilo que a literatura refere sobre o mesmo. A avaliação tem sido objeto de estudo ao longo de tempo até que diferentes investigadores compreenderam a sua importância se for utilizada em função das aprendizagens das crianças, como nos refere Fernandes (2011). No entanto, é necessário compreender os diferentes propósitos do processo de avaliação pois,

(...) é fundamental que se questionem uma variedade de crenças e de concepções acerca da avaliação que têm contribuído para que se perpetuem práticas que a confundem com a mera atribuição de classificação aos alunos. (Fernandes, 2011, p- 85-86)

Ao considerar que a avaliação é apenas classificação, é não considerar a avaliação como um processo pedagógico que deve ajudar tanto professores a melhorar o seu processo educacional, por conseguinte a evolução a nível profissional, como crianças/alunos a otimizar o seu processo de aprendizagem. Se, por outro lado, a compreendermos como um processo pedagógico compreendemos que a educação e a avaliação têm uma relação inegável e que a segunda apoia a primeira no desenvolvimento de aprendizagens e currículo (Cardona, 2021, p. 14). Na medida em que, uma classificação para criar juízos de valores e muitas das vezes colocar crianças num determinado nível/estatuto devido aos seus resultados sem ter em consideração a qualidade das suas aprendizagens marca o processo de aprendizagem das mesmas sem lhes dar ferramentas de progresso e evolução. Ou seja, a avaliação deve ser considerada como um processo inteiramente ligado ao ensino e às aprendizagens.

A avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. (Fernandes, 2011, p. 97). No entanto o processo de avaliação permite não só a compreensão do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos como também permite ao educador/professor avaliar e refletir sobre as suas práticas, sobre a sua ação educativa, então, segundo Cardona(2021):

“(...) a avaliação capacitará para melhor entender, iluminar e desenvolver a ação educativa, a aprendizagem e a avaliação futuras. (...) a avaliação pode realizar-se com uma intenção predominantemente reflexiva, voltada para o desenvolvimento do pensamento educativo e avaliativo.” (Cardona, 2021)

A avaliação deve servir o propósito de ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões sobre as aprendizagens e sobre o ensino, um processo que deve ser discutido e partilhado entre ambos, a avaliação deve promover o diálogo e debate para

que dificuldades possam ser ultrapassadas. É importante referir que este processo não deverá surgir isolado, mas em coexistência com as diferentes atividades que estejam a ser desenvolvidas durante todo o processo de aprendizagem. Existirão momentos em que são isoladas, no entanto, é benéfico, tanto para alunos como para os professores, que estas sejam práticas que são desenvolvidas diariamente e de forma automática, não existindo constrangimentos.

Este foi um processo que me auxiliou durante todo o meu processo de aprendizagem da profissão, no que diz respeito aos contextos de intervenção, em toda a minha ação educativa e isso inclui também a organização de espaços e materiais. O processo de avaliação e reflexão ajudou-me na minha formação pessoal e profissional, ajudou-me em saber como agir, o que mudar, compreender o que não estava a resultar, pois através de uma planificação prévia, que assenta da reflexão e consequente avaliação, ajudam os profissionais a adequar a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças, tendo em conta o Projeto Curricular e os projetos de aprendizagem que vão emergindo (Cardona, 2021, p. 83).

Citando ainda as OCEPE,

“Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (OCEPE, 2016)

Em suma, a avaliação está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino, deve ser utilizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação. Deve permitir ao educador/professor interpretar e refletir sobre as suas ações para um planeamento futuro mais significativo, deverá auxiliar tanto profissionais como crianças no desenvolvimento e aquisição de aprendizagens. Além do mais, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente feedback a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes (e.g., outros professores, pais, alunos). (Fernandes, 2011, p.91). No entanto considero que este deverá ser um processo que

coexiste com as restantes atividades de desenvolvimento de currículo evitando a criação de constrangimentos e facilitando assim a comunicação e partilha que assistimos naturalmente em contexto pré-escolar onde o processo de avaliação já se apresenta como uma prática normal e natural do seu processo de desenvolvimento e onde ainda não apresenta uma conceção negativa, ou inibidor de partilhas, para as crianças.

1.3.A avaliação formativa

No início da Prática de Ensino Supervisionada, ainda antes de decidir o tema que iria ser o motor da minha investigação e que iria constar deste relatório muitas questões me rodeavam e mobilizavam os meus interesses e todas elas iam ao encontro das conceções sobre o ensino, principalmente as conceções das crianças. Talvez por essa razão, de as conceções das crianças me despertarem tanto interesse, comecei por compreender a avaliação como um potencial tema e que, na minha opinião, deve ser tido em maior consideração, configurando-lhe a devida importância que tem.

No entanto a centralidade da minha investigação, no decorrer dos estágios, mostrou que a minha preocupação e intencionalidade se centrava na escuta ativa das crianças como processo de aprendizagens da profissão e também como potenciador de aprendizagens e organização de ambientes educativos, mas, mesmo assim, considero que as questões relativas ao processo de avaliação formativa foram questões que me acompanharam ao longo desta investigação-ação-formação.

Num primeiro momento seria, encarar as práticas avaliativas como potenciadoras da qualidade das aprendizagens, aprendizagens estas das crianças como também do profissional de educação.

Para tal, era necessário compreender melhor este termo “*avaliação*” e qual o conceito que, para mim, faria mais sentido utilizar para potenciar as aprendizagens das crianças e tornar este processo de aprendizagem um processo mais ativo e participativo.

Ao ler um pouco sobre o conceito de avaliação, compreendi que nos tempos que correm existe uma necessidade de reformular as conceções que existem em torno deste conceito, no que diz respeito ao modo como se utiliza a avaliação e que esta não deve

servir apenas para classificar, mas também ajudar tanto professores quanto crianças a regularem as suas práticas e aprendizagens. Para tal devemos cada vez mais compreender a avaliação como um processo formativo, uma avaliação para as aprendizagens e não das aprendizagens (Fernandes, 2005). E agora pergunto-me, o que é isto de *avaliação formativa*?

A avaliação formativa consiste numa função pedagógica que se caracteriza pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem, mas também sobre o ensino, em função de critérios definidos e conhecidos pelos vários intervenientes na avaliação. Procurando-se que seja participada pelo aluno e pelo seu encarregado de educação, visa-se a informação e a regulação desse processo de ensino-aprendizagem, numa perspetiva de adequação das estratégias de ensino aos percursos de aprendizagem dos alunos. Com estas finalidades, a avaliação formativa cria condições para o sucesso educativo e para a qualidade da educação. (Ferreira, 2005)

Um grande marco na história da avaliação educacional foi o surgimento de dois conceitos, a avaliação sumativa e a avaliação formativa (Bloom, Hastings e Madaus, 1971 citado por Fernandes, 2011, p.88). A avaliação sumativa como o próprio nome nos indica está relacionada com as classificações e a avaliação com visão aos resultados e que contem critérios, ou seja, uma avaliação *das aprendizagens*, no que diz respeito à avaliação formativa esta passou por diferentes modificações ao longo das décadas, como irei referir no ponto seguinte, devido às diferentes influências de diferentes perspetivas como: a behaviourista, construtivista, cognitivas e socioculturais, uma avaliação *para as aprendizagens* (Fernandes, 2011, p.90).

1.4.A comunicação em sala de aula e a importância do “erro”

No decorrer desta introdução teórica tenho vindo a referir a importância da comunicação em sala de aula, a comunicação entre pares e entre adulto-criança, como potenciador de aprendizagens para a criança, que se desenvolve através do contacto com os outros e com aquilo que a rodeia, como para o adulto, que desenvolve a sua ação educativa com base naquilo que são as conceções e as necessidades das crianças.

Através da comunicação a criança aprende e constrói conhecimento com os seus pares, conhecimento esse que será muito mais significativo pois é algo que é discutido, refletido e avaliado por todos os elementos que estão envolvidos e que também partilham as suas dificuldades e erros bem como as diferentes ferramentas que utilizaram para ultrapassar a(s) dificuldade(s) que encontraram durante o processo.

A comunicação torna-se imprescindível para nós, profissionais, conseguirmos fundamentar a nossa ação para o grupo com que estamos a trabalhar como também para cada criança, na sua singularidade, compreendendo as suas dificuldades, medos, interesses. Não esquecendo outros instrumentos indispensáveis às metodologias de ensino como: o planeamento, a reflexão, a avaliação por parte do professor e também do aluno. No entanto, sem que exista uma escuta ativa, não conseguiremos um bom planeamento uma vez que as conceções que nos são transmitidas pelas crianças têm uma grande importância na forma como o professor irá conduzir o mesmo futuramente.

Compreendendo o desafio que encontrava pela minha frente, quer nas questões inerentes à complexidade da prática da profissão como também visando os objetivos da minha área de investigação, era imprescindível criar um ambiente em que existisse uma boa comunicação, quer adulto-aluno como aluno-aluno, uma comunicação que fluísse normalmente e que contribuísse para a criação de um ambiente educativo mais ativo e participativo, que as crianças pudessem crescer e aprender comunicando umas com as outras, partilhando as suas experiências.

Ao observar ambos os contextos, foi perceptível que em Jardim de Infância essa comunicação e partilha acontece de forma natural e sem grandes constrangimentos, no que concerne à valência de 1º Ciclo deparei-me com um grande inibidor que desencorajava algumas crianças a partilhar as suas experiências, experiências relacionadas com os temas abordados em aula e que refletiam aprendizagens do currículo a desenvolver, a aceitação erro. Muitas das vezes o receio que as crianças têm em transmitir os seus pensamentos e ideias em relação a uma temática baseia-se no seu medo de que o que possa dizer esteja errado, o que acaba por criar um ambiente em que não existe tanta partilha, condicionando assim o seu processo de aprendizagem. Ao existir uma conotação negativa associada ao erro a criança acaba por não querer erra de maneira alguma, tendo receio em partilhar.

Nestes contextos e indo ao encontro dos meus objetivos iniciais, seria importante para a criação de momentos de partilha e comunicação que este elemento, o erro, fosse desmistificado, que o grupo pudesse compreender que beneficiavam partilhando todo o tipo de experiências.

Fischer e Gesser mostram-nos que muitas teorias relacionadas com a educação repensaram a questão relacionada com o erro,

“(...) quem erra também aprende e que errado é quem pensa que o erro não tem validade para a aprendizagem. (...) erros são obstáculos que fazem parte da aprendizagem. Indicam o raciocínio da criança, permitindo que o professor crie situações de aprendizagem nas quais o sujeito apresente as suas ideias iniciais equivocadas em xeque, ampliando e ressignificando seus conhecimentos por meios de reflexões diante o grupo.” (Fischer e Gesser, 2016, pág. 237)

A desmistificação do conceito “erro” serviria de forma que as crianças compreendessem que aprendemos através dos erros e que eles servem para desenvolvermos e consolidarmos as nossas aprendizagens, que ao através da partilha podemos, em conjunto, trabalhar para superar as dificuldades que podem ser iguais para vários elementos do grupo. O erro deve tornar-se um elemento da aprendizagem pois possibilita a criança de se autorregular. (Fischer e Gesser, 2016, pág.237)

O facto de errar inibe a criança de experimentar, de partilhar e, por consequência, de poder crescer e aprender, tendo consciência daquilo que poderia ter feito de diferente com a ajuda e os contributos das outras crianças, contributos e ajudas sem julgamento, sem punição, mas sim num ambiente em que todos se sentem seguros.

O erro e a capacidade de o comunicar tem importância na medida em que, é através desse processo que a criança experienciou que, tanto nós, profissionais, como as crianças conseguimos compreender todas as etapas do processo de aprendizagem e onde a criança começa a ter dificuldades de forma que, posteriormente, o feedback que é dado seja em função da sua necessidade específica com o intuito de fazer a criança pensar e refletir sobre o seu erro. Como tem sido referido é importante que o profissional consiga escutar a criança em todas as suas dimensões, é tão importante escutar aquilo que a criança nos transmite diretamente como os aspetos que não são partilhados tão

naturalmente como as suas inseguranças e medos. Importante na medida em que ajuda o profissional a adotar a prática que melhor se adequa ao grupo, e à criança, introduzindo assim um elemento fundamental para a reflexão da criança, o feedback.

O feedback irá permitir que a criança faça parte do seu processo de aprendizagem, que ela possa sozinha, com a ajuda dos pares ou do adulto, ultrapassar os seus erros, medos e inseguranças.

Capítulo II – Conceção da ação educativa

2.1. Comunidades de Aprendizagem e participação

Compreendendo a nossa formação académica como integradora das profissões de educador e professor é também imprescindível que a conceção da ação educativa apareça neste relatório final como uma reflexão comum às duas PES que realizei, tanto no contexto de pré-escolar como no contexto de 1º ciclo do ensino básico. No início do estágio em 1º Ciclo foi necessário começar a pensar sobre a forma como entraria naquele contexto, apesar de ter um modelo sempre presente na sala, com o qual aprendi bastante, era importante também eu começar a colocar algumas questões no ar, interrogando-me sobre o que observava, estabelecendo pontes com os conhecimentos teóricos que fora aprendendo ao longo do tempo e principalmente pensando sobre o tipo de profissional que ambicionava, e ambiciono, ser.

Para tal é necessário compreender o processo de aprendizagem das crianças, enquanto grupo e individualmente, compreender o que são as aprendizagens significativas e que permanecem no tempo (pois são evidenciadas através dos processos de concretização) mas também aquelas que são fruto da memorização ou da imitação, que acabam por ser aprendizagens que se desvanecem com o tempo ou, por outro lado, a partir das quais podemos e devemos explorar para o desenvolver do processo de aprendizagem sobre um determinado conteúdo.

Já Bruner (1996) afirmava que a forma como compreendemos uma criança, a forma como compreendemos que a mesma aprende, torna-se num elemento-chave para a adoção da pedagogia a ser utilizada. No caso do autor em cima mencionado este refere quatro tipo de pedagogias diferentes, são elas:

1. *As crianças enquanto aprendizes por imitação: aquisição do saber-fazer* – a criança aprende por ter visto, ou seja, por reprodução/imitação;
2. *As crianças aprendem a partir de uma exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional* – a criança aprende por ser informada;

3. *As crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo:*

em que a criança aprende atribuindo um significado;

4. *As crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento “objectivo” – a criança aprende juntando-se a uma comunidade que gera conhecimento.*

(Bruner, 1996, p. 81 – 93)

Todas estas pedagogias são defendidas por diferentes autores que as validam segundo aquilo que compreendem ser a forma como se organiza o processo de aprendizagem da criança e como a mesma beneficia, utilizando determinada pedagogia.

Com base naquilo que foi referido anteriormente, tentei focar a minha abordagem pedagógica, principalmente, destacando a criança como um ser pensador, que detém conhecimentos sobre o mundo que a rodeia e que é capaz de os mobilizar e refletir sobre eles.

No caso da PES em 1º Ciclo em que não existia um modelo como auxiliador da minha prática (algo em que me pudesse regular a minha prática profissional como foi o caso do pré-escolar) tentei que a minha ação pedagógica fosse muito na linha anteriormente mencionada, ou seja, naquilo que eu compreendo que é a forma como as crianças desenvolvem de uma forma mais rica os seus processos de aprendizagem, assente também nas características das comunidades de aprendizagem.

Importa compreender quais são as conceções que o aluno tem sobre o que é aprender, pois como nos refere Watkins (2002) *“A learner’s conception of learning affects how s/he goes about learning (...)”* (p. 2).

Muitos são os aspetos que devemos pensar e refletir enquanto futuros profissionais de educação, compreender que as conceções que levamos sobre o processo de ensino aprendizagem e as conceções de como as crianças aprendem vai influenciar em larga medida o ambiente educativo que pretendemos promover bem como tudo aquilo que ele acarreta (interações na sala de aula, organização do espaço, planeamento, avaliação, etc.). Conhecendo os modelos apresentados por Bruner, comecei por refletir sobre o que poderia fazer para que o ambiente de aprendizagens promovesse a aprendizagens ativa das crianças, e como o iria fazer, motivando-as por descobrir e

querer aprender, ambientes promotores de conversas e partilhas, em que os processos de aprendizagem fosse evidenciados, ou seja, o progressivo encorajamento do diálogo o que levou ao trabalho em função da visão e aceitação do erro, como um instrumento de investimento no processo de aprendizagem, promover um clima de entreajuda e cooperação entre todos de forma a estabelecer diferentes relações entre adultos-crianças e entre pares com o intuito de fomentar o trabalho em comunidade, entre outros aspetos.

Anteriormente, referi, a importância das características das comunidades de aprendizagem naquilo que, na minha opinião, considero ser imprescindível para um desenvolvimento integral da criança, também enquanto indivíduo da sociedade. Mas o que significa este termo/conceito? O que são as comunidades de aprendizagem?

Watkins, 2004, vem explicar-nos aquilo que se entende por comunidades de aprendizagem:

A learning community is a collective which learns together, including about its collective process of learning. Thus the adjective "learning" is used in a strong sense: learning community is not merely a synonym for school. The focus is on human processes for building social and learning relations. (Watkins, 2004, p. 1)

Numa comunidade de aprendizagem, aprender é construir conhecimento com os outros, ou seja, podemos até afirmar que o objetivo é promover o conhecimento coletivo e assim apoiar o conhecimento individual, sendo que um dos principais objetivos é melhorar as estratégias emergentes e a metacognição das crianças. As comunidades de aprendizagem aprendem muito sobre si próprias sendo que conferem muita importância à reflexão (coletiva) e à aprendizagem sobre aprender. As crianças que colaboram numa comunidade de aprendizagem estão motivadas e habituadas a trabalharem uns com os outros, tendo por base a ajuda mútua e aprenderem uns com os outros. Numa sala de aula que opera segundo os princípios das comunidades de aprendizagem os alunos são todos participantes ativos, atuam como parte de um todo, ou seja, quanto mais se sentirem parte de algo (como agentes que têm uma ação direta sobre algo) maior é a sua motivação e a sua participação, e quando falo em as crianças se sentirem como parte integrante de algo refiro-me a fazerem parte desta comunidade e de tudo aquilo a que

Ihe diz respeito havendo assim um papel ativo na administração/organização da sala de aula e até da escola. Indo ao encontro da afirmação anterior, Watkins (2004) refere ainda que:

The authority structure of the classroom is an important determinant of students' experience of community and of some of its observed effects. The style of governance makes a difference: when teachers define positive student behaviour as interpersonal helpfulness, concern and understanding, students' interpersonal behaviour is more helpful than when diligence, compliance and respect for authority are emphasised. (Watkins, 2004, p. 3)

Nas comunidades de aprendizagem os alunos trabalham em conjunto com os professores e com as outras crianças para resolverem problemas e encontrarem soluções. Numa sala onde opera a comunidade de aprendizagem o leque de papéis aumenta permitindo à criança diferentes explorações na mesma sala recorrendo a diferentes tipos de materiais, que são vistos como materiais de qualidade. As comunidades de aprendizagem enfatizam a diferença e promovem a inclusão, com práticas que promovem a adesão e a pertença para todos.

Uma comunidade de alunos incentiva os alunos a (i) envolverem-se numa aprendizagem auto-reflexiva, e (ii) actuar como pesquisadores que são responsáveis, até certo ponto, por definir seus próprios conhecimentos e perícia (Watkins, 2004, p. 4). Continuando na linha de pensamento deste autor, afirma Watkins:

A classroom run as a learning community operates on the understanding that the growth of knowledge involves individual and social processes. It aims to enhance individual learning that is both a contribution to their own learning and the group's learning, and does this through supporting individual contributions to a communal effort. Here the stance is that the agent of inquiry is not an individual, but a knowledgebuilding community. (Watkins, 2004, p. 5)

Com base nestas reflexões iniciais, entendi que queria promover um ambiente educativo em que a criança pudesse “aprender a aprender” e que nele existissem os elementos-chave que envolvem ativamente as crianças nos processos metacognitivos de aprendizagem de planeamento, monitorização e reflexão, para tal era necessário: promover uma aprendizagem ativa, promover a responsabilidade na aprendizagem e promover o aprender sobre a aprendizagem (Watkins, 2002, p. 4).

Uma estratégia pedagógica que tenha em consideração os aspetos anteriormente referidos vai fazer com que o aluno seja ativo no seu processo de aprendizagem, que consiga trabalhar em cooperação, em dialogar e em criar conhecimento com outros, que seja capaz de desenvolver metas e planos e que controle a sua própria aprendizagem sendo versátil em diferentes contextos.

No que respeita ao contexto de pré-escolar a minha ação educativa manteve-se na mesma linha orientadora, associando os conhecimentos que tinha sobre as diferentes pedagogias enumeradas por Bruner (1996) juntamente com os meus conhecimentos sobre as comunidades de aprendizagem, sendo que tive outra ajuda orientadora, o modelo HighScope, que era utilizado naquele contexto e que também me ajudou a refletir sobre a minha ação educativa. Reunindo conhecimentos de diferentes autores, que convergem todos num mesmo sentido, o sentido de compreender a criança como um ser capaz de agir, refletindo sobre as suas ações e assim apropriando-se de diversos conhecimentos e aprendizagens, fui, em conjunto com cada grupo construindo ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, construindo aquilo que viria a ser a minha prática. Em relação ao modelo educativo que era utilizado no contexto de Pré-escolar, este é um modelo que permite à criança aprender por ela própria em interação com o meio e com os outros, ou seja, *Aprendizagem pela Ação* (sendo este um dos princípios básicos desta abordagem como podemos observar na figura seguinte).



Figura 1: Roda da Aprendizagem pela ação.

Ao observarmos a figura anterior podemos classificar este modelo como tendo cinco princípios básicos:

- *A aprendizagem pela ação/ Experiências Chave* – definida como sendo uma aprendizagem na qual a criança através da sua ação com os objetos e da interação com as pessoas, ideias e acontecimentos constrói conhecimentos que as ajuda a dar significado ao mundo que as rodeia. As crianças não têm receio de demonstrar o seu desejo inato de explorar e através dele colocam questões sobre pessoas, objetos, etc., resolvem conflitos e procuram encontrar novas estratégias de resolução. Ao irem atrás daquilo que as motiva e que lhes desperta curiosidade faz com que as crianças se envolvam em experiências chave. Por sua vez, as experiências chave caracterizam-se como sendo interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento integral da criança (a nível intelectual, emocional, social e físico);
- *Interação Adulto criança* – neste modelo compreende-se que a aprendizagem pela ação depende das interações estabelecidas com os adultos. Caracterizadas como interações positivas, aqui o adulto tem um papel de apoiante para com a criança, para com as suas brincadeiras e ações, como também é muito importante compreender que esta interação

se realiza num ambiente de “poder” partilhado o que faz com que se desenvolvam relações positivas e verdadeiras entre o adulto e a criança;

- *Ambiente de aprendizagem* – a organização do ambiente é devidamente pensada e refletida pois um ambiente de aprendizagem pela ação deve proporcionar às crianças oportunidades de fazer escolhas e tomar decisões, os materiais devem estar ao alcance e fácil manuseamento pelas crianças ser diversificados e que permitam à criança desempenhar diferentes funções/papéis com os mesmos. Este é um ambiente que é organizado por áreas de interesse consoante o grupo e os seus interesses e necessidades.
- *Rotina Diária* – a organização do tempo também é devidamente pensada e criada uma estrutura que permite à criança conhecer aquilo que se vai realizar de seguida dando-lhe um maior controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia. A rotina diária do modelo pedagógico HighScope organiza-se da seguinte forma: Planear-Fazer-Rever em que a criança decide aquilo que quer fazer quando questionada pelo educador e de seguida concretiza-a tendo um momento final de exposição e reflexão sobre aquilo que fez; momentos de pequeno grupo que consistem em momentos que permitem a exploração e a experimentação tanto de materiais novos como de materiais que lhes são familiares selecionados pelos adultos com base nas suas reflexões daquilo que são as necessidades das crianças; e momentos de grande grupo onde se propõe atividades de ritmo/música, leitura de livros, dramatizações, jogos cooperativos, reflexões coletivas e de projetos;
- *Avaliação* – avaliar nesta abordagem significa um trabalho que é feito em equipa e que vai ajudar a construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências das crianças, por esta razão é tão importante a observação das crianças e a escuta daquilo que elas nos dizem e também daquilo que elas não dizem, baseando-se nos seus registos diários de notas a equipa educativa reúne-se para partilhar as observações que realizou sobre as

crianças e analisam-nas em termos de experiências-chave para fazer o planeamento do dia seguinte. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5 – 9)

Estes são os princípios básicos desta abordagem que vão ao encontro das características das comunidades de aprendizagem, enunciadas anteriormente, como também da terceira pedagogia que Bruner (1996) evidencia e que mostra a importância da componente da avaliação como um processo para aprender, tanto no dia-a-dia da criança através das reflexões sistemáticas sobre a sua ação como também para o adulto, para um melhor acompanhamento e planeamento.

Como referi anteriormente, apenas no contexto de pré-escolar tive a oportunidade de iniciar a minha prática profissional com um modelo pedagógico, o facto de já existir um método organizacional da rotina do grupo faz com seja, de certa forma, mais fácil organizar a minha própria ação junto do grupo, complementando-a e a compreender melhor a forma como as crianças aprendiam e vivenciavam cada momento.

No decorrer da minha PES, tentei sempre desenvolver um trabalho junto de cada grupo que permitisse proporcionar às crianças diferentes tipos de vivências e de experiências, que me vissem como uma figura adulta que estava ali para os ajudar e apoiar nas suas aprendizagens e, principalmente, apoiar a sua curiosidade natural e inata, estimulando as crianças a serem seres mais ativos e participantes no seu processo de aprendizagem.

Tentei também que, principalmente no 1º ciclo, pois no pré-escolar não se verificava esta necessidade, a comunicação oral fosse feita de uma forma mais natural e que a criança não tivesse receio nem medo de se expor (importância da aceitação do erro). Ou seja, que acima de tudo tentasse aproximar o mais possível aqueles contextos a ambientes de aprendizagem segundo as características das comunidades de aprendizagem que mais tarde as interliguei com os princípios do modelo pedagógico HighScope.

1.2 Promoção de ambientes educativos participativos e ativos

De acordo com as autoras Silva et al, os ambientes educativos organizam-se de forma dinâmica considerando uma perspectiva sistémica e ecológica estabelecido no “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21).

A forma como o ambiente educativo está organizado deve permitir à criança experiências facilitadoras de aprendizagem, como também ao grupo. O ambiente educativo deve ser pensado e refletido pelo educador/professor, mas não só, a criança deve participar durante todo este processo e deve, também, compreender que a sua voz é escutada e tida em consideração.

Ao organizar um ambiente educativo através de uma forma participativa e onde cada elemento constituinte desse mesmo espaço tem algo a dizer vem desconstruir o panorama de educação tradicional que é cada vez menos uma constante no nosso sistema de ensino, mas, infelizmente, em alguns contextos é o que ainda podemos observar.

Ao pensar um pouco sobre o ambiente educativo, que por vezes pode ser confundido com espaço, no entanto é muito mais abrangente que este segundo conceito. Ambiente refere-se a um conjunto de fatores que permitem dar resposta às necessidades educativas de um determinado grupo, bem como à individualidade de cada criança. O ambiente refere-se não apenas ao espaço, como ao tempo, materiais e a todas as relações que são estabelecidas. E aqui, neste momento, abrem-se as portas para indeterminadas incertezas no que respeita à conceção da minha ação educativa enquanto educadora/professora que se propõe, e compreende a importância, em tornar o “seu”, e das crianças, ambiente educativo mais participativo, mais ativo e com mais significado.

Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças,

introduzindo os ajustamentos e correções necessários.
(OCEPE, 2016, p.24)

Ou seja, o ambiente educativo que procurava era um ambiente que permitisse à criança escolher, fazer e aprender, que ia ao encontro da metodologia de aprendizagem já desenvolvida no contexto pré-escolar, um ambiente em que a criança, sozinha, conseguisse encontrar o que necessita para o desenvolvimento da atividade que planearam realizar.

Mas, ao mesmo tempo, que fosse um ambiente em que as interações se estabelecessem de forma natural, em que a partilha e a reflexão não se apresentassem apenas como momentos planeados e conduzidos pelo educador/professor, que as crianças pudessem aprender, discutir, refletir umas com as outras. E, observando os contextos em que desenvolvi as minhas práticas, considero que já existia um grande esforço por parte do educador e professor cooperantes, no entanto era muito mais visível todos estes aspetos caracterizantes do ambiente educativo em contexto pré-escolar.

A organização do ambiente possibilita ao educador/professor a adaptação da sua intervenção às crianças e ao meio que as envolve pois possibilita-lhe (Silva, et al., 2016):

- Compreender melhor cada criança, conhecendo os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características e necessidades pessoais, aprendizagens previamente adquiridas, desenvolvendo a sua forma de se relacionar com os pares e com os adultos;
- Permitir uma maior fluência e compreensão no que diz respeito às interações (relações entre crianças e crianças e adultos, mas também no que diz respeito a outros domínios do sistema (como as relações com a família) e ainda com o meio social envolvente;
- Compreender o processo educativo de forma integrada, tendo em consideração que a criança constrói o seu próprio caminho (desenvolvimento e aprendizagem), de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;
- Permitir a utilização e gestão autónoma dos recursos à disposição da criança no meio que a envolve.

Por todas as razões anteriormente referidas é de fácil compreensão a importância que o ambiente educativo em que a criança se encontra é importante tanto para ela, que

se desenvolve em interação com o mesmo, como também para o adulto que tem a possibilidade de conhecer a criança na sua individualidade e, com ela, criar um espaço onde o desenvolvimento e a aprendizagem prosperam.

1.3 Aprender a profissão em contexto através dos processos de observação/investigação/reflexão

Assumindo a complexidade da profissão, consideramos ser necessária uma formação de professores que permita a aquisição de competências de ação em contextos de mudança, onde exerçam a sua profissionalidade com autonomia e responsabilidade pessoal, social e científica. Concebemos o professor num paradigma de profissional reflexivo que investiga sobre a sua prática, em permanência e para melhorar. Promovendo a sua agência na mudança, é capaz de uma prática sustentada cientificamente e eticamente, e participando na construção de saberes profissionais próprios, autônomos e tornados visíveis. (Folque; Leal da Costa; Artur, 2016, p. 214).

Muitos são os desafios que nos vão sendo apresentados enquanto alunos, quer na licenciatura quer no Mestrado, sendo que considero que este seja um dos desafios mais complexos e mais importantes da nossa formação, o aprender a profissão em contexto. Ao longo das nossas aprendizagens enquanto apenas alunos, ouvimos falar sobre o aprender a profissão, abordamos diversos temas, mas toda esta área permanece um pouco abstrata até à altura em que nos deparamos a observar e a exercer no contexto. Inicialmente tudo são palavras, tudo é teórico, até ao contacto com a realidade, e acho que posso afirmar, não é fácil mas é deveras gratificante.

Todo o processo pelo qual passamos é desafiante, frustrador e apaixonante.

Como afirmam Leal da Costa e Nunes (2016), 7 “*são processos de transição de quem se vai (trans)formando em educador/professor, que não esquecendo as pessoas e os contextos que tomam presença, tornam o conjunto razão e consequência de construção de saberes e de mudanças*”. Adquirir conhecimento através do processo de investigação-ação-reflexão permite-nos aprendermos sozinhos, aprender com os nossos pares e aprender com as crianças, o que nos permite ter um processo de aprendizagem

partilhada, que nos permite crescer e desenvolver enquanto futuros profissionais, enquanto aluno e enquanto indivíduo. Permite-nos descobrir e refletir sobre que tipo de profissional nos queremos tornar, um agente de mudança no paradigma da educação, alguém que faça a diferença, que ensine e que se permita a ser ensinado.

Segundo Passeggi (2016) é essencial compreender o futuro professor como um adulto em formação, não apenas considerá-lo como aluno, um indivíduo com as suas experiências, com capacidade reflexiva e que estabelece relações ao longo do seu processo de aprendizagem que lhe permitem se desenvolver e progredir. Como referi anteriormente, considero que enquanto alunos temos uma visão ainda muito abstrata daquilo que será o culminar entre a nossa formação académica para a profissão e a formação real em contexto com metodologias, parâmetros que queremos atingir, objetivos que queremos que façam parte da nossa formação enquanto futuros educadores/professores. Nesta última, nós somos alunos, adultos e futuros profissionais, que aprendem, ensinam, crescem e ajudam a crescer, aprendem com e ajudam a aprender. Um processo complexo e para o qual necessitamos de guias e de orientação, para tal temos os nossos orientadores que nos fornecem a informação necessária para que, por nós próprios, possamos progredir e prosperar, como também temos processo de aprendizagens que nos ajudam a organizar a nossa prática profissional.

Aprender a profissão segundo uma metodologia de observação/investigação/reflexão permite-nos estarmos conscientes durante todo o processo da nossa aprendizagem. Segundo Passeggi (2016) este paradigma, utilizando palavras do próprio, “*pesquisa-ação-formação*”, que emergiu pela necessidade de uma nova reestruturação devido às especificidades da formação do adulto.

Ainda segundo o mesmo autor, refere os seguintes parâmetros como delineadores deste novo método: quem pesquisa?; o que se pesquisa?; como se pesquisa?; por que se pesquisa?.

Podemos então observar a forma como esta metodologia influencia a forma como o educador/professor aprende a profissão. Uma metodologia que permite ao educador/professor investigar sobre temáticas que lhe importam e que dizem respeito a momentos/ações concretas do seu dia-a-dia, que advêm da sua experiência no contexto, uma metodologia que lhe permite estabelecer regras e delinear objetivos que não lhe

são alheios e que lhe permitem, posteriormente, refletir sobre as suas ações, sobre a sua formação, sobre a globalidade do seu percurso enquanto adulto em formação.

Sistematizando,

Segundo esse novo paradigma, o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (life learning), em todas as circunstâncias (lifewide learning), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. Sua autonomização (emancipação) advém da sua disposição para dar sentido a suas aprendizagens, explícitas ou tácitas, que lhes são úteis para se posicionar como sujeito e tomar decisões. (Passeggi, 2016, pág. 75-76)

1.4 Aprender a profissão em contexto colocando em prática os conhecimentos sobre a avaliação formativa

Ao aprender a profissão em contexto tendo por base as concepções das crianças sobre aquilo que a avaliação é para eles, compreendi que existia uma urgência em tentar criar ambientes que promovessem o conceito de avaliação atribuindo-lhe o sentido que a avaliação não serve apenas para classificar as aprendizagens, mas que deve ser utilizada de forma a auxiliar o processo de aprendizagem.

Numa fase inicial, era imprescindível conhecer e compreender as concepções das crianças sobre o tema, sendo este um aspeto fundamental na prática e na formação de um futuro profissional de educação. Ter a capacidade de escutar e compreender aquilo que as crianças nos transmitem ajudou-me em grande medida na minha aprendizagem enquanto profissional.

Foi então que os conhecimentos sobre a avaliação formativa tiveram peso na minha ação profissional, pois devemos compreender que as nossas ações e planificações, quer de ambientes quer de materiais, mudam constantemente consoante

o grupo e consoante a comunidade educativa em que cada um deles está inserido, na medida em que foram grandes auxiliares na minha prática e do meu planeamento. Com base nestes conhecimentos e conhecendo um pouco do grupo com o qual trabalhava, fizeram-me compreender a importância de criar um ambiente em que a avaliação, formativa, fosse uma constante e que a compreendessem como uma ferramenta/instrumento com o qual são capazes de perceber como trabalhar em função de melhorar as suas aprendizagens, serem capazes de encontrar e identificar diferentes mecanismos auxiliares às suas aprendizagens e que, em conjunto, pudessem solucionar os seus problemas. Um ambiente de aprendizagem participativo e ativo, tendo em consideração as conceções das crianças, onde elas não se sentissem inibidas de partilhar.

Como foi referido anteriormente, também foi importante criar um ambiente em que se falasse e tratasse do erro como um acontecimento normal no processo de aprendizagem e do qual não devemos sentir qualquer constrangimento, pois a partir do mesmo podemos criar aprendizagens muito mais sustentadas e significativas, uma aprendizagem partilhada na medida em que podemos, em conjunto com os nossos pares e os professores, superar e transformar o erro.

Outra questão importante que tentei que fizesse parte do nosso dia-a-dia, neste novo ambiente de aprendizagem, foi a questão do Feedback. Um Feedback dos professores ou dos seus pares, tanto oral como escrito, e que fosse um Feedback orientado para o desenvolvimento das aprendizagens onde as crianças poderiam compreender aquilo que é uma aprendizagem adquirida e consolidada e onde se encontram ainda as suas dúvidas de forma a selecionar os mecanismos necessários para ultrapassarem as suas dificuldades, quer individualmente, quer com a ajuda dos pares ou professores. De modo que consigam, eles próprios, compreender o estágio em que se encontra o seu processo de aprendizagem e o que necessitam de concretizar para alcançarem os objetivos a que se propuseram.

Concluindo, foi sempre minha intenção enquanto aprendiz desta profissão, criar um ambiente em que as crianças se sentissem livres de colocar questões, de partilhar, mostrando a importância que todas as partilhas podem ter para que possamos construir conhecimento em conjunto.

Parte II

Capítulo III – Caracterização dos contextos educativos

Neste capítulo irei focar-me nos aspetos que dizem respeito à caracterização dos contextos nos quais desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, onde irei fazer uma caracterização reflexiva do espaço, do grupo como também do meio que envolvia cada um dos contextos, tanto de pré-escolar como também de 1º Ciclo.

É importante conhecer tanto o meio envolvente de cada instituição, como a própria instituição e o grupo para que possamos compreender um pouco da cultura, costumes e regras pelos quais orientam as suas práticas pedagógicas e o seu dia-a-dia quotidiano. Como futura profissional de educação é importante que seja conhecedora de todos os aspetos organizadores da instituição para que possa adequar as minhas próprias práticas face àquilo que já é praticado ou então para tentar reformular alguns aspetos com os quais possa ir contra aquilo que acreditamos e nos ensinam ao longo destes anos de formação universitária, o que vai ao encontro daquilo que é referido por Rocha & Ostetto (2011),

“(…) o estágio pressupõe o cruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados, das crianças, das alunas estagiárias, dos professores cooperantes e dos professores orientadores. Cada um traz consigo uma experiência cultural, social, emocional e diversificada, portando quando se encontram no mesmo espaço as suas experiências, há necessidade de conhecer e transformar esse espaço num ambiente e num lugar onde ocorra a construção de uma vida em comum” (Barbosa, 2013, p. 214).

Tanto é importante conhecer o local onde cada instituição está inserida para adequar as práticas ao que é as vivências e o quotidiano daquela comunidade escolar como também para criar um ambiente que não seja díspar daquilo que as crianças estão habituadas, mas que ao mesmo tempo esse ambiente se demonstre um ambiente de partilha mútua de experiências e saberes que cada elemento dessa comunidade educativa traz com ele e que faz com que cada instituição seja diferente.

Para cada uma das seguintes análises tive em consideração todos os materiais dispensados tanto pelo professor como pela educadora cooperante, materiais estes que

são orientadores das práticas já implementadas e que dão a conhecer elementos indispensáveis ao conhecimento e, principalmente, à compreensão de aspetos relativos à instituição e onde a mesma se insere, ao grupo e à organização do mesmo e do espaço. Para além destes materiais disponibilizados foi crucial a observação diária e a sistematicidade de registos que contribuiu para outro elemento crucial nestas reflexões críticas, o caderno de formação diária.

3.1. Contextualização do ambiente educativo de Pré-escolar

3.1.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente

No contexto Pré-escolar, tive a oportunidade de desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Centro de Actividade Infantil de Évora, ou como é designado habitualmente “CAIE”. Esta é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) e está situada numa zona bastante privilegiada de Évora. O CAIE situando-se, praticamente, no centro da zona histórica tem ao seu dispor diferentes espaços como por exemplo, o Teatro Garcia de Resende, estabelecimentos comerciais e serviços da cidade como, por exemplo, a Praça do Giraldo, a biblioteca pública, o Fórum Eugénio de Almeida, o Jardim Público, o Museu da Água onde têm também a sua horta, entre outros espaços que permitem às crianças alargarem os seus horizontes através do contacto com o exterior (com a comunidade educativa onde estão inseridos), com outras pessoas e desenvolverem diversos momentos de aprendizagens lúdicas em espaços verdes, o que confere às crianças um privilegio por se encontrarem tão próximos desta riqueza patrimonial.

O facto desta instituição estar bem situada permite às crianças diferentes vivências e aprendizagens, fazendo com que as aprendizagens não se desenvolvam apenas dentro da instituição, mas também fora dela e que as crianças compreendam a importância da sociedade e de cada instituição/lugar que a compõem e que todos nós fazemos parte dela e por essa razão temos direitos e deveres. Apesar de as instituições que se encontram longe do centro histórico terem também possibilidades de o explorar, as instituições que se encontram perto têm muito mais essa possibilidade e, neste

contexto específico, já faz mesmo parte da rotina dos seus dias, ou pelo menos da sua semana. O que nos permite a nós, educadores, usufruir de tudo aquilo que a cidade tem para oferecer de uma forma muito mais simples e acessível.

É de frisar que para além da riqueza patrimonial, o facto de as crianças estarem assim tão próximas da sociedade e da comunidade faz com que desenvolvam muitas competências da índole social e comunicacional com as outras pessoas, formando assim crianças não em massa e segundo os currículos, mas também a serem cidadãos de uma sociedade.

Reforçando as ideias expostas anteriormente, segundo as Orientações Curriculares,

É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (OCEPE, 2016, pág. 39)

3.1.2. Caracterização reflexiva da instituição;

A instituição CAIE iniciou a sua atividade em 1987. Seguindo as informações encontradas no projeto educativo de 2015-2018, a sua génese acarreta uma interessante história pelo facto de um grupo de cinco educadoras de infância, recém-formadas na Escola do Magistério Primário de Évora, terem decidido criar o seu próprio emprego e, mais que isso, um projeto profissional próprio. Tal pressupôs encontrarem um edifício e depararam-se com diversas dificuldades decorrentes de uma situação financeira frágil, falta de condições do espaço e equipamento, a falta de pessoal, a inviabilidade de poder recorrer-se a determinados subsídios, entre outras. A solução que encontraram foi formar-se uma associação sem fins lucrativos de maneira a permitir uma maior cooperação com diversas entidades e se recorrer a subsídios destinados a este tipo de instituições.

Com vista ao desenvolvimento integral das crianças e jovens, o Centro de Atividade Infantil de Évora, mantém a preocupação de equipar com qualidade, quer as salas, como os restantes espaços da instituição, a fim de proporcionar um ambiente educativo que desencadeie um ótimo desempenho e envolvimento dos alunos, quer nas atividades curriculares, como nas atividades extracurriculares.

Este é um aspeto importante de salientar pois existe um interesse contínuo em melhorar a instituição, pois a comunidade educativa que ali desempenha as suas funções observa e escuta as crianças, tanto aquilo que elas dizem como aquilo que não dizem e apenas demonstram, e decorrente das necessidades que vão sentindo vão ao encontro das mesmas para encontrar respostas.

As instalações do CAIE encontram-se divididas entre o 1º e o 2º andar: 1º andar existe a valência de Berçário, Creche e Jardim-de-Infância e no 2º andar existe o ATL e o Ginásio.

Na instituição, todos os acessos são feitos através de escadas longas e estreitas; ao fim dessas escadas encontram-se duas portas no qual do lado direito situa-se uma sala de creche, o berçário e uma sala de jardim de infância, no lado esquerdo situa-se duas salas de jardim de infância e uma de creche.

Assim sendo, o centro de atividade Infantil de Évora integra três valências: a creche, o jardim de infância e o ATL.



Figura 2: Fotografia demonstrativa da sala de ATL.



Figura 3: Fotografia demonstrativa da entrada da sala de JI.

O ATL situa-se no 2º piso e recebe crianças que frequentam a instituição, crianças que já frequentaram a instituição e outras que não, recebe estas crianças tanto em períodos letivos como não letivos. É uma sala ampla com bastante luminosidade natural, com alguns jogos e outros materiais como podemos ver nas figuras anteriores.

O CAIE tem também um Ginásio no 2º piso, como anteriormente referi, um espaço relativamente amplo e com muita luminosidade devido às duas grandes janelas que detém. Este espaço serve apenas para as sessões de educação física, ou relacionadas com o movimento, e está composto com materiais que apoiam estas atividades nomeadamente: arcos, cubos, colchões e espaldares. Todo o resto do material encontra-se guardado numa sala à parte do ginásio.

No entanto durante a minha PES nesta instituição, este espaço também foi utilizado para sessões de relaxamento. Ao tentar realizar este tipo de atividades dentro da sala habitual deparei-me com a falta de espaço para que cada criança pudesse explorar os seus movimentos e a tranquilidade inerente a um momento destes pois estavam sempre em contacto uns com os outros o que levava a destabilizações do grupo. Com as seguintes imagens podemos compreender melhor o espaço do ginásio.



Figura 4: Fotografia do espaço do ginásio.



Figura 6: Fotografia de alguns materiais.



Figura 5: Fotografia de bancos de esponja utilizados para diferentes atividades físicas.

As três salas de jardim-de-infância têm em comum um espaço exterior, o quintal, que foi pensado para que as crianças pudessem transportar as brincadeiras da sala para o exterior, bem como a possível interação entre crianças de diferentes idades. Este é um espaço que permite brincadeiras e diálogos entre crianças de diferentes idades da instituição, diversificando aprendizagens, partilhando momentos e brincadeiras. Pude observar que este é um espaço que permite às crianças transportar as suas brincadeiras da sala para o exterior, como também alargá-las ou criar outras pois o espaço permite esta diversificação de brincadeiras como podemos observar nas

seguintes imagens, tem alguma vegetação, uma caixa de areia, uma estrutura de trepar, etc.



Figura 7: Fotografia demonstrativa do espaço exterior da instituição.

Por fim, relativamente a outros espaços que também fazem parte da instituição, a mesma possui ainda uma cozinha, um escritório, uma marquise, uma casa de máquinas, uma despensa, uma sala de reuniões e um refeitório no qual a restante equipa educativa trabalha. O refeitório situa-se no primeiro andar e revela-se um espaço pequeno com pouca luminosidade, uma vez que, possui apenas uma janela pequena virada para rua que não dá luminosidade suficiente e como tal é necessário recorrer-se a luz artificial.

Ainda de referir que esta é uma instituição que assenta os seus princípios orientadores e reguladores da prática educativa no modelo pedagógico Hihg-Scope.

3.1.3. Caracterização reflexiva do grupo

Tive a oportunidade de desenvolver a minha prática de ensino supervisionada numa sala de jardim de infância com um grupo de 18 crianças dos quais 10 são rapazes e 8 raparigas. Ao longo da minha prática foram diversas as informações que fui recolhendo, quer da observação direta que fui fazendo, quer no período de observação como no período de ação direta, também em conversas com a educadora e com a assistente operacional e nos aspetos presentes no projeto curricular de turma. O grupo caracteriza-se como sendo heterogéneo, e isso foi um aspeto muito importante para a conceção da ação educativa, composto por 18 crianças como referi anteriormente, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos (idades atuais). A seguinte tabela demonstra a organização do grupo consoante as suas idades e géneros:

Tabela 1: Organização do grupo em função da idade e do género.

Idade	3	4	5	6	7	Total
Género						
<i>Feminino</i>	1	5	2	0	0	8
<i>Masculino</i>	2	5	1	1	1	10
<i>Total</i>	3	10	3	1	1	18

Apenas três crianças são novas no grupo, tendo transitado de um outro uma vez que não foram para o 1º Ciclo. O grupo é constituído apenas por 18 crianças pois no mesmo está presente uma criança com necessidades educativas especiais, esta criança foi diagnostica com trissomia 10, com um atraso no desenvolvimento mais notório a nível motor e de linguagem (na articulação das palavras), é acompanhado por uma educadora da intervenção precoce que se desloca à sala duas vezes por semana e também por uma terapeuta da fala. Através de observações e pesquisas que fui realizando fui adequando a minha ação educativa face às necessidades que esta criança apresenta com o intuito de criar um ambiente que fosse promotor ao seu desenvolvimento e propício a

que a criança desmistificasse os seus receios. Através da observação e da escuta, consegui perceber que a criança em questão é capaz de realizar todas as tarefas como as restantes crianças tendo apenas mais dificuldade na articulação dos sons das palavras e no desenvolvimento motor, mostrou também ter uma grande necessidade da aprovação do adulto nas tarefas que realiza. Ao observar esta necessidade da criança, apoiando a minha ação educativa nas observações realizadas e na consequente avaliação das mesmas, e ao longo do tempo, tanto eu como as restantes pessoas que trabalham com a criança, tentámos fazer com que ganhasse mais autonomia nas tarefas que realiza, fazendo com que a criança tenha uma maior autoconfiança.

Tínhamos também outra criança que tinha alguma dificuldade em falar com os adultos da sala de forma a expressar-se nos diferentes níveis, no entanto, com o restante grupo interage de forma positiva, mas quando existem algum conflito e que necessite de resolução ele sempre recorre ao adulto para o solucionar por ele. Como referi anteriormente, segundo a metodologia que é implementada nesta sala a resolução dos conflitos passa por determinadas fases sendo que é necessário que exista uma conversa entre as duas partes, todos os adultos encorajavam a que esse diálogo exista, mas por vezes, o que acabava por acontecer é que esta criança ou não falava sobre o que a estava a incomodar ou até acabava por se afastar. Com o passar do tempo, ele foi mostrando uma evolução a esse nível e cada vez mais foi-se integrando nas brincadeiras com as restantes crianças o que, inicialmente não acontecia muitas vezes. Com estes exemplos acima evidenciados pretendo referir e reforçar a importância da observação e da avaliação, neste caso concreto, para uma futura planificação da ação educativa que vai permitir ao profissional um ato muito mais específico e fundamentado. Ou seja, é importante que exista uma constante observação daquilo que nos rodeia como também da nossa ação, enquanto profissionais, e que possamos utilizar a avaliação como um instrumento fundamental na consistência das nossas planificações. As planificações devem ser sempre feitas com base nos dados que recolhemos do grupo, com a finalidade de se adequar ao mesmo, mas principalmente tendo em consideração cada criança como um elemento individual, com as suas características e necessidades.

Considero uma mais-valia tanto para as crianças como para os familiares e a educadora o facto de esta última acompanhar o grupo desde que o mesmo se formou,

uma vez que o conhecimento mais aprofundado da evolução de cada criança permite não só a aplicação de estratégias mais consistentes como, também, as relações que são estabelecidas serão muito mais sólidas e com sentido.

Referir também que é um grupo muito ativo no momento de Planear-Fazer-Rever, que é um momento muito característico da metodologia que é utilizada neste contexto. Este momento faz com que a criança comece o seu dia com uma planificação da sua ação.

Nesta fase as aprendizagens das crianças são múltiplas e o seu interesse pelo que os rodeia, o descobrir através da experimentação está muito presente. No que concerne às características do grupo bem como a sua evolução durante todo este período de intervenção pude concluir, em traços gerais, que é um grupo que demonstra muito interesse em explorar, observar, em participar, experimentar e, principalmente, muito alegre e afetuoso, um grupo muito curioso e questionador o que me foi ajudando em vários sentidos pois a sua curiosidade natural sobre os fenómenos que os rodeavam fez com que as aprendizagens fossem mais significativas para eles e também por essa razão comecei por optar por momentos mais exploratórios e de reflexão sobre o que estavam a fazer.

3.1.4. A sala e a organização do ambiente educativo

O caminho de um profissional de educação deve ter por base uma rotina de reflexão em relação à sua ação educativa. Como já referi anteriormente a crianças desenvolve muitas das suas aprendizagens devido à sua ação autónoma e exploração do espaço em seu redor, mas não é apenas através da ação que permite à criança desenvolver a sua aprendizagem de forma autónoma.

A forma como o cenário educativo se encontra organizado pode ser caracterizado tanto como promotor como também inibidor de desenvolvimento de certas competências/aprendizagens. Como referi anteriormente tanto o modelo curricular, orientador da ação educativa da educadora, como também as OCEPE demonstram a importância na organização do cenário educativo. A criação de um

ambiente educativo com qualidade é basilar para as pessoas que o integram. Digamos que a organização dos recursos materiais e humanos favorecem a interação estabelecida entre os intervenientes (crianças, adulto-criança e entre adultos), revelando-se uma grande ferramenta de trabalho do educador. Claro que uma vez feita a organização do cenário educativo a mesma poderá, ou não, permanecer imóvel até ao final do ano, aliás o mesmo deve ser alterando consoante a perceção dessa necessidade e em mútuo acordo com o grupo. Terminada esta breve introdução à organização do ambiente educativo irei então, nos seguintes pontos, abordar as diferentes organizações do mesmo.

Seguindo a ideologia presente em as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME, 1997, p. 37). Indo ao encontro do modelo implementado na sala e que orienta a ação educativa, Hohmann e Weikart (2011) dizem-nos que “Os educadores que usam a abordagem High-Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.”.

Antes de entrarmos na sala temos um corredor comum à sala de J.I. III e às duas salas de creche, onde se encontram os cabides identificados com o nome de cada criança como também um placar onde se colocam diferentes informações para os pais (estas informações também podem aparecer na porta de entrada da sala) e também onde se colocam alguns trabalhos e escritos feitos pelas crianças como podemos observar nas seguintes imagens:



Figura 8: Cabide identificados para cada criança.



Figura 9: Imagem de trabalhos expostos feitos pelas crianças.



Figura 10: Quadro onde se colocavam as informações referentes à sala.

Junto à porta da sala existia uma mesa onde estava o registo das entradas das crianças e as planificações eram enviadas por e-mail aos pais.

A sala, apesar de não ser um espaço amplo, reorganiza-se constantemente em função das necessidades que se vão sentido, não existindo qualquer problema à aprendizagem das crianças, a mesma tem duas janelas que permitem a entrada de luz natural iluminando bem a sala, nas paredes encontramos alguns trabalhos e experiências realizados pelas crianças como também alguns registos de músicas, registos de empréstimos de livros.



Figura 11: Imagens de registos de atividades realizadas com as crianças.

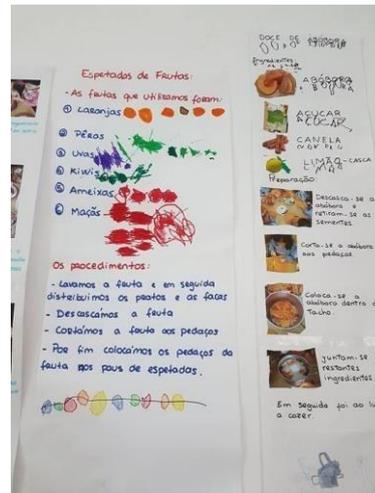


Figura 12: Registo de experiências realizadas pelas crianças.

Apesar dos anos que o edifício já tem a sala está bem conservada, é acolhedora e bastante segura. Na sala temos ainda a casa de banho completamente equipada e com toalhas de cada criança devidamente identificadas com os seus nomes, tem também uma janela que permite que a luz natural ilumine o espaço e que a circulação de ar também seja facilitada.

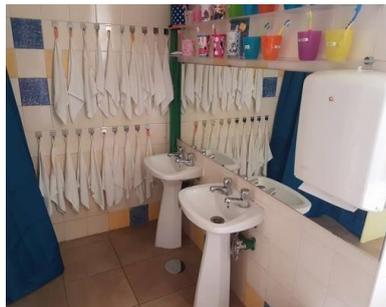


Figura 14: Fotografia ilustrativa do espaço de higienização.



Figura 13: Fotografia ilustrativa do espaço de higienização 2.

A sesta era feita numa outra sala exterior à sala de J.I. (sala de creche), em que o espaço era organizado com camas e lençóis enquanto as crianças estavam a realizar a sua higiene.

De seguida irei abordar cada uma das áreas de interesse separadamente. Como já foi referido anteriormente, devido ao modelo utilizado pela educadora a sala encontra-se dividida por áreas de interesse, são elas:

- Área da expressão plástica



Figura 15: Fotografia da área da expressão plástica.

- Jogo simbólico: área da casa; área das construções



Figura 16: Fotografia da zona da casinha (barco de piratas).



Figura 17: Área da casinha.



Figura 18: Área das construções (blocos, legos, carros)

- Área da escrita e leitura (materiais de escrita, biblioteca e computador)



Figura 20: Materiais de escrita.



Figura 19: área da biblioteca e computador.

- Área dos jogos de mesa
- Área das ciências



Figura 22: Fotografia dos diversos materiais da área de ciências.

Área da carpintaria



Figura 21: Fotografia da área da carpintaria.

Um dos aspetos que reparei quando iniciei o meu estágio é que algumas áreas não estavam muito bem identificadas. Questionando as crianças sobre esse aspeto e sobre o que elas achavam deste tema, juntos, começámos a etiquetagem de diferentes materiais, organizando-os de forma a ser mais acessível ao grupo aceder aos diferentes objetos que se encontram na sala.

A organização do tempo também é considerada um aspeto fundamental na conceção da ação educativa, o facto de existir uma rotina em que a criança participa na mesma faz com que o seu desenvolvimento ao nível da autonomia seja muito maior e permite também uma maior segurança aquando planeamento pois compreendem o tempo que têm para realizar determinada tarefa. Além do espaço ser concebido para o desenvolvimento de inúmeras atividades, também o tempo é fundamental e deve refletir a intencionalidade do educador, bem como, os interesses e necessidades de cada grupo em particular. (Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2011). Então, a rotina reveste-se como um elemento crucial, sendo por isso importante ser pensada e planificada com antecipação, uma vez que, segundo Hohmann & Weikart (2011, p.15), “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência

interessante para outra”. Para o presente modelo utilizado na sala onde desenvolvi o estágio existe uma rotina bem vincada, na seguinte tabela podemos observar a mesma:

Tabela 2: Rotina diária da sala de J.I. III.

Rotina diária da sala J.I. III

8h00min – 9h30min	Acolhimento
9h30min – 11h00min	Planear – Fazer – Rever
11h00min – 11h30min	Recreio
11h30min – 12h15min	Almoço
12h15min – 12h30min	Higiene
12h30mn – 15h30min	Sesta
15h30min – 16h00min	Lanche
16h00min – 16h45min	Momento de grande grupo
16h45min – 17h30min	Momentos em pequenos grupos
17h30min – 18h30min	Atividades livres pelas diversas áreas da sala.

A distribuição do tempo educativo exerce-se com alguma flexibilidade consoante as necessidades de cada criança ou dos acontecimentos do momento.

Considero que apesar de existir uma rotina diária, com tempos bem determinados, a mesma não é impedimento para que exista uma flexibilidade de tempos, existiram variadas alturas em que a planificação e os tempos se alteraram pois considerou-se mais importante aquilo que estava a ser realizado no momento, ou seja, considera-se sempre determinados fatores como as necessidades, interesses e ritmos de cada criança pois cada uma delas é um ser individual que acarreta as suas especificidades e que necessita de diferentes tempos e estímulos.

Durante a PES houve momentos em que existiu uma necessidade de trocar algumas propostas de atividades para outros dias pois existiram momentos em que o mais importante foi ir ao encontro das necessidades do grupo ou do par, explorando as suas questões e interesses, fazendo com que aquele momento seja conduzido pelas crianças tornando-as agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

3.2. Contextualização do ambiente educativo de 1º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente;

A instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º ciclo foi na escola Básica do Frei Aleixo. A mesma situa-se num bairro nos arredores da cidade, bairro esse com o mesmo nome que a escola, bairro do Frei Aleixo. Este é um bairro com algum comércio local, cafés, farmácias, grandes superfícies comerciais, entre outros. Apesar de se encontrar a alguns quilómetros da cidade existem meios que possibilitam a deslocação do bairro ao centro da cidade, e vice-versa, o que permitirá colmatar algumas necessidades que se possam fazer sentir naquele local. Apesar de considerar que o bairro não se mostrou um ambiente muito promotor de iniciativas e atividades para as crianças que ali desenvolvem as suas competências de aprendizagem, o empenho e dedicação mostrado pelo docente com o qual tive a oportunidade de realizar a minha prática fizeram com que esta necessidade, apontada por mim, fosse minimizada trazendo para a escola mais iniciativas com as quais as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens de uma forma interativa e diferente ao que era habitual.

Voltando à caracterização do meio envolvente à instituição, neste bairro podemos também encontrar outro tipo de serviços como por exemplo: Junta de Freguesia, Jardim-de-infância Penedo de Ouro, Escola EB1 Frei Aleixo, Escola EB1/JI do Bacelo, Escola EB2,3 Conde de Vilalva, Clube de Futebol Eborense, Associação de Moradores do Bacelo, Associação de Idosos e Reformados do Bacelo, Centro Comunitário *Pastorinhos de Fátima*.

Como referi anteriormente, o docente com o qual desenvolvi a minha prática tentava sempre procurar dinamizar tanto o espaço escola como o espaço sala. Tive a oportunidade de perceber isso através de diálogos, dos quais fui participando na sala de professores, as diferentes iniciativas em que o professor tentava inserir a escola ou então trazer até à escola (projeto lancheira saudável, loja dos sonhos, dinamização das enfermeiras sobre a higiene oral, atividades de sensibilização pelos animais juntamente com a clínica veterinária das muralhas, projetos de leitura, feira dos livros, entre outros). Alguns destes projetos ou iniciativas demonstraram a preocupação, tanto das

instituições envolvidas como dos professores que lecionam nesta instituição, no facto de se considerar as crianças como membros da sociedade que têm direitos e deveres sobre a mesma fazendo com que as crianças comecem também a ter uma opinião mais crítica e reflexiva sobre os diferentes aspetos nos quais elas se encontram inseridas. Este é um aspeto que eu considero crucial e bastante importante no que diz respeito ao desenvolvimento de cada criança no que diz respeito às suas capacidades sociais e de indivíduo inserido na comunidade. Cada vez mais vemos este tipo de iniciativas o que me permite pensar que, pelo menos no contexto de Évora, cada vez se dá mais valor à palavra da criança e que a mesma tem a capacidade de refletir sobre a comunidade. O grupo populacional que aqui se encontra é um grupo até heterogéneo, mas com alguma maioria de população idosa com a qual beneficiávamos sempre com as suas histórias de vida.

Em suma, apesar de ser uma instituição que se encontra nos arredores da cidade, é uma instituição muito dinâmica e que tem em consideração as necessidades das suas crianças e que as insere em questões relativas à comunidade, tornando-os cidadãos conscientes. Apesar de longe do centro histórico o mesmo era resolvido por transportes que poderiam ser solicitados e assim proporcionar ainda mais aprendizagens diferenciadas a este grupo.

3.2.2. Caracterização reflexiva da instituição

A Escola Básica do Frei Aleixo é um edifício com aproximadamente 30 anos tendo entrado em funcionamento no ano de 1979. Para além do edifício principal foi também construído um edifício pré-fabricado, este edifício contém duas salas de aula (onde normalmente decorrem os apoios fénix), um gabinete polivalente e instalações sanitárias. Falando em toda a área existem seis salas (4+2), um gabinete de professores, um espaço polivalente (que também funciona como refeitório), um gabinete polivalente, uma cozinha que apenas é utilizada para fazer as sandes e lavar a louça dos almoços pois os mesmos vêm da escola do Bacelo, uma arrecadação, uma instalação sanitária

para deficientes, instalações sanitárias e um alpendre. (Projeto Educativo, 2014-2017). Considerando os anos que a escola tem, a mesma encontra-se em bom estado e com muitas capacidades técnicas de receber os alunos apenas carece de um espaço que permita o desenvolver de diferentes atividades que dizem respeito à educação física. Apesar de a escola ter um pátio exterior com um campo de futebol, o mesmo já se encontra um pouco degradado e não permite o desenvolvimento de diversas atividades no âmbito da educação física, como por exemplo a patinagem. De seguida apresento algumas imagens ilustrativas do espaço da instituição:



Figura 24: Utilização dos bancos de jardim para realização de atividades de equilíbrio.



Figura 23: Desenvolver a confiança no outro através de atividades a pares.

Durante o decorrer do meu estágio consegui perceber que todos os espaços da escola são aproveitados ao máximo, como por exemplo o espaço polivalente que funciona como cantina, também para a apresentação de dramatizações como podemos observar na figura ilustrativa abaixo, espaço para promoção de leitura (através de feiras do livro, entre outros) as duas salas exteriores ao edifício raiz funcionam, uma como biblioteca e outra como potenciadora de experiências relacionadas com as ciências e matemática como também para desenvolver os apoios Fénix.



Figura 25: Dramatização realizada pelas Sras Enfermeiras no âmbito da higiene e saúde oral.

Segundo o projeto educativo do agrupamento de escolas n.º 4 posso afirmar que a distribuição dos recursos humanos da Escola Básica do Frei Aleixo se organiza da seguinte forma:

Tabela 3: Recursos humanos in Projeto Educativo

Pessoal Docente

Docentes	4
Assistentes Operacionais/Técnicos	3
Alunos	87
Total	94

Ao passar pelo portão da instituição podemos logo observar o pátio de recreio, o campo de futebol, uma estrutura com cordas onde as crianças brincam até nos deslocarmos para a entrada da instituição (como se pode observar nas imagens abaixo).



Figura 27: Fachada da Escola EB1 do Frei Aleixo.



Figura 26: Aparelho de cordas onde as crianças costumam desenvolver diversas atividades.

No interior da instituição, encontramos, à nossa direita, duas salas que têm um pequeno hall de entrada onde as crianças têm cabides para deixar alguns dos seus pertences (se quiserem, pois também os podem levar para a sala) e onde se desenvolve um pequeno convívio entre diferentes crianças, pais e professores quando chega a hora de começar as aulas, à nossa frente umas escadas que dão acesso ao primeiro piso onde se encontram mais duas salas de aulas. Adjacente às salas do piso inferior temos também um aproveitamento de uma área com uma mesa e cadeiras, um armário, onde podemos encontrar diversos materiais de artes plásticas que servem para todas as salas e assim todos terem acesso aos mesmos recursos, não estando trancados num armário dentro de cada sala.

O refeitório/cantina/espço polivalente encontra-se à nossa esquerda, é um espaço bastante amplo com as mesas colocadas em filas para uma melhor organização na hora de distribuir a alimentação, mas este espaço sofre muitas alterações ao longo do tempo consoante as necessidades que venha a servir, como observámos anteriormente na figura 3. Ainda no piso inferior encontramos uma arrecadação e as instalações sanitárias.

Na parte de trás da instituição encontra-se o edifício pré-fabricado, no mesmo temos duas salas e um gabinete (que de momento não está a ser utilizado e que serve como mais uma pequena arrecadação para materiais mais frágeis). As duas salas que se encontram no edifício pré-fabricado foram concebidas como salas de apoio às ciências e matemática para que as crianças pudessem ter à disposição diversos materiais que lhes proporcionassem outras experiências no âmbito destas áreas de aprendizagem, mas o

que acaba por acontecer é que são utilizadas principalmente para os apoios Fénix que se praticam neste agrupamento.

3.2.3. Caracterização reflexiva do grupo

Durantes estes três meses foram inúmeras as observações e informações que fui recolhendo sobre o grupo com o qual desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada. No início eram tantas as informações com as quais me deparava e às quais não conseguia ter uma resposta eficaz. Sei, no entanto, que era de máxima importância conhecer este grupo com todas as suas especificidades e foi então que me questionei: **como consigo conhecer cada uma destas crianças? Como consigo chegar a todas as suas necessidades e interesses? E como dar resposta a todas as suas especificidades?**

Com base nestas questões orientadoras fui desenvolvendo o meu foco, que neste caso era conhecer o grupo e as suas características, recolhendo a maior quantidade de informação com o intuito de compreender melhor o grupo, e cada criança individualmente, para que minha prática fosse ao encontro daquilo que necessitam e o mais significativa possível. A recolha destes dados, que considero imprescindíveis para uma boa planificação futura pois só conhecendo o grupo com que vou trabalhar é que poderei planificar de acordo com o programa, bem como os seus interesses e necessidades, foi acontecendo no decorrer dos meus dias iniciais, em que estava fundamentalmente a observar as dinâmicas de sala, até ao último dia de estágio quer através da observação direta e registo de notas, conversas com o professor cooperante como também com outros professores das AEC'S e com as assistentes operacionais.

Como já referi anteriormente, desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada em contexto de 1º Ciclo na Escola Básica do Frei Aleixo com uma turma de 2º ano, escola pertencente ao agrupamento n.º 4 de escolas de Évora, e com orientação e acompanhamento feito pelo professor cooperante António Pereira.

Este é um grupo heterogéneo composto por 26 crianças onde uma delas é de nacionalidade moldava, as suas idades variam entre os sete e os oito anos. Destas 26 crianças 8 são rapazes e as restantes 18 crianças são raparigas, como podemos observar na seguinte tabela ilustrativa:

7. Tabela 4: Distribuição da turma por género.

Sexo	Total
Masculino	8
Feminino	18
Total	26

Todas as crianças estão a frequentar o 2º ano pela primeira vez sendo que algumas evidenciaram muitas dificuldades e foram remetidas para o Projeto Fénix. Este é um projeto que consiste no acompanhamento individual, as crianças são retiradas da sala e trabalham com um outro professor as áreas que têm maior dificuldade (sempre consoante aquilo que estão a trabalhar em sala).

No que diz respeito aos recursos humanos o grupo é constituído pelo professor cooperante, pela professora do projeto Fénix e pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo elas Hip-Hop, Inglês, Expressão Dramática, Educação Física, Educação Musical).

O professor António acompanha estas crianças desde o 1º ano do Ensino Básico e pelo que consegui perceber as mesmas vieram de diferentes jardins de infância e logo não houve uma comunicação entre o professor de 1º Ciclo e as educadoras em questão. Apesar de perceber que o professor tem um enorme conhecimento sobre o seu grupo, como futura educadora/professora, considero importante que os professores de 1º Ciclo troquem algumas impressões com os educadores sobre aquelas crianças, uma vez que estiveram com eles nos últimos três anos (pelo menos) e que os conhecem e sabem das suas necessidades e interesses. Esta é uma conversa que considero importante na medida em que o professor de 1º ciclo adquire dados e conhecimentos que pode utilizar para começar a trabalhar com o grupo e com a criança. Apesar de considerar importante esta partilha, vejo que também possa ter um aspeto negativo e que como profissionais devemos ter em

especial atenção, nós podemos e devemos ouvir as partilhas que os diversos profissionais que trabalharam com aquelas crianças têm para dizer, no entanto não podemos rotular nenhuma pelo que nos é dito, devemos sempre fazer a nossa própria observação e avaliação das suas necessidades e interesses.

E aqui acho que o facto de no 1º ciclo termos um regime de monodocência tem uma grande importância neste nível de ensino pois o contacto constante entre o professor titular e as crianças permite uma relação afetiva muito forte, tem um conhecimento muito maior e mais aprofundado sobre o grupo, o que vai ajudar o professor a planificar um trabalho mais adequado às necessidades e características do mesmo.

Este é um grupo muito afetuoso, senti-me muito bem recebida e acolhida tanto pelas crianças como pelos profissionais que trabalham nesta instituição e dia após dia fui conversando com as crianças, envolvendo-me no seu quotidiano, tentando fazer parte do seu dia-a-dia tanto na escola como fora dela interessando-me pelas suas atividades externas e gostos pessoais e assim experienciando as suas múltiplas vivências. Um grupo calmo e interessado, realizando o que lhes é proposto, demonstrando interesse na realização de diferentes tarefas, no entanto, tinham algum receio de expor aquilo que estavam a pensar, com receio de que estivesse “errado”. Este foi um aspeto onde investi muito durante o meu estágio para que as crianças se sentissem livres e à vontade para partilhar as suas ideias, sem receio de que possam estar erradas ou que possam ser “julgadas”, mas que percebessem que aquela era uma ótima maneira de podermos aprender uns com os outros.

Apesar de existirem um grupo de crianças com mais dificuldades que as restantes o ritmo de trabalho do grupo é bastante semelhante e quando algum dos colegas começa a ficar mais atrasado existe sempre algum que o ajuda e que faz com que não fique atrasado, mostrando desde início um sentido de entreajuda extraordinária entre eles e o qual fui sempre promovendo pois considero ser um aspeto muito importante tanto no desenvolvimento das aprendizagens curriculares como também nas aprendizagens a nível pessoal e social.

No que diz respeito à autonomia do grupo, o mesmo é bastante autónomo e responsabiliza-se pelas suas tarefas. Existem diferentes tipos de tarefas como indicar o

tempo, recolher e distribuir trabalhos e fichas, distribuir os leites, a atribuição de novas tarefas todos estes tipos de tarefas têm os seus responsáveis que se vão alterando de semana para semana. Algo que eles gostam de participar e que fazem de bom agrado.

Considero este grupo como tendo excelentes capacidades, ótimos raciocínios, muito empenhados e participativos no seu processo de aprendizagem – nota-se que gostam de aprender – têm uma grande curiosidade o que é fundamental para qualquer processo de aprendizagem e também são muito amáveis e gentis, acolhendo qualquer pessoa respeitando-a e ouvindo aquilo que ela tem para dizer.

Ao final destes três meses, acho que ainda havia muito mais para conhecer destas crianças e que devido à velocidade com que tudo aconteceu posso ter perdido alguns aspetos importantes.

3.2.4. A sala e a organização do ambiente educativo

A criação e promoção de ambientes educativos com qualidade e promotores de aprendizagens é uma característica basilar para as pessoas que o integram como também no seu processo de aprendizagem. Uma boa organização do ambiente educativo não só é estimulante para a criança ajudando-a no seu processo de aprendizagem como também favorece as relações que se estabelecem no mesmo (relações adulto-criança, entre pares e entre adultos). A organização do espaço e a maneira como esta está feita, constitui, assim, uma ferramenta estimulante da vida em grupo e em sociedade, onde a cooperação, a ajuda, a autonomia e o crescimento individual se vão desenvolvendo diariamente (Jacó, 2012).

Uma boa organização de um contexto educativo é um aspeto fundamental no processo de aprendizagem de uma criança. Por isso mesmo, ao longo da minha prática, tentei sempre articular as diferentes dimensões de organização do espaço com os objetivos a que me proponha com o meu tema de investigação como também para que estes fossem um espaço promotor de aprendizagens de qualidade e ambientes propícios a uma maior e melhor participação das crianças com uma atenção especial no que alude às questões da avaliação.

Ao entrar na sala pela primeira vez observei que as mesas estavam dispostas por grupo, 5 grupos para ser mais exata, sendo que algumas delas, na minha opinião, tinham pouca visibilidade para o quadro pois alguns alunos tinham que se levantar para verem o que estava escrito no mesmo. No entanto esta disposição em grupos permitia uma grande aprendizagem partilhada uma vez que o professor cooperante incentivava vivamente a troca e partilha de ideias entre os grupos como também entre toda a turma.

Com as seguintes imagens podemos observar a organização inicial da sala:



Figura 29: Fotografia da ala esquerda da sala do 2AFA.



Figura 28: Fotografia da ala esquerda da sala do 2AFA.

No entanto estas fotografias foram ficando desatualizadas no decorrer do tempo pois esta era uma sala em constante movimento, uma sala dinâmica, consoante as necessidades que se iam sentindo a organização da mesma era alterada para tentar criar um ambiente educativo que fosse ao encontro dessas necessidades. Apenas referir que no que concerne à organização do espaço penso que a mesma seria mais proveitosa e com maior significado de aprendizagem para o grupo se tivesse sido partilhada e discutida com o mesmo. Em algumas ocasiões durante a realização do estágio fui tentando introduzir ao grupo essa responsabilidade, a de organizarmos em conjunto o nosso espaço para que todos pudéssemos retirar o melhor proveito dele nas mais diferentes tarefas (desde organização do espaço e dos recursos, humanos e materiais, para a realização de experiências, para trabalhos de grupo, entre outros).

A organização dos alunos pelo espaço também se alterou no decorrer destes três meses pelo que a mesma não era feita aleatoriamente, mas sim depois de um processo de reflexão através dos diferentes aspetos que se conseguia observar diariamente na sala, em conversas com as crianças, a sua forma de interagir com o grande grupo e também

com o pequeno grupo (devido à disposição das mesas). Estas alterações ocorriam essencialmente para se conseguir um ambiente promotor de aprendizagens, troca e partilha das mesmas fazendo com que as crianças com mais dificuldade não se sentissem excluídas de alguma forma mas que tinham ali um par/grupo com quem poderiam conversar e trocar ideias o que se mostrou muito benéfico, esta entretajuda das crianças pois muitas delas conseguiram progredir bastante não apenas a nível de conhecimentos adquiridos como também muitas vezes em termos relacionais e de resoluções de conflitos, o que acaba também por ser grandes aprendizagens que levam consigo no que concerne as questões de convivência em comunidade.

A sala é composta por grandes janelas que estão tapadas com cortinados para aumentar a visibilidade do quadro branco quando há a necessidade de projetar alguma coisa, no entanto, apesar dos vidros estarem cobertos a sala é bastante iluminada pela luz natural. Esta luz natural permite que a utilização de luzes artificiais seja em menor quantidade possível, aquece o espaço e torna-o num espaço acolhedor e harmonioso. A mesma é constituída por: 15 mesas na sua totalidade, em que 13 estão dispostas em 5 grupos diferentes, as restantes duas servem de apoio a instrumentos (como por exemplo a impressora) ou como mais um móvel de arrumação; computador que era usado tanto pelo professor como pelos alunos (para trabalhos que poderiam surgir); um estendal com os últimos fonemas que foram trabalhados no 1º ano, um cartaz sobre a classificação de palavras e outro cartaz dos números até 500 que servem como suportes para a constante utilização e observação; mapa do balanço do dia, que o grupo utiliza como regulador do seu dia, sendo que no final de cada um, é discutido em turma qual a cor (verde, amarelo ou vermelho) que os alunos merecem, tendo em conta o seu comportamento, atitudes, etc. ao longo do mesmo. Ao observar este tipo de mapa, não concordando como facto de que as crianças fossem “classificadas” através dos seus comportamentos (daquilo que se acha que é o correto e o errado), potencieei o mesmo de forma diferente ao longo do meu estágio, aproveitei-o para que as crianças fizessem uma reflexão sistemática não apenas sobre o seu comportamento, mas também sobre as suas aprendizagens; um mapa do tempo que foi implementado este ano e onde o presidente de sala registava o tempo que estava para cada dia e no final do mês faziam um balanço; o mapa da distribuição de tarefas que se alterava quinzenalmente e a

distribuição das tarefas pelas crianças era feita aleatoriamente; armários, onde estão guardados diversos materiais para as atividades que as crianças têm que realizar bem como os leites para distribuição pelas crianças no intervalo da tarde, lenços de papel, o fluor para o bochecho, copos, etc; um armário móvel, onde se encontram os livros de treino, livros das metas curriculares, os tangrans, ábacos, entre outros materiais; diversos trabalhos realizados pelos alunos quer com o professor ou nas AEC'S, o que permite a quem vem visitar a sala perceber um pouco do trabalho que é desenvolvido pelo grupo.

A sala tem ainda um projetor ligado ao computador com acesso à internet e que se torna um instrumento vital para o planeamento das aulas pelo professor A. É, no entanto, um recurso conseguido através das verbas internas da escola (que conseguem através de feiras e outros eventos) bem como o quadro branco que foi colocado lá pelo professor cooperante, que como não tem um quadro interativo arranjou esta solução e assim mantém desta forma presente na sala as tecnologias como grande fonte de recursos para as mais diferentes ocasiões e aprendizagens.

Com o que foi referido anteriormente posso dizer que, esta sala passa por diferentes transformações ao longo do período letivo por diferentes razões, sejam elas por uma organização mais benéfica para a tarefa que se está a promover ou por se considerar que necessita de mexer na dinâmica da turma.

A organização da sala é uma organização que visa permitir a partilha de conhecimentos e a construção de ideais como a socialização, a colaboração, a ajuda e a cooperação em prol de um objetivo comum (Jacó, 2012). Utilizando as palavras do autor anteriormente referido posso então reafirmar que é fundamental ter em conta estes fatores na organização do espaço, assim como na dinâmica das relações educativas e no processo de aprendizagem das crianças, de modo que possamos promover estratégias que possam proporcionar um desenvolvimento harmonioso nos nossos alunos.

Os materiais que são utilizados pelos alunos são diversos e cada um é portador dos seus como por exemplo: manuais escolares, instrumentos de escrita, lápis e canetas de cor, cola e tesoura, caderno diário, fichas de trabalho, caderno de apoio ao estudo, entre outros. Existem no entanto outros materiais que são comuns a todos como os diferentes materiais de pintura e expressão plástica, jogos matemáticos de apoio às aulas que ficavam durante algum tempo na sala expostos e que as crianças podiam manusear

quer durante uma tarefa ou apenas por curiosidade, no entanto permaneciam pouco tempo fora dos armários pois como a sala já se encontra muito preenchida de espaço era necessário ir trocando os objetos consoante a tarefa que se estava a realizar o que permitia a exploração de diferentes materiais mas por um determinado período de tempo.

A escola também tem diversos materiais que podem ser utilizados para tornar as tarefas mais estimulantes e didáticas, mas que não estão à disposição da criança na sala, mas sim arrumados em armários e esta é uma grande diferença que existe em relação ao pré-escolar e que não permite que exista uma ligação de responsabilidade do grupo sobre o espaço e os materiais, que entendam o mesmo como sendo deles, um espaço que lhes é familiar e que deve ser partilhado tanto pelo professor como pelos alunos numa união de partilha a todos os níveis, para que sintam que aquele espaço também lhes pertence e que são responsáveis por ele. No entanto, existem diversos materiais e que podem ser utilizados na altura como foi o caso nas minhas planificações com os espelhos, os tangrans, tintas e instrumentos de pintura.

Além do espaço ser concebido para o desenvolvimento de inúmeras atividades, também o tempo é fundamental e deve refletir a intencionalidade do educador, bem como, os interesses e necessidades de cada grupo em particular. (Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

Por esta razão o professor deve pensar a rotina como uma ferramenta que deva favorecer a diversidade, o desenvolvimento e a flexibilidade de atividades que vão de encontro com os interesses, as competências e as necessidades de cada criança, mas também do grupo em geral. Para uma planificação de uma boa organização do tempo devemos então ter em atenção todas as especificidades do grupo com que estamos a trabalhar e em simultâneo com a visão naquilo que temos para cumprir do programa curricular. Foi aqui que mais uma vez a observação e reflexão constante se mostrou um instrumento fundamental e que acompanha a ação do professor, pois quando planificamos algo temos sempre o retorno das crianças se as conseguirmos escutar.

A rotina reveste-se como um elemento crucial, sendo por isso importante ser pensada e planificada com antecipação, uma vez que, segundo Hohmann & Weikart (2011, p.15), “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem

que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra”.

O que nos remete também um pouco para a ideia de um sistema de ensino que interliga as suas aprendizagens e não um sistema de ensino fragmentado que não compreende as várias áreas curriculares como potenciadoras umas das outras. As rotinas são instrumentos muito úteis na construção do tempo e da organização do mesmo e as crianças habituam-se a elas.

Um dos aspetos que sempre refleti como sendo negativo é o facto de existir o grupo ano e que todos as turmas do 2º ano têm que andar ao mesmo nível, a trabalhar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo mostrando que o planeamento é feito pelo professor e que aparentemente todos se têm que esforçar para o cumprir. No entanto, e com o passar do tempo fui percebendo que apesar desta metodologia ter os seus pontos negativos também tem os seus positivos devido aos profissionais que fazem parte deste grupo. Com isto quero dizer que os profissionais interessam-se pelos seus alunos zelando pelos seus interesses e necessidades fazendo alterações naquilo que estava previsto. Por exemplo, houve uma semana em que todas as turmas não avançaram no programa porque os docentes compreenderam que à velocidade que os conteúdos estavam a ser trabalhados muitos não iriam ficar compreendidos e consolidados.

Já no que respeita à organização do tempo na sala de aula, existe uma planificação semanal para o demonstrar. Contudo, o professor cooperante disse sempre que não gostava de lhe chamar planificação, mas sim projeção no tempo pois pode não ser cumprida consoante aquilo que se considerar pertinente no momento, se observarmos que o que se está a trabalhar está a ser produtivo e que está a potenciar aprendizagens muito importantes e diversificadas para as crianças devemos continuar a explorar e a investir nele mesmo que já estejamos na hora de passar a outro conteúdo. Ou seja, mostrou que apesar de haver uma planificação que a mesma não é rígida e que pode ser alterada consoante as necessidades e interesses das crianças.

A distribuição do tempo educativo exerce-se com alguma flexibilidade consoante as necessidades de cada criança ou dos acontecimentos do momento, apesar de existir um programa para cumprir (e que vai ser cumprido) no entanto dá-se

importância ao que está a ser pertinente no momento. Também quero referir que as transições entre os diferentes momentos devem ser pensadas para que não exista uma quebra entre as duas, onde as crianças perdem um pouco o contexto da realização das tarefas e foi um dos aspetos onde senti algumas dificuldades no decorrer do estágio, na capacidade de interligar as diferentes áreas promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e que não apareça fragmentada e que foi um dos aspetos que fui melhorando ao longo do tempo. Mas aprendi que estas transições são ótimos momentos para tornar o papel da criança no seu processo de aprendizagem ainda mais ativo.

O professor proporciona diversos momentos em que cada um deles se tenta promover um conjunto de aprendizagens diferentes. Os diferentes momentos são:

- Momentos em **grande grupo**, que são promovidos ao longo do dia com diversas finalidades como por exemplo: introduzir conteúdos novos, explorar dúvidas e para resolução de diversas tarefas. Nestes momentos tenta-se estimular aspetos como a argumentação, a comunicação, o debate e a partilha de conhecimento.

Como exemplos:

- A realização ou correção de trabalhos propostos em sala de aula e onde se pretende que a criança ao realizar a atividade o faça de uma forma crítica e reflexiva evidenciando sempre que possível o seu raciocínio e a capacidade expressiva e explicativa;
 - As diversas apresentações que foram sendo realizadas quer de trabalhos feitos em pequenos grupos ou individualmente, em casa ou na escola;
 - O balanço do dia em que cada um tem a oportunidade de falar para o grupo e o grupo também tem a oportunidade de comentar aquilo que o colega referiu ou acrescentar mais alguma informação pertinente;
- Momentos **individuais**, os momentos individuais já não são tão comuns no dia a dia destas crianças e são promovidos sobretudo em momentos de avaliação ou quando queremos ter uma perceção mais individual daquilo que cada criança já é capaz de realizar e que aprendizagens atingiu. Considero-os então de extrema importância no sentido da promoção da autonomia de cada um como também,

como já referi anteriormente, como um instrumento auxiliador da observação diária reflexiva que irá permitir ao professor observar as dificuldades que cada aluno apresenta, podendo passar despercebidas nos momentos de grande grupo ou até de pequeno grupo (porque eles têm a capacidade de se ajudar uns aos outros), de forma mais pormenorizada ajudando-o a tomar consciência delas e a arranjar estratégias que permitam aos alunos encontrar os seus próprios meios de as ultrapassar e se mesmo assim não conseguirem, repensar então a sua prática para tentar ajudar melhor os alunos.

- Momentos em **pequenos grupos** que facilitam às crianças a divisão de tarefas, a problematização de um problema relativamente ao tema e diversas aprendizagens, como trabalhar em equipa e escutar os seus colegas, como por exemplo:
 - O trabalho a **pares**, durante todo o decorrer do meu estágio, tanto eu como o professor cooperante, tentámos promover diversos momentos em que as crianças tivessem oportunidade de trabalhar em pequeno grupo desenvolvendo assim diversas competências que este tipo de trabalho requer para que um dia mais tarde possamos aumentar o número de elementos dos grupos como também que eles compreendam o que um trabalho de grupo requer. Como exemplos temos a construção da cadeia de palavras e dos consequentes textos utilizando uma das palavras, a produção de duas ementas, a realização de experiências referentes aos sentidos, entre outras.
 - Trabalho em **grupo** (3 alunos), este tipo de momentos não foi tão explorando, sendo que resultaram alguns grupos com 3 elementos quando não existiam crianças suficientes para a organização das mesmas a pares. Ao observar os primeiros trabalhos que realizámos a pares percebi que os mesmos ainda deviam ser mais explorados porque ainda existiam muitos conflitos entre alguns grupos e que ao experimentarem repetidamente ficariam mais confortáveis para trabalhar num grupo maior.

Durante todo o estágio este foi também um grande desafio, colocar as crianças a trabalhar a pares e em grupos de três elementos. Alguns grupos desde cedo resultaram muito bem, mas em contrapartida existiam sempre alguns grupos que não funcionavam

e que também não percebiam o intuito do trabalho a pares que consistiam na divisão de tarefas e que ambos trabalhassem em conjunto visando um mesmo objetivo. Ao deparar-me com este problema, tentei desenvolver mais momentos com esta componente com o intuito de desenvolver as capacidades de aprendizagem no que concerne as questões de trabalho de grupo e a pares.

Capítulo IV – Dimensão investigativa

4.1. Professor investigador e reflexivo e autonomia profissional

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão, p. 5, 2001)

Ao ler e reler esta citação de Isabel Alarcão posso referir que este pensamento me acompanhou durante o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada e que me fez pensar muitas vezes sobre o assunto. Como ser professor sem nos questionar? Como nos podemos evidenciar um profissional de educação, promotor de aprendizagens e de desenvolvimento do indivíduo e da comunidade educativa em redor, se não nos questionamos? Se não observamos? E se não refletimos?

No seguimento deste pensamento que me levou a elaborar estas e mais questões que compreendi a necessidade de ser um professor investigador e reflexivo, bem como na urgência que é transmitir, a todos os profissionais com quem trabalhamos, a importância que esta característica, sim por que deve ser uma característica da profissão, tem evidenciado ao longo dos tempos. E como também, segundo diversos estudos que têm vindo a ser apresentados, esta característica concretiza um maior aproveitamento de aprendizagens.

Numa primeira abordagem é meu intuito evidenciar o conceito de professor investigador e a importância que este conceito teve nas diversas aprendizagens pedagógicas que realizei em contexto.

Desde aluna que me foi sendo evidenciado que um professor não deve ser um objeto passivo da sua própria ação didática mas sim um profissional consciente dos seus atos e opções que toma. Como tal afirma Fernandes que,

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários (...) mas que se possam assumir como (...) profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades que estão inseridos. (Fernandes, 2011, p.82)

É necessário que os professores sejam capazes de se recriar e reinventar a si próprios, às suas práticas bem como ao ensino (Fernandes, 2011, p.82).

Contactando com a realidade do que é ser educador/professor e iniciar-me na prática pedagógica, compreendi que é necessário uma prática informada, consistente e fundamentada, uma prática que nos leve a reinventar a pessoa que somos e o profissional que queremos ser. Logo, a investigação e a reflexão, que de práticas educativas, organização de ambientes deve ser uma constante no percurso da formação de educadores/professores como também uma prática cotidiana. Como nos refere Alarcão,

Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (Alarcão, 2001, p.6)

Enquanto profissionais de educação, devemos de agir em conformidade, com uma prática informada, atenta, para que em cada momento possamos agir da forma mais intencional, justificando essas mesmas ações, e ao mesmo tempo questionando-as. Não basta apenas observar se não dessa observação não existe a intencionalidade de modificar algo, a observação remete-nos para uma reflexão, uma planificação mais atenta e intencional. Ou seja, um professor deve ser capaz de construir diferentes saberes profissionais através da sua própria ação.

Para que um professor se possa evidenciar e caracterizar como sendo um profissional investigador deve ser capaz de se questionar a si próprio, às suas práticas e às suas metodologias para que, gradualmente, possa modificar a sua ação pedagógica e ter um impacto positivo junto do seu grupo e da comunidade educativa em que se insere.

Assim, ser professor-investigador pressupõe que se seja capaz de observar situações, investigar, avaliar, refletir, agir e voltar a refletir sobre a ação o que nos remete para outro conceito de investigação-ação-reflexão que abordarei mais à frente.

Este parece um processo um pouco abstrato e que requer uma motivação extra da parte do educador/professor, no entanto, utilizando palavras de Nunes, em Leal da Costa e Nunes (2016), quando iniciamos a nossa formação existe uma necessidade de nós, falando da minha experiência, de parar um pouco e refletir, compreender o que aquele dia/situação foi para mim, o que aprendi, onde errei, o que posso fazer melhor. Estas são questões que nos acompanham e que nos fazem crescer enquanto futuros profissionais, como refere Nunes em Leal da Costa e Nunes (2016)

“Comecei a sentir a necessidade de refletir sobre o meu trabalho, sobre as minhas aprendizagens de profissional em formação, de refletir sobre as aprendizagens das crianças face ao meu trabalho, de escutar as suas vozes e interpretá-las com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e com o objetivo de me tornar numa educadora/professora crítica e reflexiva. Neste sentido surgiu a necessidade de compreender o meu percurso de aprendizagens como futura educadora / professora, sem esquecer quem eu era como pessoa.”
(Nunes, 2016, pág. 43)

O facto de estar consciente sobre a importância de ser uma profissional ativo, uma profissional que investiga e que reflete sobre a sua prática ajudou-me todos os dias e em todos os momentos da prática pedagógica, contribuindo para a minha autonomia profissional e para a compreensão daquilo que será o meu caminho profissional.

Este processo não foi um processo fácil inicialmente, mas, como referi anteriormente, é algo que começa muito abstrato mas que se mostra uma necessidade, que nos permite confrontarmo-nos com os nossos próprios erros, inseguranças e medos.

O conceito de educador/professor num paradigma de investigador que age e reflete ajudou-me no meu processo de aprendizagem, não apenas a concretizar uma prática mais fundamentada mas como também na aquisição e desenvolvimento de diferentes mecanismos de resolução de problemáticas e conflitos que fui encontrando,

na capacidade de antecipar acontecimentos e de reagir face aos que não foram previstos. Adotar o conceito de professor-investigador e reflexivo ajudou-me na concretização e desenvolvimento da minha ação pedagógica tornando-me uma pessoa e uma profissional mais autónoma e consciente das minhas ações.

4.2. Investigação-ação-reflexão e Prática de Ensino Supervisionada

“A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.” (Ponte, 2002, p. 3)

Ao longo deste relatório, tenho evidenciado a importância da investigação, porquê e para quê, mas devemos ver esta investigação numa perspetiva de investigação-ação-reflexão. É necessário investigar, mas não apenas investigar por si só, investigar para agir e para refletir.

Ao longo dos tempos, a investigação-ação-reflexão produziu diversos estudos sendo que, por essa razão, é difícil encontrar uma definição única para este conceito. (Ponte, 2010, p.68).

Atualmente Passeggi (2016) refere que, “(...) *uma das grandes contribuições do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (PINEAU; LE GRAND, 2012; JOSSO, 2010; DOMINICÉ, 2000), foi a de conceitualizar a prática de narrativas em que o narrador toma suas experiências como objeto de reflexão, sob a denominação de pesquisa-formação (DOMINICÉ, 2000; JOSSO, 2012), ou de tornar a pesquisa-ação um processo de formação, como propõe Pineau (2005), ao acrescentar mais um traço de união: pesquisa-ação-formação, em resposta à necessidade de um novo paradigma em educação que emergia diante das especificidades da formação de um público adulto.*”

Quando iniciei a minha formação as temáticas que abordámos remetiam-nos para um conceito de investigação-ação que, como Máximo esteves (2008) define, o

conceito de investigação ação como sendo “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Pires, 2010, p. 74). Reforçando, Kemnis (1993) citado por (Ponte, 2002, p. 6) refere ainda que “é uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (...) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça (...) das suas práticas sociais ou educacionais; da sua compreensão dessas práticas e das situações em que essas práticas têm lugar”.

Segundo Passeggi, e de acordo com a literatura atual, devemos compreender o paradigma da formação de educadores/professores como sendo uma investigação-ação-reflexão. Ainda segundo o autor anteriormente mencionado, o mesmo refere os seguintes parâmetros como delineadores deste novo método:

- a) *Quem pesquisa?* O que diferencia o paradigma da pesquisa-formação é que nele se acrescenta, além dos formadores e de instituições não universitárias, a própria pessoa em formação, legítima a sua formação pela produção de conhecimento fundamentado nas suas práticas e experiências, as pessoas, e em nosso caso os professores, estão preocupados com os problemas que os inquietam e buscam uma ciência de mediações suscetível de lhes trazer respostas.
- b) *O que se pesquisa?* No modelo emergente da pesquisa-formação, sobressaem-se as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais; sociais, existenciais) introduzidas pelos novos agentes e relacionadas a seus problemas, que se constituem os objetos de investigação com amplas aberturas para os diferentes tipos de aprendizagem (formais, não formais e informais), que vão além do que é potencialmente previsto na clássica divisão das etapas escolares.
- c) *Como se pesquisa?* No modelo da pesquisa-formação adotam-se metodologias interativas com traços de união na constituição de um novo paradigma: o da pesquisa-formação, ou o da pesquisa-ação-formação. A perspectiva epistemológica se institui numa perspectiva transdisciplinar, ou mesmo pós-disciplinar, como propõe Ferrarotti (2013, p. 23, tradução

nossa), para conceber o método (auto)biográfico nas ciências sociais e humanas;

- d) *Por que se pesquisa?* no modelo da pesquisa-formação destacam-se três objetivos principais: o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo emancipatório. Entendo que o último é o mais importante dos três, pois se trata de perceber a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa. Do ponto de vista axeológico, a dicotomia entre compreensão teórica e aplicação prática é substituída pela inclusão do objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação.

Esta deve ser uma investigação que contribua tanto para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos por parte do professor investigador como também para a comunidade educativa que o envolve, “tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (Alarcão, 2001, p. 8).

A investigação é vista e referida como a ponte de ligação entre a teoria e a prática, corroborando este pensamento o autor Craveiro (2006) citado por Pires (2010, p. 71) vem nos referir que a investigação reforça esta relação, na medida em que a teoria é uma ferramenta indispensável para a prática, sendo que, para além disso, a investigação ajuda a esclarecer e a justificar tomadas de decisão e ações, através do processo da reflexão.

Podemos então questionar-nos, em que medida está relacionada este conceito de investigação com a Prática de ensino Supervisionada? A relação entre ambas é indispensável em contexto de formação de educadores/professores, a prática de ensino supervisionada é o momento em que tornamos real a ligação entre a teoria e a prática e onde desenvolvemos em grande massa os nossos conhecimentos profissionais. É indispensável no processo de formação pois auxilia-nos e permite ao adulto em formação uma maior compreensão do seu percurso, ajuda-o a organizar, a criar instrumentos, a perceber o que fazer e como fazer, ou a quem procurar ajuda.

Concluindo, “ajudam o professor a compreender a acção educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos” (Pires, 2010, p.72).

4.3. Definição da problemática do estudo

Enquanto aluna, quando iniciei a minha PES tinha algumas inclinações sobre aquilo que gostaria de investigar com o grupo e que sempre me motivou, as questões relacionadas com a avaliação e de como ela pode ser utilizada como uma ferramenta para potenciar e promover aprendizagens. Claro que as minhas motivações por esta área necessitavam de muita aprendizagem sobre o tema pois estamos habituados a contactar com a avaliação de uma forma diferente, uma forma em que é vista como um instrumento de quantificador de aprendizagens e era isso que eu pretendia, no início, desmistificar. Com a ajuda dos meus professores e orientadores compreendi que em tão pouco tempo de estágio seria impossível mudar as concepções que o grupo tinha sobre a avaliação de forma a fazer com que se apropriassem de um novo conceito de avaliação, então tive que repensar a minha investigação e como tentaria que as crianças utilizassem a avaliação formativa nos seus dias.

Inicialmente seria este o plano, introduzir o conceito de avaliação formativa no quotidiano das crianças e que este conceito auxiliasse as mesmas na aquisição e desenvolvimento de aprendizagens. Para tal comecei por recolher alguns dados de como as crianças “viam” a avaliação e que resultou na seguinte tabela,

Tabela 5: Excertos das primeiras conceções das crianças e pais.

<p>Avaliação como um Julgamento</p>	<p>“Podemos ter notas más e notas boas.”; “Se portarmos bem temos bola verde, se portarmos mais ou menos temos bola amarela e se portarmos mal temos bola vermelha.”</p>
<p>Avaliação como um método de classificaã o</p>	<p>“(…)em cada período são feitas as fichas de avaliação para se verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado pelo professor.”; “A avaliação é 3 fichas e elas são de matemática, a de estudo do meio e a de português”; “Para mim a avaliação é uma ficha individual com nota, uma ficha diferente das outras porque é avaliada pelo professor”; “A avaliação para mim são os resultados dos testes, o comportamento, o saber trabalhar em grupo e a assiduidade.”; “A avaliação é feita no fim do período ou no fim do ano quando há exames.” “O resultado da avaliação normalmente é obtido através de uma nota, quantitativa ou qualitativa.”; “Temos sempre a nota, muito bom, bom, suficiente e insuficiente.”;</p>

<p>Avaliação instrumento apenas utilizado para e pelo professor</p>	<p>“A avaliação é quando nós fazemos um teste e sabemos a nossa avaliação.”</p> <p>“Costuma-se realizar quando o professor acha necessário.”;</p> <p>“Serve para o professor ver quem sabe a matéria e para ver quem não sabe.”; “O professor avalia os comportamentos na sala de aula, no refeitório e no recreio.”;</p> <p>“(…)a avaliação é uma ficha que serve para o professor saber o que aprendemos ao longo do ano.”;</p> <p>“A avaliação serve para os professores saberem se os alunos estão com atenção nas aulas e se a matéria é compreendida pelos alunos.”;</p> <p>“Eu penso que a avaliação é para os professores avaliarem o meu trabalho ao longo do ano (...)”</p>
<p>Dificuldades em lidar e Comunicar o erro</p>	<p>Apenas uma das crianças referiu o erro mas apenas associado ao feedback, nenhuma mostra a relação que o erro pode ser importante para um processo de aprendizagem.</p>
<p>Avaliação formativa, como instrumento para as aprendizagens</p>	<p>“A avaliação é para aprendermos melhor as estratégias que damos nas aulas e puxarmos mais pela nossa cabeça.”;</p> <p>“Eu penso que a avaliação é uma forma de saber os nossos conhecimentos.”; “O professor está sempre a avaliar-nos mas nem sempre nos dá notas.”; “A avaliação</p>

	<p>é para ver o que já sei fazer e quais as matérias que domino melhor e as que tenho mais dificuldade.”;</p> <p>“A avaliação serve para melhorar os objetivos.”;</p> <p>“A avaliação para mim serve para mostrar o que nós aprendemos, assim o professor irá saber a matéria que nós temos mais dificuldades.”;</p> <p>“A avaliação ajuda-nos a saber mais. É muito importante para o nosso desenvolvimento escolar e pessoal. Nem sempre que somos avaliados recebemos uma nota.”</p>
Avaliação como instrumento utilizado pela e para a criança	<p>“A avaliação serve para nós e os professores sabermos o que já aprendemos.”;</p> <p>“A avaliação é uma forma de perceber o que já aprendi.”</p>
Evidências de feedback	<p>“Quando se faz há uma coisa chamada feedback que é o professor que faz e diz os erros.”</p>

No entanto, apesar de ter por base a minha motivação inicial para a investigação, valorizando e escutando as suas conceções, as suas necessidades e por sua vez, organizando ambiente educativos que tivessem por base o conceito de avaliação formativa e também a intervenção da criança, através da sua ação direta como também indireta que resulta da escuta e atribuição de sentido e significado.

Ao iniciar a minha investigação e debater-me com estes assuntos foi então que me questioneei a mim própria, o que será que poderia fazer para que as crianças pudessem participar ativamente no seu processo de aprendizagem, de que forma poderíamos organizar o ambiente para que essa participação fosse algo natural e não imposto. E foi assim que acabei por encontrar a minha problemática de estudo juntamente com o grupo, e que incidiria sobre criar ambientes ativos e participativos promotores de aprendizagens com significado, com base na escuta ativa das produções das crianças da parte do adulto em que o conceito de avaliação estivesse presente e que era compreendido como uma ferramenta de desenvolvimento de aprendizagens mais fundamentas e com mais significado para a criança, em que a avaliação se compreendesse como uma forma de aprender de forma reflexiva e crítica.

4.4. Objetivos da dimensão investigativa no âmbito da PES

Com base na problemática acima referida propus que a minha investigação seguisse por um determinado percurso e que esse percurso fosse ao encontro destes três grandes objetivos:

- Conhecer e compreender conceções de crianças sobre o que é avaliar e para que serve a avaliação;
- Intervir promovendo ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo por base a escuta atenta das produções de crianças e as suas conceções;
- Prosseguir a formação, numa lógica de projeto e desenvolvendo competências de planificação, intervenção e reflexão, abarcando as diferentes dimensões do perfil profissional e do paradigma Investigação-ação-reflexão.

Estes foram os objetivos a que propus iniciar a minha investigação, agora penso que poderia adicionado outro, na medida em que fui aprendendo a profissão, valorizando procedimentos e adquirindo experiência que a formação pela prática, pela investigação e pela reflexão me permitiram.

Num primeiro momento, ao deparar-me com a impossibilidade de alterar conceções de crianças sobre um determinado tema, optei por reestruturar a minha ação junto do grupo e promover ambientes de aprendizagem participativos e ativos tendo por base as conceções das crianças, no que respeitava a avaliação formativa, que permitissem uma maior partilha e reflexão sobre as aprendizagens e para as aprendizagens, para tal a escuta tornou-se aqui uma ação fundamental da minha prática enquanto futura educadora/professora. E aqui deu-se uma nova reestruturação daquilo que seria um dos grandes pilares de orientação da minha ação investigativa, que tinha como base a escuta ativa e significativa das crianças, das suas produções.

4.5. Metodologia

4.5.1. Os instrumentos de recolha de dados

Como todas as investigações é necessário utilizar instrumentos que me permitam a recolha e consequente análise de dados. No que concerne à investigação que realizei os instrumentos de recolha de dados utilizados foram:

- **A Observação Participante** foi o instrumento de recolha de dados que me ajudou a criar um outro instrumento de recolha de dados (caderno de formação) e que me permitiu ter informação para os restantes instrumentos eu utilizei. Considero que este seja um instrumento que me auxiliou a complementar os restantes instrumentos, considero que graças à observação participante, que considero imprescindível e essencial, que me permitiu conhecer o grupo e a comunidade educativa em que o mesmo se inseria e que me permitiu planificar com mais clareza e intencionalidade e que, por sua vez, também me permitiu refletir fundamentando essas reflexões com as observações que ia realizando todos os dias.

- **O Caderno de formação** este é o instrumento que considero conter mais informação sobre tudo, desde informações foram fundamentais na minha prática como futura professora e educadora de infância. As notas de campo, recolhidas diariamente, permitiram-me planificar de acordo com as características e necessidades do grupo, o meio envolvente como também a minha investigação. As notas de campo, as planificações e as reflexões tornaram-se instrumentos de recolha e também de análise de dados pois tudo aquilo que acontecia, tudo o que pensava, como fazia e o que refletia depois de ter acontecido ficou documentado nestes três instrumentos que fazem parte do caderno de formação, e isto não apenas em relação ao que acontecia em relação à concretização de uma tarefa/atividade mas sim em relação aos diversos aspetos que fazem parte de um dia com o grupo, os seus medos, as suas necessidades, aquilo que nos dizem, por outro lado as coisas que não nos dizem mas de qualquer forma nos mostram, e também, em relação à minha própria ação enquanto profissional.

- **As produções das crianças** que me foram permitindo observar como as crianças reagiam e resolviam os seus problemas, sozinhas ou em conjunto, utilizando métodos baseados numa perspetiva de avaliação formativa, por isso considero que também foram instrumentos de recolha de dados importantes.
- **As narrativas e registo de conversas** (orais e escritos), estes registo que tanto podem ser entre as crianças em sala de aula, entre crianças e o adulto permitiram-me compreender alguns aspetos que por vezes nos podem escapar ao olhar e que em conversa acabam por surgir naturalmente quando o ambiente assim o permite, quando o adulto permite que este tipo de situações aconteça, ou seja as conversas, permite-lhe observar e compreender alguns aspetos que o ajudam tanto na sua prática, a compreender as necessidades do grupo como também, na minha situação, a ser mais um instrumento de valor para a minha investigação.
- **As fotografias, vídeos e gravações** forma um dos instrumentos de recolha de dados que me facilitou a escrita em alguns momentos pois é difícil de recordar ou escrever tudo e quando gravamos ou tiramos fotografias ajudamos como um memorando visível que nos pode auxiliar, ajudam a perceber diferentes aspetos relacionados com atitudes e ações das crianças, como também nos demonstra como somos a nível profissional e como podemos ajustar a nossa ação para um maior sucesso de aprendizagem do grupo.

4.5.2. Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

4.5.2.1. Práticas Pedagógicas – Análise e Interpretação de dados

4.5.2.1.1. Conhecer o Grupo e compreender as suas rotinas

O conhecimento do grupo e das suas rotinas deve ser o aspeto principal de que nos devemos inteirar na medida em que vai condicionar toda a nossa ação enquanto professores daquele grupo. Para a minha investigação era essencial este conhecimento prévio uma vez que o tema da ação investigativa foi escolhido por mim sem antes ter contacto com o grupo. Era necessário compreender quais as dinâmicas que o professor cooperante já desenvolvia e quais as que se enquadravam nas diretrizes da avaliação formativa.

Focando-me nas minhas notas de campo, um dos aspetos que considero importante referir é o facto do professor cooperante abordar sempre o tema em discussão/aprendizagem em grande grupo inicialmente para que se possa compreender em que situação se encontra a criança referente àquele tema.

Observação participante do dia 26 de setembro

“O professor antes da realização de cada tarefa mobiliza conhecimentos adquiridos anteriormente e algumas conceções que as crianças possam ter, aproveitando-as para o debate e esclarecimento de dúvidas que podem ser comuns a vários alunos.”

Outro aspeto que caracteriza a metodologia de ensino deste professor é partir sempre dos conhecimentos prévios que a criança demonstra ter, debatendo em grande grupo, confrontando diferentes perspetivas que possam surgir sobre um mesmo tema, questionando e desmistificando algumas conceções menos científicas com o objetivo de proporcionar aprendizagens mais fortes onde as crianças fazem parte do seu próprio processo de aprendizagem.

Observação participante do dia 27 de setembro

“Recorre bastante aos outros alunos para explicarem aquilo que aprenderam ou como acham que se devem fazer aquele exercício, ou seja, faz com que as crianças façam parte do seu processo de aprendizagem. Questiona-os e pede que explicitem os seus raciocínios.”

Enquanto alguns professores se demonstram perante os alunos como o detentor de todo o conhecimento esta não é a forma deste professor trabalhar. Durante as diferentes atividades ele pedia aos alunos que explicassem aquilo que iam fazer e como o iam fazer, estimulando assim a explicitação do seu raciocínio. Solicitava muitas vezes aos pares para explicarem determinadas situações e aprendizagens ao colega que estava com dificuldades em compreender e, na minha opinião, esta é uma prática que defendo e que também promovi ao longo da minha prática. Por vezes os alunos compreendem melhor se for os seus pares a explicar, podemos pensar que é devido à sua linguagem mais próxima como também ao facto de ser um colega e aqui o fator inibidor que é estar a falar para o professor desaparece, o aluno esquece a pressão que possa existir sobre ele e concentra-se apenas no seu colega. Com esta prática apropriamo-nos de diversos aspetos como por exemplo o desenvolvimento de capacidades orais e comunicativas (capacidade de explicitar o seu pensamento), onde possam ainda existir dúvidas, estimulamos o trabalho entre pares e a entreajuda.

Observação participante do dia 28 de setembro

“Dá feedback e reforço positivo.”

Outra prática já desenvolvida pelo professor e que continuei durante a minha prática foi a questão do feedback que já considerava um aspeto muito importante para reforçar a confiança das crianças e veio a tornar-se fulcral para a investigação que iria realizar com o grupo e que inicialmente ainda não sabia do que se tratava. No entanto deparei-me com uma outra questão/dificuldade: **como dar um bom feedback? E o que é afinal um feedback de qualidade?**

Segundo Fernandes (2011) “(...) o feedback é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa”

(p.89). Sendo este outro aspeto que considero positivo tanto para as aprendizagens dos alunos como também para potenciar a minha dimensão investigativa.

Então com todos estes aspetos que fui observando, referentes às metodologias utilizadas pelo professor cooperante, fui pensando e repensando as minhas próprias metodologias.

Observei que alguns elementos do grupo demonstravam alguma dificuldade em partilhar aquilo que fizeram, tinha dificuldade em partilhar as suas aprendizagens, devido ao facto de puderem ser consideradas “erradas”. Neste contexto e tendo um currículo a desenvolver, muitas aprendizagens que são realizadas têm apenas um carácter, uma resposta, no entanto era necessário que as crianças desconstruíssem a conceção que já tinham atribuído ao “erro” de que era algo mau e que colocaria em causa o seu desempenho.

Foi também neste primeiro contacto com a realidade e com o contexto de educação que compreendi a importância da escuta, as crianças têm muito para nos transmitir e, por vezes, em contextos de educação como o 1º Ciclo os professores acabam por deixar para segundo plano o que as crianças lhe dizem, seja por palavras escritas, orais ou outro tipo de produções. Neste contexto, e apesar de um grande trabalho já realizado pelo professor cooperante, senti a necessidade de os escutar mais, e mais atentamente, de criar um ambiente em que o grupo e cada indivíduo se sentisse “seguro” para partilhar.

Este era um grupo em que muitas rotinas e dinâmicas já se enquadravam no contexto da avaliação formativa, no entanto considerei que alguns aspetos poderiam ser mais aprofundados como a questão de feedback e de reforço positivo, desenvolver uma atitude mais crítica face às suas aprendizagens e começar a trabalhar na temática de aceitação do “erro”.

4.5.2.1.2. Promovendo ambientes ativos e participativos desenvolvendo o currículo

A principal ação, caracterizando a minha ação profissional com este grupo centra-se, principalmente, em promover ambientes educativos de aprendizagens participativas e ativas, desafiadores e estimulantes, partindo da escuta de narrativas de crianças, tendo por base uma ação fundamentada também nos conceitos da avaliação formativa, em pequenos grupos e em grande grupo, na integração curricular. Neste sentido, desenvolvi um conjunto de atividades em que o currículo era desenvolvido onde o feedback, o reforço positivo, a aceitação do erro foram dos principais orientadores da minha ação enquanto professora.

Neste sentido ao longo da PES elaborei diversas atividades com o grupo onde fosse necessário: as crianças conversarem, explicarem raciocínios, partilharem ideias e assumirem uma atitude crítica para que conseguisse perceber os benefícios que este tipo de abordagem proporcionava ao grupo e também para lhes proporcionar um ambiente cada vez mais promotor de partilha de aprendizagens com base na reflexão e pensamento crítico. Uma das atividades desenvolvida consistia na elaboração em pequeno grupo de uma cadeia de palavras, posteriormente partilhavam com o grande grupo e, todos juntos, chegaríamos a conclusões.

É importante referir que estava a desenvolver currículo, no entanto o meu olhar estava mais centrado naquilo que as crianças partilhassem e que não estivesse relacionado com o currículo, algo que me permitisse a mim, enquanto professora responsável pelo grupo, orientar a minha ação para que o ambiente não criasse nenhum tipo de constrangimento à partilha de cada criança e que o feedback dado fosse de qualidade.

- **FeedBack e Reforço Positivo**

“Metodologias de aprendizagem colaborativa, baseadas no diálogo igualitário entre todos os intervenientes no processo educativo, têm vindo a ser utilizadas com sucesso em dinâmicas escolares(...)” (Catela, 2011, p.41)



Figura 30: Apresentação da cadeia de palavras para

É fundamental que toda a ação do professor se desenvolva para com os alunos de uma forma positiva, dando-lhes instrumentos para que prossigam nas suas aprendizagens. O feedback/reforço positivo é um deles. Existem alguns tipos de feedback, no entanto aquele que considero útil é o que ofereça algo à criança, que lhe permita ativar os mecanismos necessários para prosseguir as suas aprendizagens. Se o feedback for depreciativo a criança acaba por perder a intenção de prosseguir aquela aprendizagem, acredita que o que fez está errado, atribuindo uma conotação negativa a toda a experiência não querendo vivenciá-la novamente. Quando o feedback é dado de forma positiva, em que envolvemos a criança neste processo de procura e exploração, faz com que ela perceba em que situação o seu processo de aprendizagem se encontra, o que pode fazer e o que necessita de mobilizar.

Os momentos de partilha em grande grupo eram os meus preferidos e foi onde desenvolvi mais as questões de partilha entre o grupo com o intuito de reforçar esta

questão de feedback em que as crianças conseguem identificar conquistas e aspetos mais negativos como o erro e aprenderem com ele.

Nota de campo 11 de Novembro

A M.L. mostrou-se apreensiva quando, através da apresentação da sua cadeia de palavras, os colegas apontaram um erro na mesma. Ao se deparar com esta situação, retraiu-se e deixou de partilhar o seu raciocínio, a razão pela qual chegou lá.

Optei por pedir a um dos colegas que tinha constatado o erro para nos explicar o porquê de achar que o pensamento da colega não era o correto.

A: “Porque nós devemos começar a seguinte palavra com a última sílaba da palavra que está antes. Ela começou sempre com a mesma sílaba.”

(compreende onde se encontra o erro e explica o seu processo até à constatação do mesmo)

Cátia: “Então se na cadeia de palavras utilizássemos sempre a mesma sílaba inicialmente, o pensamento da M.L. estava correto?”

A: “Sim.”

Cátia: “M.L. o teu pensamento foi diferente daquilo que pedi inicialmente, mas diz-me, ouviste o que o A. Disse ?”

M.L.: “Sim.”

Cátia: “E se te pedisse para fazeres uma nova cadeia de palavras no quadro com apenas 3 palavras, uma coisa rápida, tendo em conta a ajuda do A. Achas que conseguirias fazer?”

M.L. “Acho que sim.” (disse encolhendo os ombros, não mostrando confiança de que seria capaz)

A M.L. elaborou uma nova cadeia de palavras e mostrou que tinha compreendido onde tinha errado e o que fazer para superar esse obstáculo, apesar de ter sido um momento desafiante e constrangedor para ela, mostrou-se mais confiante no final.

Como podemos observar na nota de campo anterior, o ambiente influencia em grande medida a forma como a criança está presente e influencia o seu processo de

aprendizagem. Sempre considerei importante a desconstrução da conceção que as crianças criaram em torno do erro e a minha ação foi sempre baseada neste conceito em que o erro não deve ser considerado um aspeto negativo no processo de aprendizagem, mas sim como algo bom que permitiria às crianças aprenderem com ele e partilharem entre elas estas experiências. Como podemos observar neste exemplo específico em que o A. Foi capaz de compreender o processo que levou à M.L. a obter aquele resultado, com o feedback certo, seja do adulto ou dos pares, a criança mostra a capacidade de compreender o seu raciocínio como o do colega e compreender o que necessita nesta situação para chegar ao objetivo pretendido.

Na imagem que se encontra referida anteriormente, podemos observar um dos momentos de partilha de aprendizagem em grupo, a construção de palavras em cadeia, como mediadora de interações, consistiu o meu papel em auxiliar na condução do diálogo entre as crianças com o intuito de promover um ambiente seguro de partilha de aprendizagens em que cada grupo tinha o seu tempo para apresentar o que fizeram, qual o pensamento utilizado na realização da tarefa evidenciando a aprendizagem que estava intrínseca. Mas também para que o restante grupo tivesse a oportunidade de tirar dúvidas, dar conselhos.

Como este momento, introduzi também na rotina diária um tempo no início da manhã em que várias crianças liam um excerto da obra que estivesse a ser trabalhada nessa semana. Aqui o objetivo era que a criança conseguisse refletir sobre a sua própria performance, refletindo sobre a mesma com o intuito de evidenciar aspetos positivos e negativos e instrumentos que o pudessem auxiliar a ultrapassar os aspetos menos positivos.



Figura 31: Leitura em grupo em apresentação para o grande grupo.

A imagem anterior é representativa do momento anteriormente descrito, esta turma era uma turma de segundo ano, por essa razão o professor cooperante pedia sempre para o grupo ler vários excertos de textos, sobretudo de obras obrigatórias ao currículo. Era um momento em que as crianças também demonstravam alguma fragilidade e incerteza por ainda não dominarem a leitura como talvez gostariam ou como já alguns dos seus pares o faziam. Como era algo que o professor cooperante queria que se mantivesse na rotina do grupo, pensei que a pudesse alterar num pequeno aspeto. Apesar de continuarem a ler pequenos excertos de obras e textos do currículo pensei que seria interessante trazerem os seus próprios textos, produções em sala de aula, ou histórias que tivessem em casa, poderiam ler qualquer coisa, desde que fosse importante e lhes despertasse o interesse.

O que estamos a observar nesta imagem são dois grupos que pediram para que naquele momento de leitura matinal apresentassem aos colegas os projetos que tinham feito sobre a alimentação saudável, lendo aos colegas toda a informação que tinham aprendido e como isso os deixava seguros deles próprios e das suas capacidades de aprendizagem as leituras ocorriam de uma forma mais natural e sem a atribuição de conotação negativa pela obrigatoriedade da leitura de algo escolhido pelo professor.

Aqui a criança decidia o que pretendia ler e quando o pretendia fazer, fez com que eles se sentissem a “conduzir” o seu próprio caminho, e estavam, estavam a ser

agentes ativos no seu processo de aprendizagem indo ao encontro daquilo que era o objetivo do currículo, a promoção e desenvolvimento da leitura.

Associado a este momento, habitualmente, questionava o que a criança tinha achado da sua leitura e se queria escutar a opinião dos colegas, incentivando aqui a partilha de ideias e conhecimentos, para que ocorresse feedback entre pares e não apenas do adulto para a criança.

Nota de Campo 04 de outubro

A L. tem algumas dificuldades de leitura, mas progrediu com as histórias que trás de casa. Pedi para o J.M. partilhar com a colega o que tinha achado da sua leitura.

J.M. “Eu não percebo algumas palavras que ela diz.”

Cátia: “Não conseguiste perceber ou não conseguiste ouvir?”

J.M. “Não consegui perceber, ela lê muito rápido. Acho que se ela lesse mais devagar era bom.”

Cátia: “L. o que achas do que o J.M. acabou de dizer? Achas que o que ele te disse pode te ajudar?”

L: “Acho que sim, e talvez falar mais alto, que eu falei baixinho.”

Cátia: “Preferes ler histórias tuas ou que da próxima vez eu escolha algo para tu leres?”

L: “As minhas.”

Cátia: “Porquê? Achas que as que escolho são mais difíceis?”

L: “Não são mais difíceis, mas as minhas eu posso ler em casa.”

O facto de existir uma preparação prévia mostra o compromisso que a criança tem com aquele momento de leitura, mostra que ela quer partilhar com os colegas aquela história/texto/projeto que para ela tem algum significado. Mostra também a intenção de melhorar as suas competências, neste caso no âmbito da leitura.

O momento da leitura inicialmente deixava as crianças constrangidas em terem que ler para o grande grupo, uma das estratégias que utilizei que mais otimizou este momento foi ao deixar que as crianças escolhessem aquilo que pretendiam ler. Deixei

que as crianças se sentissem livres na escolha e permiti que o momento se torna-se mais significativo para o grupo e para mim também, pois permiti-me a escutar e a compreender aquilo que o grupo necessitava para tornar uma atividade, inicialmente, com algum carácter constrangedor se torna-se num momento de patilha e reflexão para as aprendizagens.

- **Mapa de Comportamento Semanal**

Quando iniciei a minha prática supervisionada neste contexto encontrei um instrumento que tantas vezes abordámos em contexto de aluna de licenciatura e de mestrado, o mapa semanal, mais concretamente neste caso o mapa de comportamento semanal. Este mapa servia simplesmente para avaliar e categorizar comportamentos que a maior parte das vezes julgava e caracterizava uma criança como bem ou malcomportada. Quando chegava o momento de se avaliarem a si próprios e de os outros os avaliarem sentia que a tensão se instalava na sala. Colocar uma criança num determinado “patamar”, bem ou malcomportada, pode ter resultados perturbadores para a criança pois, por um lado, acredita que é aquilo que ela é pois foi “julgada” pelos adultos e pelos seus pares como, por outro lado, vê todo o seu dia de trabalho classificado apenas pelo critério do seu comportamento. Este mapa era um instrumento que algumas das crianças não o viam com bons olhos pois apenas refletiam o aspeto mais negativo do seu dia, ou seja, este mapa era muito baseado em comportamentos negativos e chegava a ser uma altura de muito stress para as crianças.

Consoante as notas que fui retirando na semana de observação compreendi que poderia potenciar este instrumento para algo que fizesse mais sentido para o grupo e que fosse ao encontro da minha temática de investigação, e então potencieei este instrumento de forma a aumentar os momentos de reflexão sobre as aprendizagens diárias de cada criança, seria a avaliação global das aprendizagens diárias envolvendo conteúdos curriculares de matemática, português ou estudo do meio, aprendizagens a nível artístico, como também aprendizagens a nível social, que ocorressem nos diversos momentos do dia.



Figura 32: Figura ilustrativa do mapa semanal.

Esta era a tabela utilizada para o mapa semanal, em vez de utilizarmos as bolas verdes/amarelas/vermelhas apenas utilizamos as verdes como que a fazer uma check list de que todos já tinham partilhado o que pretendiam. Começámos a ver esta tabela como uma tabela em que existiam três perguntas:

- “Como me senti hoje?”
- “O que adorei aprender/fazer?”
- “Onde acho que poderia ter feito diferente?”

Estas questões não foram escolhidas ao acaso, assente nas minhas primeiras semanas de observação compreendi que mais importante do que julgar um comportamento é tentar perceber o porquê desse mesmo comportamento ter ocorrido. A primeira pergunta vai-nos levar a que as crianças expressem os seus sentimentos e emoções sobre o momento que mais foi significativo para elas durante o dia. Ao conjurar estas questões tentei optar por questões que não promovessem julgamentos, que não promovessem sentimentos/attitudes de melhor/pior, são questões que me iriam auxiliar na minha ação educativa e numa planificação mais concreta para o grupo com quem estava a desenvolver o meu trabalho, mas acima de tudo a minha formação, eu estava a aprender com eles.

O mapa de comportamento, que passou a ser chamado de mapa das aprendizagens começou a ser mais complexo e a ter um maior impacto na rotina do grupo pois era utilizado ao longo do dia e no final fazíamos um balanço do seu processo de aprendizagem, daquilo que gostavam que tivesse sido diferente, em vez de apenas classificarmos o seu comportamento.

4.5.2.2. Considerações finais/Aprendizagens;

A avaliação serve para ajudar os alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado à aprendizagem e ao ensino. A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação; ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, mede rigorosamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Na verdade, a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender. (Fernandes, 2011, p.98)

Ao iniciar o estágio, pensava ter a temática de investigação completamente decidida e acreditava que o meu desafio iria ser apenas em articular a noção teórica que tinha do conceito de avaliação com a aplicação na prática, como iria criar atividades/momentos em que a avaliação fosse notória no seu carácter formativo? Ou, no meu pensamento, ainda mais ousado, como faço para que toda a minha ação educativa junto daquele grupo se centrasse nos objetivos e parâmetros estipulados pela literatura existente?

Ao escutar as crianças e dar importância ao que elas me diziam, apercebi-me que o meu objeto de investigação e de intervenção enquanto adulto em formação era totalmente diferente daquilo que tinha pensado à priori. Quando confrontada por esta constatação comecei a duvidar, comecei a pensar que alterar tudo aquilo que tinha já

idealizado na minha cabeça não iria dar certo. No entanto compreendi que apenas estava a ir em direção ao que sempre tinha pensado que faria enquanto professora, uma professora que escuta as suas crianças, que dá sentido às suas aprendizagens, que lhes permite serem agentes ativos na construção do seu saber e do indivíduo que se vão tornar, uma professora que promove ambientes de aprendizagem partilhada e com significado.

A alteração da centralidade e de alguns objetivos da minha investigação deixaram-me um pouco perdida e senti que, inicialmente, não estava a conseguir visualizar como seria a minha prática junto do grupo, muitas foram as dúvidas e questões que foram surgindo no decorrer do processo. Mas também foi isso que compreendi, tudo isto era um processo, o processo de aprendizagem de cada criança daquele grupo mais também o meu processo de aprendizagem, de formação.

A escuta ativa daquilo que são as produções das crianças permitiu-me ir ao encontro daquilo que era o objetivo principal a que me tinha proposto inicialmente, criar ambientes ativos e participativos promotores de diversas aprendizagens, significativas, onde a criança se torna o agente ativo e não passivo do seu processo de crescimento/aprendizagem. Esta escuta ativa e com atribuição de significado permitiu-me ajudar a tornar ainda mais visível e constante a ação da criança no seu processo de aprendizagem, neste contexto, pois muitos dos momentos eram ainda regidos pelo modelo educativo tradicional.

Gradualmente fui planificando momentos em que existisse uma maior partilha e reflexão sobre e para as aprendizagens, e estratégias como a utilização de feedback e de aceitação do erro, atribuindo-lhes significado positivo, com a intuito de promover um ambiente de aprendizagem partilhas e reflexivas.

No decorrer do estágio começou a ser notório uma maior facilidade de se expressarem e de aceitação do que o outro também tem para dizer, começaram a evidenciar-se momentos mais críticos e reflexivos ao longo do dia e, em alguns momentos, aconteceram mesmo sem planeamento do adulto. Apesar de terem sido apenas três meses e ainda havia muito que trabalhar, acredito que a minha ação educativa junto daquele grupo teve impacto.

No entanto não foi apenas junto do grupo que a temática de investigação teve impacto, esta demonstrou um grande impacto na minha formação enquanto futura professora. Ao pensarmos na investigação como um processo de investigação-ação-reflexão a mesma irá ter um grande impacto naquilo que é a formação de professores, na minha formação. A temática que investiguei durante o decorrer deste primeiro estágio permitiu-me escutar as crianças não só nas suas aprendizagens e a planificar de forma mais significativa para elas como também me permitiu a mim aprender, refletir sobre as minhas aprendizagens, quais forma os meus melhores momentos do dia, os meus constrangimentos, obstáculos e o que precisava para os ultrapassar.

Considero que inicialmente foi um pouco complicado compreender toda esta transversalidade de aprendizagem através do método de investigação mas, com o passar do tempo, foi-se tornando cada vez mais óbvio a construção de aprendizagens e conhecimentos que estávamos a fazer em conjunto.

Esse sempre foi um tema com bastante significado para mim e que é fundamental para o ensino e principalmente para as aprendizagens, e quando falo em aprendizagens não me refiro só às aprendizagens das crianças como às minhas próprias aprendizagens, quando utilizada da forma mais adequada trazendo melhorias significativas nesses processos.

A escuta permitiu-me orientar a minha prática pedagógica visando os interesses e necessidades das crianças que nos aparecem através da sua reflexão daquilo que foram ou não capazes de fazer, ou seja, através das suas vozes, escutando-os e dando a devida importância ao que nos dizem.

“Revela-se crucial ouvir as crianças para compreender os seus diferentes processos (desenvolvimentais e educativos; por exemplo) e as suas várias vivências, visando o desenvolvimento, alicerçado nas suas próprias vozes, de formas de intervenção e resolução de problemas mais eficazes.” (Silva & Melo, 2013, p.273)

Quando paramos um pouco e damos a devida importância às vozes das crianças é porque as compreendemos como sujeitos capazes de exprimir e ter opinião e muitas das vezes não são tidas em consideração. Foi nesse sentido que centrei a minha prática

pedagógica e de aprendizagem porque as crianças devem ter um papel ativo na sua formação e nas aprendizagens que adquirem e não serem meros agentes passivos na sua formação de indivíduos críticos e reflexivos.

4.5.3. Estágio Supervisionado em Contexto de Pré-Escolar

4.5.3.1 Conhecer o grupo e compreender as suas rotinas

Ao iniciar um novo estágio em contexto Pré-escolar, foi necessário e imprescindível compreender o funcionamento do grupo, quais as suas rotinas, a relação entre a educadora e as crianças e, não esquecendo, como a avaliação estava presente no seu dia-a-dia. No que diz respeito a este grupo compreender a sua rotina também significava conhecer o modelo pedagógico pelo qual a Educadora Cooperante trabalhava, o modelo High-Scope.

Conhecer e compreender o grupo e as crianças com que estamos a desenvolver aprendizagens é algo que considero essencial à formação de um profissional e à forma de como esse mesmo profissional irá encarar desafios e desenvolver as melhores abordagens educacionais para o determinado grupo.

Utilizando uma das melhores ferramentas de recolha de dados durante este período, a observação, comecei por compreender as rotinas daquele grupo que seguia o modelo curricular High-Scope. Foi imprescindível compreender as matrizes deste modelo para que, no fundo, compreendesse a rotina que ali existia e que estava bastante presente naquele grupo. No entanto, no âmbito da minha investigação dediquei uma maior atenção ao momento de Planear-Fazer-Rever, que é uma grande marca deste modelo pedagógico, e também, como o tema de investigação tem um carácter universal, fui aplicando em diferentes momentos do quotidiano do grupo, como por exemplo o projeto que desenvolvido pelas crianças.

Este grupo é um grupo que segue uma metodologia própria, o modelo pedagógico de HighScope que tem rotinas bem delineadas e que ajuda as crianças a compreender a sequência do seu dia o que as ajuda no seu desenvolvimento pessoal e também social na medida em que compreendem a existência de uma rotina e como a utilizar para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Como referi anteriormente, todos os momentos foram importantes para a minha investigação mas neste caso decidi centrar a minha observação no momento de Planear-Fazer-Rever e no projeto desenvolvido pelas crianças pois considerei serem momentos

ricos em aprendizagens e onde a partilha de aprendizagem está bastante presente e onde não existe constrangimento.

De seguida, irei abordar diferentes aspetos sobre o momento de Planear-Fazer-Rever e todo o processo de desenvolvido do projeto.

4.5.3.2 Promovendo momentos de reflexão e partilha de aprendizagens – Planear-Fazer-Rever

Como foi referindo ao longo deste relatório o momento Planear-Fazer-Rever é um momento presente na rotina do modelo High-Scope. Segundo Hohmann e Weikart:

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247)

Um dos objetivos a que me proponho com esta investigação é em criar ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, focados na promoção de desenvolvimento de aprendizagens onde a escuta permitirá auxiliar a minha prática educativa, onde o momento de planear-fazerrever se encaixa como um ótimo instrumento para a promoção desse mesmo ambiente. A criança planifica as suas ações, mobilizando os diferentes instrumentos que vai necessitar, concretiza-a e no final partilha as suas aprendizagens com o grupo, refletindo sobre o que aconteceu (que aprendizagens realizou). Ou seja, ela avalia e reflete sobre aquilo que fez e aprendeu, critica, e construtivamente visando a promoção de aprendizagens mais consolidadas e conscientes das ferramentas que pode vir a necessitar numa próxima vez.

Pelo que fui observando inicialmente, sendo este um momento que faz parte da sua rotina o grupo realiza-a com alguma naturalidade. No entanto também observei alguns aspetos que, como refiro neste excerto:

O momento de planear-fazer-rever faz parte da rotina deste grupo e isso está bem presente no mesmo, no entanto, considero que com este grupo já posso aprofundar um pouco mais a revisão (reflexão da ação) com a intenção de promover um ambiente mais reflexivo na sala e que possamos todos partilhar e aprender em conjunto. E também, no que diz respeito à concretização do planeamento, pretendo prestar mais atenção às crianças que por vezes ficam sem saber aquilo que planificaram, levando-as à zona onde afixamos o nosso planeamento e reler em conjunto com a criança e fazendo o exercício de pensamento sobre aquilo que precisamos para concretizar o planeamento. (Machado, C., Reflexão de 06 a 10 de março)

Ou seja, inicialmente deparei-me com três grandes dificuldades que necessitava de ultrapassar para que este momento fosse cada vez mais significativo para o grupo e também para mim, enquanto aprendizagem de profissão como também visando os objetivos da minha investigação, foram elas:

- planeamento mais consciente e preciso;
- observar e verificar que com o passar do tempo as crianças planificassem cada vez mais detalhadamente, demonstrando uma intencionalidade cada vez maior e mais refletida, com o auxílio do adulto durante o processo;
- o cumprimento do planeamento, ajudar as crianças a seguir a linha orientadora que fora o seu planeamento, encorajando as aprendizagens que possam surgir a partir seu planeamento;
- e, por fim, um rever da ação cada vez mais crítico e reflexivo, sobre o que fizeram e porque o fizeram, de modo que o grupo evidencie a sua capacidade crítica e reflexiva aprofundando cada vez mais cada partilha, permitindo assim que as crianças possam aprender em conjunto.

Um dos aspetos que considere importante explorar e reforçar com o grupo seria a realização do planeamento. Sendo este um momento importante para o grupo, que já faz parte da sua rotina, seria importante perceber que o mesmo se tornaria cada vez mais

complexo e intencional por parte das crianças, como também por parte do adulto no que diz respeito à condução do momento, e que, a partir dele, fosse cada vez mais natural a reflexão sobre as ações de cada criança como também com o grupo, pois era importante que as crianças compreendessem que aquele era um espaço seguro para a partilharem tanto as suas conquistas como as suas frustrações.

Por essa razão, trabalhei no sentido a que com o passar do tempo o grupo demonstrasse um pensamento cada vez mais estruturado, delineando bem a sua ação, mostrando mecanismos e recursos necessários para a realização do mesmo.

Acabei por encontrar alguns contratempos como por exemplo o tempo que demorava a realizar o planeamento com o grupo, as crianças acabavam por ficar inquietas.

Na altura de planear tentei questionar mais as crianças sobre aquilo que iam fazer, se já tinham pensado como iam fazer, com quem iam fazer, em que zona da sala iam realizar a ação, mas dei por mim a utilizar muito tempo o que para as características destes grupo não me auxiliava na ação pedagógica e apenas fez com que perdesse a atenção do grupo naquilo que estávamos a conversar. (Machado, C., notas de campo de dia 7 de março)

Ao contactar com esta dificuldade acabei por, todos os dias, durante o acolhimento, falar um pouco com o grupo sobre o planeamento, questionando se já tinham pensado o que iam fazer, com quem, o que necessitavam, se tínhamos tudo o que necessitavam na sala, com o intuito de agilizar o planeamento. Durante o momento de planear questionava apenas algumas crianças de forma a relembrar o restante grupo sobre o planeamento que estavam a realizar. Comecei por pensar que o que estava a fazer não era o suficiente pois não notava que o grupo mostrava a intenção de planificar cada vez mais criteriosamente, pois esperava ver diferenças mais significativas em todo o grupo. Foi então que comecei por observar os registos do planeamento e, passado um mês e meio, comecei a notar algumas diferenças em alguns elementos do grupo e no final do estágio já era notória a diferença de planificação inicial para a atual como podemos ver nas seguintes imagens:

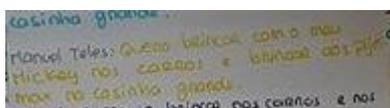


Figura 33: Planer/Fazer/rever

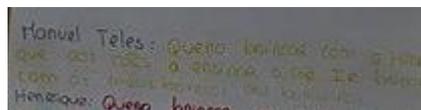


Figura 34: Planear/ Fazer/
Rever mais detalhado

Como podemos observar nas imagens anteriores, O M.T. começou a planificar cada vez mais criteriosamente, sendo mais específico na ação como também nos instrumentos que poderiam necessitar e a criar planeamentos com outras crianças. O M.T. foi o exemplo que decidi escolher mas este aspeto foi visível em mais elementos do grupo como o M.I. a P. que costumavam desenvolver muitas brincadeiras juntas e que começaram a desenvolver planeamento em conjunto.

Apesar de ser um momento da sua rotina, por vezes, algumas crianças acabavam por se esquecer aquilo que tinham planificado. Existindo momentos que pareciam um pouco perdidas e sem saber o que fazer, como podemos ver neste pequeno diálogo neste excerto de nota de campo:

H. “Cátia, estou aborrecido, não tenho nada para fazer.”

Eu. “Não tens nada para fazer? Mas eu lembro-me que quando estivemos todos sentados a planificar aquilo que iríamos fazer, que brincadeiras iríamos ter, tu fizeste um bom planeamento. Ias brincar com o M. T. aos piratas e depois construir um barco para irem à procura do tesouro, lembras-te?”

H. “Não...”

Eu. “Então vem comigo para voltarmos a ler aquilo que escreveste, pode ser?”

(O H. acompanhou-me e pedi-lhe para edificar o seu nome pois já era capaz de o fazer e era o único na sala cujo nome começava pela letra H, de seguida li o seu planeamento)

Eu. “Então e agora H. o que achas? Já fizeste tudo aquilo que tinhas pensado em fazer?”

H. “Não, ainda não brinquei com o M.T., não sei se ele quer brincar comigo...”

Eu. “Então, se não sabes se ele quer brincar contigo, o que podes fazer?”

H. “Vou mostrar o meu barco, vês Cátia (apontava para um pequeno sofá na área da casinha), é para apanharmos o tesouro.”

Eu. “Este barco é um espetáculo, até podes perguntar ao M. se ele gostava de procurar o tesouro contigo e até construir mais barcos.”

(E o H. deu continuidade à sua manhã e ao seu planeamento).

É importante que as crianças sigam os seus planeamentos, pois é a matriz que lhes vai permitir explorar e aprender, não estando a afirmar que apenas se devam restringir àquilo que foi planificado inicialmente. As crianças desenvolvem aprendizagens na realização de qualquer brincadeira/exploração, por essa razão acredito ser importante o planeamento para que exista uma estruturação de pensamento, o que a vai levar a uma exploração mais consciencializada. O planeamento e o seu seguimento permitirão que a criança crie uma linha de pensamento e que o vá desenvolvendo com cada acontecimento que vai surgindo.

Analisando agora estes dois pequenos excertos, retirado de notas de campo:

Dividi o grupo para que cada um realizasse o seu plano para a manhã. Comecei por questionar cada criança sobre o que queria fazer e observado o plano em baixo houve uma criança (o M.R.) que quis brincar com a P. e com o M. T. aos Pj Masks e que acabou por interessar a mais crianças e combinaram umas com as outras as personagens que iam ser.

Cátia: “Precisam de algo para fazerem a brincadeira?”

M.T.: “Precisamos dos fatos.”

Cátia: “E achas que os podemos fazer?”

M.T.: “Sim, precisamos daquela máquina da F. para colar (coser).”

Professora Assunção: “Mas achas que precisamos de fazer o fato todo? Não podemos utilizar outra coisa que nos ajude a nos disfarçar?”

M. T.: “Não, precisamos dos fatos.”

Cátia: “Não haverá nada na casinha que possamos usar? Se calhar, se formos fazer os fatos ficamos sem tempo para brincar. Vamos ver ali na casinha depois?”

M. T.: “Sim.”

Continuando a escrever o plano de cada criança na folha a M. e a M. I. também quiseram fazer parte da brincadeira combinando com as restantes crianças as personagens.

M.: “Eu quero ser a corujinha, pode ser?”

M.T, M. R., P.: “Sim, podes.”

M. I.: “Eu quero ser a maléfica como a P.”

Professora Assunção: “E como se faz de maléfica?”

P. e M.: “Com cara de má.”

M.: “E voz de velhinha.”

Cátia: “Como se faz voz de velhinha?”

A M. estava a conversar com a P. para que a P. fizesse.

Professora Assunção: “É assim uma voz muito fininha?”

(Machado, C., notas de campo de dia 2 de maio)

Deste planeamento, que envolveu um grande grupo de crianças, resultou num momento de aprendizagem que mobilizou diferentes áreas de aprendizagem e às quais houve um grande envolvimento da parte das crianças. Foi notório o grau de complexidade com que as crianças organizaram a brincadeira, desde aos adereços, locais, atribuição de personagens, caracterização de cada personagem, etc. Normalmente as brincadeiras que envolvem um grande número de crianças acabavam por ser confusas e complexas no âmbito da organização mas, neste caso específico, o facto de ser algo que lhes interessa e para a qual estavam predispostos a trabalhar e explorar, permitiu-me observar um momento de partilha, de conquistas a vários níveis e de planificação/reflexão de cada momento.

Eu: P. o que queres planificar para a tua manhã?

P.: Quero brincar com a M.I. na casinha e fazer aguarelas.

Eu: Ok, já tens o teu planeamento e agora?

P.:” Preciso perguntar à M.I. se ela quer brincar comigo.”

(a P. referiu que deveria questionar a colega porque algumas vezes acontece que aquela criança não pretende desenvolver a mesma atividade e criamos aqui um ótimo momento de diálogo) P.: M. I., queres ir brincar comigo na casinha?

M.I.: Sim.

Eu: Querem já combinar algumas ideias de que brincadeiras querem fazer ou combinam depois em conjunto na casinha? P.: Na casinha.

Eu: Combinado. E para as aguarelas, queres dizer mais alguma coisa?

P.: Vou fazer nas mesas redondas, para ter mais espaço e com as aguarelas que estão guardadas ali em baixo. (apontou para o armário onde estavam alguns materiais de

pintura). Através deste pequeno diálogo conseguimos perceber uma maior intenção no planeamento, que aconteceu com a P. mas que se vai notando gradualmente com todo o grupo, no entanto a P. é uma criança bastante comunicativa e expressiva o que ajuda ao diálogo ser mais fluído. (Machado, C., notas de campo de dia 3 de maio)

Este planeamento vem do facto de as crianças, por elas próprias, começarem a questionar-se sobre aquilo que corre bem e que corre menos bem nos seus planeamentos anteriores. Esta reflexão/avaliação permite-lhes uma maior consciencialização da importância de um bom planeamento, com diálogo e partilha com os outros e como podemos solucionar os problemas que nos vão aparecendo.

4.5.3.3 Projeto “Os Piratas à procura do tesouro”

O trabalho por projeto leva a que uma ou mais crianças desenvolvam competências e aprendizagens no que respeita a um determinado tema, sendo que este pode surgir de algo que a criança observou e lhe despertou a atenção, como pode surgir de uma necessidade/problema com que se deparou.

O trabalho por projeto é uma forma de ensino e aprendizagem onde a criança tem o papel principal no desenvolvimento do mesmo e aquisição de conhecimentos, como agente de participação ativa na aquisição das suas aprendizagens. O trabalho por projeto desenvolve diversos tipos de aprendizagens quer a nível de conteúdo como também a nível social na medida em que tem de existir uma mediação entre o grupo. A criança é responsável por conduzir o projeto sendo que o adulto deverá guiar a criança durante todo o processo, incentivando-a a relacionar-se com o tema e com o restante grupo.

a) Ponto de partida

O projeto “Os Piratas à procura do tesouro” foi o projeto escolhido pelas crianças para desenvolvermos durante o período em que desenvolvi a minha prática de ensino supervisionado.

Através deste pequeno excerto da reflexão semanal, percebemos o porquê deste tema ter surgido:

“É também importante referir que nesta semana nasceu o interesse pelo projeto que será desenvolvido na sala e que será objeto de incidência da minha ação investigativa. Este projeto nasceu da necessidade de as crianças terem uma maior oferta para um determinado tipo de brincadeira e com isso aprendermos mais sobre os piratas. Ainda não ficou definido nada em concreto, mas para a semana pretendo voltar a este tema pois foi algo com bastante interesse por parte de um grupo de crianças que, normalmente, não se interessam por desempenhar este tipo de trabalhos comigo.” (Machado, C., Reflexão semanal 6)

Este projeto surgiu através das brincadeiras que eram desenvolvidas pelas crianças, tanto no momento da manhã (momento planificado pela criança) como nos momentos de final de tarde em que a criança podia escolher o grupo de trabalho que queria realizar (tendo que passar por todas as estações/momento de pequeno grupo).

b) Fase I – Planeamento e Arranque

Após o tópico estar escolhido, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, T., s.d:14).

Escolhida a temática do projeto era necessário passar às fases seguintes, decidir os participantes, as questões a investigar e qual seria o nosso produto a apresentar.

Decidido o grupo de trabalho começámos o nosso projeto com o preenchimento do quadro orientador, onde colocámos as seguintes questões: “o que já sabemos?”, “o que queremos saber?” “o que gostávamos de fazer?”, “quem faz o quê?”. O preenchimento deste quadro orientador permitiu às crianças compreenderem aquilo que queriam que resultasse deste projeto e qual a problemática que os levou ao desenvolvimento do mesmo.

Problema, não ter materiais que ajudassem a brincadeiras de piratas, então a pergunta mais importante seria como vamos solucionar este problema? Produzindo materiais para termos ao nosso acesso e assim potenciar estas brincadeiras, daí ter surgido o campo “o que vamos produzir”.

O que sabemos?	O que queremos saber?	O que gostávamos de fazer?	Quem faz o quê?
Os piratas têm olhos para tapar os olhos. Manuel Teles	Como são os sapatos dos piratas? Francisco	Gostávamos de fazer lenços, chapéus, espadas, ganchos	Fazer o barco: -Maia Inês
Os piratas usam espadas. Henrique	Como são as aças dos tesouros? Manuel Teles	Gostava de fazer um barco. Maia Inês	Bandeira: -Manuel Teles
Têm tesouros. Manuel Teles	Como é que o barco anda na água? Maia Inês	uma bandeira. Maia Inês	velas porque têm que ter a mesma cor que a bandeira: -Manuel Teles
Têm uma peça de pau. Henrique		um lenço. Carolina	Tesouro e aça: -Manuel Teles -Maia Inês
Têm um papagaio. Manuel Teles		Escadas. Maia Inês	Mapa do tesouro: -Manuel Teles -Maia Inês
Têm uma bandeira no barco. Henrique		velas. Ana Carolina	
O barco tem uma aça e um conchete. Manuel Teles		Têm um tesouro. Maia Inês	
Têm um gancho. Manuel Teles		Fazer uma aça para o tesouro. Manuel Teles	
		Mapa do tesouro. Manuel Teles	
		Biróculos. Carolina	

Figura 35: Quadro orientador do projeto "Os piratas à procura do tesouro".

Depois do preenchimento deste quadro orientador, começou a parte que, mais interessou e captou a atenção das crianças e que levou a uma melhor organização de tarefas. Observando o quadro acima mencionado o projeto assentava principalmente na produção de materiais, começamos a pensar nos materiais necessários para produzir aquilo que as crianças acharam importante e que fazia sentido um pirata ter.

O preenchimento do quadro orientador acima referido foi a fase mais complexa a realizar com o grupo, assim que passámos à realização de materiais e que o projeto se tornou mais concreto foi notória a diferença de entusiasmo e aplicação no mesmo.

c) Fase II – Desenvolvimento do Projeto

Para iniciar o nosso desenvolvimento do projeto as crianças fizeram uma breve pesquisa sobre os piratas utilizando diversas fontes de informação como a Internet, livros e alguns suportes audiovisuais, recolhendo informações diversas desde como se vestiam, como viviam, alguns dos interesses dos piratas.



Figura 36: Pesquisa realizada pelas crianças de modo a procederem ao preenchimento do quadro orientador e compreenderem em que iria basear-se o seu projeto.

Posteriormente passaram então à mobilização dos materiais necessários para a realização de todos os objetos que tinham referido ser importantes para a realização deste projeto, sendo que o maior desafio seria o barco de piratas.

O grupo dividiu-se e cada par ou cada elemento iria desenvolver um conjunto de objetos que variavam entre espadas, mapas de tesouro, arca de tesouro, tesouro, binóculos, ganchos de piratas e o próprio barco como podemos observar nas seguintes imagens:

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Avaliando e Aprendendo com Crianças



Figura 38: O H. a fazer um gancho de pirata.



Figura 37: O M. a trabalhar na âncora que seria colocada no barco.

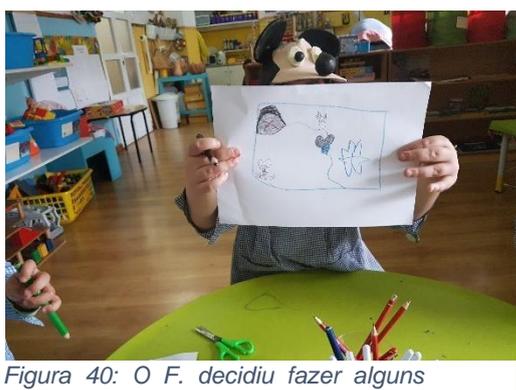


Figura 40: O F. decidiu fazer alguns mapas de piratas.



Figura 39: A M.I. começou o desenho da âncora.



Figura 42: Colocação da vela no barco de piratas.



Figura 41: o M. T. questionava, Como se iria colocar o leme ?

No decorrer do projeto alguns problemas foram encontrados e demonstraram ser grande momentos de aprendizagens(resolução de conflitos). As espadas e ganchos foram feitos num material parecido com espuma, mas com uma maior resistência e durabilidade, no entanto, a tinta não aderiu a este material. O grupo optou por outra alternativa como podemos observar nas seguintes imagens:



Figura 45: Primeiro protótipo de espadas realizadas pelo grupo onde perceberam que este material não poderia ser pintado pois a tinta acaba por sair.



Figura 44: Alguns materiais elaborados pelas crianças



Figura 43: Opção para substituir a tinta.



Figura 46: Tesouro dos piratas, com moedas de ouro, prata e rubis.



Figura 47: Arca do tesouro.

A confecção do barco foi o ponto alto da fase de desenvolvimento do projeto, todas as crianças do projeto estavam envolvidas assim como outras crianças que inicialmente não faziam parte do projeto. Foi incrível observar como as crianças se dedicaram a este

projeto, a sua autonomia na concretização das tarefas e nas aprendizagens que foram feitas durante todo o processo.

É também importante referir que esta instituição desenvolve trabalho no sentido da sensibilização da sustentabilidade e de promoção de hábitos de reciclagem, por essa razão todos os materiais utilizados para a confecção dos diferentes objetos foram materiais que estavam na sala e materiais reutilizáveis.

d) Fase III – Divulgação do projeto

Inicialmente o grupo acordara que a divulgação deste projeto seria feito com as diferentes salas da instituição, em que levariam o barco para o exterior para que pudessem brincar todos juntos e falassem um pouco de como foi realizar este projeto.

Conversando com a educadora, a mesma deu uma ideia que resultaria muito melhor, pois seria fazer uma apresentação a toda a comunidade educativa, incluindo os pais que é um dos pontos principais educativos desta instituição.

Conversando com o grupo, decidiram então que apresentariam o seu projeto no Dia da Espiga em que a instituição faz uma pequena festa onde junta crianças, funcionários, família e a comunidade de Évora que queira aparecer. É uma pequena festa em que cada sala contribui com algo de entretenimento, com bastante música e atividades, que todas as pessoas adoram e que permite um convívio muito saudável entre todos.

Infelizmente não tenho registo fotográfico deste momento, mas as crianças levaram todos os objetos que realizaram criando uma pequena “banca” sobre o projeto com um estendal de fotografias a demonstrar todas as fases do processo do mesmo. A meio do dia juntámos as crianças e toda a comunidade educativa e as crianças explicaram e demonstraram utilizando as fotografias como tudo tinha sido feito. Estando rodeados dos seus familiares e das pessoas que lhes são queridas ajudou este processo de divulgação pois as crianças estavam bastante orgulhosas com tudo o que tinham conquistado e por todas as crianças quererem, em certa altura do dia, brincar no barco de piratas.

4.5.4 Considerações finais sobre a dimensão investigativa

No decorrer do estágio fui desenvolvendo diversos momentos para criar um ambiente educativo que promovesse o pensamento crítico e reflexivo promovendo aprendizagens mais significativas e partilhadas com o grupo. Apesar de ter desenvolvido vários momentos, a minha investigação centra-se principalmente em dois grandes momentos: Planear/Fazer/Rever e o momento de projeto.

Estes dois momentos, planeamento e o desenvolvimento do projeto, foram essenciais para a minha compreensão dos aspetos a trabalhar e desenvolver de forma a criar ambientes de aprendizagem focados na promoção e desenvolvimento de aprendizagens através da escuta ativa daquilo que as crianças nos transmitem, visando otimizar a sua aprendizagem.

É importante referir que este é um processo em constante construção, e foi uma das grandes dificuldades que senti ao longo dos dois estágios, compreender que este é um processo que vai ter os seus avanços e recuos e que os resultados que iria obter poderiam não ser aqueles que esperava e que, por vezes, acabava por me causar alguma frustração a nível profissional e pessoal.

No entanto, analisando os diversos dados recolhidos, desde as narrativas das crianças como os registos de planeamento, posso afirmar que, ao longo do estágio, fui conseguindo criar ambientes propícios a aprendizagens cada vez mais conscientes e mais significativas para as crianças, criar ambientes em que a partilha e a reflexão sobre as ações dos outros são uma mais valia para a aprendizagem individual e de grupo, ambientes em que a partilha e a reflexão são vistas como um instrumento potencializador de aprendizagens.

Escutar as crianças, as suas narrativas, foi um dos aspetos fundamentais à minha prática educativa na medida em que foi através destas narrativas que pude fazer alterações no ambiente de acordo com as questões da avaliação formativa. Ouvir as crianças é um ponto de partida para a transformação e para a mudança, mudança esta no sentido de proporcionar

aprendizagens significativas para as crianças pois segundo Fernandes (2011),

Nunca esquecendo o outro orientador da minha ação educativa, a avaliação tem que estar ao nosso alcance e ser compatível com o normal funcionamento das nossas vidas pessoais e profissionais e das instituições em que trabalhamos. Pode ser mais ou menos complexa, mais ou menos trabalhosa, mas tem que ser sempre simples, sem ser simplista, e tem que ser exequível, integrando-se tanto quanto possível nas rotinas estabelecidas.

Sendo esta a razão pela qual um dos meus principais instrumentos de recolha e análise de dados o momento de planeamento, algo que estava bem definido e implementado na rotina deste grupo.

As crianças não devem ser sujeitos passivos da sua avaliação e construção de conhecimento e aprendizagens, seja ela formativa, quantitativa ou qualitativa, a crianças deve ter um papel ativo em que podem e devem contribuir para a organização de ambientes educativos prósperos de aprendizagens significativas.

A organização do ambiente educativo deve então ser alvo de reflexão, tendo em consideração as linhas orientadoras da avaliação formativa de forma a tornar aquele espaço num espaço de “desenvolvimento da vida social, ao serviço das pessoas e das instituições” (Fernandes, 2011, p.85).

Seguindo ainda a linha de pensamento do autor, a avaliação deverá ser vista como um processo de reflexão visando a melhoria das aprendizagens e também de transformação, neste caso, dos ambientes educativos.

Neste contexto a minha ação no que diz respeito à promoção de um ambiente ativo e de aprendizagens significativas foi muito mais facilitador na medida em que a educadora cooperante já fazia todo esse trabalho. Desenvolver a minha ação, formando-me e crescendo como futura profissional num ambiente deste tipo torna as minhas aprendizagens ainda mais viseis. É notório que ainda tenho um longo caminho a percorrer mas acredito que todas essas reflexões fazem parte daquilo que é o processo de formação de educadores.

Considerações finais

Começar por referir, buscando ideias anteriores, que o tema da investigação-ação-reflexão que desenvolvi durante ambas as PES foi, sem dúvida, algo que caracterizou a minha ação educativa junto de cada grupo, considero que fora um grande pilar na conceção da minha ação educativa e que me caracterizou enquanto profissional naqueles contextos e que de certo influenciou e continuará a influenciar a futura profissional que pretendo ascender a ser.

No entanto não foram apenas as diretrizes aprendidas em toda a literatura apresentada, sobre aquilo que considera que assentam os princípios básicos da avaliação formativa, a promoção de ambientes educativos participativos e ativos, bem como a escuta com significado e da qual resulta significado, que me ajudaram no meu percurso profissional, muitos foram os apoios que explorei. Pois este relatório não é apenas sobre a investigação que desenvolvi mas sim, também, como aprendi a minha profissão em diferentes contextos. Por essa razão, durante a minha intervenção em cada Prática de Ensino Supervisionada muitos foram os documentos orientadores da minha ação educativa junto de cada grupo, sendo eles: as Orientações Curriculares, Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o Programa Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, as Metas Curriculares e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º ciclo do Ensino, entre outros.

Este processo que é passar de aluna para uma adulta em processo de formação para educadora/professora é um processo longo, com as suas aprendizagens, obstáculos e frustrações. Mas em ambas as situações, aluna ou adulta em formação, o meu caminho foi repleto de erros, dúvidas, incertezas que me levaram a crescer e consolidar aprendizagens, levaram-me a confrontar a teoria com a realidade, considerando todos estes processos ricos em desafios e aprendizagens.

Aprender a ser educadora-professora nos dois contextos em que tive a possibilidade de intervir, foi um processo que teve as suas dificuldades e exigências mas que me levou a grandes aprendizagens e a um grande crescimento no que concerne à parte profissional e também pessoal. Em situação de intervenção cooperada para a

aprendizagem em contexto, tentei, constantemente, perseguir a perspetiva de professor enquanto investigador o que nos remete para um professor crítico e reflexivo, que pondera as suas ações e que planifica conscientemente, com base naquilo que observa e escuta, ou seja, que tenha capacidades de conseguir desenvolver conteúdos com os grupos respeitando simultaneamente os tempos de aprendizagem de cada criança. E foi esta a perspetiva que tentei sempre ter presente no meu dia-a-dia enquanto educadora/professora estagiária, que esteve presente nas minhas ações em contexto de sala de aula, nos trabalhos realizados no que diz respeito a estágios bem como, se encontra presente neste relatório final.

Como evidenciei no decorrer deste relatório, a escuta das crianças, das suas narrativas, foi um aspeto crucial tanto para a realização da dimensão investigativa como também no que diz respeito ao aprender a ser educadora/professora, pois foi algo que tentei sempre que estivesse presente na minha conduta enquanto profissional, que as crianças se sentissem livres de se expressarem e que percebessem que as escutava. Este aspeto foi importante tanto para a construção de ambientes de aprendizagem participativos, como para futuras planificações o que me auxiliava a crescer enquanto profissional e também na relação que se estabelece entre adulto-criança. E, foi neste aspeto, que senti uma das minhas maiores dificuldades inicialmente pois escutar as crianças não é tão fácil e de compreensão imediata como pensamos, o que não nos permite planificar da forma mais adequada ao grupo mas também a nível individual, a cada criança. Nesta aventura que considero ter sido a aprendizagem da profissão ajudou-me bastante as conversas com a educadora e professor cooperante como também com as minhas orientadoras de estágio que me ajudaram a reparar em pequenos pormenores que me escapavam na imensidão de informação que as crianças nos dão diariamente e que me auxiliariam na planificação cada vez mais cuidada e indo ao encontro daquilo que eram as necessidades do grupo e da criança. Este trabalho conjunto permitiu-me crescer não apenas enquanto profissional de educação como também enquanto indivíduo. Não sendo apenas esta a dificuldade que surgiu durante este processo, uma outra que exigiu bastante de mim e que foi um constante desafio durante todo o decorrer do estágio foi a escrita sistemática e uma organização na recolha de informação que até à altura ainda não tinha sentido e que levei algum tempo a conseguir encaixar no ritmo

acelerado a que me remetia. Contactando com esta realidade lembrei-me de tantas conversas que tive com professoras e também daquilo que lera sobre o assunto e que Folque. Leal da Costa e Artur (2016) referem que

“a escrita não surge como uma necessidade imediata. No início do estágio, é percebida como mais uma tarefa que têm que cumprir em ciclos de planeamento/reflexão/ação/avaliação” (p.128).

É de salientar que todo este processo, por mais complexo que tenha sido, proporcionou-me hoje as ferramentas que necessito para uma formação consciente daquilo que é ser educador/professor, todas as suas exigências, mas o quão gratificante que é no final. Proporcionou-me também a compreensão da importância da escrita e de todas as ferramentas que fui utilizando ao longo do tempo como notas de campo, planificações e reflexões, pois sem elas o meu trabalho e desempenho teria sido muito diferente. Todos estes instrumentos fazem parte do nosso processo de aprendizagem enquanto profissionais e sem eles tornar-se-ia impossível concretizar uma prática com significado, pois não existiria uma linha orientadora onde a reflexão e a avaliação das minhas práticas fosse constante.

Apesar de desgastante, todo este processo foi muito gratificante. Cresci, a vários níveis. Foi possível ver a minha própria evolução, observar como lidava com os obstáculos que ia encontrando e o quão gratificante era conseguir alcançar os meus objetivos. O tema da minha investigação apenas deu mais sentido a todo este percurso de construção e consciencialização da profissional que fui e em que pretendo me tornar, na medida em que, ao utilizar as diretrizes da avaliação formativa para criar ambientes educativos mais significativos para as crianças, também as utilizava nas minhas ações, no meu desempenho e nas minhas reflexões. Um profissional de educação não se deve resignar ao conhecimento que detém, deve sim refletir constantemente na sua prática com o intuito de a melhorar e de poder proporcionar às suas crianças sempre a sua melhor versão. É uma profissão em constante reflexão e por essa razão apresentar sempre tantos desafios.

No que diz respeito à dimensão investigativa, em que a mesma tinha como objetivo principal a criação de ambientes educativos promotores de aprendizagens com

significativo a partir das narrativas das crianças e da escuta com significado, um tema de investigação que a mim sempre me cativou.

Depois de analisar os dados e interpretar os dados recolhidos posso concluir que em ambos os contextos já existe uma preocupação no sentido da ação-reflexão, o que ajudou imenso no desenvolver da minha prática e ir ao encontro dos objetivos a que me propus com esta dimensão investigativa. Noto que na PES em Jardim de infância esse processo foi muito mais fácil uma vez que já fazia parte da rotina das crianças momentos de reflexão sobre a ação, eu apenas utilizei aquilo que já era feito pela educadora e tentei retirar o maior proveito ajudando o grupo a potencializar ainda mais esse momento. Na PES em 1º Ciclo do Ensino Básico foi mais desafiador conseguir perceber como poderia reorganizar o ambiente educativo de forma a ir ao encontro daquilo a que me propus inicialmente e ao mesmo tempo trabalhar currículo com timings específicos. Apesar de sentir mais dificuldades da PES de 1ºCiclo devo dizer que o Jardim-de-infância foi aquele que mais me desafiou, tanto na questão da dimensão investigativa como também na concretização da ação enquanto profissional.

Posso afirmar que em ambos os contextos consegui ir ao encontro dos objetivos da dimensão investigativa pois em ambos consegui verificar algumas mudanças no ambiente educativo. No 1º Ciclo era notório a diferença com que as crianças comunicavam, pois assim que trabalhámos em função da desmistificação de que o erro é “uma coisa má”, foi muito mais fácil criar momentos em que a partilha e comunicação entre o grupo fosse mais fluída e onde as aprendizagens em grupo começaram a tornar-se num momento significativo para as crianças. No que diz respeito ao contexto em Jardim de Infância, não considero as mudanças muito visíveis uma vez que a prática da educadora já era muito centrada nestas questões mas, mesmo assim, consegui observar um planeamento cada vez mais significativo e o momento de reflexão no final da manhã tornou-se um momento de partilha e de entreaajuda entre grupo.

Em conclusão, o trabalho em cooperação, as narrativas das crianças e o desenvolvimento do saber ouvir, os instrumentos de registo e recolha de dados foram instrumentos fundamentais para a minha ação e para o meu crescimento enquanto profissional de educação. Pude observar como o ambiente educativo influencia diretamente as aprendizagens das crianças e que nós professores/educadores devemos

proporcionar um ambiente de aprendizagens com significado e onde escutamos as crianças, como elas devem ter um papel ativo em todo o seu processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (ORG). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Editora Porto. Porto.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31. Universidade de Aveiro.
- Alonso, G. & Moruzzi, A. (2020). Documentação Pedagógica – do instrumento avaliativo a uma conceção de Formação de Professores da educação infantil. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n.27, p184-199.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-3), 95-133.
- Cardona, M. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Lisboa.
- Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: Em torno de um conceito. *Revista de Educação*. 18 (2), 31-45.
- Cruz, S., Schramm, S., (2019). Escuta da Criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, V. 49, n. 174, p. 16-34.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 347-372.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais. *Turma mais sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*, 81-107. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Fernandes, N., Souza, L., (2020) Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 05, n.15, p. 970-986.
- Folque, A., Leal da Costa, C. & Marques, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In M. Bissoli (Org.) (pp 110-147). (Brasil, no prelo)

Fischer, G., Gesser, V., (2016) Crianças multirrepetentes do Ensino Fundamental: o que pensam sobre seus contextos escolares. *Educação*, vol. 39, núm. 2, pp. 231-241. Porto Alegre.

Jacó, J. C. (2012). *O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja:

Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação.

Leal da Costa, C., Nunes, S. (2016). Tornar-se Educadora/Professora – Palavras que contam como foi!. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n.47, p.119-136.

Leal da Costa, C. Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re)configurar identidades – interações com voz. *Revista Educação em Análise*, 3(2), Issn: 2448-0320.

Mesquita, C., (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 3, p. 116-136.

Ministério da Educação (2011). *Decreto-lei nº240/2011 de 30 de agosto*. In M. d. Educação, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 22 (1).

Passeggi, M., (2016). Narrativas da Experiência na pesquisa-formação: Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n.1, p. 67-86.

Ponte, J.P (2002). Investigar a nossa própria prática. Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, J. & Melo, M. (2013). *Do sujeito ao participante: o desafio da investigação com crianças*. Silva.

Apêndices



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo
2016/2017
Reflexão Semanal

Semana: 3 de 3 a
7 de outubro
Visto: _____

Reflexão semanal 3 de 3 a 7 de outubro

Nome: Cátia Machado

N.º 34751

ESCOLA _____

Denominação: Escola Básica do Bairro do Frei Aleixo

Professor Cooperante: António Pereira

FORMANDA:

Nesta segunda semana de observação participante consegui observar mais alguns aspetos característicos das práticas do professor com os alunos e algumas das reações, formas de responder, por parte dos alunos ao que lhes é pedido.

Uma das formas características do trabalho do professor é começar sempre pelo que os alunos já conhecem sobre o tema que se vai trabalhar, se for uma iniciação de um conteúdo começa por uma conversa onde mobiliza os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o mesmo, no entanto quando é um conteúdo que já fora trabalhado anteriormente na sala de aula o professor também começa por estabelecer uma ligação com aquilo que foi trabalhado anteriormente com o que vamos trabalhar no momento e assim compreender o que foi captado pelos alunos, sendo que esta prática consiste também na mobilização de conhecimentos por parte dos alunos como a anterior.

Esta metodologia é, na minha opinião de extrema importância porque é um método eficaz de tornar os alunos em agentes ativos durante as suas aprendizagens em vez de estarem apenas a ouvir o que o professor diz. Segundo Borkowski & Muthukrishna (1992) citados por Almeida (2002) explicam-nos que, “ de acordo com a teoria de processamento da informação, a aprendizagem envolve que o sujeito integre a nova informação nos conhecimentos já possuídos, ou seja, na sua memória a longo

prazo” (p. 158). O que nos vai levar a um tipo de aprendizagem com mais sentido para os alunos e que perdura como nos mostra novamente Almeida (2002) “(...) estamos face a uma aprendizagem significativa e de tipo construtivista, na qual o conhecimento anterior, mesmo quando esse conhecimento prévio se apresenta como “menos” científico, joga um papel fundamental” (p. 158).

No entanto questiono-me, **será esta prática regular no ensino ou apenas faz parte das metodologias de um determinado grupo de profissionais de educação que compreendem a importância deste tipo de aspetos?**

Durante a minha formação académica deu para compreender que este tipo de metodologias em que se torna a criança agente ativo e participativo nas suas aprendizagens, fazendo com que as suas conceções e conhecimentos prévios sejam partilhados e aprofundados, não foi visível em todos os contextos o que me leva a crer que é uma prática de alguns profissionais e não caracterizante do tipo de ensino em Portugal. No entanto e através de leituras já realizadas compreendo que este é um tema em estudo e que tem despertado o interesse e a necessidade de ser falado e discutido devido aos bons resultados que se têm vindo a observar em contextos onde estas metodologias têm um papel fundamental.

Como espaço de crescimento e de vida, a escola tem de saber ser, sobretudo, uma instituição pedagogicamente organizada e isso não se compadece com qualquer postura “massificante”. O seu objetivo central deve ter em vista a transformação e o desenvolvimento pessoal dos intervenientes. (Almeida, 2002, p. 156)

Outro aspeto que considero importante referir em relação às práticas do professor é que o mesmo tenta sempre criar uma ligação com o quotidiano, ou seja, qual a aplicação real que aquele conteúdo programático tem na vida real dos alunos, aproximando assim cada vez mais a escola da vida real e não fazer dos problemas realizados, por exemplo, em matemática algo que só se aplica ali e que não tem qualquer intencionalidade sem ser o de dar o programa. Na minha opinião, quanto mais aproximarmos a escola ao que são os gostos e vivências dos nossos alunos melhores resultados podemos obter uma vez que eles compreendem o que estão a aprender como

um instrumento que podem utilizar mais tarde e do qual podem receber muitos frutos. E também é uma forma mais didática e apelativa de trabalhar os conteúdos que nos são apresentados pelo programa,

“Quando a escola não é capaz de estimular essas duas componentes básicas da aprendizagem

(motivação e cognição), dizemos que ela exige do aluno aquilo que não lhe dá” (Almeida, 2002, p.157).

Um dos exemplos que posso apresentar para demonstrar aquilo que disse anteriormente foi quando o professor trabalhou com os alunos o passado longínquo mostrando algumas imagens sobre o crescimento de uma criança e começa por pedir que descrevam aquilo que vêm nas imagens. Na primeira imagem o A. disse que o Ulisses estava com a mãe no hospital porque o bebé era recém-nascido (uma palavra um pouco complicada e que me despertou a atenção para o nível de vocabulário que estas crianças já têm). O professor perguntou o que os levava a afirmar que estavam no hospital, houve muitas respostas em que uma delas indicava a cama como sendo uma das razões para que dissessem que o Ulisses e a mãe estavam no hospital. Feita esta primeira abordagem ao tema através de exploração de imagens o professor perguntou o que entendiam por passado e obteve algumas respostas:

- O A, disse “O passado é as coisas que já fizemos, o que já passou.”;
- O F, por sua vez disse “O passado é coisas que já aconteceram”. Com esta conversa resolveu perguntar o que eles entendiam por futuro:
- A L.B. “É coisas que ainda vão acontecer.”.

O professor aproveitou esta discussão do presente, passando e futuro e com os alunos foi conjugando o verbo jogar nos diferentes tempos verbais (Presente, Pretérito Perfeito e Imperfeito e Futuro). Ou seja, em apenas um momento de partilha e de mobilização de conhecimentos prévios dos alunos o professor criou diversas ligações com conteúdos programáticos e com conhecimentos do quotidiano o que tornou aquele debate muito mais rico e propício a diversas aprendizagens.

Foi também nesta semana que a turma desenvolveu um projeto em parceria com o Hospital Veterinário “A Muralha”, estou a evidenciar este projeto pois é mais uma das práticas do professor que mostra o quanto o mesmo tenta aproximar da comunidade e de alguns eventos que nela ocorrem apesar de estarmos um pouco longe da cidade propriamente

dita e na dificuldade que é obter transportes para deslocação o professor tenta trazer os projetos até aos seus alunos. Este projeto consistiu num concurso, no qual os alunos do 2º ano participaram o professor tentou estender este projeto a toda a escola, mas alguns dos professores não quiseram aderir e outros não conseguiram cumprir com o tempo delimitado para a entrega dos trabalhos, em que cada aluno deveria elaborar um desenho onde incluíam o tema dos animais e as profissões. Resultaram produções muito giras e as crianças empenharam-se e muito neste projeto, houve até alunos que faltaram uns dias às aulas e, já com o tempo bastante apertado, questionou se esses alunos queriam também participar dizendo que não iriam ter o mesmo tempo que os colegas e que provavelmente teriam que levar o desenho para casa para terminar e eles quiseram (podemos assim observar a dedicação com que se ofereceram à realização deste trabalho). Este projeto consistiu num primeiro momento na realização do concurso, mas teve também um momento mais lúdico e de maior prazer no fim-de-semana seguinte onde as crianças poderiam ir com os seus familiares até ao Hospital Veterinário onde, no jardim ao lado do mesmo, se iria realizar diversas atividades de leitura, brincadeira com alguns animais, sessões de leitura (onde o professor António iria participar também), entre outros. Mais um momento de aproximação do sistema educativo com todos os órgãos que o compõe desde a instituição escolar, a família e a comunidade com a vertente educativa de promoção de hábitos de cuidados com os animais, das responsabilidades que devemos ter, bem como a sensibilização daqueles que não têm animais que não os compreem pois existem tantos abandonados e que anseiam por uma casa.

Na semana anterior não tive oportunidade de observar tantas práticas devido às avaliações diagnósticas que ocorreram na semana anterior. Através dessas avaliações diagnósticas o professor aferiu quais os alunos com maiores dificuldades e aqueles que menos assimilaram o ano anterior, estas avaliações diagnósticas servem também para identificar os alunos que devem ir para o apoio que neste agrupamento é o Apoio Fénix.

O apoio fénix consiste na criação de turmas fénix, ninhos, nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado (neste caso específico em Português e Matemática), estas turmas, ou ninhos, estão a realizar as mesmas atividades que se estão a realizar na sala de aula nesse preciso momento.

Como referi anteriormente, foi através das avaliações diagnósticas que o professor indicou os alunos para este apoio sendo que, em conversas com o mesmo, ele mostra não ser este o único método que utiliza para perceber as dificuldades aliás mostra ter um conhecimento muito aprofundado sobre a turma e sobre cada aluno e que aquelas avaliações apenas vêm confirmar aquilo que já percebeu na sala de aula. É também depois destas avaliações que o professor reorganiza a disposição dos alunos na sala de aula, onde coloca certos alunos com mais dificuldades junto daqueles que ele sabe que os vão conseguir ajudar em determinados momentos, aprendendo também com eles sem prejudicar ou atrasar o seu trabalho. Com isto também posso refletir que o professor tem um grande conhecimento sobre os alunos que tem conhecendo as suas potencialidades bem como as suas dificuldades, conjugando uma com a outra para que possam retirar partido de um outro tipo de aprendizagem, a aprendizagem de trabalho em cooperação e o sentido de entreajuda.



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo
2016/2017
Reflexão Semanal

Semana: 5 de 17 a
21 de outubro
Visto: _____

Reflexão semanal 5 de 17 a 21 de outubro

Nome: Cátia Machado

N.º 34751

ESCOLA _____

Denominação: Escola Básica do Bairro do Frei Aleixo

FORMANDA: **perante:** António Pereira

Durante esta semana ainda esteve muito presente o tema da alimentação, visando à promoção uma alimentação saudável e com a intenção de abordar certos conteúdos que futuramente serão trabalhadas no 2º ano como por exemplo a roda dos alimentos, a verificação dos códigos de validade, entre outros. Como já foi referido na semana anterior, realizei um trabalho com os alunos da área curricular de expressão plástica em pequenos grupos para que se fizesse ligação com a comemoração que foi feita na segunda-feira em que realizámos uma mega salada de frutas, num trabalho cooperado com a turma do 1º ano e com as auxiliares de educação. Acredito que esta atividade promoveu diversas aprendizagens, desde ao nível da motricidade pois os alunos cortaram a própria fruta, ao nível das diversas conversas que tivemos ao longo da atividade sobre alimentação saudável/cuidados com os alimentos, e também aprendizagens sobre o trabalho em cooperação com diferentes pessoas das que costumam trabalhar. Os alunos estavam muito empenhados e via-se o interesse que demonstravam pela realização desta atividade o que se via perfeitamente pelas suas expressões e por quererem cortar mais e mais fruta. Infelizmente não tenho registo

fotográficos deste momento para demonstrar o interesse expresso nas suas expressões, mas ao estar tão envolvida neste processo não consegui registar o mesmo.

Foi também durante esta semana que, pela primeira vez, introduzi um tema relativo à área curricular de estudo do meio. Nunca tinha introduzido um tema, ou seja, ser eu a iniciar algo com eles, e nesta semana tive a oportunidade de o fazer e de o continuar a trabalhar ao longo da semana. O tema em questão incidia sobre os cinco sentidos e pensei fazer uma abordagem inicial em que através da leitura de um texto referente ao tema as crianças partilhassem comigo os conhecimentos que têm relativamente ao mesmo, se conheciam os diferentes sentidos e qual a função de cada um, entre outros aspetos. Como era uma introdução considerei importante primeiro apropriar-me das conceções que eles tinham sobre os cinco sentidos para que posteriormente pudesse continuar a aprofundar a informação, mas partindo daquilo que eles já me tinham contado. Esta é uma das práticas que pretendo evidenciar e tornar uma rotina para que as crianças compreendam que a sua participação é importante e que utilizamos os conhecimentos que elas já têm para promover outro tipo de aprendizagens e que todos os contributos são importantes, tanto para eles que torna a aprendizagem mais significativa como para mim que me ajuda consequentemente no planeamento de cada sessão.

Mais tarde nessa semana apresentei um outro texto que falava sobre os cinco sentidos, mas que remetia mais para a sua importância e cuidados a ter com os mesmos. Como tem vindo a ser prática, comecei com uma pequena conversa em que eles demonstravam aquilo que já tínhamos falado anteriormente fazendo associações com o que estava escrito no texto deste dia e faziam logo ligações com o facto de eles serem tão importantes para nós. Ao conversar com o professor António, que me continuava a dar dicas para tornar as minhas aulas cada vez mais estruturadas e com sentido para as crianças, questionou-me sobre aquilo que já tinha feito com eles e o que tinha sentido. Foi então que em casa, ao pensar naquilo que tínhamos falado e do que tinha observado destas aulas questionei-me, **este é um tema que pode ser estimulado de diferentes formas. Durante a exploração deste último texto e da ficha de exercícios reparei que, apesar de estarem interessados, todos os alunos fizeram aquilo que lhes era proposto, mas não senti que estava a ser significativo para eles. Como poderei planificar este tema para o tornar mais apelativo para este grupo?**

Foi então que me lembrei do entusiasmo que os alunos demonstraram quando estavam a realizar a atividade de expressão plástica e o que foi significativo para eles a exploração dos materiais e tudo aquilo que estava envolvido nessa atividade. Pensei em planear uma situação em que as crianças fossem ainda mais ativas no seu processo de aprendizagem e uma boa forma encontrada para isso foi a realização de três experiências em simultâneo em que todos os grupos passavam por todas as experiências.

Ou seja, para continuar a trabalhar sobre o tema dos sentidos promovi a realização de três experiências, sendo elas: da audição, do cheiro e do tato. As crianças realizaram esta experiência de acordo com aquilo que é o ensino experimental das ciências. Cada grupo tinha uma grelha de registo com duas colunas, uma para registarem aquilo que supõem que era e outra para a verificação dos resultados.

As experiências correram muito bem e o envolvimento das crianças era notório, no entanto foi uma atividade que planifiquei de acordo com as necessidades deles, mas não de acordo com as minhas capacidades porque não andava a intervir assim há tanto tempo e considero que eles ainda não me viam muito como uma professora tal como o professor António mas sim uma aluna que está a aprender a ser professora e tive algumas dificuldades em controlar o grupo. Com a ajuda do professor António fui conseguindo controlar o grupo e aqui refiro mais uma vez a questão do trabalho em cooperação.

Este tipo de trabalho não incide apenas sobre o planeamento, mas sim durante todo o estágio nas mais diferentes fragilidades. Com a mudança da minha postura para que os alunos me vissem como uma professora como o professor António devo muito o facto de ter conseguido devido à ajuda do mesmo. Porque, apesar de não gostar de intervir durante os meus momentos planificados, ajudou-me e muito neste e noutros aspetos ao longo do meu estágio.

Muitas das minhas reflexões sobre a minha própria prática incidem sobre uma grande questão, **será que tinha conseguido alcançar certos objetivos tão depressa sem ter a ajuda do professor?**

Considero que não, mas muito mais tenho para aprender, poderia ter consigo alcançar, mas necessitava de muito mais tempo para o fazer. No entanto, sei que as aprendizagens sobre a profissão são feitas ao longo da mesma, que nunca vamos estar totalmente informados sobre tudo,



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo
2016/2017

Reflexão Semanal

Semana: 7 de 31 de outubro a 4 de novembro
Visto: _____

mas que devemos sempre investir na nossa profissão para sermos profissionais cada vez mais completos.

Reflexão semanal 7 de 31 de outubro a 4 de novembro

Nome: Cátia Machado

N.º 34751

ESCOLA

Denominação: Escola Básica do Bairro do Frei Aleixo

FORMANDA: perante: António Pereira

Esta é a primeira semana na qual tive a oportunidade de planificar não só momentos, mas um dia inteiro. Um dos grandes problemas que tenho sentido enquanto estagiária é no cumprimento das planificações em termos do horário. Acredito que ainda não tenho a capacidade de distinguir o que é essencial e o que é acessório nos debates e conversas que tenho com os alunos, existindo muitos ao longo do dia o que me faz “perder” algum tempo. No entanto considero muito importante estes debates e conversas porque é a partir dos mesmos que consigo compreender mais sobre a tudo e sobre cada aluno, consigo conhecê-los melhor, aperceber-me daquilo que conhecem do que têm curiosidade em conhecer e as dificuldades que associam a cada conteúdo que já fora anteriormente abordado e trabalhado. É através destas conversas que consigo apropriar-me das suas conceções e conhecimentos prévios para que possa partir deles para seguir em frente no tema que tenho que trabalhar com eles, porque considero importante que o processo de aprendizagem siga esta forma pois a criança já detém conhecimentos os quais não devem ser desvalorizados mas sim ouvidos e potenciados

para que elas também percebam que fazem parte do seu processo de aprendizagem, que aquilo que elas sabem importa e que todos juntos conseguimos ajudar-nos e aprendermos mais e melhor.

Neste aspeto considero que calhei com um grupo que já tem esta dinâmica e que eu tento aproveitá-la ao máximo, elas participam muito ativamente nas conversas que temos querendo todas contribuir com a sua palavra e é aí que me perco um pouco, sendo que por vezes acabam até por se dispersar do assunto e onde eu tenho algumas dificuldades em fazê-los regressar ao mesmo. E é aqui que aquilo que aprendi entra um pouco em colisão com aquilo que é o contexto real de uma sala de aula. Na minha opinião é deveras importante que escutemos as crianças e enquanto profissional será sempre este um dos aspetos que defenderei como uma prática imprescindível para uma aprendizagem mais significativa para as crianças no entanto deparamo-nos com um cenário quando entramos em contacto com o terreno que não nos permite escutá-las tantas vezes quanto aquelas que desejaríamos, pois este sistema educativo está para criar um tipo de elite em os alunos que apresentem mais dificuldades fiquem pelo caminho tendo tantas capacidades como os restantes só que têm um ritmo diferente. E eu enquanto estagiária e com tão pouca experiência na área ainda por vezes vejo-me também inserida neste ambiente com uma rapidez incrível e que tudo é feito a correr. Mas, mesmo com tudo o que tenho vindo a refletir atribuo uma grande importância à escuta das crianças, a fazer delas os seus próprios agentes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento porque a partir do momento em que a aprendizagem não é significativa para elas e serve simplesmente para poder avançar num programa devemos repensar a nossa forma de ver o ensino e sobretudo sobre a nossa prática enquanto profissionais que ajudam pessoas a crescer e a desenvolver o seu espírito crítico e a sua própria ação enquanto indivíduo numa sociedade.

Nesta semana foi também a primeira vez que tive uma aula assistida pela minha orientadora que só por si já é, para mim, um motivo de grande nervosismo pois ainda não domino um conjunto de técnicas que cabe a um professor dominar e que só são adquiridas através da prática e da experiência, mas também pelo seguinte motivo, trabalhei um conteúdo que apenas tinha abordado com eles uma vez e de uma forma bastante superficial o que me deixa ainda um pouco mais sem rede onde me apoiar.

Tentei fazer aquilo que sempre faço com a turma, e como o conteúdo já tinha sido trabalhado por mim comecei por colocar algumas questões chave para iniciar a conversa sobre aquilo que iríamos fazer, como iríamos fazer e qual era o objetivo. Para tal, e através das questões que ia colocando, queria que fossem as crianças a dizerem aquilo que tinham feito e como o tinham feito. Algumas demonstraram que tinham percebido o mecanismo do cálculo em cadeia, que utilizávamos o resultado de uma das contas anteriores (a que mais nos ajudasse) para posteriormente chegar ao resultado da operação que estávamos a realizar, ou seja, uma forma de cálculo mental mais rápida e que os pode ajudar em outras situações matemáticas e do dia-a-dia (porque também é importante mostrar alguma aplicabilidade do que se faz em contexto de sala de aula na vida real, que pode ser também através de exercícios concretos com aquilo que lhes é mais familiar). Em vez de escrever as operações que eram para ser realizadas no quadro, optei por levar em papel para recortar e colar uma vez que já tinha reparado na dependência de algumas crianças na resolução de atividades deste tipo e assim, numa simples tarefa de recorte e colagem, estamos também a promover um ambiente de desenvolvimento da motricidade das mesmas.

Apesar de tentar colocar as questões corretamente e atendendo aos comentários que posteriormente me foram feitos, pela professora Conceição e pelo professor António, mesmo colocando questões para que os alunos conseguissem perceber o que era para se fazer alguns continuaram sem perceber e foi o caso da L. que chamei ao quadro para vir resolver as primeiras operações. Escolhi a L. propositadamente porque ela estava distraída e é uma das alunas que apresenta algumas dificuldades e está também inserida no Apoio Fénix a matemática. Segundo o professor António poderia ter feito outra escolha para me salvaguardar uma vez que estava a ser observada, no entanto não foi nisso que pensei na altura, mas sim fazer com que a L. percebesse o mecanismo do cálculo em cadeia uma vez que é das alunas com dificuldades. Como vi que ela estava com dificuldades em perceber aquilo que lhe estava a pedir solicitei um dos seus colegas para que a fosse ajudar. Esta é uma das práticas que tento promover frequentemente porque acredito que as explicações utilizadas pelos colegas são, por vezes, mais eficazes que muitas das explicações que o professor possa dar (não pretendo desvalorizar aqui o papel do professor, pois também defendo que existem momentos em que o professor tem mesmo que ensinar) pois têm uma linguagem mais

próxima e têm também uma maior abertura para falar uns com os outros expondo as suas dificuldades e as suas explicações sem terem receio de estar a dizer algo errado.

Ao colocar outro aluno a ajudar a L. ela começou por perceber aquilo que era pedido e realizou algumas das operações de adição em cálculo em cadeia.

Ao conversar com a professora Conceição e com o professor António um dos aspetos onde preciso investir ainda muito é na parte da concretização com significado para os alunos, ou seja, ser capaz de explicitar os conteúdos programáticos utilizando exemplos mais concretos e próximos das crianças atribuindo assim algum significado ao que está a ser feito. Concordando com o que me disseram considero que ainda é um dos aspetos onde tenho que investir porque ainda dou exemplos muito abstratos daquilo que pretendo bem como investir mais no discurso que tenho com as crianças porque apesar de o adequar e até o professor António considerar que já se notam progressos, eu acho que ainda tenho um discurso muito complexo para os alunos e que vai dificultar a compreensão daquilo que eu pretendo transmitir.

No entanto considero que globalmente a atividade de cálculo em cadeia foi bem conseguida e concretizada pois apercebi-me que alguns alunos estavam a ajudar outros mesmo nos seus próprios lugares, que foi o caso da C.B. e da I., em que a C.B. apercebeu-se que a colega estava com algumas dificuldades e por iniciativa própria decidiu ajudar a colega explicando aquilo que tinha compreendido. Neste aspeto acho que poderia ter dado um reforço ainda mais positivo a esta atitude porque, tendo em vista aquilo que lhes quero transmitir de uma avaliação como promotora de aprendizagens e não só pela e por a classificação, é importante que percebam que aquilo que fazem e que dizem é valorizado e que não devem ter receio de o partilhar mesmo que não esta correto, por isso acho que o reforço positivo tem aqui um papel importante como desinibidor para que posteriormente o aluno se sinta mais à vontade para partilha aquilo que pensa tendo cada vez menos receio de que o que possa dizer não esteja correto.

Outro aspeto que aconteceu no final desta semana e que também gostaria de refletir incide sobre a análise e conclusões das experiências que realizámos sobre os sentidos há duas semanas atrás através de cartazes alusivos às experiências que não correu da forma que idealizei. Não correu da forma que tinha idealizado porque, refletindo agora sobre aquilo que pedi aos alunos, não adequiei ao contexto que tenho pois tornei esta atividade numa atividade muito exigente. O que pedi inicialmente foi que cada grupo (já

decidido anteriormente aquando a realização das experiências) falasse sobre as três experiências que foram feitas (a do tato, do olfato e da audição), que dissesse como tentaram descobrir aquilo que estava escondido, como registaram e como verificaram ilustrando no final, mas o problema foi que escrevi o guião no quadro e eles demoraram algum tempo a copiar para o seu caderno e outra coisa que deveria ter feito era ter pedido que cada grupo se centra-se apenas na descrição de uma das experiências pois a descrição seria muito mais pormenorizada e eles dedicariam muito mais atenção e empenho na atividade em vez de se quererem despachar para concretizar a atividade porque, ao ver o tempo passar, de certa forma apressei-os na realização da mesma.

Esta semana tive alguns aspetos menos positivos e outros mais positivos, são etapas que temos que ir alcançando com muito trabalho e dedicação em função daquilo que considero, enquanto futura profissional, mais importante para o processo de aprendizagem e na formação de cada aluno que me ajude a regular a minha prática agora enquanto estagiária e que me possa apropriar de alguns mecanismos para um dia mais tarde enquanto professora possa investir mais e mais na minha formação porque para mim, um bom profissional é aquele que se questiona e que reflete sobre a sua prática nos diferentes momentos da sua vida e nos diferentes contextos que encontra.



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1º Ciclo do Ensino Básico**
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo
2016/2017
Reflexão Semanal

**Semana: 8 de 7 a
11 de novembro**
Visto: _____

Reflexão semanal 8 de 7 a 11 de novembro

Nome: Cátia Machado

N.º 34751

ESCOLA _____

Denominação: Escola Básica do Bairro do Frei Aleixo

FORMANDA: **operante:** António Pereira

A desenvolver nesta semana muitos são os conteúdos programáticos e como já referi numa reflexão anterior, estando num agrupamento e existindo o grupo ano, todas as turmas de segundo ano deste agrupamento devem estar a desenvolver os mesmos conteúdos o que por vezes pode dificultar ao professor conseguir respeitar o ritmo de todas as crianças, socorrendo-as nas suas dificuldades. No entanto nem sempre é este cenário que se verifica e como prova disso esta semana todas as turmas de segundo ano pararam de avançar nos conteúdos que estavam estipulados para a área curricular de matemática pois observaram que o ritmo acelerado com que os conteúdos estavam a ser trabalhados estavam a prejudicar a compreensão dos alunos e que futuramente não iriam colher quaisquer frutos do trabalho investido neste âmbito e, por isso, decidiram fazer uma pausa e reforçar o trabalho incidindo nas estratégias de cálculo.

No decorrer desta semana gostaria de refletir sobre dois aspetos que para mim, para a reflexão sobre a minha prática e também no que diz respeito às aprendizagens realizadas pelos alunos mostraram ter grande importância.

Gostaria de dedicar um pouco do meu tempo a um aspeto que considere pertinente, refletindo sobre o mesmo agora que me consigo distanciar daquilo que aconteceu e compreender mais aprofundadamente a importância que teve naquele momento quer para mim como também para os alunos, e que surgiu intencionalmente pois planifiquei um momento de leitura individual seguido de um momento de reflexão e avaliação da sua própria leitura. Esta avaliação seguia os princípios defendidos por Domingos Fernandes que entende a avaliação como um processo para a promoção de aprendizagens no qual as crianças participam e têm algo a dizer sobre o mesmo, sobre as competências já adquiridas, conseguirem compreender as suas dificuldades e ao mesmo tempo serem capazes de mobilizar os mecanismos necessários para progredir nas suas aprendizagens, quer seja sozinha, em cooperação com o adulto e entre pares. Segundo as palavras do próprio (2008), *a avaliação formativa alternativa deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir*. Cada um leu um excerto do texto que estava a ser trabalhado e, quando todos leram, de seguida pedi a alguns alunos que pensassem um pouco sobre a sua própria leitura (refletissem sobre a mesma) e utilizei a palavra avaliar no meu discurso para que os alunos se vão apropriando deste termo e comecem também a utilizá-lo quando indicam as aprendizagens que realizam como também as suas dificuldades e que podem fazer para as ultrapassar (o que também demonstra uma aprendizagem).

Com esta abordagem, sendo que não é a primeira vez que é realizada, consegui perceber que os alunos ainda demonstram alguma dificuldade em refletir sobre aquilo que fazem e verem este processo de autoavaliação como uma forma de ajuda para que eles possam melhorar e potenciar as suas aprendizagens. Ao analisar as narrativas dos alunos as mesmas incidem sobre “podia ter lido melhor; acho que li bem; acho que poderia ter lido melhor” e demonstram ainda necessitar da ajuda do adulto, e neste caso o professor deve ter um papel de mediador dos discursos, pois necessitam que lhe organizem o discurso e que o estructurem, ou seja, que os questionemos o porquê de

dizerem que leram bem ou mal, o que acham que falhou e como é que poderiam fazer para que conseguissem ir combatendo estes aspetos que evidenciaram anteriormente.

Neste momento questionei alguns alunos sobre a sua leitura para que refletissem sobre a mesma. Quando questionei o A. C. sobre a sua leitura o mesmo respondeu:

A.C.: *“mais ou menos e tenho de melhorar muito mais”*

Eu: *“Achaste mais ou menos porquê?”*

A.C.: *“Porque não fiz pausas e tive dificuldades em algumas palavras”*

Eu: *“Só nas palavras?”*

A.C.: *“Não.”*

Eu: *“Então?”*

A.C.: *“Quando eu acabava de ler tinha de continuar.”*

Eu: *“O que é que tu achas que podes fazer para melhorar?”*

A.C.: *“Ler mais em casa e na escola.”*

Questionei a L.G. sobre o mesmo assunto e ela respondeu:

L.G.: *“Bem.”*

Eu: *“Bem porquê? Porque achas que a tua leitura foi boa?”*

L.G.: *“Não fiz pausas.”*

Eu: *“Queres dizer leste fluentemente?”*

L.G.: *“Sim.”*

Eu: *“Se tivesses que avaliar a tua leitura, como farias?”*

L.G.: *“Boa.”*

Eu: *“Porquê?”*

L.G.: *“Porque fiz pausas e não me enganei nas palavras.”*

Já com a B.S.:

B.S.: *“Eu acho que tenho que treinar um bocadinho mais porque fiz aqui umas pausas e porque me enganei aqui numa palavra. Mas eu acho que de resto tudo bem.”*

Eu: *“Se formos pensar no que os alunos de segundo ano devem conseguir atingir, ou seja chegar, na leitura, eu acho que leste fluentemente, ou seja, não fizeste pausas onde não existiam e foi uma leitura agradável de se ouvir, colocaste a devida*

entoação nas frases, respeitando também a pontuação, estás a projetar bem a voz, ou seja, estás cada vez a falar mais alto. Se vocês forem para casa e treinarem um pouco a leitura com os vossos pais e familiares/amigos e lhes perguntarem como acham que vocês leram e se conseguiram perceber o que foi lido também podem, com eles, perceber onde podem melhorar e como. Nós não sabemos tudo e não aprendemos as coisas sozinhos e temos muitas vezes que pensar no que fazemos, porque estamos a fazer assim.”

Introduzi no discurso acima referido alguns dos objetivos que se encontram no programa nacional de português para o segundo ano com o intuito de os alunos começarem a utilizar alguns dos termos e que também consigam perceber que a avaliação/aprendizagem no campo da leitura se faz com base nestes objetivos e que não é apenas se fazemos pausas e dizemos as palavras bem ou mal. De certa forma introduzi alguns facilitadores para a comunicação que estava a ser realizada.

Outro aspeto que gostaria de refletir sobre surgiu da resolução de um exercício proposto pelo livro em que os alunos deveriam reescrever a receita da poção mágica porque algumas palavras eram “esquisitas”, estas palavras estavam escritas ao contrário e os alunos necessitavam de um espelho para decifrar a palavra (no entanto alguns alunos conseguiram decifrar as palavras sem recorrerem ao espelho, contudo apelei sempre ao uso do mesmo). O meu intuito em refletir sobre esta atividade recaiu especificamente sobre a forma como podemos dinamizar uma proposta dada pelo manual eu devemos seguir para completar o programa, mas que podemos dinamizar de diferentes formas tornando-a apelativa e fazendo com que o interesse e o empenho dos alunos estejam ao máximo nas atividades que propomos. Ao tornar qualquer atividade, seja do manual ou não, mais apelativa, ou seja, indo ao encontro das especificidades que já conhecemos do grupo podemos potenciar muito mais as aprendizagens se a atividade for interessante e que vá ao encontro dos seus gostos e necessidades. É, no entanto, sempre complicado chegar a todos os gostos sendo as turmas tão grandes, complexas e individuais, para tal cabe ao professor que em vez de realizar uma grande atividade, que a divida em diversas fases e em que cada uma consiga chegar ao seu grupo de formas bastante diversificadas. Antes da realização do exercício acima referido todos os alunos leram um excerto da história, pedi que me dissessem sobre o que fala a história e que me recontassem a mesma e durante este diálogo alguns alunos começaram a olhar para a página dos exercícios e identificaram logo que naquela página

algumas palavras não se percebiam, sem eu ter questionado nada em relação ao assunto, com esta observação questionei como poderíamos perceber essas palavras e alguns alunos deram sugestões como:

- O F. disse *“podemos virar o livro ao contrário”*;
- Eu: *“assim como escrevemos?”*;
- O D.C. respondeu *“viramos outra vez”*;
- Eu: *“mas isso dava uma grande trabalhadeira não dava?”*;
- Todos: *“sim...”*;
- Eu: *“então enquanto eu vou distribuir aqui um objeto para vocês explorarem um pouco vão pensando, pode ser?”*.

Enquanto os alunos olhavam para as palavras “esquisitas” e tentavam arranjar uma maneira de as descobrir, fui distribuindo por todos um espelho, disse-lhes para explorarem o espelho e fizessem com ele o que quisessem, disse-lhes que se podiam ver ao espelho, fazerem algumas brincadeiras. Este momento para além de ter sido um momento de brincadeira e de exploração do espelho foi também um momento promotor de aprendizagens porque através da exploração individual houve um aluno que disse:

- D.C.: *“Já sei, o espelho é para descobrirmos as palavras.”*.

Com esta ajuda dada pelo D.C. todos os alunos começaram a utilizar o espelho para descodificar as palavras e o P.M. complementou:

- P.M.: *“As palavras estão ao contrário!”*;
- A.C.: *“Eu também consigo ler as palavras sem o espelho”*.

Ao observar que os alunos já tinham compreendido o porquê de ter distribuído os espelhos, decidi então dizer que eles tinham razão, que os espelhos serviam para descodificar as palavras que estavam ao contrário (dando reforço positivo a todos os que já tinham evidenciado estes aspetos).

Ao explicar aquilo que era para se realizar questionei os alunos sobre o seguinte:

- Eu: *“Mas será que basta colocar o espelho em cima do livro?”*;
- A B.S. ao colocar o espelho em cima do livro para descodificar a palavra disse: *“Não porque eu já percebo a palavra, mas ela agora está de cabeça para o ar...”*;
- Eu: *“então que será que temos que fazer? Podemos colocar o espelho numa posição qualquer?”*;

- Todos: “*não...*”;
- Eu: “*então vamos lá descobrir a posição correta do espelho para vermos com facilidade as palavras.*”.

Terminada esta discussão os alunos começaram a explorar o espelho em função daquilo que pretendiam, muitas foram as maneiras utilizadas para conseguirem descobrir as palavras. Podemos observar alguns exemplos com as imagens seguintes:



Figura 46: A B. F. a explorar o espelho para conseguir descodificar as palavras.



Figura 45: A M. B. a explorar o espelho para conseguir descodificar as palavras.



Figura 47: O F. a explorar o

espelho para conseguir descodificar as palavras. O que pretendo refletir e evidenciar com os aspetos anteriormente descritos é que não só a atividade se torna mais didática e apelativa quando tornamos as próprias crianças o motor da sua aprendizagem como também a própria aprendizagem se torna mas concreta, real e o mais importante com significado para aqueles que estão a aprender (tanto as crianças que, evidentemente, estão no seu processo de aprendizagem, quer o professor titular da turma que ao conhecer a turma articula os conteúdos programáticos que tem que lecionar de forma a ir ao encontro das necessidades e especificidades da sua turma e, também, a mim enquanto estagiária que me apercebo da importância de tornar as crianças agentes da sua aprendizagem para uma aprendizagem com significado e que prevaleça bem como a articular a minha

prática em função daquilo que eu considero ser um bom uso da avaliação e dos conhecimentos que tenho vindo a adquirir ao longo destes anos).



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo

Semana: 11 de 28 de novembro a 2 de dezembro
Visto: _____

2016/2017
Reflexão Semanal

Reflexão semanal 11 de 28 de novembro a 2 de dezembro

Nome: Cátia Machado

N.º 34751

ESCOLA

Denominação: Escola Básica do Bairro do Frei Aleixo

FORMANDA: **Operante:** António Pereira

Esta reflexão gostaria de a começar com uma questão, **será que este é um ambiente promotor de diversas aprendizagens, estimulante e diversificante apesar dos poucos recursos que possa ter ao seu redor?**

Na minha opinião sim! No início desta semana tivemos a oportunidade de receber repórteres do canal televisivo TVI que vieram fazer uma reportagem sobre um projeto no qual a turma faz parte já desde o ano passado, projeto esse intitulado de “A minha lancheira”. Este projeto visa a promoção de refeições saudáveis promovido pelo departamento de Saúde em que temos o gosto de trabalhar com duas enfermeiras que vêm à escola realizar atividades/brincadeiras referentes ao projeto, mas também desenvolvem outros trabalhos como tive a oportunidade de presenciar uma dramatização sobre a dentição que foi fundamental e serviu de estímulo e de primeira abordagem a este mesmo tema que era objeto de estudo na semana seguinte.





Figura 48: Dramatização sobre o tema "A dentição" discussão entre a Sr.ª escova e a bactéria.

Como podemos observar com este pequeno exemplo, mesmo as crianças não estando próximas de tudo, ou seja, no centro histórico da cidade o professor tem a preocupação de encontrar os serviços ideais e que desenvolvem um bom trabalho junto das crianças para que possam vir eles à nossa escola proporcionar momentos diferentes e de uma riqueza enorme em termos de aprendizagens diferentes e com significado para eles.

Outro exemplo é a loja dos sonhos que veio três vezes à nossa sala durante este primeiro período e que deu oportunidade aos alunos de conhecerem algumas histórias trabalhando-as através de exploração de imagens, visionamento de vídeos ou outras formas e que eram também complementadas em sala de aula. Como aconteceu com a história do balão vermelho em que a Sr^a Lurdes acabou a dinamização oferecendo um balão vermelho a cada aluno e o professor utilizou esse mesmo balão para promover um trabalho no âmbito da expressão plástica que consistia em através do balão imaginarem eles o que poderia ser. Aqui vemos muito bem a presença do trabalho em



Figura 50: Loja dos sonhos, leitura da história "A Onda".

Voltando-me um pouco agora para a minha dimensão investigativa, muitos aspetos me têm preocupado. Um deles é, **será que**

cooperação e da interligação de conteúdos e atividades entre diferentes docentes e diferentes contextos.



Figura 51: Trabalhos resultantes da leitura da história "O balãozinho vermelho" pela Sr.ª Lurdes na loja dos sonhos.

estou a realizar uma intervenção com uma postura problematizadora que os leve a pensar e a questionar-se sobre os diferentes assuntos?

Através da observação do vídeo e de alguns comentários do professor cooperante e da minha orientadora, consigo perceber que vou num bom caminho. Que problematizo, questiono, dou-lhes tempo para pensar e para reformular as suas respostas. Por vezes é um pouco complicado perceber se fazemos aquilo que queremos realmente fazer e no meu caso concreto incide sobre a adoção de algumas metodologias práticas que me ajudem a evidenciar a avaliação como sendo um processo facilitador e promotor de aprendizagem e que para tal acontecer temos que organizar o ambiente para que este seja favorável a que essas mudanças ocorram. Aos poucos vou me apercebendo que estou num bom caminho apesar de necessitar ainda de muito mais investimento, de aprofundamento nas leituras e de refletir ainda mais sistematicamente sobre a minha prática.

Outro aspeto que sempre me preocupou foi o facto de o ensino estar dividido pelas diferentes áreas e, em alguns casos e alguns contextos, não existir a interligação entre as diferentes áreas do conhecimento. Será importante estabelecer um ambiente em que exista o fator interdisciplinaridade?

Para mim é importante para que não se compreenda o ensino como um ensino fragmentado e que cada conteúdo se trabalha por si só. É exemplo disso uma tarefa que desenvolvi com os alunos que consistia em, a pares, criarem cadeias de palavras para posteriormente produzirem um texto com uma dessas palavras. A tarefa inicial, construção da cadeia de palavras, foi concebida então como um jogo que se intitulava de "Jogo do Alinhavo". Comecei então por explorar o que significaria a palavra alinhavo e o que será que significaria para conseguirmos chegar ao que era para fazer. De seguida coloquei um exemplo de palavras em cadeia para ajudar as crianças a refletirem mais concretamente sobre o que iriam fazer e foi até que um dos alunos compreendeu o mecanismo do jogo e disse que as palavras começavam com as "letras" – última sílaba – da palavra anterior. Pegando nesta observação complementei-a dizendo que eram palavras em cadeia remetendo para outra situação vivenciada num momento destinado à área curricular de matemática onde se trabalhou o cálculo em cadeia para ajudar os restantes a compreenderem ainda melhor o que estava a ser pedido.

Por vezes, através de coisas simples conseguimos estabelecer ligações entre as diferentes áreas de conteúdo que vai possibilitar à criança ter uma visão diferente e muito mais concreta do que lhe estamos a pedir através da mobilização dos conhecimentos anteriormente trabalhados.



Figura 53: Apresentação da cadeia de palavras aos

colegas. Em suma, este foi um dos trabalhos que desenvolvi com eles onde senti que eles se dedicaram e empenharam realmente, que não era apenas mais uma tarefa que era proposta e que tinham que realizar. O facto de ter sido levada como um jogo que eles tinham que fazer “brincando” com as palavras e com as sílabas, desenvolvendo aprendizagens imprescindíveis como a noção de palavra e dos seus constituintes mais básicos, fez com que a motivação fosse completamente diferente e onde eles se sentiram realizados ao “brincar” e eu também me senti realizada por ter planificado um momento tão significativo e promotor de aprendizagens com sentido para eles demonstrando que também já vou tendo um conhecimento mais aprofundado sobre o grupo, sobre as suas necessidades e interesses.

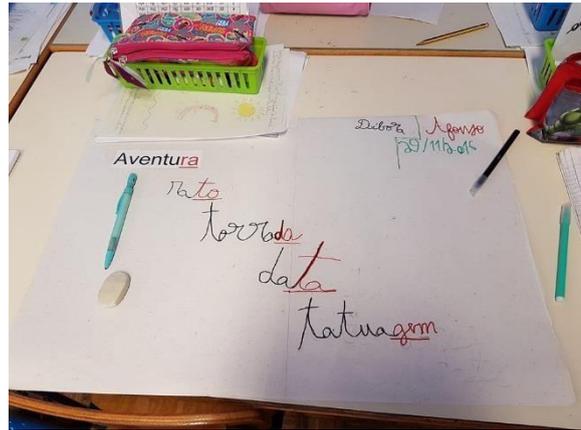


Figura 52: Exemplo de uma cadeia de palavras.

Universidade de Évora Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
Prática de Ensino

Supervisionada em Contexto de Pré-Escolar Orientadora: Prof.^a Dr.^a Assunção

Folque Educadora Cooperante: Fátima Godinho

Notas de campo da semana de 6 a 10 de março:

Notas de campo dia 6 de março de 2017, das 9h às 12h30

Esta semana começa efetivamente o meu estágio em contexto pré-escolar pois comecei a planificar as minhas intervenções sendo que anteriormente estava apenas em situação de observação participante, conduzindo apenas alguns momentos durante a manhã. Até cerca das 9h30min estive sentada nas mesas redondas com as crianças pois é durante este período que decorre o acolhimento para posteriormente fazermos a distribuição das crianças pelas tarefas e de seguida a reunião para o planeamento. Antes de passarmos para a distribuição das tarefas perguntei se as crianças gostariam de cantar a canção do “Bom dia” comigo e todos juntos cantámos. Quando chegou a altura da distribuição das tarefas expliquei às crianças que a semana passada tinha sido muito curta e acabámos por nos esquecer de realizar uma das tarefas da semana que consistia em ir ensinar canções à outra sala. Como as crianças que tinham ficado nessa tarefa não a realizaram conversei com o grupo para saber o que eles achavam, se devíamos manter os mesmos meninos nessa tarefa uma vez que eles não a realizaram e todo o grupo concordou que se mantivessem as mesmas crianças nessa tarefa e continuámos a nossa distribuição. Já no planeamento fui questionando cada criança sobre o que ela queria fazer, onde e com quem para fazer o registo do planeamento individual de cada um. Durante este momento ainda tenho alguma dificuldade em captar a atenção de todo o grupo enquanto uns estão concentrados até chegar a sua vez os outros que já falaram começam a falar com os colegas que estão ao seu lado e eu perco um pouco o controlo da reunião no sentido em que não consigo ouvir algumas crianças que falam muito baixo e passo muito tempo da reunião a chamar a atenção das crianças o que

faz com que eles ainda fiquem mais impacientes pela demora da reunião. Neste caso foi necessário que a educadora interviesse e se sentasse na roda connosco. Terminado o planejar as crianças autonomamente dirigiram-se para as áreas que tinham escolhido para as suas brincadeiras e eu fui circulando por toda a sala para as ajudar no que precisassem e para me aperceber de quais as suas brincadeiras e a motivação das mesmas. Enquanto circulava pela sala e interagia com as crianças e fazia parte das suas brincadeiras, apercebi-me de que algumas crianças se esqueciam um pouco daquilo que tinham planificado para a manhã e isso deixava-as um pouco “perdidas” naquilo que gostavam de estar a fazer e algumas tentavam participar nas brincadeiras dos colegas. Ao aperceber-me desde aspeto fui auxiliando as crianças que se encontravam nesta situação, uma delas era o H. Já no momento de rever vou questionando as crianças sobre aquilo que estiveram a fazer, se conseguiram cumprir o seu plano, entre outras questões para que progressivamente as crianças aumentem a sua capacidade de reflexão sobre aquilo que fizeram e como solucionaram eventuais problemas que possam ter surgido promovendo momentos de debate/partilhas de ideias e de expressão oral. E aqui também percebi que muitas crianças apenas referiam aquilo que tinham realizado e apenas explicavam como, com o quê, o que correu bem e menos bem, o que achava que poderia ter sido diferente se tivesse alterado alguma coisa quando eram questionadas. Terminado o momento de rever passámos então para a marcação das presenças, fui chamando segundo a ordem apresentada pelo mapa das presenças e as crianças foram marcando a sua presença umas autonomamente e outras com ainda alguma ajuda.

Notas de campo dia 7 de março de 2017, das 9h às 12h30

A manhã decorreu como habitualmente, em que perto das 9h30min cantámos todos juntos a canção do bom dia. Mas entre o momento da canção do bom dia e do planeamento li uma história ao grande grupo indo ao encontro de uma necessidade de que me apercebi que as crianças iam muito agitadas para o momento do planeamento e, simultaneamente, promovendo e estimulando hábitos de leituras nas crianças. Inicialmente comecei por questionar as crianças se alguma conhecia a história e algumas responderam que sim e questionei também se ainda se lembravam da canção que costumavam cantar em certos momentos da história, como as crianças não se lembravam eu e a educadora começámos a cantar e algumas das crianças

juntaram-se evidenciando que se recordavam da canção. Enquanto lia a história todo o grupo estava muito interessado e atento à mesma começando a aperceber-se também da regularidade do momento da canção esperando-o. De seguida passámos para o momento de planear e quando todos planejaram aquilo que queriam fazer lembrei as crianças com a tarefa de ir ensinar as músicas à outra sala que fossem com a educadora F. perguntar se era oportuno ensinarem naquele momento.

Na altura de planear tentei questionar mais as crianças sobre aquilo que iam fazer, se já tinham pensado como iam fazer, com quem iam fazer, em que zona da sala iam realizar a ação, mas dei por mim a utilizar muito tempo o que para as características destes grupo não me auxiliava na ação pedagógica e apenas fez com que perdesse a atenção do grupo naquilo que estávamos a conversar. Assim que todos realizaram o seu planeamento autonomamente dirigiram-se para as diferentes zonas da sala para que pudessem dar início às suas brincadeiras. Aproximando-se as 11h peço às crianças que comecem a arrumar, uma das características também do modelo e que as crianças entendem este momento como um momento da sua responsabilidade e arrumam as coisas ao pormenor, retirando algo que está no sítio errada e colocando no certo, após toda a sala estar arrumada retornámos às mesas redondas para a última reunião da manhã – o momento de rever.

Notas de campo dia 7 de março de 2017, das 15h30 às 17h30

Ao realizar a tarefa de culinária que propus apercebi-me que a mesma não estava pensada para as necessidades e especificidades do grupo em questão. Quando pensei a atividade e para ser feita em grande grupo pensei em fazê-la demonstrando os diversos ingredientes, falando um pouco sobre eles, de seguida falaria sobre a receita que tínhamos que colocar em primeiro lugar todos os ingredientes secos e só de seguida os que consideramos húmidos. Cada criança foi-me ajudando a colocar cada ingrediente numa taça e a mexer para que todos ficassem bem misturados e foi aqui que pensei mal a atividade como também a educadora me fez ver. O grupo é constituído maioritariamente por crianças de 3 anos que têm uma grande curiosidade e necessidade de mexer nos ingredientes neste caso, de experimentar, etc, e o facto de ser um momento muito expositivo fez com que as crianças se dispersassem e comesçassem elas próprias a mexer nos ingredientes e a explorarem-nos deixando de estar atentos à confeção das bolachas. Neste caso deveria ter repensado as medidas

de cada ingrediente para que cada criança pudesse estar a fazer a sua bolacha ou então em vez de fazer para grande grupo teria feito em pequenos grupos.

Notas de campo dia 8 de março de 2017, das 9h às 12h30

Após o acolhimento e de acordo com aquilo que observei na semana anterior hoje foi dia de ler uma lengalenga. Ao fazer uma reflexão sobre a forma como decorreu o momento da leitura com a história

“A que sabe a lua” e desta lengalenga percebi que a outra foi muito mais apelativa, talvez pela forma como a tenha contado e onde tive a ajuda da educadora que começou a realizar alguns gestos de acordo com os acontecimentos que iam ocorrendo como também por termos utilizado a canção como instrumento lúdico de contar uma história. Compreendo que a lengalenga deveria ter sido mais explorada por mim anteriormente para que no momento não sentisse tanta insegurança e não estivesse tão agarrada ao livro, mas é um aspeto onde ainda me sinto um pouco frágil e onde necessito ainda muito do suporte que o livro de má descuidando-me assim dos restantes elementos que podem tornar estes momentos muito mais proveitosos e estimulantes para as crianças. Apesar de notar uma maior preferência pela história “A que sabe a lua” percebi que ambos os livros foram sendo objetos de observação e revisitação ao longo da manhã o que me leva também a pensar que o facto de a área da biblioteca não seja muito escolhida no momento do planeamento ou até durante os restantes momentos ao longo do dia pelo facto de necessitar de livros novos para que as crianças possam consultar.

Hoje durante o período da manhã, o H. estava bastante triste porque se sentia aborrecido e conversámos os dois:

H. “Cátia, estou aborrecido, não tenho nada para fazer.”

Eu. “Não tens nada para fazer? Mas eu lembro-me que quando estivemos todos sentados a planificar aquilo que iríamos fazer, que brincadeiras iríamos ter, tu fizeste um bom planeamento. Ias brincar com o M. T. aos piratas e depois construir um barco para irem à procura do tesouro, lembraste?”

H. “Não...”

Eu. “Então vem comigo para voltarmos a ler aquilo que escreveste, pode ser?”

(O H. acompanhou-me e pedi-lhe para edificar o seu nome pois já era capaz de o fazer e era o único na sala cujo nome começava pela letra H, de seguida li o seu planeamento)

Eu. “Então e agora H. o que achas? Já fizeste tudo aquilo que tinhas pensado em fazer?”

H. “Não, ainda não brinquei com o M.T., não sei se ele quer brincar comigo...”

Eu. “Então, se não sabes se ele quer brincar contigo, o que podes fazer?”

H. “Vou mostrar o meu barco, vês Cátia (apontava para um pequeno sofá na área da casinha), é para apanharmos o tesouro.”

Eu. “Este barco é um espetáculo, até podes perguntar ao M. se ele gostava de procurar o tesouro contigo e até construir mais barcos.”

(E o H. deu continuidade à sua manhã e ao seu planeamento).

Neste momento tentei ajudar a criança a perceber aquilo que era significativo para ela naquele momento, pois ele estava aborrecido porque não tinha nada para fazer e eu tentei focar a criança no seu planeamento e tentar que ele percebesse o que não estava a funcionar para ele naquele momento.

Notas de campo dia 9 de março de 2017, das 9h às 17h30

Hoje a planificação sofreu uma alteração pois tinha programado realizar o jogo do macaquinho do chinês no período da manhã o que foi impossível pois ao esperar por todas as crianças para realizarem o mesmo acabei por ficar sem tempo e optei por contar a história “A que sabe a lua” que estava planificada para a tarde e assim à tarde realizaríamos o jogo. Ao contar a história as crianças já demonstraram estar mias atentas e mais interessadas na mesma, já antecipando os momentos onde entravam para cantar a canção e antecipando quais eram as personagens que iriam entrar de seguida através da exploração das imagens. Assim que acabei de terminar a história já se aproximava a hora de sairmos da instituição até à unidade museológica da água onde fomos assistir à dinamização de um momento intitulado de “Das nuvens às fontes” e era necessário preparar as crianças vestindo os seus casacos e colocando umas fitas refletoras em cada uma delas. Assim que todas as crianças estavam prontas dirigimo-nos então para a unidade museológica. Na minha opinião o momento inicialmente foi muito expositivo e muito centrado dos conceitos científicos, não retirando a importância que os mesmos têm eu considero que o registo deveria ter sido mais apelativo utilizando vídeos ou outro tipo de suportes para complementar a imagem ilustrativa que tinha na parede. Outro aspeto que eu acho não ter ficado muito claro para as crianças foi em que consistia a seguinte atividade de ilustração/desenho pois pelo que foi dito pela dinamizadora era que naquele momento iriam fazer um

desenho e que tinham vários elementos ao seu dispor como por exemplo papel amarelo para fazer o sol, algodão para fazerem as nuvens, tiras azuis para fazerem a chuva. As crianças começaram a fazer um desenho livre à sua vontade e não muito de acordo com aquilo que tinham sido explorado anteriormente sendo que eu também não me tinha apercebido que o desenho deveria refletir um pouco aquilo que estiveram a falar antes. Algumas crianças começaram a colocar pedaços de papel amarelo em vários sítios da folha entre outros elementos e foi aí que me apercebi que os desenhos deveriam incluir algum dos aspetos retratados pelo ciclo hidrológico através das conversas que a dinamizadora tinha com algumas crianças. Como estávamos perto da horta que o grupo tem passámos também por lá para a visitar, observamos que tinha muitas folhas por limpar e que necessitava de alguns arranjos ficando combinado que na próxima semana voltaríamos para organizar a horta pois tínhamos que voltar para a instituição que já se aproximava a hora do almoço. Quando acordaram da sesta e assim que iam acabando de lanchar em pequenos grupos fomos para o recreio onde realizámos o jogo do macaquinho do chinês, como é um jogo que eles gostam e o qual conhecem pensei que ia ser apelativo e que todo o grupo gostaria de participar, no entanto o facto de ter sido realizado no recreio fez com que as restantes brincadeiras que apareciam se tornassem muito mais interessantes e não consegui ter o grupo todo envolvido na realização do jogo sendo que o mesmo foi pensado para um momento em grande grupo. Durante a realização do jogo voltou a acontecer uma situação que já tinha presenciado no início do estágio em que o Manuel Teles (6:5) voltou a reagir mal por não ter sido o primeiro a tocar na parede, não ganhando o jogo. No entanto as regras foram estabelecidas previamente e ele foi um dos que mais participou na explicação do jogo e na implementação das regras. A educadora Fátinha falou com o Manuel explicando-lhe que o jogo era mesmo assim e que até tinha sido ele a explicitar as regras que não compreendia o porquê de estar a reagir assim. O Manuel deixou mesmo de jogar, na minha opinião tentando que nós acabássemos por ceder e dizer que ele tinha ganho o jogo e que era ele o macaquinho do chinês, ao observar que todos estavam a cumprir as regras e que ninguém se estava a aborrecer de perder ou ganhar acabou por voltar ao jogo. Apesar de não ter conseguido mobilizar todas as crianças para a realização do mesmo houve algumas crianças de outras salas que estavam também no recreio que quiseram jogar.

Notas de campo dia 10 de março de 2017, das 9h às 12h30

Hoje antes do momento de planear, fazer e rever conversei um pouco com as crianças sobre a organização da sala e dos materiais para fomentar o interesse em eles próprios participarem na organização do espaço que também é deles. Para tal conversámos um pouco sobre as formas como poderíamos organizar os materiais e como poderíamos fazer para que soubéssemos sempre o que lá estava guardado.

Depois desta conversa passámos então para o planeamento da manhã em que cada criança escolheu aquilo que queria fazer hoje de manhã. Há que referir que às sextas de manhã não estou com todo o grupo uma vez que algumas crianças têm adaptação ao meio aquático e vão com a educadora F. para a piscina.

No que diz respeito ao momento de planear-fazer-rever, hoje foi bastante mais fluído do que em relação aos anteriores da semana, também por ter um grupo mais reduzido. Compreendi também que tenho que arranjar algumas estratégias que me ajude a captar a atenção do grupo durante o planeamento para que não dispersem e tentar que o momento de rever não seja tão longo, apesar de querer que o grupo comece a explorar cada vez mais este momento tenho que o fazer de forma gradual e respeitar aquilo que cada criança queira partilhar.

Algumas crianças escolheram ficar a organizar os materiais comigo que foram o M. T. (6:5), a P. (4:3) e a S. (3:11). Comecei por questionar por onde gostariam de começar na área das ciências e começámos por etiquetar as caixas que estavam lá em baixo. De seguida observámos os diferentes materiais, escrevendo numa folha aquilo que lá estava. De seguida as crianças fotografaram esses materiais para que pudéssemos imprimir as fotografias e colar logo juntamente com a etiqueta. A etiqueta teria o nome do material que ali está guardado em manuscrito, primeiro por mim e de seguida pelas crianças. Por falta de reflexão e questionamento da minha parte etiquetámos materiais que não são do uso autónomo deles e materiais que só ali estão devido às comemorações do carnaval e do dia do pai. Aqui deveria ter pensado e ser crítica naquilo que estava a fazer e não apenas etiquetar os materiais apenas porque ali estavam sendo que as crianças fizeram um trabalho ótimo e muito empenhadas e interessadas naquilo que estavam a fazer e algum desse trabalho não irá ser aproveitado devido ao que referi anteriormente. No entanto considero que as crianças têm interesse nesta que foi uma proposta do educador para se organizar o espaço.

Reflexão da semana de 6 a 10 de março:

Sobre a semana gostaria de refletir na minha ação junto das crianças e na maneira como planifiquei as atividades principalmente pois foi aí que senti as minhas maiores dificuldades. Depois da concretização de alguns momentos como foi o caso da confeção das bolachas e no jogo do macaquinho do chinês no recreio percebi que a planificação não tinha sido bem pensada no sentido das especificidades que aquele grupo apresentava. No momento da confeção das bolachas deveria ter tido em conta o facto de que o grupo é constituído principalmente por crianças de 3/4 anos e que deveria ter pensado num momento de culinária em que todos estivessem a mexer nos materiais em simultâneo do que ser um de cada vez o que provocou vários momentos em que as crianças não estavam com interesse na atividade porque na verdade a minha forma de os captar e de os envolver não tinha sido a melhor, no entanto, apesar da planificação inadequada às características do grupo, a atividade até correu bastante bem no sentido em que as crianças compreenderam todos os ingredientes que eram necessários à confeção das bolachas bem como o modo de preparação o que inicialmente pensei que eles não iriam assimilar devido à falta de envolvimento na tarefa. Já no que diz respeito ao jogo do macaquinho do chinês o facto de ter pensado a sua realização no espaço de recreio continuo a achar que não foi de toda uma má opção mas como ainda não detenho um conjunto grande de ferramentas em que consiga mobilizar e envolver um grande grupo tornou-se ainda mais evidente num espaço em que lhes oferece tantos estímulos e tantas possibilidades como é o espaço de recreio. O espaço de recreio é um espaço onde tenho observado que as crianças ou continuam as brincadeiras que estavam a ter na sala mas que na grande maioria são brincadeiras que não conseguiriam ter lá dentro e daí terem um interesse e um fascínio muito maior pelas oportunidades que o espaço lhes oferece. Apesar de todas as crianças terem participado no jogo não consegui que o tivessem feito todos ao mesmo tempo e assim não fui ao encontro da planificação pois o momento tinha sido pensado para o grande grupo. Mas como já referi anteriormente não considero que o facto de as crianças terem optado por outras brincadeiras um aspeto negativo pois eram aquelas brincadeiras que estavam a ser significativas para elas e aqui o educador também deve ter a capacidade de observar e refletir sobre o que está a ser mais estimulante para a criança e por consequência aquilo que lhe está a promover aprendizagens mais significativas, mostrando também a capacidade de reformular

uma planificação mostrando o carácter flexivo da mesma. Indo ao encontro desta minha afirmação as OCEPE dizem-nos que:

Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem. (M.E., 2016, pág. 15)

A observação e as notas de campo ajudaram-me na ação que o planeamento, para que possa fazer uma planificação que vá cada vez mais ao encontro das necessidades do grupo, neste caso no momento Planear-fazer-Rever. Esta semana tornou-se importante para que pudesse compreender as minhas dificuldades e assim me permitisse superá-las. O momento de planear-fazer-rever faz parte da rotina deste grupo e isso está bem presente no mesmo, no entanto, considero que com este grupo já posso aprofundar um pouco mais a revisão (reflexão das ação) com a intenção de promover um ambiente mais reflexivo na sala e que possamos todos partilhar e aprender em conjunto. E também, no que diz respeito à concretização do planeamento, pretendo prestar mais atenção às crianças que por vezes ficam sem saber aquilo que planificaram, levando-as à zona onde afixamos o nosso planeamento e reler em conjunto com a criança e fazendo o exercício de pensamento sobre aquilo que precisamos para concretizar o planeamento.

Outra das grandes dificuldades que senti foi ao nível das reuniões em grande grupo, onde muitas vezes foi necessária a intervenção da educadora ou da assistente operacional para que o grupo me escutasse ou escutasse o colega que estava a falar. Ao observar e refletir um pouco sobre estes momentos considero que devo tentar diminuir o tempo que estamos sentados em reunião, tentando otimizar o tempo para fazer o maior número de tarefas em vez de prolongar algo que para eles já não lhes está a dizer nada e que os está a deixar cada vez mais saturados, como também tentar adotar algumas estratégias para que os consiga envolver mais nestes momentos como por exemplo um objeto que alguma das crianças tenha trazido de casa e que aquele objeto sirva para dar a vós (naquele determinado momento) àquela criança e que assim que ela termine de falar pedimos então o objeto para ser a nossa vez de falar. São apenas algumas suposições de estratégias para que consiga

perceber qual a melhor forma de adaptar a minha ação às características daquele grupo que ainda me tenta experimentar das mais diversas formas.

Um aspeto que considero que funcionou bastante bem e que resultou das minhas observações anteriores foi o momento de leitura ou jogo antes do momento de planejar, fazer e rever. Sendo que a leitura funciona melhor do que o jogo pois comecei a observar esta semana que a partir do momento em que as crianças começaram a ter diferentes livros na sua biblioteca que a mesma começou a ser escolhida mais vezes no planeamento e que, mesmo sem planearem, as crianças voltavam a visitar os livros que foram lidos nessa semana o que me leva a pensar que o facto desta área não ser muito escolhida pelas crianças pode-se dever ao facto de que os livros que lá se encontram já não estimulam a curiosidade e o interesse ao grupo. Ao observar este aspeto é minha intenção revigorar esta área tentando ter sempre alguns livros novos para contar de forma intencional ou quando as crianças me solicitarem pois é uma área que lhes interessa e que está apenas um pouco esquecida. Em suma, apesar de ter sido uma semana de adaptações e de alguns constrangimentos considero que foi uma semana de muitas aprendizagens tanto para mim como para as crianças. Foi a entrada de mais uma pessoa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas que no fundo quero demonstrar que também estou ali para aprender com eles e que todos temos algo a ensinar. Foi uma semana que apesar das planificações um pouco inadequadas senti que o grupo se foi adaptando a mim, como eu ao grupo.

Referências Bibliográficas

- ME (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME;

Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Pré-Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Assunção

Folque Educadora Cooperante:

Fátima Godinho

Notas de campo da semana de 2 a 5 de maio:

Notas de campo dia 2 de maio de 2017, das 9h00min às 12h30min

Para o momento de leitura desta vez optei por uma estratégia diferente e em vez de ler o livro e ir mostrando as imagens coloque a história reproduzir no computador o que lhe configurou um momento mais animado e que, como esperava, estimulou muito mais as crianças a estarem interessadas na história e mais tarde planearem voltar a ouvi-la. Tendo sempre o livro presente e voltado para o grupo enquanto a história decorria para que existisse a presença do livro e que o reconhecessem quando este estivesse na biblioteca. Posteriormente, na reunião com a educadora e com a professora Assunção as duas mencionaram que a história não se estava a ouvir e que até uma das crianças tinha dito “A história já acabou? Foi tão pequenina.” Como indicador de que, muito provavelmente, o grupo não tinha conseguido ouvir a história na sua totalidade o que poderia ter sido resolvido facilmente uma vez que temos uma coluna na sala e a educadora fez logo referência a isso no início. No entanto, eu pensei que se estava a conseguir ouvir pois algumas crianças reproduziam algumas palavras durante a história, mas como a professora e a educadora também referenciaram, eu conhecendo a história tenho a audição mais predisposta a reconhecer a mesma e que as crianças poderiam estar a reproduzir algumas palavras que iam ouvindo.

Depois de terminarmos de ouvir a história voltei a fazer referência ao livro e a que poderia voltar a ouvir a história mais tarde se assim o entendessem que o meu computador iria ficar disponível para esse efeito, tendo sido também este aspeto uma aliciante para que revisitassem a história sendo que coloquei o computador junto da área da biblioteca onde se encontrava também o livro.

Dividi o grupo para que cada um realizasse o seu plano para a manhã. Comecei por questionar cada criança sobre o que queria fazer e observado o plano em baixo houve

uma criança (o M.R.) que quis brincar com a P. e com o M. T. aos Pj Masks e que acabou por interessar a mais crianças e combinaram umas com as outras as personagens que iam ser.

Cátia: “Precisam de algo para fazerem a brincadeira?”

M.T.: “Precisamos dos fatos.”

Cátia: “E achas que os podemos fazer?”

M.T.: “Sim, precisamos daquela máquina da F. para colar (coser).”

Professora Assunção: “Mas achas que precisamos de fazer o fato todo? Não podemos utilizar outra coisa que nos ajude a nos disfarçar?”

M. T.: “Não, precisamos dos fatos.”

Cátia: “Não haverá nada na casinha que possamos usar? Se calhar, se formos fazer os fatos ficamos sem tempo para brincar. Vamos ver ali na casinha depois?”

M. T.: “Sim.”

Continuando a escrever o plano de cada criança na folha a M. e a M. I. também quiseram fazer parte da brincadeira combinando com as restantes crianças as personagens.

M.: “Eu quero ser a corujinha, pode ser?”

M.T, M. R., P.: “Sim, podes.”

M. I.: “Eu quero ser a maléfica como a P.”

Professora Assunção: “E como se faz de maléfica?”

P. e M.: “Com cara de má.”

M.: “E voz de velhinha.”

Cátia: “Como se faz voz de velhinha?”

A M. estava a conversar com a P. para que a P. fizesse.

Professora Assunção: “É assim uma voz muito fininha?”

E elas consentiram com a cabeça que sim. Assim que terminaram de fazer o seu plano tentei auxiliar as crianças no que respeitava à caracterização das personagens para a brincadeira dos PJ Masks.

Cátia: “Digam-me como são os PJ Masks, eu não conheço preciso que vocês me ajudem a descrevê-los. M. T. como é o teu?”

M. T.: “ Eu sou o Gekko, ele é todo verde e tem uma máscara.”

Cátia: “Que mais é que ele tem? Por exemplo na roupa, tem pulseiras? Relógios?”

M. T.: “Eles têm uma pulseira que é onde carregam e ficam com os poderes e houve uma vez que a maléfica tirou os poderes à corujinha.”

Cátia: “Então vocês podiam todos ter as pulseiras que acham?”

M. T., M. R., e a M.: “Sim.”

E consoante as suas cores foram buscar lenços e outros acessórios (como a capa vermelha que a Matilde usou para fazer de corujinha porque a corujinha tem uma capa vermelha) para se personificarem. A brincadeira começou com estas três crianças pois as restantes também tinham planeado outras coisas e só depois se juntaram, mas aí já realizaram a sua personificação autonomamente pedindo-me ajuda apenas para abotoar algo, ou apertar. Depois de ter auxiliado esta brincadeira fui observar se as restantes crianças necessitavam de alguma ajuda para darem início às suas brincadeiras.

Mais tarde o G., a P. e a M. pediram-me para que colocasse a história do Frederico para a poderem ouvir pois o computador estava com a luz desligada e pensaram que o mesmo estava desligado. Fui para junto deles e disse-lhes como deviam fazer para colocar a história a reproduzir e que quando chegasse ao fim bastava carregar naquele botão. Entretanto o G. voltou a chamar-me mas desta vez para ler o livro e aqui a professora Assunção fez outro comentário que eu poderia ter utilizado apenas a imagem animada da história e ter sido eu a contar a mesma pois a pessoa que a estava a contar não era um contador extraordinário e assim não colocava apenas alguém a fazer algo por mim, era juntar a animação que resultou muito bem mas com a minha forma de contar a história que de certeza que iria ser diferente e em interação com o grupo.

Notas de campo dia 3 de maio de 2017, das 9h00min às 12h30min

No momento de contar a história dramatizei um pouco, encarnando as personagens utilizando alguns adereços que existiam na área da casinha para também os ajudar a compreender que podemos tirar partido daquilo que temos ali ao nosso dispor e que nos ajuda e torna mais interessantes e estimulantes as brincadeiras/momentos. O momento de leitura da história por ter este pequeno elemento de caracterização e de interação com o grupo – pois eu era um motorista que lhes tinha confiado o meu autocarro para

que eles não deixassem o pombo guiar e de seguida era o pombo a pedir para que deixassem que ele guiasse – resultou muito bem e com uma adesão muito grande do grupo quer no interesse demonstrado, na atenção e até nas brincadeiras entre eles durante o momento de leitura porque cada vez que o pombo ia insistindo para guiar o autocarro cada vez mais crianças começavam a dizer que sim que deixavam.

Voltei a dividir o grupo para que cada criança realizasse o seu plano apesar de irem existindo algumas variações nas brincadeiras ou nos pares para brincar as mesmas andam sempre muito em torno da área do faz de conta talvez porque algumas áreas não lhes sejam muito apelativas e aqui sou eu que tenho um papel fundamental e que não lhe tenho dado a devida atenção.

Eu: P. o que queres planificar para a tua manhã?

P.: Quero brincar com a M.I. na casinha e fazer aguarelas.

Eu: Ok, já tens o teu planeamento e agora?

P.:” Preciso perguntar à M.I. se ela quer brincar comigo.”

(a P. referiu que deveria questionar a colega porque recentemente algumas crianças combinaram de realizar brincadeiras umas com as outras e acabavam por depois mudarem as suas ideias porque algo as cativou mais num determinado momento) P.: M. I., queres ir brincar comigo na casinha?

M.I.: Sim.

Eu: Querem já combinar algumas ideias de que brincadeiras querem fazer ou combinam depois em conjunto na casinha? P.: Na casinha.

Eu: Combinado. E para as aguarelas, queres dizer mais alguma coisa?

P.: Vou fazer nas mesas redondas, para ter mais espaço e com as aguarelas que estão guardadas ali em baixo. (apontou para o armário onde estavam alguns materiais de pintura).

Através deste pequeno diálogo conseguimos perceber uma maior intenção no planeamento, que aconteceu coma P. mas que se vai notando gradualmente com todo o grupo, no entanto a P. é uma criança bastante comunicativa e expressiva o que ajuda ao diálogo ser mais fluído.

Depois de auxiliar as crianças para que comesçassem as suas brincadeiras em que apenas a Pilar me pediu ajuda para ligar o computador, as restantes crianças começaram o seu plano sem dificuldades e eu fiquei numa das mesas redondas a

chamar à vez cada criança para que me dissessem aquilo que queriam que eu escrevesse no postal que iam oferecer às mães.

Notas de campo dia 3 de maio de 2017, das 15h30min às 17h30min

No momento de exploração de sons comecei por falar com as crianças sobre o que íamos fazer e comecei por explorar alguns sons através dos seus gritos, das suas gargalhadas, do seu choro. Entretanto a educadora ajudou-me neste momento pois desta vez era eu que não me estava a envolver naquilo que tinha proposto. Como a educadora me disse, com a qual eu concordo, “também tem que apetecer à Cátia rir às gargalhadas” pois tudo aquilo que fazemos transparece para as crianças e se não lhe estamos a dar o entusiasmo e vivacidade que queremos receber as coisas não vão resultar como tínhamos pensado. Depois da educadora me ter feito este reparo e de fazer algumas demonstrações (como a criação de cenários) eu fui tentando também agir da mesma forma e mostrar-me mesmo com vontade no que estava a fazer (um exemplo foi o som que fazemos se estivermos a descer um grande escorrega como aqueles que existem nos parques aquáticos. De seguida incentivei que fossem as crianças a dar alguns exemplos de sons, não bastava dizer apenas o animal/ação tinham de fazer o som para que o reproduzíssemos de forma semelhante dando o carácter individual a cada proposta. Resultaram diversos animais como a ovelha, o cavalo, um tubarão animado, um porco, entre outros.

Notas de campo dia 4 de maio de 2017, das 9h às 12h30min

Hoje alterámos um pouco a nossa rotina e em vez de começarmos pela história começámos pelo planeamento da manhã pois a história iria ser contada pela mãe da Matilde que chegou um pouco mais tarde.

Fiquei nas mesas redondas com algumas crianças a escrever o postal para o dia da mãe, todas as crianças foram dizendo aquilo que gostariam de dizer à mãe, sendo que algumas tive que ajudar um pouco mais a pensar naquilo que a mãe gostaria de ler quando abrisse o postal para ajudar as crianças a pensar nas mães, nos gostos das mães e não nelas, por exemplo, a Sofia estava comigo a escrever o postal e disse-me:

Sofia: “Amanhã eu venho para o colégio.”

Cátia: “Sim é uma coisa que vais fazer, mas então e a mãe? O que tu achas que ela ia adorar de ler aqui no teu postal?”

Sofia: “Não sei...”

Cátia: “Olha por exemplo, se fosse eu, escrevia que tinha muitas saudades dela porque já não vejo a minha mãe há alguns dias.”

Entretanto a Pilar também estava sentada na mesa a terminar o seu postal e disse:

Pilar: “Olha Sofia, eu disse que a minha mãe era linda e que gostava muito dela.”

Sofia: “Então, eu quero dizer beijinhos mãe, és linda e eu gosto muito de ti.”

No entanto não foi com a Sofia que tive mais dificuldades de escrever o postal mas sim com o David. O David é um menino que fala muito pouco com os adultos principalmente se for confrontado com alguma pergunta que resulta de uma conversa que não seja da iniciativa dele pois existem momentos em que ele chega perto de mim e conversa comigo, onde lhe vou fazendo perguntas sobre o assunto que ele veio conversar comigo e ele responde. Neste caso estive bastante tempo com ele pois ele ou não me respondia ou dizia que não queria dizer nada à mãe.

Cátia: “Olha David queres ver aqui alguns postais? Estão todos muito giros, vou ler alguns e tu dizes-me o que achas, pode ser?”

Abanou a cabeça que sim.

Cátia: “A Pilar disse que a mãe era linda, a Francisca escrever aqui um beijinho e miminhos para a mãe, o Gabriel disse que gostava quando a mãe passeava e brincava com ele. Achas que as mães deles vão ficar contentes quando lerem isto?”

David: “Sim.”

Cátia: “Olha eu também acho que vou fazer um postal para a minha mãe, vou escrever que tenho saudades dela e que quero muito lhe dar um abraço. Achas que a minha mãe vai gostar?”

David: “Sim.”

Cátia: “E a tua mãe David? O que achas que ela ia assim gostar muito, muito de ler aqui? O que lhe queres dizer?”

David: “Que gosto muito dela.”

Cátia: “Eu também acho que ela vai adorar e depois vai dar-te um super beijo e um super abraço!”

Ele riu-se e acabou por me pedir se podia ir continuar a brincar, eu disse que sim pois considereei que já tinha sido bastante bom o David ter-me dito aquilo e porque também o intuito destes postais é que sejam as crianças a querer dizer algo às mães e não apenas uma mensagem estandardizada e igual para todos.

Ao longo do tempo que ia escrevendo com as crianças nos postais para as suas mães reparei numa brincadeira que acabou por surgir devido ao facto de não termos arrumado as cadeiras pois não sabíamos quando a mãe da Matilde chegaria para contar a história e as crianças recriaram uma sala de cinema onde estavam a ver diferentes episódios dos PJ Masks, da patrulha pata e de um monstro. Ao fazerem o rever a sua manhã as crianças evidenciaram com muito gosto esta brincadeira.

Francisco: “Estive a ver os PJ Masks, a patrulha pata e o vídeo do monstro.”

Cátia: “Onde?”

Manuel Teles: “Aqui sentados nas cadeiras, olhávamos ali ara cima para vermos.”

Cátia: “Como num cinema?”

Henrique: “Sim tínhamos pipocas e tudo!”

Cátia: “A sério? Da próxima têm que me convidar.”

Manuel Teles: “Foram os episódios em que o Romeo tinha a máquina da gravidade e tirou as pulseiras aos pj masks e depois acabou e voltou ao do monstro outra vez.”

Francisco: “Sim, foram muitos episódios.”

Cátia: “Estou a ver que foi uma manhã em cheio aqui no cinema. Temos que voltar a repetir que acham?”

Todos responderam que sim e fui pedindo que algumas crianças fossem autonomamente marcar as suas presenças enquanto explicava que como a mãe da Matilde ainda não tinha chegado íamos para o recreio como habitualmente e assim que ela chegasse ouvíamos a história. De seguida fui ajudar as crianças que têm um pouco de mais dificuldade a marcar a presença. Quando a mãe da Matilde chegou ouvimos a história no quintal o que foi também uma boa experiência e é visível o interesse que eles demonstram ao escutar a história quando é um familiar de alguém a contar, o que permite reforçar a relação entre as crianças e as famílias como também da instituição e das famílias.

Notas de campo dia 5 de abril de 2017, das 9h00min às 12h30min

Algumas crianças estavam a fazer aguarelas até que da pintura surgiu algumas experimentações. Estava a Pilar e a Maria Inês a pintar.

Pilar: “Ahhhh! Verde claro com azul faz verde escuro.”

Maria Inês: “Também vou tentar.”

Maria Inês: “O meu não dá.”

Pilar: “Porque não é assim, primeiro metes o azul na folha e depois metes o verde por cima do azul. Vê como eu faço.”

Maria Inês: “ Vou fazer mais misturas. Olha! O roxo com o amarelo dá castanho.”

Pilar: “Parece a cor do cócó.” (riram-se)

Maria Inês: “Vermelho e preto dá castanho.”

Pilar: “Eu misturei o azul e o amarelo e deu verde, olha lá.”

E continuaram a fazer as suas experimentações com as cores, um momento muito rico em aprendizagens. De seguida a Mariana também veio fazer aguarelas e a Maria Inês reparou que ela não estava a conseguir fazer de acordo com a forma que a Maria Inês já apreendeu que se deve trabalhar com as aguarelas. Eu estava a tentar ajudar a Mariana mas ao observar que a Maria Inês estava curiosa com a situação perguntei-lhe se queria ajudar a Mariana.

Maria Inês: “Olha Mariana fazes assim, molhas o pincel na água e tiras um bocadinho da água assim e depois metes na cor.”

Mariana: “Assim?”

Maria Inês: “Sim e quando quiseres mudar de cor tens que molhar na água. Ah, e quando a água está muito suja temos que ir ali encher de novo.”

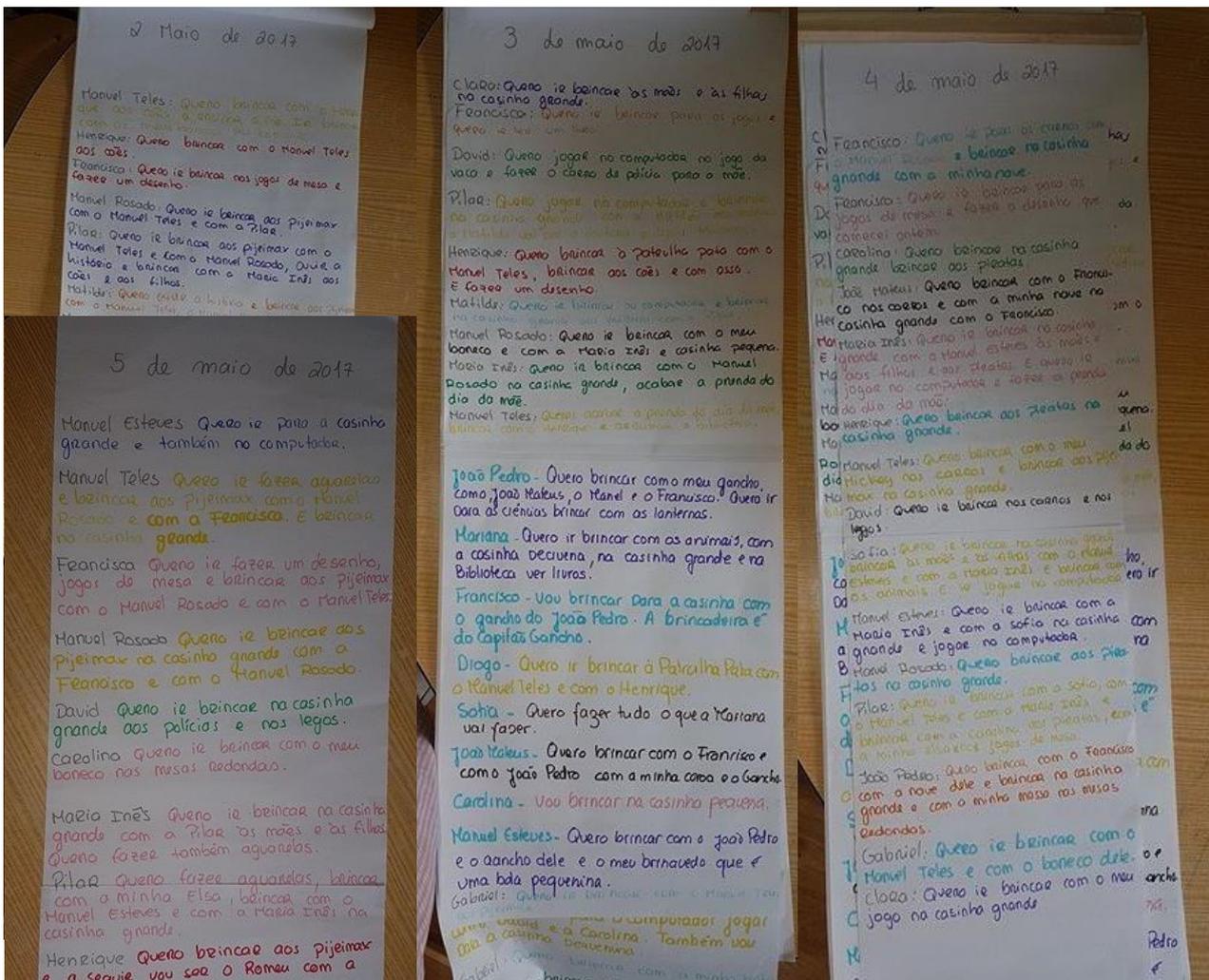
A Mariana fez, ao ver o seu desenho a aparecer demonstrou um entusiasmo contagiante e quis fazer vários desenhos utilizando várias cores.

Reflexão da semana de 2 a 5 de maio:

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Avaliando e Aprendendo com Crianças

De acordo com a observação dos registos de planeamentos desta semana, e como se pode verificar nas imagens em baixo, muitas das brincadeiras desenvolvem-se na área da casinha (área da dramatização), dos carros, construções, por vezes a escolha dos livros, dos jogos de mesa e do computador e também observo que são escolhidas pelas mesmas crianças o que indica que as restantes áreas e brincadeiras existentes na sala não lhes são apelativas, não despertando interesse também um pouco em função daquilo que tem sido a minha ação pedagógica pois enquanto educadora devo também ajudar as crianças a orientar as suas escolhas demonstrando tudo aquilo que existe disponível na sala.

Ao realizar esta observação em função dos registos escritos que temos dos planeamentos de cada criança, irei repensar a minha ação pedagógica visando o reconhecimento de que existem mais áreas na sala e que também as podemos escolher



para brincar, para tal irei utilizar algumas dramatizações com as histórias da próxima semana para fazer o grupo circular pelas diferentes áreas, irei enunciar antes de as crianças realizarem o seu plano das diferentes propostas que a sala pode oferecer bem como realizar alguns momentos mais intencionais para enriquecimento de, por exemplo, a área da leitura e da escrita tornando-a com sentido e interesse para as crianças com a arca das novidades e com a realização de ficheiros de nomes com sugestões das crianças e também, na área do domínio da matemática, com a realização de jogos interativos no computador com as personagens que lhes são familiares e que tantas vezes são enunciadas nas brincadeiras

“(jogo de memória e de criação de esquemas mentais).

Aqui incide a importância de observar e avaliar para posteriormente planificar. Por ultimamente focar o meu olhar apenas nas questões de envolvimento do grupo e de estratégias acabei por descuidar um pouco outras questões também muito importantes e que estavam visíveis, como o facto das escolhas das crianças incidirem normalmente sobre o mesmo e que eu nada fazia para tentar mudar isso. É importante que um educador observe sistematicamente o grupo para compreender aquilo que se passa, tanto a nível coletivo como individual. É por isso que na nossa formação enquanto professores/educadores se insiste tanto no carácter de educador/professor reflexivo, ou seja, que pensa e reflete sobre aquilo que observa, sobre a sua prática para que possa planear em função das características e necessidades e encontra no momento. Como as OCEPE nos referem:

“(…) avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação.” (M.E, 2016, p.15)

Queria também refletir sobre a conversa que a Maria Inês e a Pilar tiveram enquanto pintavam autonomamente com as aguarelas evidenciando as aprendizagens que realizaram, aprendizagens pela ação. O modelo utilizado na sala é caracterizado pela aprendizagem pela ação.

Mas o que é afinal a aprendizagem pela ação? Segundo Hohmann e Weikart,

“A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e conhecimentos constrói novos entendimentos.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.22) E

foi isso que presenciei naquela conversa que as duas crianças estavam a ter uma com a outra em que iam enunciando os processos utilizados e na interação com os objetos e com o seu par iam formando novos conhecimentos que só foram possíveis devido a existir uma ação direta sobre os objetos, ser algo que elas planearam ou seja, a motivação para realizar aquela atividade foi uma motivação própria e refletindo sobre aquilo que iam fazendo e por consequência aquilo que observavam que acontecia. As crianças aprendem fazendo, aprendem planeando, concretizando e explorando autonomamente criando as suas próprias relações com o meio que as envolve, construindo o seu conhecimento através daquilo que vivência e que tem uma motivação e interesse diferentes. Claro que também é importante existirem momentos mais intencionalizados e direcionados (o que aparecem nas propostas do educador normalmente em momentos de grande e pequeno grupo) mas a aprendizagem pela ação tem um carácter principal nesta metodologia e que podemos observar aqui neste exemplo e em várias literaturas existentes que as crianças aprendem, constroem conhecimento, executando as mais diferentes relações com os objetos, pessoas, acontecimentos, etc sendo que estas aprendizagens partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções.

Como referi anteriormente, esta semana a minha ação irá incidir sobretudo em fazer com que as escolhas de cada criança comecem a ser mais diversificadas e para isso irei dinamizar um pouco mais as áreas que não são tão escolhidas nos planeamentos utilizando algumas das estratégias acima mencionadas através de momentos mais intencionais e mais informais.

Ao conhecer ir conhecendo as crianças individualmente e enquanto grupo tem me permitido planificar de acordo com os seus interesses e necessidades e conseguir avaliar também a minha ação pois o que por vezes pensamos que é uma boa aposta de atividade nem sempre nos corre como pensamos o que me leva a aprender e a reformular a minha ação.

Universidade de Évora
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Pré-Escolar
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Assunção
Folque Educadora Cooperante:
Fátima Godinho

Notas de campo da semana de 21 a 24 de março:

Notas de campo dia 21 de março de 2017, das 9h00min às 12h30min

Hoje, com as crianças reunidas no chão antes do momento de planear, comecei por perguntar se já tinham reparado que estava uma coisa nova na sala e algumas das crianças respondem em conjunto e dizem que sim e que é a régua. Como nem todas as crianças foram medidas na passada sexta-feira pois algumas vão para a piscina, comecei por perguntar quem queria explicar o que tínhamos estado a fazer, porque o fizemos e como o fizemos. E foram referindo alguns dos processos.

Manuel Teles: “Nós ficávamos ali parados e a Cátia via quanto era a nossa altura.”

Cátia: “E o que conseguimos observar depois de terem sido medidos?”

Manuel Teles: “Eu sou o mais alto e o David e o Henrique também!”

Cátia: “Então conseguimos ter a noção de quem são os mais altos, os mais baixos e onde se concentram, ou seja, onde se juntam, mais as alturas.

David: “E eu medi a minha lavagem.”

Cátia: “Sim, depois os meninos também acharam giro medir alguns objetos.”

Manuel Teles: “E eu medi o meu pato donald media 4.”

Cátia: “Quatro quê? Ainda te lembras?”

Manuel Teles: “centímetros.”

De seguida questionei o restante grupo que faltava se também gostavam de registar ali naquela régua a sua altura para que futuramente pudéssemos também observar o seu crescimento.

Assim que registámos a altura de todas as crianças passámos então para o momento de planear. Neste momento desloquei-me pelas diferentes áreas da sala observando e

tentando participar em algumas brincadeiras mas passei mais tempo com o Diogo no computador porque ele tinha um jogo novo que queria mostrar e jogar comigo, aqui também existiram alguns conflitos porque o Diogo disse que emprestava o seu computador mas no entanto não queria deixar os outros colegas jogar ficavam apenas a ver. Pedi várias vezes às crianças que falassem com o Diogo e que lhe pedissem para as deixar jogar tentando sozinhas resolver o seu problema mas tive mesmo que intervir perguntando o que se passava ouvindo tanto a Francisca e o Henrique como o Diogo. A Francisca dizia que o Diogo não a deixava jogar ao que o Diogo respondia que sim que deixava mas que agora era ele, perguntei então como é que poderíamos resolver a situação quais eram as ideias que tinham. O Henrique disse que tinham que esperar e a Francisca disse que ia demorar muito tempo e depois ficavam sem tempo. E eu voltei a perguntar qual seria então a melhor forma, ao que a Francisca respondeu que podia ser como no computador da sala uma vez cada um. Ao terem chegado a estas ideias disse para perguntarem então ao Diogo o que ele achava desta ideia para verem se chegavam a um acordo, que acabou por acontecer. De seguida passámos para o momento de rever.

Notas de campo dia 21 de março de 2017, das 15h30min às 17h30min

Começámos a tarde com um pequeno momento de exploração corporal que, numa reflexão anterior que fiz sobre um jogo, reparei que as crianças tinham aderido muito bem ao facto de lhes pedirem para dançar. Observando este aspeto, fiz uma seleção prévia de músicas, umas mais mexidas, outras mais calmas, umas que conheciam e outras que não conheciam e o intuito era que movimentassem o seu corpo consoante aquilo que a música lhes transmitia e lhes fazia sentir. Considero que inicialmente as crianças estavam um pouco sem saber o que fazer, mas que gradualmente se foram envolvendo na mesma. No momento seguinte as crianças foram divididas em dois grupos, um deles estava com a educadora Fátinha a fazer o registo sobre a festa do dia do pai e o outro grupo estava comigo a fazer a exploração da sua própria sombra. Para tal pendurei um lençol na sala e acendi a luz do projetor na direção do lençol, pedindo às crianças que se sentassem no lado de lá do mesmo (onde não estava a luz do projetor). Comecei por falar com eles sobre a atividade dos reflexos que tínhamos feito na semana passada referindo a descoberta que a Matilde fez sobre a sombra que não

era um reflexo, mas que conseguíamos observar a imagem dos objetos/pessoas, mas toda escura. Com esta primeira conversa pretendia despertar o seu interesse e curiosidade para que depois lhes dissesse que tínhamos um lençol ali na sala para que eles pudessem explorar livremente as suas sombras, podendo imitar/fazer aquilo que eles quisessem fazer. No decorrer da atividade as crianças foram fazendo vários sinais com as mãos, movendo o seu corpo, imitando animais, foram buscar outros objetos para verem a sombra mas por um momento, eu distraí-me e fiquei a tapar um pouco a luz do projetor.

João Mateus: “Já não há sombra.”

Cátia: “Pois não, o que terá acontecido?”

João Mateus: “Foste tu, estás aí.”

Cátia: “Então eu vou sair para vermos se é por estar aqui.”

João Mateus: “Já voltou.”

Cátia: “Então vamos lá apagar a luz do projetor.”

Todos se voltaram para nós porque já não conseguiam ver as suas sombras.

Cátia: “O João Mateus fez uma descoberta. De que precisamos para ter sombras?”

João Mateus: “Precisamos de luz!”

E acabaram todos por voltar às suas explorações. Quando tentei voltar a sentá-los para que pudéssemos falar um pouco e refletir sobre o que tínhamos feito e que tínhamos aprendido eu não consegui fazer com que o grupo me escutasse, pois, todos os estímulos exteriores estavam a ter mais interesse do que aquele momento que eu estava a tentar colocar. Foi então que a educadora se sentou connosco e começou a questionar o grupo sobre o que tinham feito, como, o que tinham descoberto e assim eles começaram a contar e voltaram a prender-se à questão das sombras.

Notas de campo dia 22 de março de 2017, das 9h às 12h30

Comecei a manhã por contar uma história, “O Veado Florido” apenas com o recurso do livro, senti que estava um pouco nervosa na leitura e que isso transpareceu um pouco para as crianças e para os adultos presentes o que, na minha opinião, fez com que a história não tivesse chegado às crianças da forma que eu queria pois este livro tem uma

história fantástica e durante o dia não voltaram a ver aquele livro, por vezes nas atividades pelas áreas as crianças acabam por ir à área da biblioteca pegam nos livros para que os possam consultar. No entanto, como passaram só algumas horas depois de ter lido a história e como tivemos no período da tarde uma atividade com a professora Mariana Valente também não permitiu que eles tivessem mais algum tempo para consultarem os livros.

De seguida passámos para o momento de Planear, Fazer e Rever. Neste momento comecei por registar o que cada criança ia dizendo para o seu planeamento, tentei fazer com que algumas crianças ficassem perto de mim na roda para que, através de algumas estratégias como foi o caso de me ajudarem a guardar as canetas para que eu pudesse escrever, este momento de reunião fosse um pouco mais fluído e que não existisse tantas interrupções da minha parte a chamar algumas crianças para que elas escutem os colegas para percebermos aquilo que planeiam fazer. No período de fazer, quando as crianças passam para a concretização daquilo que planearam, ao ajudar algumas crianças a ligar o computador ou naquilo que me iam solicitando acabei por não perceber que algumas crianças estavam com dificuldade em realizar o seu planeamento, ou porque já não se lembravam do que tinham planeado, porque tinham planeado uma brincadeira em conjunto e a outra criança foi fazer outra coisa que tinha planeado acabando por não conseguir brincar com a outra. A professora Assunção esteve presente e acabou por me chamar a atenção sobre as crianças que estavam a fazer aguarelas e ao estar ali sentada um pouco com elas fui-me apercebendo de algumas questões interessantes que iam evidenciando através das suas conversas. Utilizando a técnica de aguarela, molhando o pincel e de seguida passar o pincel molhado na roda de tinta e de seguida fazem os seus desenhos na folha de papel. Assim que a sua água de limpar o pincel começava a ficar suja elas levantavam-se e trocavam a água autonomamente. Uma das questões que me despertou o interesse foi o facto da Sofia estar a experimentar as cores.

Sofia: “Olha se juntar o roxo com o rosa fica rosa mais escuro.”

Cátia: “Como fizeste?”

Sofia: “Meti o pincel no roxo e depois em cima do rosa.”

Cátia: “E que achas da cor que descobriste?”

Sofia: “É muito gira.”

Continuando a explorar as cores e como as misturar, foi então que me apercebi que começou a misturar algumas cores com o preto e misturar cores mais claras com as mais escuras o que com a aguarela não se notava muito a mistura da cor ou a alteração da mesma pois é uma técnica que requer muita água e que não permite observar a alteração das cores da maneira mais evidente.

Sofia: “Olha estas cores não ficam diferentes:” (As cores eram o preto e o vermelho)

Cátia: “Não misturam porquê?”

Sofia: “Não sei. Fiz igual e ficou preto.”

Cátia: “O que achas que aconteceu?”

Sofia: “Não sei.”

Cátia: “Devíamos descobrir!”

Entretanto a Sofia acena-me com a cabeça que sim mas acaba por se levantar e foi trocar a água da aguarela pois já estava suja. Olhando para as horas apercebi-me que estava perto da hora de arrumar a sala e saí das mesmas redondas onde as crianças estavam a fazer aguarela para dizer ao grupo que estava na hora de arrumar.

Quando terminarem de arrumar vão-se sentando em roda, no chão, para podermos realizar o momento de Rever. A educadora Fátinha já tinha referido que deveríamos repensar este momento e fazê-lo em dois pequenos grupos. Ao realizarmos este momento e com uma maior exploração daquilo que estiveram a fazer, como fizeram e porque o fizeram constatei uma vez mais essa emergência de repensar estes momentos para que sejam significativos para as crianças, ou seja, pensar um pouco no sentido de “para que serve este momento de rever? O que vai contribuir para a aprendizagem daquele que fez e do outro que está a ouvir?”.

Notas de campo dia 22 de março de 2017, das 15h30 às 17h30

No período da tarde, tivemos a oportunidade de receber uma convidada a professora Mariana Valente da Universidade. Este momento incidiu sobre a exploração de sombras como aconteceu ontem mas desta vez explorar as sombras de outros objetos (o que acabou por também acontecer ontem não tendo sido intencional). Antes da professora Mariana chegar, comecei por conversar com as crianças relembrando-as sobre o que tínhamos realizado ontem (exploração da sua sombra com um lençol), também para que

as restantes crianças que não fizeram compreendessem um pouco aquilo que estiveram os colegas a fazer. Entretanto a professora Mariana chegou e juntou-se a nós nesta conversa onde se levantaram algumas ideias importantes, pelas crianças.

João Mateus: “Precisamos de luz.”

Manuel Tele: “E de um lençol.”

Educadora Fátinha: “Então e sem o lençol não temos sombras? Vejam aqui no chão.”

Cátia: “Se vocês repararem no chão conseguimos ver as sombras e não temos lençol. Vamos então para as mesas redondas para explorarmos mas sombras e ouvir o que a professora Mariana tem para nos dizer?”

Todos: “Sim!!”

O grupo estavam organizados em dois (pelas duas mesas redondas) onde cada mesma tinha uma placa branca e duas árvores que se conseguiam mover e que fixavam onde precisássemos. Apesar de estarmos divididos por duas mesas a professora Mariana estava a falar para todo o grupo, o que tinha sido combinado, mas que existia essa distribuição para que todas as crianças conseguissem observar as sombras e também conseguissem mexer nas árvores para explorar as sombras consoante aquilo que a professora Mariana ia dizendo. No entanto, com o avançar da atividade comecei a aperceber-me que a professora Mariana começou a falar apenas para o grupo que lhe estava mais próximo e para tentar que todos estivessem interessados no que estávamos a fazer acabei por começar a falar com as crianças, questionando-os com as mesmas questões que a professora Mariana estava a colocar. Inicialmente, com as duas árvores (de diferentes dimensões) na mesma direção, apontámos o foco de luz para as mesmas e a professora começou a questionar se era possível fazer com que as sombras mudassem de tamanho e fazer com que a sombra da árvore pequena ficasse maior que a sombra da árvore grande e o grupo começou a dizer que não em coro.

Cátia: “Então lembram-se do que fizemos ontem? As sombras eram sempre do mesmo tamanho? Como é que a Cátia fazia para que a sombra ficasse maior e mais pequena?”

Vamos lá experimentar.”

Como estava mais próxima de um grupo pedi à Pilar que tentasse fazer com que a sombra da árvore pequena fosse crescendo, como é que ela podia fazer mobilizando também as restantes crianças da mesa para que pensassem como poderíamos fazer

isto. A Pilar começou por as trocar de lugar uma com a outra, mas observou que as sombras se mantinham e então o Henrique pegou na árvore mais pequena e colocou-a mais para trás, a Pilar observou que a sombra se tinha alterado e continuou a afastá-la até conseguirem que a sombra ficasse maior que a da outra árvore. Depois questionámos se seria possível passar a sombra de um lado para o outro da árvore, dando tempo para ouvir as suas ideias e de seguida mexendo o foco de luz eles começaram a aperceber-se de que era possível, sendo que o espanto de demonstraram foi enorme. Outras questões foram sendo levantadas pela professora Mariana, se era possível fazermos com que uma árvore tivesse duas sombras.

Cátia: “Acham que conseguimos fazer com que só uma árvore tenha duas sombras?”

Educadora Fátinha: “Eu acho que não!”

Manuel Teles: “Eu também acho que não.”

Cátia: (já próxima da professora Mariana Valente) “Manuel Teles, então vem para aqui e segura nesta luz e experimenta, vê se conseguimos ter duas sombras ou não.”

Neste momento tentei organizar o grupo de outra forma, pois agora estávamos as duas a incidir numa só mesa, para que todos pudessem estar a observar o mesmo. E assim a professora Mariana manteve o seu foco de luz estável e o Manuel Teles ia mexendo o seu foco tentando fazer com que um mesmo objeto tivesse duas sombras e conseguiu. Ao aperceber-me que este momento estava a ser de muita observação e de pouca experimentação pedi que uma das crianças se levantasse e colocasse de costas para a luz para que as restantes conseguissem observar a sua sombra na parede e questionei se também conseguiria fazer a sombra da Pilar crescer. De seguida, tiveram um momento mais livre em que começaram a fazer sombras com as suas mãos. Posteriormente agradecemos à professora Mariana ter vindo à sala partilhar connosco este momento de exploração de sombras.

Antes das crianças se levantarem das mesas eu explico às mesmas que de seguida podem escolher por fazer árvores como as que a professora Mariana utilizou para explorar as sombras ou desenvolverem atividades nas áreas.

Enquanto fui arrumando os materiais da exploração das sombras a educadora Fátinha ficou a questionar as crianças sobre o que elas queriam fazer e de seguida as mesmas dividiram-se. A educador Fátinha esteve a ajudar a Maria

Inês a terminar a prenda para o avô que fazia anos, enquanto eu estive a dar um maior apoio às crianças que estavam a fazer as árvores, conversando com elas sobre que materiais queriam utilizar (optaram pelo cartão), como iriam pintar (se com canetas, lápis, tintas) e depois como a recortaríamos (inicialmente optaram pela picotagem mas depois perguntaram-me se poderiam ir buscar as tesouras). Inicialmente as crianças que escolheram fazer as árvores estavam muito interessadas a desenharem as mesmas mas depois ao aperceberem-se das brincadeiras pelas áreas duas delas acabaram por pedir se podiam ir brincar.

Notas de campo dia 23 de março de 2017, das 9h às 12h30

A saída de hoje foi ao parque infantil com o intuito de fazer um levantamento dos materiais que as crianças mais gostariam de ter no parque para brincarem. Antes de sairmos reuni as crianças em grande grupo para podermos falar um pouco sobre a nossa saída e sobre aquilo que íamos fazer ao parque infantil. Sentados em roda nas cadeiras, fui questionando-os sobre aquilo que eles achavam que íamos fazer ao parque infantil, ao que me foram respondendo:

Pilar: “É para ganhar brinquedos.”

Cátia: “Mas vais só tu ganhar brinquedos?”

Pilar: “Não, é para todos.”

Francisco: “Vamos brincar.”

Manuel Teles: “Cátia, os escorregas já não estão lá. Foram para a fábrica para arranjar que estavam estragados.”

Cátia: “Vocês estão a dizer coisas muito interessantes e todas estão relacionadas com aquilo que vamos fazer. A Câmara Municipal de Évora pensou que o parque infantil precisava de umas obras e decidiu perguntar-vos a vocês que são as pessoas que mais utilizam e brincam no parque infantil sobre o que gostavam de lá ter. Que acham desta ideia?”

Todos: “Boa.”

Cátia: “Então nós hoje quando formos brincar no parque infantil temos que olhar os brinquedos que lá temos para que possamos pensar como gostaríamos que fossem os brinquedos e quais os que gostaríamos de lá ter. Pode ser?”

Todos concordaram em ter um olhar mais criterioso sobre os brinquedos e fomos então para o parque infantil. Já no parque infantil pedi às crianças que se sentassem num dos bancos e que olhassem em seu redor e que, à vez, cada uma me dissesse aquilo que mais gostaria de ter ali para brincar e estas foram as respostas:

Clara: “Baloicho.”

João Pedro: “Um carro.”

Francisco: “Uma carrinha.”

Maria Inês: “Uma escavadora.”

Gabriel: “Um trator.”

Manuel Rosado: “Um barco dos piratas.”

Diogo: “Rapel para eu fazer com o pai.”

Carolina: “Cavalinhos.”

Pilar: “Escorregas e baloiços.”

Francisca: “Barco.”

Matilde: “Barco.”

Manuel Teles: “Um carrocel de rodar com cadeiras do Mickey Mouse.”

E estas foram as primeiras ideias que surgiram depois de observarem o espaço. De seguida as crianças foram brincar pelo parque infantil e durante essas brincadeiras o Manuel Rosado disse que também queria um sobe e desce (balancê), o Gabriel referiu que gostava de ter mais baloiços (de abanar) com diferentes animais. E a Maria Inês ao brincar pelo parque escorregou e caiu o que a deixou muito triste e chateada porque se tinha magoado e, em conversa comigo, pensámos que também seria bom pedir um tipo de piso que quando chovesse não ficasse tão escorregadio. De seguida voltámos para a instituição para que as crianças fossem almoçar. Ao chegar à instituição as crianças foram despindo os seus casacos e colocá-los no cabide enquanto eu e a assistente operacional ajudávamos algumas crianças a descalçar as botas de borracha e a educadora foi com algumas para o refeitório para começar a organizar a mesa e servir o almoço.

Notas de campo dia 24 de março de 2017, das 9h às 12h30

Hoje quando contei a história já senti um maior à vontade e o grupo também respondeu melhor, estava atento a ouvir a história e a F. acabou por inclusive voltar a folheá-lo durante a manhã. Assim que as crianças fizeram o seu planeamento eu tive em atenção os comentários e sugestões que a educadora e a professora Assunção fizeram e tentei orientar melhor as crianças para que não andassem um pouco perdidos até realizarem aquilo que planearam.

No entanto o M.T. continuou um pouco perdido pela sala e eu questionava-o sobre aquilo que ele tinha planeado e se precisava de ajuda em alguma coisa e ele demonstrou que não estava muito interessado em realizar aquilo que tinha inicialmente planeado. Como ele tinha planeado também ajudar-me a organizar e etiquetar os materiais pensei que se ele fosse um dos primeiros a ajudar-me nesta tarefa podia ser que se sentisse mais predisposto a organizar a sua manhã também e assim foi, como ele estava um pouco indeciso naquilo que iria fazer tentei puxá-lo logo para a organização dos materiais e conversando com ele tentando perceber o porquê de ele estar naquela indecisão. No entanto apenas me disse que não lhe apetecia e quando questionado sobre o porquê de o ter planeado não me respondia. Depois de me ter ajudado a fazer alguns registos escritos acabou por me dizer que já não queria estar a fazer mais aquela atividade e foi brincar. Foi então que ele se inseriu numa outra brincadeira que já estava a decorrer, eram todos piratas.

Esta brincadeira trouxe-lhes alguns problemas e, ao observar que eles estavam com dificuldades para se entender na brincadeira aproximei-me e tentei perceber aquilo que se passava. Ao conversar com o grupo de crianças percebemos que nos faltavam alguns adereços para que aquela brincadeira fosse possível de realizar. As crianças evidenciaram que o barco deles (pequeno sofá que se encontrava na casinha) não era suficiente para as crianças que queriam brincar, não tinham espadas e outros adereços e eles não conseguiam encontrar algo na sala que os ajuda-se a concretizar a brincadeira. Foi então que lhes perguntei o que achavam em tentarmos solucionar este problema que tínhamos na sala fazendo um projeto sobre os piratas, eles adoraram a

ideia. Entretanto a Maria Inês e a Pilar, que estavam a brincar, quiseram ajudar-me na organização dos materiais e então começaram por organizar os jogos de mesa para depois fazerem o escrito. Enquanto elas faziam isto autonomamente o Henrique chegou perto de mim e pediu-me para lhe colocar a capa às costas:

Henrique: “Cátia podes pôr isto nas minhas costas? É que eu sou um super-herói polícia e preciso da capa.”

Cátia: “Tens toda a razão, a capa faz falta porque és um super-herói, não é?”

Henrique: “Sim.”

Cátia: “Precisas de mais alguma coisa para vestir ou usar na tua brincadeira?”

Henrique: “Não, eu vou prender o urso.”

E acabou por sair a correr em direção à casinha grande para continuar a sua brincadeira.

O momento de rever aconteceu de uma forma mais fluída, pelo menos foi o que senti. Tentei fazer com que este momento fosse importante para partilhar as brincadeiras e aprendizagens com os outros. Mostrando aquilo que fizeram e falando sobre como fizeram as suas brincadeiras. Tentei envolver o grupo através do espanto e interesse que demonstrava sobre aquilo que estiveram a fazer como também em alguns exemplos concretos que eles pudessem mostrar o que fizeram.

Reflexão da semana de 21 a 24 de março:

No decorrer desta semana muitos foram os aspetos que me fizeram pensar no planeamento que tenho realizado até agora e com base também nas observações realizadas na semana passada, ajudaram-me a planear atividades que considero terem sido muito mais direcionadas para este grupo e para os seus interesses como foi o caso da exploração das sombras com o lençol e o momento de expressão corporal com o recurso da música. O facto de na semana passadas as atividades pensadas não terem corrido da melhor forma fez com que, para esta semana, tivesse mais atenção ao que as crianças me demonstraram o que ajudou imenso no envolvimento do grupo às mesmas. Com isto pretendo referir que todas os acontecimentos, sejam eles positivos ou negativos, trazem aprendizagens com as quais podemos melhorar a nossa prática de dia para dia, se refletirmos sobre ela. Como nos refere as OCEPE:

O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação. (M.E., 2016, p. 15)

Ainda de acordo com as OCEPE, apesar de existir um planeamento o mesmo pode ou não ser seguido à risca e foi o que acabou por acontecer na atividade de exploração das sombras em que inicialmente era suposto as crianças explorarem livremente as suas sombras e de seguida realizarmos um pequeno momento de jogo em que tentávamos descobrir aquilo que cada um estava a fazer através da observação da sua sombra, no entanto, a exploração livre estava a ser muito mais proveitosa e interessante para as crianças, trazendo assim muitas aprendizagens relativas ao tema, e onde começaram também a surgir histórias narradas pelas crianças utilizando bonecos, entre outros.

Em conversa com a educadora Fátinha a mesma referiu que talvez fosse mais proveitoso se realizássemos o momento de planear e rever em pequenos grupos, pois uma das minhas grandes dificuldades incide sobretudo no momento de rever em que não consigo envolver as crianças neste processo e, pensando naquilo que a professora Assunção também referiu, qual será, no fundo, a intencionalidade destes momentos? Será apenas a de a criança expor ao adulto aquilo que esteve a fazer ou que as brincadeiras e atividades que cada um esteve a desenvolver deve ser partilhada com o

grupo para que este tome consciência daquilo que o colega esteve a fazer e que possa aprender através da sua comunicação? Refletindo sobre estes aspetos considero que tanto o momento de planear como o momento de rever têm uma intencionalidade muito específica e que incide sobre o facto de as crianças planearem a sua manhã, partilhando com os colegas aquilo que vão fazer, chegar a consensos e combinar brincadeiras e no momento de rever que possam partilhar aquilo que fizeram, referindo processos e dando sentido àquilo que estiveram a fazer, como e porquê, e não apenas uma partilha entre a criança e o adulto.

Estes momentos de planeamento dão a oportunidade à criança de ser um agente ativo no seu processo de aprendizagem, de organização e gestão do seu currículo, fazendo com que os outros também possam beneficiar das aprendizagens e capacidades que as crianças demonstram e evidenciam no momento de rever. Por esta razão e por ter refletido sobre aquilo que a educadora falou comigo, na próxima semana no momento de planear e rever este processo vai ser realizado em momentos de pequeno grupo sendo que um fica comigo e outro com a educadora Fátinha para tentar agilizar mesmo estes momentos e que os mesmos proporcionem momentos de aprendizagens mais intencionais e significativos.

É também importante referir que nesta semana nasceu o interesse pelo projeto que será desenvolvido na sala e que será objeto de incidência da minha ação investigativa. Este projeto nasceu da necessidade de as crianças terem uma maior oferta para um determinado tipo de brincadeira e com isso aprendermos mais sobre os piratas. Ainda não ficou definido nada em concreto, mas para a semana pretendo voltar a este tema pois foi algo com bastante interesse por parte de um grupo de crianças que, normalmente, não se interessam por desempenhar este tipo de trabalhos comigo.

Refletindo sobre alguns comentários que a professora Assunção foi fazendo ao longo da reunião que tivemos na passada quarta-feira, fiquei a pensar sobre a minha ação pedagógica no momento em que as crianças passam efetivamente para a concretização daquilo que planearam e chego à conclusão que por querer dar apoio aos que mais precisam imediatamente acabou por me descuidar um pouco do restante grupo, o que não pode acontecer, e também me acabei por aperceber que não escuto as crianças da melhor forma, que coloco muitas questões não as deixando evidenciar processos de forma livre e espontânea (por exemplo, através de conversas entre pares). Tendo tomado consciência destes aspetos vejo a pertinência e a importância de num primeiro

momento, assim que o planeamento é feito, ajudar as crianças a organizarem e orientarem as suas brincadeiras para que depois possa então circular pela sala para os escutar e aperceber-me dos interesses que os movem e das brincadeiras que se proporcionam entre os pares. O que acabou por acontecer quando me sentei perto da Pilar e da Sofia que estavam a fazer aguarelas e eu acabei por perceber o interesse que existia ali pelo arco-íris e pelas misturas de cores e que tem pernas para andar para um projeto significativo para elas. Uma das minhas grandes dificuldades sempre incidiu sobre o facto de não conseguir ter propostas emergentes vindas das crianças e acabo agora por perceber que o facto de isso não acontecer pode ser por não estar a escutar devidamente as crianças.

No entanto considero que esta semana já correu melhor do que a anterior no que respeita a adequar melhor as propostas que tinha ao grupo em questão e no final da semana também notei uma melhoria no momento de rever em que, como participei muito mais ativamente no momento de fazer, ajudando as crianças a concretizarem as suas brincadeiras, a dar mais sentido e enriquecer mais as suas brincadeiras, fez com que depois no momento de rever conseguisse envolver muito mais o grupo pois conhecia aquilo que eles tinham feito e tentei também demonstrar o entusiasmo e curiosidade naquilo que eles fizeram para que a criança em questão sentisse mais vontade de partilhar e que as restantes tivessem curiosidade e interesse em ouvir.

Referências Bibliográficas

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian/ Lisboa.
- ME (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME;