



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A interação adulto criança
promotora de aprendizagens significativas**

Rute Alexandra Pereira Pires

Orientação: Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque

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

Relatório de Estágio

Évora, 2014

Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

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

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A interação adulto criança promotora de aprendizagens significativas

Rute Alexandra Pereira Pires

Orientadora:

Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque

“Este Relatório de Estágio não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

Março, 2014

Agradecimentos

A todos os professores que, tanto na licenciatura como no mestrado, me permitiram conhecer, experimentar, errar, compreender e aprender novas coisas, ideias e conceitos, um muito obrigado.

Um agradecimento muito especial à orientadora Prof^a Doutora Maria da Assunção Folque por todo o apoio, atenção, partilha, reuniões, reflexões e palavras de incentivo. Agradeço por todo o tempo dispensado para me orientar e ajudar a crescer na profissão e a alargar os meus horizontes enquanto pessoa e profissional. Muito Obrigado.

Agradeço ainda à Dr.^a Maria da Conceição Leal da Costa por todos os momentos de reflexão partilhada que me permitiram compreender, pensar, refletir e melhorar a minha prática assim como à Prof^a Doutora Ana Paula Canavarro pelo tempo e cuidado cedido para me apoiar, mesmo quando a tecnologia não estava a facilitar.

Um muito obrigado à educadora Maria Rosado, ao professor António Pereira, à educadora Ana Cristina Caraça e à professora Helena Assude, educadores e professores cooperantes da PES da Universidade de Évora, que me receberam de braços abertos na instituição, dispostos a ensinar-me mas também a aprender comigo. Agradeço à educadora Ana Cristina e à professora Helena pelo tempo dispensado para me ajudarem na construção deste trabalho. Obrigado a todas as crianças com quem estive que me permitiram aprender e viver imenso.

Obrigado a todos os meus amigos e amigas, com especial cuidado ao João Perdigão, Luís Carlos, Marília Bento, Ana Marta Cardoso, Ana Isabel, Joana Cambeiro, Andreia Janes, por todos os momentos de partilha de ideias e por momentos de descontração também essenciais no nosso dia-a-dia. Agradeço ainda a todos os que me ajudaram nas mais diversas situações e que sempre acreditaram em mim.

Por fim, mas não menos importante, um grande OBRIGADO à minha família: Frans Joseph, Maria Dulce, Andrea, Isabel, Annika e Henrique Elderink por todo o apoio e por tornarem isto possível. Um muito obrigado à minha avó Cecília que é a minha mãe desde sempre, 100 % de coração.

Um obrigado a todos os que me apoiaram nesta etapa e neste momento tão importante para mim.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(Alves, s/d)

Resumo

O relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como finalidade dar a conhecer uma parte do trabalho desenvolvido ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, durante as PES em Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Este relatório centra-se na temática das Interações adulto-criança promotoras de aprendizagens significativas, tendo como objetivo compreender e refletir sobre as interações em sala de aula e como estas podem ter um efeito positivo no processo de aprendizagem.

Partindo de um quadro de referência teórico e da utilização do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Escala de Empenhamento do adulto) como um instrumento de análise das interações, a temática foi alvo de investigação na sequência de uma prática reflexiva, sustentada e que procura estabelecer interações de qualidade entre o adulto e a criança.

Palavras – chave: Pré-Escolar; 1º ciclo do Ensino Básico; Interação adulto-criança; Prática de Ensino Supervisionada

Report of Teaching practice in Pre-school and Primary school: adult / child interaction promoting significant learning.

Abstract

The report of the Supervised Teaching Practice (STP) aims to make known some of the work developed during the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education during the STP in Preschool and 1st cycle of Basic Education. This report focuses on the theme of promoting adult-child of meaningful learning, aiming to understand and reflect on the interactions in the classroom and how these can have a positive effect on the learning process interactions.

From a theoretical framework and the use of manual Developing Quality in Partnership (Adult Engagement Scale) as a tool for analyzing the interactions, the subject was under investigation following a reflective, sustained practice and seeks to establish quality interactions between adult and child.

Keywords: Preschool; 1 Cycle Primary School; Adult-child interaction; Supervised Teaching Practice.

Índice

Introdução	13
Capítulo I – Enquadramento teórico	16
1. Pedagogia e modelos pedagógicos: organização dos espaços e materiais, o papel do adulto, da criança e da interação em diferentes modelos	16
1.1. Modelo operado por adultos	17
1.2. Modelo operado por crianças	18
1.3. Modelo de comunidade de aprendizes	19
2. A interação no contexto educativo como promotora de aprendizagens significativas	21
2.1.1. Relação pedagógica e interação pedagógica: conceitos basilares.	21
2.1.2. As interações em contexto de sala de aula: perspetivas teóricas	24
2.1.3. Organização do grupo, dos espaços, dos materiais e das atividades como forma de potenciar interações de qualidade	27
2.1.4. Interações para uma aprendizagem de qualidade	30
2.1.5. Investigações sobre interações em contexto de educação de infância	30
2.1.6. Ferramentas interativas para a aprendizagem: as perguntas e o feedback	33
3. As interações adulto-criança no contexto de estudos sobre a qualidade na educação de infância	37
3.1. O manual do DQP: referência para uma aprendizagem de qualidade	39
3.1.1.1. Escala de empenhamento do adulto	41
Capítulo II - Metodologia	43
4. Apresentação do estudo: problemática e objetivos	45
4.1. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	46
4.2. Fundamentos da ação educativa: referenciais curriculares, teóricos, pedagógicos e éticos	52
Capítulo III - Apresentação e interpretação da intervenção	55
5.1. Os contextos de intervenção da PES	55
5.1.1. Pré-Escolar	57
5.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)	60
5.2. As interações adulto-criança: um processo de aprendizagem sustentada	63
5.2.1. Análise das interações adulto-criança na PES do Pré-Escolar	64
5.2.1.1. Análise da evolução da interação adulto-criança ao longo da PES no Pré-Escolar	90
5.2.2. Análise das interações adulto-criança na PES do 1º ciclo	92
5.2.2.1. Análise da evolução da interação adulto-criança ao longo da PES no 1º ciclo	117

Capítulo IV - Considerações finais	120
Referências bibliográficas	122
Anexos	126
Apêndices	128

Lista de figuras

Figura 1 – Modelos Pedagógicos Weikart (2000) in Siraj-Blatchford et. al (2002)	16
Figura 2 – Interações pedagógicas . Siraj Blatchford et al. (2002)	33
Figura 3 – Gráfico da 1ª recolha de vídeos no Pré-escolar	91
Figura 4 – Gráfico da 2ª recolha de vídeos no Pré-Escolar	91
Figura 5 - Gráfico da 1ª recolha de vídeos no 1º ciclo	118
Figura 6 - Gráfico da 2ª recolha de vídeos no 1º ciclo	118

Lista de Quadros/tabelas

Tabela 1 – Modelo operado por adultos segundo Matusov, Rugoff e White (2000)	18
Tabela 2- Enquadramento teórico (Bertram e Pascal,1996)	40
Tabela 3 – Distribuição do grupo por sexo e idade	58
Tabela 4 - Distribuição do grupo por anos de frequência no J.I	58
Tabela 5 – Distribuição do grupo por sexo e idade	61
Tabela 6 – 1º vídeo – Conversa de grande grupo	81
Tabela 7 – 2º vídeo – Trabalho de Projeto	82
Tabela 8 – 3º vídeo – Elaboração da planta da maquete	83
Tabela 9 - 4º vídeo - Atividade de Digitinta no exterior	84
Tabela 10- 1º vídeo – Reconta da história: “ A galinha Lua”	86
Tabela 11 – 2º vídeo – Pintura da maquete do Projeto “Vamos construir uma quinta”	87

Tabela 12- 3º Vídeo - Tempo nas áreas da sala	88
Tabela 13 – 4º vídeo – Atividade de pintura com palhinha	89
Tabela 14- 1º vídeo – Atividade no computador	106
Tabela 15 – 2º vídeo – As Plantas	107
Tabela 16- 3º vídeo – Problema de matemática	108
Tabela 17- 4º vídeo – Trabalho por Projetos	109
Tabela 18- 5º vídeo – Revisão de um brainstorming	111
Tabela 19 – 1º vídeo – Conta da história “ O tubarão na banheira”	112
Tabela 20 – 2º vídeo – Brainstorming sobre a carta	113
Tabela 21 – 3º vídeo – Música	114
Tabela 22 – 4º vídeo – Trabalho de pequeno grupo	115
Tabela 23 – 5º vídeo – Postal de natal	116

Lista de Imagens

Imagem 1 – Momentos de interação no Pré-Escolar (trabalho de pequeno grupo). Rute Pires (2013)	60
Imagem 2 – Momentos de interação no Pré-Escolar (trabalho de pequeno grupo). Rute Pires (2013)	60
Imagem 3 – Trabalho cooperativo no 1º CEB. Rute Pires (2013)	63

Lista de Anexos

Anexo 1 – Grelha de avaliação	126
Anexo 2 – Ficha de observação do empenhamento do adulto	127

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Planificação	128
Apêndice 2 – Reflexão	133

Inserido no Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, surge o **Relatório Final** de mestrado sustentado num percurso de natureza teórico-prática que reporta todo o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O relatório é então o resultado de toda uma aprendizagem contínua durante todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tendo como base a licenciatura em Educação Básica.

Este relatório tem como enfoque a PES no Pré-Escolar e a PES no 1º Ciclo, cada uma das práticas (estágios) com cerca de 3/4 meses de duração. Dentro da componente da PES desenvolvida em contexto escolar encontraram-se momentos diferenciados: Observação Participante, Intervenção Plena e desenvolvimento de trabalho de Projeto e respetiva socialização. Esta organização dos momentos foi fundamental na medida em que permitiu que fôssemos conhecendo o contexto e intervindo gradualmente, dando sentido à nossa prática pedagógica. Assim, durante o tempo de estágio realizámos diversas observações e reflexões que nos permitiram conhecer e adaptar ao contexto, à equipa pedagógica, rotinas, costumes e famílias, elementos que nos permitiram conceber uma prática assente nas necessidades, interesses e competências do grupo e de cada criança.

Também durante estes estágios desenvolvemos um trabalho de investigação ação, em que elegemos um tema para aprofundarmos durante a prática levando-nos a pesquisar, investigar, estudar, refletir, concluir e agir à medida que fomos aprendendo.

Numa formação contínua e num mestrado que inclui tanto uma vertente pré-escolar como uma vertente no 1º ciclo do ensino básico, torna-se essencial compreender os pontos comuns entre ambas as áreas uma vez que a base é análoga. Assim, a problemática escolhida engloba tanto o pré-escolar como o 1º ciclo mostrando que um educador e professor procura melhorar e adequar a sua prática ao longo da vida, procurando o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento das crianças mas também na sua própria aprendizagem e evolução.

Assim, o relatório tem como finalidade dar a conhecer o trabalho desenvolvido durante os estágios, constituindo-se no registo da investigação-ação desenvolvida, em que elegi o tema: **A interação adulto-criança promotora de aprendizagens significativas**. Este enfoque permitiu investigar e refletir, ajustando e adequando a minha ação no contexto.

A escolha do tema atribui-se a uma necessidade e preocupação em compreender, intervir e melhorar a qualidade da interação com as crianças, com vista a potenciar as suas capacidades e assim estimular e dar autonomia à criança tendo em conta as suas necessidades e interesses. Assim, a escolha do tema teve como foco melhorar a ação profissional relativamente à interação do adulto com as crianças, pois a interação de qualidade tem mostrado ser promotora de aprendizagens significativas (Folque, 2012; Siraj-Blatchford, 2002; Bertram& Pascal, 2009).

Muitos investigadores nesta área referem a dificuldade que educadores e professores têm em adoptar em contexto escolar interações ricas que promovam o pensamento e a construção partilhada do conhecimento por parte das crianças em conjunto com os adultos e seus pares (Tizard & Hughes, 1984; Wells, 1999; Cazden, 2001). Saber como agir em diversas situações, como conversar, como e quando intervir, como organizar atividades que promovam a interação e como incentivar e dar autonomia à criança foram, por certo, objetivos que tive em consideração na escolha do tema.

O enfoque nas interações com as crianças não surgiu como um enfoque desligado dos objetivos mais abrangentes das duas PES. Entre outros, enunciam-se alguns objetivos da PES enunciados nos Programas das unidades curriculares: 1) Caracterizar a organização do ambiente educativo e refletir de forma crítica e fundamentada sobre as opções organizativas subjacentes; 2) Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 3 e os 12 anos e refletindo sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária; 3) Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador/professor na escola e na sala de aula, famílias, colegas e comunidade; 4) Desenvolver competências de intervenção internacionalizada em contextos educativos escolares: mobilizando e integrando conhecimentos científicos, promovendo a aprendizagem dos alunos e trabalhando a integração do currículo/metabolismo; 5) Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação e profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão praxiológica da profissão.

O perfil geral de desempenho profissional do educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definido pelo decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, pelo Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto constituíram-se igualmente como referenciais orientadores de uma construção da profissionalidade.

De acordo com o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário,

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (p.4)

Também a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI) e a Lei de Bases do Sistema Educativo foram e são também documentos a ter em conta no exercício da profissão, entre outros documentos.

Os estágios desenvolvidos no Pré-Escolar e no 1º ciclo, tiveram lugar na Escola EB1/J.I da Cruz da Picada e na Escola da Vista Alegre, respetivamente.

É de ressaltar que o presente relatório constitui uma amostra de tudo aquilo que foi realizado, do que aprendi, das dificuldades, da cooperação e trabalho de equipa, dos grupos e das experiências pessoais e profissionais estabelecidas enquanto estagiária e futura professora (aprendiz). Assinala-se como um trabalho fundamentado e refletido assente numa prática investigativa, em que a minha ação foi mediada por fundamentos da ação educativa, dimensões essenciais a uma prática com qualidade. A visão da criança como um ser ativo na sua própria aprendizagem; a necessidade de responder às necessidades e interesses das crianças; o conceito de *educare* de Caldwell (1989) que se traduz pela combinação de educação e cuidado; o trabalho de equipa como base de uma intervenção cooperada, são princípios éticos e da conduta profissional que tive em conta ao longo da minha prática. Um processo cíclico de avaliação, planificação, ação, avaliação e reflexão, constituiu-se também base do trabalho desenvolvido.

O presente relatório encontra-se dividido em capítulos. No primeiro, capítulo apresenta-se o enquadramento teórico do relatório. Numa primeira secção consideramos os **modelos pedagógicos** e o papel do adulto e criança em cada um deles, pois não podemos aprofundar a temática das interações em contextos educativos sem as situarmos num quadro conceptual dos modelos pedagógicos e do que os caracteriza. A segunda secção centra-se na temática do relatório: **A interação no contexto educativo como promotora de aprendizagens significativas** pelo que elucida conceitos base e a interação na sala de aula. Na terceira secção apresentam-se alguns **instrumentos de análise das interações** enquadrados em estudos sobre a qualidade das praticas pedagógicas.

No segundo capítulo apresentamos a **metodologia utilizada, a problemática, objetivos e fundamentos da ação educativa**.

O terceiro capítulo é referente à **apresentação e interpretação da intervenção** desenvolvida durante a PES, contextualizando as duas intervenções nas instituições em que decorreram, e analisando a evolução das interações adulto-criança ao longo das duas PES. Esta análise suporta-se nos diversos instrumentos de recolha de dados e inclui a apresentação de um processo de reflexão sobre os dados recolhidos no sentido de melhorar o desempenho no trabalho com as crianças e alunos.

O quarto capítulo, considerações finais, constitui-se numa reflexão final acerca do trabalho desenvolvido, destacando as aprendizagens e reflexões relevantes acerca de todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo I

1. Pedagogia e modelos pedagógicos: o papel do adulto, da criança e da interação em diferentes modelos

Torna-se assim necessário, numa perspectiva de contextualização e compreensão do tema abordado, conhecer e compreender os diferentes modelos pedagógicos. Diferentes autores definem diferentes modelos na pedagogia, sendo que o foco principal deste capítulo será conhecer as suas características e fundamentalmente o papel do adulto, da criança e da interação entre ambos em cada modelo apresentado.

Bruner (1996), apresenta 4 modelos de aprendizagem: 1) as crianças enquanto aprendizes por imitação; 2) as crianças aprendem a partir de uma exposição didática; 3) desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo - as crianças enquanto pensadoras; 4) as crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento, considerando-se os últimos dois os mais apropriados para responder aos desafios do mundo atual. No terceiro modelo, segundo a ordem anterior, Bruner reflete sobre a linha que assume as crianças como pensadoras em que as mesmas “podem assumir mais responsabilidades no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento. Podem começar a pensar sobre o seu pensamento e sobre o mundo. Podem começar a “pensar sobre o seu pensamento” e sobre o “mundo”” (p.7). Assim, de acordo com o autor, podemos falar em metacognição, processo em que a criança toma consciência daquilo que sabe e do que é preciso saber, constituindo portanto a consciência que tem do seu próprio conhecimento (Bruner, 1996).

Weikart (2000, citado por Siraj-Blatchford et al, 2004) enuncia quatro modelos de aprendizagem definidos pelos níveis de iniciativa do professor e das crianças e que se traduzem no esquema seguinte:

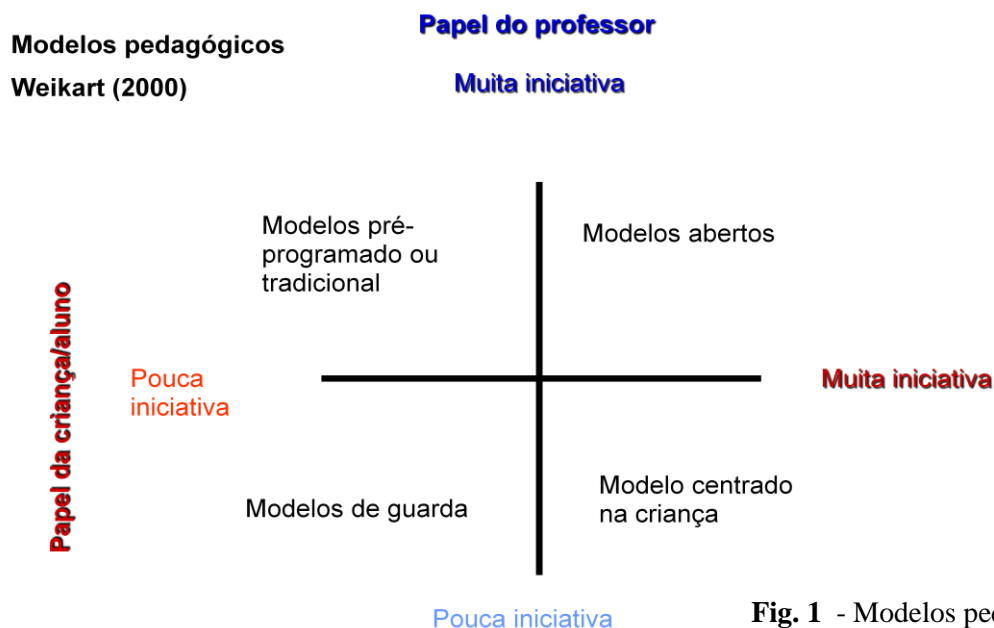


Fig. 1 - Modelos pedagógicos (Weikart, 2000)

Através do seguinte esquema é possível observar a pouca ou muita iniciativa do papel do professor e da criança/alunos, dependendo do modelo vigente. Segundo o esquema, em modelos de guarda (instituição de educação de infância assistenciais que garante a alimentação, proteção, higiene e sono mas com pequena preocupação educativa) existe pouca iniciativa tanto do adulto como da criança, opondo-se aos modelos abertos sem que a iniciativa de ambos é muito alta. Num modelo centrado na criança, a criança tem muita iniciativa e o adulto tem pouca limitando-se a seguir os interesses das crianças e proporcionar ambientes ricos em materiais, contrapondo-se ao modelo pré-programado ou tradicional em que é exatamente ao contrário. Neste, é a criança que segue as iniciativas dos adultos.

Rogoff, Matusov&White (2000), referem-se a três grandes tipologias de modelos pedagógicos: o modelo operado por adultos, o modelo operado por crianças e o modelo de comunidade de aprendizes.

1.1. Modelo operado por adultos

Num modelo operado por adultos, e como o próprio nome indica, o adulto é o agente principal e, portanto, o centro do modelo pedagógico. Segundo Matusov, Rogoff & White (2000) este modelo tem como premissa uma teoria de transmissão de aprendizagem onde os alunos aprendem a informação para a codificarem, reterem e aplicá-la em testes.

De acordo com Matusov, Rogoff&White (2000),

Os adultos são vistos com responsáveis por encher as crianças com conhecimento, como se as crianças fossem receptáculos e o conhecimento fosse um produto. As crianças são tratadas como receptores de um corpo de conhecimento, mas não como participantes ativas na aprendizagem. As crianças têm um papel muito pequeno, exceto no sentido de serem recetivas, armazenando o conhecimento que os adultos distribuem. (p.325).

Torna-se evidente o papel do adulto e da criança, em que o primeiro conduz e controla todo o conhecimento sendo que a criança tem um papel passivo e apenas receptor.

A seguinte tabela congrega, de forma sucinta, o papel do adulto e da criança dentro deste modelo, de acordo com Matusov, Rogoff&White (2000):

PAPEL DO ADULTO	PAPEL DA CRIANÇA
Preparar o conhecimento para transmitir e motivar as crianças para o receberem;	Receber as informações (não é preciso entender a finalidade ou interessar-se) - passivo;
Organizar tarefas mecânicas e por vezes incentivar ou colocar castigos para que as realizem;	Cumprir as tarefas e aprender como podem resolver problemas mas não como levantá-los.
Planear a quantidade e momentos para a transmissão e utilizar “truques pedagógicos” para as crianças estejam mais dispostas a aceitar o conhecimento;	Não há colaboração com o professor no processo de organização da aprendizagem;
Uso de “dispositivos padronizados para determinar a quantidade de conhecimento que os alunos possuem e sua capacidade para aprender” (p.327) fazendo comparações.	Satisfazer o professor através das suas ações e daquilo que é esperado – mesmo sem compreender o significado ou sentido da atividade;

Tabela 1 – Modelo operado por adultos segundo Matusov, Rogoff&White (2000)

Desta forma, de acordo com os autores enunciados anteriormente, a “aprendizagem é vista como um produto do ensino ou do oferecimento de informações por adultos” (p. 324). Este modelo equivale ao modelo de aprendizagem por exposição didática referido por Bruner (1996).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (1996), denominam este modelo como a educação tradicional transmissiva em que se preza a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel, escolhendo propostas estandardizadas e tendo como objetivo escolarizar. Segundo a mesma fonte o adulto é um mero transmissor de saberes “essenciais e imutáveis” utilizando materiais como fichas, manuais e cadernos para essa transmissão enquanto a criança tem o papel de “tábua rasa” evitando os erros, corrigindo os que comete e absorvendo todo o conhecimento sem o questionar (p.27).

1.2. Modelo operado por crianças

Num modelo operado por crianças há uma certa inversão do modelo anterior em que, a criança passa a ser detentor do poder na aprendizagem. Assim, conforme as ideias de Matusov, Rogoff & White (2000), o modelo operado por crianças é uma abordagem oposta uma vez que as crianças são ativas na construção do seu próprio conhecimento, sendo o adulto considerado um obstáculo no processo de aprendizagem. Pela mesma linha de pensamento o papel das crianças é então descobrir o mundo real por si próprias ou através da interação com outras crianças, com quem também podem compreender o conhecimento, descobrir e aprender tornando-se assim agentes ativos na sua aprendizagem. Já o papel do adulto, de acordo com

Matusov, Rogoff & White (2000), tem um lugar passivo em que poderá criar ambientes de aprendizagem ou fornecer materiais mas nunca afetando o trajeto natural das crianças, pelo que o adulto é visto até como uma intervenção negativa, que pode impedir a criança de expressar e desenvolver o seu potencial e as suas competências.

O desafio deste modelo é “fazer com que o curso “natural” da aprendizagem corresponda, de algum modo, às habilidades e aos parâmetros que a comunidade valoriza para as crianças” (Matusov, Rogoff & White, 2000, p. 328). Assim, pretende-se que as crianças vão aprendendo e descobrindo a realidade, apreendendo os valores e saberes que a comunidade considera essencial com pouco intervenção do adulto.

1.3. Modelo de comunidade de aprendizes

Por fim, surge o modelo de comunidade de aprendizes, em que Matusov, Rogoff & White (2000) afirmam que,

“ todos os participantes são ativos: ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo. As crianças assumem um papel ativo na administração de sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos que também estão contribuindo para a direção da atividade, enquanto oferecem orientação às crianças (as crianças ocasionalmente fazem o mesmo com os adultos.” (p. 329).

Assim, todos os intervenientes são agentes ativos na aprendizagem sendo que todos contribuem e são responsáveis no processo. Segundo os mesmos autores, os adultos apoiam as aprendizagens e têm em conta o desenvolvimento da criança e os seus interesses e necessidades para que todos possam contribuir. Numa comunidade de aprendizes os adultos e crianças estruturam e organizam a aprendizagem e estudo, sendo que as crianças participam no processo da sua própria aprendizagem pelo que os adultos orientam (Matusov, Rogoff & White, 2000, p.329).

Nas escolas organizadas com este modelo de aprendizagem, de acordo com os autores enunciados atrás, existe mais autoconsciência na aprendizagem das crianças sendo que a sala de aula se organiza em relações de grupo dinâmicas, onde as crianças aprendem a ser responsáveis pela sua aprendizagem e pela do grupo, através das suas contribuições e partilhas. Todos trabalham em conjunto, se ajudam e apoiam, desempenhando diversos papéis de acordo com a compreensão da atividade e das diferentes responsabilidades, pelo que o professor não vê as crianças como recetáculos de conhecimento e informação (Matusov, Rogoff & White, 2000, p.330). Pela mesma linha de pensamento

Watkins (2005) define uma comunidade de aprendizes,

“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.” (p. 1).

Assim as comunidades de aprendizagem são centradas numa aprendizagem coletiva, com foco nos processos humanos para a construção de relações sociais e de aprendizagem.

“ In a learning community the goal is to advance the collective knowledge and, in that way, support the growth of individual knowledge. It positions learning in a process of dialogue and negotiation among members of the community, and the culture they create. Here, social relations and knowledge creation meet. Knowledge (both individual and shared) is seen to be the product of social processes.”(Watkins, 2004: 2,3)

Prevalece então o diálogo e uma presença colaborativa em que as atividades são produtivas e têm significado para todos. O professor vai liderando/orientando e as crianças vão contribuindo com as suas ideias.

O foco deste modelo é numa construção social, portanto, nas relações com os outros, e nas aprendizagens que resultam dessas relações e interações. A aprendizagem não é um processo isolado mas sim um processo que visa a construção pessoal, assente numa partilha entre todos, numa verdadeira comunidade.

Tendo em conta as ideias de Watkins (2005) numa comunidade de aprendizagem, existe uma forte ligação entre os membros pelo que juntos decidem e ponderam as decisões, desenvolvendo-se um grande sentido de pertença em que a diferença e diversidade são vistas como algo positivo e aceite. Seguindo a mesma linha de pensamento, o envolvimento de todos é bastante ativo, assim como a participação da comunidade e da família, construindo-se laços com a mesma e existindo uma colaboração entre todos na procura de um objetivo/produto em comum, tornando-se o diálogo fundamental.

O papel do professor/ educador torna-se também essencial na organização deste tipo de aprendizagem na sala. Analisando as ideias de Watkins (2005), compreende-se que o educador/professor deve cultivar certas predisposições nas crianças como a agência, o diálogo, a negociação, a aceitação dos outros. Numa comunidade de aprendizagem há uma co-responsabilidade em que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o educador/professor, pois todos participam com o que sabem e procuram saber o que precisam de saber, dando sentido e significado ao desenvolvimento e aprendizagem. Participam em conjunto no planeamento e avaliação, pelo que o poder é partilhado entre todos (Watkins, 2005).

Em síntese, os diversos modelos de aprendizagens, apresentados anteriormente, permitem-nos compreender a dinâmica de papéis e interações adulto-criança. O modelo operado por crianças e o modelo operado por adultos são considerados por Matusov, Rogoff & White (2000) como modelos unilaterais em que uma das partes é ativa e a outra passiva, ou seja, ou os adultos ou as crianças são responsáveis pelo processo de aprendizagem sendo que, ou os adultos transmitem todos os conhecimentos e as crianças limitam-se a receber (modelo operado por adultos), ou as crianças aprendem autonomamente sem intervenção do adulto (modelo operado por crianças).

Por último enuncia-se o modelo de comunidade de aprendizes (comunidades de aprendizagem) em que Watkins (2005) considera que “Os alunos são tripulantes, não passageiros” (p.3). Entende-se assim que as crianças fazem parte da construção da sua aprendizagem, não sendo meramente expectadores tendo os adultos também parte no processo, orientando e alargando as suas possibilidades e potencialidades. Além disso, os alunos ajudam-se mutuamente formando uma comunidade, e portanto, há um sentido de pertença, um “nós”, em que todas as contribuições são abraçadas e todos podem participar e aprender em conjunto (Watkins, 2005).

2. A interação no contexto educativo como promotora de aprendizagens significativas

A presente secção pretende compreender os conceitos base da temática desenvolvida, distinguindo relação de interação que, embora interligadas, não são equivalentes. Torna-se, desta forma, fundamental compreender o conceito de relação e interação e compreender como é que as interações na sala de aula podem constituir um instrumento fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A linguagem, o meio pelo qual comunicamos, e a colocação de perguntas e o respetivo feedback serão também instrumentos pedagógicos a ser abordados.

2.1. Relação pedagógica e interação pedagógica: conceitos basilares.

Segundo o dicionário terminológico, uma relação caracteriza-se por uma ligação entre pessoas de modo afetivo, profissional, entre mais, sendo que uma interação define-se como a ação ou intervenção recíproca/ter comunicação ou diálogo.

Assim, é importante referir que relação difere de interação, uma vez que a primeira remete-nos para o relacionamento entre as pessoas no que toca à forma como se relacionam, como se tratam e vivem uns com os outros, e o que os liga afetivamente e em termos de relação social ou de estatuto (relação hierárquica), enquanto a segunda se baseia nas ações entre os envolvidos em que a ação de uma tem efeitos na outra.

Para Pianta (1999) “numa relação positiva professor-aluno verifica-se uma

comunicação aberta, apoio social e académico, sendo caracterizada por aceitação mútua, compreensão, carinho, confiança, respeito, cuidado e cooperação” (Leitão&Waugh, 2007; Larrivee, 2005; Noddings, 2005; Smeyers, 1999, citado em Favinha & Moreira, 2012, p. 2).

De acordo com Amado e Freire (2005, citado em Favinha & Moreira, 2012) “um dos papéis do professor é contribuir (...) para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (p.2)

Denvris e Zan (1998, citado em Favinha & Moreira, 2012 consideraram que é fundamental que as crianças estejam envolvidas na tomada de decisões e na elaboração de regras, promovendo-se um ambiente de respeito entre adultos e crianças onde todos cooperam e se auto regulam (o adulto não assume autoridade), permitindo que as crianças possam ser autónomas e tomar decisões consoante o tipo de relacionamento.

Favinha & Moreira (2012) consideram ainda que uma atitude empática, ouvir a criança, comunicar de forma clara, procurar compreender o problema, prevenir e dar conselhos são ações que permitem uma relação pedagógica com mais sucesso. As mesmas autoras compreendem que é uma preocupação dos professores criar um ambiente saudável e em convívio onde também o professor faça parte do grupo (Yunus, Osman & Ishak, 2011). É ainda função do professor iniciara relação sendo um modelo, construindo relações positivas e preparando os alunos para desenvolverem igualmente relações positivas ao longo da vida (Pianta, 1999; Smeyers, 1999, citado por Favinha & Moreira,2012).

Os papéis sociais (criança-adulto, criança-criança) requerem uma base emocional estável pelo que, para Greenspan&Wieder (2010), “as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da auto-estima.” (p.168). O mesmo autor considera que as crianças “aprendem um conjunto de ideias e percepções da vida como parte das relações que vão estabelecendo”(p.169) tendo em conta os estádios emocionais e as capacidades cognitivas que serão a base da aprendizagem.

Segundo Favinha e Moreira (2012) a relação que o professor estabelece com os seus alunos e com a sua turma em ambiente educativo, influencia em grande escala o processo de ensino/aprendizagem. As mesmas autoras referem que as crianças e os jovens aprendem estratégias sociais ao observarem as interações dos outros.

Uma relação estável e segura permite o estabelecimento de uma interação de qualidade entre os envolvidos. Assim, podemos observar que embora conceitos distintos, a relação e a interação estão mutuamente ligados, sendo interdependentes.

Segundo Pianta (1999, citado em Hamre. B., Pianta, R., & Stuhlman M. (2003), “enduring patterns of interaction between children and adults (i.e relationships) are the primary conduit through which the child

gains access to developmental resources. These interactions, as noted earlier, are the primary engine of developmental change. Relationship with adults are like the keystone or linchpin of development ” (p.204). Quanto mais ricas forem estas mesmas interações, maior sucesso terá o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Wells (1999, citado por Folque, 2012), encara

“a educação como um processo dialógico, embora como observa, as interações estejam profundamente relacionadas com as ações e os instrumentos (materiais e psicológicos) que as crianças e os adultos utilizam na sala de aula, sem esquecer que são simultaneamente enquadrados pelo meio social/institucional em que se encontram” (p.89).

Também Melo e Veiga (2013) consideram os “diálogos de ensino” (Woolfok, 2007) como uma estratégia de construção de conhecimento mediado pelas ferramentas da cultura, como por exemplo a linguagem. Assim, as autoras referem que para resolver problemas pode haver o apoio pela interação do adulto ou outros colegas, pelo que através do diálogo ou “jogos de linguagem” (Prawat, 2007), cada um tem um papel crucial no desenvolvimento da aprendizagem e conhecimento “estabelecendo ligações entre o conhecimento do professor e a experiência quotidiana e ideias prévias do estudante. (p.240)

De acordo com o Feldman, R., Olds, S & Papalia, D. (2001) “ a criança, ativamente, avança na sua própria aprendizagem social escolhendo modelos para imitar. A escolha é influenciada pelas características do modelo, da criança e do meio ambiente” (p.30). Pelos mesmos autores, a teoria da aprendizagem social reconhece tanto as influências cognitivas no comportamento, como o papel ativo de cada um na sua aprendizagem e construção de ideias e conhecimentos, pelo que a aprendizagem não é algo isolado mas sim um processo que decorre simultaneamente com o desenvolvimento da pessoa e com a influência de diversos fatores sendo as interações com os outros, um deles.

Em suma, e de acordo com as ideias sugeridas por Greenspan & Wieder (2010), para implementar uma abordagem educativa tendo em conta estes fatores individuais e interindividuais, é necessário conhecer a criança, adequar as actividades, interagir com ela e observá-la na escola, em casa e na comunidade. Todos estes fatores refletem-se na aprendizagem e no modo como se aprende, pois enquanto pessoas somos um todo, e esse todo é moldado a nível pessoal e social, que conduz os processos de aprendizagem de cada um (Greenspan & Wieder, 2010).

De acordo com Gerald (2011),

Social interaction encompasses emotional and cognitive communication through language, gestures, and other types of signs and symbols (e.g., visual images, sounds, and touch) in

groupings ranging in size from two people (dyads) to small groups, organizations of various sizes, large gatherings, and mass publics. Social interaction produces both momentary effects and longer lasting ones. Children participate in most of these kinds of interactions: mother – child, father – child, family group, peer groups, and school classrooms.(p.120)

A interação adulto-criança revela-se assim essencial na prática profissional pelo que o adulto deverá estabelecer uma relação saudável, de respeito, confiança e segurança com a criança, para que tal permita o estabelecimento de uma interação mais rica e propícia ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

2.2.As interações em contexto de sala de aula: perspectivas teóricas

Parece-me essencial definir aprendizagem para assim compreender o papel da interação no contexto educativo. Assim, segundo Alarcão & Tavares (2002). “por aprendizagem entenda-se uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável.”(p.52)

Watkins (2005) “support the idea that the development of learning communities should be a key feature of 21st century schools. The connectedness of outcomes – social, moral, behavioural, intellectual and performance - is a particularly important feature”.(p. 7)

De acordo com Bronfenbrenner & Morris, Vygotsky (1998;1934/2007, citado em Melo & Veiga, 2013) “ o processo de construção do conhecimento é mediado pelas ferramentas e pelos cenários do ambiente sociocultural e é através das interações sociais e das experiências nos vários contextos sociais que as pessoas se desenvolvem.” (p.225).

Fala-se assim numa abordagem de construtivismo social em que Vigotsky, segundo a mesma fonte citada anteriormente, evidencia uma grande importância aos papéis sociais que se constroem com as outras pessoas, e de como esta colaboração com os outros fortalece o processo de co-construção do conhecimento. De acordo com as ideias do mesmo autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento pelo que a educação deve criar sucessivas zonas de desenvolvimento próximo, actuando na zona potencial/proximal do desenvolvimento.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, é definida por Vygotsky (1978, p.86, citado por Chamberlain, Hurley e Slavin, (2003) como a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas. De acordo com a mesma fonte pode então falar-se em dois níveis: o nível atual de desenvolvimento (o que a criança faz sozinha) e o nível potencial de desenvolvimento (faz em interação com o adulto) pelo que a educação deve criar sucessivas zonas de desenvolvimento, atuando na zona potencial para assim promover o desenvolvimento.

O adulto deve dar suporte às crianças, interagindo com elas ao mesmo tempo que desempenha a função de “andaime” conhecido em inglês pelo termo de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976)), que, Melo & Veiga (2013), definem como o

“suporte que é dado a uma pessoa de forma a possibilitar-lhe a realização de uma tarefa que não é capaz de realizar sozinha; este suporte é gradualmente retirado, quando a pessoa começa a compreender a tarefa. (...) os processos de *scaffolding* em educação têm a função de dar apoio ao estudante até que ele seja capaz de realizar a tarefa de forma independente” (p.226)

A interação social, para Vygotsky (1987, citado por Bhering & Dias, 2004), assenta em duas premissas: alguém que ensina e alguém que aprende sendo que aquele que ensina também aprende, existindo uma colaboração com e para o aprendiz num processo mediado.

Bransford, Brown e Cocking (1999, citado por Cazden, 2001), afirmam que os “adults helps children make connections between new situations and familiar ones. Children’s curiosity and persistence are supported by adults who direct children’s attention, structure experiences, support learning attempts, and regulate the complexity and difficulty levels of information for children

Brofenbrenner e Evans (2000, citado por Bhering e Sarkis, 2009), consideram que para existir desenvolvimento é fundamental que a criança estabeleça interações recíprocas, gradualmente mais complexas, com diversas pessoas com quem se relaciona e desenvolve uma relação forte de apego mútuo, e mais tarde preocupando-se com os outros e o seu desenvolvimento e bem-estar. Assim, Devries; Azmitia (1997; 1998, citado por Folque, 2012) evidenciam também a importância, para além das interações adulto-criança, das interações criança-criança como forma de a criança se tornar autónoma e trabalhar cooperativamente com os outros, negociando e mantendo relações.

Também o modelo bioecológico do desenvolvimento de Brofenbrenner denominado modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) é referido por Bhering e Sarkis (2009) que consideram este processo como o “resultado de uma função conjunta entre um processo proximal, as características próprias das pessoas em desenvolvimento, o contexto imediato no qual ela vive envolvente e a quantidade e frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente” (p.8).

De acordo com Brofenbrenner (1995) citado por Bhering & Sarkis (2009),

“o desenvolvimento ocorre mediante processos gradativamente mais complexos de interacção recíproca de um sujeito activo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato. Este processo de

reciprocidade é o chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo.” (p.10)

Segundo Bhering e Sarkis (2009) a relação entre os componentes do modelo torna-se essencial na medida em que os contextos em que as crianças se encontram são marcantes sendo que as interações são fundamentais no seu processo de desenvolvimento.

Siraj-Blatchford et al. (2004, citado por Folque, 2012) baseia-se numa “perspetiva socioconstrutivista em que aprender é considerado um processo de co-construção interativa entre a criança, os seus pares e os adultos” (p.92), considerando que os educadores devem adotar uma função orientadora.

Melo & Veiga (2013) concluem que as perspetivas construtivistas e sócio construtivistas deram uma nova visão ao estudante como um produto do contexto social e cultural, que participa de forma ativa na sua aprendizagem e na construção do conhecimento em interações recíprocas com os outros. Os mesmos autores referem que o aluno procura o conhecimento, reinterpreta a informação e a experiência, é motivado e aprende e trabalha com os outros, constrói significados e partilha, ao mesmo tempo que tem consciência do seu processo. Além disso, mencionam que ao envolverem-se em diálogos uns com os outros, os alunos vão-se tornando mais autónomos. Tal é possível, de uma forma prática, nos modelos organizados como comunidades de aprendizagem.

Siraj-Blatchford et al. (2004) considera que se a aprendizagem provém de um “processo de construção cognitiva” e tal só é possível se as crianças estiverem “motivadas e envolvidas” compreendendo-se assim o papel estimulante e motivador do professor. Segundo os mesmos autores, em ambas as partes ocorre construção cognitiva pelo que ambos devem estar envolvidos, e o conteúdo deve ser de alguma maneira instrutivo para que o resultado valha a pena.

Baseando-se nas ideias de Bredekamp & Copple 1997; Wilcox-Herzog & Ward (2004, citado por Aguiar, Almeida e Pinto, 2012),

Os comportamentos interativos dos educadores deverão alicerçar-se numa compreensão profunda dos interesses, preferências e necessidades individuais de cada criança, traduzindo-se num envolvimento activo com as crianças, respondendo às suas iniciativas de forma consistente, calorosa, directa e contingente, identificando e elaborando os seus sentimentos e interesses e interagindo frequentemente, de forma sensível, afectuosa e responsiva com elas, de forma a proporcionar-lhes diversas oportunidades para participarem em comunicações diádicas (p.97)

Carl Rogers (1983, citado por Bertram e Pascal, 2009) afirma que “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis.” (p.179)

O mesmo autor indicou algumas qualidades facilitadoras do processo de aprendizagem:

- Sinceridade e Autenticidade – quando o educador se apresenta tal como é, e não como uma fachada.
- Aceitação, valorização e confiança – quando o educador aceita, valoriza e confia no aluno enquanto pessoa com valor próprio.
- Compreensão empática – quando o educador compreende as reacções dos alunos colocando-se do seu ponto de vista. (p.136)

O autor constatou que estas atitudes permitiam existir:

“mais comunicação por parte dos alunos, mais resolução de problemas, mais perguntas e maior envolvimento na aprendizagem, mais contato visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade. Estas atitudes facilitadoras foram resumidas no conceito de empenhamento (Bertram, 1995). O conceito de empenhamento contém este conjunto de características que descrevem a natureza da relação entre o adulto e a criança. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem.” (p.136)

2.3.Organização dos espaços e materiais, do tempo, do grupo e das atividades como forma de potenciar interações de qualidade

A organização do grupo, dos espaços e materiais assim como das atividades poderão ser cruciais na promoção de aprendizagens de qualidade, tendo também um impacto no tipo de interações que se estabelecem em contexto de sala de aula.

Espaço, materiais e tempo

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho profissional do educador de infância (2001), o educador de infância organiza o espaço e os materiais considerando-os como recursos para proporcionar às crianças diferentes experiências. Além disso disponibiliza os mesmos às crianças e mantém-nos à medida das crianças, permitindo-lhes o fácil acesso aos mesmos. A diversificação de materiais permite que as crianças possam explorar os mesmos.

Num estudo sobre a interação adulto-criança como foco do planeamento, Bhering e Dias (2004) referem o planeamento na pedagogia *HighScope* como uma possibilidade de as crianças utilizarem o espaço, materiais e desenvolverem atividade em que as crianças gerem a sua aprendizagem, planeando e executando. As mesmas autoras referem que a criança, com o apoio do adulto,

toma a iniciativa perante o mundo físico e social, sendo apoiada e estimulada pelo adulto-professor ao longo do processo planejar-fazer-rever. O papel dos adultos neste campo é de primeiramente conhecer e acompanhar as crianças em seus processos de construção e aprendizagem, para, a partir deste conhecimento, oferecer atividades que desafiem a ampliação do processo cognoscitivo atual em que a criança se encontra. Neste sentido, o adulto assume o papel de apoiador das iniciativas infantis e organizador das atividades desafiadoras que oportunizem o enfrentamento de pontos de vista entre as crianças, debates, resolução de problemas.” O professor pode ter autonomia para criar e organizar a rotina que atenda às especificidades do grupo de crianças. Nesse contexto, diferentes tipos de interação vão se constituindo, dependendo da organização espacial e temporal que a atividade em andamento exige - interação criança/adulto, criança/criança, pequenos ou grandes grupos, ou a criança interagindo consigo mesma e com os materiais que a atividade lhe oferece. Nesta abordagem reconhece-se que a identidade pessoal da criança se desenvolve através da interação. (p.100)

Desta forma, Bhering e Dias (2004), caracterizam os adultos como organizadores do ambiente e incentivadores da iniciativa da criança ao mesmo tempo que cria situações de cooperação, de autonomia, de tomada de decisões, empatia, respeito e confiança.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (1996), “a criação de áreas diferenciadas (*workshop, ateliers, oficinas*) com materiais próprios (mediateca, área de expressões, área do faz-de-conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas.” (p.44). A autora refere ainda que o espaço deve estar aberto ao aprender e brincar, flexível às diferentes atividades, cuidado esteticamente, constituindo-se num lugar seguro e alegre para todos.

Ainda segundo a mesma linha, o espaço da sala de aula deve ser pensado e refletido pelos profissionais para que selecionem brinquedos e artefatos multiculturais que promovam o aprender com bem-estar pelo que a mediação pedagógica do adulto é fundamental.

Watkins (2005) numa comunidade de aprendizes os alunos utilizam materiais dentro e fora da escola sendo que a comunicação é o meio de tal ser possível. O adulto, de acordo com o mesmo autor, deve mobilizar esses recursos. Numa comunidade de aprendizes há um contato com todo o tipo de materiais incluindo materiais e instrumentos reais e verdadeiros e não apenas de faz-de-conta.

O tempo é também um fator importante uma vez que asseguram, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (1996), a organização dos dias e semanas com ritmo, “uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem estar e as aprendizagens”(p.46). A autora refere que o tempo deve incluir a criança como individual, os pequenos grupos, o grande grupo, diferentes experiências, as emoções, culturas, diversidade, cognição uma vez que há uma relação e interação entre o espaço e o tempo que permite uma aprendizagem de qualidade.

Organização do grupo e atividades

A organização do grupo deve ter em conta as propriedades físicas do contexto e o tipo de atividade. Todos os tipos de trabalho, a pares, em pequeno grupo, individual ou em grande grupo têm as suas vantagens numa aprendizagem de sucesso quando planeados e refletidos assim como uma diversificação de atividades.

Folque (2012) considera a interação entre pares e em grande grupo proporcionadoras e promotoras de aprendizagem, contudo, evidencia alguns estudos (Siraj-Blatchford, 2002) em que a interação adulto-criança em grande grupo é quase sempre dominado pelo adulto, sendo desta forma expositiva e baseando-se em perguntas fechadas.

A organização do grupo em pequenos grupos tem-se mostrado uma escolha privilegiada. Um exemplo deste tipo de trabalho é o trabalho por projetos que, segundo Vasconcelos et al. (2012) visa a promoção de aprendizagens com significado para a criança. Aqui o trabalho surge de vontades e interesses das crianças não sendo imposto pelo educador/professor como uma obrigação mas como uma proposta.

Peças (1999) caracteriza projeto como “transparência, implicação social para o progresso, o bem-estar e o desenvolvimento, projetos participados, estimulantes para os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania.” (p.57).

Para Katz (1997), esta metodologia está relacionada com a ideia de os educadores/professores e as crianças compreenderem que a escola é vida, ou seja, as experiências das crianças em contexto escolar são experiências reais e do quotidiano. Para isso há que formar crianças, prontas para o mundo real, dar-lhes poder e torná-las aptas a resolverem problemas através dos recursos existentes.

O reforço da autonomia e responsabilidade, também é referido por Katz (2006) como sendo um objetivo do trabalho por projetos além de que os educadores considerarem o seu trabalho como um desafio pelo que este tipo de trabalho enfrenta problemas, como espaços físicos deficientes, poucos materiais, entre outros que em conjunto devem resolver.

Em suma, o projeto é uma atividade individual pois permite desenvolver capacidades em cada criança e torná-la um sujeito ativo. É também uma atividade moral e social pelo seu poder mobilizador e

dinâmico. É comunicativa pois é sempre exposta e partilhada com todos, não falando de um saber “aprisionado” numa sala. Por fim é uma atividade criadora, pois requer imaginação de “jogar” e criar produtos autênticos, e afetiva pois as crianças e o educador apropriam-se do saber com sentido e significado, querendo ir sempre mais além, dando e entregando parte de si ao trabalho de projeto, pois é do interesse de quem o desenvolve e pratica (Vasconcelos et al.,2012; Katz,1997; Santos e Matos, 2009).

Voltando às Comunidades de Aprendizagem, estas também privilegiam os processos de investigação e a metodologia de projeto onde as crianças e os adultos aprendem em conjunto. Os processos de planeamento e avaliação com as crianças mostram a importância de todas as contribuições dos intervenientes assim como a responsabilização e poder partilhado por todos na organização do processo educativo (Watkins, 2005).

2.4. Interações para uma aprendizagem de qualidade

2.4.1. Investigação sobre interações em contexto de educação de infância

Um dos estudos mais influentes sobre a qualidade das aprendizagens na educação de infância e os seus efeitos ao longo do percurso escolar e da vida, é o estudo “Effective Pre-School, Primary & Secondary Education (EPPSE) desenvolvido no Reino Unido. Numa das suas publicações, que reporta a estudos de caso sobre os processos de aprendizagem das crianças em instituições para a infância, Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002) estudaram em profundidade as interações entre os adultos e as crianças. A partir da análise dos dados consideram que existem dois tipos de interação:

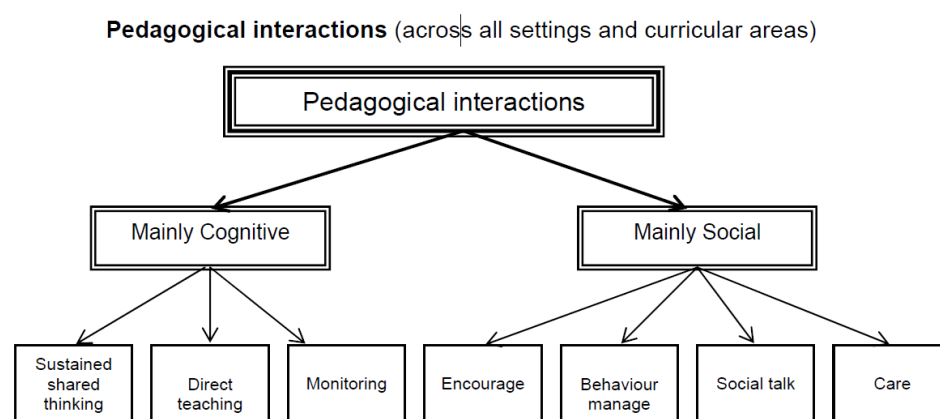


Fig. 2 – Interações pedagógicas. Siraj Blatchford et al. 2002, (p.50).

Os adultos devem ter em consideração todos os momentos propícios para a ampliação da linguagem desenvolvendo uma atitude comunicativa de forma positiva, escutando e respondendo adequadamente (Siraj-Blatchford et al., 2002). Várias observações permitiram compreender que a qualidade das interações foi muito alta em adultos que utilizavam diversas estratégias e técnicas de questionamento e que se envolveram também no jogo imaginativo (Siraj-Blatchford et al., 2002). Os mesmos autores referem que há quem considere que a aprendizagem é “just this kind of interactive event, where the child actively constructs his/her own understanding within a social and physical environment” (p.31).

De acordo com Folque (2012) através da linguagem as crianças estruturam a sua identidade como aprendentes, associando-se ao cognitivo a relação social e afetiva com o que a rodeia. A mesma autora afirma ser fundamental dar importância a situações interativas onde uma criança aprende através de um par mais experiente, mas em que ambos devem estar envolvidos compartilhando os objetivos da atividade/situação de aprendizagem.

Segundo Brophy; Claxton (1998;1999, citado em Folque, 2012) “através da interação os educadores modelizam formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspectivas e expectativas. (p.89)

Hohmann & Weikart (1995, citado em Siraj-Blatchford, 2002) denomina essa aprendizagem como “active learning” em que “learning in which the child, by acting on objects and interacting with people, ideas and events, constructs new understandings”. (p. 48).

De acordo com Siraj-Blatchford et al., (2002, citado em Folque, 2012) as interações de qualidade caracterizam-se por uma

“partilha sustentada de pensamento” (sustained shared thinking) em que tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidos, num processo de co-construção através de uma mobilização cognitiva, em que o adulto usa técnicas de ensino, tais como a modelização e a demonstração, a explicação e o questionamento. As interações de partilha sustentada de pensamento não exigem situações planeadas, podem acontecer sempre que o educador e as crianças se envolvam conjuntamente em atividades significativas” (p.90).

Os estudos de Tizard e Hughes (1984) acerca do diálogo e pensamento em casa ou na escola foram também cruciais para a compreensão da linguagem e conversação na interação com as crianças. Através do seu estudo percebeu-se que as crianças falavam mais em casa e mantinham conversas mais longas em casa do que na escola. Tal devia-se ao tipo de perguntas e assuntos de conversa que permitam que as crianças se envolvessem e se interessassem em conversar. Em casa os assuntos de conversa eram mais diversificados e

permitiam que a criança se envolvesse e iniciasse conversas, sendo que a mãe mostrava confiança, fazia pontes de relação com outras experiências e apercebia-se mais rápido dos sentimentos das crianças. Por sua vez, na escola as perguntas não tinham em conta a vida da criança, os temas eram acerca de conteúdos (cores, formas) e a educadora fazia as perguntas. Os seus estudos dão ainda a conhecer como deveremos colocar perguntas e dar respostas para que possa haver um desenvolvimento da linguagem e sucesso na aprendizagem.

Wells (1986) considera que “uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios duma boa conversa. O objetivo deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente”. (p.53). Assim estão subjacentes alguns princípios de uma conversa assim como a importância de construir uma comunidade em que há empenho e cuidado para com os outros, colaboração e diálogo para construir significados e de organizar um currículo que temas diversos para encorajar o espanto “*wonder*”, a vontade de questionar e colaborar com os outros na procura de respostas (Wells, 1999).

Por fim anuncia-se os estudos de Mercer (1997) acerca do trabalho em conjunto e das interações estabelecidas entre os pares (criança-criança; adulto-criança) e os estudos de Cazden (2001) acerca do discurso na sala de aula e de como a estimulação da linguagem (perguntas e respostas) têm efeitos no conhecimento, aprendizagem e comunicação com os outros.

Mercer (1997) enuncia diferentes formas de conversação: discussão – diferentes pontos de vista e tomada de decisões individualmente; acumulativa – é uma conversação positiva mas que não engloba as críticas construindo-se conhecimento comum por repetições e confirmações; e exploratória – as ideias são tratadas criticamente e construtivamente, evidenciando-se hipóteses, sugestões, comparações pelo que há mais conhecimento e raciocínio e o progresso advém do trabalho conjunto. O mesmo autor sugere que os professores devam promover as formas de conversação com enfoque na conversação exploratória tendo como base regras básicas de discussão acordadas entre todos.

Têm-se vindo a enunciar diversas perspetivas teóricas e diversos estudos (Siraj-Blatchford, 2002; Cazden, 2001; Tizard e Hughes, 1984) que permitem compreender a dinâmica das interações. Assim, os processos de *scaffolding*, o modelo bioecológico de Broffebrenner, os modelos socioconstrutivistas permitiram que a minha prática tivessem em conta uma aprendizagem em cooperação com os outros, num processo de construção partilhada e procura de interações de qualidade. O estabelecimento de interações recíprocas entre adultos-crianças e criança-criança mostra-se crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento social. As crianças tomam-nos como modelo a seguir pelo que devemos ter em conta as intervenções, a nossa linguagem, a forma como agimos, a forma como fazemos, a forma como resolvemos

situações, a organização do espaço e materiais para que as crianças se possam ir tornando autónomas no processo de aprendizagem (seu e dos outros).

O educador professor deve ser um modelo da linguagem e comunicação oral e apoiar a criança através da interação comunicativa que estabelece com ela (desenvolvimento da linguagem).

2.4.2. Ferramentas interativas para a aprendizagem: as perguntas e o feedback

Perguntas

Mercer (1997) sugere que podem existir diferentes tipos de conversação entre os alunos, sendo que o professor e os alunos devem acordar sobre esse mesmo diálogo e retirar as vantagens do mesmo na aprendizagem e construção do conhecimento.

Folque (2012) refere a importância dos diálogos interativos enumerando diversas investigações nas quais mostram que a realização de perguntas se tem mostrado um instrumento com muita potencialidade para “desenvolver o pensamento, estimular o pensamento metacognitivo, pensamento crítico, pensamento especulativo e o raciocínio” (p. 92). A mesma autora enuncia dois tipos de perguntas:

- Perguntas fechadas: a resposta está certa ou errada. Este tipo de questões pode permitir que as crianças se concentrem num aspeto/situação específica de uma tarefa. Tizard e Hughes (1984) referem como exemplo a questão: “What is that called?” (p.189)
- Perguntas abertas: Não há uma só resposta. São consideradas as mais indicadas. Tizard e Hughes (1984) referem como exemplos: “What is happening in the picture?”; “What do you think it happen next?” (p.190)

Para tal os autores Tizard e Hughes (1984) acerca das conversações entre as crianças e as mães e os adultos na escola, relatam a situação em que um adulto contém um pacote de *smarties* e questiona a criança:

1- “ De que cor queres o *smartie*?” ou 2 - “ De que cor é este *smartie*?”

Na primeira pergunta a criança apenas tem de dizer uma cor, seja ela qual for. O mesmo não acontece na segunda pergunta pois há uma exigência maior na resposta por parte da criança, uma vez que esta tem de avaliar e pensar na pergunta, mobilizando os seus conhecimentos acerca da cor. Pela mesma linha de pensamento, refere-se que o uso de perguntas que permitam estimular o pensamento são fundamentais. Os autores distinguem assim o questionamento que pretende avaliar (o que é que sabe, o que não sabe, o que é capaz ou não) e o questionamento que permite o desenvolvimento de competências linguísticas cognitivas (a criança tem de pensar na situação, problematizar).

Tizard e Hughes (1984) referem, acerca do seu estudo, que as conversações em casa eram mais eficazes do que as realizadas na escola porque em casa tratava-se de questões mais abertas e que permitiam um maior envolvimento da criança e, portanto, uma conversa mais longa.

De acordo com Tizard e Hughes (1984), baseando-se nas ideias de Joan Tough, “the kind of dialogue recommended is to ask questions which require for their answers the use of definite thinking skills. Questions of this kind have been called “cognitive demands” by Marion Blank.”(p.189).

Na mesma linha, Cazden (2001) evidencia as “perguntas metacognitivas” como aquelas que se focam no seu pensamento e conhecimento. A mesma autora refere que a maioria das perguntas em contexto escolar se preocupam com a avaliação e desta forma são perguntas maioritariamente fechadas.

Citando Folque (2012),

As boas perguntas são, também as que fazem sentido para as crianças, não lhes provocando sentimentos de embaraço, humilhação ou desrespeito pelos seus direitos, e lhes oferecem a possibilidade de dar uma resposta (não sendo por isso demasiado complexas) (Fisher,2001; MacNaughton e Williams, 2004). Levar a criança a pensar e refletir, a ver as coisas de uma outra perspetiva e a explorar a incerteza num meio seguro, são critérios para definir as boas perguntas (Claxton, 1999; Fisher,2001) (p.93).

A mesma autora refere que outro ponto a reter é a forma como as crianças se envolvem e aprendem a utilizar as perguntas, alargando o seu diálogo e desenvolvendo pesquisas e atitudes críticas, pelo que o adulto deverá fazer “poucas mas boas perguntas” (p.93).

Consideram-se ainda algumas estratégias que o adulto poderá utilizar para sustentar aprendizagens ricas e significativas. Tais serão, entre outras, mostrar **interesse pela criança**, pelo que ela diz e faz; convidar à **explicitação do discurso** (o que é que queres dizer?”, “podes explicar-me melhor?”, **clarificar as ideias** (não estou a perceber bem”, “ queres dizer que...”, **recapitular** (vamos pensar: o que é que já fizemos? Que nos falta?” e **oferecer a sua experiência** (“uma vez aconteceu-me”, “eu costumo...”. (Folque, 2013). Na mesma comunicação elucidaram-se estratégias que permitam sugerir, aconselhar, oferecer diferentes pontos de vista e possibilitar que as crianças construam pontes com experiências anteriores.

Feedback

Segundo Bernstein (1975, citado por Folque, 2012), o feedback “é considerado um aspecto essencial da interação pedagógica” que além de dar a conhecer informações acerca do currículo também transmite as expectativas do adulto (p.94).

Folque (2012) considera que o feedback possibilita “mostrar as relações de poder nas atividades de ensino/aprendizagem e tem impacto nas disposições das crianças para aprender (motivação, reação ao insucesso ou à dificuldade), bem como nas suas identidades como aprendentes” (p.94).

Black e Wiliam (1998, citado por Folque, 2012) descrevem algumas condições essenciais para que a avaliação tenha efeitos no sucesso de aprendizagem:

devolução aos alunos de um feedback eficaz;envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem; adequação do ensino tendo em conta os resultados da avaliação; reconhecimento da profunda influência da avaliação na motivação e auto-estima dos alunos, dado que tanto uma como a outra exercem uma influência crucial na aprendizagem; e necessidade de os alunos serem capazes de se avaliarem e de perceberem como podem melhorar (p.94).

Baseando-se nos estudos de Kamis e Dweek (1999, citado por Folque, 2012) podem elucidar-se três tipos de crítica: feedback estratégico (que propõe diversas estratégias), adequação do comportamento e crítica à própria pessoa. Neste estudo obteu-se, como resultado, um maior sucesso e positividade no grupo de crianças ao qual foi dado um feedback estratégico.

Segundo James et al. (2006), o feedback tem mais sucesso se se focar na tarefa ao invés de na pessoa reconhecendo o empenho e esforço da criança como um fator de motivação para a criança acreditar que consegue melhorar. Além disso, o autor refere que comentários descritivos permitem que a criança compreenda como e o que melhorar ao invés de uma avaliação apenas quantitativa.

Na mesma linha de pensamento, refere-se que uma avaliação centrada no comportamento ou apresentação do trabalho (por exemplo estar limpo) pode colocar em causa o pensamento e raciocínio. O autor conclui que um feedback que considera o erro como promotor de aprendizagem é mais eficaz no processo de aprendizagem.

O elogio, segundo Dweek (1994:4, citado por Folque, 95, p.95) “é um instrumento poderoso. Se não for bem utilizado pode ter uma influência negativa, ser uma espécie de droga, que em vez de fortalecer os alunos, os torna passivos e dependentes das opiniões dos outros”. Segundo Marzano; Claxton,(1998, 1999 citado por Folque, 2012) se o elogio não for adequado ao sucesso e produto das crianças pode diminuir o envolvimento e esforço por parte da criança. Assim, Folque (2012) dá enfoque ao trabalhos de Balson (1992) onde o autor distingue elogio de encorajamento, em que o primeiro se dirige ao aluno e não ao seu trabalho e o segundo reconhece o esforço, a força e empenho do trabalho, possibilitando que as crianças avaliem o seu trabalho e a terem confiança nas suas capacidades aceitando e respeitando. Kamis e Dweek (1999, citado por Folque, 2012), realizaram um estudo, idêntico ao da crítica, para compreender diferentes tipos de elogio dados no feedback constatando que, os grupos que receberam elogios centrados no esforço:

“Esforças-te-te mesmo muito” e na estratégia: “Arranjaste uma boa maneira de fazer isto, podes pensar noutras maneiras que também sirvam para fazer o mesmo?” ao invés de elogios centrados na criança ou apenas no resultado, eram crianças que perante o fracasso demonstravam “comportamentos mais orientados para a “mestria”.” (p.95).

Gipps (2002, citado por Folque, 2012) refere que envolver o aluno no processo avaliativo é uma forma de a criança se sentir valorizada e respeitada no seu processo de aprendizagem pelo que esta avaliação tem influência na construção da identidade. Nas comunidades de aprendizagem Watkins (2005) refere que as crianças e os professores participam em conjunto na avaliação e planeamento constituindo-se assim numa avaliação formativa.

Segundo Pinto (2005) avaliar formativamente implica que a interação professor-aluno é colocada ao serviço da aprendizagem, envolvendo todos os alunos no processo e recebendo todas as respostas das crianças, mesmo as erradas. Segundo o mesmo autor, e reforçando uma vez mais a ideia, o erro é colocado como base de trabalho sem que se exponha a criança como pessoa com dificuldades. Na mesma linha, Pinto (2005) encara o trabalho do professor em duas vertentes: “ numa vai dando pistas ao aluno para que ele reelabore a sua forma de pensar e de agir” (p.105) (o professor deve conhecer a tarefa e aceitar que a aprendizagem é um processo) e noutra vai fomentando a solidariedade e entreajuda na turma, para que todos se possam ajudar e desenvolver um trabalho cooperativo aceitando e aprendendo com os outros e contribuindo.

Outro aspeto, referente à colocação de perguntas e respostas, referido por Cazden (2001) tem como enfoque o tempo de espera “*wait time*” da resposta. Refere a importância de dar tempo para a resposta, assumindo, contudo, que pode ser um processo difícil mas necessário. Quando há esse tempo, segundo o autor, há uma visível alteração na linguagem e lógica da criança e nas atitudes e expectativas do adulto, pois o adulto começa a colocar questões cognitivamente mais complexas e a escutar o que os alunos dizem e os alunos não estão mais restritos na sua resposta. Também Tizard e Hughes (1984) refletem acerca do tempo afirmando que tempo e paciência se tornam fundamentais para a compreensão da criança além da clarificação do discurso quando a criança parece estar confusa.

Mercer (1997) refere o conflito sociocognitivo (Piaget) como o confronto entre duas visões distintas que cria um conflito para o qual é preciso encontrar uma solução. Partindo desta ideia e da aprendizagem compartilhada, Mercer (1997) assume a riqueza das interações entre as crianças para a construção do conhecimento e aprendizagem. O autor considera que existem diferentes tipos de conversações e que entre as crianças há uma interação a que o adulto deve incentivar para uma aprendizagem em conjunto.

Wells (1986) considera quatro princípios para uma boa comunicação entre adultos e crianças:

- Dar atenção e importância ao que a criança diz;

- Esforçar-se para entender a criança;
- Partir do que a criança diz para o que for dizer a seguir;
- Pensar e refletir na capacidade de entendimento por parte da criança acerca daquilo que lhe é dito;

Segundo Mercer (1997), “se estimularmos e ajudarmos os meninos a utilizar a linguagem em forma concretas, para fazer determinado tipo de perguntas, para descrever com clareza, para justificar resultados e consolidar com palavras aquilo que aprenderam – estamos a ajudá-los a ter acesso ao discurso educado.” (p. 13).

Estes contributos teóricos permitiram-me procurar desenvolver uma prática que fosse sustentada nos pressupostos anteriores e que permitisse desenvolver uma interação de qualidade com as crianças, dando importância ao questionamento, ao feedback e à interação entre crianças como promotores de aprendizagem. Apesar de a interação adulto-criança ser o meu enfoque, durante a prática fomentei e incentivei à interação com outros intervenientes, como por exemplo com outras crianças, para que juntos pudessem dialogar e construir ideias e aprendizagens em conjunto.

3. As interações adulto – criança no contexto de estudos sobre a qualidade na educação de infância

Como tem vindo a ser realçado, as interações entre adultos e crianças, bem como entre crianças, que acontecem em contexto de aprendizagem têm um efeito determinante na qualidade da mesma. Assim, não é natural que diversos referenciais de avaliação e promoção da qualidade dêem especial atenção a esta dimensão da ação educativa. Do mesmo modo, vários estudos sobre o impacto da qualidade dos serviços da educação de infância (Siraj-Blatchford, 2002; Cadima, Cancela e Leal, 2011) têm vindo a estudar o modo como os adultos interagem com as crianças em contexto de jardim-de-infância e 1º CEB.

Nestes estudos, os autores utilizam diversos instrumentos que permitem analisar a qualidade das interações. Muitos estudos nacionais e internacionais utilizam as escalas de avaliação do ambiente educativo ITERS (Infant/ Toddler Environment Rating Scale/ Escala de Avaliação do Ambiente em Creche) e ECERS, as quais contêm uma subescala em que alguns pontos valorizam as interações.

Assim, e após consulta das escalas, encontram-se na escala ITERS (Clifford, Cryer e Harrms), segundo Silva e Pinto (1994), 35 itens divididos por sete subescalas sendo relevantes, no contexto da temática, a

subescala Escuta e Conversação e Interações. Os itens de cada subescala são avaliados em: Inadequado, Mínimo, Bom e Excelente.

➤ **Escuta e conversação- Itens: Livros e Figuras e Uso informal da Linguagem.**

No item do Uso Informal da Linguagem valoriza-se a importância de ouvir e falar e o equilíbrio entre ambos. Valoriza-se, ou seja, é considerado excelente a conversa entre o prestador de cuidados e a crianças acerca das atividades, em que o primeiro acrescenta também todos os dias algo à conversação sendo claro no que diz e repetindo palavras.

➤ **Interação–Itens: Interação com pares, Interação criança/educadora e Disciplina.**

Na interação com os pares é valorizado que o prestador de cuidados reforce as interações sociais positivas ajudando as crianças a darem a voz, a partilhar.

Na interação criança/educadora considera-se excelente que o prestador de cuidados varie os seus estilos de interação para dar resposta às necessidades das crianças e que seja sensível aos sentimentos e reações dos bebés/crianças. Na disciplina espera-se que haja regras simples e claras, que o prestador evite problemas e dê atenção ao bom comportamento.

Por sua vez, a escala ECERS – The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised – (Clifford, Cryer e Harms, 1990), segundo a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (s/d), contém 43 itens divididos por 7 subescalas das quais se realçam, no contexto temático:

➤ **Experiências de linguagem-raciocínio. Item 14 - Uso informal da linguagem**

Há conversas entre os adultos e crianças trocando-se informações e interagindo socialmente. Há a realização de perguntas e respetivas respostas.

O pessoal tenta conversar todos os dias um pouco com cada criança e desenvolve as ideias das crianças – coloca questões e acrescenta informação.

➤ **Desenvolvimento social. Item 32 - Qualidade da interação.**

Valoriza-se um ambiente calmo e de trabalho em que as crianças aparentam estar felizes. Todos parecem estar relaxados, sorrindo e com vozes alegres sendo os adultos calorosos e existindo respeito mútuo entre crianças e adultos. Há, por parte do adulto, uma observação cuidada e intervenção pensada sustentada desenvolvendo as competências sociais (currículo).

A análise decorre através de valores de 1 a 7, sendo o 7 a pontuação por excelência. Cada valor tem uma descrição específica que permite fazer a respetiva análise do item em questão.

Pianta e colaboradores (Pianta et al, 2006) desenvolveram também uma escala de observação da qualidade, o Classroom Assessment Scoring System (CLASS), traduzido para português como o Sistema de Observações das Interações na Sala de Aula, baseando-se em “perspetivas teóricas ecológicas e sistémicas do desenvolvimento humano” (Cadima, Cancela e Leal, 2011, p. 21).

De acordo com Pianta e colaboradores (Hamre & Pianta, 2005; Hamre et al., 2007; La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Pianta, 2003; Pianta & Allen, 2008; Pianta et al., 2006, 2008; Pianta & Hamre, 2009, citado por Cadima, Cancela e Leal, 2011) a qualidade

é conceptualizada como o conjunto das interações entre professor e a criança que a literatura tem evidenciado mais contribuírem para o desenvolvimento e a aprendizagem, englobando a articulação de estratégias a nível de três grandes domínios: o apoio a nível da instrução, a gestão da sala e o apoio socioemocional. (p.21)

Assim, segundo as mesmas autoras, e baseando-se num estudo realizado na área metropolitana do Porto, o CLASS tem-se mostrado um instrumento bastante útil e sensível às interações adulto-criança sendo fiável na recolha e tratamento dos dados (Cadima e Leal, 2008 a).

Também segundo um Estudo acerca dos comportamentos interativos das educadoras de infância (Aguar, Almeida e Pinto, 2012) é referido como instrumento a Escala de Interação Educador-Criança (EIE-C) tendo por base a tradução portuguesa *Teacher-Child Interaction Scale* (T/CIS) de Farran e Collins (1995). De acordo com Aguiar, Almeida e Pinto, (2012) a escala descreve as dimensões dos comportamentos interativos das educadoras com crianças enumerando “11 comportamentos interativos: envolvimento físico, envolvimento verbal, responsividade, interação no jogo, comportamentos de ensino, controlo sobre as atividades, diretivas, relação entre as atividades, expressões positivas, expressões negativas e definição de objectivos.”. (p.10). Cada comportamento, tendo em conta o estudo das autoras, divide-se por três aspetos: qualidade (afetividade das interações entusiasmo, aceitação), quantidade (envolvimento do educador) e adequação (dimensão cognitiva tendo em conta o interesse, desenvolvimento e capacidades).

Um dos referenciais de avaliação e promoção da qualidade da educação de infância que tem sido utilizado amplamente em Portugal, tem sido o Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias- DQP (Bertram & Pascal, 2009).

3.1.O manual do DQP: referência para uma aprendizagem de qualidade

Revela-se importante compreender, de uma forma geral, o manual do DQP e os seus objetivos na prática educativa, uma vez que este se exibiu como instrumento regulador da prática e portanto, orientador da investigação ação desenvolvida.

O manual do DQP tem como coordenadora de adaptação portuguesa, Júlia Oliveira Formosinho e uma vasta equipa de trabalho que assumiu como objetivos, promover a qualidade das aprendizagens das crianças e do desenvolvimento profissional e facultar *empowerment* aos profissionais, famílias e adultos.

Assim, O DQP assume as seguintes grandes finalidades:

- 1) “Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar.
- 2) Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente.” (p.35)

Com o quadro de referência teórico de Bertram e Pascal consideram-se no manual, dez dimensões de qualidade que mostraram ter influência no trabalho das educadoras, assim como as escalas de avaliação e os processos de ação em contexto.

Bertram e Pascal (1996, citado em Formosinho, 2009) apresentam a seguinte tabela:

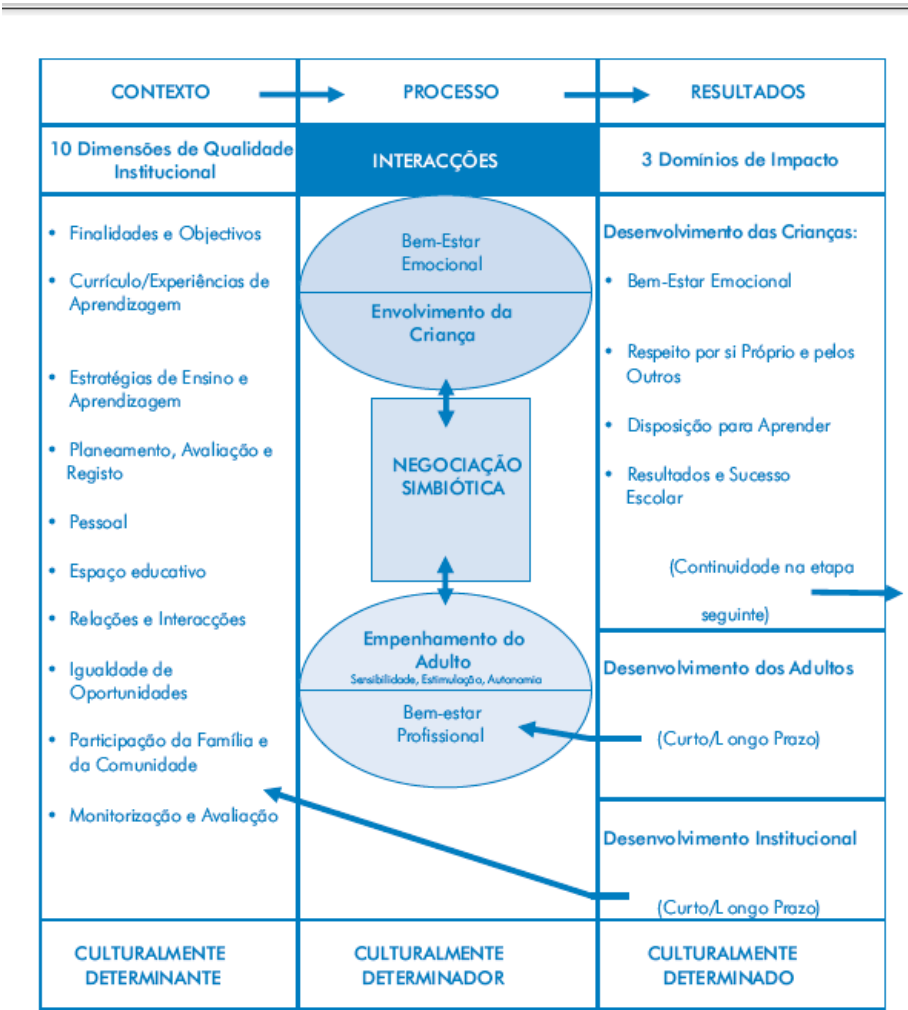


Tabela 2 - O Enquadramento Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Bertram e Pascal, 1996, p.52)

Partindo da análise da tabela podemos compreender que existem três fases específicas na avaliação da qualidade: Contexto, Processo e Resultados. Compreende ainda as relações estabelecidas assim como a estrutura de ação.

O manual pretende assim fazer uma avaliação no contexto educativo, estipulando assim um conjunto de fases da metodologia: Avaliação, Reflexão, Plano de ação e Desenvolvimento.

Centrando-nos agora no Empenhamento do Adulto, torna-se fundamental compreender as intenções da escala e a sua utilidade no contexto educativo.

3.1.1. Escala de empenhamento do adulto

Segundo Bertram e Pascal (2009),

A Escala de Empenhamento do Adulto baseia-se na noção de que o estilo de interacções entre o educador e a criança é um factor crítico na eficácia da experiência de aprendizagem. Foca, em particular, a sensibilidade dos adultos para com as crianças, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que proporcionam às crianças. (p. 57).

De acordo com Bertram e Pascal (2009) tendo como base os trabalhos de Rogers, Ferre Laevers (1994) evidenciou três categorias no comportamento do professor:

Sensibilidade

Trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade. As observações centram-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades das crianças incluindo:

- necessidade de respeito: transmitindo à criança o sentimento de que é valorizada e aceite;
- necessidade de atenção: escutando a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção;
- necessidade de segurança: reconhecendo e respondendo às suas inseguranças e incertezas;
- necessidade de afecto: tratando a criança com carinho e cuidado; (p.137)

Autonomia

Trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias. Trata-se ainda do modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental.

A observação da autonomia foca-se nos seguintes aspectos:

- grau de liberdade na escolha da atividade;
- oportunidades para fazer experiências;
- liberdade para escolher e decidir como realizar atividades;
- respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho;
- oportunidade das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos;
- participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras. (p.138)

Estimulação

Trata-se do modo como o adulto estimula a criança. As observações centram-se nas seguintes ações:

- propor uma atividade;
- facultar informação;
- apoiar o desenrolar de uma atividade para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação. (p.138).

Laevers (1994) desenvolveu uma grelha (ver anexo 1) onde identifica diferentes tipos de comportamento dentro de cada categoria que permitem proceder à avaliação assim como a metodologia da investigação.

Assumindo a importância da qualidade como ponto fulcral, este referencial mostrou ser adequado à investigação ação que desenvolvi uma vez que possibilita a realização de uma investigação-ação, em que após os primeiros resultados e conclusões, é possível adequar e melhorar a ação educativa (tendo em conta as conclusões anteriores) e voltar a fazer uma recolha de dados, compreendendo se houve ou não progresso na interação estabelecida. Identificando-se a situação-problema, traçando-se um plano de ação utilizando a escala de empenhamento do adulto, desenvolvendo-se a ação e refletindo-se sobre o processo e análise dos resultados. A escolha deste instrumento teve em conta também a familiarização com o mesmo no âmbito do trabalho desenvolvido ao longo do curso.

Capítulo II - Metodologia

Este trabalho situa-se claramente na linha do professor-investigador, envolvendo-se em processos de investigação-ação para orientar a sua prática pedagógica no sentido de a tornar mais qualificada.

Um professor é por naturalidade um investigador. *Stenhouse* (1975, citado por Alarcão, 2001) afirma que a melhoria da prática de ensino é um processo referindo dois pontos fundamentais sendo o primeiro que “esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar e o segundo que o “aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente” (p.4).

Desta forma o professor deve consolidar a sua prática na sala com a sua própria investigação, procurando melhorar a sua acção pedagógica.

Ponte (2002) enumera quatro momentos numa investigação:

- Formulação do problema/questões a estudar;
- Recolha de elementos/dados para dar resposta ao problema;
- Interpretação da recolha para retirar conclusões;
- Divulgação das conclusões e resultados

O mesmo autor reflete acerca do conceito investigação ação definido por Kurt Lewin, em que o mesmo sugeria a investigação ação como uma “sucessão de ciclos envolvendo a uma descrição dos problemas de um determinado campo social” (p.6), a construção de um plano de ação, a aplicação do plano na prática e a sua respetiva avaliação que poderia permitir a elaboração de um novo plano de ação (mais pensado e refletido) e recomeçando o ciclo.

Kemmis (1993, citado por Ponte, 2002) caracteriza a investigação-ação como:

uma forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (p.6)

Segundo Alarcão (2001) “Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior” (p.12).

A mesma autora refere ainda a rede de ligações entre quatro vectores: “qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional e institucional e inovação” (p.13). Há então uma relação intrínseca entre esses quatro vectores, que tornam fundamental a formação de educadores/professores investigadores.

Alarcão (2001) refere algumas competências necessárias as professores investigadores, englobando-as em quatro conjuntos: Atitudes (espírito aberto, respeito por ideias de outros, autoconfiança, espírito de aprendizagem ao longo da vida, questionar-se); Competências de ação (trabalhar em conjunto, pedir colaboração, dar colaboração, ter competências de decisão); Competências metodológicas (observação, levantamento de hipóteses, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, formulação de questões de pesquisa) e Competências de comunicação (clareza, diálogo, realce para os aspetos importantes). (p.9)

Na mesma linha, Alarcão (2001) afirma:

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 as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

Considero que a investigação se torna fundamental na ação do educador e professor permitindo que se possam analisar e interpretar situações, avaliar essas ações, colaborar com os outros, adequar e ajustar o processo educativo, tomando em conta as conclusões e resultados obtidos. O questionamento, por parte do profissional é essencial na investigação pois é a partir dele que se investiga, se analisa, interpreta e reflete adequando-se a nossa ação.

Para Oliveira & Serrazina (2002), os professores necessitam de refletir tendo como objetivo transformar a aula pois as práticas reflexivas em colaboração com outros professores podem ser uma forma de lidar com a incerteza, encorajando um trabalho competente e ético numa sociedade plural.

Também Máximo - Esteves (2008) considera os benefícios de uma investigação-ação no âmbito da profissionalização, neste caso específico na educação, em que os professores podem conduzir uma investigação-ação, como um processo reflexivo com vista a melhorar as suas competências profissionais.

Por fim, enuncia-se o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de Agosto, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que o professor:

a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;

b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;

c) Perspetiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;

d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;

e) Participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (p.4).

4. Apresentação do estudo: problemática e objetivos do trabalho desenvolvido

Título e Problemática

No desenvolvimento da minha ação educativa escolhi, como já referido, a problemática, **A interação adulto-criança promotora de aprendizagens significativas**, para levar a cabo um percurso mais profundo de análise, reflexão e melhoria da minha ação educativa.

A interação adulto criança anuncia-se como algo bastante importante na qualidade de aprendizagem das crianças. Assim, a avaliação e reflexão acerca da nossa própria intervenção e empenhamento com as crianças é essencial para um melhoramento dessa mesma intervenção, tornando-a mais eficaz. Além disso, a avaliação por outrem, poderá ser fundamental, permitindo a partilha de ideias entre profissionais, que possam ajudar ao desenvolvimento de uma ação mais eficaz e coerente e que vise atitudes mais intencionais (pensadas e refletidas).

Em suma, a problemática do relatório tem como base perceber como melhorar a minha ação e intervenção com as crianças para que, a interação que estabeleço seja mais pensada e sustentada, permitindo uma aprendizagem com mais qualidade.

Objetivos do trabalho desenvolvido

De forma sucinta, este processo de investigação-ação teve como objetivos:

- Procurar referências que fundamentem o trabalho a desenvolver;

- Dar atenção à mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem – papel do adulto e da criança;
- Melhorar a minha prática ao nível da Autonomia, Estimulação e Sensibilidade nas interações com as crianças;
- Planificar e adequar a minha ação às necessidades das crianças potenciando aprendizagens significativas;
- Desenvolver atividades e atitudes facilitadores de aprendizagem;
- Refletir acerca da minha ação e do trabalho desenvolvido;

Os objetivos acima mencionados pretenderam ser o foco da investigação ação desenvolvida pelo que orientaram a minha ação educativa.

4.1. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Escala de Empenhamento do adulto

Para analisar as interações que estabeleci com as crianças durante o estágio, optei por realizar gravações audiovisuais que me permitissem observar diversos momentos com as crianças. Para a sua análise utilizei o Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), mais concretamente a Escala de Empenhamento do Adulto de Laevers (1994).

Desta forma foi possível desenvolver uma prática de auto e heteroscopia que, segundo Gomes (2005) são ambas essenciais na reflexão sobre as práticas em que a primeira é referente a uma reflexão e avaliação à sua própria prática e a segunda uma investigação a outrem.

Segundo o mesmo autor o vídeo é um instrumento que permite recolher dados, apresentando como vantagem a possibilidade de voltar atrás na situação, recuperando uma imagem e um momento além de que permite que permite que possamos gravar e avaliar de forma autónoma. Além disso, Gomes (2005) refere que apesar de no início a existência da câmara possa ser constrangedora é algo que pode ser treinado, tanto por nós como pelas crianças para que esta possa tornar-se familiar no contexto.

Esta avaliação teve como instrumento específico, tal como foi referido, a Escala de Empenhamento do Adulto de Laevers (1994). Segundo Bertram e Pascal (2009),

Os Educadores de Infância devem ser capazes de apreciar com fundamento e de forma crítica a Qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam. Estamos conscientes da necessidade de promover boas relações de trabalho entre colegas. Contudo, devemos salientar a importância de realizar estas

observações tão rigorosa e abertamente quanto possível, para que possam constituir um meio eficaz para desenvolver a Qualidade da prática no estabelecimento educativo onde trabalham. (p. 145)

Para ter melhor a percepção da minha ação e da sua evolução, realizei duas recolhas de vídeos, uma no início e outra no final de cada PES:

- **Pré-Escolar:** fim do mês de abril e última semana de maio
- **1º ciclo:** mês de outubro e princípio do mês de dezembro.

Para esta avaliação ser mais precisa, tentou-se que os vídeos tivessem uma semelhança no tipo de atividades, para que se pudesse proceder a uma comparação mais equilibrada. De qualquer forma, tive como critérios de seleção uma diversidade de atividades que compreendesse trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, conto de histórias, trabalho individual. Tal permitir-me-ia compreender a minha ação em diferentes atividades com diferentes organizações do grupo e de atividades.

Tal nem sempre foi possível devido a diversos fatores: ausência de câmara, impossibilidade de gravar autonomamente, não concretização de atividades semelhantes pelo que procurei encontrar pontos comuns no tipo de atividades desenvolvidas entre a primeira e segunda recolha.

Esta avaliação passou pela visualização de oito vídeos (quatro da primeira recolha e quatro da segunda) no Pré- Escolar e dez vídeos (cinco da primeira recolha e cinco da segunda) no 1º ciclo do Ensino Básico.

A análise de cada vídeo foi registada numa ficha de Observação do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, ver anexo 2) onde se encontram descritores para os níveis de cada uma das dimensões – sensibilidade, estimulação e autonomia.

Assim cada vídeo é avaliado numa escala de 1 a 5, sendo o 5 o nível com empenhamento total e o 1 o nível de empenhamento mais baixo, considerando as três categorias acima mencionadas.

Após as gravações da primeira recolha, de ambos os contextos, foram realizadas as respetivas avaliações, de forma independente, tanto por mim como pela Professora Assunção Folque sendo que, mais tarde, ambas as conclusões foram confrontadas e discutidas em reflexão conjunta. Partindo desta avaliação foi possível ajustar e adequar a minha ação, tomando consciência sobre o meu desempenho no quadro das categorias avaliadas. No Pré-Escolar, considere-se a data **26 de abril de 2013** como a data em que realizei a avaliação dos vídeos da 1ª recolha e no 1º ciclo data-se a avaliação a **12 de novembro de 2013**. Estas datas são fundamentais uma vez que marcam o momento em que, após avaliação, tomei nota das categorias e compreendi onde teria de investir e melhorar mais.

Além destas duas avaliações também a educadora Ana Cristina e a professora Helena Assude procederam à sua avaliação, permitindo assim uma reflexão e análise dos vídeos tendo em conta diversas perspectivas e possibilitando uma análise mais rica.

Notas de campo e Caderno de Formação (reflexões semanais)

As notas de campo e o **Caderno de Formação** (reflexões semanais) constituíram um instrumento investigativo na medida em que me permitiu refletir constantemente acerca de diversas situações, possibilitando e permitindo pensar sobre a minha prática, investigando e procurando compreender as situações.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo e os diários consistem nos instrumentos mais utilizados pelos professores. A mesma autora refere que incluem registos pormenorizados das pessoas, do contexto, ações ou interações (conversas) pretendendo registar o momento ou material reflexivo contendo emoções, sentimentos, notas interpretativas, ideias, impressões, pelas quais o professor experiencia o que se passa em seu redor. Máximo-Esteves (2008) refere ainda que podem ser anotadas no momento em que ocorre o acontecimento ou depois de ocorrer.

Durante a PES, e principalmente nas primeiras semanas, registei diversas notas de campo, acerca de assuntos que considerava relevantes, de situações, diálogos, ideias e opiniões, organizadas por dias da prática.

As notas de campo permitiam-me tomar notas de situações que iam decorrendo ou situações que gostaria de discutir e refletir mais. Na sala tinha comigo a máquina fotográfica e um caderno no qual ia registando aspetos que me pareciam merecedores de atenção. Permitiam-me assim acompanhar os acontecimentos para que quando mais tarde fosse refletir tivesse as notas de campo para me orientar e relembrar os momentos do dia. Tendo como ponto de partida as notas de campo, foi-me possível realizar as reflexões semanais acerca de pontos e aspetos que considerava ser importantes refletir e aprofundar.

As reflexões semanais – Caderno de Formação – compreenderam três dimensões: Descritiva, Reflexiva e Projetiva (ver exemplo de reflexão semanal – Anexo 3). Estas três dimensões encontravam-se interligadas permitindo uma compreensão descrita da situação, uma reflexão sustentada teoricamente e uma posterior projeção em que se consideravam hipóteses e se colocava as diferentes possibilidades do assunto num futuro. Uma vez mais, Máximo-Esteves (2008), considera o diário como “um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p.89) permitindo analisar o desenvolvimento da ação e o pensamento do professor.

As reflexões eram semanais, e portanto realizadas durante o fim de semana, após o estágio pelo que foram objeto de grande apoio na minha aprendizagem permitindo-me refletir acerca das observações e

intervenções e dando aso à minha formação contínua. Uma vez desenvolvendo a temática das interações adulto-criança, as notas de campo e as reflexões foram de certa forma orientadas para essas interações e a forma como organizava e ocorriam as atividades e interações que mantinha com as crianças.

Planificações

As planificações constituíram um instrumento orientador e regulador da prática, relativamente aos objetivos a desenvolver, à organização do espaço, do tempo, dos materiais, do grupo, dos processos de trabalho com as crianças e da avaliação. Para isso realizava planificações semanais e diárias, com o apoio do cooperante, que descreviam as atividades tendo em conta os aspetos enunciados anteriormente e que me guiavam na prática (sendo flexíveis).

Para compreender a organização deste instrumento na PES, consultar o apêndice 4.

Trabalho em equipa e práticas avaliativas

O Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de Infância e dos professores do ensino básico (Decreto- Lei nº 240/2001 – 30 de Agosto) assume que o professor “ perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiência” (pág. 4).

O trabalho de equipa foi sempre visível durante as PES. Desde o início que fui muito bem recebida e portanto comecei logo a fazer parte da organização de atividades, pelo que, mesmo nas duas primeiras semanas em que estive mais em observação, conversava com a educadora ou a professora (da respetiva PES) sobre o que se iria desenvolver e no que poderia ajudar. Com o tempo fui-me integrando nas rotinas, nos hábitos e na organização do ambiente educativo contatando com toda a comunidade escolar e desenvolvendo uma relação saudável com todos, pelo que fui interagindo com as crianças para que as pudesse conhecer melhor e nos fossemos adaptando de forma serena. Encontram-se de seguidas pequenas descrições do trabalho em equipa em cada uma das PES.

Pré-Escolar

Na sala sempre foi visível um grande trabalho de equipa e uma grande cumplicidade entre a educadora e a assistente operacional. As próprias crianças referiam-se à equipa como duas educadoras, não diferenciando a assistente operacional. Este trabalho em equipa é bastante equilibrado pelo que ambas participam no processo educativo, partilham ideias e opiniões, refletem e decidem. A minha presença

enquanto estagiária não alterou o trabalho da equipa, apenas passaram a ser três pessoas a fazer parte da mesma. Desde o início que a educadora sempre fomentou nas crianças o reconhecimento da equipa da sala como algo por igual, ou seja, todas tínhamos igual poder na sala, assim como as próprias crianças. O à-vontade da equipa, a boa disposição, a descontração e principalmente o gosto pela função que desempenham sempre foi presença forte na sala. A educadora referia muitas vezes às crianças o seu gosto em trabalhar com eles e às vezes até dizia: “Nós vamos embora, vocês já sabem tudo!” Numa das vezes uma criança disse: “Não podes ir, nós precisamos de ti para aprender!”

Além da equipa fixa da sala, as duas assistentes operacionais do prolongamento, tinham também um papel fazendo parte da equipa desenvolvendo atividades e refletindo connosco.

1º Ciclo do Ensino Básico

Na PES do 1º CEB existia o Projeto de permuta entre as professoras pelo que enriqueceu ainda mais este trabalho em equipa. Este projeto, passo a explicar, consiste na permuta entre a Professora Helena (1º ano) e a Professora Rosa (2º ano) nas áreas curriculares de matemática e português. Assim, enquanto a Professora Rosa desenvolvia as aulas de Português no 1º e 2º ano, a Professora Helena desenvolvia as de Matemática.

Existiu sempre um trabalho muito cooperado em que todas as sextas feiras nos reuníamos-nos para planear. A nossa planificação era conjunta: professora Helena, a Professora Rosa, a Rita Mirador (colega de estágio na sala do 1º ano), a Prof. Eugénia (professora de apoio do 1º ano) e eu. Assim, coletivamente, colocávamos ideias, discutíamos situações, atividades, hipóteses. Estas reuniões permitiam-nos também ter uma ideia geral de todo o trabalho e, mais especificamente, relativamente ao 1º ano porque eu ia colocando questões acerca das atividades, da sua aprendizagem, da estrutura das aulas ao mesmo tempo que se ia planificando.

Além desta equipa mais habitual e fixa da sala, as assistentes operacionais tiveram também um papel fazendo parte da equipa. A D. Lina, a D. Isabel e a D. Paula estavam com as crianças em momentos importantes do dia a dia: recreio, lanche, almoço, quando se magoavam, quando brincavam. Estiveram sempre disponíveis para me ajudar e apoiar quando precisava de materiais, na partilha de ideias, no conhecimento das crianças e até no desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo, o *peddypaper*.

É ainda de salientar os momentos informais na sala de professores. Nesses momentos em que todas as professoras se encontravam e conversavam aprendi bastante porque, sem comprometer a confidencialidade, dialogámos acerca de diversas situações em que aprendi e refleti sobre muitas coisas. Também nestes momentos me apercebia do trabalho desenvolvido nas salas de 3º e 4º ano, as diversas

atividades propostas, a forma como trabalhavam, dinâmicas da profissionalidade (reuniões, encontros, planificações ano, relação com o agrupamento, visitas interessantes – cultura e conhecimento). Foi aqui também que me apercebi no compromisso da equipa de trabalho e de como todas as professoras se apoiavam e partilhavam ideias, sugestões. Para tal fui colocando questões e ouvindo as professoras aprendendo todos os dias um bocadinho. Como aprendizes é importante que possamos ir colocando questões e compreendendo as diversas situações e explicações, pois todos temos algo para oferecer e é juntos que aprendemos.

De acordo com a APEI – Carta de Princípios para uma Ética Profissional, em que são reconhecidos diversos compromissos, são reconhecidos os seguintes sentidos no Compromisso com a equipa de trabalho:

- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações;
- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;
 - Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas;
 - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade;
 - Apoiar os colegas no seu desenvolvimento” (p. 2)

Assim, é de interesse desempenhar uma função de educador/professor – reflexivo, procurando refletir sobre a ação educativa e partilhando com os outros as suas conclusões. A partilha com os outros tem-se mostrado para mim bastante importante na medida em que me permitiu discutir pontos de vista, ideias, conclusões, perspectivas, partilhar experiências, conhecer situações. O confronto de diferentes ideias, a experiência de situações e a partilha e discussão é o que nos faz progredir e aprender e melhorar a prática educativa.

Além do trabalho em equipa com os adultos, também o trabalho em equipa com as crianças merece especial atenção, uma vez que juntos também trabalhamos para aprender e conhecer, trabalhando cooperativamente na aprendizagem.

Em suma, todos os intervenientes foram essenciais na minha construção e evolução não só profissional, como também, pessoal porque aprendi muitas coisas com toda a equipa e isso fez-me crescer a diversos níveis permitindo melhorar a minha *performance* enquanto “educadora e professora estagiária” e enquanto pessoa. Isto porque foi importante, com quem estabeleci o trabalho de equipa, que nos apoiássemos e ajudássemos acreditando em nós e nos outros e dando incentivo e força.

Esta partilha foi realizada não só com a equipa da sala como também com colegas da turma e orientadores da PES que em muito contribuíram nesta aprendizagem.

4.2. Fundamentos da ação educativa: referenciais curriculares, teóricos, pedagógicos e éticos

Todo o processo educativo e de aprendizagem da profissão docente não pode deixar de estar enquadrado em princípios eleitos pela estagiária/docente no quadro de uma escolha eticamente situada e sustentada teoricamente.

Na Prática de Ensino Supervisionada existiram fundamentos da ação educativa que delinearam e orientaram a minha ação. Tais fundamentos permitiram-me desenvolver uma ação sustentada e refletida.

Segundo Freire, P. (s/d), “ Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Este foi um dos pressupostos que utilizei na minha prática: de que eu não iria transferir conhecimentos e “matérias” mas sim criar oportunidades de juntos produzirmos e aprendermos. Juntos poderíamos construir o nosso próprio conhecimento, explorar, descobrir os conteúdos e o mundo que nos rodeia.

O modelo educativo utilizado pela professora Helena e pela educadora Ana Cristina era o modelo do MEM. Embora não fosse utilizado de uma forma plena, a minha intervenção foi ao encontro deste modelo pelo que utilizei as referências teóricas que me pudessem ajudar a compreender o modelo. Este modelo pedagógico inclui-se nas famílias das pedagogias participativas (Formosinho,1996), e das comunidade de aprendizagem (Rugoff e tal., 2000; Watkins, 2005). Aqui, são privilegiados os modelos a que Bruner denominou por aprendizagem colaborativa em detrimento do modelo por transmissão didática (Bruner,1996) ou centrado no professor (Matusov, Rugoff e White, 2000) ou ainda comumente chamado por pedagogia tradicional (Formosinho, 1996).

Folque (1999), caracteriza o modelo pedagógico do MEM como um modelo que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais (pág. 5). De acordo com Niza (1996) o modelo curricular do MEM assenta em três finalidades formativas: “ Iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e significações sociais e reconstrução cooperada da cultura”.(p.141). Assim o modelo pretende dar importância ao papel do grupo nas suas aprendizagens assim como englobar os problemas da comunidade e dos grupos nessas mesmas aprendizagens.

A minha ação assentou ainda no papel definido pelo modelo, relativamente aos professores/educadores, em que os mesmos são agentes ativos, cívicos e morais num contexto de vida democrática. Segundo este modelo, é seu papel promover e incentivar as crianças a participar, a cooperar, a respeitar os outros, a desenvolver práticas democráticas, a estimular a autonomia e criatividade e atitudes críticas – construtivas (Folque 1999).

A construção de uma relação Educativa positiva e de confiança foi algo que se mostrou essencial na prática que estabeleci assim como na minha interação com os envolvidos, mais especificamente as crianças.

Ao longo da minha intervenção tive sempre em conta a criança como agente ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento. Ouvir a criança, interagir e conversar com ela mostrou-se fundamental.

A forma como vimos a criança é essencial na forma como desenvolvemos a nossa prática. Segundo Folque, (1999), a criança deve ser considerada como um todo (contexto, interesses, gostos e experiências) sendo-lhe dada liberdade de expressão e possibilidade de contato com outras crianças e adultos, incentivando-se a práticas democráticas dentro de uma abordagem sociocêntrica (p. 3).

Na minha prática tive ainda em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional ostentada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

A Carta sustenta-se em quatro princípios gerais: Competência, Responsabilidade, Integridade e Respeito. Para além disso reconhece estes princípios no compromisso com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho, a entidade empregadora, a comunidade, e a sociedade.

Encontra-se um exemplo do compromisso com as famílias numa reflexão semanal (consultar apêndice 3) que espelha o trabalho com a família na instituição, neste caso no Trabalho de Projeto: “Vamos construir uma Quinta” – PES no Pré-Escolar em que convidámos a família a colaborar e trabalhar com os seus filhos.

Os quatro pilares da educação sustentaram também a minha ação. Segundo Delors (1996), a educação deve organizar-se em quatro princípios/pilares, sendo eles:

- Aprender a Conhecer (descobrir, compreender, conhecer e construir ideias e conhecimentos);
- Aprender a Fazer (investir nas competências pessoais para adquirir habilidades que possibilitem acompanhar o avanço da sociedade);
- Aprender a Conviver (conviver com diferentes pessoas, diferentes grupos, aceitando e resolvendo as diferenças de forma pacífica)
- Aprender a Ser (desenvolvimento ao longo da vida – a nível pessoal e profissional, autonomia intelectual, juízos de valor, escolha do próprio caminho – pensamento autónomo e crítico, construção social)

O Pressuposto de aprender a viver juntos, preparar para a vida e a importância da interação entre crianças e interação adulto-criança foram também uma preocupação constante na prática desenvolvida.

Para além do enfoque no desenvolvimento das aprendizagens das crianças e das suas disposições para as mesmas (ex: resiliência, curiosidade, imaginação, trabalho cooperativo, *playfulness* (ser brincalhão),

o bem estar (*wellbeing*), privilegiei igualmente o cuidado como dimensão essencial da ação educativa, utilizando assim o conceito de *educare*, que interliga o cuidado e a educação. Segundo Rezende e Silva (2002) o conceito de cuidado implica, de acordo com as ideias de Mayeroff, o conhecimento do outro, confiança, humildade, paciência, coragem, honestidade, esperança e conhecimento.

Assim, tive o cuidado de assumir estes alicerces na minha intervenção, procurando seguir os princípios e estabelecer os compromissos acima enunciados, visando uma prática de qualidade.

Estas concepções teóricas apoiaram e sustentaram a minha prática e a forma como organizei o trabalho. Considero que seja importante ter em conta estes referenciais e que os mesmos não permaneçam apenas na sua imensidão teórica. A teoria e a prática devem aliar-se e para tal é necessário que estejamos em constante formação para acompanhar novas ideias e concepções que visem um melhoramento da nossa ação (que terá influências nas aprendizagens das crianças).

Santos (1982) explica que a educação:

pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores mas a ação educativa deve basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva. Quem educa são as pessoas verdadeiras, e não as personagens ideias. Não se educa com teorias mas com os princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário.

A educação não é uma matéria que se ensine mas uma atitude que reflete o confronto das vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser. (p. 16)

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância, os Programas das áreas curriculares disciplinares e as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares do 1º ciclo do Ensino Básico, constituíram também instrumentos alvo de investigação, uma vez que foram utilizados para delinear objetivos e avaliar aprendizagens assumindo um papel enquadrador e regulador da minha ação educativa. Para além destes referenciais curriculares, fundei a minha ação em princípios, teorias e modelos pedagógicos, assim como em princípios éticos dos quais alguns foram enunciados nos Fundamentos da Ação Educativa.

Capítulo III - Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo apresentam-se primeiramente ambos os contextos de intervenção da PES. De seguida encontram-se os instrumentos de análise utilizados na investigação ação, assim como a sua interpretação, resultados e análise da evolução ao longo ao longo de ambas as PES.

5.1. Os contextos de intervenção da PES

Ambos os contextos onde desenvolvi a PES pertencem ao antigo Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, nome recentemente alterado para Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, pertencendo ao estatuto de rede pública. O Agrupamento é composto por diversos pólos:

- Escola Manuel F. Patrício—inclui Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do Ensino Básico;
- EB1 de Valverde e J.I de Valverde – Pré-escolar e 1.º Ciclo;
- EB1 da Cruz da Picada e J.I da Cruz da Picada – Pré-escolar e 1.º Ciclo;
- EB1 Srª da Glória - 1.º Ciclo;
- EB1 da Quinta da Vista Alegre - 1.º Ciclo

Com exceção do Jardim-de-Infância e da Escola EB1de Valverde (cerca de 12 km de distância), todos os pólos se encontram na cidade de Évora e na freguesia da Malagueira.

O Projeto Educativo foi renovado estando em vigor desde o presente ano até 2017. Tem como nome “A Bússola, orientação em autonomia” e segundo o mesmo:

“ Privilegia-se a **integração**, a **transversalidade**, o **princípio da contextualização**, uma escola que não isola os objetos de estudo e conteúdos programáticos, mas os considera e os trata na sua relação com a multiplicidade de contextos de vida e a **permeabilidade institucional**, acolhendo e desenvolvendo colaborações com redes de parceiros.

Pretendemos um projeto amplo, integrador sustentado por **valores cívicos e democráticos**.

Exigimos o direito ao futuro na sua plenitude, melhorando o processo educativo na sua globalidade através de respostas educativas que se adequem aos alunos deste agrupamento.” (pág. 3)

O Projeto Educativo permitiu-me compreender o contexto, as problemáticas, as linhas de ação tendo como vista uma coesão e organização educacional fundamentada, refletida e adequada ao contexto, necessidades e interesses.

A minha ação, em ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas tiveram como sustento os fundamentos da ação educativa, atrás enunciados, que permitiram uma ação pensada, refletida e orientada.

O trabalho por Projeto foi também um ponto comum entre ambos os estágios, o que me permitiu compreender a dimensão deste tipo de trabalho e as suas potencialidades, oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de diversas competências. Este tipo de trabalho vai ao encontro do modelo do MEM e

das CA, focando-se numa construção social, democrática, cooperativa com sentido e significado (Peças, 1999 e Vasconcelos, 2012).

O trabalho por Projetos mostrou-me como podemos aprender em projeto os conteúdos programáticos e muito mais. E esse é um benefício porque, além de se trabalhar em grupo e se desenvolver todas as competências inerentes a este tipo de trabalho, também aprendemos outros conteúdos e experienciamos outras experiências que só através do manual não se aprenderiam.

Na sala as crianças participam de forma ativa na sua aprendizagem tendo a oportunidade de participar na tomada de decisões, na discussão e ideias e opiniões, de uma forma aberta e livre. A educadora e professora não eram detentores do conhecimento pelo que todos podiam contribuir e partilhar os seus conhecimentos e ideias.

Em ambos os contextos, nas sextas-feiras à tarde, era o momento de Assembleia de Turma. Nesse momento era utilizado o instrumento Diário de Turma que se constituía como um momento de avaliação e de planificação, pois era dado às crianças espaço para colocar e explicar sugestões. Além disso, este diário fomenta a vida democrática no que toca a discussão de ideias e situações.

Através da utilização do Diário de turma, pude fazer uma “ponte” entre o modelo e as comunidades de aprendizagem, pelo pressuposto da aprendizagem em vida democrática. O Diário do grupo é um instrumento que permite a partilha, discussão, reflexão em conjunto, isto claro, não sendo um instrumento para aplicar sanções. De acordo com Niza (2012) o Diário mostra-se um “monitor” ou “quadro de pilotagem” da vida social na escola uma vez que promove uma dinâmica de socialização entre todos e das suas tomadas de decisão em conselho. O diário de turma é considerado por si um construtor de sentido social da forma de aprender e organizar o espaço social e o trabalho partilhado, dando sentido e significado ao que é feito no âmbito de um espaço cultural e social, assente numa iniciação democrática e numa colaboração entre todos.

Na minha intervenção, por exemplo, em momentos de grande grupo fui sempre tentando que todos partilhassem, que colaborassem com os seus conhecimentos e experiências. Em muitos casos em que as crianças me colocavam questões diretamente, eu refletia essas questões para o grupo de modo a que o mesmo respondesse com as suas ideias, que colaborasse e conversasse sobre o assunto (em vez de ser eu a dar a resposta). Em analogia ao modelo do MEM as comunidades de aprendizagem primam pela voz ativa da criança. Além disso evidenciam o “nós” em vez do “eu e tu” pois todos aprendem e todos ensinam (Watkins, 2005 ; Folque, 2012).

5.1.1. Pré-Escolar

A instituição na qual realizei o estágio em Pré-Escolar, durante cerca de 4 meses, situa-se no Bairro da Cruz da Picada em Évora, mais concretamente na Escola E.B.1/J.I da Cruz da Picada. Na escola EB1/J.I da Cruz da Picada, encontram-se a funcionar 4 salas de 1º ciclo, cada uma correspondente a um dos respectivos anos escolares, e a sala de Jardim-de-infância criada há dois anos. Esta sala dá continuidade ao J.I, que se encontra situado no outro lado da rua (em frente). Por estarem numa escola de 1º ciclo, o grupo tinha a oportunidade de interagir com outras crianças, de diferentes idades, com diferentes culturas, ideias, experiências e vivências. Tal proporcionava uma interação muito rica com uma troca de saberes e ideias, pelo que Katz, L. (1989), considera que a heterogeneidade pode ser bastante vantajosa para o seu desenvolvimento e aprendizagem, dando-lhes motivação e auto-confiança e desenvolvendo-as socialmente.

A escola continha um espaço polivalente que permitia a dinamização de atividades como expressões sendo bastante amplo pelo que permitia realizar diversas atividades. Para além deste espaço, havia a cantina, comum ao pré-escolar e ao 1º ciclo, a biblioteca com um espaço organizado com várias mesas, almofadas, estantes de livros, televisão e uma sala de informática onde era possível aceder-se aos computadores ou apresentar trabalhos e fazer atividades com auxílio do quadro interativo.

No recreio existem alguns instrumentos de recreio como os ferros e as redes mas são os grupos de 1º ciclo que mais permanecem neste espaço. Existe um campo com balizas e cestos de basquetebol onde as crianças podem brincar e jogar. O espaço exterior, apesar de amplo, carece um pouco no aproveitamento das suas potencialidades pelo que durante o estágio tentei diversificar estes momentos, com jogos, idas ao campo de futebol, brincadeira na areia. Além disso, as crianças, no horário do almoço, podiam usufruir do espaço de recreio do J.I da Cruz da Picada, onde para além de terem um recreio com escorrega, baloiços, triciclos, caixas de areia, podem interagir com os outros grupos de crianças.

Foi visível a grande participação dos pais em diversas atividades com as crianças pelo que a família e a comunidade têm um laço muito forte com a instituição.

Esta colaboração mostrou-me a importância de constituirmos uma interação com a família e a comunidade desenvolvendo atividades significativas. A presença dos pais e de elementos da comunidade levou-me a compreender que nestas situações as crianças se mostravam muito envolvidas nas atividades e que a troca de experiências, vivências e aprendizagens é uma oportunidade única. Num projeto da sala, Teatro da Branca de Neve e as sete anãs, em que senhoras idosas faziam o papel de anãs contracenando com as crianças, pude verificar que ambas as partes aprenderam e viveram uma experiência significativa nesta partilha e trabalho em equipa. Partindo daí aprendi que é importante criarmos estas oportunidades que nos permite trabalhar em conjunto com diversos adultos que contribuem para uma aprendizagem de qualidade. A presença dos pais permitiu-me aprender que, esta interação com os mesmos é essencial na nossa prática para

que todos nos possamos conhecer e atender às necessidades e interesses da criança e a desenvolver um trabalho cooperativo e com sentido para todos os envolvidos na educação e aprendizagem.

Relativamente ao grupo, este era constituído por 25 crianças embora tenha oscilado um pouco ao longo do ano. Era um grupo heterogéneo em termos de idade mas também com uma grande diversidade sócio-cultural.

As seguintes tabelas congregam algumas informações importantes a ter em conta, nomeadamente as idades, sexo e tempo de frequência na instituição.

Tabela 3 – Distribuição do grupo por sexo e idade (em 01-04- 2012)

Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	01	09	02	02	14
Masculino	03	07	01	0	11
Total	04	16	03	02	25

Pela análise da tabela é possível perceber que apesar das crianças terem idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, a maioria do grupo encontra-se na faixa etária dos 4 anos.

Das 25 crianças, 4 iriam ingressar no 1º ciclo no ano lectivo 2013/2014.

Tabela 4 –Distribuição do grupo por anos de frequência no J.I

1º Ano	2º Ano	Total
8	17	25

Analisando a tabela compreende-se que das 25 crianças, 8 frequentavam o Jardim-de-Infância pela primeira vez enquanto 17 já se encontravam no mesmo, permanecendo.

A equipa da sala acompanhava o grupo desde a abertura da mesma (dois anos). Na sala estavam directamente envolvidas: a educadora Ana Cristina, a assistente operacional Ana Florinda, as assistentes operacionais Anabela e Sara Safara (CAF – Componente de Apoio às Famílias), e eu no tempo de estágio.

O grupo, tal como foi referido, era um grupo heterogéneo que se caracterizava pela sua grande energia e heterogeneidade não só a nível de idades como também de vivências, de culturas, religiões e ideias. Algumas crianças eram de cultura cigana e outras tinham um tom de pele mais escuro pelo que, algumas vezes, surgiram conversas acerca destas diferenças, mais físicas pelo que conversamos um pouco sobre a diversidade humana e sobre tradições da cultura cigana.

De acordo com Stoer & Cortesão (1999, citando em Cavalcanti, Cruz, & Ribeiro (s/d), “torna-se imprescindível abraçar estratégias capazes de favorecer mudanças consideradas fundamentais, através da alteração de práticas, de forma a responder à diversidade e heterogeneidade em que a nossa sociedade vive e se reproduz”(p. 3.)

Era um grupo muito diversificado mas que gostava muito de “trabalhar” como muitas vezes referiam. Além disso, o ambiente, relação com os outros é bastante saudável sendo poucos os conflitos entre as crianças.

Cada criança é única e daí a necessidade de exercer uma diferenciação pedagógica, quer em grupos homogêneos, quer heterogêneos. O conhecimento das crianças (através da observação e registo sistemático das suas competências) permitiu-me agir a e assim alargar os seus conhecimentos, saberes e potencialidades adequando o processo educativo às necessidades e interesses das crianças. O trabalho de Projeto foi também um trabalho pelo qual as crianças se interessaram muito pelo que partindo das suas ideias, interesses e necessidades surgiu o Projeto: “ Vamos construir uma Quinta” uma vez que após a visita à Quinta do Pomarinho as crianças manifestaram um grande interesse em querer saber o que existia numa quinta. Além disso, e como eu tinha partilhado um pouco da minha vida e ficaram a saber que morava perto e trabalhava numa vacaria, o grupo quis que eu levasse uma vaca e queriam saber como era uma vacaria.

O Projeto teve como sentido responder às necessidades e interesses das crianças dando voz ativa às mesmas, permitindo que elas explorassem, que pesquisassem, que colaborassem em equipa na procura de um objetivo em comum, enfrentando os problemas em conjunto, cooperando e respeitando o grupo. O Projeto teve como sentido, **ter sentido para as crianças**, intervenientes primordiais do mesmo. Pretendeu reforçar a autonomia, a responsabilidade, o trabalho de equipa, o diálogo (ver imagem 1 e 2).

Concebeu ainda uma articulação entre saberes das várias áreas de conteúdo e desenvolveu diversas competências das mesmas.

Ao longo do tempo fomos desenvolvendo o projeto compreendendo todas as fases do Trabalho por Projeto. Na impossibilidade de visitarmos a vacaria onde trabalho construí um vídeo sobre a vacaria e do seu funcionamento e as crianças tiveram a oportunidade de o visualizar. Assim, conversámos em conjunto e surgiu a ideia de se fazer uma maquete de uma quinta. Partindo daí colocaram-se questões, planificámos, fizemos pesquisas e leituras, construíram-se animais e montou-se uma quinta.

No final procedeu-se à apresentação do projeto e as crianças elaboraram um convite a apresentaram aos pais o seu projeto e as suas aprendizagens. Fizemos uma pequena festa com banquete para todos.



Imagem 1e 2 – Momentos de interação no Pré Escolar (trabalho de pequeno grupo). Rute Pires (2013)

5.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)

O estágio no 1º ciclo do Ensino Básico, decorreu na Escola E.B.1 da Vista Alegre. A professora cooperante foi a Professora Helena Assude, professora na sala do 2º ano e coordenadora da escola. Na EB1/J.I da Vista Alegre, encontram-se a funcionar 4 salas de 1º ciclo, cada uma correspondente a um dos respetivos anos escolares.

A escola contém um espaço polivalente que permite a dinamização de atividades como educação e expressão musical, expressão motora, expressão plástica, entre outras, uma vez que o espaço é amplo funcionando, simultaneamente, como cantina comum a todos os anos.

No recreio existem alguns instrumentos de recreio como os ferros, redes, o campo de futebol, alguns bancos e muros. Neste espaço exterior tem também árvores, canteiros com flores, uma fonte de água.

O espaço interior permite um contato com o espaço exterior e apesar das portas estarem “fechadas”, estão abertas à comunidade e à participação das famílias em atividades na instituição. Os horários da instituição são também, tal como no Pré-escolar, flexíveis de modo a responder a algumas necessidades das famílias.

Uma situação que para mim constituiu uma novidade foi a presença de alunos que já tiveram na escola e que de momento se encontram noutra escola (2 ou 3º ciclo). A Prof. Helena dá permissão a estas crianças para utilizarem o campo de futebol, desde que respeitem as outras crianças e o mesmo se aplica às turmas da escola. Acho que esta oportunidade permite também uma interação entre crianças de várias

idades, não excluindo a escola a antigos alunos e possibilitando que todos possam coexistir no mesmo espaço. Será uma ideia a não esquecer.

O grupo era constituído por 26 crianças em que 14 eram raparigas e 12 eram rapazes. A seguinte tabela congrega algumas informações importantes a ter em conta, nomeadamente as idades e o sexo de cada um.

Tabela 5 – Distribuição do grupo por sexo e idade (em 10-09-2013)

Sexo	7 anos	8anos
Feminino	10	04
Masculino	08	04
Total	18	08

Através da análise da tabela observa-se que as crianças têm idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos sendo, ao nível das idades, um grupo homogéneo. O grupo, a nível do sexo está também equilibrado sendo que há apenas mais duas raparigas que rapazes. Quase todas as crianças frequentaram o 1º ano nesta escola, sendo que se destaca apenas duas crianças em que uma delas teve entrada ameio do ano e outra entrou pela primeira vez.

Num apreciação geral, o grupo era muito dinâmico, alegre e com muita vida. Era um grupo muito energético e com vontade de aprender.

O fato de ter sido tão bem recebida no início mostrou-me a sua abertura para conhecer outras pessoas e aprender novas coisas. Apesar de por vezes surgirem alguns conflitos, que considero naturais e saudáveis, o grupo apoiava-se nas diversas situações, são amigos uns dos outros e demonstram os mais diversos valores como honestidade, respeito, verdade, solidariedade. Em casos de conflito as crianças registavam no Diário de Turma, resolviam entre si ou contavam-me. Os conflitos são um aspeto a que se deve também dar atenção na vida de um grupo.

Assim, fui moderando, permanecendo neutra, gerindo as interações entre pares, mediando as situações mas permitindo que as crianças resolvessem os conflitos entre si, para que pudessem resolver novos possíveis conflitos de forma autónoma.

As crianças do grupo têm ainda diferentes interesses a que o professor deve dar atenção. Assim, conhecendo o grupo não só como um todo mas também de forma individual, a forma como desenvolvemos diversas atividades e tarefas teve em conta uma diferenciação pedagógica, permitindo assim uma adequação do processo educativo às necessidades e interesses de cada um e de todos. Assim, tive em consideração objetivos gerais e específicos para que desse resposta às necessidades, capacidades e níveis de

desenvolvimento de cada um na minha ação educativa. O grupo era bastante interessado, gostando de saber coisas diferentes, curiosidades acerca do mundo e desafios sentindo-se estimulados e interessados.

Por vezes, em trabalhos coletivos e conversas de grande grupo, surgiam algumas dificuldades em manter os grupos organizados, e em se escutarem e esperarem a sua vez de falar. A colocação do dedo no ar facilitou bastante neste último ponto, além de algumas conversas em que refletia com o grupo sobre a aula (se tínhamos falado muito, se era possível entendermo-nos com todos a falar ao mesmo tempo, o que poderemos fazer, é ou não dado tempo e espaço para todos participarem? – trabalhámos competências sociais). Estas reflexões levaram a que o grupo se fosse moldando e compreendendo que, momentos coletivos têm mais sucesso se não falarem todos ao mesmo tempo e se juntos discutirmos de uma forma agradável e que se compreenda o fio condutor. As crianças tinham ainda necessidade de brincar, de jogar, de trabalhar em grupo de se expressar e experimentar coisas novas.

Relativamente às áreas curriculares o grupo encontra-se dentro das metas e objetivos estipulados, salvo alguns casos que necessitam de mais atenção e trabalho mas não de forma preocupante.

Assim, às crianças que necessitassem de mais ajuda fui dando mais atenção e apoio individual e incentivando os colegas a ajudarem e apoiarem.

O grupo construiu na sala um ambiente alegre, descontraído onde todos querem partilhar ideias e participar. No geral, as crianças aceitam o erro dos colegas e quando aprendem algo colocam em prática essa aprendizagem. Uma das vezes conversámos sobre as mudanças de lugar pois muitas crianças queriam trocar de lugar. Discutimos acerca disso e de como às vezes não ouvimos o colega, não o ajudamos nem o compreendemos. No dia seguinte, os pares começaram a esforçar-se, a ajudar e ouvir o colega e até escreverem no diário que gostavam muito de trabalhar com o seu colega.

O trabalho de Projeto foi também uma metodologia desenvolvida em que desenvolvemos vários projetos e trabalhos cooperativos (ver imagem 3) contando com diferentes materiais e desenvolvendo atividades diversificadas. Utilizámos o manual, fichas, computador, atividades de expressão plástica, livros, entre outros materiais que nos permitiram aprender. Desenvolvemos todo o tipo de trabalhos (individual, pares, pequenos grupos e grande grupo) abarcando as diferentes áreas de conteúdo. Fizemos diversos jogos, leituras, teatro e músicas que estimularam o interesse e participação das crianças sendo que o ambiente proporcionava um espaço de partilha entre todos.



Imagem 3 – Trabalho cooperativo. Rute Pires (2013)

Assim, tive em conta diversos aspetos da vida do grupo e de cada um, tanto na forma como colocava as minhas propostas, alterando e adequando a minha ação, como naquilo que as crianças precisam além de aprender pois ofereci tempo, carinho, respeito, atenção, elogios (beijinhos, abraços) e reforços positivos para aprenderem e gostarem de aprender e para acreditarem em si próprios e nas suas capacidades. Ouvi as crianças, partilhei ideias, brinquei, e fomentei o diálogo entre todos. Fui conhecendo as crianças, os seus gostos, interesses, rotinas, famílias, momentos importantes, mantendo uma relação saudável e interagindo com o grupo.

Por último, mas não menos importante, considero o *ethos* institucional, ou seja, o clima/ambiente das instituição que prima pela sua alegria, boa-disposição e à vontade. É um ambiente alegre e calmo ao mesmo tempo, onde todos colaboram e fazem parte. Quando entrava na escola cumprimentava os pais e famílias e sempre tive uma retribuição positiva. Nos intervalos e tempos de almoço observava também os grupos e as auxiliares de apoio brincavam com as crianças, faziam jogos e dedicavam-se a esta interação com as crianças. Isto para mim foi muito importante porque mostrou-me que a comunidade educativa estava envolvida, tornando o ambiente rico e caloroso.

As instituições da PES, eram ambas lugares abertos, tranquilos mas onde as crianças são alegres, brincam, partilham experiências, aprendem e vivem. Não só elas, como também, todos os intervenientes da comunidade educativa, transformam a escola num lugar onde o ambiente é familiar, seguro, reconfortante e onde se é bem vindo e as crianças podem correr, brincar e viver.

5.2. As interações adulto-criança: um processo de aprendizagem sustentada

Nesta secção irei fazer uma análise de como é que as interações adulto-criança foram evoluindo ao longo das duas PES. Suportamo-nos para tal na análise de vários instrumentos de recolha de dados: as

planificações; caderno de formação (reflexões semanais); Escala de Empenhamento do adulto – análise dos vídeos.

5.2.1. Análise das interações adulto criança na PES do Pré-Escolar

Planificações

Como foi referido as planificações foram um instrumento de orientação e planificação no ambiente educativo. Assim, também a sua análise merece atenção uma vez que permitiram-me adequar o processo, tendo em vista também as categorias de ação: Autonomia, Sensibilidade e Estimulação. Assim, torna-se crucial compreender o papel das planificações nesta investigação ação, pelo que exemplos das mesmas são essenciais. Para compreender esta evolução selecionei algumas planificações do início, meio e fim da PES e comentei analiticamente.

Tomemos o seguinte excerto da planificação na PES do Pré-Escolar, no início do estágio, **dia 11 de Março de 2013:**

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O dia tem como sentido de trabalho o registo escrito de novidades ou acontecimentos interessantes que as crianças queiram partilhar e a continuação da construção dos adereços para o projeto. Além disso tem como objectivo a adaptação das crianças, de uma forma progressiva, à minha intervenção nas atividades e rotinas da sala.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

1. **Acolhimento: Marcação de presenças, quadro do tempo, quadro de tarefas e conversa de grupo**
 - Desenvolver a autonomia e independência (Formação Pessoal e Social);
 - Desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia nas tarefas a que se comprometeu executar (Formação Pessoal e Social);
 - Desenvolver a comunicação oral e fomentar o interesse em comunicar (Linguagem Oral e Abordagem Escrita);

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:00 Acolhimento: Marcação de presenças, quadro do tempo e quadro de tarefas (...) Esta atividade será acompanhada de uma forma mais individual quando as crianças vão marcar a presença, pois pretendo observar quais as crianças que já conseguem fazê-lo de forma autónoma, ou seja, sem necessitar de qualquer ajuda. Uma vez que a semana passada observei que algumas crianças ainda não têm a certeza de onde marcar continuarei esta mesma observação de forma a apoiar para que o consigam fazer de forma autónoma. Para quem já sabe, questionarei acerca de outros aspectos do quadro como os nomes/letras ou o nº de presenças/faltas que teve na semana passada. Depois será registado o tempo seguindo-se a escolha das tarefas. Esta escolha será acompanhada por todos à medida que se vão seleccionando as tarefas. É importante que todos estejamos com atenção às pessoas responsáveis pelas tarefas desta semana para que todos possam ter consciência da responsabilidade.

Ao mesmo tempo animarei o grupo através de assuntos que possam surgir pelas crianças, que elas queiram partilhar ou algo que eu própria queira dizer e ouviremos e cantaremos algumas músicas em conjunto. Como a semana passada estive doente falarei um pouco sobre a minha ausência e procurarei que as crianças me ponham a par dos acontecimentos e do que fizeram.

Terminada esta actividade farei alusão a uma nova semana e colocarei a questão: “E agora o que vamos fazer? Como podemos saber o que temos de fazer esta semana? O que podemos utilizar para nos ajudar?” Desta forma passaremos assim à actividade seguinte pois as crianças sentirão necessidade de utilizar o plano semanal para me responder às perguntas.

Comentário analítico: analisando o excerto da planificação, compreende-se que há uma preocupação com a autonomia da criança sendo um dos objetivos focados para isso mesmo. O desenvolvimento da linguagem oral é também um enfoque da planificação. Na descrição da atividade é possível verificar a importância da observação, neste caso, no registo das presenças em que observei que algumas crianças necessitavam ainda de apoio. Contudo, este apoio teve como intenção potenciar a autonomia das crianças para que pudessem fazer sozinhas e a sua estimulação para o desenvolvimento da atividade.

Além disso, houve uma preocupação em estimular as crianças e potenciar a utilidade do mapa de presenças para as crianças que já sabiam marcar autonomamente. Com essas crianças abordava outros aspetos do mapa, conforme foi descrito na planificação acima.

As questões colocadas são questões que permitem que as crianças participem no processo de planeamento e que sejam responsáveis pelo processo de aprendizagem, envolvendo-as na organização e no sentido e função dos instrumentos.

Contudo, a partir desta e das primeiras planificações compreendi, que os meus objetivos encontravam-se ainda muito generalizados ao invés de específicos, assim como o sentido do dia. O sentido do dia prendia-se com as atividades propostas e não com o sentido do que iríamos fazer nesse dia, concretizado num conjunto de atividades propostas.

A dia **13 de Março de 2013** surge também uma outra planificação, desta vez comentada pela professora Assunção Folque (A. F):

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Construção das prendas:

- Desenvolver a motricidade fina (Área de Expressão e Comunicação - Expressão Plástica);

- Explorar os materiais e instrumentos (Área de Expressão e Comunicação - Expressão Plástica); A. F: não é um objetivo de natureza curricular

- Experimentar novas técnicas (Área de Expressão e Comunicação - Expressão Plástica); A. F: para o quê?

Observação de um filme sobre a Páscoa – discussão do assunto:

- Sensibilizar para o uso e seleção de programas/filmes (Área de Expressão e Comunicação – Novas Tecnologias); A. F.: para desenvolver o quê?

- Desenvolver a capacidade de interpretar, refletir e discutir oralmente – retirar aprendizagens (Área da Expressão e Comunicação);

A. F: POR VEZES OS OBJETIVOS QUE IDENTIFICA SÃO APENAS O QUE VAI FAZER E NÃO O QUE PRETENDE DESENVOLVER

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de acordo com a observação das crianças nas tarefas. Esta avaliação terá em conta ainda a participação, empenhamento e interesse das crianças permitindo perceber se as crianças estão realmente envolvidas na ação/atividade. Assim, a avaliação servirá também para eu perceber qual o resultado das propostas e o que devo melhorar/alterar.

A. F : Fazer ligações entre a avaliação e os objetivos. Que indicadores pode recolher para cada objetivo?

Comentário analítico: Fazendo uma análise nesta planificação destacam-se os objetivos que apenas declaram o que se faz na atividade e não o que se pretende que a criança aprenda ou desenvolva. Na avaliação da planificação tenta-se compreender o interesse e envolvimento das crianças na atividade mas sem relacionar com os objetivos propostos. A ideia de uma avaliação formativa é já visível uma vez que tento partir da avaliação para o melhoramento de novas planificações.

Numa outra planificação com data **15 de abril de 2013** refiro:

10:35 Registo de Novidades

Assim estarei no meio das duas mesas, com um grupo de cada lado e acompanhando ambas as atividades. No registo das novidades conversarei com elas, escutando as suas ideias e questionando para ampliar a conversa, dando assim espaço para o diálogo entre todos os envolvidos. Aproveitarei para ir colocando questões relativas àquilo que vão dizendo, o que fizeram, como fizeram. Procurarei que as crianças possam ir conversando com os colegas, para que não seja contar-me só a mim. Assim, por exemplo, se uma das crianças diz que foi ao parque e outra criança fez o mesmo, procurarei que conversem sobre pontos comuns e divergentes que possam ajudar às crianças a ter uma conversa espontânea e autêntica (cada vez com menos intervenção da minha parte). Assim, quando uma criança diz a sua novidade, perguntarei aos colegas o que é que querem saber mais, será que o colega também fez algo parecido? Além disso questionarei as crianças acerca da razão pela qual escrevemos para compreender qual a sua concepção acerca de tal, se conhece as letras.

À medida que vão terminando vão reverendo a vez com os colegas. Simultaneamente estarei observando as áreas e intervindo se necessário (se houver muito barulho, algum conflito, necessitarem de ajuda). A Ana Cristina e a Ana Florinda estarão também na sala para apoiar.

Quando a hora do almoço estiver próxima iremos sentar-nos nas almofadas onde mostrarei o pictograma pronto. Pedirei às crianças para interpretar o quadro enquanto ouvirei as suas ideias, questionando e ampliando as suas ideias para aprofundar a

sua interpretação. Terei o cuidado de que cada criança deverá falar aquando da sua vez para que as ideias sejam discutidas e ouvidas por todos. No final faremos uma síntese daquilo que se pode ler através do pictograma indo de seguida para a cantina.

13:30 Hora do Conto: “Contos da Quinta de Camino e Lacharron

(...) Tendo em atenção o João, o menino novo, perguntar-lhe-ei se me sabe dizer o nome de cada parte do livro ao mesmo tempo que aponto e mostro. Caso não saiba pedirei ao grupo que o ajude. Desta forma, poderei perceber se o João também detém este conhecimento ou não para que as minhas planificações tenham este aspeto em conta.

Comentário analítico: O excerto da planificação acima contempla agora uma planificação mais sustentada e pensada nas interações na sala. No registo das novidades tenho como preocupação inicial em estabelecer um diálogo estimulando e colocando questões para tal. Realço a importância de escutar a criança e as suas ideias. Após o estabelecimento desse diálogo pretendo que as crianças possam ir conversando entre si, diminuindo assim o meu apoio e sendo mais autónomas.

Na hora do conto refiro o menino que entrou para a sala, e que se encontrava num processo de adaptação, uma vez que tive o cuidado de me focar nos seus conhecimentos e integração de modo a poder tirar ilações daquilo que já estava ou não adquirido. Partindo dos seus conhecimentos incentivava o grupo a dar ajuda e apoiá-lo nesta aprendizagem (sensibilidade e cooperação) e a integrá-lo nas dinâmicas da sala. Refiro ainda que tal será essencial para as minhas próximas planificações o que mostra que, tinha já a preocupação em planificar e em conhecer cada criança para definir objetivos específicos e adequados.

O seguinte planificação de dia **19 de Abril de 2013** mostra a evolução da planificação, para algo mais sustentado e específico no processo, encontrando-se assim na sua totalidade:

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O dia terá como sentido retornar ao ritmo normal da sala desenvolvendo uma atividade de expressão plástica no exterior.

2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Expressão Plástica - digitinta

- Incentivar as crianças a interagirem entre si durante a atividade (Formação Pessoal e Social /Comunicação Oral);
- Valorizar o processo de exploração e de descoberta de diferentes possibilidades (Expressão Plástica);
- Estimular o processo de aperfeiçoamento e de esforço para obter os resultados que pretendem (Expressão Plástica);

Balanco Semanal

- Tomar consciência da ação com as crianças (Formação Pessoal e Social);
- Incentivar a participação das crianças na avaliação para que possam ir melhorando o seu próprio trabalho – refletir - (Formação Pessoal e Social);

- Promover momentos de vida democrática (Formação pessoal e Social);

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:00 Acolhimento e Balanço Semanal

No acolhimento as crianças preencherão os instrumentos de pilotagem. Depois disso, conversaremos com as crianças sobre a semana e sobre o teatro. Perguntaremos se gostaram, o que gostaram mais ou menos, porque é que gostaram ou não, o que poderíamos melhorar, todos desempenharam a sua função ou alguém ainda precisa de ajuda, que acharam das anãs, qual a sua personagem preferida, em que tiveram mais dificuldades, se estava nervosos, como se sentiram, entre outras questões. Desta forma faremos já o registo do mesmo pois ao mesmo tempo que vamos falando vamos escrevendo. Todas as crianças terão a oportunidade de partilhar as suas ideias acerca do assunto. Assim aproveitaremos para fazer o balanço semanal e preenchendo a coluna da avaliação e o diário de turma. Analisaremos a nossa semana pelo que perguntarei às crianças o que é que fizemos, o que não fizemos e o que ainda não está terminado, pedindo a uma criança de cada vez e aleatoriamente, para fazer um círculo da cor conforme a execução ou não da atividade.

Depois conversaremos sobre o que gostaram, não gostaram, fizeram e querem fazer na próxima semana – Diário de Turma. Pedirei ainda para colocarem o dedo no ar para que nos possamos entender. Tentarei que as crianças discutam as ideias e em conjunto selecionaremos o que é relevante para colocar ou não no quadro. Por vezes as crianças repetem as mesmas coisas, ou dizem coisas que já estão resolvidas, pelo que alertarei para tal. Neste momento a Ana Cristina estará na mesa solicitando algumas crianças para irem escrevendo o seu nome numa folha para a digitinta. As crianças estarão certamente cansadas pois tem sido uma semana bastante preenchida e com muito trabalho pelo que este dia para descontraír.

10:20 Pintura de digitinta

(...) Neste momento estarei com as crianças nas mesas, apoiando, incentivando, conversando, questionando e explorando também com elas a tinta e as possibilidades de desenho. Incentivarei à sua imaginação e criatividade através de perguntas como: “Será que dá para...? E se fizéssemos isto? Que poderemos fazer mais? E já pensaste em...?” Darei também uma especial atenção ao J., ao C. e à M.L. pois são mais novas e um pouco mais tímidas nestas atividades de exploração. Esta ajuda terá em conta a necessidade de ganharem autonomia e de explorarem por si próprias o material. Se necessário poderei exemplificar e pedir que repliquem o que fiz. Colocaremos ainda o rádio na rua para ouvirmos música ao mesmo tempo que vamos trabalhando.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

- Observar a participação das crianças na partilha de ideias, opiniões e propostas no balanço semanal e no preenchimento do diário (se participam muito, se não participam, se percebem a função do mesmo);
- Observar como as crianças interagem na conversa de grande grupo (falam todas ao mesmo tempo, respeitam-se, ouvem-se);
- Verificar a capacidade de expressar claramente as ideias de forma oral e de refletir, neste caso, acerca da apresentação da peça de teatro;
- Observar as interações das crianças e como é que isso intervém no que e na forma como desenham;

- Observar como é que as crianças exploram a tinta e as suas possibilidades (fazem muitas coisas, só mexem por mexer, experimentam coisas diferentes) e se aperfeiçoam o seu desenho (tentam, desistem, pedem ajuda ao adulto ou aos colegas);

Comentário analítico: Esta planificação compreende todas as categorias de ação da escala de empenhamento do adulto, daí a sua transcrição na totalidade. O sentido do dia tem conta as crianças e neste caso é sensível às necessidades das crianças que, após uma semana de intenso trabalho, necessitam de retornar à calma e relaxar.

Os objetivos estipulados são agora mais específicos e pretendem desenvolver atitudes, estimular e promover a interação, a descoberta e o contato com outros. Mantenho a importância do diálogo procurando saber como se sentiram, o que pensam, gostaram ou não das atividades anteriores.

A atividade de digitinta na rua mostrou ser um interesse e necessidade das crianças, pelo que refiro também uma preocupação específica com algumas crianças que são mais novas e têm mais relutância em participar nestas atividades. A minha intenção não é forçá-las a fazer mas mostrar-lhes como pode ser interessante e divertido para que depois possam ser elas a descobrir e a experienciar – temos de ser modelo e permitir que as crianças possam observar para depois fazer (no início por imitação e depois por si própria).

Coloco questões que possam estimular e potenciar as possibilidades da atividade e exploração à medida que vou dando autonomia na atividade.

Por fim, a avaliação centra-se na observação das ações correspondendo estas aos objetivos estipulados anteriormente. A avaliação pretende ser formativa e ajudar-me a melhorar compreendendo a criança.

Também na Planificação de dia **14 de maio de 2013**, se destaca o momento num percurso realizado na sessão de movimento:

Visita dos alunos

- Desenvolver atitudes de interesse e gosto por aprender, usando essas aprendizagens no seu quotidiano (Formação Pessoal e Social);
- Formular e seleccionar questões acerca do que se pretende saber, do que se observa e do que é pertinente no que é explicado e demonstrado (Área da Formação Pessoal e Social e Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita);
- Promover momentos de contato com outras pessoas partilhando os saberes e conhecimentos (Formação pessoal e Social);

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Neste momento estarei a apoiar as crianças, a auxiliar sempre que necessário, a incentivar as crianças com frases como: “Força! Tu consegues” Na próxima será melhor! Muito bem”. Procurarei também, incentivar as crianças recorrendo à história do percurso. Estarei atenta à Leonor Sobral e a Maria Leonor para que estas se sintam à vontade para fazer os exercícios, pelo que dar-lhes-ei um apoio mais recorrente incentivando-as mas não as forçando a fazer. Depois de fazermos o percurso, durante algum tempo, solicitarei às crianças ajuda para arrumar os materiais sentando-nos de seguida no chão para fazer o retorno à calma.

11:00 Visita dos convidados

Durante este momento estarei com o grupo, ajudando e auxiliando as crianças a explicarem o objetivo do Projeto. Este apoio será dado se necessário pois pretendo que as crianças possam ser independentes explicando as suas ideias, o que têm pensado, mostrando a sua planta e o que já construímos aos convidados. Assim, perceberei se realmente estão envolvidas no mesmo e como se sentem relativamente a esta construção. Será um momento para todos pois todos poderão conhecer maquetes, aprender novas coisas e partilhar ideias e opiniões com os convidados. Mediarei a conversa para que todos possam falar um pouco sem se interromperem. No final da visita agradeceremos todo o apoio e ajuda disponibilizada. Faremos a higiene e iremos para a cantina almoçar.

Comentário analítico: Por fim, surge uma planificação que mais uma vez demonstra a preocupação com as crianças o seu encorajamento mas também a organização dos espaços e materiais. Durante este percurso fui dando incentivos às crianças para a sua realização pelo que pude observar que se sentiam envolvidas e motivadas. Fui dando incentivos verbais, encorajando a criança e elogiando os resultados (e não as pessoas), fomentando a confiança da criança e ouvindo as crianças. Além disso, relembro que neste percurso surgiu uma situação em que numa das etapas algumas crianças não conseguiam ultrapassar uma caixa. Assim, coloquei uma outra caixa, mais pequena, permitindo que cada criança escolhesse a caixa com a qual se sentia mais capaz para realizar o exercício autonomamente. A colocação desta caixa permitiu que as crianças não se sentissem frustradas por não conseguirem e algumas começaram por fazer na mais pequena e indo depois tentar na maior – diferenciação pedagógica. A diversificação de materiais é também um aspeto a ter em conta na exploração dos mesmos. Após a avaliação dos vídeos da 1ª recolha (ver mais à frente na secção de análise dos vídeos) compreendi que deveria investir e melhorar, principalmente ao nível da autonomia, pelo que as minhas planificações começaram a ter em conta a necessidade de as crianças fazerem sozinhas (consultar planificação 19 de Abril e 14 de Maio) e também de interagirem umas com as outras.

As planificações sofreram transformações e alterações que permitiram uma adequação ao processo educativo tendo em conta diversos fatores: necessidades e interesses das crianças, os seus conhecimentos prévios, a importância do diálogo e comunicação, o trabalho cooperativo, entre mais. A autonomia, sensibilidade e estimulação foram transversais a todas as planificações pelo que se foram tornando cada vez mais consistentes no foco da minha intervenção.

A partir dos dados da primeira recolha dos vídeos compreendi que a categoria da autonomia tinha valores mais baixos (na pontuação da escala) pelo que as planificações permitiram-me planificar as atividades e propostas estabelecendo objetivos, descrevendo as atividades, a organização do grupo e dos materiais e a forma como iria propor essa atividade assim como a sua avaliação, assumindo a autonomia como um objetivo a melhorar.

Caderno de Formação - Reflexões

Para a análise das reflexões optei por colocar diversos excertos, datados cronologicamente, que permitam compreender a forma como organizava o ambiente educativo e a reflexão sobre a minha ação, para melhorar ao longo da PES. Tal opção de análise deve-se à consideração das categorias Autonomia, Sensibilidade e Estimulação em diversas reflexões pelo que uma colheita de várias (excertos) permite conhecer o desenvolvimento da minha ação ao longo do tempo. Em cada um dos excertos encontram-se as diversas categorias, escritas em letra maiúscula, e um posterior comentário analítico.

Reflexão – 18 a 22 de fevereiro de 2013

Notas de campo

- Uma das crianças mais novas não queria realizar qualquer atividade pelo que tento ajudá-la a sentir-se mais à-vontade. Encontrava-se só (não queria ir para as áreas) pelo que me sentei com ela contando-lhe histórias. Depois propus-lhe jogar um jogo e ela já foi para a área autonomamente.
- As crianças mais velhas apoiam as mais novas em alguns trabalhos;
- As crianças partilham experiências, ideias, momentos pessoais, acontecimentos comigo mostrando assim que começo de alguma forma a integrar-me no grupo –já me procuram para derivadas coisas (atar sapatos, ir à casa de banho, fazer um trabalho).

Reflexão Semanal

(...) Fui apresentada às crianças e cada uma delas também se apresentou. A conversa de apresentação não passou apenas pelo nome e pela idade, pois o grupo e equipa da sala falaram sobre o seu trabalho ali e sobre o que faziam. Também eu dei a conhecer o meu nome, idade e algumas coisas sobre a minha vida. Este momento de partilha ajudou bastante a que as crianças também conhecessem um pouco sobre mim, pois só o nome e idade parece ser demasiado superficial. Assim, esta partilha foi fundamental, e no fim da semana as crianças começaram a interagir bastante comigo, a procurar-me para diversas tarefas como atar sapatos, ir à casa de banho, colocar-me questões, pedir ajuda, entre outras.

Na sala é possível observar que existe uma relação bastante forte entre a equipa da sala e as crianças. A educadora trata as crianças como “adultos”, ou seja, não as trata como bebés ou crianças que não sabem nada. Partilha com elas situações de adultos falando inclusive sobre acontecimentos da sua vida como reuniões, ideias ou coisas que lhe aconteceram. Há uma partilha muito diversificada de ideias e as crianças sentem-se bastante à vontade, observando-se um ambiente de respeito e confiança mútua. Ora, daí eu achar que é importante partilharmos um pouco da nossa vida com as crianças, para que elas nos conheçam e não sejamos

meras pessoas estranhas na sala. Para elas é importante porque sentem que fazem parte da nossa vida, e na realidade fazem, mesmo que seja por apenas uns meses, e para nós também pois ficamo-nos a conhecer melhor. Para além de ser educadora, prevejo que futuramente e especificamente quando tiver o “meu” grupo, não serei apenas a educadora da sala mas também uma amiga com quem as crianças podem contar, pois considero que a amizade é deveras importante numa prática de sucesso.

SENSIBILIDADE

Nesta conversa de apresentação, as crianças gostaram muito de saber que eu vivia numa vacaria e uma das crianças quis logo que eu levasse uma vaca para a sala. Assim, prometi que faria um vídeo e algumas fotografias para lhes mostrar onde vivia e como viviam as vacas e vitelos, porque nos tempos que correm (dificuldades económicas) ,não deverá ser possível realizar uma visita de estudo à vacaria, pelo que a possibilidade de levar a vacaria até lá me parece bastante favorável. Considero que é muito importante que além de todas as aprendizagens em contexto de sala as crianças possam ir para a “rua” descobrir o mundo, aprender as coisas, ver e olhar, aprender a fazer, contactar com outros contextos de uma forma real, para que daí vivam experiências significativas que possivelmente não esquecem, e que se tornam promotoras de grandes aprendizagens.

(...) Também um momento que me marcou foi o de uma menina, a M. H. (3:11), que não queria realizar qualquer tipo de atividade. Sentou-se a um canto e por momentos esteve a chorar um pouco. Então sentei-me na almofada com ela e perguntei-lhe o que tinha. Ela não quis responder pelo que decidi propor-lhe a leitura de um livro da estante. A tal proposta,ela respondeu afirmativamente e eu comecei a ler. Quando me apercebi que já estava a sentir-se mais à vontade fui realizando diversas questões acerca da história das ações da mesma, do livro, da capa, e até acerca do que faria se fosse ela, o que iria acontecer, entre mais. Terminada a história ela quis que eu contasse outra e outra, e após três ou quatro histórias lidas perguntei-lhe se não estaria interessada em realizar um jogo de mesa. A M. H. foi então para a mesa de forma autónoma e esteve com os outros colegas. Relativamente a esta situação tenho a refletir acerca da diferença de idades e também da atenção necessária. A M. H. tem ainda 3 anos e por vezes necessita de um pouco de mais atenção pois nem sempre está disposta a realizar atividades. Assim, julgo ter tomado uma atitude correta ao dar-lhe um pouco mais de atenção no momento pois após esse tempo ela já foi brincar com as outras crianças. Com isto não quero dizer que não damos atenção a todos, muito pelo contrário. Mas além de darmos atenção ao grupo de uma forma global também temos que ter em atenção a individualidade de cada um (seja mais velho ou mais novo). Desta forma, na minha prática espero estar desperta para esta dinâmica do grupo e características individuais para que todos possam ter a atenção e tempo necessários. SENSIBILIDADE; ESTIMULAÇÃO E AUTONOMIA

Comentário analítico: Nesta reflexão é possível observar a preocupação com o papel do adulto na sala assim como o estabelecimento de uma relação saudável (Favinha e Moreira, 2012). Há um primeiro contato mais direto em que falo um pouco sobre mim o que interessa as crianças. É relatado um exemplo de uma menina que não quer participar nas atividades e que eu acompanho tentando compreendê-la mas sem forçá-la, refletindo de seguida acerca do apoio às crianças e atenção que lhes devemos dar.

Reflexão - 18 a 22 de Março de 2013

(...) O conhecimento de outras situações, de outras ideias faz parte da formação contínua do professor, da capacidade de apreciar e criticar construtivamente outras ideias, da disponibilidade para estar aberto ao mundo e aquilo que este oferece.Caso

viajemos, e mesmo sem viajar, é útil que visitemos coisas e que possamos aprender com elas a nível pessoal mas também profissional. Desta forma enriquecemos a nossa prática e as aprendizagens das crianças dando a conhecer novas coisas e novas formas de organizar e de melhorar a prática educativa.

Na hora do almoço a L. S (4:5) por vezes começa a chorar pois não quer comer a sopa. Num destes dias, sentei-me a almoçar ao lado dela e dei-lhe um pouco de atenção dizendo que a sopa faz muito bem, que é saudável e que eu ajudaria se necessário. A L. S. comeu então a sopa e dois dias depois, antes de irmos almoçar, disse-me: “ Rute, eu quero que tu almoces ao pé de mim! E hoje vou a comer a sopa toda sem chorar!”. Isto levou-me a pensar que a minha presença naquele dia teve significado e que a incentivou para comer a sopa sem chorar. Quando fomos almoçar nesse dia, a Leonor voltou a choramingar e eu depois referi o que ela me tinha dito. Achei por bem, distanciar-me um pouco, e almocei no outro lado da mesa. A Leonor por vezes chamava-me e eu dava vozes de incentivo: “Boa!”, Muito bem L. S.!” , “ Estás a comer tudo!”. A Leonor foi comendo e terminou tudo. Estes incentivos positivos permitiram que a Leonor ganhasse mais confiança em si pelo que tentou alcançar o objectivo e comer a sopa toda sem chorar. Não se deve menosprezar a criança e dar-lhe a conhecer os aspectos negativos mas sim realçar as coisas positivas. O que quero dizer é que em vez de se dizer que aquela criança não vai ser capaz de comer a sopa toda, se deve dizer que ela irá conseguir, poderá até não ser naquele dia mas ela será capaz. Se à partida dissermos que já não é capaz, a sua motivação não será nenhuma pois também não terá quem acredite nela. Assim deveremos incentivar a criança através dos seus pontos positivos ao invés de salientar os pontos negativos. **ESTIMULAÇÃO E SENSIBILIDADE**

(...) O educador pode então ajudar a criança a desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, não fazendo por ela mas tornando-a capaz de o fazer sozinha. **AUTONOMIA**

Comentário analítico:

Uma vez mais ocorre uma reflexão acerca de uma criança que não se sente bem e começa a chorar pelo que lhe dou reforço positivo e encorajo. Neste momento coloco-me no lugar da criança e tento compreendê-la e apoiá-la, dando-lhe depois o espaço necessário para que coma sozinha e não fique dependente da minha ajuda. Considero ainda as expectativas como algo poderá ter efeitos negativos quando mal geridas. Nesta reflexão há uma preocupação acerca da formação do professor assim como das diferentes categorias da ação que se evidenciam ao longo da mesma. O almoço é considerado também como um momento rico em aprendizagens pelo que projeto a situação como algo a considerar para trabalhar a autonomia.

Reflexão - 11 a 15 de março e 2013

O facto de as crianças terem de tapar completamente o balão e de por vezes não ser tão fácil fez-me pensar numa outra vertente daquela atividade. Ou seja, as crianças para além de colar e pintar tinham de tentar arranjar forma de conseguir ultrapassar os obstáculos que ocorressem, como por exemplo, não conseguir tapar uma parte do balão ou pintar algum sítio. Considero que é importante que as crianças se deparem com obstáculos e problemas e arranjem estratégias para os ultrapassar. As atividades têm de ser planeadas e pensadas e por isso devem conter um índice de complexidade, principalmente em turmas heterogéneas (cada criança é cada criança e mesmo um grupo homogéneo não significa que todos saibam o mesmo), que permitam

que todos possam aprender e tirar aprendizagens. Não podem nem ser muito fáceis nem muito difíceis mas devem ter uma certa dificuldade para que a criança seja estimulada e para que o que faça não seja demasiado repetitivo e enfadonho caso ela já saiba fazer. ESTIMULAÇÃO e AUTONOMIA

(...) O trabalho no Jardim-de-infância passa também pelo desenvolvimento de competências sociais que permitam que as crianças possam resolver os seus problemas e os seus conflitos de forma calma e a dialogar com os outros, demonstrando respeito e ouvindo-se.

Quando, num dos momentos durante a semana, propus que as crianças colocassem o dedo no ar não sabia se estava correta ao fazê-lo mas percebi que, naquele momento, era a única forma de as crianças perceberem que não dava para continuarmos a atividade se todos estivessem a falar ao mesmo tempo. Colocar o dedo no ar foi uma estratégia que encontrei pois as crianças tentavam insistentemente falar ao mesmo tempo, e não estávamos a conseguir conversar. Assim, disse que não conseguiríamos falar nem entendermo-nos se não respeitássemos quem estava a falar e que para falarmos teríamos de colocar o dedo no ar e os restantes teriam de ouvir. Na verdade isto resultou, pois conseguimos continuar a conversar de forma calma e ouvindo-nos uns aos outros. Julgo que com o tempo as crianças se vão organizando e adquirindo as regras do diálogo de forma a conviverem em simultâneo e a partilhar ideias em conjunto, sem se interpelarem e sem ser necessário colocar o dedo no ar. Como gostam muito de participar e quem partilhar ideias acabam por falar ao mesmo tempo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) - Ministério da Educação (1997), “ao nível do comportamento será necessário que a que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo”. Deve ainda “ser capaz de aceitar e seguir regras de convivência e vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas” (p.91).

Quando realizei o jogo de matemática na sexta-feira, percebi que a semana tinha sido uma grande azáfama e que as crianças tinham necessidade de estar nas áreas e brincar pelo que decidi que seria mais apropriado deixar as crianças brincar nas áreas. O que me surpreendeu foi que um pequeno grupo de 6 crianças não quis ir brincar mas sim terminar o jogo e pintar os símbolos da Páscoa (Fig.6 e 7). Assim, deitámo-nos no tapete com a cartolina no meio e terminámos o trabalho. Foi um momento muito gratificante para mim pois percebi que as crianças estavam muito empenhadas em fazer o trabalho. Para além disso, o grupo que ficou não foi com uma idade específica, ou seja, não foram só os mais velhos nem os mais novos, foi um grupo heterogéneo. Assim, refleti sobre estas duas questões e de como o educador deve ser flexível e compreender quais as necessidades e interesses das crianças, encontrando estratégias que se possam adaptar nas mais diferentes situações. O educador tem também de encontrar qual o momento mais propício para o desenvolvimento de determinadas atividades e isso advém também do conhecimento do grupo, de como ele funciona, das suas rotinas e do tempo que permite que se vá entendendo, estruturando e melhorando a prática profissional. Tal é algo que devo ter em conta enquanto educadora. SENSIBILIDADE AUTONOMIA ESTIMULAÇÃO

Comentário analítico: Nesta reflexão continuo a manter a preocupação com as crianças e o seu bem-estar destacando-se o momento em que decido que seria mais indicado as crianças irem para as áreas. Tal mostra, que já vou compreendendo as dinâmicas do grupo e sendo sensível às suas necessidades pelo que tendo em conta uma semana atribulada, opto por dar tempo e espaço às crianças para descontraírem e descansarem ao invés de forçar atividades. Evidencia-se também uma preocupação na organização das

atividades assim como nos níveis de complexidade da mesma para além da importância do diálogo e participação de todos. As reflexões parecem começar a ser sustentadas teoricamente.

Reflexão 8 a 12 de abril de 2013

Outro dos aspectos, desta semana, que acho interessante refletir, prende-se com o registo das novidades. Enquanto estava a fazer as novidades perguntei à I. (4:8) que letras eram aquelas. A I. dizia o que sabia e depois eu dizia, por exemplo: “Esta é a letra A. Olha que engraçado. Haverá mais letras iguais a esta? Onde estarão?” Falámos das maiúsculas e minúsculas e de palavras que começavam pela mesma letra. E toda esta procura de letras, correspondência de letras e sons chamou à atenção da C. (4:11) e da S. (4:11) que quiseram saber o que estávamos a fazer. Assim, começaram as três à procura das letras e estavam tão envolvidas que nem queriam ir almoçar (Fig.1 e 2). Esta situação aconteceu de forma espontânea e natural o que ainda foi mais interessante. Isto mostrou-me que as crianças têm interesse em conhecer as letras, em saber os sons, em aprender a ler e escrever. Desta forma, terei o cuidado de incluir isto nas minhas planificações de modo a ir ao encontro dos seus interesses em benefício de boas e significativas aprendizagens. **ESTIMULAÇÃO**

Esta semana entrou uma criança nova para o grupo e saiu a L. (4:8) pois foi para outra escola. O menino novo chama-se J. e ao início estava assim muito caladinho e calmo, procurando sempre o adulto pelo que muitas vezes quando reparava já me estava a dar a mão. Observei-o e percebi, claramente, que se sentia um pouco perdido pois tudo era novo para ele. E não é diferente de nós, quando estamos num sítio que não conhecemos e precisamos de alguém que nos ajude e nos faça sentir seguros. No primeiro dia as crianças apresentaram-se dizendo o seu nome e idade e pedimos às crianças uma atenção especial para com ele, para que o pudéssemos ajudar a integrar-se. Considero que neste momento o papel do educador é essencial em ajudar a criança a integrar-se mas o das crianças é-o de forma igual. Isto porque, a sala funciona como uma equipa e todos devem trabalhar com vista a um bem comum, ajudando e apoiando os outros. É da responsabilidade de todos fazer com que uma nova criança se possa sentir bem e segura integrando-a. Na sala, neste caso específico, de dia para dia, durante a semana, o João tem mostrado um pouco mais de si e observei que se identificava muito com o L. L (4:9) e o M.V.(5:6). O M. V.foi uma das crianças que mais lhe deu atenção e dizia muitas vezes: “O meu amigo! Porque ele é o meu novo amigo! Vou ajudar o meu amigo.”. Perguntava-lhe coisas e levava-o a conhecer a sala e a brincar. **SENSIBILIDADE**

Comentário analítico: Por esta altura há já uma maior preocupação acerca das categorias de ação uma vez que a realização dos próprios vídeos, permitiam-me ter em mente o que deveria promover para uma aprendizagem de qualidade. A procura de letras e números iniciou-se com o meu apoio e estimulação pelo que depois, fui deixando, gradualmente, de ir apoiando assumindo um papel mais orientador. A entrada da nova criança mostra também uma preocupação que tive, para que se sentisse bem no grupo colocando-me no lugar dele e no que estaria a sentir.

Reflexão – 22 a 26 de abril de 2013

Repeti a ação até já termos todas as imagens. As crianças participaram muito bem nesta atividade, disseram que tínhamos de limpar o planeta, que a Terra estava num vaso porque era uma flor. E eu perguntei: “E porque será que é uma flor?” As crianças

disseram que tínhamos de regar e de cuidar como se fosse uma planta. Quando apareceu a imagem da Terra com um termómetro disseram que estava doente e quando questionei porquê responderam-me que era devido ao lixo. Neste momento tentei que fossem as crianças a interpretar as imagens, a fazer relações, a discutir em grupo.

As questões aqui tornaram-me um motor muito importante para o desenvolvimento da atividade pois ao invés de explicar tudo, questionei as crianças acerca das imagens pretendendo que fossem elas a pensar, a relacionar, mobilizando os seus saberes e conhecimentos. As questões são também uma forma de colocar as crianças em constante reflexão acerca do que a rodeia aprendendo a questionar e a procurar as respostas às suas perguntas. É importante que o educador não dê todas as respostas mas que possa responder às perguntas devolvendo novas perguntas permitindo que as crianças possam pensar um pouco, que possam procurar as respostas e soluções de uma forma autónoma. Isto claro não impede que o educador não possa apoiar e ajudar nesta procura de respostas mas esta ajuda deve ir sendo gradualmente mais pequena. **ESTIMULAÇÃO E AUTONOMIA**

Comentário analítico: Esta reflexão mostra a importância da colocação de questões e de como estas podem colocar as crianças a pensar, estimulando-as (Tizard e Hughes, 1984). Tais perguntas permitirão que a criança seja estimulada e ao mesmo tempo seja autónoma na tarefa.

Reflexão 6 a 10 de maio de 2013

Notas de campo

Segunda-feira

- Trabalho de Projeto: Após a alteração do nome do projeto a nossa pesquisa fez então mais sentido e começámos a procurar outras coisas, que faziam parte da quinta, para além de animais. A pesquisa de animais foi dividida também em: sabemos que vivem na quinta, não se tem a certeza, não vivem na quinta. Fizemos também uma pré-selecção de animais para colocar na quinta. Além disso, as crianças começaram a mostrar-se cada vez mais interessadas (o grupo que não fazia parte do projeto). Assim, sentei-me com as crianças e conversámos sobre isso. Todas as crianças queriam agora participar no Projeto pelo que o grupo responsável (do início) disse que poderiam entrar. Conversei com as crianças e disse que teriam de encarar isto como um compromisso – levar até ao fim.

Reflexão

Por fim o último ponto a refletir refere-se à situação do M. B. (4:9) que na manhã de sexta-feira começou de repente a chorar durante o momento de acolhimento. Chamei-o e perguntei-lhe qual a razão para tanto choro, o que é que tinha acontecido. O M. tentou explicar mas estava de tal forma nervoso que nem ele conseguiu falar e expressar-se nem eu consegui entender. Assim, optei por pedir-lhe que se acalmasse e que se sentasse um pouco no meu colo enquanto eu chamava os colegas para marcar as presenças. Quando vi que ele estava mais calmo pedi-lhe então que me dissesse, de uma forma calma, o que tinha acontecido. O M. disse que o T. (3:11) tinha um carrinho que era dele. Então chamei o T. e disse o M. para lhe dar a conhecer a situação. Ambos afirmavam que o carrinho era seu e após várias tentativas de resolução do assunto, questionei a Ana Florinda e Ana Cristina acerca da situação. Também nenhuma delas sabia de quem era realmente o carrinho pelo que entreguei o mesmo à Ana Florinda (eu não ia estar nessa tarde) para que perguntasse aos pais/família de cada uma das crianças para que se esclarecesse essa situação. O Miguel estava muito abalado com a situação e eu tentei reconfortá-lo dizendo-lhe para ter calma e que à tarde quando os pais

viesses, a Ana Florinda iria perguntar para que se percebesse de quem era o carro afinal. Questionei também o Miguel sobre a possibilidade de ele ter um carro igual ou semelhante mas ele afirmava que era aquele. Este momento foi vivido com muita intensidade e tentei dar o máximo de apoio e atenção neste momento pois compreendi que a situação era sensível e importante para ele. Julgo que um educador, pelas mais diversas situações que passa, tem de colocar-se no lugar das crianças e tentar perceber o que pensam, o que sentam, como vivem as coisas. É preciso ser sensível a estas situações mesmo que para si não tenham assim muita importância. Têm importância para as crianças e o facto de nós nos disponibilizarmos a ajudar, a ouvir e dar atenção, parece-me que tem muito significado para as crianças que se sentem ouvidas e fá-las sentir-se melhor, mais confiantes e seguras. É importante que as crianças compreendam e sintam que estamos com elas, que podem confiar e conversar connosco, que somos um apoio, que somos amigos/as. **SENSIBILIDADE**

A mesma situação aplica-se ao Jogo dos Coelhoos às Tocas (Fig.4 e 5) em que o M. V. (5:8) não quis jogar pois não queria ser uma toca. Como também participei no jogo a minha estratégia foi que quando os coelhos tiveram de ir para as tocas eu coloquei-me debaixo das pernas do M.I, que estava a um canto de braços cruzados, bastante aborrecido. Depois de me colocar lá debaixo o M. despertou um pouco para a dinâmica do jogo e acabou por esquecer o problema que tinha antes. Expliquei-lhe depois que apesar de ele ser toca naquele momento ele ainda teria a oportunidade de ser coelho, aliás todos teriam. O M. V. continuou então o jogo, divertindo-se com os colegas. Este momento foi igualmente bastante interessante pois quando me coloquei debaixo das suas pernas tive como intenção mostra-lhe que a função de toca era também importante e divertida tal como o papel dos coelhos. O Miguel ao ver que também eu estava a jogar sentiu-se mais motivado para jogar. Também o C. (3:11) estava um pouco constrangido mas depois de eu incentivar um pouco ele já se soltou mais no jogo. **ESTIMULAÇÃO E SENSIBILIDADE**

Quanto a isto tenho a dizer que é importante, e pretendo nunca esquecer, colocar-nos no lugar das crianças e tentar compreender as razões que as levam a tomar diversas atitudes. Não digo que temos que tratá-las como bebés, mas temos de dar-lhes tempo e espaço para que as coisas se possam resolver e para que ela possa partilhar aquilo que se passa com elas. Apesar de serem crianças também têm as suas ideias, os seus dias mais bem ou mal dispostos, os seus sentimentos e vivências, tal como os adultos. Além disso, eu julgo que é importante que nós também façamos as atividades com eles (sem retirar a sua autonomia claro), como um igual, porque muitas vezes essa acção motiva as crianças e elas ficam mais predispostas a querer fazer também. Há então um envolvimento do educador e das crianças naquilo que é feito. **SENSIBILIDADE, ESTIMULAÇÃO E AUTONOMIA**

Comentário analítico: Uma vez mais acentua-se a preocupação de me colocar no lugar das crianças e a assim compreendê-las, apoiando-as, estimulando-as e dando-lhes depois autonomia para fazerem sozinhas. As categorias de ação tornam-se agora mais evidentes parecendo ter relação com os resultados de avaliação dos vídeos da 1ª recolha, ligando-se também à planificação de 14 de Maio (ver anteriormente) que mostra também uma maior preocupação na autonomia, portanto, ambas posteriores à análise e reflexão dos vídeos que demonstraram maior necessidade promover a autonomia. Ao longo da reflexão vou dando ênfase às necessidades das crianças e à importância de apoiar as crianças não lhes retirando a autonomia.

Reflexão 13 a 17 de maio de 2013

A sessão de motora desta semana teve como atividade a realização de um percurso. Adaptando ao projeto utilizei diferentes materiais e transformei o percurso numa ida a caminho da Quinta. Antes de irmos para o polivalente questionei as crianças acerca do que era um percurso. Como não sabiam expliquei que era um caminho e conversei um pouco sobre a sessão. As crianças fizeram os exercícios e para tal acompanhei com uma história para cada exercício. O ponto que pretendo refletir acerca desta sessão prende-se com a conversa após a mesma. No final, já na sala, conversei com as crianças sobre o que fizemos, se gostaram, se não gostaram, o que foi mais difícil, o que foi mais fácil. As crianças disseram-me que o mais difícil tinha sido saltar a cerca (caixas) e acertar com a bola no alvo. O mais fácil foi saltar nos arcos e pelo túnel. Ora estas suas conclusões ajudaram-me a perceber a estrutura e funcionalidade da minha proposta. Para além disso, à medida que as crianças foram fazendo os exercícios, constatei (observando) que acertar com a bola no balde era realmente complicado pelo que numa próxima vez utilizarei um alvo mais largo e por exemplo utilizar vários alvos a diferentes distâncias. Assim as crianças poderão escolher os mesmos consoante as suas possibilidades. Para além disto, reparei que as crianças mais novas não conseguiam saltar a caixa pelo que optei por colocar uma mais pequena ao lado. Assim, as crianças mais altas saltavam a caixa mais alta e as mais baixas a caixa mais baixa. Esta foi uma situação que resolvi no momento e que resultou muito bem. Em suma, a avaliação e reflexão com as crianças ajudou-me a perceber o que poderia alterar na atividade com vista a melhorá-la e a perceber a sua posição. **SENSIBILIDADE, ESTIMULAÇÃO e AUTONOMIA**

Esta participação das crianças e o dar a voz às crianças tem sido algo que tenho colocado como principal objectivo na minha ação. Para além disso tem sido fundamental para o melhoramento da minha prática e da própria aprendizagem das crianças. As crianças são um sujeito ativo na sua própria aprendizagem e por isso, tal como Niza S. (2012), relembra entre vários direitos, a criança tem o direito de escolher, de falar, de criticar, de argumentar, de decidir e participar na vida em grupo. Assim, é importante que o educador crie um espaço que proporcione momentos de comunicação entre o grupo. Ao longo do estágio, e pela minha prática futura terei isto em consideração para uma educação democrática responsável, onde as crianças podem falar comunicar as suas ideias. **SENSIBILIDADE e ESTIMULAÇÃO**

Comentário analítico: Nesta reflexão é dado ênfase à voz da criança como agente ativo na sua aprendizagem. A partilha e diálogo são vistos como essenciais assim como o planeamento e avaliação em conjunto (Watkins, 2012; Niza, 2013). As notas de campo são agora mais descritivas e captam pormenores que permitem compreender os acontecimentos sendo a reflexão sustentada empiricamente e teoricamente. As categorias de ação continuam a ser abordadas e refletidas.

Reflexão 29 a 3 de maio de 2013

Um dos pontos a refletir nesta semana é referente ao jogo do Urso Dorminhoco e a alguns dos aspetos que a Pr^a Assunção referiu quando conversámos sobre a manhã de terça-feira.

Nesta manhã entrou uma nova criança para a sala pelo que na explicação deste jogo pedi ao grupo, que já conhecia o jogo, para explicar ao Marco como se jogava. Esta foi não só uma forma de lhe explicar como também de integrar o novo colega dando uma certa responsabilidade e poder às crianças para ajudarem o colega. O facto de serem os novos colegas a explicar pretendia também que o Marco se sentisse mais à vontade no grupo e que interagisse com os novos colegas. **SENSIBILIDADE**

(...) Poderia ter questionado o grupo acerca da alteração do jogo para o projeto, da existência ou não de ursos na quinta e que animal poderíamos utilizar para substituir o mesmo. Desta forma as crianças tomavam também consciência do jogo, das possibilidades que o mesmo poderá oferecer em diferentes contextos. Também nesta segunda vez optei por fazer cartões ao invés de fios para que não demorasse tanto na troca de fios e não surgisse tanta confusão. Esta opção ajudou muito as crianças, principalmente as mais novas, a orientar-se espacialmente pois por vezes na euforia do jogo vão se perdendo. No jogo original há sempre um urso mas, para complexificar, depois de algum tempo decidi que seriam mais. A meu ver isto ajuda também, por vezes, as crianças que não conseguem apanhar nenhum colega e que ficam demasiado tempo a tentar sentindo-se frustradas e sem vontade de continuar. Julgo que o facto de ser mais do que uma criança a apanhar pode não só ajudar a isso como também a dar uma dinâmica nova ao jogo, tornando-o mais desafiante pois terão de correr mais e ser mais rápidos. **ESTIMULAÇÃO; AUTONOMIA; SENSIBILIDADE**

Estes jogos têm-se mostrado bastante apelativos para as crianças pois tenho observado que gostam muito de jogar em conjunto com todo o grupo. Para além disso, tenho percebido e observado que as crianças pedem sempre o mesmo tipo de jogos pelo que em futuras planificações terei isto em atenção para que possa oferecer outras possibilidades: percursos, jogos de equipa, caminhadas, ginástica, dança. Considero que o papel do educador é fundamental para esta mediação, daquilo que se vai fazendo, porque para além das crianças também o educador pode partilhar as suas propostas e em conjunto discutirem as possibilidades e necessidades. E acho que é benéfico porque as crianças compreendem e têm em si a vontade de aprender e de conhecer coisas novas, mais até do que por vezes pensamos. E isto, eu tenho vindo a comprovar ao longo do que vou observando.

A observação tem sido para mim um instrumento muito importante para planificar e compreender as crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar (OCEPE) - Ministério da Educação (1997), “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”(pág.25). Assim, observar as crianças, as suas interações, os seus gostos, as suas necessidades, tem-me ajudado a compreender e a conhecer o grupo como um todo e cada um individualmente. E isso permitiu-me que fosse adaptando as atividades e as situações ao grupo de crianças e a cada uma de uma forma individualizada. Um exemplo disso é por exemplo o T. C. (4:11) e a M. V. (6:5) que quando sabem as respostas, as atividades já não têm interesse nem são desafiantes para eles. Assim, é preciso haver um nível de complexidade que possa responder às exigências. Por exemplo, para outros meninos como o T. (3:10) ou o C. (3:10) que não partilham e não comunicam muitas ideias oralmente eu fui tentando dar-lhes mais tempo, espaço incentivando à partilha de ideias e com o tempo eles foram comunicando mais (fui falando sobre os seus interesses, sobre o que observava que faziam ou gostavam).**ESTIMULAÇÃO**

(...) Depois da sessão de movimento regressámos à sala e embora não tenha referido na planificação, antes de iniciarmos as atividades, conversei com as crianças sobre a planificação e aquilo que tínhamos de fazer. Isto é muito importante uma vez que permite às crianças tomar consciência do planeamento, daquilo que se planificou para fazer e do trabalho para aquele dia. Desta forma as crianças também se organizam não só espacialmente como temporalmente, compreendendo que há um antes e um depois tendo em conta aquilo a que se comprometeram a fazer. Depois da divisão das crianças pelas diferentes atividades fui com as crianças do Projeto pesquisar sobre os animais da Quinta. Para tal, disponibilizei diferentes enciclopédias com animais, umas com todos os tipos de animais e outra específica da quinta. As crianças viram, folhearam, pediram-me para ler e eu questionei acerca de entre todos os animais que estavam a pesquisar, quais os que pertenciam à quinta (Fig. 1 e 2). Assim, as crianças foram dizendo que animais eram da quinta enquanto eu ia registando. Perguntavam-me sobre alguns animais que iam vendo e eu lia e explicava. A primeira vez que conversámos sobre a necessidade de fazermos esta pesquisa para sabermos o que colocar na quinta, as crianças não sabiam o que era PESQUISAR. Questionei, dei tempo para respostas mas ninguém sabia dizer o que era. Assim, introduzi e expliquei esta nova palavra. As crianças começaram a familiarizar-se com a palavra e fomos sempre falando em pesquisar pelo

que as crianças sabem agora o significado dessa palavra e utilizam-na como parte do seu vocabulário. De acordo com Nunes, Silva & Sim-Sim (2008) as trocas conversacionais permitem as crianças adquirir a língua da comunidade envolvente sendo que o adulto é um “andaime” (*scaffolding*) pelo que o educador deve ter a consciência da sua função enquanto modelo. Muitas das palavras por si ditas são ouvidas pela criança pela primeira vez pelo que o educador deve ter atenção a isso, criar espaços de conversa e dar a conhecer as palavras de uma forma significativa e com sentido. Por outras palavras, o educador deve proporcionar momentos que estimulem a conversa, a introdução de novos vocabulários de uma forma progressiva e não “dar” palavras novas por acaso. Relativamente à pesquisa considero que é muito importante criar hábitos de pesquisa, de procura em livros ou outros suportes que possam ajudar a responder às questões. Na minha futura profissão pretendo dar o espaço e tempo para que as crianças possam fazê-lo, de uma forma cada vez mais autónoma. Uma boa biblioteca na sala será um instrumento que permitirá que isso aconteça.

ESTIMULAÇÃO, AUTONOMIA

Comentário analítico: Esta reflexão mostra o seu foco nos processos de *scaffolding* e importância da interação adulto criança. As categorias de ação são abordadas pelo que a minha preocupação parece crescente. Nesta data os resultados da 1ª recolha influenciaram certamente a minha reflexão em torno das categorias de ação, principalmente da autonomia. A planificação parece ser mais sustentada e com uma preocupação acerca do ambiente educativo que possa visar aprendizagens de qualidade.

As reflexões eram constituídas pelas notas de campo e depois pelo texto em si que, tal como foi referido na metodologia, compreendiam uma dimensão descritiva, reflexiva e projetiva. Estas dimensões são visíveis ao longo de todas as reflexões sendo que ocorre um progressivo salto qualitativo relativo ao sustento teórico da reflexão.

Analisando as reflexões é possível verificar que as categorias de ação: Sensibilidade, Autonomia e Estimulação são referidas e refletidas do início ao final da PES no Pré-Escolar. Ainda assim, é notória a crescente preocupação com estas categorias uma vez que as reflexões do final do estágio refletem acerca das diferentes propostas, dos seus resultados, de como poderia melhorar e acerca do papel do adulto em colocar andaimes (Brunner). A categoria Sensibilidade é relatada muitas vezes nas reflexões pelo que a visão da criança como agente ativo, a importância de responder às necessidades e interesses das crianças, compreender e colocar-se no lugar da criança – empatia, são aspetos bastante evidenciados como uma preocupação na minha prática. Ao mesmo tempo as categorias da Autonomia e Estimulação emergem por meio de questões, incentivos, elogios, tempo para fazer sozinho. A interação criança-criança é também um ponto assente nas reflexões.

As reflexões abordam diferentes temáticas sendo que as categorias são quase sempre evidenciadas, independentemente da temática abordada..

Por fim, a minha maior aprendizagem através da realização de reflexões prende-se com a possibilidade de refletir acerca da minha ação porque, através das notas de campo, desenvolvi reflexões que me permitiram compreender a minha ação educativa e ajustá-la. Pensando sobre ele pude colocar questões a

mim própria, colocar hipóteses, pensar como poderia fazer, o que poderia melhor, o que teve sucesso ou não (Alarcão, 2001). Consequentemente fui refletindo acerca da minha interação com as crianças: se estava a fazer por elas, se lhes dava tempo para desenvolver as atividades, se lhes dava o apoio necessário para fazerem depois sozinhas, se lhes dava atenção, carinho e ouvia as suas ideias, se as propostas eram indicadas à sua idade e desenvolvimento (sala heterogénea), se as crianças estavam envolvidas ou não na atividade e se sentiam estimuladas. A visualização dos vídeos na minha primeira recolha fortaleceu, certamente este ajuste qualitativo.

Escala de Empenhamento do Adulto – Análise dos vídeos

Tal como foi explicado na metodologia, a análise dos vídeos obteve-se utilizando a Escala de Empenhamento do Adulto. As avaliações de cada vídeo seguem a seguinte ordem: Rute, professora Assunção e educadora Ana. Distinguem-se dois momentos: início e fim da PES sendo que dia 26 de Abril é considerado o dia da 1ª avaliação dos vídeos. A hora não é um aspeto a considerar. Além disso, a pontuação ocorre da direita para a esquerda na seguinte ordem: SD (sem dados) – 1 -2- 3- 4- 5 sendo o ponto 5 o mais alto.

1ª Recolha – Início do mês de abril de 2013

Tabela 6 - 1º vídeo – Conversa de grande grupo acerca de uma saída ao exterior

HORA 14:00		5	4	3	2	1
Em grande grupo. Encontramo- nos sentados para conversar sobre a saída, do dia anterior, à Quinta do Pomarinho. Como a M. V. não foi disse que seria interessante contar-lhe solicitando isso ao grupo. Para tal pedi que quem tivesse ideias ou coisas para dizer, que colocasse o dedo no ar. Fomos conversando e fui tentando que as crianças fossem conversando mas que não se perdesse o sentido da reunião. Vou tentando dar atenção e ouvir todos, ao mesmo tempo que alerta para ouvirem quem está a falar. Rute Pires	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA 14:00		5	4	3	2	1

<p>A Rute está em grande grupo (15 crianças e 2 adultos) sentados no tapete e propõe que contem a uma menina que não tinha vindo ao J.I. a ida à Qtª do Pomarinho. As crianças aceitam entusiasmadas e a Rute estabelece as regras para os que quiserem falar (colocar o braço no ar). Vai dando a palavra aos meninos sempre tendo em atenção as diversas contribuições espontâneas que surgem e envolvendo os meninos na construção de um discurso comum. Faz algumas perguntas (fechadas) para eliciar informação e encoraja todos a participar e a estarem atentos ao que dizem.</p> <p>Prª. Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA 14:00		5	4	3	2	1
<p>Preocupação de acolher a M.V. e contextualizar o dialogo. Revela respeito por cada criança em particular ,acolhendo o contributo que cada uma pode dar . Incentiva e motiva de forma interessante e espontânea cada elemento Estimula a participação/ contributo de cada um dando oportunidade de participar na conversação em grande grupo.</p> <p>Educadora Ana</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Nesta avaliação a educadora colocou o valor máximo em todas as categorias sendo que eu e a Professora Assunção obtivemos cotações entre os valores 3 e 5. O valor 3 corresponde ao nível de autonomia pelo que esta categoria tem o valor mais baixo numa das análises enquanto a sensibilidade obtém, na soma das três análises, a pontuação mais alta. O facto de ser eu a ir orientando a conversa em grande grupo levou-me a colocar o 3 como pontuação.

Tabela 7 - 2º vídeo – Trabalho de Projeto em pequeno grupo

HORA		5	4	3	2	1
<p>Pequeno grupo do Projeto. Estou com eles numa mesa a pesquisar sobre os animais da quinta. Disponibilizei diversos livros e questiono as crianças sobre que animais existem na quinta. Vou questionando sobre os animais, registando e fazendo uma tabela para que quando dizem que não sabem se há ou não possamos colocar para pesquisar. Vou questionando, lendo o que me pedem. A pergunta sobre que animais há mais na quinta repete-se diversas vezes. Relaciono a pesquisa com o facto de a M. B. ter uma quinta – os conhecimentos e vivências ajudam.</p> <p>Rute Pires</p>	Sensibilidade			X		
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
<p>A Rute está sentada numa mesa com 3(?) meninos a ver que animais há na quinta. As crianças estão a consultar livros e vão dizendo o que há na Quinta. A Rute questiona (entoação) a veracidade de algumas respostas e aceita imediatamente as que estão certas. Aqueles que questiona coloca numa lista para pesquisar. Mantém um tom de voz algo repetitivo e pouco vivo, não encontrando formas de motivar as crianças a não ser repetindo as mesmas perguntas. O conceito de quinta está um pouco difuso na mente das crianças.</p> <p>No final questiona a M. B. sobre a sua Quinta começando um diálogo que poderia ser interessante mas volta às mesmas perguntas.</p> <p>Pr^a. Assunção Folque</p>	Sensibilidade			X		
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
<p>. Questiona as crianças de forma a estimular o gosto por perguntar,querer saber ,devolvendo a questão no sentido de despertar a curiosidade. Carinhosamente, aborda a pesquisa,partindo das vivencias de cada um.</p> <p>Revela respeito por cada criança em particular ,acolhendo o contributo que cada uma pode dar.</p> <p>Incentiva e motiva de forma interessante e espontânea cada elemento.</p> <p>Estimula a participação/ contributo de cada um dando oportunidade de participar na conversação em grande grupo.</p> <p>Educadora Ana</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Comentário analítico: Tanto eu como a Professora Assunção obtivemos as cotações iguais (pontuação 3 em todas as categorias) o que constituiu como aspeto interessante uma vez que, duas pessoas diferentes olharam o mesmo vídeo e retiraram as mesmas conclusões. Tal mostra uma certa analogia na avaliação entre ambas as avaliadoras. Por outro lado, a Educadora considera a estimulação e sensibilidade no nível 5 e autonomia no nível 4 (um valor acima das avaliações anteriores).

Tabela 8 - 3º vídeo – Elaboração da Planta da maquete

HORA		5	4	3	2	1
<p>Pequeno grupo. Estamos a fazer a planta da maquete colocando o resultado da nossa pesquisa (que animais). Escrevemos cabras e o M. B. mostra interesse em querer saber as letras. Vou incentivando e questionando acerca do que podemos colocar, que quantidades. Vou lendo o que registámos nos dias anteriores. Vou tentando que sejam as crianças a pensar sobre o que temos de colocar, o que nos</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação	X				

falta. Realizamos contagens. São as crianças que desenharam e constroem enquanto eu vou apoiando. Rute Pires	Autonomia		X			
--	-----------	--	---	--	--	--

HORA		5	4	3	2	1
Está numa mesa a fazer um registo do que precisam de fazer na quinta e propõe escrever 3 cabras. Fala em voz alta enquanto escreve o que motiva as crianças a pensarem sobre as letras. A Rute segue o interesse da criança e explora com que letras se escreve a palavra cabras e outras. Depois continua a falar do que precisam de fazer, referindo-se sempre a um registo feito anteriormente que a Rute vai lendo para orientar o trabalho das crianças. O que nos falta? Vai dando feedback positivo avaliativo (embora geral) às crianças. Apoia sempre as crianças a tomarem consciência do que vão fazendo e do que precisam de fazer, fazendo contagens com os meninos. Prª Assunção Folque	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
Revela total disponibilidade para o grupo. Questiona as crianças de forma a estimular o gosto por perguntar, querer saber. Desperta o gosto por aprendizagens diferenciadas. Revela respeito por cada criança em particular, acolhendo o contributo que cada uma pode dar. Incentiva e motiva de forma interessante e espontânea cada elemento. Estimula a participação/ contributo de cada um dando oportunidade de participar na conversação em grande grupo. Educadora Ana	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Comentário analítico: As três avaliações consideram a autonomia a nível 4 enquanto a estimulação e sensibilidade variam entre o 4 e 5. Nesta análise verifica-se uma avaliação equilibrada entre as três avaliações, em que os valores se encontram praticamente iguais exceptuando apenas um valor da sensibilidade. Nesta situação decorre um trabalho de pequeno grupo onde vamos pesquisando sobre a quinta. Talvez as pontuações tenham relação com o tipo de organização do grupo que me permitia interagir e questionar as crianças.

Tabela 9 - 4º vídeo – Atividade de digitinta no exterior

HORA		5	4	3	2	1
. Trabalho de pares. Estamos na rua a fazer digitinta. Começo por explorar com a M. V. o seu nome (para não serem sempre desenhos). Ela diz que não sabe pelo que a	Sensibilidade		X			

ajudo e vou dizendo as letras. O L. escreve o seu nome de uma forma mais autónoma pelo que não interfiro. Propondo fazer uma casa e aproveito isso para explorar com as crianças a constituição da mesma e as formas geométricas (colocando questões). Questiono as crianças sobre o que é que podemos fazer mais pelo que pedem para escrever o meu nome. Rute Pires	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
. Digitinta. Com uma criança . pede para a criança escrever o nome e coloca andaimes dando indicações letra a letra (vai lendo os sons ajudando a tomar consciência. Pede ao Luís para escrever o nome e este não precisa de tanto apoio. Propõe apagar e fazer uma casa. Vai falando das formas geométricas dos elementos do desenho. Embora conduza muito o desenrolar da situação, pede ocasionalmente para as crianças darem ideias para todos fazerem (ex: as janelas em quadrados e mais tarde escrever Rute). Pr^a. Assunção Folque	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
. A criança é estimulada a participar com gosto, valorizando o seu saber, dando orientações e pistas. Incentiva e motiva de forma interessante e espontânea cada elemento. Estimula o dialogo e o pensamento. Estimula a participação/ contributo de cada um dando oportunidade às crianças de experienciar novas descobertas. Educadora Ana	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Comentário analítico: Uma vez mais eu e a Professora Assunção avaliamos os vídeos com as mesmas pontuações. A educadora aumenta um valor a cada uma das categorias (comparando com a minha avaliação e da Pr^a Assunção). Assim, enquanto eu e a Pr^a Assunção temos pontuação iguais a educadora mantém-se na mesma perspetiva (de que a autonomia é menor), mas aumentando um valor. Refletindo acerca desta análise do vídeo, talvez se tivesse optado por permitir que a Maria V. começasse primeiro por exeporar, sem a minha intervenção, permitisse uma maior autonomia na atividade. A minha intervenção seria apenas se fosse necessário, e se as crianças se mostrassem sem opções de descoberta na atividade de pintura e desistissem de experimentar. Depois deixaria a situação decorrer, distanciando-me e permitindo que as crianças descobrissem novas situações em conjunto.

Conclusões da 1^a recolha:

As avaliações realizadas mostraram-se muito idênticas com a Professora Assunção, enquanto os valores da educadora tenderam a ser superiores. Tal poderá dever-se ao facto de a educadora desenvolver trabalhos semelhantes às atividades que desenvolvi pelo que considera as pontuações mais altas devido à familiarização com as atividades. Por sua vez, a Professora Assunção assume uma postura exterior à situação, construindo uma avaliação mais distanciada de todo o contexto, e focando-se apenas no que vê no vídeo (uma vez que não presenciou todo o decorrer da atividade). Pode-se considerar também a formação para a utilização da escala, à qual a educadora não teve acesso.

2ª Recolha - final do mês de maio

Tabela 10 - 1º vídeo – Reconto da história: “A galinha Lua”

HORA 14:00		5	4	3	2	1
. Encontramo-nos dispostos em grande grupo. Reconto da história: A Galinha Lua. Como nessa história construímos um suporte visual com as imagens da história, utilizámo-lo para recontar a mesma. Assim, fui questionando as crianças tentando que fossem elas a fazer o reconto e a participar com as suas ideias, discutindo-as. Num certo momento, criou-se um pouco de confusão pelo que conversei com o grupo combinando utilizar-se o dedo no ar para nos conseguirmos organizar. Tentei ouvir as crianças, acompanhar as suas ideias sobre a história e por vezes resumir as ideias para todos irem seguindo a atividade. Rute Pires	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
O grupo está sentado em roda na zona das almofadas mas todos virados para um dos lados para ver a Rute e o suporte – imagem da história. A Rute vai perguntando o que é que os meninos vêm e como é que se desenrolou a história, utilizando perguntas fechadas. Prª. Assunção Folque	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
Atenciosa a cada criança, incentivando-as a participar. Esforça-se por envolver todo o grupo. Valoriza o contributo de cada criança pode dar Educadora Ana	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Na minha avaliação a pontuação mantém-se 4 para todas as categorias enquanto a Professora Assunção considera que a estimulação e autonomia estão um nível abaixo. Na reflexão após o confronto de análises (com a Professora Assunção) voltei a rever o vídeo e apercebi-me que as questões que colocava eram muito fechadas e não permitiam a criança pensar, colocar hipóteses sobre a história. As questões tinham em conta aquilo que eu já sabia que eles iam responder. Daí a importância de refletir e de colocar questões abertas para que a crianças possam desenvolver o seu pensamento (Tizard e Hughes, 1984; Cazden, 2001).

Tabela 11 - 2º vídeo – Pintura da maquete do Projeto: “ Vamos construir uma quinta”

HORA		5	4	3	2	1
<p>Pequeno grupo. Pintura da maquete do projeto: “Vamos construir uma quinta!” Precisávamos de pintar a maquete pelo que três crianças começaram então a atividade pintando a mesma. Neste momento acompanhei-as mas tentei intervir o menos possível ouvindo as suas ideias, explorando com elas as situações e procurando responder às necessidades (tentando que fossem elas a explorar, a fazer a pintura em conjunto, ajudando na colocação da tinta quando necessário). Vamos explorando, comparando, observando o que vai acontecendo ao longo da atividade. Vou apoiando o trabalho tentando que o façam de uma forma autónoma e descontraída, incentivando ao seu trabalho em equipa de uma forma divertida.</p> <p>Rute Pires</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

HORA		5	4	3	2	1
<p>Pequeno grupo (3). Pintura da maquete do projeto: “Vamos construir uma quinta!” A Rute dá indicações ao José sobre como fazer a tinta e pergunta a outra menina se está a correr bem. Outra menina diz que está à espera da Rute para pintar e a Rute diz que está a ajudar o José.</p> <p>Depois dá indicações para começarem a pintar indicando os locais onde devem pintar e as cores. Elogia os meninos que fizeram o que ela lhes indica.</p> <p>Prª Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia				X	

HORA		5	4	3	2	1
<p>Demonstra carinho e utiliza voz encorajadora, estabelecendo uma relação empática com o grupo, revelada através da atenção. O grupo está receptivo à proposta da atividade</p> <p>Motiva a participação e o grupo acompanha a preparação da atividade com interesse.</p> <p>Dá oportunidade à criança de experimentar ,dialogando e aceitando sugestões / reparos do grupo ,cimentando um bom clima para a realização da atividade. Confere a cada criança uma área de trabalho, depositando nela intenção de Ada um dos elemento do grupo “ fazer como sabe.”</p> <p>Educadora Ana</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Comentário analítico: Nesta análise os valores entre as avaliadoras sofrem alguma discrepância, principalmente ao nível da autonomia. Penso que tal se deve ao facto do pouco distanciamento, da minha parte e da educadora, da atividade na sua totalidade. Ao vermos o vídeo, a atividade na sua totalidade parece ter influência naquilo apenas naquilo que foi gravado. Quero com isto dizer que quando eu e a educadora vimos o vídeo pode não ter ocorrido a abstração de toda a atividade para nos focarmos apenas no vídeo. Ainda assim, os valores da estimulação e sensibilidade encontram-se próximos ou iguais. Esta atividade poderia ser mais estimulante e autónoma se não desse tantas indicações às crianças de como deveriam fazer, mas permitisse que elas descobrissem, experimentassem as cores, me questionassem e assim colocássemos ideias acerca das diferentes possibilidades (juntos).

Tabela 12 - 3º vídeo – Tempo nas áreas da sala – área das ciências

HORA		5	4	3	2	1
<p>Em pequeno grupo encontramos-nos a desenvolver trabalhos nas áreas da sala. No preciso momento estou na Área das Ciências e duas crianças observam e questionam-se acerca do globo terrestre. Começam por perguntar sobre Espanha e as capitais dos países. Perguntam sobre o Polo Norte. Juntos vamos procurando, vou dando algumas indicações e colocando questões que permitam que procurem (acerca das capitais, por exemplo). Dou também tempo para pensarem, para conversarem entre si, não forçando questões ou conhecimentos pois pretendo que explorem. Neste momento algumas crianças (exteriores à área) solicitam o meu apoio em diversas situações pelo que vou dando atenção, como por exemplo, para afiar o lápis em que exemplifico e depois sugiro que a criança repita sozinha. Depois de algum tempo de exploração do globo deixo o par de crianças a explorar de forma mais autónoma indo dar atenção a outra área.</p> <p>Rute Pires</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
<p>Na Área das Ciências duas crianças observam e questionam-se sobre as capitais de vários países. A Rute verifica as respostas corretas e depois um menino diz que quer ver o polo norte e mais tarde o polo sul. A Rute ajuda-os a encontrarem o que querem explicitando de forma clara como encontrar a América do Sul. Faz depois uma pergunta que deixa as crianças sem conseguirem responder mas não insiste e diz para eles explorarem enquanto ela vai a outra zona da sala.</p> <p>Prª Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
<p>Estabelece contacto visual com as crianças de forma a estimular, ouvindo e sugerindo novas pistas para o saber. Esse contacto é recíproco. Revela muita calma e total disponibilidade para a atividade.</p> <p>Corresponde ao interesse das crianças, procurando estimular a exploração por descobrir novos saberes através da visualização do Globo, apresentando dados novos para completar essa pesquisa (quando se refere às capitais dos países...).</p> <p>Deixa as crianças procurar espontaneamente o que querem saber, apenas mediando essa atitude. Procura dar atenção a outras crianças que necessitam de orientação e que a solicitam, procurando solucionar uma situação problemática, encorajando-as a resolver.</p> <p style="text-align: right;">Educadora Ana</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: A análise das diferentes avaliadoras foi bastante semelhante pelo que as pontuações variam entre o 4 e o 5 em que a educadora mantém o 5 em todas as categorias de ação. Já eu e a professora Assunção obtivemos a mesma pontuação (4) para a categoria da autonomia sendo que invertimos os valores da sensibilidade com a estimulação, considerando a professora Assunção um 5 para a sensibilidade e um 4 para a estimulação. Tais valores parecem mostrar que a interação adulto-criança estabelecida teve uma qualidade considerável. Isto porque nesta situação permito que as crianças explorem o globo, não intervindo nem limitando a sua procura ou dando todas as respostas às suas perguntas. Fui orientando mas dando espaço e tempo para juntos conversarem sobre o que observavam, promovendo e incentivando à descoberta.

Tabela 13 - 4º vídeo – Atividade de pintura com palhinha

HORA		5	4	3	2	1
<p>Este momento foi dedicado à pintura utilizando a técnica da palhinha. De uma forma mais individualizada apoiei esta atividade. Assim fui observando, questionando, e quando o Miguel disse que não conseguia, perguntei se ele queria ajuda o que o incentivou mais (particpei com ele). O Miguel tem a ideia de carimbar a mão pelo que o incentivo e questiono acerca disso. Algumas crianças estão também a observar o trabalho do Miguel interagindo com ele.</p> <p>Questionei o Miguel acerca da pintura com a mão pelo que ele foi explorando: só os dedos ou toda a mão e qual seria o resultado.</p> <p style="text-align: right;">Rute Pires</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
------	--	---	---	---	---	---

Pintura com palhinha. O Miguel mostra dificuldades e a Rute incentiva e faz com ele mas também nota a dificuldade. Propõe juntar água o que ajuda a que ele consiga resultados para o esforço. Aceita as propostas do Miguel (pintar a mão) apoiando a sua realização. Pr^a. Assunção Folque	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

HORA		5	4	3	2	1
Estabelece de forma empática um relacionamento que encoraja a criança a descobrir o saber ,dando dicas para que isso se proporcione.Total encorajamento para a execução da atividade pela promoção do trabalho a pares. A atividade desenvolvida a pares, neste caso, a estagiária e o Miguel, permite pensar de forma criativa, em que cada um vai dando dicas ao outro para novas descobertas. São valorizadas as sugestões que o Miguel vai apresentando, de forma a descobrir novas saberes, revelando-se a estagiária completamente receptiva. O Miguel está completamente à vontade para apresentar as suas sugestões já que a disponibilidade da estagiária é total.Quando sugere fazer isto ou aquilo é porque sabe que lhe é dado total receptividade. Educadora Ana	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Analogamente ao vídeo anterior estas avaliações obtém, entre as três avaliadoras, valores muito próximos pelo que a educadora mantém o 5 em todas as categorias enquanto eu e a Professora Assunção assumimos o valor 5 para a sensibilidade, e 4 e 5 para a autonomia e estimulação sendo que eu considero o 5 para a estimulação e o 4 para a autonomia e a Professora Assunção o inverso.

5.2.1.1. Análise da evolução da interação adulto – criança ao longo da PES no Pré- Escolar

Para compreender as implicações da análise da 1ª recolha na minha ação educativa, elaborou-se um gráfico que representa os valores do total de observações 12 (4 visualizadas pela Professora Assunção, 4 visualizadas pela educadora e 4 visualizadas por mim) fazendo assim um somatório de todas as visualizações e considerando os vídeos como independentes.

Tal permite compreender a evolução da 1ª recolha para a 2ª recolha.

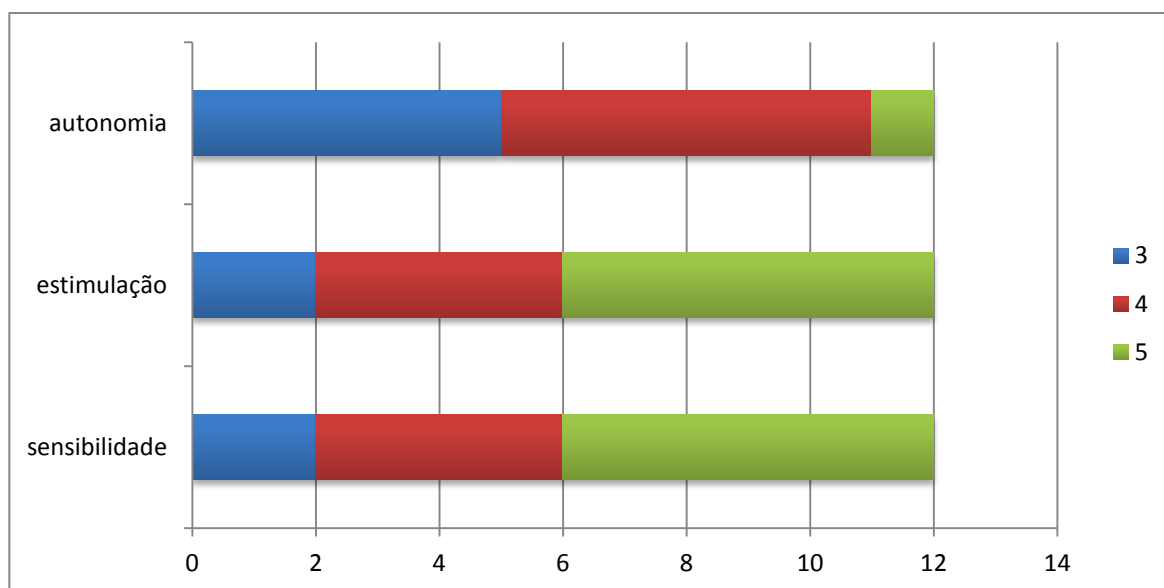


Fig.3 Gráfico da 1ª recolha de vídeos no Pré-Escolar

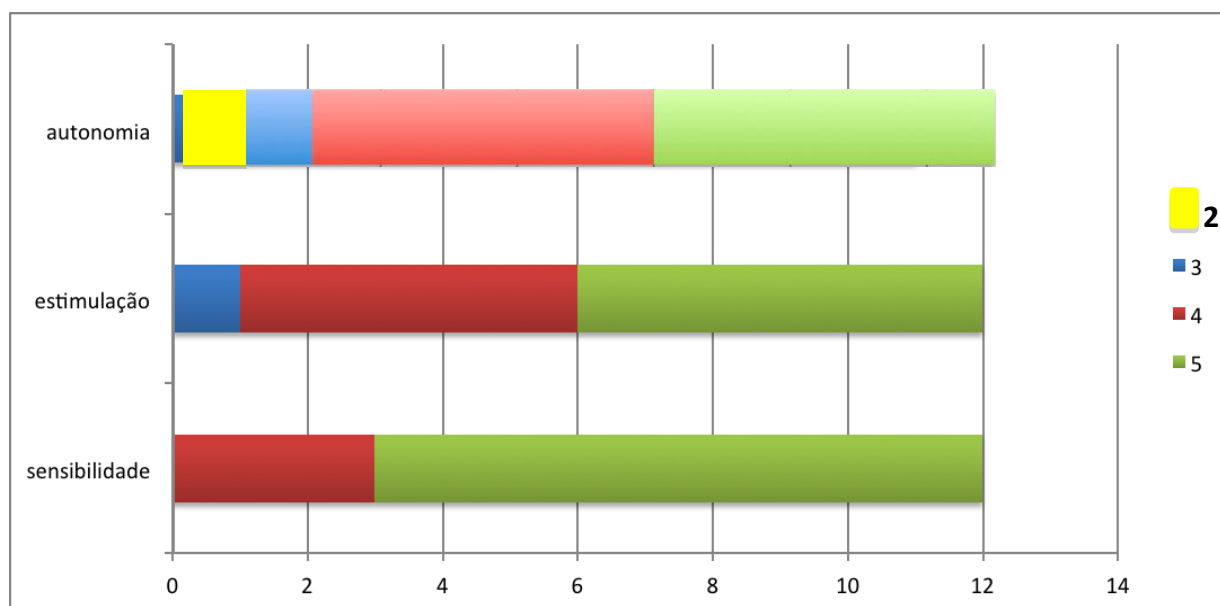


Fig.4 Gráfico da 2ª recolha de vídeos no Pré-Escolar

Na primeira recolha a autonomia apresenta o nº 3 num maior número de observações quando comparado com a 2ª recolha pelo que a autonomia obteve uma melhoria qualitativa. A sensibilidade obteve também uma melhoria pelo que os seus valores situam-se entre 4 e 5. A estimulação aumentou também ai nível das pontuações uma vez que obteve mais um nº 4 diminuindo a pontuação nº 3 para uma só observação.

Partindo da análises dos dois gráficos constata-se que houve um aumento de qualidade em todas as categorias de ação embora na 2ª recolha surja uma observação com pontuação 2. A melhoria mais notória é sem dúvida a categoria da autonomia o que tem sido a ser o alvo de maior preocupação ao nível da PES. Além disso, as atividades de pequeno grupo parecem obter melhores resultados.

A análise da 1ª recolha teve implicações positivas na obtenção dos resultados acima patentes uma vez que ao observar que a autonomia obtinha valores menores a nível de qualidade, a minha ação foi ajustada assim como as planificações e reflexões para poder estabelecer uma interação com a criança em que, embora desse apoio, também permitisse uma maior autonomia nas atividades.

Penso que o facto de não ter “dado” tanta autonomia se prendeu com a vontade de querer ajudar e permitir que conseguissem fazer, acabando por ajudar demasiado e não permitindo o desenvolvimento e aprendizagem mais independente da minha intervenção.

Assim reconheceu-se progresso e melhoria na minha intervenção educativa ao nível da interação que estabeleci com as crianças e o grupo, procurando promover e desenvolver aprendizagens significativas. O valor média da 1ª recolha é de 4,1 e da 2ª recolha de 4,4 pelo que se obtém uma diferença de 0,3.

5.2.2. Análise das interações adulto-criança na PES no 1º ciclo

Planificações

Analogamente à análise realizada no Pré-Escolar encontram-se agora alguns exemplos de planificações que permitam compreender o trabalho desenvolvido na PES do 1º ciclo.

Planificação início da PES no 1º CEB

Segue-se um excerto da planificação de início da PES, datando a **9 de Outubro de 2014**:

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:20 Matemática – Adivinha “Qual o sólido que trago?”. Correção da ficha sobre os sólidos geométricos. A simetria de reflexão.

(...) Depois da correção introduzirei a noção de Simetria. Assim começarei por questionar o grupo acerca de Simetria. Perguntarei se sabem o que é, se já ouviram falar, se sabem exemplos. Partindo do que sabem e partilham no momento (dos seus conhecimentos), introduzirei uma breve explicação acerca do conceito. Para exemplificar utilizarei imagens que recortei previamente. Colando as imagens no quadro solicitarei a participação de uma criança para fazer a divisão dessa imagem, de modo a obter duas partes iguais/ ambas iguais. Partindo desta exemplificação darei então uma explicação mais correcta e elaborada de Simetria de Reflexão, abordando o eixo de simetria, imagem simétrica e assimétrica. Assim, para demonstrar e permitir que participem, irei colocando diversas questões e pedindo que vão ao quadro traçar o/s eixos/s de simetria nas diversas imagens (quadrado, triângulo) que construí e outras que desenharei. Para confirmarmos se é ou não eixo de simetria, dobraremos as

imagens e verificaremos se ao dobrar se sobrepõem por igual. Além disso aludirei ao espelho como a forma de ver o reflexo da imagem. Para contrastar darei ainda exemplos de imagens que não sejam simétricas, para que compreendam que nem tudo tem eixos de simetria pois existem imagens simétricas e assimétricas. Também farei o exemplo de uma imagem em que traço o eixo e eles terão de completar de modo a ficarem simétricas. No final da explicação e demonstração faremos uma breve síntese das aprendizagens em que serão as crianças a explicar-me o que é a simetria de reflexão, dando exemplos se necessário.

11:00 -12:30 Estudo do Meio: Trabalho de Projeto: “ Os cinco sentidos”

(...) Durante este momento eu e a Professora Helena circularemos pela sala acompanhando os grupos, ouvindo as suas ideias, apoiando, incentivando e clarificando algumas ideias. Ao mesmo tempo, vamos lendo e corrigindo possíveis erros ortográficos e frases. Estaremos algum tempo em cada grupo, respondendo a dúvidas ou questões (que não sejam as que querem saber acerca do tema, claro). É importante que quando colocam essas questões nós estejamos cientes de que, mesmo que saibamos as repostas, não é nossa função dar a resposta pois serão as crianças que terão que procurar e pesquisar.

Comentário analítico: A planificação destaca a importância dos conhecimentos prévios das crianças para a aprendizagem de novos conceitos e noções.

Tenho também o cuidado de dar atenção mais individual a algumas crianças que não tinham adquirido as características dos sólidos geométricos e que ainda não os identificavam. Durante o dia as atividades permitiram o diálogo e o trabalho em equipa pelo que se percebe que o papel do adulto, principalmente no trabalho de Projeto, é de mediador e orientador na aprendizagem (Watkins, 2005). Além disso, quando refiro que devemos ter cuidado com o apoio mencionando, de forma implícita, encontra-se a categoria da autonomia, uma vez que o trabalho de projeto tem como grande objetivo promover a autonomia da criança na procura, pesquisa e aprendizagem.

A planificação de dia **16 de Outubro de 2013** merece também alguma atenção:

1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Português

- **Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor**
 - Responder adequadamente a perguntas;
 - Recontar e contar;
- **Organizar a informação de um texto lido**
 - Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito;
 - Identificar o tema ou referir ao assunto do texto (de que se trata), exprimindo-o oralmente e relacionando-o com conhecimentos anteriores
- **Ouvir ler e ler textos literários**
 - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e tradição popular;

- **Compreender o essencial dos textos escutados e lidos**
 - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações;
 - Recontar uma história ouvida ou lida;
 - Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história;

Matemática

- **Recolher e representar conjuntos de dados**
 - Representar dados através de gráficos de pontos e de pitogramas;
 - Ler tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e **pitogramas** em diferentes escalas (interpretar o assunto, os dados, e as características em estudo);
- **Resolver problemas**
 - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar;
- **Reconhecer e representar formas geométricas**
 - Identificar pirâmides e cones, distinguir poliedros de outros sólidos e utilizar correctamente os termos “vértice”, “aresta” e “face”;
 - Distinguir atributos não geométricos de atributos geométricos de um dado objeto;
 - Reconhecer os sólidos geométricos tendo em conta as suas características específicas;

Estudo do Meio

- Identificar os alimentos e a sua disposição na roda dos alimentos (quantidades);
- Reconhecer a importância de hábitos de uma alimentação saudável e equilibrada;
- Reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de atividade física e de regras de segurança e de prevenção;

09:30 Estudo do Meio: Apresentação: “ Dia Mundial da Alimentação” – power-point

Começarei por questionar o grupo acerca do dia (se há algo diferente, que dia é). Depois conversaremos um pouco sobre o Dia Mundial da Alimentação, que se celebra nesse dia, e aquilo que eles sabem sobre a temática: o que é que ouviram, há alguma coisa que se comemore, porquê, o que é que sabem e ouviram acerca desse dia. Desta forma criarei um espaço de partilha de ideias e conhecimentos acerca do tema para depois poder apresentar o power-point (de acordo com o que sabem - expansão das suas ideias). A apresentação será simples e permitirá que as crianças possam ir participando, lendo, questionando, respondendo a questões ao mesmo tempo que vai decorrendo. (...) Este será um momento de trabalho em grupo em que circularemos pela sala para ir apoiando os grupos. Além disso, os grupos poderão entre ajudar-se quando encontrarem imagens de alimentos que pertençam a outro grupo e queiram dar-lhes (partilha entre grupos). De seguida iremos juntar todos os pedaços da roda, construindo assim a roda dos alimentos e os seus respetivos grupos. Para terminar conversaremos acerca deste trabalho (avaliação em conjunto - projeção).

Comentário analítico: Relativamente a esta segunda planificação os aspetos a destacar são os objetivos a desenvolver. Encontram-se demasiados objetivos a desenvolver num só dia, pelo que senti necessidade de minimizar os objetivos para assim conseguir trabalhar os objetivos e a sua avaliação. Seria preferível

desenvolver os objetivos de uma forma gradual e que realmente fossem o foco da atividade (mesmo que outros objetivos e competências estejam a ser desenvolvidas). A demasia de objetivos não permite que nos concentremos naquilo que realmente pretendemos desenvolver.

Nestas atividades há a promoção de autonomia e de trabalho cooperativo sendo que vou estimulando a criança através do meu apoio nas atividades.

A avaliação em conjunto e a projeção são também uma constante assim como a síntese de aprendizagens (Formosinho, 1996). A categoria da sensibilidade não é tão evidente na descrição das atividades.

Segue-se a planificação de dia **12 de Novembro de 2013**,

09:20 Aula digital com o MAB. Ficha de trabalho

Nesta atividade irei apoiando mas terei o cuidado de dar poder à criança dizendo-lhe que é ela a professora e que tomará conta daquele momento – autonomia. Será a criança a dinamizar aquele momento, a representar o nº, a dizer se está certo ou errado, a escolher o colega e a explicar a contagem.

Depois de alguns alunos fazerem algumas representações, faremos uma ficha de trabalho sobre a numeração (exercícios de leitura de números, contas, representação de números, ordem crescente e decrescente). Para a ficha explicarei os exercícios e apoiarei na sua resolução. Estarei circulando pela sala tirando dúvidas e observando as resoluções, tendo em conta que o aluno também tem de pensar sobre as questões e tentar arranjar a resposta (incentivarei à sua autonomia na resolução ajudando só se for mesmo necessário e se observar que se sente um pouco frustrado por não conseguir).

11:00 – 12:30 Português. O “ Bicho- Carpinteiro”

Depois do almoço regressaremos à sala onde pedirei que todos abram o livro de Português na pág. 28, no texto: “ O Bicho-Carpinteiro”. Pedirei que façam uma primeira leitura silenciosa e só depois leremos alto. Para tal escolherei aleatoriamente alguns alunos para lerem.

Após a leitura irei realizando perguntas de despiste e de compreensão oral do texto: “Sobre o que nos fala o texto?”, “O que fazia o bicho-carpinteiro?” “O que faz um carpinteiro?”, “Era bom no que fazia? “O que aconteceu?”. Este será um momento de conversa e interpretação oral acerca do texto e da temática envolvente.

Depois de conversarmos um pouco pedirei então que respondam às fichas de compreensão escrita do mesmo. Ao mesmo tempo irei apoiando na sua realização e quando algumas crianças não perceberem, colocarei a questão e perguntarei aos restantes colegas para que estes possam explicar (em vez de ser eu a explicar). Depois das fichas irei pedindo que vão respondendo e iremos discutindo respostas, procurando a mais completa (pedirei que escrevam no quadro ou escreverei eu) mas tendo em conta as diferentes respostas (não há uma só resposta correta nível de estrutura da frase).

Comentário analítico: Nesta planificação é descrita a atividade sendo que refiro que pretendo que a criança a faça autonomamente, tornando mais evidente e explícita esta categoria. Ao longo das atividade a autonomia é uma constante bastante vincada. Além disso, promovo o trabalho em grupo para que possam participar ajudando-se. As questões colocadas acerca do texto são maioritariamente fechadas sendo a

pergunta: “O que é fazer um carpinteiro?” uma pergunta mais aberta e que permite a criança mobilizar os seus conhecimentos e discutir ideias (Tizard e Hughes, 1986). A multiplicidade de respostas é também um fator importante pelo que todas as respostas deverão ser tidas em consideração.

A planificação de dia **18 de Novembro de 2013** é também alvo de análise. Mostra ser uma planificação mais pensada, sustentada e tendo em conta as categorias de ação:

1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O dia terá como sentido que as crianças se expressem de forma escrita e oral acerca dos seus desejos e gostos. Desta forma terá como sentido o desenvolvimento de uma atividade que permita a marca mais pessoal de cada um e das suas experiências, gostos e desejos e de, conseqüentemente, nos conhecermos melhor uns aos outros.

11:30 – 12:30 Português: Escrita de um texto sobre o tema: “As profissões” – o que quero ser quando for grande. Apresentações à turma.

(...) Durante este momento acompanharei a escrita do texto, apoiando, incentivando, alertando, colocando questões que permitam que as crianças reflitam acerca da língua e da escrita (frases, sentido das frases, ortografia, organização e sentido do texto). Alertaremos para a necessidade de fazerem a leitura daquilo que escrevem para compreenderem o sentido do texto.

(...) Esta correção será realizada com as crianças para que elas compreendam os seus erros, identifiquem os seus erros e se auto corrijam.

À medida que vamos corrigindo cada criança irá apresentar à turma o seu texto e a profissão que gostaria de ser. No final bateremos palmas valorizando o seu trabalho e a sua escolha concluindo com uma conversa sobre as diferentes profissões e a riqueza e importância dessa diversidade.

4. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de uma forma contínua no decorrer das atividades pelo que me permitirá compreender as aquisições e conhecimentos dos alunos, as facilidades e dificuldades de cada um, aquilo em que teremos de trabalhar mais, outras formas de intervir que possam ter mais sucesso para as suas aprendizagens.

Comentário analítico: Os aspetos a analisar acerca desta planificação prendem-se com o sentido de dia. Este evidencia a criança permitindo que exista sensibilidade aos gostos, desejos e emoções, nomeadamente acerca do que gostariam de ser quando crescessem. O sentido do dia é significativo para as crianças e abrange o que se pretende desenvolver naquele dia. Além disso vou estimulando, colocando questões, hipóteses que permitam a reflexão da criança acerca do que escreve, incentivando as suas tentativas. Nesta planificação tenho em conta cada criança e a importância de mostrar e apresentarem esse texto à turma valorizando-se o seu trabalho, esforço e empenho.

Também o ponto da avaliação é essencial uma vez que mostra a transversalidade e continuidade da avaliação, como um processo reflexivo e formativo para melhorar (Máximo-Esteves, 2008; Alarcão e Tavares, 2002).

Por fim, apresenta-se uma última planificação diferente das anteriores uma vez que foi adequada e adaptada a toda a semana. Como a semana iria consistir nas celebrações natalícias, fez-me sentido construir uma só planificação que pudesse responder à organização do trabalho de toda a semana ao invés de planificações diárias que se iriam repetir dia para dia.

A planificação data do dia **9 a 13 de Dezembro de 2013** e encontra-se na íntegra, exemplificando ser uma planificação que engloba as três categorias de ação:

2. PERSPETIVA GLOBAL DA SEMANA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A semana terá como sentido desenvolver trabalhos em torno das vivências do natal, tradições, comemorações e costumes trabalhando, ao mesmo tempo e de uma forma transversal, todas as áreas de conteúdo. Assim esta semana terá como sentido “descobrir” o verdadeiro significado do Natal (valores, sentimentos, partilha, amor), trabalhando em conjunto e aprendendo uns com os outros – comunidade de aprendizagem. Watkins, C. (2005).

2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Os objetivos de natureza curricular prendem-se com a mobilização de tudo o que aprenderam e daquilo que sabem, e que lhes será útil no trabalho. Todas as áreas curriculares estarão interligadas pelo que trabalharemos diversos objetivos do âmbito da:

- Matemática (cálculos de decorações, cálculos de construção da árvore de natal, quantidades, tamanhos, régua, formação de triângulo – construção da estrela);
- Estudo do Meio (factos e conhecimentos acerca do Natal, relato de vivências e tradições, calendário – véspera e dia de natal);
- Português (leitura e audição de histórias e poemas, compreensão das histórias, comunicação oral e partilha de ideias e vivências, escrita do convite, partilha da passagem do natal (onde e com quem));
- Música (canto de diversas músicas, audição de músicas durante a semana enquanto trabalhamos, canto no teatro);
- Dança (coreografia de natal – teatro);
- Expressão Plástica (colagens, recortes, pintura, construções, postal do convite, estrela de natal – motricidade fina, sensibilidade estética);

Os objetivos focar-se-ão também na Formação Pessoal e Social de cada um, pelo que nos focaremos em trabalhar e aprender juntos, em trabalhar valores como respeito, humildade, sinceridade, aceitação do erro, ajuda, amizade, confiança.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Durante esta semana faremos decorações de natal para a sala e para a escola, construiremos árvores de natal, estrelas e o postal/convite de Natal. Ao mesmo tempo iremos ensaiando o teatro, as músicas e a dança para apresentação de natal aos pais. Ouviremos histórias e músicas e cantaremos juntos. Também assistiremos a uma apresentação de natal e faremos a avaliação de leitura.

Será uma semana de trabalho em equipa onde procurarei que trabalhem juntos, que partilhem, que se entre ajudem. Incentivarei às suas ideias e à sua colocação em prática. Pretenderei dar poder e voz às crianças para que se sintam agentes ativos nas suas aprendizagens e responsáveis pelas mesmas. Ao mesmo tempo facultarei autonomia às crianças para que possam experimentar e produzir coisas por si mesmas (mesmo que eu esteja a orientar).

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Papéis de vários tipos (lustro, papel de cenário, celofane, cartolinas, metalizado, crepe, papel de embrulho);
- Computador, colas, lápis, canetas, tesouras, copos, materiais recicláveis, paus de bambu, tintas;
- Desenhos de natal, fita cola, folhas brancas;

5. ORGANIZAÇÃOD DA AVALIAÇÃO

A cada atividade iremos conversando sobre o seu decorrer: Está a correr bem? O que é que temos de melhorar? Como? Quem nos pode ajudar? Onde poderemos colocar essa decoração? Que é que podemos fazer mais? Que podemos alterar?

Assim, iremos colocando questões e tirando conclusões que nos permitam crescer e aprender com o nosso trabalho em conjunto. Será uma avaliação coletiva com vista a melhorar o nosso desempenho e a refletir sobre o que fazemos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3 (1).

Comentário analítico: A organização desta planificação teve como sustentabilidade teórica as comunidades de aprendizagem de Watkins (2005), notando-se assim um salto qualitativo na realização das planificações.

Embora não exista um programa que abranja a Formação Pessoal e Social, ao longo da PES senti necessidade de abranger esta área, pelo que nesta planificação a menciono como uma área imprescindível na formação. Além disso, apesar de existirem programas e metas, existem muitos outros objetivos que desenvolvemos e devemos desenvolver como valores, atitudes, competências sociais (cabemos a nós adequar o processo educativo mesmo que seguindo programas).

A planificação tem em conta a minha ação educativa e a fomentação do trabalho cooperativo, da autonomia, da estimulação e sensibilidade sendo que no final coloco questões essenciais para a avaliação e progresso de todos. A organização desta planificação foi posterior à análise dos vídeos em que, semelhantemente ao pré-escolar, a autonomia mostrou ser a categoria que devia melhorar. Assim a

organização de trabalhos cooperativos foi uma resposta a tal, permitindo-me apoiar mas facultando progressiva autonomia.

Caderno de Formação - Reflexões

De forma idêntica, apresentam-se excertos de diversas reflexões da PES do 1º ciclo, com vista a compreender a minha ação ao nível da autonomia, estimulação e sensibilidade.

Reflexão –17 a 21 de Setembro de 2013

(...) Neste dia a professora referiu algo que me chamou muito a atenção. Em conversa com o grupo disse: “Quem faz as escolas são os alunos, os professores e os auxiliares de ação educativa. Todos contribuem.”

Esta afirmação teve importância na medida em que por vezes os alunos são tidos em segundo plano na participação na vida da escola, parecendo existir uma hierarquia entre os intervenientes. Desta forma considero que a escola deve ser pensada por todos e para todos, contando com a participação de cada um para contribuir na sua organização, estrutura, mudança, eficácia e funcionalidade. Assim, também as crianças se sentem como sujeitos ativos na sua aprendizagem e conhecimento, no espaço onde esse processo ocorre a maior parte do tempo. É importante que as crianças sejam parte da escola e que se sintam bem nela, construindo a noção de que há uma comunidade educativa, onde todos têm um lugar. A escola deve ser um espaço para todos, pensado e refletido por todos, procurando responder às exigências e necessidades do mundo atual. Ao dizer isto, a professora fez-me pensar na política da escola, pelo que observei que todos são importantes e procuram fazer o melhor para a escola que é de todos. É então importante que todos saibam e sintam isso. **SENSIBILIDADE**

Ao longo da semana eu própria fui sentindo isso pois fui muito bem recebida por todos, tanto pelas crianças como pelos adultos e isso tem implicações bastante positivas no nosso desempenho. Toda a comunidade escolar me recebeu muito bem e mostrou-me o espaço oferecendo-se para o que fosse preciso.

Outro dos aspectos que reparei durante a semana foi a relação da professora com as crianças. A propósito dos aniversários, em que cada elemento da turma colocava o dedo no ar consoante o mês em que fazia anos, a professora colocou o seu dedo no ar, no mês de outubro e um aluno disse:

“A professora agora é uma aluna?” – criança

“Então não faço parte da turma?” – professora

“Sim faz.” – criança.

Partindo daqui e de outros momentos foi possível observar o sentido de pertença e o ambiente de grupo na sala. O diálogo, citado anteriormente, levou-me a refletir acerca da relação entre professor aluno pelo que consegui observar que a professora pertence ao grupo e que eles têm essa noção. A professora questiona e envolve as crianças de uma forma ativa no seu crescimento e nas suas aprendizagens tendo em conta as suas ideias, o que já sabem, o tempo de partilha, os seus sentimentos e emoções, as suas dificuldades e destrezas. As crianças não são meras ocupantes da sala mas sim pessoas que participam nas decisões e problemas que se vão colocando. Além de aprenderem, também recebem muito carinho, beijinhos e atenção que para mim são também necessários e essenciais por parte do professor/professora. Esta relação pedagógica, que tem lugar no processo de ensino- aprendizagem, é também uma relação marcada por uma componente afetiva. Assim, segundo Amado, J., André, M., Carvalho, E. & Freire, I (2009), há

a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afectivo. Uma responsabilidade que se alarga para além da construção de cada rumo particular e que atinge a sociedade e o futuro. Tal como se espera que ele diga a verdade (lógica, científica e moral), também se espera que ele tenha comportamentos e atitudes “que relevam dos seus valores cívicos, éticos e morais” (Sêco, 1997, p. 73) e, conseqüentemente, interaja com justiça, não se limitando ao respeito pela lei e pela regra, mas com desvelo e o reconhecimento do outro (Amado, 2000).

Ainda segundo os mesmos autores apesar do termo afectividade ser polissémico, neste contexto de interação prende-se com atitudes de respeito, de abertura, empatia criando-se uma relação de confiança e bem-estar. Este tipo de relação mostra-se como um fator positivo e imprescindível no desenvolvimento das crianças.

Em suma, foi muito interessante observar como a professora se relaciona com o grupo de uma forma bastante equilibrada pois mesmo ensinando e aprendendo com as crianças, cria um espaços de conversa, de discussão de assuntos, de carinho e atenção (beijinhos e mimos). Acho que é essencial que as crianças sintam este apoio da professora. Que possam contar com a professora não apenas para aprender mas também para ter atenção, carinho, afeto. Um professor não necessita de ter uma função rígida e hirta, acima dos seus alunos (superioridade). Assim, futuramente, tanto neste estágio como no meu futuro profissional, pretendo desenvolver uma relação pedagógica com as crianças, baseada no carinho atenção, respeito, confiança e amizade que permita a criação de uma ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento e aprendizagem, visando o bem-estar de todos.

Como era a primeira semana as crianças realizaram um trabalho acerca das regras da sala. Este foi também um ponto a que dei atenção esta semana. Não teria dado tanto se fossem regras banais, que todos conhecemos, como: “ Não fazer barulho.”, “Estar quieto.”. Acontece que estas regras me chamaram à atenção pela sua originalidade e pelo facto de terem sido realizadas e ilustradas pelas crianças. Algumas das regras eram: **Ser feliz; Proibido dizer: Não sou capaz; Não ignorar as pessoas quando estão a falar (olhando para elas); Escutar com atenção; Não se deve sair da escola sem autorização;** Ora estas regras permitem que se crie um ambiente agradável na sala em que as crianças são incentivadas a aprender, a ajudar-se, a ouvir os outros, a estar bem consigo próprio e com os outros . **Ser Feliz** que todos nós deveríamos ter essa regra na nossa vida. Ser feliz é o que nos permite estar bem a todos os níveis, e por isso, se as crianças estiverem bem isto afectará positivamente o seu crescimento e aprendizagem.

É visível um ambiente em que a criança tem a oportunidade de errar, aprender com o erro e em que os colegas não se devem rir mas sim ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Assim é cultivada uma relação de convivência social, que permite que todos se sintam bem com os outros e consigo próprios, respeitando diversas regras (que eles elaboraram).

Há ainda um/a responsável/ajudante na sala, por semana, que ajuda nas tarefas e se responsabiliza por tomar nota do comportamento da turma, ajudar com a distribuição de cadernos, livros ou fichas, entre mais;

As crianças são muito autónomas e independentes na realização dos seus trabalhos, observando-se ainda uma entreajuda e trabalho em equipa. Trabalham bastante a pares e quando terminam os seus trabalhos oferecem-se para ajudar os colegas. Achei bastante interessante esta dinâmica de trabalho uma vez que considero importante que as crianças ajudem os outros, partilhem ideias, aprendam com os outros pois é isso que caracteriza um grupo. **AUTONOMIA, ESTIMULAÇÃO E SENSIBILIDADE**

Comentário analítico: A presente reflexão, embora no início, representa já uma sustentação teórico que advém da preparação no Pré-Escolar. Além disso é visível a minha preocupação em observar e estabelecer

uma relação saudável e fortalecida com as crianças, procurando conhecê-las e apoiá-las. Esta minha reflexão provém da minha observação em que fui compreendendo a relação da sala de aula, a autonomia das crianças e a estimulação e refletindo acerca disso para quando viesse diretamente (para existir uma coerência entre as práticas – minha e da professora).

Reflexão –23 a 27 de Setembro de 2013

Enquanto a primeira semana foi uma semana de integração na sala e na escola, de conhecimento das crianças e do ritmo das atividades, esta segunda semana já me permitiu interagir e participar de uma outra forma com o grupo.

Assim os aspetos a refletir esta semana têm em conta os primeiros contatos mais diretos com as crianças e o estabelecimento de uma relação com o grupo, as professoras e a comunidade educativa. O estabelecimento desta relação passou por conversar com as crianças, por estar com elas nos intervalos, por conhecê-las e dar-me a conhecer. Esta relação é recíproca portanto, as crianças ao darem-se a conhecer esperam que também eu dê uma parte de mim. E é esta relação que permite que possamos interagir com as crianças, e que exista uma interação adulto-criança mais forte e significativa. Assim, é importante referir que relação é diferente de interação, uma vez que a primeira remete-nos para o relacionamento com as pessoas no que toca à forma como comunicam, como se tratam e vivem com o outro, enquanto a segunda se baseia nas ações entre os envolvidos em que a ação de uma tem efeitos na outra.

Durante esta semana fui ajudando na realização de fichas e tarefas (Fig. 1), sempre incentivando as crianças a pensar, a experimentar, a tentar. Este apoio na realização das fichas teve como intenção ajudar e explicar não retirando a autonomia na resolução dos exercícios e propostas. Este momento foi muito importante para mim pois permitiu-me esta, individualmente, com cada criança e desta forma conhecê-las, compreender as suas aquisições e aprendizagens, as suas preferências nos exercícios, os conteúdos mais apreciados. As crianças sentiam-se muito à vontade para me chamar e para me perguntar coisas, o que para mim foi indicador de que, de certa forma, se sentiam confortáveis com a minha presença e dispunham da minha ajuda. Isto também foi possível porque durante este tempo tive uma postura de envolvimento, ou seja, não estive sempre sentada a um canto mas sim tentando participar, sempre que possível, e sem interromper o decorrer das aulas.

Em suma, o estabelecimento de uma relação positiva, com base em valores e atitudes fundamentadas e refletidas, permitem que o professor e educador possa ir conhecendo as crianças, de uma forma individual e coletiva. Para mim é muito importante que as crianças se sintam à vontade, que possam confiar em nós, que interajam connosco e que se sintam compreendidas. Desta forma, pretendo desenvolver uma relação saudável começando por me integrar e por dar espaço e tempo a esta relação, permitindo que se crie o início de uma possível amizade. **ESTIMULAÇÃO, AUTONOMIA e SENSIBILIDADE**

(...) Também durante esta semana corriji os trabalhos de casa das crianças. Nesta correção, ao invés de colocar certos e errados em grande tamanho, fi-lo pequenos e com lápis (possibilitando troca de livros para o ano) e coloquei, por vezes, comentários que ajudassem as crianças a refletir acerca do erro. Quando corrigia uma palavra escrevia-a corretamente para poderem ver a diferença/erro. Assim, nesta correção, tive como objetivo que as crianças pudessem refletir acerca dos seus erros ao invés de marcar errados e as crianças não compreenderam porque erraram. A minha formação tem-me ensinado que o erro é uma forma de aprendizagem, e que devemos ver o mesmo como uma forma de progredir na nossa aprendizagem e crescimento. Também assim é nossa função cultivar esta ideia na sala para que as crianças possam aceitar e enfrentar o erro, aprendendo com ele. É importante que as crianças compreendam que errar é natural e que ao errar aprendemos, e que devemos ajudar os outros quando tal acontece. **ESTIMULAÇÃO E AUTONOMIA**

Comentário analítico: Nesta reflexão observa-se uma preocupação crescente com interação adulto-crianças pelo que faço referência atal com a intenção de distinguir relação de interação. As categorias de ação estão muito presentes na minha reflexão referindo-me a todas elas e preocupando-se com a sua qualidade. A correção dos trabalhos de casa teve também o objetivo de proceder a uma avaliação mais formativa uma vez que como optei por colocar frases e anotações, as crianças tinham a possibilidade de ler e compreenderam o que erraram, porque erraram, como melhorar, tomando o erro como promotor de aprendizagem (James et al., 2006).

Reflexão -7 a 11 de Outubro de 2013

O professor e educador deve então assumir um papel de constante reflexão e partilha com a equipa. O nosso conhecimento e progresso surge na partilha, na discussão com os outros pois nós aprendemos com os outros e os outros connosco. Desta forma, é uma aprendizagem cooperada pelo que durante o estágio apoiarei e partilharei as minhas ideias, refletindo para aprender. Partilharei as minhas ideias e ouvirei outras. Refletiremos em conjunto, planificaremos e avaliaremos em conjunto tendo em vista uma educação de qualidade. O meu objetivo será crescer como pessoa e como profissional, pelo que estarei aberta a todas as ideias e levarei comigo muitas outras pois enquanto nós aprendemos com os professores cooperantes, também eles aprendem connosco. Esta é uma das vantagens de todo este trabalho, além do desenvolvimento de uma prática refletida, coerente e fundamentada. Questionarei acerca do que não souber pois o questionamento é uma forma de aprendermos.

Os interesses e necessidades das crianças estarão sempre em questão pois pretende-se uma aprendizagem de qualidade, eficaz e significativa. Segundo Gomez T., MirV.eSerrats M., (1994), “devemos procurar melhorar a dinâmica da aula” e dar um reforço social-positivo aos alunos. Assim, o professor tem de ser um exemplo e deve arranjar formas de tornar a sala e as aulas o mais dinâmicas possíveis, sendo que para isso deve planificar e avaliar o trabalho tanto com a equipa como com o grupo – regulação da ação.

A relação que o professor estabelece com os seus alunos e com a sua turma em ambiente educativo influencia, em grande escala, o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Moreira e Favinha (2012) as crianças e os jovens aprendem estratégias sociais ao observarem as interações dos outros. Por conseguinte, o adulto funciona como um modelo e, portanto, os métodos de disciplina usados podem influenciar o desenvolvimento social.

A professora Helena tem uma relação muito forte e saudável com o grupo, onde domina o respeito, a sinceridade, a verdade, a partilha entre todos. Utilizam-se diferentes métodos, como o interrogativo, ativo, dedutivo, demonstrativo e expositivo, sendo que tenta sempre que as crianças participem o mais que for possível. As crianças são no seu geral bastante participativas e o facto de a professora ter na sala uma abertura relativamente ao que se faz, porque se faz, porque é que é assim, permite que as crianças se apropriem dos métodos e que o ambiente seja propício à aprendizagem.

Há, então, uma relação entre o ambiente educativo e o método que se usa em sala de aula. Esta relação é estreita e bastante vinculada, pois de acordo com Pinheiro e Ramos (2005), uma relação de formação harmoniosa baseia-se no equilíbrio entre os diferentes componentes da situação de formação: professor, educando e o conhecimento/saber. **ESTIMULAÇÃO; SENSIBILIDADE**

O professor deve recorrer a estratégias que possam permitir um bom relacionamento do professor alunos, aluno – aluno, advindo também a necessidade de desenvolver competências sociais, que permitam um sucesso de aprendizagem com os outros. Além disso deve ter em consideração as vivências e experiências das crianças, os seus interesses, as suas necessidades.

Na sala há um ambiente de partilha e cooperação onde as crianças querem aprender coisas novas. Os métodos utilizados são aqueles que se consideram os mais apropriados e que permitem o desenvolvimento e crescimento das crianças (tanto em conhecimento como na interação e relação com os outros). Aprendi que o método deve funcionar como meio e não como fim, pois a professora utiliza os métodos com vista a chegar a um fim e não a chegar a esses métodos.

A professora tem sempre uma atenção especial aos conhecimentos prévios dos alunos, questionando e tendo em conta as suas respostas não ignorando as suas ideias, dando ênfase ao questionar e de eles fazerem por si “ aprender fazendo”. A professora promove momentos de partilha, de diálogo pelo que esta vida saudável em grupo permite a utilização de diversos métodos, que a professora vai adequando ao processo de ensino aprendizagem.

As crianças gostam muito de participar e a professora dá incentivo, permite que as crianças expliquem e exemplifiquem as suas ideias, que se discutam situações e é sempre muito cordial com as crianças. A aprendizagem é centrada no aluno e todos sabem que podem contribuir no enriquecimento da aprendizagem, inclusive a professora. Na escolha dos métodos, a professora tem em conta os recursos, os objetivos, o tempo, o grupo e nível de aprendizagem.

Assim, futuramente, terei em conta a forma como se desenvolve a aprendizagem na sala, proporcionando diversas atividades e utilizando os métodos que melhor se ajustam, estimulando o interesse e curiosidade e facilitando a aprendizagem. Além disso, tentarei desenvolver atividades que visem o método ativo em que a criança é agente ativo e co-construtor da sua aprendizagem. Este método permite que as atividades e aprendizagens tenham significado e sentido para si.

(...)Segundo, Favinha, M. & Moreira, J. (2012) “ as habilidades de gerir, de dirigir e de supervisionar os alunos durante o processo de aprendizagem são as componentes indispensáveis para um ensino e aprendizagem eficazes.” (pág.2). De acordo com Amado e Freire (2005, citado em Favinha, M. & Moreira, J. 2012), o professor deve “contribuir para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões.”pág.2.

Através das autoras percebe-se que o professor funciona como modelo, não devendo ser autoritário mas sim assertivo, deixando que os alunos participem nas decisões e no estabelecimento de regras. Assim, o aluno toma isso como um compromisso, criando-se também empatia pelos outros, desenvolvendo-se com o professor um ambiente propício à aprendizagem, com uma grande base de respeito, confiança, segurança, cooperação. Todos somos responsáveis pela aprendizagem uns dos outros.

O carinho, atenção, afecto são essenciais numa boa relação professora aluno e vice-versa, permitindo criar um ambiente de respeito e de amizade aliado a um bom desenvolvimento de aprendizagens. AUTONOMIA; SENSIBILIDADE E ESTIMULAÇÃO

Comentário analítico: É possível verificar que há uma continua preocupação relação adulto –criança, assim como pelas necessidades e interesses das crianças. A participação ativa das crianças e na tomada de decisões é também refletida com vista a compreender a dinâmica da sala e o trabalho cooperativo, defendendo esse tipo de trabalho como o mais apropriado para a aprendizagem de todos (Watkins, 2005). O papel de um professor reflexivo, construtivo e inovador é também abordado permitindo perceber que apesar de se estar

no 1º ciclo o ensino não precisa de ser tradicional podendo ser organizado de uma forma mais estimulante e sensível às necessidades e interesses de todos – constituiu-se como objetivo.

Reflexão – 2 a 6 de Dezembro de 2013

Assim, o dia de segunda feira teve como sentido desenvolver oportunidades que visassem a aprendizagem através de atividades lúdicas, nomeadamente o jogo. Diversos estudos mostram o papel do jogo no desenvolvimento social e cognitivo da criança e na sua educação. Além disso, mostram também a sua diminuição na transição do pré-escolar para o 1º ciclo pelo que se torna fundamental incluir o jogo como forma de aprendizagem. Uma vez que o nosso curso compreende tanto a ação do educador e do professor, é essencial fazer uma ponte entre a prática pedagógica que, para muitos, parece ser, divergente e até incompatível. Isto porque por vezes diferencia-se muito o Pré escolar do 1º ciclo e do meu ponto de vista, há um continuidade entre ambas uma vez que os pressupostos de uma educação de qualidade são os mesmos, e as crianças continuam a gostar e a ter necessidade aprender a jogar e a brincar.

O dia teve também como sentido desenvolver um momento em que as crianças pudessem brincar e desenvolver diversos valores e competências, trabalhando em equipa e desenvolvendo um trabalho cooperativo.

De acordo com Boyd, B. & Pellegrini, A. (2010),

“ o jogo constitui um excelente meio para avaliar as crianças. O facto de o jogo ser um prazer e uma motivação sugere que as crianças poderão exibir elevados níveis de competência num processo de avaliação orientado para o jogo. (...) A um nível mais básico, as crianças gostam muito de brincar. Para algumas pessoas isso pode ser justificação suficiente para a sua inclusão nas escolas. Porém, como mais-valia, o jogo parece ser algo de instrumental no desenvolvimento social e cognitivo das crianças.” (pág.257).

Segundo os mesmos autores, o jogo compreende diversas dimensões como verbalização, interação social pelo que quando propomos jogo se deve planear estas experiências educativas tendo em conta fatores como as competências sociais, as aprendizagens, os conflitos, as regras.

Começámos então por falar sobre o jogo: o que era, quem conhecia, o que se fazia dando voz às crianças para partilharem as suas concepções. Algumas crianças, escuteiras, já tinham jogado e explicaram as suas ideias acerca do que conheciam e sabiam, dando-me então uma base para explicar a partir daquilo que já sabiam, ampliando os seus conhecimentos.

Depois e partindo das ideias já desenvolvidas, perguntei o que era trabalhar em equipa, que regras deveriam existir, explicando depois como iria decorrer o jogo e entregando a sua folha de orientação. Fizemos equipas (eu disse que seriam 5 equipas e perguntei quantas pessoas teriam de estar em cada equipa) à sorte em que as crianças escreveram os números de 1 a 5 nos papéis. A minha intenção era que as crianças participassem o máximo possível, mesmo na simples organização dos grupos.

(...) À medida que iam fazendo, nós professoras, íamos acompanhando, incentivando, apoiando e por vezes mediando algumas situações. Pedimos para que lessem bem e com atenção, que trabalhassem em equipa e não deixassem ninguém do grupo para trás.

Sendo o contexto educativo um local privilegiado para promover as competências sociais, como respeito, cooperação, negociação, diálogo, é importante ter em conta o surgimento de conflitos que, segundo Seijo, J. (2003), assumem diferentes

formas, têm diferentes intensidades e nascem por diferentes motivos, pelo que, tanto podem criar “caminhos de entendimento e desenvolvimento social e pessoal, como, pelo contrário, podem abrir vias de destruição e desconhecimento dos direitos e necessidades que, como seres humanos, todos temos.”p. 29.

Assim, de acordo com o mesmo autor, o professor deve “aproveitar” os conflitos como algo transformador, em que as crianças possam resolver os seus problemas de forma pacífica. Num mundo multicultural em que se está em constante ambiente intergeracional é importante desenvolver estas competências sociais aprendendo não só a lidar com os outros, como também consigo próprios.

O professor deve assumir uma postura neutra nos conflitos que se criam não tomando partido de nenhum dos intervenientes, ajudando-os (sem dar opinião) a compreender o seu problema, incentivando à comunicação como forma de resolução do problema, acentuando os pontos de acordo e positivos, procurando que sejam as crianças a encontrar uma solução que satisfaça ambas as partes envolvidas. O professor tem então de desempenhar uma função de escuta, de mediação da situação tentando que as crianças possam chegar a um acordo autonomamente, para que aprendam a resolver os seus problemas e autocontrolar-se, vivendo pacificamente com os outros mesmo com diversidade e heterogeneidade, tomando partido disso mesmo para o seu crescimento enquanto pessoa social. Durante o jogo fomos assumindo esta postura e tentando que se fossem organizando e dialogando uns com os outros.

Comentário analítico: Por fim, e tentando dar resposta aos interesses e necessidades das crianças e compreendendo (através da análise dos vídeos) que precisava de facultar mais autonomia e estimulação no contexto, organizei diversas atividades assim como esta para promover a estimulação e autonomia na resolução de problemas em conjunto. A voz das crianças é um aspeto refletido como meu cuidado diário assim como os seus conhecimentos prévios que me permitiam ampliar – scaffolding “andaime”, Brunner e Vasconcelos).

O trabalho cooperativo (Rugoff, Matusov e White,2000) e a diversificação de atividades são também abordados como importantes na prática educativa.

Escala de Empenhamento do Adulto

Seguem-se os resultados da análise e avaliação da 1ª recolha. A primeira recolha, tal como foi referido, foi avaliada a 12 de novembro de 2013. Uma vez mais a pontuação executa-se da mesma forma: da direita para a esquerda sendo os valores à direita os menores e o máximo atingir o valor 5.

1ª Recolha

Tabela 14 - 1º vídeo–Atividade no computador

HORA		5	4	3	2	1
<p>Estamos a desenvolver trabalho coletivo. Para tal estamos a utilizar as TIC, mais concretamente o computador. Cada criança tem a oportunidade de ir ao computador e, através do programa do MAB, mover as peças e formar um nº para a turma “adivinhar”. Depois confirma se está correto. Depois de dizerem o nº escrevem-no no caderno por extenso.</p> <p>Neste momento dou apenas indicações permitindo que a criança manipule de forma autónoma. Vou estabelecendo conversa com o grupo.</p> <p>Rute Pires</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

HORA		5	4	3	2	1
<p>No computador dá apoio a uma menina para começar dando instruções mas dando opções. Os outros meninos falam em números e a Rute diz que ainda não deram.</p> <p>Prª. Assunção Folque</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação				X	
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
<p>Atividade matemática realizada com auxílio do computador (MAB). Explica a atividade e o funcionamento do computador mas permite que a criança seja autónoma e faça as suas escolhas pessoais relativamente aos exercícios apresentados aos colegas.</p> <p>Prª. Helena Assude</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Analisando as avaliações acima apresentadas é possível verificar que tanto eu como a educadora pontuámos as categorias por igual, no seu máximo valor. A Professora Assunção tem uma avaliação que em muito se distancia dos resultados por mim e pela professora obtidos. Em reflexão, pode dever-se ao pouco distanciamento da totalidade da atividade que não nos permitiu focar apenas no momento que foi gravado. Como a atividade era num computador e as crianças é que manipulava e eu só orientava quando fosse necessário, tal levou-nos certamente a pontuar como 5 uma vez que eram as crianças a desenvolver a atividade com os seus colegas. No vídeo tal ideia não é perceptível (pouco extenso), e daí as diferenças tão acentuadas.

Tabela 15 - 2º vídeo –As Plantas

HORA		5	4	3	2	1
<p>Aula de matemática sobre as Plantas e Perspetivas. Para entenderem a forma como se constroem as plantas todos se colocaram em cima da sua cadeira (de pé). Antes tinham observado um objeto em cima da mesa e ao colocarem-se de pé voltaram a observar esse mesmo objeto. Desta forma fomos conversando sobre as diferentes perspetivas e a forma como vemos as coisas de diferentes locais. Fui questionando algumas crianças de modo a que pudessem explicar a forma como estavam agora a ver o objeto que antes tinham visualizado. As crianças foram dizendo o que viam e o que já não viam.</p> <p style="text-align: right;">Rute Pires</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
<p>A Rute está de frente para o grupo com um livro na mão e pergunta a um menino: então porquê Manuel? Não espera pela resposta e reformula: por exemplo, da garrafa que tens aí o que é que estás agora a ver? O menino responde algo e a Rute repete: só estás a ver a tampa, mas antes não estavas a ver só a tampa, pois não? Estavas a ver a garrafa toda. Os meninos que estão em pé em cima das cadeiras a olhar por cima para uma garrafa pousada nas mesas. Individualmente cada um responde e a Rute reforça que o que estão a ver agora é diferente de como tinham visto a garrafa quando a viram de frente. Depois diz: é tal e qual como a planta. Volta a perguntar outra menina mas antes que esta responda pergunta-lhe se ela está a ver a Barbie (risos e a menina confirma que não)e depois confirma e agora já não... deslocando-se para o centro do grupo sintetiza elaborando: então nós estamos noutra perspetiva. A planta sai de acordo com onde nós estamos a desenhar. Alguns meninos falam e a Rute continua: se nós estivermos em cima (coloca a mão para cima) nós estamos a desenhar tudo aquilo que vimos de cima; se nós estivermos assim de frente, por exemplo, eu agora se eu tivesse aqui, eu desenhava a garrafa só aquilo que via (alguns meninos estão atentos e outros viram-se para trás). Mas a Marta (menina) só já ia desenhar a parte de cima porque ela já só esta a ver a parte de cima. (há meninos com o braço no ar. Alguns meninos fazem comentários e a Rute dirige-se ao grupo: toca a sentar tudo!</p> <p style="text-align: right;">Prª Assunção Folque</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

HORA		5	4	3	2	1
<p>Aula de introdução do tema matemático “ plantas”. Foram registados e clarificados os conceitos dos alunos sobre o tema.Foram apresentados modelos de plantas e explicado a forma correta de se fazer a leitura e o desenho de uma planta simples.</p> <p style="text-align: right;">Prª. Helena Assude</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Uma vez mais os valores da Professora Helena encontram-se no máximo da pontuação sendo que tanto eu como a Professora Assunção obtivemos valores mais baixos concordando no valor da autonomia (3), no da sensibilidade (4) mas distinguindo-se na estimulação em que avalio em 3 e a professora Assunção um valor acima. Nesta atividade os valores tenderiam a ser mais altos se eu não conduzisse tanto a atividade e permitisse que todos acompanhassem. Além disso, à medida que vou colocando questões o tempo de resposta é curto pelo que deveria dar mais tempo para pensarem e compreenderem a perspectiva (Cazden,2001). Como é também um pouco difícil de compreender a perspectiva, se optasse por pedir que desenhasssem algo da sua mesa na posição sentada, e só depois colocasse a hipótese de se colocarem de pé na cadeira e desenhasssem o mesmo objeto (como o estavam a ver), poderia estimular a sua aprendizagem de uma forma mais significativa captava a sua atenção e concentração, dando-lhes autonomia ao mesmo tempo.

Tabela 16 - 3º vídeo- Problema de matemática

HORA		5	4	3	2	1
<p>Estamos a interpretar um problema coletivamente. Quando o T. explica eu tento que ele clarifique a sua ideia e a diga ao grupo (é ele quem explica o que é uma mesa individual). Vou lendo o problema e permitindo que as crianças participem nessa leitura. Ao mesmo tempo vou registando no quadro indicações fundamentais para a resolução do problema, envolvendo o grupo e exemplificando.</p> <p>Vamos relendo as indicações e depois proponho que cada um resolva o problema de forma individual e desenhe a sala tendo em conta as indicações. O M. pergunta: “ E se errarmos?” Ao que eu respondo: “ Se errarmos vamos ver onde é que está o nosso erro”.</p> <p>Rute Pires</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
<p>Todos leem um problema no manual. A Rute começa a ler e vai escrevendo as informações no quadro de forma sistemática. Pede colaboração dos meninos para lerem. E Vai ajudando a que todos sigam e pensem na informação relevante: as mesas da sala são individuais e estão organizadas por filas (como as nossas), o João senta-se na 2ª fila a contar da frente e na 3ª a contar de trás. Senta-se no</p>	Sensibilidade		X			

3º ugar a contar da esquerda e no 5º a contar da direita. A Rute vai acompanhando a leitura com a indicação espacial do correspondente ao problema na própria sala. Deslocando-se para indicar 3ª a contar de trás, etc. Cada um vai desenhar segundo as instruções para encontrar a resposta: quantas mesas tem a sala? Uma criança pergunta se podem desenhar e a Rute confirma. Fala com as crianças de modo calmo e claro. Incentiva e procura que eles entendam o conjunto de indicações de forma sistemática. A escrita no quadro ajuda a representar os passos da resolução do problema. Parece que há um menino que vai procurando dar a resposta mas a Rute diz que ainda não é para dizer, apelando para o grupo fazer todos os passos de forma sistemática. Prª Assunção Folque	Estimulação		X			
	Autonomia				X	

HORA		5	4	3	2	1
Resolução de um problema – apresentação da atividade com a leitura inicial do problema. Registro coletivo de informações importantes. Clarificação dos dados registados e de dúvidas com utilização de exemplos observáveis. Muita preocupação em ouvir as crianças e estimular o diálogo e a participação. Prª HelenaAssude	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Comentário analítico: Uma vez mais existe uma nova discrepância nos dados em que, tanto eu como a Professora Helena, pontuamos as categorias de ação com valores superiores do que a Professora Assunção. Tal poderá dever-se à razão atrás evidenciada, sendo que no meu caso compreendo que me centrei mais na ideia de resolverem o problema sozinhos do que naquilo que estava a ser gravado. Assim, para avaliar é preciso focarmo-nos só naquilo que nos é apresentado e não na atividade que decorreu mas que não está englobada no vídeo. Além disso o tipo de atividade parece influenciar a autonomia ou não das crianças (pois é.... e seria importante elaborar sobre isto).

Tabela 17 - 4º vídeo– Trabalho por Projetos

HORA: 10:30		5	4	3	2	1
Uma das crianças quis praticar a leitura do seu texto, que mais tarde apresentaria aos colegas. Assim, leu a sua frase e depois pedi-lhe que explicasse pelas suas palavras. Expliquei algumas palavras - significado. À medida que vai lendo o seu texto, vou tentando que a criança vá praticando	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			

como se estivesse a fazer a apresentação. Vou tentando que se distancie de decorar para que compreenda o que escreveu. No final elogio o seu trabalho. Rute Pires	Autonomia		X				
---	-----------	--	---	--	--	--	--

HORA		5	4	3	2	1
<p>A Rute está a apoiar uma criança a preparar a comunicação do seu projeto. Sobre a higiene alimentar o menino lê de forma fluente e no fim a Rute pergunta o que é isso da higiene alimentar? (pergunta fechada na medida em que a Rute sabe a resposta) mas depois diz explica lá por ti, incentivando a criança a dar a sua própria explicação e não apenas a repetir discursos pré-elaborados. O menino dá alguns exemplos, demonstrando que está a pensar em coisas concretas e a Rute confirma. Depois elícita uma outra resposta ... termos cuidados de quê? Não espera pela resposta e diz limp..... e o menino termina limpeza e dá logo o exemplo da fruta. . Depois faz leitura acompanhada sobre a língua ajudando na explicitação de alguns termos mas sempre sem corrigir um erro. Explica e dá exemplos, pergunta, tudo para ajudar o menino a ler de forma a compreender o conteúdo do texto. Mantém um tom neutro mas positivo e de incentivo quer verbal quer através de gestos e expressões faciais. Depois apoia o menino na apresentação do desenho com os sabores, fazendo de conta que é um auditor para quem o menino tem que explicar. No final pergunta se esta tudo, dando à criança o controle sobre a necessidade de apoio ou não.</p> <p>Pr^a. Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
<p>Trabalho de projeto – trabalho em pequeno grupo de preparação da apresentação dos trabalhos elaborados sobre os cinco sentidos.</p> <p>Demonstra uma atitude de respeito pelo trabalho dos alunos, ouve-os com atenção e no final dá sugestões que podem melhorar as suas apresentações.</p> <p>Pr^a HelenaAssude</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: a análise destes fragmentos permite concluir que os valores se encontram entre 4 e 5, pelo que a minha avaliação e da Professora Assunção compreendem as mesmas pontuações nas mesmas categorias. A Professora Helena avalia todas as categorias com 5. Existe então uma semelhança e equilíbrio entre as pontuações dos avaliadores pelo que parece não ter existido nenhuma aspeto que pudesse influenciar demasiado as análises.

Tabela 18 - 5º vídeo – Revisão de um Brainstorming

HORA: 10:30		5	4	3	2	1
<p>Revemos as ideias do brainstorming (propostas pelas crianças). Fomos conversando acerca das Plantas e fui ouvindo as suas ideias. No final peço que abram o manual para continuarmos a trabalhar o tema.</p> <p style="text-align: right;">Rute Pires</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação				X	
	Autonomia				X	

HORA		5	4	3	2	1
<p>A Rute está no quadro e os meninos sentados em carteiras alinhadas e dirigidas para o quadro. A Rute faz a leitura de um brainstorming acerca da palavra plantas (feita por quem?). Algumas crianças expressam as suas ideias face ao conceito plantas. A Rute responde a uma criança – claro! Mas depois não elabora. Face a outras intervenções não há seguimento e dá instrução para abrir o manual na página 44. Todas as crianças respondem ao pedido e uma criança olha para a Rute. Esta diz-lhe: tu tens o teu manual, não estejas a olhar para mim! Faz um gesto que ajuda o menino a lembrar-se onde tem o manual.</p> <p style="text-align: right;">Prª. Assunção Folque</p>	Sensibilidade			X		
	Estimulação				X	
	Autonomia				X	

HORA		5	4	3	2	1
<p>Revisão de um brainstorming – registo dos conceitos dos alunos acerca das plantas. Após o registo no quadro da palavra/ chave, a Rute foi registando as ideias dos alunos sobre o tema.</p> <p style="text-align: right;">Prª. Helena Assude</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

Comentário analítico: Nesta atividade compreende-se pela análise que a categoria de ação de Autonomia foi muito baixa uma vez que os valores oscilam entre 2 e 4, sendo que a minha avaliação com a Professora está bastante próxima e admite que a autonomia e a estimulação são diminutas. A professora Helena considera que a nível da sensibilidade e estimulação é valor 5, pelo que analisando de forma geral, é possível que tenham existido algumas influências e daí os diferentes valores quando comparados com a Prof. Helena.

Conclusões da 1ª recolha

Semelhantemente à 1ª recolha do Pré-Escolar, a categoria de ação da autonomia parece estar aquém do razoável pelo que também a estimulação apresenta valores mais baixos. Ao contrário do Pré-Escolar, os resultados do 1º ciclo são mais divergentes o que leva a refletir acerca das diferenças tão grandes de pontuações nas mesmas atividades. Além de fatores interindividuais é possível que outros fatores possam ter tido influências, uma vez que enquanto a professora Assunção é exterior ao contexto da atividade, eu e a Professora Helena fizemos parte do seu planeamento e desenvolvimento e daí talvez a diferença. Assim, através desta análise compreendi que deveria melhorar a minha prática planificando e refletindo, promovendo a autonomia, estimulação e sensibilidade. Assim, planificar atividades que permitissem uma maior autonomia à criança, colocar questões abertas ao invés de fechadas, realizar mais trabalhos de grupo e assumir uma postura mais orientadora e mediadora, intervindo só quando necessário, seriam ações a desenvolver. O objetivo seria que todos aprendêssemos juntos (Watkins, 2005) ao invés de eu dirigir demasiado as atividades, não possibilitando por vezes a participação mais ativa das crianças no processo de aprendizagem.

2ª Recolha

Após a 1ª recolha e sua posterior análise, realizaram-se mais cinco vídeos com intenção de compreender se a análise anterior teve ou não implicações na minha ação e sua reestruturação no contexto educativo.

Tabela 19 - 1º vídeo– Conto da história: “O tubarão na banheira” de David Machado

HORA: 14:00		5	4	3	2	1
Conto da história: O tubarão na banheira” de David Machado. Ao mesmo tempo que vou lendo vou questionando o grupo para que possam fazer inferências acerca da história (o que irá acontecer, o que acham). Questiono ainda acerca do significado de palavras difíceis – novo vocabulário – explicando e lendo o que significa tendo em conta as suas ideias. Vou lendo a história, envolvendo o grupo e mostrando as ilustrações tornando o momento dinâmico e fomentando o gosto pela leitura. Rute Pires	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA		5	4	3	2	1

<p>Leitura de história: a Rute pede para os meninos darem ideias de como é que eles acha que a personagem resolveu o problema da amizade. Depois de recolhidas algumas ideias sem que a Rute faça qualquer julgamento acerca da sua validade diz: vamos lá ver então o que ele fez. Lê enquanto se desloca na sala e deixa os menos expressarem as reações ao texto e exprimirem comentários. Um menina diz que ele levava os animais na mala do carro e a Rute questiona: na mala? Acham que é possível? E rapidamente alguém diz: não, na mochila..... a Rute diz uhm e pergunta se pode continuar, como que censurando as ideias. Depois continua a ler e ao chegar à palavra fenomenal, questiona a Mariana sobre o que quer dizer. Há meninos com o braço no ar mas a Rute não vê pois olha para o livro. A Mariana não responde e a Rute pergunta a outro menino que tem o dedo no ar. Ele diz ideal.. a Rute aceita e dá logo o significado lendo, sem explorar as ideias de mais meninos que queriam falar. Continua a ler, e o texto tem humor e os menos riem. A Rute acompanha o humor mas continua. Chama o zé discretamente para ele tomar atenção. Chegam à palavra desorientados e pergunta a outra menina o significado. Aceita a resposta elaborando mas vai logo diretamente ao significado do livro, mais uma vez sem dar oportunidade a outros meninos para falar. Ao chegar uma mãe para levar a filha, interrompe com calma e despede-se da Marta e o grupo também. Depois retoma com calma e todos estão atentos. Chega à palavra frustração e pergunta de novo a uma menina (sempre as meninas?) e ela pede que a Rute diga e a Rute diz-lhe eu sei mas quero que tu digas. (pergunta de verificação).</p> <p>Prª Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
<p>Audição da história “Um tubarão na banheira” Iniciou a atividade questionando os alunos sobre o final da história, ouviu as soluções apresentadas e iniciou a leitura com um tom de voz adequado e motivador. Ao longo da leitura nota-se o desinteresse de algumas crianças, umas porque se aperceberam que estavam a ser filmadas outras, porque estavam simplesmente distraídas. De registar o momento em que a Rute mostra a ilustração. Esse momento foi muito importante e decisivo para captar novamente a atenção dos alunos.</p> <p>Prª Helena</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Descrevendo esta análise compreende-se que os valores se encontram entre o 4 e o 5, sendo estimulação e sensibilidade com valores mais altos (com mais 5) e a autonomia ligeiramente mais baixo (mais 4). De qualquer forma os valores equiparam-se entre as análises e há uma estabilidade entre os valores.

Tabela 20 - 2º vídeo– Brainstorming sobre a carta

HORA		5	4	3	2	1
<p>Neste momento estamos a fazer um brainstorming sobre as ideias relativas a uma Carta. À medida que vão dando ideias vamos discutindo e clarificando. Depois vou registando as ideias principais. Neste momento vamos aprendendo juntos, partilhando ideias e compreendendo a comunicação através da carta e a sua função. Vou tentando que participem e discutam ideias entre si, enquanto também vou explicando e desmistificando algumas noções quando necessário.</p> <p>Rute Pires</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
Brainstorming sobre cartas. Pede colaboração dos meninos e regista no quadro. Quando se fala do Pai Natal começam a discutir se existe ou não. A Rute e a professora não permitem que eles discutam o assunto (poderia dizer que fica para outro dia) e depois voltam aos conceitos de carta. A Rute aceita e elabora o que os meninos dizem. Por vezes a professora quer ensinar mas a Rute parte muito do que os meninos dizem e sabem. Também explicita alguns conceitos mas sempre a partir das ideias levantadas pelos meninos. Pr^a. Assunção Folque	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
Brainstorming sobre “a carta”- nesta atividade é notória a evolução da Rute relativamente à confiança transmitida às crianças, à forma como incentiva o diálogo ao longo de toda a atividade, a forma como regista todas as opiniões formuladas, respeitando e incentivando com essa atitude a participação de todas as crianças. Pr^a. Helena Assude	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Comentando as três análises verifica-se que os meus valores e os da Professora Assunção se encontram dispostos igualmente pelas três categorias, sendo a categoria com menor valor um 4 e correspondendo à autonomia. A Professora Helena avaliou todas as categorias em 5. Mais uma vez, semelhantemente ao vídeo 2 da segunda recolha, há um entendimento e semelhança entre valores. Para que esta atividade promovesse uma maior autonomia poderia ter optado por serem as crianças a fazer o registo.

Tabela 21 - 3º vídeo – Música

HORA		5	4	3	2	1
Neste cantamos a música: “Hoje sou José”. Começamos por nos apropriar do ritmo da música e da sua melodia. Anteriormente já tínhamos identificado o refrão da mesma e registado no quadro. No vídeo cantamos a música em conjunto e depois fazemos algumas variações: só uma fila, outra fila e todos ao mesmo tempo. Rute Pires	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
Cantam em conjunto uma música de Natal que esta escrita no quadro. A Rute convida por gestos a que acompanhem com batimentos e deixa que eles vão encontrando as suas formas de expressão até que se conciliam numa. Depois cantam por partes. Conduz subtilmente e vai dando sempre primazia ao cantar e ao envolvimento do grupo na toada cada vez mais de grupo. Pr^a. Assunção Folque	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
Música de Natal – os alunos não se mostram muito participativos inicialmente. Falta energia e entusiasmo. Alguns alunos estão apenas preocupados a fazer gestos ou parvoíces em vez de cantarem. A atividade melhorou um pouco com a proposta de cantarem por filas. Pr^a. Helena	Sensibilidade		X			
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

Comentário analítico: A três análises dos vídeos permitem verificar que os valores oscilam entre 4 e 5 sendo a minha pontuação, uma vez mais, igual à pontuação da Professora. Assunção. Na perspetiva da Professora Helena todas as categorias têm 4 uma vez que na sua forma de avaliar observa algumas crianças que se encontram menos concentradas na atividade. Julgo que tal acontece porque como a atividade é mais dinâmica as crianças tendem a alterar para uma postura mais descontraída e dinâmica para a atividade (podendo ir brincando). Assim, deveria ter tido essa situação mais em conta e organizar a atividade de outra forma, por exemplo, fazendo uma roda com todos.

Tabela 22 - 4º vídeo – Trabalho de pequeno grupo

HORA: 10:30		5	4	3	2	1
Estamos em trabalho de pequeno grupo a construir uma árvore de natal com copos. Juntos vamos colocando copos, recortando, colando, fazendo contagens. Vamos trabalhando em conjunto e vou dando autonomia às crianças para que possam fazer sozinhas a construção. Coloco questões que possam ser pertinentes: contagens de copos, desenho da árvore, “vejam lá se temos suficientes”. A minha função é mais de orientadora permitindo-me estimular a sua aprendizagem cooperada. Rute Pires	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

HORA		5	4	3	2	1
------	--	---	---	---	---	---

<p>Trabalho de grupo com copos: as crianças estão a construir a árvore e procuram os copos dizendo que precisam d copo vazio. A Rute aproxima-se e dispõe-se a ajudar a sistematizar o trabalho perguntando “Onde está o 1º copo que nós tínhamos? As crianças mostram-lhe os copos que já estão cortados em estrela e a Rute ajuda a colocar na folha ao mesmo tempo que atende outra criança. Incentiva as crianças a fazerem de forma autónoma os cortes e apoia apenas onde precisão de ajuda. Uma criança diz que temos 17 corpos e a Rute pergunta e são suficientes. As crianças vão contando e a Rute pergunta “afinal quantos há?” uma menina no fim de contar diz 18 e outra diz que são 20. A Rute diz que não está a perceber quantos há. Retomam a contagem: 27 copos e nós precisamos de 17. Quantos sobram? Apoia ao mesmo tempo as crianças a cortar papel crepe e incentiva outra criança que vem mostrar um trabalho dizendo que está giro.</p> <p>Prª Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

HORA		5	4	3	2	1
<p>Trabalho de pequeno projeto – elaboração em pequeno grupo de uma árvore de Natal.</p> <p>Atividade muito participada em que os alunos envolvidos demonstraram muito interesse e a Rute soube aproveitar muito bem para trabalhar não só a expressão plástica mas também a matemática, a autonomia, o diálogo e a criatividade.</p> <p>Prª. Helena</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

Comentário analítico: Nesta análise as pontuações indicadas pela Professora Helena são iguais à minha análise. Os valores variam entre 4 e 5 sendo que a Professora Assunção avaliou a estimulação e autonomia em 4. Mais uma vez os valores encontram-se idênticos sendo que, a autonomia e estimulação têm atingido valores mais altos do que na 1ª recolha.

Tabela 23 - 5º vídeo – Postal de natal

HORA: 10:30		5	4	3	2	1
<p>Neste momento estamos a construir um postal de natal – desdobrável. Para ajudar vou demonstrando a sua construção para que todos possam ver e ir acompanhando os diferentes passos da dobragem. Para ajudar coloco-me na mesma posição que as crianças para perceberem melhor. Vou exemplificando e apoiando quando necessário.</p>	Sensibilidade		X			
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

[illegible]

HORA	5	4	3	2	1
<p>As crianças estão sentadas nas suas carteiras individuais e a Rute coloca-se no topo junto ao quadro mas de costas voltadas levantando a folha de papel que vai ser dobrada e exemplifica: Vamos lá fazer a dobragem nesta ponta que é a mais pequenina e vamos por na mesa. Dobragem. Vai dando indicações e procura que todos sigam os passos. Muitas crianças precisam de aprovação “Professora, assim?” A Professora Helena intervém dizendo que basta estarem com atenção. A Rute segue dando as indicações para todo o grupo e as crianças a perguntar “Professora, assim?”</p> <p style="text-align: right;">Pr^a. Assunção Folque</p>	Sensibilidade	X			
	Estimulação		X		
	Autonomia			X	

HORA		5	4	3	2	1
Atividade de expressão plástica – dobragem de um postal de Natal.	Sensibilidade	X				
Intervenção adequada, explicações sempre dadas colocando-se na posição das crianças encorajando sempre a sua confiança e a autonomia.	Estimulação	X				
Pr^a Helena Assude	Autonomia	X				

Comentário analítico: Neste caso a autonomia e a estimulação assumem valores mais baixo, na avaliação realizada pela Prof. Assunção e por mim tendo a sensibilidade valor 4 em ambas as análises. A autonomia tem valor entre 2 e 5 pelo que se destaca o valor mais baixo como alvo de reflexão.

Na análise a esta video os valores descem consideravelmente na minha avaliação e na da Professora Assunção pelo que na educadora todas as categorias assumem o valor máximo. Tal baixa de valores poderá justificar-se com o tipo de atividade, demonstrativa, em que em grande grupo vou construindo um postal e as crianças vão replicando a minha ação. Este tipo de método teria talvez melhores resultados em pequenos grupos onde poderia dar um acompanhamento mais individual e onde as crianças podiam ver e compreender mais facilmente a construção do postal.

5.2.2.1. Análise da evolução da interação adulto-criança ao longo da PES no 1º ciclo

Da mesma forma que foram realizados gráficos para compreender a evolução das categorias de ação na interação adulto-criança no pré-escolar, foram produzidos gráficos com a mesma base de construção:

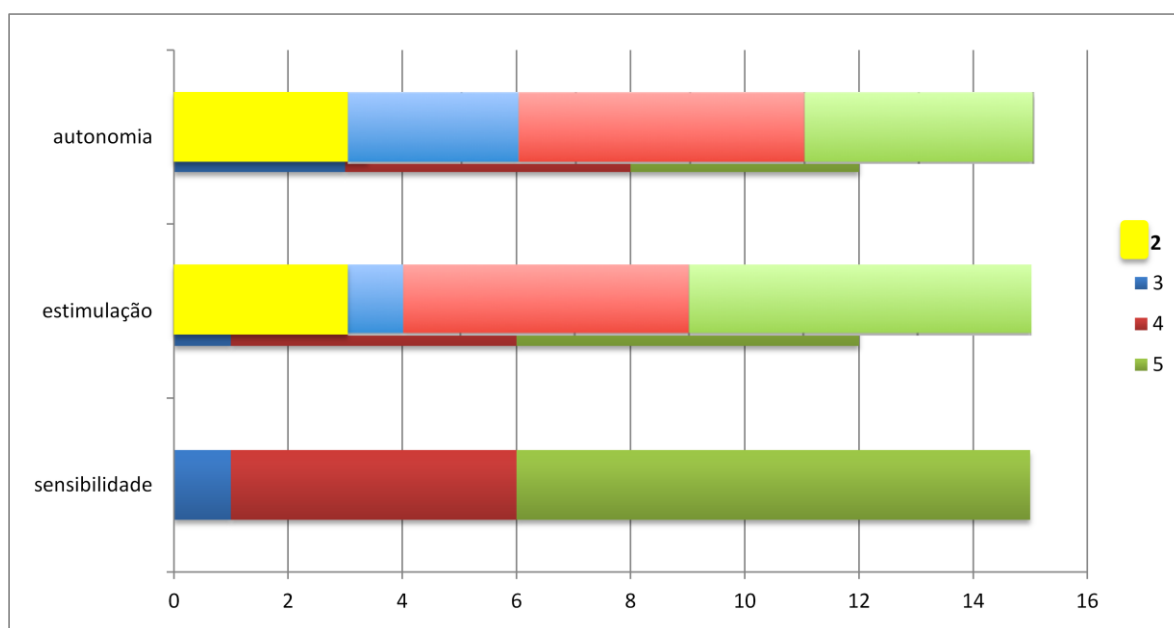


Fig.5 - Gráfico da 1ª recolha de vídeos no 1º CEB

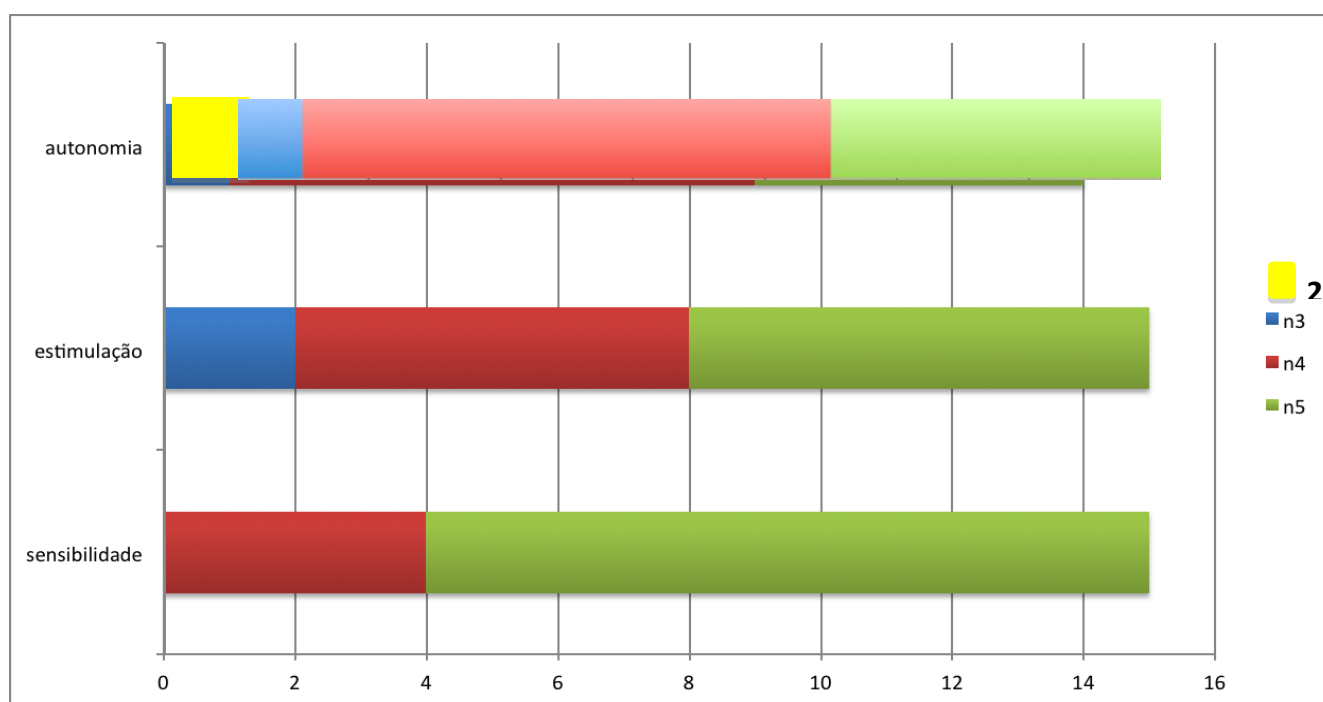


Fig.6. Gráfico da 2ª recolha de vídeos no 1º CEB

Analisando os gráficos apresentados observa-se que, tal como no Pré-Escolar ocorreu uma evolução positiva pelo que o nº de valores mais baixos nas categorias de ação diminuiu. Ao nível da autonomia obtiveram-se valores mais altos pelo que apenas uma observação obteve a pontuação 2 e a pontuação 3 na autonomia, pelo que a maioria de observação se centra entre 4 e 5.

A nível da estimulação não existe, ao contrário de na primeira recolha, nenhuma observação com valor 2 sendo que os valores oscilam entre 3 e 5 em que apenas duas observações assumem o nº 2 na pontuação.

Na sensibilidade, que na primeira recolha tinha oito observações com a pontuação 5 aumentou na segunda recolha para onze observações e quatro com pontuação 4, sendo a categoria com melhor pontuação e portanto com mais qualidade.

Através dos gráficos observa-se que houve progresso em todas as categorias pelo que os dados da primeira recolha me permitiram compreender onde deveria investir mais pelo que procurei desenvolver uma prática que atendesse a essa necessidade nomeadamente ao nível da estimulação e autonomia.

Por sua vez muitas das atividades realizadas em pequeno e grande grupo obtiveram uma pontuação equivalente.

Obteve-se assim como média da 1ª recolha 4,04 e da 2ª recolha uma média de 4,40 havendo assim uma subida de 0,36.

Considerações finais

A realização deste relatório apoiou-se na investigação ação desenvolvida durante ambas as Práticas de Ensino Supervisionada e nas experiências e aprendizagens desenvolvidas durante essa prática.

Durante as PES proporcionei momentos de trabalho cooperativo, em que as crianças trabalhavam tendo em conta a construção de um produto em conjunto. As conversas em grande grupo permitiram que todos pudessem participar, dar ideias, refletir, desenvolver atitudes críticas respeitando os outros. A organização do grupo e da sala predispôs também para estas conceções educativas. Nestas conversas fui fomentando o diálogo entre os intervenientes, ampliando e intervindo sempre que necessário, mas tentando que as crianças fossem dominando este processo, de uma forma cada vez mais autónoma. A aprendizagem dos conteúdos iniciava-se partindo dos seus conhecimentos prévios, do diálogo, da sua experimentação e compreensão, tendo que ter sentido e significado para a criança.

As planificações e o caderno de formação constituíram importantes instrumentos na consolidação e organização de ideias, de melhoramento da minha ação, de revisão de metodologias e estratégias, de auto avaliação e de projeção sendo coadjuvantes na ação desenvolvida. Foi possível testar os meus conhecimentos adquiridos até ao momento, refletindo, pesquisando, procurando, conhecendo outras coisas, documentos, ideias e possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica sempre com vista ao seu melhoramento, seleccionando e adequando o que melhor se aplicava à intervenção no contexto. Por vezes, senti necessidade de pesquisar e investigar situações e coisas que não sabia – aquisição de novos conhecimentos – formação pessoal. Investiguei, conheci novos autores e pedagogos como o caso de Rubem Rua e Paulo Freire e senti progressos na minha aprendizagem, mesmo acerca de conteúdos e questões para as quais nem sempre tinha uma resposta aprofundada.

O trabalho em equipa foi também um aspeto muito importante na minha formação, pelo que possibilitou uma grande partilha de ideias, perspetivas e aprendizagens com os profissionais com quem trabalhei e que me apoiaram.

A investigação ação sobre as interações adulto criança permitiram-me compreender, analisar (através da escala de empenhamento do adulto – DQP) e refletir acerca da minha ação relativamente às categorias de sensibilidade, autonomia e estimulação, permitindo-me ajustar a minha ação, mais especificamente, nas minhas planificações e reflexões, e consequentemente na minha intervenção com o grupo. Estes instrumentos foram coadjuvantes da minha prática, permitindo-me compreender como se organiza o processo educativo e a intervenção pedagógica e guiando a acção educativa dos professores. Além disso os princípios e fundamentos da ação educativa, apoiaram a minha prática e a condução do processo educativo com as crianças, levando a um melhoramento da qualidade da educação.

Através da investigação-ação procurei referências que fundamentassem a minha ação dando atenção à mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem e compreendendo o papel do adulto e da criança em diferentes modelos. Assim, elegi o modelo de comunidade de aprendizes como o modelo que dá resposta às exigências atuais.

Aprendi que o professor educador deve estimular, apoiar, incentivar e propor atividades, levando as crianças a construírem os seus próprios conhecimentos e aprendizagens, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências sociais. É importante que o professor dê tempo às crianças para conviverem, para aprenderem e para crescerem, preparando-as para a sociedade, que cada vez mais se tem tornado multicultural.

Na prática, aprendi a potenciar as aprendizagens tendo em conta as características do grupo e de cada um, e que nem todos temos de saber o mesmo ao mesmo tempo e da mesma forma. Ao longo do tempo não fui sendo só professora estagiária, mas também fui sendo amiga, não deixando de parte a pessoa que sou e aquilo que me caracteriza (coloquei parte de mim). Tive em conta as necessidades das crianças e os seus interesses, desenvolvendo atividades facilitadoras de aprendizagem.

A investigação ação desenvolvida levou-me a compreender quais os pontos a melhorar na minha ação, sendo a autonomia uma das categorias de ação a melhorar. Através desta investigação ação há ainda, e gostaria de analisar a possibilidade de fazer uma análise aprofundada mas desta vez tendo em conta o tipo de atividades propostas e a influência das mesmas na interação adulto-criança. Através das análises que desenvolvi melhorei a minha ação e tal foi possível verificar na análise da evolução da interação ao longo das PES. A utilização dos diversos instrumentos foi fundamental neste progresso.

Esforcei-me, tentei superar os problemas com que me deparei, tentei ir ao encontro daquilo que se sabe que é o mais apropriado para as aprendizagens das crianças, do significado e sentido do nosso trabalho. Ser-se educador-professor é para mim um desafio, que me permite continuar a tentar ser melhor e a aprender constantemente. Julgo, e tenho a certeza, de que todas as aprendizagens, os obstáculos, mudanças, reflexões, partilha com os outros e todos os momentos que vivi, certamente me ajudarão a ser melhor profissional.

Um professor/educador – investigador é um profissional que não pára no tempo e procura melhorar a sua ação pelo que futuramente pretendo continuar a assumir esta dimensão. Assim, esta etapa chega ao fim pelo que levo muitas aprendizagens e aspetos a melhorar tendo consciência da minha ação e de como poderei potenciar aprendizagens com qualidade e significativas. Levo lembranças de todas as crianças e um bocadinho de cada uma e daquilo que aprendemos juntas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor investigador. Que sentido? Que formação*. Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2002). Interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa no processo educativo. In Alarcão, I. & Tavares, J. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (pp. 134-148). Coimbra: Almedina;
- Almeida, A., Aguiar, C. & Pinto, A. (2012). Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto. In *Da Investigação às Práticas*, II (1). 94-117.
- Alves, Rubem (s/d), In <http://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU> acessado a 6 de março de 2013;
- APEI – Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>, acessado a 20 de fevereiro de 2013
- Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção* (pp. 34 – 41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP - *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. Oliveira-Formosinho & e.al, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Bhering, E & Dias, J. (2004). *A interação adultos/crianças: foco central do planeamento na educação infantil*. Contrapontos - volume 4 - n. 1 - p. 91-104 - Itajaí,
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil. In *Horizontes*, vol.27, n.2, (pp.7-20) São Paulo: Universidade de São Francisco. Retirado de : [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil\[16555\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil[16555].pdf) ;
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: edições 70.
- Cadima, J., Teresa, L. & Cancela J. (2011). Interações Professor-aluno nas salas de 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*. 24(1), pp. 7-34 CIED - Universidade do Minho)
- Cavalcanti, J., Cruz, M. & Ribeiro, A. (s/d). Perspectivas actuais da Educação Intercultural na Promoção de uma Escola Inclusiva. In *Cadernos de Estudo* 15. pp. 1-8. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse - the language of teaching and learning* (second ed.). Portsmouth: Heinemann.

- Chamberlain, A., Hurley, E. & Slavin, R. (2003). Cooperative learning and Achievement : theory and research. In Reynolds W. & Miller, G. (Vol. Eds). *Handbook of Psychology. Educational Psychology. Vol.7.* (pp. 177-184). New Jersey: J. Willey & Sons, Inc;
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ECERS – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto*. Linha de investigação nº 3: Psicologia do desenvolvimento e Educação da Criança;
- Favinha, M. & Moreira, J. (2012). Desenvolver relações positivas com os alunos: o caminho para a cooperação e sucesso académico. *Atas do 12º Colóquio Psicologia e Educação*, Lisboa ISPA, 754-765
- Feldman, R., Olds, S & Papalia, D. (2001). Acerca do Mundo da Criança: história, teoria e métodos de investigação: contextos de desenvolvimento, uma abordagem ecológica. In Feldman, R., Olds, S & Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança* (8th ed). (pp. 14-15). Amadora: McGraw-Hill Companies, Inc. (obra original publicada em 1975).
- Folque, M. A. (1999). "A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa", In *Escola Moderna, 5ª série*(5), 5-12., 5: 5 - 12.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT (pp.89-105).
- Freire, P. (s/d) Retirado de https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=jC3YUpzaCcvbsgakiIDQAg#q=paulo+freire+ensinar
http://www.quadroegiz.com/mat_prof/cons_dif3.pdf
- Gomes, (2005). *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 97-108, nov. 2005.
- Greenspan, S. & Wieder, S. (2010). A Base emocional da aprendizagem. In Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp.167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (obra original publicada em 1993);
- Hamre, B., Pianta, R., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds W. & Miller, G. (Vol. Eds). *Handbook of Psychology. Educational Psychology. (Vol.7.)* (pp.199-204). New Jersey: J. Willey & Sons, Inc;
- Harms, T.; Cryer, D. e Clifford, R. (1990). Infant and Toddler Environment Rating Scale (Pinto, A. & Silva, T., *Tradução e Adaptação*, Porto, 1995). New York: Teachers College Press. (obra original publicada em 1990)

- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., Macbeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. and Wiliam, D. (2006), *Learning How to Learn: tools for schools*. London: Routledge.
- Katz, L. et al. (1989). *The Case for Mixed- Age Grouping in Early Childhood Education*
- Katz, L. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17. *Programs*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED);
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: questões teórico-práticas. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto:Porto Editora pp. 87-92
- Melo, M. & Veiga, F.H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio- Construtivistas. In F.H. Veiga (coord), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.219 – 247). Lisboa: Edipsico;
- Mercer, N (1997). *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alunos*. Barcelona Paidós (p. 99-128)
- Niza, S. (1996) O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. et. al (Ed.).*Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.141-140). Col. Infância. Porto Editora
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. (pp. 66-67) Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta da China, Lda (pp.60-70);
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In <https://www.moodle.uevora.pt/1314/mod/resource/view.php?id=5710>.
- Oliveira-Formosinho,J. (org.), Formosinho, J., (1996).A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia em Participação. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.8-60).Porto: Porto Editora
- Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projeto*. Escola Moderna, 5ª série (6), p. 56-61
- Pinto, J. (2005). A avaliação no quotidiano: uma oportunidade para a aprendizagem. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, pp. 97-108;
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Rezende, M., & Silva, C. (2002). Cuidado em Creches e Pré-Escolas segundo os pressupostos de Mayeroff. *Acta Paul Enf.*, v.15, nº 4 (pp.74-78);
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and Learning: Participation in a community of Learners. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human*

Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling (pp. 388-414). Oxford, England: Basil Blackwell Publishers.

- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é?* (pp. 15- 29). Coleção BEP – Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (No. 356): Department for education and skills.
- Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana Press (pp 180-2013).
- Vasconcelos, T. et al. (2012), *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens*. Lisboa: Direção Geral de Educação (DGE)
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3(1)
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soutghton.

Legislação

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - *Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - *Perfil Específico do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Anexo 1

Grelha de avaliação (Laevers, 1994) – Manual DQP, p.139

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantemente empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantemente falta de empenhamento	Atitudes de Total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> tem um tom de voz encorajador faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança é carinhoso e afectuoso respeita e valoriza a criança encoraja e elogia demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. ouve a criança e responde-lhe fomenta a confiança da criança <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> tem energia e vida é adequada corresponde às capacidades e interesses da criança mostra a criança é diversificada e clara estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento partilha e valoriza as actividades da cr. não verbal <p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha dá oportunidades à cr. para fazer experiências encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realiza encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 					
ESTIMULAÇÃO	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	ESTIMULAÇÃO
	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> tem um tom de voz ríspido é frio e distante não liga à criança, não a respeita crítica e rejeita a criança não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança não ouve a criança e não lhe responde fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> feita de modo ríspido falta de energia e entusiasmo não motiva a criança não corresponde aos interesses e às percepções da criança é pobre e falta-lhe clareza é cansada não é adequada corta o diálogo, a actividade e o pensamento 					
AUTONOMIA	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	AUTONOMIA
	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha dá oportunidades à cr. para fazer experiências encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realiza encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 					
AUTONOMIA	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	AUTONOMIA
	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> não permite à criança escolher e experimentar não encoraja a criança a dar ideias não dá responsabilidades à criança não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realiza é autoritário e impositivo aplica com rigidez as regras e não permite negociação 					

Anexo 2

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994) m Manual DQP, p.148

PROJECTO : DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO FICHA DE OBSERVAÇÃO DA INTERVENÇÃO DE APOIO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO:

OBSERVADOR

DATA

NOME DO ADULTO M / F

NO. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTESNO. DE ADULTOS PRESENTES

NO. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES

(M) MANHÃ / (T) TARDE

PONTOS

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SP
HORA	Sensibilidade Estimulação Autonomia						
HORA	Sensibilidade Estimulação Autonomia						
HORA	Sensibilidade Estimulação Autonomia						
HORA	Sensibilidade Estimulação Autonomia						
HORA							

	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						



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

**Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico
2013/2014
Planificação diária Cooperada**

Dia: 3/12/2013

Horas 09:00 – 12:30

Visto:

Apêndice 1

Planificação Semanal

Rute Pires

INSTITUIÇÃO:

Denominação: E.B.1 Quinta da Vista Alegre – Évora – 2º ano

Professor(a) Cooperante: Helena Assude e Rosa Barreto

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O dia terá como sentido dar a voz às crianças ouvindo e registando as ideias das crianças acerca do natal, dos seus costumes e ideias/conhecimentos acerca da época e tradição natalícia. Na discussão de diversas temáticas e na introdução de novos temas, por exemplo, é importante ter em conta os conhecimentos das crianças envolvendo-as de uma forma ativa na aprendizagem. Assim, o dia pretenderá que partilhem ideias, sensações, conhecimentos acerca do Natal (brainstorming). Watkins, C. (2005).

2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Português

- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato;
- Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:
 - ouvir os outros;
 - esperar a sua vez;
 - respeitar o tema;
- Rever os textos, com apoio do professor:
 - identificar erros;
 - acrescentar, apagar, substituir a informação;
 - reescrever o texto;
 - expandir o texto;

Matemática

- Adicionar e subtrair números naturais (cálculo mental):
 - Saber de memória a soma de quaisquer números de um algarismo;
 - Subtrair fluentemente números naturais até 20;
 - Adicionar ou subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos;
- Contar até mil
 - Estender as regras de construção dos números cardinais até mil;
 - Efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100;
- Descodificar o sistema de numeração decimal
 - Designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas;
 - Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem;
 - Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos “<” e “>”;
- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar;
- Desenvolver o raciocínio matemático: hipotético-dedutivo;

- Ler e interpretar enunciados, mobilizando conhecimentos de factos, conceitos e relações revendo e interpretando os resultados finais:

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

09:00 Plano diário. Cálculo mental. Matemática: consolidação da numeração.

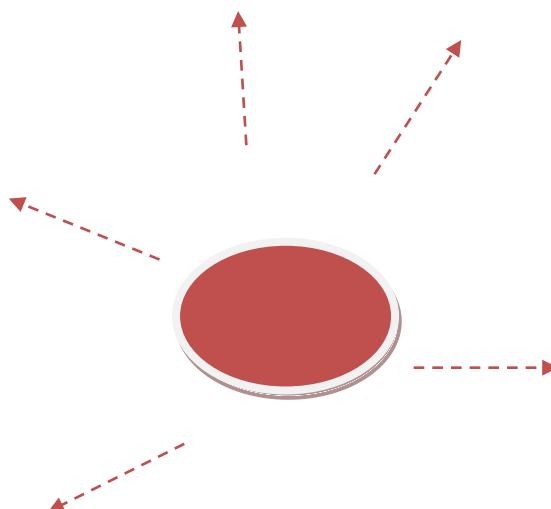
Depois do Plano diário faremos o cálculo mental como em todas as manhãs (a pares, grupos). De seguida distribuirei uma ficha de consolidação da matéria em que começarei por ler e pedir à turma que vá acompanhando. À medida que vou lendo vou questionando acerca de possíveis dúvidas na realização dos diversos exercícios.

Este será um momento de estudo e trabalho autónomo, em que cada um realizará a sua ficha. Quando terminarem faremos a resolução, pelo que cada criança terá a oportunidade de resolver um dos exercícios no quadro. Além disso, conversaremos acerca das aprendizagens desenvolvidas até ao momento. Através da ficha cada criança terá a oportunidade de se auto avaliar e compreender o que é que sabe, o que é que ainda não compreendeu bem e tem dificuldades e no que é que precisa de ajuda. Assim, aproveitaremos o momento para que cada aluno possa comunicar as suas dificuldades e que entre todos possamos ajudar a ultrapassá-las.

10:30- 11:00 Intervalo

11:00 -11:45 Português: Brainstorming: “O Natal”. Escrita de um texto acerca do tema. Avaliação de Leitura. Escolha de um texto: trabalho de texto.

Como estamos na época natalícia faremos um brainstorming acerca do Natal. Assim, escreverei Natal no quadro e questionarei a turma acerca do Natal – ideias, tradições, noções. Desta forma, pedirei que pensem e reflitam um pouco acerca disto, ouvindo de seguida as suas intervenções. Todas as crianças terão a oportunidade de participar e em conjunto discutiremos as diferentes ideias, enquanto irei registando no quadro o resumo das mesmas/pontos principais por si ditados:





Após esta “chuva de ideias” e o seu registo, proporei que cada criança escreva um texto sobre o Natal. Antes de escreverem o texto pedirei que expliquem algumas das regras essenciais à escrita de um texto.

Neste momento acompanharei a realização dos textos, circulando pela sala e observando, respondendo a questões, alertando para o que for necessário e corrigindo quando possível. Também neste momento concluiremos a avaliação de leitura (objetivos enunciados na planificação do dia anterior -27/12/2013).

Quando terminarem, pelo menos a maior parte das crianças, selecionarei um dos textos (proferindo um nº da lista dos alunos, aleatoriamente). O/A aluno/a que tiver esse número na lista, terá o seu texto como escolhido para ser trabalhado na sala de aula. É importante referir que não é a primeira vez que se escolhe um texto para este tipo de atividade, pelo que terá de ser uma criança cujo texto ainda não tenha sido trabalhado coletivamente (ao longo do ano será escolhido um texto de cada uma das crianças para um trabalho de texto).

Após esta seleção, tirarei uma cópia para cada criança para que juntos possamos corrigir, alterar, rever, melhorar o texto em questão. É importante que sejam as crianças a detetar os erros e incorrecções para que possam ter noção da escrita e da sua língua. Alertarei para fazerem a leitura e perceberem se faz sentido ou não (encadeamento de ideias, princípio, meio e fim). Ao mesmo tempo que vamos trabalhando o texto, vou escrevendo-o no quadro para que todos o possam registar, já corrigido, no seu caderno (será o texto de ditado da ficha de avaliação).

Após este trabalho faremos uma pequena síntese da aula (avaliação).

12:30 Almoço

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais:

- Quadro e giz;
- Caderno diário, lápis, borracha;
- Ficha de matemática;

Humanos:

- Grupo/Turma;
- Prof. Helena e Prof. Rosa

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Na matemática a avaliação decorrerá durante o decorrer da aula, em que cada criança se auto avaliará acerca das aprendizagens. Essa avaliação terá o objetivo de compreender que pontos deveremos trabalhar e fortalecer mais. As crianças terão a oportunidade de se avaliar, partilhar com os colegas e em conjunto poderemos ajudar a ultrapassar essas dificuldades.

Em Português a avaliação será também coletiva em que todos participaremos na “chuva de ideias” acerca do natal e trabalharemos o texto, avaliando os objetivos acima mencionados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência;
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3(1).



Apêndice 2

Relatório Semanal

Data: Semana de 13-05-2013 a 17-05-2013

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

Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar

Nome: Rute Alexandra Pereira Pires nº10587

Local de Estágio: E.B.1/J.I. da Cruz da Picada – sala de pré-escolar

Educadora cooperante: Ana Caraça

Notas de Campo:

Segunda-feira:

- Desenho e pintura do peixinho - conclusão;
- Começámos a construir algumas árvores, o estábulo, as cercas. As crianças estavam muito entusiasmadas e queriam descobrir e explorar os materiais pois perguntavam-me muitas vezes para utilizar isto ou aquilo;
- Eu e a educadora fizemos um teatro: “ Todos no Sofá” pois as crianças tinham feito no ano passado os fantoches da história. Assim fizemos o teatro e propusemos às crianças colocar o fantocheiro na sala pelo que juntos tentámos arranjar espaço para o mesmo, arrastando armários e experimentado o melhor sítio.
- Recreio: no recreio aproveitámos para ir para o campo da bola e levámos uma bola. Como estava um pouco de sol propus que nos sentássemos numa roda e que fossemos passando a bola uns para os outros. Esta passagem de bola não era para todos uma vez que duas crianças da roda, escolhidas por acaso, não a podiam apanhar. Assim, o restante grupo teria de lançar a bola aos colegas com o objetivo de não deixar que as outras duas a apanhassem. Se apanhassem a bola ficava então outra criança no seu lugar.

Terça-feira:

- Sessão de motora - percurso gímico: “ A caminho da Quinta”. O percurso teve diversos exercícios como passar por cima de uma corda disposta curvilineamente, bolas para encestar num alvo, andar ao pé-coxinho, saltar de arco em arco, passar por um túnel e saltar por cima de uma caixa. As crianças gostaram do percurso

e no final quando conversámos sobre o que é que mais gostaram e quais as maiores dificuldades, as crianças disseram que tinham tido mais dificuldade a encestar ou a saltar a “cerca” e que gostaram de ir pelo túnel.

- Fizemos as novidades porque como na segunda-feira terminaram o peixinho da semana passada não houve oportunidade para o registo das mesmas.

Quarta-feira

- Conto da história: A galinha Lua. Tal como planificado entreguei a cada um uma imagem da história e à medida que fui contando e mostrando as imagens, as crianças com as respetivas imagens colocavam-na no suporte de cartão. À medida que fui contando a história fui envolvendo as crianças com o suporte, fazendo com elas uma sequência dos acontecimentos da história. Foi visível que as crianças apreciaram a história e a forma de exploração mas também me apercebi que estavam um pouco cansadas. Depois do conto, tive conhecimento de que as crianças tinham estado na biblioteca sentadas a ver um filme. Assim, se tivesse tido conhecimento antes não teria contado a história neste momento uma vez que a atenção das crianças era menor e estavam também fartas de estar sentadas.

Quinta-feira

- As crianças fizeram digitinta na rua.
- Estive com o grupo do projeto a construir árvores, flores para a Quinta. O M.B. construiu um trator com caixas de ovos e tampas. Quando precisámos das tampas eu disse ao Miguel para ir procurar nos garrafões da entrada e trazer as maiores que lá haviam. O M. levou mas depois percebeu que como não eram iguais o trator não ficava equilibrado. Então tirámos todas as rolhas dos garrafões e procurámos rolhas que dessem para o trator.
- Descobri que o J. não detinha ainda conhecimento de todas as cores pois quando fizeram as árvores eu dei-lhe um balão amarelo e ficou um laranja na mesa. E ele disse-me que queria o amarelo. E eu disse-lhe que era o que ele tinha mas ele apontou-me para o laranja. Assim, compreendi que ele ainda não sabia e fui trabalhando com ele um pouco disso, de uma forma simples e sem forçar.

Sexta-feira

- A Sr^a. H, mãe da L. veio à sala para nos ajudar na construção da Quinta. Juntas, exploraram os materiais e fizeram um lago com peixinhos. Tentei que fossem ambas a fazer essa construção não intervindo e dizendo que construíssem como achassem que fosse melhor, como soubessem.
- Trocámos a água do aquário dos peixinhos. Assim, apoiei as crianças nesta mudança de água deixando-os explorar, observar, questionar sobre o que iam vendo e o que ia surgindo. As crianças, o Tomás e o Tiago M. interagiram entre si, conversaram, exploraram e partilharam ideias.
- Recreio: jogámos com a bola. As crianças tentavam acertar no cesto e algumas até conseguiram. Como todas queriam encestar solicitei que se organizassem numa fila para cada um ter a sua oportunidade de encestar. Depois eu disse que quando lançavam a bola apanhavam-na e davam ao colega seguinte, regressando ao final da fila. As crianças apreciaram muita a atividade e foi para elas algo desafiante.

Reflexão Semanal

A sessão de motora desta semana teve como atividade a realização de um percurso. Adaptando ao projeto utilizei diferentes materiais e transformei o percurso numa ida a caminho da Quinta. Antes de irmos para o polivalente questionei as crianças acerca do que era um percurso. Como não sabiam expliquei que era um caminho e conversei um pouco sobre a sessão. As crianças fizeram os exercícios e para tal acompanhei com uma história para cada exercício. O ponto que pretendo refletir acerca desta sessão prende-se com a conversa após a mesma. No final, já na sala, conversei com as crianças sobre o que fizemos, se gostaram, se não gostaram, o que foi mais difícil, o que foi mais fácil. As crianças disseram-me que o mais difícil tinha sido saltar a cerca (caixas) e acertar com a bola no alvo. O mais fácil foi saltar nos arcos e pelo túnel. Ora estas suas conclusões ajudaram-me a perceber a estrutura e funcionalidade da minha proposta. Para além disso, à medida que as crianças foram fazendo os exercícios, constatei (observando) que acertar com a bola no balde (Fig.1) era realmente complicado pelo que numa próxima vez utilizarei um alvo mais largo e por exemplo utilizar vários alvos a diferentes distâncias. Assim as crianças poderão escolher os mesmos consoante as suas possibilidades. Para além disto, reparei que as crianças mais novas não conseguiam saltar a caixa pelo que optei por colocar uma mais pequena ao lado. Assim, as crianças mais altas saltavam a caixa mais alta e as mais baixas a caixa mais baixa (Fig.2). Esta foi uma situação que resolvi no momento e que resultou muito bem. Em suma, a avaliação e reflexão com as crianças ajudou-me a perceber o que poderia alterar na atividade com vista a melhorá-la e a perceber a sua posição.

Esta participação das crianças e o dar a voz às crianças tem sido algo que tenho colocado como principal objectivo na minha ação. Para além disso tem sido fundamental para o melhoramento da minha prática e da própria aprendizagem das crianças. As crianças são um sujeito ativo na sua própria aprendizagem e por isso, tal como Niza S. (2012), relembra entre vários direitos, a criança tem o direito de escolher, de falar, de criticar, de argumentar, de decidir e participar na vida em grupo. Assim, é importante que o educador crie um espaço que proporcione momentos de comunicação entre o grupo. Ao longo do estágio, e pela minha prática futura terei isto em consideração para uma educação democrática responsável, onde as crianças podem falar comunicar as suas ideias.



Fig. 1 – Lançamento ao alvo



Fig. 2 – Salto nas caixas (pequena ou grande)

Nesta semana também a mãe da L. (5:8) foi à sala para ajudar na construção da Quinta. Assim, disponibilizei os materiais e enquanto a mãe da Leonor esteve com ela a fazer um lago com peixes para a quinta eu estive com outras crianças a construir árvores e animais para a Quinta. Durante esta atividade tentei incentivar a mãe e a Leonor a interagirem entre si e quando me perguntavam como fazer eu dizia para fazerem como achassem melhor e como conseguissem (Fig. 3). A minha intenção era que trabalhassem em conjunto, que interagissem entre si trabalhando em equipa. É importante compreender que os pais têm uma importância muito grande no desenvolvimento e educação dos filhos e que no J.I os educadores podem potenciar isso mesmo. Desta forma considero que será muito importante que o educador trabalhe em equipa com os pais e que permita que os pais possam participar nas atividades da sala.

Segundo Hough, J. & Nurss, J. (2010), “o envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afeta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (pág.785). Assim, este envolvimento dos pais no contexto educativo mostra-se para mim marcante na procura de uma prática pedagógica o mais consistente e coerente possível. E quando me refiro aos pais, poderemos expandir isso mesmo envolvendo outros adultos e a comunidade, dando tempo e espaço para a criação de interações e aprendizagens significativas.

E isto é algo que terei em conta na minha profissão, visando desenvolver momentos que possam promover interações com outros adultos (família, pares, comunidade) que permitam o desenvolvimento das crianças, criando assim um relacionamento forte entre o contexto educativo e as famílias – trabalho em equipa.

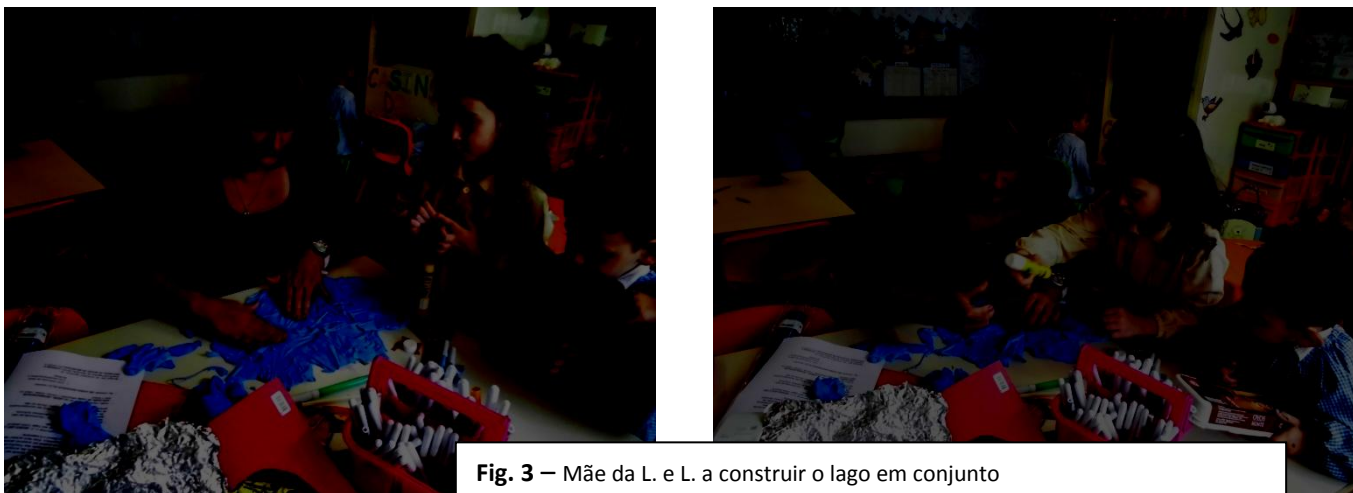


Fig. 3 – Mãe da L. e L. a construir o lago em conjunto

A mudança da água do aquário surgiu no momento do intervalo e para isso chamei o T. M. (3:8) e o T. R. (3:11). Disse-lhes que ia mudar a água ao aquário e eles ofereceram-se para fazê-lo comigo. Assim, em conjunto tirámos os peixinhos de dentro do aquário para um alguidar com o camaroeiro e mandámos a outra água fora. Lavámos o aquário e colocámos lá nova água. Enquanto isso as crianças estavam a observar os peixes, conversavam entre si, diziam que este era maior ou mais pequenos, que se estavam a mexer e colocavam-me questões.

Depois do aquário cheio voltámos a colocá-los lá dentro e demos-lhe comida. Relativamente a este momento o que quero refletir é que é importante que as crianças participem nestes momentos e que isso desenvolve diversas competências, nomeadamente o desenvolvimento da sua responsabilidade, autonomia, cooperação. Ao fazê-lo sabem que estão a fazê-lo para cuidar daqueles animais, para eles se sentirem bem pois observaram que a água estava muito suja. E ter os peixinhos na sala desenvolve neles o sentido de responsabilidade pela vida dos mesmos. Sabem que se tem que mudar a água e dar de comida para não morrerem.

Assim, faremos uma lista com os nomes para que cada dia seja uma criança a dar a comida. Acho que ter peixinhos ou outros animais como bichinhos da seda por exemplo, trás uma mais-valia para o Jardim de Infância pois há um contato com o real. Não são animais de brincar no faz-de-conta mas sim verdadeiros animais que precisam de atenção, carinho, e que podem ser “estudados” ou seja, as crianças podem observá-los, compreendê-los, pesquisar sobre eles e desenvolver até Projetos. Para além disso há crianças que por vezes não têm a oportunidade de contactar com estes animais e poderá ser algo que lhe possa ser proporcionado. Lembro-me também que na semana passada, a Leonor Cunha recebeu um cão e levou-o de manhã para a sala para mostrar aos colegas. Achei muito estimulante essa situação pois todas as crianças perguntaram o seu nome, puderam tocar-lhe, sentir o seu pelo e ver como se comportava. Também num dos dias no recreio a Ana Florinda encontrou um passarinho bebé no chão e todos correram para vê-lo e tocar-lhe. A Ana Florinda explicou que tinha que levá-lo para longe para perto das árvores porque poderia ser que a mãe o viesse buscar. Considero que todas estas experiências enriquecem o crescimento das crianças a nível pessoal e social e o conhecimento do próprio mundo que as rodeia. E digo isto, por experiência própria, porque este tipo de experiências me marcaram de alguma forma e apesar de por vezes serem pequenas e curtas podem ter bastante significado e marcar a criança de uma forma positiva. Muitas crianças não esquecem estas pequenas coisas que parecem pouco importantes no momento mas depois ficam na sua memória e nas suas experiências da vida.

O último ponto abarca o momento do recreio em que algumas das vezes que fomos para o exterior, descemos para o campo de futebol e corremos (Fig. 5). Pedimos uma bola e as crianças começaram a jogar. Como a bola estava sempre nas mãos da mesma criança (era sempre a mesma a lançar) propus fazerem lançamentos ao cesto numa fila organizada em que cada um lançava na sua vez (Fig. 6). Pedi que quando lançassem a bola a fosse buscar e entregassem ao colega. Para além disso, tive atenção à sua postura de lançamento, incentivando, apoiando e se não acertavam eu dizia que precisávamos treinar mais, que tinha sido quase. Também nesta semana fizemos um jogo de roda com a bola e noutras vezes fizemos corridas. Tenho tentado ao longo do estágio dinamizar o recreio fazendo jogos, músicas, indo para o campo de futebol, correndo com eles no campo, jogando. As crianças gostam muito de ir para a rua e quando não vão percebe-se que sentem essa necessidade pois começam a ficar aborrecidas, sem vontade. Estes momentos de intervalo são ótimos para gastar e ganhar energias, correr um pouco, ter outro ritmo. As idas ao intervalo quebram, num sentido positivo, o ritmo de trabalho na sala, pois quando regressam estão mais bem-dispostas, com mais vontade para continuar o que estavam a fazer. Assim, este momento parece-me

muito importante no equilíbrio das atividades e também merecedor de planificação (as crianças também aprendem no recreio claro).



Fig. 5 e 6 – Corrida e lançamento da bola no campo

Referências bibliográficas

- Hough, J. & Nurss, J. (2010). A Influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*.(pp.761.-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (obra original publicada em 1993);
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*.(pp. 66-67) Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta da China, Lda.