



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Relatório de Estágio**

**Autorregulação em crianças do Pré-Escolar e do  
1.º Ciclo do Ensino Básico**

**SÓNIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA RODRIGUES ROQUE**

**Especialidade:**

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

**Orientadora:**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

**PONTA DELGADA**

**OUTUBRO DE 2012**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Relatório de Estágio**

**Autorregulação em crianças do Pré-Escolar e do  
1.º Ciclo do Ensino Básico**

**SÓNIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA RODRIGUES ROQUE**

**Especialidade:**

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

**Orientadora:**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

**PONTA DELGADA**

**OUTUBRO DE 2012**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

## **AGRADECIMENTOS**

O trabalho que se apresenta constitui o resultado de um processo dinâmico de formação assente na construção contínua e cooperada de práticas pedagógicas. Neste momento que encerra esta etapa da minha vida gostaria de dirigir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estiveram envolvidos no mesmo e sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, pela confiança que depositou em mim, pelo seu apoio, pela sua incansável disponibilidade e pela partilha dos conhecimentos resultantes da sua experiência que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. A sua dedicação em todos os momentos com palavras de incentivo que me encorajavam, permitiram o culminar deste processo. Foi um privilégio trabalhar sob sua orientação.

À minha família, que sempre acreditou em mim, que compreendeu as minhas ausências, que partilhou os bons e maus momentos, encorajando-me e apoiando-me durante todo o percurso académico. Um reconhecimento especial à minha mãe e à minha irmã pelo apoio incondicional, pelo tempo que me dedicaram e pelo alento para continuar nas horas difíceis.

À educadora e professora cooperantes, pelo acolhimento nas suas salas de aula, pela disponibilidade que revelaram, pela orientação crítica, pela partilha de experiências e pela confiança que demonstraram acreditando nas minhas capacidades.

Às crianças, que desempenharam o papel central neste processo, pela relação que se desenvolveu, pela partilha dos seus conhecimentos e acima de tudo pela oportunidade que me proporcionaram de crescimento pessoal e de futura profissional.

Ao coordenador do Mestrado Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros pela sua disponibilidade e atenção em ouvir as preocupações e angústias dos mestrandos durante todo o processo, orientando-nos segundo a ética e o profissionalismo que sempre primou.

Aos colegas de mestrado, em especial à Maria de Deus Cabral pela sua amizade, pela partilha de experiências, de alegrias e de angústias.

## RESUMO

Com este relatório pretende-se demonstrar o resultado da prática educativa em contexto pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, segundo uma análise crítica, reflexiva e fundamentada do estágio realizado no âmbito da frequência das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. Este relatório apresenta uma componente teórica que clarifica conceitos essenciais ao desenvolvimento de uma prática letiva sustentada e uma componente empírica que explicita muitas das ações realizadas nas escolas. O confronto destas com a componente teórica permitiu aprofundar a reflexão sobre a lecionação desenvolvida, tanto ao nível das planificações como das observações, ações e avaliações efetuadas.

O tema “Autorregulação em crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico” constituiu o fio condutor para a articulação entre a ação educativa desenvolvida e o trabalho prático exploratório desta temática. Desta forma foi nossa pretensão proporcionar às crianças condições para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, pelo conhecimento, compreensão e utilização das três fases cíclicas do processo autorregulatório (planificação, monitorização e avaliação).

Procurámos perceber que estratégias de aprendizagem facilitam este processo, de modo a compreender de que forma estas estratégias, aplicadas em diferentes tarefas e contextos, possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem associada à expressão “aprender a aprender”. Assim, criaram-se experiências de aprendizagem em que as crianças participaram em processos de autoavaliação explícita antes, durante e após a realização de uma tarefa, permitindo-lhes relacionar os seus conhecimentos quer com os objetivos escolares quer com a perceção de autoeficácia.

Analisando a prática educativa desenvolvida consideramos que os objetivos almejados permitiram compreender de que forma uma prática letiva intencional pode contribuir para o desenvolvimento de competências autorregulatórias em crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, acreditando que é preciso criar oportunidades que fomentem a autorregulação da aprendizagem, na medida em que são inegáveis as suas implicações no sucesso académico e no desenvolvimento global das crianças.

**Palavras-chave:** Intervenção pedagógica; Aprendizagem; Avaliação; Autoavaliação; Autorregulação.

## **ABSTRACT**

This report aims to demonstrate the result of the educational practice in the context of preschool and primary education according to a critical, reflective and reasoned analysis of the period of training held within the course of Supervised Educational Practice I and II. This report includes a theoretical component that clarifies concepts which are essential to the development of a sustained teaching practice and also an empirical component that explains many of the actions that were carried out in schools. The confrontation between those actions and the theoretical component enabled to deepen a reflection about teaching at planning, observation, action and evaluation levels.

The subject “Self-regulation in preschool and primary education children” forms the central thread to the link between the education activity and the practical exploratory work of this theme. Thus, we intended to provide the conditions for the development of self-regulation skills to children through knowledge, understanding and use of the three cyclic phases of the self-regulation process (planning, monitoring and evaluation).

We tried to grasp which learning strategies facilitate this process, in order to understand how these strategies – applied in different tasks and contexts – enable the development of a “learn to learn” type of learning. Therefore, we created learning experiences in which children participated in explicit self-evaluation processes before, during and after performing a task. This enabled them to relate their knowledge whether with the school objectives or with the perception of self-effectiveness.

Analysing the developed educational practice, we consider that the aimed goals enabled to realise how one intentional classroom practice may contribute to the development of self-regulatory skills in pre-school and primary school children. We believe that it is necessary to create opportunities that foster the self-regulation of learning, insofar as their implications are undeniable both in the academic achievement and in the global development of children.

**Keywords:** Pedagogic intervention; Learning; Evaluation; Self-evaluation; Self-regulation.

*“O valor das coisas não está no tempo que elas duram  
mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
coisas inexplicáveis  
e pessoas incomparáveis”*

Fernando Pessoa

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>I</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - Formação de educadores/professores e desenvolvimento do currículo....</b>	<b>3</b>
1.1. Enquadramento geral da formação de educadores/professores .....	4
1.2. O papel do estágio pedagógico na formação .....	6
1.3. Desenvolvimento curricular no processo de formação de educadores/professores.....	8
1.4. Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico .....	12
<b>CAPÍTULO II - Autorregulação da aprendizagem .....</b>	<b>14</b>
2.1. A avaliação no sistema educativo .....	15
2.2. Funções e modalidades da avaliação .....	16
2.2.1. Avaliação formativa .....	19
2.2.2. Avaliação sumativa .....	22
2.3. Estratégia de avaliação formativa numa perspetiva construtivista .....	23
2.4. Modelos de avaliação da aprendizagem .....	24
2.5. Procedimentos e instrumentos de avaliação .....	29
2.6. Autorregulação da aprendizagem .....	31
<b>CAPÍTULO III - A prática educativa supervisionada-Um percurso de aprendizagem. 36</b>	<b>36</b>
3.1. Etapas da prática educativa.....	37
3.2. Contextualização da prática educativa.....	38
3.2.1. Caracterização do contexto da prática educativa no pré-escolar .....	38
3.2.1.1. Caracterização do meio educativo .....	38
3.2.1.2. Caracterização e organização da sala de atividades.....	41
3.2.1.3. Caracterização das crianças .....	44

3.2.2. Caracterização dos contextos da prática educativa no 1.º ciclo do ensino básico ..	48
3.2.2.1. Caracterização do meio educativo .....	49
3.2.2.2. Caracterização e organização da sala.....	50
3.2.2.3. Caracterização dos alunos.....	50
3.3. A observação como estratégia da prática educativa .....	52
3.4. O projeto formativo como projeto orientador da prática educativa.....	55
3.5. Planificação da prática educativa.....	58
3.6. A reflexão e avaliação da prática educativa.....	68
<b>CAPÍTULO IV – Análise de situações educativas em contexto da educação pré-escolar e</b>	
<b>1.º ciclo do ensino básico .....</b>	<b>71</b>
4.1. Princípios pedagógicos sustentadores das situações educativas no pré-escolar .....	72
4.1.1. Situações educativas em contexto da educação pré-escolar .....	75
4.1.2. Análise de uma intervenção educativa.....	79
4.1.2.1. Potencialidades da intervenção no âmbito da autorregulação da	
aprendizagem .....	82
4.2. Princípios pedagógicos sustentadores das situações educativas no 1.º ciclo do ensino	
básico .....	86
4.2.1. Situações educativas em contexto do 1.º ciclo do ensino básico .....	88
4.2.1.2. Potencialidades das situações pedagógicas no âmbito da autorregulação da	
aprendizagem .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS E ORIENTADORAS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>

## **Lista de Anexos**

- Anexo I** - Distribuição por género das crianças do pré-escolar
- Anexo II** - Distribuição por idades das crianças do pré-escolar
- Anexo III** - Registo fotográfico da tarefa de recortar
- Anexo IV** - Planta da sala do 1.º ciclo do ensino básico
- Anexo V** - Grelha de observação das crianças em contexto pré-escolar
- Anexo VI** - Planificação da 2.ª intervenção em contexto do 1.º do ensino básico
- Anexo VII** - Registo de observação dos alunos
- Anexo VIII** - Avaliação da 1.ª intervenção em contexto do 1.º ciclo do ensino básico
- Anexo IX** - Autoavaliação da prática educativa supervisionada II
- Anexo X** - Registo de observação da atividade do bolo de aniversário
- Anexo XI** - Planificação da 4.ª intervenção em contexto pré-escolar
- Anexo XII** - Registo de observação ocasional em contexto pré-escolar
- Anexo XIII** – História “Xico – O Campeão da Reciclagem”
- Anexo XIV** - Registo de observação da separação de lixo
- Anexo XV** - Registo fotográfico dos ecopontos construídos pelas crianças
- Anexo XVI** - Registo fotográfico de cartazes construídos pelas crianças
- Anexo XVII** - Registo de observação da atividade “Vamos todos reciclar”
- Anexo XVIII** - Registo fotográfico de trabalhos de consolidação de conceitos
- Anexo XIX** - Registo fotográfico de um puzzle
- Anexo XX** - Registo de observação da história “Xico – O Campeão da Reciclagem”
- Anexo XXI** - Registo fotográfico da construção de instrumentos musicais
- Anexo XXII** - Registo fotográfico da atividade de construir um origami
- Anexo XXIII** - Registo fotográfico da atividade “Vamos Reutilizar”
- Anexo XXIV** - Matriz curricular do 1.º ciclo do ensino básico
- Anexo XXV** - Horário da turma do 1.º ciclo do ensino básico
- Anexo XXVI** - Registo de observação atividade de exploração do material *Montessori*
- Anexo XXVII** - Guião para trabalho de pesquisa, numa perspetiva de autoavaliação
- Anexo XXVIII** - Registo de observação de questionamento oral
- Anexo XXIX** - Registo de observação da realização de uma ficha de consolidação de conhecimentos
- Anexo XXX** – Fichas de autoavaliação
- Anexo XXXI** – Descrição de uma atividade da prática educativa supervisionada II
- Anexo XXXII** – Sistema de análise

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Interação recíproca do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.	32
<b>Figura 2</b> – Ciclo autorregulatório da aprendizagem .....	33
<b>Figura 3</b> – Planta da sala de atividades em contexto pré-escolar. ....	42
<b>Figura 4</b> – Esquema do processo de planificação .....	65
<b>Figura 5</b> - Registo da apresentação do conto .....	91
<b>Figura 6</b> - Registo da explicação da atividade .....	91
<b>Figura 7</b> – Registo do aluno Q.....	91
<b>Figura 8</b> – Registo do aluno N.....	91
<b>Figura 9</b> – Registo do aluno B .....	92
<b>Figura 10</b> – Registo do aluno L .....	92
<b>Figura 11</b> – Registo do aluno B .....	93
<b>Figura 12</b> – Registo do aluno F.....	93
<b>Figura 13</b> - Registo da explicação da atividade .....	99
<b>Figura 14</b> - Ficha de autoavaliação/antes de realizarem a tarefa. ....	99
<b>Figura 15</b> – Preenchimento da ficha de autoavaliação antes da realização da tarefa .....	100
<b>Figura 16</b> – Registo da concretização da tarefa .....	100
<b>Figura 17</b> – Registo da concretização da tarefa .....	100
<b>Figura 18</b> - Ficha de autoavaliação/depois de realizada a tarefa. ....	100
<b>Figura 19</b> - Preenchimento da ficha de autoavaliação depois de realizada a tarefa .....	101

## Índice de Gráficos

- Gráfico 1** – Resultados da autoavaliação dos alunos antes da realização da atividade. ... 101  
**Gráfico 2** – Resultados da autoavaliação dos alunos depois de realizada a atividade. .... 102

## Índice de Quadros

- Quadro 1** – Modelos de avaliação da aprendizagem ..... 26  
**Quadro 2** – Modelo de aprendizagem autorregulada. .... 33  
**Quadro 3** – Rotina diária em contexto da educação pré-escolar ..... 48  
**Quadro 4** – Competências/capacidades em contexto de Educação Pré-Escolar ..... 73  
**Quadro 5** – Calendarização da PES I ..... 76  
**Quadro 6** – Referências gerais para a Educação Pré-Escolar ..... 76  
**Quadro 7** – Calendarização da PES II ..... 89  
**Quadro 8** – Síntese de registos dos alunos ..... 95  
**Quadro 9** – Sistema de análise..... 104

## **Lista de Abreviaturas**

**EB1/JI** – Escola Básica Integrada/Jardim de Infância

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEB** – Orientações Curriculares para o Ensino Básico

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**PCE** – Projeto Curricular de Escola

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**s/n** – Sem número

**UNECA** – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

## INTRODUÇÃO

O relatório que aqui se apresenta reporta-se ao desenvolvimento da prática educativa integrada nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico da Universidade dos Açores. Este documento cumpre assim o requisito normativo, de acordo com o decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, para a conclusão do 2.º ciclo de estudos que confere o grau de mestre que habilita os discentes para a docência em ambos os níveis de ensino.

Tratando-se da etapa final do processo de formação de educadores/professores, pretendemos apresentar o resultado da ação educativa desenvolvida nestas duas valências, partindo de uma reflexão crítica e fundamentada sobre a mesma na medida em que, o desenvolvimento da capacidade de reflexão permite ao estagiário o “questionamento permanente – de si e de suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 30).

Durante o processo de estágio frequentemente questionamo-nos sobre que modelo de educador/professor iremos desempenhar para que, no futuro, nos tornemos profissionais competentes capazes de, perante situações imprevisíveis e por vezes complexas, tomar decisões, no imediato, sobre a ação desenvolvida, potenciando a sua resolução. Como refere Postic (1979, p. 13) “O “bom” professor é assim aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada”.

Como processo de aprendizagem, o estágio permitiu-nos: mobilizar conhecimentos; conceber projetos curriculares a curto e médio prazo (planificações e projetos formativos), baseados na observação, na contextualização e na avaliação; concretizar as intenções educativas e desenvolver uma postura reflexiva e crítica da ação pedagógica através da análise quer do processo quer do produto.

Face ao exposto, este relatório visa descrever a ação desenvolvida em contexto educativo, relacionar a prática pedagógica com teorias explicativas da mesma, analisar as opções didático-pedagógicas tomadas e compreender os resultados alcançados pelas crianças, na sequência das intervenções efetuadas, tendo em conta o “conjunto de situações [e] aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas [com vista] a promo[ver] [...] um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas” (Roldão, 2002, p. 84). Nesta

lógica, entende-se o currículo como “veículo de preparação de crianças e jovens para serem membros participantes da comunidade em que se inserem” (Ribeiro, 1996, p. 50).

Os objetivos enunciados foram articulados com o trabalho prático exploratório da autorregulação da aprendizagem, investindo-se desta forma na indagação de práticas nesta matéria, bem como de suporte teórico que as sustentasse.

Neste sentido, pretende-se analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e as estratégias potenciadoras da mesma, bem como descortinar algumas das suas implicações no sucesso escolar das crianças. Assim, devemos promover a autorregulação da aprendizagem uma vez que a mesma preconiza a autonomia dos alunos. Segundo Rosário (2007, p. 11) a autorregulação da aprendizagem é “um conceito que exalta a promoção da autonomia, sugerindo uma pauta de aprender exigente, centrada no papel agente das crianças que, desta forma, se assumem como capitães do seu aprender”.

Assim, a par do referenciado, ambiciona-se procurar respostas para as seguintes questões: Como promover a autorregulação da aprendizagem em crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico? Que estratégias de aprendizagem potenciam o desenvolvimento de competências autorregulatórias? A autoavaliação realizada pelos alunos cumpre a função autorregulatória?

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo equacionamos questões teóricas sobre a formação de educadores/professores e o desenvolvimento do currículo, abordando aspetos inerentes à profissão docente e à articulação curricular. O segundo capítulo centra-se, igualmente num quadro teórico, em aspetos relevantes da autorregulação da aprendizagem permitindo aprofundar conhecimentos que ajudaram a fundamentar a ação desenvolvida nesta matéria.

No terceiro capítulo delineamos as etapas do estágio pedagógico e caracterizamos o processo da ação educativa de modo a contextualizar a nossa intervenção. No quarto capítulo é feita a descrição de práticas educativas onde se explicitam as intencionalidades educativas e as experiências de aprendizagem, procurando refletir sobre a ação desenvolvida.

Este relatório culmina com algumas considerações finais onde se procura refletir sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada, bem como sobre algumas das limitações sentidas durante a sua concretização.

## **CAPÍTULO I - Formação de educadores/professores e desenvolvimento do currículo**

## **1.1. Enquadramento geral da formação de educadores/professores**

O decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro define o atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência, tendo em conta a adaptação do ensino superior ao Processo de Bolonha. Neste sentido, a formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico foi reestruturada pressupondo a frequência a um 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre e possibilitando a formação conjunta destes dois níveis de ensino, o que se torna uma mais-valia, na medida em que, favorece a dinâmica de articulação do ensino-aprendizagem entres os mesmos, pois “apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser a continuidade do primeiro, existindo entre ambos, por isso, uma continuidade educativa” (Serra, Costa, Portugal, 2004, p. 52). A formação conjunta vai ao encontro desta linha de pensamento, possibilitando um conhecimento mais profundo, por parte dos formandos, destes dois níveis de ensino o que lhes permite uma melhor articulação e uma maior continuidade educativa como se preconiza.

Considerando a importância da profissão de educador/professor, como profissional responsável pela educação de gerações futuras, depreende-se que a sua formação seja cada vez mais exigente, resultando numa formação de qualidade. Como refere o decreto-lei mencionado,

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional (decreto-lei n.º 43/2007, p. 1320).

Face ao exposto, entendemos que a formação de educadores/professores passa por um processo complexo que, numa sociedade em constante transformação, terá que corresponder às expectativas que esta mesma sociedade coloca aos educadores/professores.

Neste sentido, impõe-se que a formação de educadores/professores ultrapasse a barreira da racionalidade técnica, dando lugar ao desenvolvimento de competências nas dimensões humanas, éticas e deontológicas que a profissão exige e formando futuros profissionais com capacidade de agir e de refletir.

Ao concetualizarmos o domínio da educação neste prisma, concordamos com Medeiros, quando este refere que,

A Educação é complexa e não é axiologicamente neutra. A Educação, para o ser em profundidade, exige tomada de posição, exige uma atitude axiológica que pode ser mais ou menos unânime. A convergência e divergência, entendidas com lisuras, são da essência do pensar e do fazer educacional (Medeiros, 2009, p. 67).

Como reitera o decreto-lei 74/2006, para a obtenção do grau de mestre que habilita os formandos para a docência, estes devem desenvolver, entre outras competências a “Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem” (artigo 15.º, do decreto-lei 74/2006). Nesta linha de pensamento, Manuel Ferreira Patrício referiu, no “Encontro Internacional Educação, Currículo e Didáticas – Tendências, Contextos e Dinâmicas”, realizado na Universidade dos Açores em 2011, aquando da sua intervenção sob o tema “Educação e Formação: Desafios da Contemporaneidade” que “a educação é personalização”, e que, neste sentido, “a formação não é a aplicação de uma fórmula”.

Deste modo espera-se que sejam formados profissionais capazes de, perante a imprevisibilidade da profissão, pensar e refletir para agir, assim, estaremos no caminho da formação de profissionais reflexivos e investigativos. Não nos podemos esquecer que “a praxis educativa exige uma interrogação permanente e um olhar crítico e reflexivo” (Medeiros, 2009, p. 67).

Esta capacidade de reflexão crítica deverá abranger a investigação sobre a ação pedagógica, integrando saberes teóricos e práticos. Como refere Estrela, mencionando a importância da integração da investigação nos planos da formação, “A introdução à investigação educacional é não só um meio didático requerido pelo ensino das relações educativas, como a condição de formação de uma consciência necessária a uma reflexão epistemológica sobre esse saber e a sua utilização” (Estrela, 1986, p. 27).

Temos consciência que a formação inicial dos educadores/professores é apenas o nosso “alicerce” que deve ser bem sustentado e que deverá ter continuidade, pelo que se torna imperativo que, enquanto futuros profissionais, encaremos esta profissão em contínua construção. Desta forma estaremos a valorizar as potencialidades da profissão de educador/professor, para além dos benefícios que poderá comportar no trabalho realizado junto das crianças.

Sintetizando, segundo Estrela, citando Flanders, existem dois objetivos principais para a formação de professores,

primeiro, um professor competente é capaz de identificar “patterns” diferentes de comportamentos de ensino, de os codificar, inventariar, executar e orquestrar em estratégias de ensino, na aula; em segundo lugar, um professor competente pode elaborar projectos de pesquisa e utilizá-los em ordem à comparação de diferentes “patterns” de comportamentos de ensino e diferentes estratégias de ensino (Estrela, 1986, p.63-64).

Do exposto, torna-se premente que a formação de educadores/professores estreite a ligação do conhecimento teórico com o conhecimento prático, valorizando a dinâmica da reflexão crítica e da investigação sobre a prática pedagógica por forma a mobilizar e articular os conhecimentos teóricos e práticos, permitindo o desenvolvimento de educadores/professores competentes.

## **1.2. O papel do estágio pedagógico na formação**

O estágio pedagógico, como componente prática da formação de educadores/professores do 1.º ciclo do ensino básico, permite-nos a aprendizagem através da ação. É durante este processo que o estagiário mobiliza “conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação” (artigo 14.º, do decreto-lei nº43/2007) para o seu desempenho em contexto real, através do contato com a prática profissional, permitindo, em geral, o desenvolvimento de competências pedagógicas e aplicando conhecimentos teóricos que suportem a prática.

Entendemos que o educador/professor não deve ser um técnico profissional que apenas aplica os seus conhecimentos académicos apoiados em teorias e metodologias. Deve, sim, ter “um pensamento profissional construído pelas suas crenças e convicções pessoais, histórias de vida, teorias de ensino-aprendizagem e saberes didáticos que condicionam a sua prática pedagógica desde o início” (Almeida, Andrade, Sá, Marques e Martins, 1997, p. 840).

Ainda segundo o decreto-lei nº43/2007, a componente de iniciação à prática profissional deve integrar atividades como “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola”, “experiências de planificação, ensino e avaliação”, a promoção do desenvolvimento de “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano

profissional”, a possibilidade de uma “componente de formação cultural, social e ética” e “capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico”.

O estágio pedagógico é uma etapa enriquecedora na formação de educadores/professores que se reveste de extrema importância abrindo um novo mundo para os estagiários, quer pelas expectativas que estes criam, quer pelo contato com a realidade do ensino em contexto de sala de aula, tendo em vista a experiência prática na qual se aplica o conhecimento teórico que serve de base ao estágio. É durante este período que os futuros educadores/professores se consciencializam que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Podemos, desta forma, considerar o estágio como um caminho que nos permite integrar o conhecimento com a realidade social e profissional através do qual os estagiários experienciam e descobrem o verdadeiro sentido de ensinar. Este processo de formação “implica um investimento pessoal na construção da identidade, que integra de forma simbiótica as dimensões pessoal e profissional” (Botelho, 2006, p. 44), pelo que é fundamental que, durante o mesmo, o estagiário estabeleça, na relação entre a prática e a sua pessoa “uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação” (Perrenoud, 2002, p. 45), permitindo uma formação inicial que, como refere António Nóvoa (1992, p. 25), “não se constrói por acumulação [...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Neste sentido, as inquietudes de insegurança e incertezas que assombram o período de estágio vão sendo dissipadas na medida em que “a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma *disponibilidade*, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma *abertura* à reflexão” (Perrenoud, 2002, p. 19), o que permite ao estagiário “trabalhar sobre si mesmo, trabalhar sobre os seus medos e suas emoções”(ibid, p. 18).

Durante o estágio, a inter-relação que se estabelece com todos os intervenientes, quer a nível de orientação/supervisão (educadora/professora cooperantes e orientadores da Universidade), quer a nível de cooperação (núcleo de estágio), quer a nível de aprendizagem (crianças), é fundamental para uma prática pedagógica construtiva, crítica e reflexiva. A conceção de professor e de escola reflexiva, segundo Schenkel (2005, p. 126), leva-nos a

“pensar, enquanto professores, como é importante o diálogo e a troca de opiniões dentro e fora da sala de aula”.

A prática reflexiva permite questionar, interpretar e julgar a ação, possibilitando ao estagiário ampliar o conhecimento teórico com o conhecimento prático, recorrendo a instrumentos e técnicas que permitam “*observar, observar-se e reflectir* sobre os problemas e dilemas do quotidiano” (Almeida, Andrade, Sá, Marques e Martins, 1997, p. 840). Pois como refere Albano Estrela (1986, p. 26) “[o] professor para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes”.

O estagiário começa a moldar a sua identidade enquanto educador/professor. No entanto trata-se de um processo inacabado que como refere Nóvoa (1995, p. 16) “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Seguindo esta linha de pensamento acreditamos que como futuros educadores/professores o nosso desenvolvimento profissional assentará num processo de aprendizagem contínuo.

### **1.3. Desenvolvimento curricular no processo de formação de educadores/professores**

A escola, “como realidade institucional, é uma construção social” (Machado e Gonçalves, 1991, p. 13), que tem de se adaptar e dar resposta à sociedade em mudança. Neste sentido, existe a preocupação de o sistema de educação possibilitar experiências de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento global das crianças e à sua inserção social, de forma a garantir uma educação de qualidade. Face ao exposto,

A adequação do ensino pressupõe a diferenciação de percursos, contemplando a tomada de decisões quanto a aspectos tão diversos como os objectivos, os conteúdos, as metodologias, os materiais didácticos, o tempo e espaço, as formas de agrupar os alunos, etc., numa abordagem contextual, integrada e coerente, promotora de aprendizagens efectivas e significativas (Dinis e Roldão, 2004, p. 64).

Para cumprir a sua função a escola no contexto social e cultural em que se insere, deve reconhecer a problemática que envolve a diversidade sócio cultural das crianças que acolhe. Pelo que, consideramos que o currículo constitui um dos fatores de influência na qualidade do ensino ao admitirmos que não existe um conceito fechado e delimitado de currículo, na medida em que este deverá ser confrontado constantemente com a sua relevância, adequação, flexibilidade e continuidade.

Neste sentido, as escolas devem espelhar-se como organizações reflexivas “que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efectivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos” (Roldão, 2005, p. 20).

Então, uma das áreas em mudança é a própria natureza do currículo, pois assenta na cultura de uma determinada sociedade transportando valores, vivências e saberes que as crianças, desta mesma sociedade, possuem e que influenciam as decisões pedagógicas. Não nos podemos esquecer que, como refere Patrício (2009, p. 23), “Nada do que é educativo é alheio ao valor”. Neste caso, “currículo é um projecto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos” (Alonso, 1995, p. 35). Ivor Goodson (1995, p. 9), ao considerar que “a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas”, entende que “o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como «problemas» sociais” (Ibid).

Face ao exposto entendemos que muitas são, então, as definições associadas ao termo currículo, não existindo um consenso relativamente à sua definição, variando de acordo com a forma como os investigadores direccionam os seus estudos, para Goodson (1995, p. 67)

Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Este aspecto evasivo do currículo tem inegavelmente contribuído para o surgimento não só de perspectivas teóricas, que se estabelecem em forma de arco – seguindo uma linha psicológica, filosófica, sociológica – mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas.

A concepção de currículo no domínio da educação é, desta forma, muito ampla e tem vindo a reconhecer que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não só à transmissão de conhecimentos, reconhecendo, para o efeito, as necessidades e vivências de cada criança.

Na sequência do exposto, concordamos com Pacheco quando este, atendendo às diferentes perspectivas e dualismos do currículo, define-o como “um projeto, cujo processo de construção e de desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, cit. em Marques e Costa, 2004, p. 131).

Entendendo o currículo como uma construção, este está ligado à forma de se concretizar. Para Emanuel Medeiros (2005, p. 73), “Como actividade, processo e aprendizagem, o currículo está, assim, intrinsecamente ligado à dinâmica da realização. Realizar e realizar-se, de modo consciente, é, em grande parte, desenvolver intencionalmente o currículo, um currículo”.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular está associado à concretização do currículo e baseia-se na reflexão sobre os processos educativos e de que forma estes podem proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências, através de experiências de aprendizagem diversificadas, adaptadas a cada contexto e a cada circunstância, considerando os saberes que estas já possuem.

Consideramos que o desafio do desenvolvimento curricular, no âmbito educativo, está em conseguir articular a teoria e a prática, tornando desta forma as intenções uma realidade possível. Como refere Lawrence Stenhouse “[o] movimento do desenvolvimento do currículo é um ataque à separação entre a teoria e a prática” (Stenhouse in Machado e Gonçalves, 1991, p. 72). Na tentativa de alcançar este desafio há que adaptar o currículo ao contexto em que este está a ser desenvolvido para que, desta forma, as escolas possam alcançar os seus objetivos, ou seja, há que contextualizar o currículo. Para Carlinda Leite (2001, p.30),

uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.

Não esquecendo que, como refere Gay, o desenvolvimento curricular caracteriza-se por um “processo interactivo de natureza política, social, participativa e gradual” (Gay, 1991, p.

66), na medida em que envolve “questões a nível de poder, pessoas, procedimentos e participação” (Ibid). Assim, a construção contextualizada do currículo deverá passar por “entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas” (Leite, 2001, p. 32). Podemos então falar de flexibilização curricular, não esquecendo todos os intervenientes neste processo.

Segundo Pinto, Viana e Portugal, referenciando Benavente, “a gestão flexível do currículo apresenta-se como um caminho capaz de conduzir a uma escola melhor, mais democrática e de maior qualidade, fomentando o encontro entre as políticas e as práticas educativas” (Pinto, Viana e Portugal, 2004, p. 21).

Pensamos que a importância da flexibilização curricular será benéfica se admitirmos, que, enquanto educadores/professores, somos capazes de gerir o currículo, de modo a proporcionarmos oportunidades de aprendizagem contextualizada com a realidade das nossas crianças. Neste sentido, concordamos com a perspectiva de Carlinda Leite ao referir que a flexibilidade curricular pressupõe,

que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, mas em que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, e sim a mudar para permitir configurar projectos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciem uma maior igualdade de oportunidades (Leite, 2001, p.33).

No âmbito do desenvolvimento curricular, a adequação, diferenciação e integração do currículo passa pela construção de projetos curriculares, sendo os seus pilares, as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de competências fundamentais à vida pessoal e social das crianças e a adaptação necessária à sua concretização em contextos concretos. Tal como define Roldão um projeto curricular é,

a forma particular como, em cada contexto, se constrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos daquele contexto (Roldão, cit. em Dinis e Roldão, 2004, p.44).

Concluimos que, apesar de existirem diferentes perspectivas de currículo, o importante é que o educador/professor possibilite às suas crianças experiências de aprendizagem que se

revelem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, como referido nos princípios orientadores da ação pedagógica para 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004, p. 23).

Desta forma, “o currículo desperta o ser de cada um, desperta o sujeito, mobiliza-o na complexidade do seu ser” (Medeiros, 2005, p. 73), permitindo maior sustentabilidade na sua intervenção social.

#### **1.4. Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico**

Entendendo o conceito de ensinar como um processo contínuo de tomada de decisões, o educador/professor, no quadro dos programas de ensino e exigências sociais, deverá estabelecer objetivos de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, proporcionando situações específicas de aprendizagem.

Face ao exposto, e considerando o currículo como um conjunto de aprendizagens, torna-se necessário “conceber [...] um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos” (Roldão, 2008, p. 28). Não nos podemos esquecer que “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida” (Ibid, p. 28), a qual também deve constar do programa sob a forma de objetivos a alcançar.

Neste sentido, sendo o percurso organizativo um meio e não um fim e encarando o desenvolvimento curricular como um processo dinâmico e flexível, o “programa” deve ser um elemento, entre outros, a ter em conta no planeamento da ação educativa.

Ao abordarmos o domínio de desenvolvimento curricular não podemos deixar de referenciar a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, apesar de não existir, no nosso país, um currículo nacional para a educação pré-escolar, existem orientações curriculares, que devem ser entendidas como um pressuposto orientador da prática pedagógica dos educadores de infância, com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças, através de experiências de aprendizagem significativas, considerando o papel ativo e a realidade próxima das mesmas. Nesta linha de pensamento, as orientações curriculares “surgiram num contexto sociocultural que reconhece e valoriza o contributo de uma intervenção de qualidade para o desenvolvimento da criança, e na promoção de igualdade de oportunidades” (Pinto, Viana e Portugal, 2004, p. 22).

Face ao exposto, pretende-se uma articulação curricular ativa que se caracterize “pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos (...) tendo como mais valia as semelhanças e as diferenças existentes nos dois níveis e as faixas etárias a que se destinam” (Serra, Costa e Portugal, 2004, p.53), para que possamos “respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Ibid, 2004, p. 52).

A análise dos documentos que prescrevem as orientações curriculares, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), permite dar conta que a articulação “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8.º, do decreto lei 49/2005).

As referências à continuidade educativa têm como base as crianças, num referencial do que são e do que sabem. Assim, de acordo com o projeto Metas de Aprendizagem, a educação pré-escolar deverá proporcionar às crianças um “conjunto de ambientes formativos e socializantes e [...] aprendizagens iniciadoras e sustentadoras do seu desenvolvimento harmonioso [bem como a] sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia” (ME, 2010, s/n), sendo que no 1.º ciclo do ensino básico deverão ser sistematizadas, consolidadas e formalizadas as aprendizagens, verificando-se desta forma uma continuidade educativa que se espelha na progressão dos objetivos. Numa breve análise às áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar e do programa do 1.º ciclo do ensino básico verificamos que estes dois documentos normativos apelam para a continuidade educativa.

Ambos os níveis educativos assentam no reconhecimento das crianças como sujeitos ativos do processo educativo, ou seja, tendo em conta as necessidades de cada criança, devemos partir do que esta já sabe, valorizando este saber como fundamento de novas aprendizagens, e abordar as diferentes áreas curriculares de forma integrada e globalizante, de modo a assegurar a construção articulada do saber e o desenvolvimento de competências essenciais definidas para cada um dos níveis educativos.

Sintetizando, realçamos a relevância atribuída à utilização dos conhecimentos prévios das crianças, na continuidade educativa e na articulação entres estes dois níveis educativos.

## **CAPÍTULO II - Autorregulação da aprendizagem**

## **2.1. A avaliação no sistema educativo**

Considerando a relevância da avaliação e o seu impacto no sistema educativo, consideramos que a mesma representa uma aposta inegável para os diferentes intervenientes no processo educativo, nomeadamente educadores/professores, alunos, encarregados de educação e outros responsáveis. Contudo tendo em conta a sua abrangência verificam-se algumas “hesitações e ambiguidades, geradas tanto pela ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas” (Estrela e Nóvoa, 1993, p.10).

Segundo o despacho normativo n.º 14 de 18 de novembro de 2011 (p.45724), a avaliação no sistema educativo português é “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Face ao exposto, a complexidade da avaliação no sistema educativo transcende a tarefa tradicionalmente assumida de estar associada, quase exclusivamente, à classificação e certificação. Neste sentido, o conceito de avaliação ao longo dos tempos foi sofrendo alterações significativas, tendo vindo a assumir particular destaque no processo de ensino. Para Zabala, (1995, p. 15) a avaliação constitui mesmo “um ponto-chave do sistema curricular, isto é, do ensino”.

A legislação atual sobre a avaliação no sistema educativo sustenta a ideia de que esta faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e como tal deverá integrar o currículo e a forma como este se desenvolve nas escolas. Assim, a avaliação deve perspetivar-se segundo uma abordagem contextualizada, contínua e formativa, por forma a regular o processo educativo. Neste sentido, a avaliação segundo o despacho normativo referenciado visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Em conformidade com o normativo, o desafio da avaliação consiste em possibilitar o desenvolvimento integral das crianças, fornecendo-lhes igualdade de oportunidades para o seu sucesso educativo.

Segundo o sistema educativo português a avaliação das aprendizagens e competências deverá apresentar consistência na forma como se desenvolve o currículo, na medida em que este, para além de “compreende[r] os objectivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba actividades, métodos, e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora [...] os próprios processos de avaliação” (Rodrigues, 1993, p. 23). Ou seja, devemos contextualizar os processos de avaliação e as experiências de aprendizagem, recorrendo a estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, abrangendo os vários intervenientes no processo de avaliação, clarificando e explicitando os critérios adotados, valorizando a evolução das crianças, enquanto alunos, e primando por uma avaliação formativa que reconheça a importância dos processos da autoavaliação e da autorregulação numa lógica de melhoria das aprendizagens por parte dos alunos. De acordo com Zabalza (1995, p. 24) as condições básicas para uma «boa» avaliação reportam-se à informatividade, à validade, à retroalimentação (*feedback*) e à qualidade técnica.

A avaliação vista como um processo que ajuda o educador/professor a melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente das aprendizagens é uma preocupação da política educativa que advoga que a avaliação para atingir o seu objetivo deve abranger diferentes modalidades que serão abordadas na próxima secção.

## **2.2. Funções e modalidades da avaliação**

Como forma de entendermos a avaliação, importa conhecer as suas funções, pois segundo Serpa, (2010, p.27, referenciando Darling-Hammond,1994, e Scriven, 1977), a clarificação das funções da avaliação permite-nos “dar sentido ao que se avalia e [...] enquadrar os procedimentos a adoptar”.

Neste sentido, corroboramos com Serpa (2010, p. 158), quanto ao facto de a avaliação permitir o esclarecimento e a melhoria dos processos de aprendizagem (tanto a nível do *feedback*, como da metacognição), o diagnóstico de características dos alunos, a construção de sínteses dos seus conhecimentos e desempenhos, a selecção, a prestação de contas à sociedade, o exercício da autoridade, o incentivo à motivação mediante a competição, a comunicação entendida como divulgação de representações construídas a partir de

apreciações, a informação dada aos pais e/ou encarregados de educação sobre os resultados escolares e o desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais.

Face ao exposto, e apesar das várias funções da avaliação, apresentaremos, segundo Serpa (2010, p. 28), baseando-se essencialmente em Nevo (1983), as diferentes funções que têm estado associadas à avaliação. Neste sentido, a avaliação permite:

- a) Esclarecer e melhorar os processos de aprendizagem, permitindo a participação dos alunos na avaliação, tendo em conta os ritmos de aprendizagem destes.
- b) Diagnosticar as diferentes características dos alunos, identificando dificuldades, aptidões ou conhecimentos de modo a adequar o processo de aprendizagem aos mesmos.
- c) Sintetizar os desempenhos dos alunos, de forma a obter-se uma ideia geral dos mesmos, no quadro dos programas de ensino.
- d) Facultar informação a outros intervenientes educativos (Bloom, Hastings e Madaus, 1971), disponibilizando resultados dos trabalhos escolares, nomeadamente aos encarregados de educação.
- e) Selecionar os alunos, normalmente, mediante as classificações e decisões baseadas na combinação de apreciações de diferentes conhecimentos e competências.
- f) Prestar contas segundo os sistemas educativos à sociedade, assumindo uma dimensão informativa e/ou justificativa dos resultados do ensino, através de relatórios, estudos ou exames.
- g) Exercer autoridade, relacionando a ação do poder legalmente estabelecido e a forma de o demonstrar sobre os outros.
- h) Incentivar a motivação mediante a competição, controlando o trabalho dos alunos numa lógica de gratificação.
- i) Comunicar (Santos Guerra, 1995), permitindo que a divulgação resulte nas repercussões psicológicas que a avaliação representa para o aluno e para o professor.
- j) Desenvolver a consciência sobre os processos sociais e educacionais, servindo a avaliação desta forma para a construção de representações sobre os alunos e os professores.

- k) Desenvolver a capacidade de autocrítica da avaliação feita (Stufflebeam, 1968), promovendo o controlo da própria avaliação.

Estas funções da avaliação podem ser agrupadas numa vertente de seleção/certificação/prestação de contas e numa vertente de democratização/promoção da aprendizagem. Apesar de estas duas vertentes de funções da avaliação coexistirem, a autora entende que a vertente de democratização/promoção de aprendizagem é a que se preconiza para o ensino básico, aceitando que a vertente de seleção/certificação/prestação de contas se acentue nos níveis subsequentes (Serpa, 2010, p.31).

Do exposto, podemos associar a vertente de seleção/certificação/prestação de contas à modalidade de avaliação sumativa e a vertente de democratização/promoção de aprendizagem à modalidade de avaliação formativa.

No sentido de se clarificar se a avaliação incide sobretudo na “decisão” de atribuição de uma nota, ou na “ação” de reformulação de uma situação insatisfatória, De Ketele (1986, p. 216), refere que “a acção pedagógica ao longo da aprendizagem será [...] tanto mais formativa, quanto mais aumentar e acelerar o processo avaliação-decisão-acção”. Pode, assim, uma modalidade de avaliação dar resposta a diferentes funções. Por exemplo, a avaliação formativa pode ser usada para classificar (Serpa, 2010), embora esteja mais centrada no acompanhamento dos processos de ensino, permitindo aferir sobre o progresso das aprendizagens dos alunos. A avaliação sumativa, por sua vez, permite formar um juízo global do desempenho do aluno, podendo, para além da classificação, ser usada no aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem.

As modalidades de avaliação comportam, desta forma, a avaliação diagnóstica que permite identificar “determinadas destrezas, atitudes ou conhecimentos, a fim de permitir a adequação dos meios de instrução às características e situação peculiar dos alunos” (Santos Guerra, 1995, referenciado por Serpa, 2010, p. 28), ou seja, “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” (despacho normativo n.º 14/2011, p. 45725). Também comporta a avaliação formativa que deve ter um carácter contínuo e sistemático, contribuindo para uma avaliação centrada “na análise dos processos de aprendizagem e respectiva auto-regulação pelo aluno” (Serpa, 2010, p. 77), bem como a avaliação sumativa que “determina se o aluno domina ou

não os aspectos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro do referencial ligado ao respectivo programa de ensino” (Ibid p. 35).

Reconhecendo a importância da avaliação formativa a legislação advoga que esta é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, [que] assume [um] carácter contínuo e sistemático [...] visa[ndo] a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem (despacho normativo n.º 14/2011, p. 45725).

Estas modalidades de avaliação devem permitir a regulação das aprendizagens pelo que, e apesar de tendencialmente se diferenciarem nas suas funções, devem complementar-se. De seguida aprofundaremos, baseando-nos na revisão de literatura, cada uma das referidas modalidades.

### **2.2.1. Avaliação formativa**

O termo de avaliação formativa, segundo Linda Allal (1986, p. 176), foi introduzido por Scriven (1967) e corresponde aos processos “concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino”. A autora refere ainda que posteriormente Bloom e colaboradores, em 1971, defendem a avaliação formativa como “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos” (Ibid).

Neste sentido, a avaliação formativa destina-se a regular e melhorar os desempenhos e deverá ser articulada com a avaliação sumativa de modo a que esta melhoria seja potenciada.

Nesta linha de pensamento, constituindo a avaliação formativa a modalidade fundamental da avaliação do ensino básico, esta deverá ser contínua, consistente e sistemática, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem na medida em que, como já foi referido, permite que o educador/professor, enquanto mediador e orientador, adapte estratégias que fomentem a regulação da aprendizagem, pois como refere Bartolomeis (1981, p. 139) “[a] orientação é a parte do conjunto de intervenções mediante as quais o educador ajuda os alunos a fazerem o melhor uso dos poderes mentais e das necessidades sociais, os estimula a empreenderem actividades e a desenvolverem a capacidade de avaliação”. Desta forma, será possível que as crianças se consciencializem da dinâmica do seu processo de aprendizagem, o que permite tornar a avaliação formativa como instrumento regulador deste processo. Para

Cardinet, (1986, p. 15) “[a] ideia de utilizar a avaliação formativa para assegurar uma função de regulação no decorrer de ensino é [...] geralmente, bem aceite”.

Considerando que a avaliação formativa está subjacente à função reguladora, terá preferencialmente “de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (Allal, 1986, p. 176) e deverá, segundo a autora referida, seguir uma sequência de etapas fundamentais, nomeadamente através,

[da] recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; [da] interpretação dessas informações numa perspectiva de referencial criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; [e ainda, da] adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Ibid, 1986, p. 178).

Estas etapas constituem desta forma uma definição da avaliação formativa no contexto da ação pedagógica (Ibid, 1986, p. 179), às quais haveria que adicionar a autoavaliação do aluno. Estas permitem-nos, enquanto educadores/professores, enquadrar algumas das ações a desenvolver nesta modalidade de avaliação, atendendo a que as “estratégias de avaliação formativa incidem não apenas nos resultados a que chega o aluno, mas também, e sobretudo, nos processos de aprendizagem (caminhos, atitudes) que conduzem a estes resultados” (Allal, 1986, p. 204). Face ao exposto, as estratégias de avaliação formativa “recaem, potencialmente, sobre os processos de aprendizagem, as competências, capacidades, atitudes e valores e não apenas nos conhecimentos dos resultados obtidos” (Pinheiro, 2008, p. 35).

Desta forma, para a avaliação dos processos preconiza-se que os diferentes intervenientes tenham neles uma participação dinâmica. Assim ao possibilitarmos que as crianças, através da regulação das suas aprendizagens, adequem para o efeito as estratégias utilizadas, privilegiamos a perspectiva de avaliação construtivista, uma vez que estamos a proporcionar à “criança um processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem que a ajude a saber auto-avaliar-se” (Sousa e Correia, 1994, p. 291). Através desta autoavaliação o “conhecimento constrói-se [...] pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, 1996, p. 144). Pois para além do ensinar “importa que o aluno aprenda como se aprende para assimilar o saber” (Marques, 1985, p. 40).

Nesta perspectiva, a construção do saber das crianças admite por parte do educador/professor a mobilização de estratégias e instrumentos contextualizados que

permitam a autoavaliação por parte destas, tornando-as assim mais autónomas nesta construção, pois o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação contribui para que as crianças se tornem autónomas (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986).

Neste sentido, estamos a atribuir importância às crianças, enquanto alunos, atendendo ao seu esforço, à sua motivação e ao caminho que estas seguem para atingir os seus objetivos, não esquecendo que este processo subentende também um *feedback* a fornecer às crianças, esperando-se que seja promotor da sua motivação e autoestima.

Para o desenvolvimento de competências no domínio da autoavaliação da aprendizagem, no âmbito da avaliação formativa, destacamos o dispositivo da avaliação formadora, que segundo Nunziati (1990, referenciado por Serpa, 2010, p. 63) assenta na preocupação de “controlar a actuação diferenciada do avaliador, ao lidar com os resultados de alunos com dificuldades, de forma a permitir-lhes a apropriação dos critérios utilizados pelo professor e, conseqüentemente, levá-los a uma «auto-avaliação correcta»”. Desta forma, a avaliação formadora “pressupõe, assim, a implicação consciente, sistemática e reflectida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens” (Pinheiro, 2008, p. 36), na medida em que para “aprender, é preciso: dar sentido ao que se faz e ao que se aprende” (Perrenoud, 2001, p. 24). Nesta lógica é necessário levar, gradualmente, o aluno a um processo de regulação no sentido de valorizar, quer a sua autonomia quer a sua capacidade crítica. Não nos podemos esquecer que educar “deve ser um processo permanente e multiforme de preparação para a autonomia” (Marques, 1983, p. 22). Neste sentido consideramos que, entre outros aspetos, é “na escola que a criança deve encontrar um meio estimulante capaz de a fazer adquirir competências de natureza cognitiva e motora que a ajudem a caminhar para a autonomia e a possuir métodos de trabalho capazes de a inserir num processo de educação permanente” (Ibid, 1983, p. 77).

Neste contexto, concordamos com Jean Cardinet (1986, p. 14) quando refere que a avaliação formativa “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”. Refere ainda que “a avaliação formativa deve ter como finalidade permitir uma tomada de consciência, pelo indivíduo, daquilo que distingue a sua maneira de agir de outras maneiras possíveis, e da lógica subjacente ao seu comportamento” (Ibid, 1986, p. 291).

Nesta perspectiva, esta modalidade de avaliação “poderá constituir um instrumento de mudança na medida em que cada faceta da acção educativa (ensino, aprendizagem, etc.) será susceptível de profunda modificação” (Pourtois, 1986, p. 79).

Concluimos na linha de pensamento de Perrenoud (1999, p. 184) que “a avaliação formativa dá prioridade ao domínio dos conhecimentos e das capacidades”.

### **2.2.2. Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa e a avaliação formativa devem complementar-se de modo a “captar, em toda a sua globalidade e riqueza de contornos, o que sucede no ensino e para que a informação obtida e o seu tratamento se apoiem” (Zabalza, 1994, p. 229-230). Embora reconhecendo a distinção entre estas duas modalidades de avaliação, Zabalza (1994, p. 239) entende-as “não como dois tipos distintos e separados da avaliação, mas como dois aspectos ou modos de análise de resultados aplicáveis a qualquer avaliação”.

Neste sentido embora com funções tendencialmente diferentes, estas duas modalidades de avaliação, como já foi referido, permitem complementar-se. Esta complementaridade verifica-se, na nossa opinião, na medida em que os dados recolhidos pela avaliação sumativa são considerados como indicadores para o melhoramento do processo de avaliação formativa, ou seja, é tão significativo aferir se os resultados desejados foram alcançados durante o processo como identificar o conjunto dos efeitos consonantes com estes resultados, pelo que a avaliação sumativa poderá desempenhar um papel formativo.

A avaliação, face ao exposto, poderá ser entendida tanto como um processo como um ato isolado. No ensino básico, pressupõe “um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos ordenam-se sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema)” (Zabalza, 1994, p. 222). Contudo há que diferenciar as características da avaliação formativa e da avaliação sumativa.

Segundo Serpa (2010, p. 33), Bloom, Hastings e Madaus utilizaram critérios específicos quanto à diferenciação destas duas modalidades. Estes critérios reportam-se à diferenciação dos objetivos, ao fator temporal ou de porção de matéria abrangida e ao grau ou nível de generalização/ transferência.

No caso da avaliação sumativa, esta visa “determinar até que ponto são dominados os objetivos mais amplos do programa” (Ibid, 2010, p. 33), recorrendo sobretudo a classificações e certificações do aproveitamento. Não ocorre, normalmente, com a mesma frequência da

avaliação formativa na medida em que “surge no fim de um período de estudos, seja o ano lectivo ou parte dele, desde que se tenha dado por concluída uma ou várias unidades didácticas” (Ibidem), pelo que se pressupõe que esteja mais distante no tempo de ocorrência das aprendizagens.

A avaliação sumativa abrange além da “avaliação de conhecimentos e/ou competências separadas ou isoladas [...] aspectos relevantes do conhecimento, habilidades ou atitudes e a sua integração, contemplando a realização de actividades consideradas mais complexas do que as já realizadas”(Ibid, 2010, p. 34), prevendo uma avaliação mais global, baseada numa síntese.

Esta modalidade de avaliação numa vertente de prestação de contas, seleção e certificação subentende a formulação de um juízo global sobre a apropriação da formação, condição subjacente a esta modalidade.

Face ao exposto e sintetizando, a avaliação sumativa determina o domínio, por parte do aluno, do estabelecido pelo programa, verificando até que ponto se apropriou do que lhe era essencial (Serpa, 2010, p. 35).

### **2.3. Estratégia de avaliação formativa numa perspetiva construtivista**

Segundo Allal (1986), apesar de não existir um quadro teórico que abarque os aspetos cognitivos, afetivos e sociais inerentes à avaliação da aprendizagem, que nos permita elaborar uma estratégia de avaliação formativa, existem algumas orientações concetuais, das quais começaremos por apresentar a perspetiva cognitivista, acentuada por esta autora. A autora considera que existe uma sequência de etapas fundamentais no processo de avaliação formativa, as quais, como já referenciámos, reportam-se à recolha de informação, à interpretação da informação recolhida e à adaptação das actividades pedagógicas. Neste sentido a recolha de informação prima, numa primeira instância, pela colheita de dados relativos aos processos de aprendizagem, ou seja, recolhem-se dados sobre as “representações da tarefa explicitada pelo aluno e [...] [as] estratégias ou processos que [este] utiliza para chegar a determinado resultado” (Allal 1986, p. 183). Com base na recolha de informação, os “erros” são considerados dados relevantes na medida em que “são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno”(Ibid). Estas informações podem ser coligidas, por exemplo, com base em entrevistas que o educador/professor faça aos seus alunos e em observações, podendo recorrer para o efeito à elaboração de grelhas para os seus

registos. Resta-nos ainda referenciar que a recolha de informação incidindo no supra citado não deixa contudo de parte a informação sobre os resultados da aprendizagem.

Na segunda etapa, para a interpretação das informações recolhidas dá-se relevância aos dados referentes ao processo de aprendizagem, ou seja, importa perceber “a natureza da estratégia ou processo seguidos pelo aluno” (Ibid), a par dos resultados a que ele chegou. Compreendemos que a interpretação dos dados dos processos de aprendizagem é uma tarefa morosa, pressupondo “trabalhos de investigação psicopedagógica descrevendo comportamentos relevadores de uma estratégia «prometedora» face a uma dada tarefa de aprendizagem escolar” (Allal 1986, p. 184-185). O que se verifica na maior parte das vezes é que, como refere a autora, “o professor baseará as suas interpretações em intuições ou hipóteses formuladas a partir da sua experiência pedagógica”(Ibid), podendo ainda apoiar-se nas referências comportamentais dos estádios de desenvolvimento das crianças. Esta interpretação permite-nos diagnosticar os fatores que representam as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, partindo deste diagnóstico, formulam-se “hipóteses relativas às interações entre as características do aluno [...] e as características da tarefa”(Ibid).

Na última etapa do processo de avaliação formativa, sugerida pela autora, o educador/professor deverá adaptar as atividades pedagógicas. Esta adaptação/mudança deverá permitir que os alunos ultrapassem as suas dificuldades num processo de aprendizagem construtivo, detetando aspetos pertinentes da atividade e comprometendo-se na construção de estratégias mais adequadas.

Assim, a adaptação das atividades pedagógicas objetiva-se na regulação das mesmas no processo de aprendizagem pelo que, enquanto educadores/professores, deveremos “estabelecer uma dialéctica constante entre as [...] observações dos processos de aprendizagem e as [...] acções de intervenção nestes processos” (Ibid).

## **2.4. Modelos de avaliação da aprendizagem**

Sendo a avaliação um importante fundamento do desenvolvimento curricular na medida em que, no sistema de ensino, permite “facilitar informação-valorização sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica” (Zabalza, 1994, p. 223) e tendo em conta que no domínio da educação se têm debatido questões sobre teorias e modelos que sustentem uma aprendizagem

de qualidade, urge-nos referenciar, neste momento, alguns paradigmas de avaliação da aprendizagem, de modo a percebermos de que forma estes subentendem a mesma.

Tendo em conta que a avaliação é um elemento fundamental no processo de ensino, procuraremos entender de que forma os diferentes paradigmas e os seus pressupostos foram influenciando o desenvolvimento de modelos de avaliação que, reconhecendo a sua utilidade e pertinência, nos ajudam a adotar técnicas e instrumentos de avaliação propiciadores de experiências que permitam “optimizar tanto o processo (riqueza experiencial) como os resultados a alcançar” (Zalbalza, 1994, p. 63).

Segundo Serpa (2010) os primeiros estudos sobre a avaliação da aprendizagem centram-se no paradigma docimológico ou de medida, direcionado para a medição dos resultados das aprendizagens dos alunos, subentendendo uma classificação mediante critérios normativos. Esta visão vai ao encontro de uma modalidade de avaliação sumativa em que “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (Pacheco, 1996, p. 129).

Contudo, as preocupações com o sucesso educativo levaram a que num passado recente se valorizasse a avaliação formativa, surgindo desta forma alguns modelos de avaliação da aprendizagem alternativos aos centrados na docimologia e nos procedimentos psicométricos, evidenciando a necessidade de a avaliação da aprendizagem se centrar também no processo de aprendizagem dos alunos.

Face ao exposto e com a finalidade de articular e integrar, quer a vertente de seleção/certificação/prestação de contas, quer a vertente de democratização/promoção da aprendizagem, apresentam-se modelos de avaliação da aprendizagem, por um lado orientada para a síntese das competências correspondentes ao exigido pelo currículo, que poderá estar associada ao modelo docimológico ou de medida e, por outro lado, direcionada para a análise dessas competências numa lógica de apreciação qualitativa e descritiva dos processos de aprendizagem (Serpa, 2010).

No domínio da avaliação essencialmente orientada para a síntese e balanço das aprendizagens, Serpa (2010) na sua obra “Compreender a Avaliação” refere-se a três modelos básicos, o modelo psicométrico que se pode adequar à modalidade de avaliação sumativa e que está associado à construção de testes de inteligência, o modelo docimológico, que incide na análise do comportamento e dos contextos ligados à atribuição de notas e ainda o modelo de avaliação centrada nos objetivos que, com base em critérios previamente definidos

(entendendo-se que apenas os definidos são avaliados), não questiona o que é avaliado nem a utilidade dos resultados na promoção da aprendizagem.

No que respeita à avaliação, tendencialmente orientada para a análise da aprendizagem, vários autores reconhecem a sua importância como forma de regular o processo de aprendizagem, não num conceito tradicional de regulação enquanto classificação e/ou controlo externo mas numa dimensão de reorientação, como refere Serpa (2010, p. 51), “a ideia de regulação ultrapassa o conceito tradicional de avaliação, forçando-o a abrir-se a uma nova dimensão: a reorientação, a progressão, o redireccionamento da aprendizagem”. Neste âmbito, os modelos de avaliação do aluno, orientados para a análise da aprendizagem, podem enquadrar-se em três vertentes: a vertente de regulação convergente, a de regulação divergente e a de regulação convergente e divergente, como podemos verificar no Quadro 1.

<b>Avaliação especialmente orientada para a análise da aprendizagem</b>		
<b>A. Regulação convergente ou cibernética</b>	<b>B. Regulação divergente ou interativa</b>	<b>C. Regulação formativa convergente e divergente</b>
<b>A.1</b> Modelo da avaliação formativa de regulação retroativa	<b>B.1</b> Avaliação formativa de regulação interativa	<b>C.1</b> Perspetiva da avaliação qualitativa
	<b>B.2</b> Dispositivo da avaliação formadora	
<b>A.2</b> Modelo de avaliação referida a desempenhos ou competências	<b>B.3</b> Avaliação comunicacional, mediadora ou negociada	<b>C.2</b> Modelo de avaliação formativa na aula
	<b>B.4</b> Avaliação como regulação dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais: a aprendizagem autorregulada	
	<b>B.5</b> Perspetiva da avaliação ecológica	

**Quadro 1** – Síntese dos modelos de avaliação da aprendizagem, segundo uma avaliação orientada para a análise da aprendizagem (adaptado de Serpa, 2010, p. 76)

Numa interpretação do quadro apresentado, verificamos que a regulação sustenta todos os modelos de avaliação da aprendizagem referenciados, no âmbito da avaliação orientada para a análise da aprendizagem. Na vertente de regulação convergente ou cibernética, os modelos referenciados em (A) permitem a consciencialização de aspetos básicos de regulação convergente da aprendizagem, ou seja, no caso do modelo de avaliação formativa de regulação retroativa, este subentende a definição de objetivos, a clarificação de

provas, a informação dos resultados e a utilização de estratégias de correção. Este modelo entre outros aspetos apela aos ritmos de aprendizagem dos alunos e incentiva a utilização de portefólios (Serpa, 2010).

O modelo de avaliação referida a desempenhos ou competências, como o próprio nome indica, procura destacar a avaliação de desempenhos, “clarificar aspectos relevantes de uma competência” (Ibid, 2010, p. 58), assim como identificar “elementos e factores que poderão permitir ao aluno a aquisição de novos conhecimentos e destrezas” (Ibid, 2010, p. 57). Alguns defensores deste modelo (Torrance, 1996 e Darling-Hammond, 1994, referenciados por Serpa 2010) consideram que o mesmo permite a autorrenovação, através da autorreflexão, da autocrítica e da autocorreção.

Na vertente de regulação divergente ou interativa associam-se conceitos como o “feedback, a metacognição, a negociação, a auto-avaliação e a motivação e sentimento de eficácia pessoal” (Ibid, 2010, p. 61), conceitos estes que se relacionam com a regulação dos processos de aprendizagem. Esta vertente, integra os cinco modelos (B), referenciados no Quadro 1, dos quais faremos uma breve clarificação.

O modelo de avaliação formativa de regulação interativa (B.1) apela, para a clarificação das estratégias de aprendizagem e para a modificação da atividade de acordo com a interpretação das representações dos alunos perante as atividades propostas e os procedimentos utilizados na concretização das mesmas, tendo em conta a dialética entre as características dos alunos e as características das atividades. O dispositivo da avaliação formadora (B.2), como já referenciámos, subentende a autoavaliação como forma de levar os alunos a consciencializarem-se “do funcionamento da sua estrutura cognitiva [assim] como dos factores externos condicionantes da sua aprendizagem” (Serpa, 2010, p. 64), permitindo que estes ao tomarem consciência do seu processo de aprendizagem consigam ultrapassar as suas dificuldades e continuar, progressivamente, a sua aprendizagem com sucesso.

Considerando que ao processo de aprendizagem está inerente a comunicação, o diálogo é um elemento fundamental neste processo, permitindo a construção do conhecimento, pelo que a avaliação comunicacional, mediadora ou negociada (B.3), encarada como um processo de regulação, deve permitir uma “interação, troca e negociação” (Ibid, 2010, p. 64) entre educadores/professores e alunos.

À avaliação como regulação dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais: a aprendizagem autorregulada (B.4), dedicaremos à frente uma abordagem

mais pormenorizada por esta estar relacionada com o aprofundamento do tema do presente relatório de estágio. No que respeita à perspectiva da avaliação ecológica (B.5) destaca-se o contexto em que ocorre a avaliação, considerando para o efeito a análise de condicionantes situacionais e fatores ligados aos alunos.

No que concerne à vertente que integra as regulações formativas convergente e divergente (C), os modelos de avaliação qualitativa e de avaliação formativa na aula permitem, contribuindo com informação relevante, a articulação com conceções das vertentes já referenciadas. Enquanto a avaliação qualitativa tem como propósito a “avaliação da qualidade de elementos particulares da aprendizagem, nomeadamente, portefólios e itens objectivos” (Ibid, 2010, p. 71), a avaliação formativa em sala de aula propõe a “clarificação e [...] construção de práticas de avaliação informal dos professores” (Ibid).

Sintetizando, consideramos que a avaliação das aprendizagens mediante a necessidade de classificação e seleção deverá articular-se com a avaliação mais complexa centrada na análise dos processos de aprendizagem, permitindo desta forma que, enquanto educadores/professores, possamos ajudar os alunos a motivarem-se para aprender, dando-lhes *feedback* dos seus progressos, assim como das dificuldades. Baseando-nos no que já foi referido, importa proporcionar aos alunos, através de diferentes estratégias e instrumentos, condições que lhes permitam desenvolver a autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, a revisão de literatura sobre os modelos de avaliação da aprendizagem pode contribuir para a nossa formação de educadores/professores na medida em que permite a abertura de caminhos para o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino que se revelam essenciais para uma educação de qualidade.

Ainda em relação aos procedimentos a adotar na intervenção pedagógica De Ketele (2002, p. 13) no prefácio da obra “Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender” avançava o seguinte: “Diz-me os métodos concretos que utilizas habitualmente e dir-te-ei os efeitos educativos que, a longo prazo, deixarás nos alunos e estudantes que formaste”, importando clarificar, de seguida, os que estão habitualmente ao alcance da avaliação da aprendizagem.

## **2.5. Procedimentos e instrumentos de avaliação**

Ao considerarmos que a avaliação deverá integrar de forma sistemática e contínua a prática pedagógica, a qual assenta em intenções pedagógicas e em tomada de decisões, decorre a necessidade de recorrermos a diferentes estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, com vista à otimização do processo de aprendizagem. Uma vez que “a tomada de decisão em matéria educativa não deve ser pensada a partir de «uma grande avaliação», mas, sim, com base num «conjunto de pequenas avaliações» que vão alimentando e reorientando os processos de mudança” (Estrela e Nóvoa, 1993, p. 11).

Assim “Os instrumentos de avaliação, embora haja que enquadrá-los nos objectivos e funções a que se destinam, constituem ferramentas imprescindíveis no acto avaliativo” (Serpa, 2010, p. 260), pelo que só “diversificando os instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correcta a aprendizagem, as capacidades e atitudes [dos] alunos” (Pais e Monteiro, 1996, p.52).

Neste sentido, importa referenciar alguns instrumentos e/ou técnicas que nos permitem realizar, através de um processo contínuo, o registo partilhado das aprendizagens dos alunos e subsequente adaptação, sempre que conveniente, das estratégias de intervenção pedagógica. Face ao exposto, apresentaremos alguns procedimentos e instrumentos que consideramos que vão ao encontro dos objetivos referenciados.

Tendo em conta que a observação é uma técnica privilegiada de avaliação, apresentando “vantagens importantes com vista à recolha da informação relevante, em situações naturais” (Zabalza, 1995, p. 33), assumimo-la como procedimento primordial de avaliação na medida em que, tal como já foi referenciado, no primeiro capítulo deste relatório, permite-nos recolher dados de forma a orientar as intenções pedagógicas sustentando as mesmas. A modalidade de observação não estruturada refere-se a situações que ocorrem, normalmente, de forma inesperada e que podem revelar-se úteis na avaliação da aprendizagem dos alunos. Desta forma podem registar-se dados soltos mas significativos, utilizando, por exemplo, fichas de incidentes críticos, em que o registo deve ser efetuado, preferencialmente, logo a seguir ao momento em que se deu a ocorrência, devendo, também, ser descritivo e objetivo. Possíveis comentários ou inferências deverão ser registados separadamente do registo da ocorrência. Estes registos poderão, em determinadas situações, complementar-se com registos fotográficos e/ou com registos de trabalhos realizados pelos alunos. A observação é ainda “especialmente importante no que se refere à avaliação de

atitudes e valores” (Zabalza, 1995, p. 33). Não nos podemos esquecer que, há décadas, a Pedagogia “tem chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico, e avaliação como fundamento da toda a acção educativa” (Estrela, 1986, p. 135).

As grelhas de verificação são outro procedimento que possibilita a avaliação da aprendizagem. São construídas seleccionando-se itens para registos de verificação das aprendizagens, permitindo registar a presença ou ausência de determinado «produto» da aprendizagem e/ou de determinado comportamento dos alunos. O preenchimento das grelhas de verificação poderá efetuar-se no momento em que ocorrem os comportamentos ou posteriormente, a partir de registos escritos dos alunos e questionários e/ou diálogos com eles.

Quer o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos que pode dar início “a uma atividade de pesquisa pelo meio da qual o estudante constrói gradualmente os seus conhecimentos” (Bertrand, 1998, p. 164), quer o diálogo que possibilita desenvolver nos alunos “uma visão crítica dos seus poderes, das suas condições, da sua linguagem, dos seus conhecimentos [...]” (Ibid, 1998, p. 165), permitem ao educador/professor a recolha de informações relevantes para a avaliação da aprendizagem. Segundo Zabalza (1995, p. 32) a “avaliação deve abranger uma série de perguntas ou actividades que percorram todo o leque das operações cognitivas, desde recordar a criar, passando por explicar, comparar, analisar, resumir, comentar, aplicar e dar exemplos”.

A realização de fichas de consolidação de conteúdos abordados e a elaboração por parte dos alunos de «sumários» diários podem, também, na nossa opinião, dar informações sobre o progresso das aprendizagens dos alunos.

A autoavaliação é outro procedimento importante que os educadores/professores devem utilizar no processo de avaliação da aprendizagem, visto ser um instrumento fundamental para levar os alunos a refletirem sobre os seus sucessos e dificuldades, permitindo que estes se consciencializem da sua aprendizagem e levando-os a uma progressiva autonomia, através do desenvolvimento da capacidade de regulação da aprendizagem. Este procedimento permite-nos avaliar o processo da aprendizagem.

Torna-se premente ainda referenciar, no âmbito de avaliação da aprendizagem, o recurso aos trabalhos de projeto e ao portefólio como procedimentos capazes de permitir a autorregulação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, através da utilização de portefólio, “fornece estratégias que são consistentes com o construto da auto-regulação da

aprendizagem” (Simão, 2005, p. 85) pelo que, o “portfolio como estratégia de avaliação formativa serve como um organizador individual e reflexivo do processo de aprendizagem.[...] [e] tem como função regular o processo de formação, organizando a sequência temporal do desenvolvimento do formando” (Schenkel, 2005, p. 124).

Alguns dos procedimentos agora comentados serão recuperados na abordagem ao desenvolvimento da competência de autorregulação da aprendizagem.

## **2.6. Autorregulação da aprendizagem**

O conceito de autorregulação da aprendizagem subentende o papel do aluno no seu processo de aprendizagem, fazendo corresponder o sentido do prefixo «auto» ao termo regulação da aprendizagem. Este conceito tem sido objeto de estudo pertinente nas últimas décadas, teorizando a sua importância no sucesso educativo dos alunos. Ao tentarmos defini-lo verificámos, com base na revisão de literatura, que existem diferentes perspetivas entre os teóricos que o abordam valorizando vários aspetos. Contudo as orientações teóricas convergem na ideia do “uso de estratégias de regulação e monitorização activadas pelos alunos” (Serpa, 2010, p. 68).

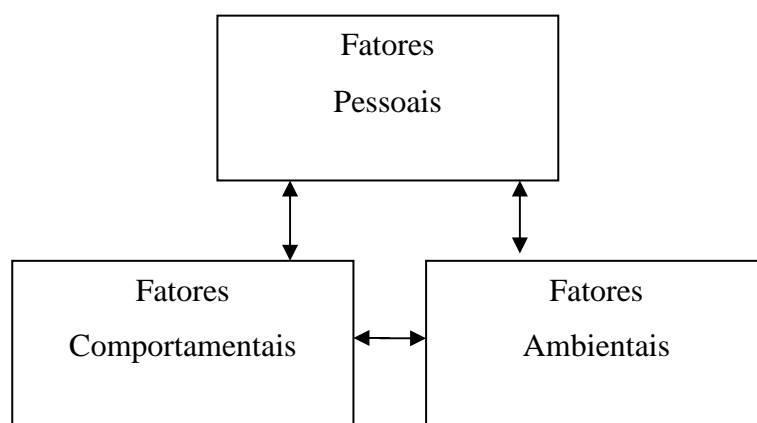
Desta forma, recomendam-se a utilização de estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais que permitam orientar os alunos a desenvolverem competências de autorregulação, tornando-os protagonistas no seu processo de aprendizagem na medida em que, o pressuposto da autorregulação da aprendizagem é levar os alunos a regular as suas aptidões cognitivas, motivacionais e comportamentais de modo a alcançarem os objetivos estabelecidos, progredindo no seu desempenho escolar. Para Rosário (2004, p. 37) a autorregulação da aprendizagem é “entendida como um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar”.

Face ao exposto, Zimmerman (1989, p. 22) refere que “learning is not something that happens *to* students; it is something that happens *by* students” ou seja, o processo de aprendizagem deve ser uma construção dos alunos e não uma construção para os alunos.

Neste sentido, para além da regulação realizada pelo educador/professor, e, com o objetivo de possibilitarmos práticas educativas que resultem em intervenções eficazes, capazes de promover de forma efetiva o sucesso escolar dos alunos, consideramos pertinente recorrer a estratégias que permitam que a regulação seja realizada pelos próprios alunos,

orientando-os no sentido de desenvolverem capacidades inerentes à condição do ser humano tais como, estabelecer objetivos, planejar a ação, analisar de forma crítica, refletir e avaliar, estando, desta forma, os mesmos a aprender a autorregular-se, fazendo os ajustes necessários ao seu processo de aprendizagem. Este processo, promovendo a reflexão sobre os desempenhos dos alunos, deverá resultar num ato pessoal e intencional. Não nos devemos esquecer que a capacidade para autorregular é, presumivelmente, uma das maiores qualidades do ser humano.

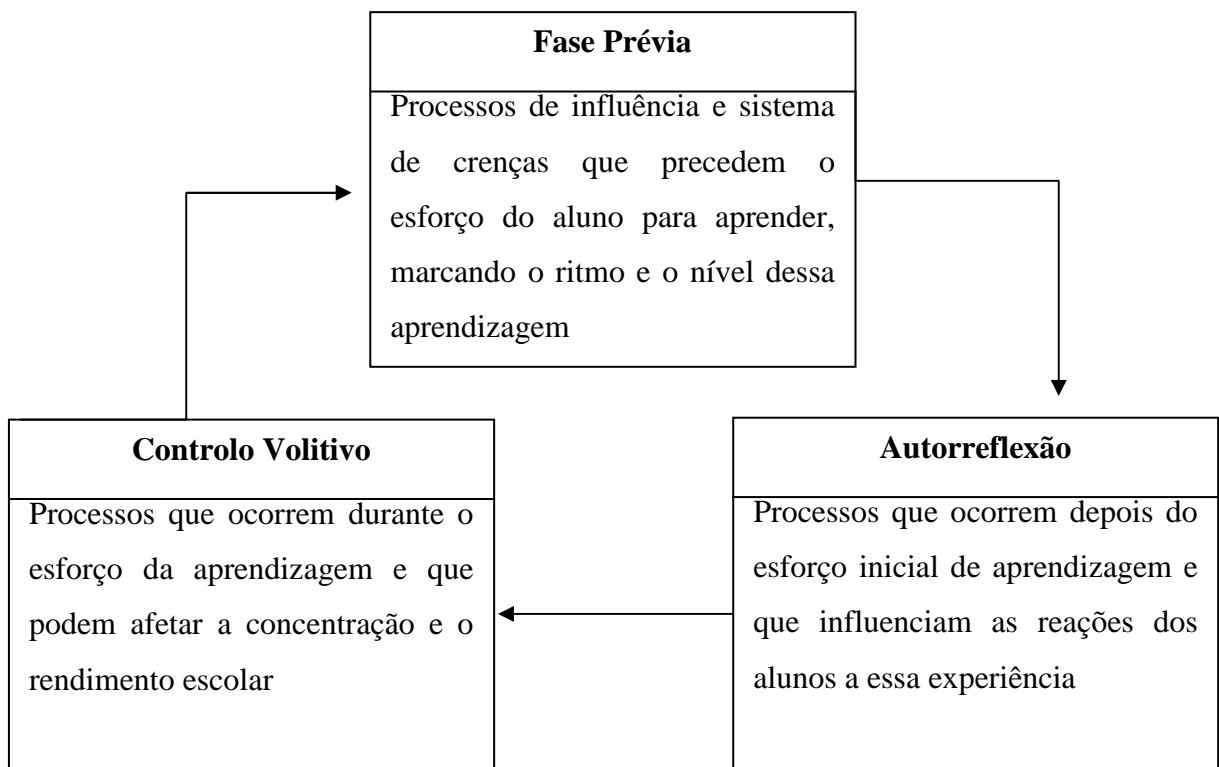
Segundo a teoria sociocognitiva, o comportamento humano resulta numa interação triárquica, recíproca e dinâmica, que relaciona fatores pessoais, comportamentais e ambientais. No que diz respeito à autorregulação da aprendizagem Zimmerman (1989) referenciando Bandura aponta que a perspectiva da teoria sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem incide sobre os contributos distintos mas interdependentes dos fatores pessoais, comportamentais e ambientais para explicar a aprendizagem autorregulada baseada nesta interação recíproca do funcionamento humano. Neste sentido, o empenho dos alunos no processo de autorregulação durante a aprendizagem é determinado não apenas por processos pessoais mas por influência de fatores ambientais e comportamentais de forma recíproca. A Figura 1 representa esta interação triárquica.



**Figura 1** – Interação recíproca do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de acordo com Zimmerman (1989), referenciando Bandura.

Esta interação leva-nos a perceber que o aluno, apesar da influência que meio ambiente exerce sobre ele, através de mecanismos de autorregulação, desenvolve competências para agir intencionalmente sobre as situações que vivencia, tornando-se agente da sua aprendizagem de forma reflexiva e autorregulada.

De acordo com a Figura 1, consideramos o processo da autorregulação da aprendizagem, como um processo multidimensional, transformando-se desta forma a aprendizagem num “processo dinâmico e aberto que requer actividades de retorno cíclico por parte do aluno e que ocorre em três fases principais: fase prévia, controlo volitivo e auto-reflexão” (Simão, 2005, p. 85). Como podemos observar na Figura 2, este processo pressupõe uma atividade cíclica por parte dos alunos.



**Figura 2** – Ciclo autorregulatório da aprendizagem segundo Simão (2005, p. 85), baseado nas fases cíclicas da aprendizagem autorregulada proposta por Zimmerman (1998, 2000)

Na fase prévia, antecedente à ação, os alunos devem estabelecer os objetivos, avaliando simultaneamente as suas capacidades para os atingirem; na fase de controlo volitivo os alunos durante a realização da ação poderão orientar a aprendizagem, adotando estratégias adequadas; e na fase de autorreflexão os alunos fazem uma autoavaliação sobre a sua ação em função dos resultados tendo em conta os objetivos que haviam definido.

Assim sendo, devemos criar as condições que permitam a participação ativa dos alunos pelo que, torna-se necessário que os mesmos tenham conhecimento e/ou estabeleçam os objetivos a atingir, de modo a mobilizarem recursos internos e externos para a

concretização das atividades, permitindo-lhes assim avaliarem o seu desempenho. Este processo de controlar e gerir as suas aprendizagens favorece progressivamente a autonomia dos alunos e conseqüentemente a sua autonomia enquanto pessoa pertencente a uma sociedade. Como refere Silva (2004, p. 23) o processo de autorregulação

exige que o indivíduo tenha consciência dos objectivos a atingir; conheça as exigências da acção que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça.

O nosso papel, enquanto educadores/professores, neste processo de autorregulação da aprendizagem será de orientadores/mediadores, auxiliando os alunos nas suas dificuldades perante o processo de aprendizagem, através da comunicação, negociação e colaboração entre os intervenientes no processo.

Uma das estratégias a recorrer será a utilização da autoavaliação dos alunos, através de atividades que lhes permitam uma efetiva regulação da sua aprendizagem. Neste sentido, cabe-nos potenciar contextos facilitadores do processo da autoavaliação, de modo que os alunos desenvolvam estratégias de autorregulação, permitindo-lhes estabelecer metas, atingir objetivos e avaliar, continuamente, o seu desempenho, regulando a realização das atividades que lhes são propostas ou por eles planificadas.

A autoavaliação é então uma regulação efetuada pelo aluno na medida em que, se trata de um “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, 2002, p. 79).

Um dos modelos de aprendizagem autorregulada apresentados por Serpa (2010) baseia-se em Boekaerts, 1997, que considera seis componentes para a autorregulação da aprendizagem. Três no domínio cognitivo e três no domínio motivacional. O quadro seguinte, faz uma síntese deste modelo de aprendizagem autorregulada.

<b>Modelo de aprendizagem autorregulada</b>	
<b>Autorregulação no âmbito cognitivo</b>	
1º Nível	<b>Domínio do conteúdo</b> – Relacionado com conhecimentos concetuais e processuais, assim como conceções erróneas e conhecimento inerte/inativo.
2º Nível	<b>Estratégias cognitivas</b> – Relacionadas com a atenção seletiva, a descodificação, a elaboração, a estruturação e a formulação de perguntas, entre outras.
3º Nível	<b>Estratégias regulatórias cognitivas</b> – Relacionadas com a representação mental dos objetivos da aprendizagem, com o esboço do plano de ação e com o progresso de monitorização e consecução do objetivo de avaliação.
<b>Autorregulação no âmbito motivacional</b>	
1º Nível	<b>Conhecimento metacognitivo e motivacional</b> – Relacionado com crenças, atitudes e valores face ao conteúdo e à própria capacidade para atuar.
2º Nível	<b>Estratégias de motivação</b> – Relacionadas com a intenção de aprendizagem, reprodução de processos para alterar situações causadoras de stresse e reduzir emoções negativas e utilização de recursos sociais.
3º Nível	<b>Estratégias regulatórias motivacionais</b> – Relacionadas com a intenção comportamental e interligação entre a intenção comportamental com o plano de ação, no fundo, gerir o plano de ação.

**Quadro 2** – Síntese do modelo de aprendizagem autorregulada, Boekaerts (1997, adaptado de Serpa, 2010, pp. 134-135).

Face ao exposto, concordamos com Serpa (2010) quando refere que o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem segue uma vertente, quer cognitiva através do “controlo do que há para aprender e como fazê-lo [...] monitorizando os processos desenvolvidos através da metacognição” (Serpa, 2010, p. 146), quer motivacional pelas “crenças acerca do conhecimento, das estratégias de acção e até da própria auto-eficácia” (Ibid, p. 147).

A concluir, entendemos a regulação como um conceito chave da avaliação, constituindo-se uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem pelo que na linha de pensamento de Serpa (2010), devemos dar uma nova dimensão ao conceito tradicional da avaliação, permitindo a “reorientação, a progressão [e] o redireccionamento da aprendizagem” (Serpa, 2010, p. 51). Desta forma, a autorregulação da aprendizagem constitui-se numa estratégia pedagógica que permite que o aluno aprenda a aprender, tornando-se cada vez mais autónomo neste processo, na medida em que, dada uma determinada situação, deverá compreendê-la, consciencializando-se do que sabe ou pensa saber, permitindo ajustamentos progressivos com vista a melhorar o seu desempenho.

## **CAPÍTULO III - A Prática Educativa Supervisionada - Um percurso de aprendizagem**

### 3.1. Etapas da prática educativa

Após a reflexão teórica sobre a formação de educadores/professores e sobre o tema do aprofundamento do presente relatório de estágio, apresentamos uma abordagem à componente prática desenvolvida no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, que nos permitiu o envolvimento com os alunos em sala de aula e em outros contextos. Este envolvimento também se estendeu a situações pré e pós ativas da prática educativa, fortalecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica construtiva, crítica e reflexiva, como refere Schenkel,

Pensar a sala de aula a *priori* e a *posteriori* significa compreender o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da concepção de homem e sociedade que temos e que aspiramos ter e estabelecer através dessa concepção um referencial teórico que nos guie a prática em contexto escolar, percebido como espaço aberto, flexível e marcadamente imprevisível. Saber lidar com as situações que se colocam no dia-a-dia da sala de aula, situações novas e às vezes atípicas, nos dá uma certa flexibilidade de atuação no momento em que, diante dessas situações, refletimos sobre como agir enquanto profissionais, não apenas como técnicos ou meros executores de tarefas (Schenkel, 2005, p. 121).

Entendemos que este envolvimento em práticas reflexivas permite-nos desenvolver competências investigativas, contribuindo para aquilo que Estrela refere como “estratégia de integração da formação científica e pedagógica” (Estrela, 1986, p. 27).

Foi com base nesta linha de pensamento que encarámos o período de estágio pedagógico que decorreu em dois momentos distintos, o primeiro em contexto do pré-escolar e o segundo em contexto do 1.º ciclo do ensino básico.

O estágio permitiu-nos vivenciar a prática e compreender a teoria, de modo a interligar estas duas componentes da nossa formação. Foi durante este período que efetivámos os processos de ensino-aprendizagem, sob orientação e supervisão de profissionais, possibilitando-nos experiências concretas e autónomas.

Ao iniciarmos a prática pedagógica foram muitas as inquietudes de insegurança e incertezas que nos assombraram, na medida em que o “estágio constitui a passagem para a actividade real, com as inerentes responsabilidades” (Patrício, 2009, p. 11). Esta formação profissionalizante foi-nos permitindo, através da observação das aulas da educadora cooperante e da professora cooperante, da interação do núcleo de estágio e da orientação das

docentes supervisoras, o sentimento de confiança e de autoestima tão necessário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica construtiva e crítica.

Assim, durante o processo de estágio, utilizando uma expressão de Schenkel (2005, p. 124), “[fomos] levantando as pedras que estavam à [nossa] frente e descobrindo em baixo delas um mundo que não conhecia[mos]”.

## **3.2. Contextualização da prática educativa**

Após o processo de observação, de recolha e de sistematização de informações para a construção do projeto formativo, iniciámos a intervenção em contexto educativo.

Neste sentido, importa referenciar a caracterização do meio educativo, a escola, a comunidade e as crianças de modo a contextualizarmos as nossas propostas de intervenção na medida em que, a partir do conhecimento desta realidade, se torna possível articular a mesma com o conhecimento teórico em prol de uma ação educativa consciente.

### **3.2.1. Caracterização do contexto da prática educativa no pré-escolar**

O estágio no âmbito da educação pré-escolar decorreu na escola EB1/JI de Matriz com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. De seguida apresentamos a caracterização do meio educativo e das crianças com quem desenvolvemos o estágio.

#### **3.2.1.1. Caracterização do meio educativo**

Reconhecendo a importância que o meio tem na vida das crianças sentimos necessidade de conhecer a realidade da escola. Desta forma, fizemos um levantamento de dados referente a aspetos geográficos, económicos, culturais e patrimoniais e à estrutura física, administrativa e social da mesma, pois o conhecimento do meio envolvente permitiu-nos compreender em parte o funcionamento da escola e ainda analisar os diferentes recursos que esta oferecia à comunidade, assim como, entender de que forma o meio poderia influenciar e estimular o desenvolvimento das crianças. Como refere Nérici (1976, p. 23) o “educando, futuro cidadão, precisa conhecer a realidade física, social e cultural em que tem de viver”. Neste sentido, entendemos que cada “modalidade organizacional [...] constitui um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento educativo e, ainda,

adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino” (OCEPE, 1997, p. 42). Além disto, “as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (OCPEB, 2004, p. 101).

Como já foi referido, a PES I foi desenvolvida na escola EB1/JI de Matriz, que está inserida na unidade orgânica da escola básica integrada de Roberto Ivens que faz parte do sistema educativo regional e que assegura o funcionamento da educação pré-escolar, do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e do ensino extracurricular, das freguesias de S. Pedro, S. Sebastião, S. Roque e Livramento, integrando seis estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública. A administração da EB1 Roberto Ivens é exercida pela assembleia de escola, pelo conselho executivo, pelo conselho pedagógico e pelo conselho administrativo. Cada escola pertencente a esta unidade orgânica possui um coordenador de núcleo que tem como função a gestão da escola de acordo com as orientações do conselho executivo.

No que respeita ao espaço envolvente fizemos um levantamento de modo a aferir as potencialidades que o mesmo poderia oferecer às crianças, articulando desta forma estes recursos com a prática pedagógica. Foi com base neste levantamento que proporcionámos uma atividade no Jardim António Borges aquando da última intervenção, sendo a mesma da responsabilidade conjunta do núcleo de estágio. A escolha do espaço deveu-se ao facto de o considerarmos um recurso educativo, permitindo atividades de exploração da natureza e de sensibilização ambiental. Assim, através da atividade “Caça ao Tesouro”, as crianças tiveram a oportunidade de, mediante algumas regras estabelecidas, explorarem o referido espaço e de consolidarem alguns conhecimentos de intervenções anteriores, nomeadamente a preservação do meio ambiente, recordando e valorizando a atividade, realizada no dia 21 de março de 2011, de plantar uma árvore, assim como reconhecendo a importância da reciclagem na preservação do meio ambiente, tema inicialmente abordado aquando da intervenção do dia 16 de maio de 2011, através da recolha e separação do lixo resultante do lanche proporcionado durante a atividade, o que contribui para o desenvolvimento de atitudes ecológicas.

Retomando a caracterização da escola, o corpo docente era formado por três educadoras de infância titulares de turma, uma educadora de infância de apoio educativo, uma educadora especializada em necessidades educativas especiais, doze professores do 1.º ciclo do ensino básico, um professor de educação musical e, em regime de itinerância, três professores de apoio, dois de ensino especial, quatro professores de educação física e quatro

professores de inglês. O corpo não docente era formado por seis auxiliares de ação educativa e duas técnicas de educação especial.

Na escola, no ano letivo de 2010-2011, estavam matriculadas 279 crianças, das quais 51 frequentavam o ensino pré-escolar e 228 frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico. O nível etário das crianças situava-se entre os três e os dez anos.

No que reporta à estrutura física, a escola era composta por dezassete salas, estando doze destinadas ao 1.º ciclo do ensino básico, três à educação pré-escolar, uma sala da UNECA (Unidades Especializadas com Currículo Adaptado) e uma sala de apoio a crianças com necessidades educativas especiais. A escola possuía ainda três gabinetes de apoio, uma sala de professores, uma sala de pessoal, um polivalente, uma ludoteca, uma cozinha, um refeitório, uma reprografia, quatro arrecadações de material pedagógico, uma arrecadação de material de educação física e catorze casas de banho.

Relativamente ao espaço exterior, a escola oferecia condições de segurança, estando vedada com grades de ferro, possuía amplos espaços de diferentes características, como uma área cimentada, uma zona com campo de jogos, dois alpendres, uma área verde com relva e árvores e ainda um parque infantil destinado às crianças do pré-escolar. Este espaço era utilizado pelas crianças nos momentos de intervalo, era bastante amplo e apropriado a atividades de brincadeira livre e a atividades educativas orientadas, correspondendo ao que se preconiza para estes espaços, ou seja, “o espaço exterior deve estar adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidade de realizar experiências activas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo” (Lino, 1996, p. 109). Face ao exposto, encaramos o mesmo como espaço educativo, quer pelas potencialidades de desenvolvimento concetual e motor, quer pela oportunidade de relacionamento social que oferecia, uma vez que o “espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (OCEPE, 1997, p.39). Neste sentido, durante as intervenções, proporcionámos atividades orientadas no recreio, nomeadamente a plantação, pelas crianças, de uma árvore no espaço verde da escola, como referido anteriormente, bem como, durante a intervenção do dia 3 de maio de 2011, a dramatização da história da Carochinha e do João Ratão. No pátio exterior da escola também acompanhávamos as crianças durante as suas atividades livres nos momentos de intervalo.

Deste acompanhamento resultou um trabalho de grupo, denominado por “Brincadeiras livres no recreio”, desenvolvido pelo núcleo de estágio no âmbito da unidade curricular de Seminário I, integrada no plano de estudos do mestrado, em que, através da observação, recolhemos dados empíricos que nos permitiram verificar que, nas brincadeiras livres das crianças, durante os momentos de intervalo, determinado local/equipamento educativo era mais propício à ocorrência de comportamentos agressivos.

Durante o desenvolvimento da prática educativa, no âmbito da intervenção do dia 04 de abril de 2011, a visita do pai de uma criança à sala de atividades para apresentar a sua profissão (bombeiro) permitiu-nos, perante uma atividade não planificada, colocar em prática um plano de evacuação em situações de emergência através de uma simulação. Assim, consideramos que as crianças tomando conhecimento do espaço exterior poderão, perante uma situação inesperada, deslocar-se para o espaço que lhes oferece maior segurança.

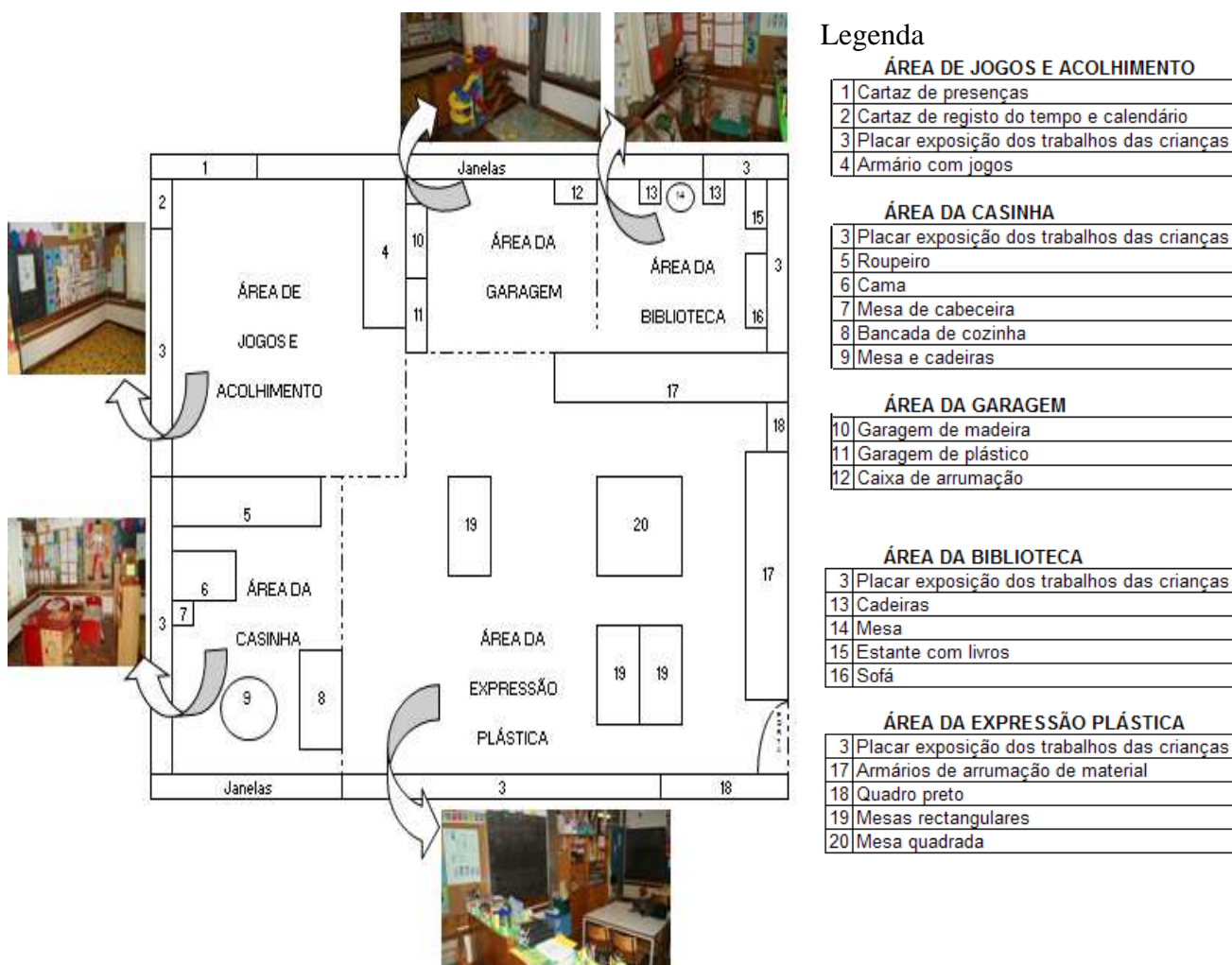
### **3.2.1.2. Caracterização e organização da sala de atividades**

A organização do espaço permitiu-nos compreender a dinâmica das ações pedagógicas desenvolvidas pela educadora cooperante, pois “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (OCEPE, 1997, p. 31), e, ainda, auscultar os recursos que esta disponibilizava às crianças. Consideramos que o espaço da sala de aula deve ser um local em que as crianças se sintam bem, na medida em que é nele que passam grande parte do seu tempo. Também foi fundamental fazermos um levantamento do equipamento e dos materiais disponíveis, uma vez que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (OCEPE, 1997, p. 37). Não nos podemos esquecer que, como refere Lino (1996, p. 110), o espaço (sala) é considerado educativo e, como tal, “deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento”.

A sala de atividades onde decorreu o estágio pedagógico tinha uma área ampla. As paredes eram, na sua maioria, revestidas com painéis de cortiça que para além de isolamento térmico permitiam a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Hohmann e Weikart (1997, p. 102) realçam que as crianças necessitam de “espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções”, e Niza (1996, p. 148) que o “ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das

produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto”, tornando-a assim um ambiente facilitador de aprendizagens.

A forma como a sala estava organizada levou-nos a considerar que a educadora cooperante se baseava no modelo curricular High-Scope, pois permitia que as crianças facilmente compreendessem a organização do espaço e a forma como este podia ser utilizado, o que as tornava mais autónomas, quer individualmente, quer em grupo. A sala estava organizada em áreas definidas, pelo que as crianças tinham a oportunidade de brincar livremente e de realizar atividades orientadas. A organização da sala refletia as intenções educativas da educadora cooperante, na medida em que, “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo *High-Scope*” (Formosinho, 1996, p. 69). Esta organização, em áreas distintas (Figura 3) era facilitadora de diferentes aquisições e aprendizagens.



**Figura 3** – Planta da sala de atividades em contexto pré-escolar.

As crianças utilizavam as diferentes áreas, respeitando normalmente as regras da sua utilização. As diferentes áreas existentes na sala eram as seguintes: área dos jogos e acolhimento, área da casinha, área da garagem, área da biblioteca e área da expressão plástica. Para Formosinho (1996, p. 67),

Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. A área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, entre outras. Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.

A área dos jogos e acolhimento estava equipada com uma manta em borracha lavável bastante colorida e um armário com jogos adequados à faixa etária das crianças, permitindo que estas desenvolvessem a capacidade de observar, memorizar e raciocinar. Nas paredes que circundavam esta área encontravam-se cartazes, entre os quais, o cartaz de registo de presenças, de indicação do estado do tempo e do calendário. Este era um espaço multifuncional, na medida em que, para além do acolhimento e realização de jogos, era uma área onde se partilhavam vivências através da comunicação oral, onde se debatiam e se refletiam as aprendizagens, onde eram planificadas as atividades e onde se distribuíam e explicavam tarefas diárias.

A área da casinha estava equipada com mobiliário moderno de cozinha e quarto de cama. Este espaço era bastante frequentado pelas crianças, pois aqui elas brincavam ao “faz-de-conta”, imitando os adultos nas suas vivências e representando normalmente papéis familiares, ou seja, neste espaço as crianças tinham a oportunidade de realizar o jogo simbólico, imitando situações do seu quotidiano.

Na área da garagem existia um tapete de borracha lavável ilustrado com estradas e ainda duas garagens, uma de madeira e uma de plástico com diversos carrinhos. Esta área, ao contrário das restantes, em que todas as crianças durante as atividades livres frequentavam, independentemente do seu género, era mais frequentada pelos meninos, observando-se mesmo esta separação através das conversas entre pares.

A área da biblioteca possuía uma pequena estante com livros, adequada à altura das crianças de modo a possibilitar o acesso aos mesmos de forma autónoma, duas cadeiras, um sofá e uma mesa. Neste espaço as crianças contactavam com os livros, seleccionando-os e

manuseando-os, ou ainda escutando, recontando ou inventando histórias. Podiam desenvolver as capacidades de memorização, pela interpretação das ilustrações dos livros, e de imaginação. Este espaço permitia, desta forma, que as crianças tivessem um contato direto com o livro. Durante as atividades livres esta área era escolhida, por vezes, apenas pela criança A que ficava folheando os livros e inventando histórias. As crianças B, K e R também recorriam a esta área, apresentando e inventando histórias, em grupo, baseadas nas ilustrações dos livros lá existentes.

A área de expressão plástica era uma área central, utilizada geralmente para atividades orientadas. Ao seu redor existiam armários de diferentes dimensões para arrumação de materiais que estavam ao alcance das crianças. Estas de modo autónomo retiravam e guardavam os materiais que necessitavam para realizar as atividades, quer as orientadas, quer as de iniciativa própria. Existiam duas caixas para colocar os trabalhos das crianças, uma para os trabalhos finalizados para posterior arquivo e uma para colocar os trabalhos por finalizar, de modo a permitir que as crianças de livre vontade fossem buscar o trabalho para finalizar. Assim, estas poderiam selecionar os trabalhos e escolher o momento em que os queriam terminar. Neste espaço as crianças realizavam diferentes atividades de expressão plástica, experimentando diferentes técnicas e materiais, desenvolvendo assim as diferentes possibilidades de expressão e potenciando a criatividade e imaginação. Esta área possuía, ainda, dois quadros de ardósia que as crianças gostavam muito de explorar.

Consideramos que quer o mobiliário quer os materiais existentes eram adequados às características das crianças neste nível de ensino, potenciando as aprendizagens. Ou seja, todo o equipamento/mobiliário, materiais e a forma como estavam organizados satisfaziam, no geral, as necessidades das crianças. Esta organização permitia o visionamento de tudo o que se passava na sala, quer por parte da educadora, quer pelas próprias crianças que observavam-se umas às outras nas diferentes áreas.

### **3.2.1.3. Caraterização das crianças**

Durante o período de observação, como já foi referido, recolhemos dados relevantes para a caraterização das crianças, quer na perspetiva de grupo, quer no conhecimento individual das mesmas. Desta forma, para além da consulta e análise do PCG e dos processos individuais das crianças, os registos que efetuámos durante o período de observação e os diálogos com a educadora cooperante foram essenciais para o conhecimento das crianças. Foi

nosso propósito, durante este processo, salvaguardar uma caracterização o mais criteriosa possível, na medida em que, consideramos que a “ percepção que [o educador/professor] tem do aluno, das suas características e do seu comportamento, leva-o a adoptar um modelo de acção, no ideal e na situação presente, tal como a vê” (Postic, 1979, p. 45), ou seja, “da sua percepção do aluno, da escolha das suas modalidades de acção, resulta o acto que o professor vai realizar numa situação determinada e que vai ter efeitos sobre o aluno” (Ibid, 1979, p. 45).

O grupo era constituído por vinte crianças inscritas: treze meninas (65%) e sete meninos (35%), conforme consta do anexo I. Relativamente à faixa etária, dez tinham quatro anos (cinco meninas e cinco meninos) e dez tinham cinco anos (oito meninas e dois meninos), idades até 28 de Fevereiro de 2011 (cf. anexo II).

Todas frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez, tendo uma criança entrado apenas em janeiro de 2011. As vinte crianças matriculadas frequentavam regularmente a escola, à exceção de uma criança que não comparecia com regularidade pelo que só foi possível observá-la já em contexto de prática pedagógica. Apesar de todas as crianças estarem a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância estavam bem integradas e interagem bem entre si e com a restante comunidade educativa.

Cada criança tem a sua personalidade. Como tal, neste grupo, havia crianças mais participativas e espontâneas e outras mais tímidas e introvertidas, mas, de uma forma geral, o grupo mantinha uma relação de partilha, quer de vivências e experiências, quer de tarefas. Eram crianças afáveis e muito participativas, mostrando sempre entusiasmo nas experiências e trabalhos propostos e principalmente por tudo o que era novidade. Apenas a criança D tinha tendência a isolar-se e a não realizar as tarefas no tempo esperado, talvez para chamar a atenção da educadora. Demonstrava, por vezes, atitudes diferentes com as meninas, como por exemplo não as respeitar, o que não se verificava em relação aos meninos.

No geral as crianças conheciam as regras (dentro e fora da sala de atividades) e respeitavam-nas. A maior dificuldade recaía no aguardar a sua vez para falar e na arrumação da sala. Os conflitos que por vezes surgiam, quando não eram resolvidos pelas próprias crianças, eram resolvidos com a intervenção da educadora.

Numa caracterização global do grupo, podemos referir que o mesmo revelava facilidade na realização de diversas atividades, pelo que consideramos que estavam num bom nível de desenvolvimento.

No domínio da linguagem oral, as crianças tinham um vocabulário fluente e expressavam-se com autonomia. Existia dois casos em que não se verificava esta situação, a criança O por dificuldade em pronunciar as palavras (esta criança frequentava terapia da fala) e a criança S por apresentar necessidades educativas especiais (esta criança recebia apoio individualizado). No domínio da abordagem à escrita, as crianças reconheciam o seu nome e identificavam algumas letras do alfabeto. No domínio da matemática, conheciam os números ordinais até ao número seis e revelavam a noção de quantidade.

Na área da expressão plástica, as crianças mostravam satisfação em desenhar e pintar e gostavam de explorar materiais. Algumas crianças nesta área revelavam dificuldade no recorte (cf. anexo III) devido à dificuldade de controlo da motricidade fina.

Na área de expressão motora, não evidenciavam grandes dificuldades, revelando coordenação motora. A criança com NEE, apesar de se movimentar com facilidade, demonstrava, por vezes, alguma dificuldade na realização de tarefas no âmbito da expressão motora.

Quer na área de expressão musical quer na área de expressão dramática o grupo mostrava sempre entusiasmo com a realização das tarefas propostas.

Numa análise mais individualizada das crianças, achamos pertinente referenciar algumas situações. Como já foi referido, no grupo estava integrada uma criança com necessidades educativas especiais, tendo a sua adaptação à dinâmica do grupo decorrido muito bem. Consideramos que a nível de socialização a integração destas crianças é muito benéfica. Esta criança pelas suas necessidades passava parte do tempo letivo com o grupo e o restante tempo na sala da UNECA, recebendo assim um apoio mais direcionado de acordo com o seu plano individual adaptado. Durante o estágio iniciou, também, apoio com uma terapeuta ocupacional. Apesar de algumas limitações, conhecia as regras da sala, participava nas atividades individuais, de pequeno grupo e de grande grupo, respondendo normalmente de forma adequada (considerando as suas limitações) às tarefas que lhe eram solicitadas. Recebia dentro da sala um acompanhamento mais individualizado, através de “práticas ou abordagens com variações individualizadas” (Martins, 2000, p. 22). O restante grupo apoiava-a na realização das atividades e demonstrava especial afeto e preocupação por ela. A criança em questão, também, demonstrava afeto pelos colegas, como se verificou numa situação observada em que uma colega chorou e ela foi-lhe fazer carinhos. Parecia gostar muito de

estar e participar com o grupo em todas as atividades, o que se deduzia pela resistência que, por vezes, demonstrava em ir para a sala da UNECA.

O facto de estar integrada num grupo regular revelava-se uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Esta integração seguia a linha de pensamento de que a educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade (Sanches, 2006, p.73).

Deste modo, consideramos muito importante que estas crianças sejam integradas no grupo, acompanhando a prática educativa juntamente com as outras crianças e devendo o educador estar sempre atento para, se necessário, diferenciar as estratégias a adotar.

Existiam, ainda, duas crianças que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem, mas que durante a nossa observação inicial já estavam sinalizadas e já tinha sido feito um pedido de avaliação ao núcleo de educação especial, aguardando-se resposta. No entanto, estas crianças já recebiam apoio. Uma destas crianças apresentava significativas dificuldades em gerir o seu comportamento, quer na sala de atividades, quer no recreio, o que se verificava pela falta de atenção e de concentração (dificuldade em se concentrar e dirigir a atenção). Apresentava ainda dificuldades na aquisição de informação ou de novos conceitos e na linguagem. A outra criança referenciada demonstrava dificuldade a nível de concentração, apresentando assim dificuldades em adquirir informação e conceitos. Também evidenciava dificuldades em gerir o próprio comportamento e em resolver problemas.

Todas as crianças conheciam a rotina diária, o que contribuía para a sua autonomia permitindo-lhes compreender, de certa forma, a noção de tempo e também a organização do espaço. Considerando a importância desta rotina diária, tentámos não alterar a sequência de atividades da educadora cooperante. Neste sentido planificávamos as sequências didáticas tendo em conta as orientações explanadas no Quadro 3.

Rotina diária	Horário		Atividade
	Início	Fim	
<b>Manhã</b>	09h00	09h30	Acolhimento Cantar os "Bons Dias" Marcação do dia, das presenças e do estado do tempo Diálogo de partilha Planificação das atividades
	09h30	10h10	Atividades orientadas
	10h10	10h30	Hora do leite
	10h30	11h00	Hora do recreio
	11h00	12h20	Continuação das atividades orientadas Atividades livres Arrumação da sala
<b>Tarde</b>	12h30	13h30	Almoço
	13h00	14h55	Atividades orientadas e livres Arrumação da sala Reflexão do dia

**Quadro 3** – Rotina diária da prática educativa em contexto da educação pré-escolar (adaptado do PCG)

### 3.2.2. Caracterização dos contextos da prática educativa no 1.º ciclo do ensino básico

À semelhança do pré-escolar, após um período de observação e de recolha de informações relevantes para a prática educativa, caracterizámos o contexto educativo em que esta se desenvolveu, por forma a fundamentarmos as propostas da ação educativa.

Neste sentido, importa referenciar a caracterização do meio educativo, nomeadamente do espaço escola, sala de aula e alunos de modo a contextualizarmos as nossas intenções educativas, sustentadas no levantamento das necessidades e dos interesses dos alunos e nas potencialidades do meio educativo, para que, tendo em conta a situação real das crianças, as suas especificidades, características e necessidades fosse possível articular os conteúdos e as competências a desenvolver com a realidade da turma, de forma contextualizada

### **3.2.2.1 Caracterização do meio educativo**

A prática educativa supervisionada neste nível educativo foi desenvolvida na escola EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado, com um grupo de alunos do 4.º ano, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

A escola EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado, situada na freguesia da Fajã de Baixo do concelho de Ponta Delgada, está inserida na unidade orgânica da escola básica integrada Canto da Maia. Esta unidade orgânica assegura o funcionamento da educação pré-escolar, dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e do ensino extracurricular, integrando oito estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública regional.

A administração da EB1 Canto da Maia é exercida pela assembleia de escola, pelo conselho executivo, pelo conselho pedagógico e pelo conselho administrativo. Cada escola pertencente a esta unidade orgânica possui um coordenador de núcleo que tem como função a gestão da escola de acordo com as orientações do conselho executivo.

No ano letivo 2011-2012 no que reporta aos recursos humanos, o corpo docente da escola EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado era constituído por doze professores do 1.º ciclo do ensino básico, uma educadora de infância, uma educadora de educação especial, uma professora responsável pela UNECA, e, em regime de itinerância, três professores de apoio educativo, dois professores de ensino especial, quatro professores de educação física, quatro professores de inglês e um professor de educação musical. O corpo não docente era formado por oito auxiliares de ação educativa. Relativamente aos alunos, encontravam-se matriculados duzentos e oitenta e um alunos, nos dois níveis de ensino, sessenta e seis crianças na educação pré-escolar e duzentos e quinze no 1.º ciclo do ensino básico.

A escola era composta por catorze salas de aula para o 1.º ciclo do ensino básico, uma sala para educação pré-escolar, uma sala de professores, uma sala de tecnologias de informação e comunicação, onde funcionava simultaneamente a biblioteca, cinco gabinetes de apoio, um gabinete de coordenação, uma cozinha, um refeitório, três dispensas, um polivalente, uma arrecadação para material de educação física, uma casa de banho para adultos e seis casas de banho por bloco para uso das crianças.

No que respeita ao espaço exterior, a escola oferecia condições de segurança e possuía espaços amplos de diferentes características, permitindo ser utilizado pelas crianças para diversidade de jogos e brincadeiras promotoras do seu desenvolvimento a diferentes níveis, incluindo o de relacionamento social.

### **3.2.2.2 Caraterização e organização da sala**

A sala onde foi desenvolvida a prática educativa situava-se no 2.º piso da escola num bloco onde estavam integradas as três turmas que frequentavam o 4.º ano do ensino básico. Consideramos que a sala tinha uma dimensão adequada ao número de alunos da turma. A sala era abonada de recursos pedagógicos e as paredes eram na sua maioria revestidas com cartazes de consulta e com trabalhos realizados pelas crianças, criando um ambiente facilitador de aprendizagens. Possuía ainda dois quadros de ardósia.

Numa parede estava colocado um cartaz para a seleção do responsável do dia. Esta rotina permitia que as crianças se tornassem responsáveis por algumas tarefas diárias, nomeadamente, ajudar o docente sempre que necessário e ser responsável pelo cumprimento das regras, quer dentro da sala, quer durante o intervalo, assim como um cartaz semanal para registo do comportamento dos alunos.

A sala possuía várias estantes, uma com o material didático, outra com os processos individuais dos alunos, duas onde ficavam depositados trabalhos dos mesmos, e finalmente outra com livros, que os alunos podiam autonomamente consultar.

No que diz respeito a material de apoio à tecnologia de informação e comunicação a sala tinha uma tela de projeção fixa, um computador, uma impressora e um gravador.

Consideramos que a organização da sala (anexo IV), quer pelo mobiliário, quer pelos materiais existentes, estava adequada às características dos alunos, potenciando as aprendizagens.

### **3.2.2.3. Caraterização dos alunos**

A turma onde decorreu o estágio era constituída por dezoito alunos, dos dezoito alunos inscritos, sete eram do sexo masculino e onze do sexo feminino. As idades dos alunos variavam entre os nove e os onze anos, idades até 31 de dezembro de 2011.

Os dezoito alunos encontravam-se matriculados no 4.º ano a desenvolver competências correspondentes ao nível IV à exceção de dois alunos. Uma aluna com NEE que

apresentava dificuldades a nível cognitivo e que desenvolvia competências correspondentes ao nível II, nas áreas curriculares de português, estudo do meio e matemática. Neste sentido, de acordo com as suas necessidades, estava abrangida pelo regime educativo especial, recebendo apoio individual por parte de um docente do núcleo de educação especial e possuía um currículo individual adaptado. O outro aluno encontrava-se a desenvolver competências correspondentes ao nível III na área curricular de português. Para além destas duas situações, existiam sete alunos que beneficiavam de apoio educativo com planos individuais de prevenção ao insucesso escolar.

Consideramos que o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem é muito importante e a sinalização destas deve ser feita o mais precoce possível para que os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. “A escola deverá identificar e responder às diferentes necessidades dos alunos (...) cumprindo, deste modo, a sua função educativa” (Leitão, 2007, p.51).

Este grupo de alunos constituía esta turma desde o 1.º ano do ensino básico, à exceção de quatro alunos que tinham sido integrados no presente ano letivo, por retenção, os quais a nível de socialização estavam bem integrados com os restantes elementos da turma.

Tratava-se de uma turma heterogénea, englobando alunos com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, que no geral revelavam um aproveitamento global satisfatório. Na sua maioria a turma era bastante participativa e dinâmica, no entanto, alguns alunos, por timidez e/ou insegurança, só participavam quando solicitados para tal.

Alguns alunos destacavam-se na participação, demonstravam curiosidade e interesse sobre os conteúdos abordados, manifestando facilidade na compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos e evidenciavam empenho e motivação para o estudo, revelando métodos de estudo e organização nos seus trabalhos. Estes alunos expressavam-se com autonomia e clareza, utilizando vocabulário fluente, compreendiam e interpretavam mensagens orais e escritas, apresentavam raciocínio matemático, demonstravam capacidade de comunicação matemática e dominavam e aplicavam o cálculo mental.

Outros revelavam pouca autonomia na realização de algumas tarefas e dificuldades de aprendizagem, pelo que foi necessário promovermos experiências de aprendizagem, recorrendo a diferentes estratégias que permitissem que estes alunos superassem as suas dificuldades, ajudando-os a construir mecanismos que facilitassem a sua aprendizagem, considerando os diferentes ritmos de trabalho e a divergência de níveis de aprendizagem na

turma. Segundo Leitão “a diferenciação pedagógica será, ao nível das práticas, o fator chave para a qualidade e eficácia no processo educativo” (Leitão 2007, p.230).

As maiores dificuldades reveladas pela turma relacionavam-se com o domínio da escrita, na área do português. Na área de matemática, a maior dificuldade revelada era a nível da capacidade de comunicação matemática, do raciocínio matemático e do cálculo mental, o que se refletia na explicitação dos conhecimentos.

### **3.3. A observação como estratégia da prática educativa**

Durante a prática educativa é essencial saber observar de modo a avaliar comportamentos, atitudes, situações de aprendizagem, entre outros, tendo em conta os diferentes intervenientes neste processo (educador/professor, alunos e escola). Esta observação, em contexto real, possibilita-nos uma melhor compreensão do processo pedagógico, pois como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “ a observação constitui [...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (1997, p. 25).

A prática pedagógica efetiva foi antecedida, em ambos os níveis educativos, por um período de observação, possibilitando-nos um conhecimento geral das crianças, assim como compreender e refletir sobre a ação pedagógica quer, da educadora cooperante, quer da professora cooperante.

Esta primeira fase de observação foi fundamental para o desenvolvimento da prática educativa na medida em que a “observação no contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (Dias, 2009, p. 29). Durante este período observámos as crianças não só em contexto de sala de aula, mas também em contexto de refeitório e de recreio, o que nos permitiu obter um conhecimento geral das crianças com quem desenvolvemos a prática pedagógica, por forma a recolhermos dados que sustentassem a planificação das intervenções futuras. Neste sentido, corroboramos com Estrela quando este refere que a “observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1986, p. 29).

Entendida desta forma, a observação deverá ser estruturada de modo a que possamos recolher os dados relevantes para os objetivos definidos, pelo que, “importa munir o

observador (professor ou não) de um conjunto de ferramentas que lhe permitam operar. Entre elas, privilegamos, numa fase inicial, técnicas e instrumentos de recolha sistematizada de dados” (Estrela, 1986, p.271). Assim sendo, segundo o mesmo autor, para que a observação resulte como uma estratégia da ação pedagógica, é necessário definir-se objetivos que permitam estruturar este processo, entre os quais, delimitar o campo de observação, definir as unidades de observação e estabelecer sequências comportamentais.

Contudo esta não foi uma tarefa fácil devido à inexperiência, pois sentíamos a necessidade de querer recolher o máximo de informação num curto espaço de tempo. Apesar de serem construídas grelhas como instrumentos de observação, onde à priori se codificavam dados relevantes para os objetivos definidos o que nos permitia estruturar a observação na medida em que a “utilização de grades de observação do comportamento, estruturando a observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade” (Estrela, 1986, p. 61), verificávamos que a ânsia de registar sempre mais, dificultava este processo. Outra dificuldade sentida recaiu na elaboração de grelhas demasiado extensas e com alguns itens formulados de forma genérica (cf. anexo V), em que sentíamos dificuldade em observar determinado comportamento no grupo/turma de forma individualizada.

Os instrumentos de observação construídos (grelhas de observação), para registo de informações relevantes, foram indispensáveis como base de diagnóstico e de avaliação para a etapa seguinte, pois como refere Postic a grelha de observação é “um instrumento de diagnóstico podendo ser utilizada com o fim de fazer evoluir a situação registada” (Postic, 1979, p. 225).

A observação antecedente à prática pedagógica efetiva desenvolvida no pré-escolar foi uma observação participada, quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de refeitório e de recreio. Assim, durante este período tivemos oportunidade de interagir com as crianças e de observar e registar dados sem que as mesmas se apercebessem. Para Estrela a “observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem perder o respectivo estatuto” (1986, p. 36).

Aquando da prática educativa no 1.º ciclo do ensino básico, durante o período de observação em sala de aula, apenas observávamos e registávamos informações sobre os alunos e sobre a ação desenvolvida pela professora cooperante, não se verificando, neste contexto, uma interação com os alunos.

Durante este período tivemos ainda a oportunidade de consultar os documentos que norteavam a prática pedagógica das escolas cooperantes, tais como: projeto educativo de escola (PEE); projeto curricular de escola (PCE); projeto curricular de turma (PCT); plano anual de atividades (PAA) e processos individuais dos alunos, o que nos permitiu, com base na observação e na recolha de informação, interpretar, analisar e refletir sobre a ação pedagógica efetiva que viria a ser desenvolvida na etapa seguinte.

Assim, enquadrada no nosso processo de formação, a observação foi um procedimento fundamental, permitindo a interpretação e reformulação de estratégias de ensino/aprendizagem sempre que necessário, de acordo com as necessidades individuais de cada criança, do grupo/turma e da sua evolução, na medida em que é necessário “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p.25). Esta linha de pensamento vai ao encontro da perspetiva de Estrela ao apontar que,

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (Estrela, 1986, p.135).

Este processo permitiu-nos planificar, refletir e avaliar, orientando a prática através da reflexão na ação e sobre a ação, pois como refere Estrela

Em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1986, p. 60).

No âmbito do exposto, consideramos a observação como um instrumento regulador da ação, na medida em que é fundamental observar para aprender a ensinar, para investigar e para refletir. Postic aponta que “A finalidade de toda a aprendizagem é tornar o indivíduo capaz de encontrar, por diferentes meios, a resposta adaptada à situação e responder por formas variadas de adaptação a situações variadas” (Postic, 1979, p. 127). Também Estrela (1986, p. 307-308) considera que a perceção que os educadores/professores possam ter de

como encarar eventuais comportamentos resultantes de determinadas situações e a decisão consciente de possíveis soluções permitirão que estes ajustem a sua ação, avaliando os resultados que estas possam implicar.

A reflexão crítica da ação pedagógica, baseada na observação, durante as intervenções permitiu-nos analisar e refletir sobre a mesma e, conseqüentemente, identificar estratégias para a melhorar. Estrela, citando Dickson, Kean e Andersen, refere que

Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de “skills” técnicos para controle dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objetivos educacionais (Estrela, 1986, p. 27, 28).

Tendo em conta tudo o que foi referido e com base na experiência vivenciada concordamos com Estrela (1986, p. 62) e acreditamos que, através da observação, o educador/professor reconhece e identifica situações, apreende relações sequenciais e causais, é sensível às reações dos alunos, coloca questões e verifica soluções, recolhe objetivamente a informação, organiza-a e interpreta-a, revelando assim uma atitude crítica face aos modelos existentes e realizando a síntese entre a teoria e a prática. Atinge-se desta forma o fundamento da prática pedagógica, na medida em que se reconhece a importância da observação no nosso processo de formação como instrumento de diagnóstico e de avaliação e como um processo autorregulador da prática pedagógica.

### **3.4. O projeto formativo como projeto orientador da prática educativa**

A prática pedagógica desenvolvida pressupõe a construção de um projeto formativo, para cada nível educativo, capaz de orientar a prática educativa em contexto da educação pré-escolar e em contexto do 1.º ciclo do ensino básico, visando o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Trata-se de projetos formativos que, à semelhança dos projetos em geral, “permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (Silva, 1998, p. 99).

A construção destes projetos foi delineada não para se centrar na realização de um plano espartilhado, mas no desenvolvimento de um processo com características próprias e relacionadas entre si, pois como refere Capucha

planear consiste em projectar uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os factores que afectam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as acções correspondentes e mobilizar os meios necessários para que a mudança desejada ocorra de facto no sentido projectado (Capucha, 2008, p. 13).

De facto o projeto formativo como um documento norteador para ação pedagógica afigurava-se como um plano de ações a desenvolver, identificando características educacionais, seleccionando estratégias pedagógicas adequadas a cada realidade e prevendo a avaliação quer do processo quer do produto do desenvolvimento da ação pedagógica. Segundo Barbier

o projeto pode ser utilizado como sinónimo de processo a utilizar, de processo a pôr em prática, de ação a desenvolver, de sequências de atividades a realizar. Fala-se também de programa de ação, planos de ação ou planos processuais. Trata-se de uma antecipação, mas de uma antecipação que apresenta um carácter dinâmico (Barbier, 1993, p.57).

O nosso ponto de partida para a sua construção passou, como já foi referido, pela análise de diversos documentos de gestão pedagógica das escolas cooperantes, pela observação da ação pedagógica tanto da educadora cooperante como da professora cooperante e das crianças, que nos permitiu delinear um projeto que serviu de fio condutor à nossa prática pedagógica.

Na construção destes projetos formativos, procurámos dar respostas básicas a perguntas básicas ligadas à elaboração de um projeto, tais como:

Porquê? Para orientar uma prática mais consciente.

*Este Projeto Formativo pretende ser um documento orientador de apoio à prática educativa desenvolvida na escola (...) Em suma, este documento é um documento orientador destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação, promovendo a reflexão das intenções e práticas que serão propostas durante as intervenções pedagógicas, adaptando-se às características do grupo, enquadrando as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, os de pequeno grupo ou os de grande grupo, espelhando assim a importância da reflexão, da pesquisa, da planificação e da avaliação (excerto do projeto formativo em contexto Pré-Escolar).*

Para quê? Para potenciar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, facilitando aprendizagens efetivas e significativas.

*Durante a prática pedagógica é intenção promover o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo de forma integrada e articulada, visando metodologias que permitam criar oportunidades para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (excerto do projeto formativo em contexto do 1.º ciclo do ensino básico).*

Como? Definindo-se metodologias e macro estratégias de ação pedagógica.

*Para a concretização deste Projeto Formativo é primordial definir algumas estratégias [...] [tais como] a utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso, desempenhando um papel facilitador no processo de ensino aprendizagem o que fomentava nos alunos o interesse, a atenção e a curiosidade de modo a possibilitar-lhes um melhor desempenho; a utilização de jogos, na medida em que estes assumem um papel importante no desenvolvimento de competências cooperativas, mobilizando o lúdico com a aprendizagem; a abordagem ao erro; o questionamento oral; e a autoavaliação dos alunos, pois assim eles poderão consciencializar-se do seu papel no processo de ensino-aprendizagem. [...] é necessário que o aluno encare a autoavaliação como forma de refletir sobre as suas ações e comportamentos. Este processo deverá ser contínuo e permitir que o aluno desenvolva um espírito crítico relativo às suas ações, através de um processo de autorregulação das aprendizagens. “Os benefícios da aprendizagem autorregulada parecem inegáveis” (Serpa, 2010, p. 139). (...) Neste sentido, e não utilizando um modelo específico, mas interligando e ajustando diferentes modelos a diferentes situações de aprendizagem, ao ritmo dos alunos e às suas necessidades educativas individuais, pretende-se que a prática pedagógica assente na construção de um processo em que os alunos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar, aprender e avaliar” (excerto do projeto formativo em contexto do 1.º ciclo do ensino básico).*

Desta forma, estávamos a definir um plano para estes projetos, na medida em que,

O plano de um projecto terá assim de prever quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de acção a desenvolver, os recursos necessários, bem como as actividades que permitem concretizar o projecto e o seu desenrolar no tempo, ou seja, sua calendarização (Silva, 1998, p. 93).

Contudo, e como já foi referido, os projetos formativos não se limitaram à elaboração de planos, mas sim, ao seu desenvolvimento enquanto processo ativo e dinâmico que procurou assegurar flexibilidade, contextualização e articulação entre os seus elementos. Entendemos a flexibilidade do projeto como construção progressiva, em que o projeto se vai “concretizando através de um processo que tem uma evolução que pode não ter sido inteiramente prevista, desde o início. A flexibilidade do projecto permite ir adaptando os meios aos fins” (Silva, 1998, p.94). Esta construção progressiva permitiu-nos que, durante as diferentes fases da prática educativa, tais como, intenções educativas, planificações, reflexões e avaliações, fossem adaptando e adequando esses projetos formativos sempre que necessário.

Para além disso, o desenvolvimento destes projetos teve em conta o contexto específico em que se desenvolveram, na medida em que, “o sentido do projecto decorre do contexto específico em que se desenvolve” (Ibid, 1998, p. 95), tendo em conta a “dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo que se vai construindo” (Ibid, 1998, p. 95).

Para a sua construção apresentámos um enquadramento dos mesmos, no âmbito das instituições que os acolheram, através de uma breve caracterização das escolas e do grupo/turma onde foram feitas as intervenções pedagógicas, na medida em que, para construirmos um projeto desta natureza é fundamental ter conhecimento da realidade educativa onde o mesmo vai ser desenvolvido.

A fundamentação dos projetos apresentava ainda algumas das metodologias e das estratégias que foram propostas, os objetivos gerais e específicos, as opções e recursos para a sua concretização, a calendarização e a proposta de avaliação dos mesmos.

### **3.5. Planificação da prática educativa**

Ao iniciarmos o estágio pedagógico encarávamos a planificação como um elemento obrigatório do processo da prática pedagógica, reconhecendo o seu valor, também documentado por vários autores. No entanto, o seu real sentido só foi percecionado quando assumimos as práticas pedagógicas, ou seja, quando verificámos a sua utilidade prática.

A primeira planificação foi sem dúvida um trabalho moroso, quer pela falta de preparação que sentíamos para a sua elaboração, quer pela insegurança própria da situação vivenciada, quer pela elaboração do respetivo documento que seria objeto de avaliação, quer,

ainda, pela falta de tempo para fundamentar todas as nossas intenções pedagógicas. Contudo, consideramos que esta, mais do que uma tarefa obrigatória foi um elemento imprescindível no decorrer das intervenções, na medida em que, delineando um fio condutor, oferecia-nos uma maior segurança e permitia-nos contemplar e clarificar as potencialidades da prática pedagógica.

Ao considerarmos que o educador/professor deverá decidir que estratégias de aprendizagem utilizar e como as concretizar para que se efetive o ensino aprendizagem, então, sentimos necessidade de planificar de modo a encontrarmos respostas a questões como: Para quê? – Para atingirmos objetivos de modo a potenciar o desenvolvimento de competências e promover aprendizagens efetivas e significativas; o Quê? – Conteúdos que se revelassem em conhecimento; Como? – Através de diferentes estratégias e metodologias; Com quê? – Utilizando diferentes recursos e materiais; Para quem? – Para os nossos alunos; Porquê? – Para orientar uma prática mais consciente.

Desta forma estávamos a delinear um plano, a fazer uma previsão, com base num propósito ou numa meta a alcançar, tal como o fizemos quando construímos os projectos formativos, mas neste caso a curto prazo.

No nosso entender, a planificação constituiu o pilar das práticas pedagógicas, baseando-se na reflexão e previsão da ação do processo educativo. Desta forma, a planificação, segundo Zabalza (1994, p. 25), “baseia-se na reflexão sobre os passos a dar na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado”. Nestes termos, ao planificarmos estávamos a transformar a intenção pedagógica numa sequência didática, num percurso de ação com carácter dinâmico, não nos esquecendo que este processo deve ser flexível e suscetível de adaptações durante a sua concretização.

Em coerência com o exposto, para elaborarmos as nossas planificações tivemos em conta que todo o processo de planificação deverá integrar,

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre [o que pretendemos organizar, funcionando desta forma como] apoio conceptual e de justificação do que se decide [baseados num] propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir [prevendo desta forma o processo que se concretiza] (...) numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza,1994, p.48).

Consideramos que a planificação é circunstanciada a cada educador/ professor e a cada grupo de crianças, permitindo desta forma a flexibilização do currículo, por forma a adequar o mesmo ao contexto e às situações particulares de cada momento. Para Arends (1999, p. 44), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações” Também para Zabalza (1994, p. 54, citando Clark e Peterson) a principal função da planificação escolar é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”.

Neste pressuposto, para cada intervenção elaborávamos uma planificação, tendo em conta as orientações da educadora/professora cooperante no que respeitava aos diferentes elementos do currículo. Desta forma, partindo das características e do nível de aprendizagem das crianças, delineávamos as competências que pretendíamos que estas desenvolvessem e fundamentávamos as estratégias adotadas e o modelo(s) de ensino orientador(es) da prática pedagógica, na escolha das experiências de aprendizagem propostas. Como tal, desenhávamos uma sequência didática horizontal que comportava elementos como: os pré-requisitos das crianças, as áreas de conteúdo, os descritores de desempenho, as experiências de aprendizagem, os indicadores de aprendizagem, os recursos, a metodologia e o tempo. A planificação contemplava ainda uma descrição minuciosa da ação pedagógica, assim como uma avaliação, do processo e do produto, que era apresentada posteriormente com a reflexão da intervenção.

Pelo referenciado, este modelo de planificação não só nos permitiu, como já citamos, refletir sobre os passos a dar na previsão dos seus resultados, como também, centrarmo-nos “na análise *a posterior* dos resultados reais” (Zabalza, 1994, p. 25). Desta forma, este modelo de planificação permitiu uma reflexão crítica dos resultados alcançados pelas decisões do formando, em articulação com o educador/professor. No momento que planificámos pudemos questionar a intervenção pedagógica, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos.

A seguir, consideramos pertinente referenciar alguns aspetos focados nas planificações que elaborámos nestes dois níveis educativos.

Em contexto da educação pré-escolar e segundo as OCEPE “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e

materiais necessários à sua realização” (OCEPE, 1997, p. 26). Neste sentido, sendo o processo de planificação um processo flexível que implica a reflexão das intencionalidades da ação, e tendo em conta as crianças como sujeitos ativos, ou seja, construtores das suas aprendizagens, estabelecemos ligações entre os conhecimentos anteriores das crianças e as novas aprendizagens.

As intenções das planificações, neste contexto, resultavam da recolha de informação sobre as crianças, sendo a observação o instrumento mais utilizado para obter esta informação. Tal como referem os autores Pinto, Viana e Portugal,

A intervenção na educação pré-escolar é alicerçada na intencionalidade que o educador terá de dar ao próprio processo educativo, baseando-se na observação de cada criança em particular, e no grupo em geral, permitindo conhecer as capacidades individuais e colectivas em diferentes níveis, interesses e dificuldades, bem como os contextos em que se inserem (Pinto, Viana, Portugal, 2004, p. 22).

Este processo permitia-nos, através da reflexão e da avaliação de planificações anteriores, partir para novas intenções educativas que resultassem em novas aprendizagens ou em consolidação de conhecimentos anteriores.

A concretização das intenções pedagógicas planificadas dependia, ainda, do interesse das crianças às atividades propostas, das dificuldades ou aptidões demonstradas na realização das mesmas e do ritmo individual das crianças, o que nos permitia exercitar a capacidade de percebermos quais as necessidades das crianças e de detetarmos as dificuldades a ultrapassar.

As atividades propostas tinham em conta os conteúdos curriculares (previamente combinados com as cooperantes) que eram considerados importantes que as crianças aprendessem (saberes/conhecimentos) e a promoção de competências (levando as crianças a aprender a fazer).

Durante a prática pedagógica diferenciávamos estratégias que permitissem responder às diferentes necessidades das crianças, na medida em que, segundo Formosinho (1996, p. 15 baseado em Biber, 1984, Shubert, 1986 e Spodek, 1973), os modelos curriculares são fundamentados em “teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, [...] [e na] melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças”. Pelo referenciado, após analisarmos os diferentes modelos curriculares, verificámos que poderíamos explorar com o grupo aspetos dos modelos Reggio Emília, High Scope e Movimento da Escola Moderna, que estão direccionados para este nível de ensino e que, pelos

seus pressupostos, serviram de orientação às nossas práticas pedagógicas, pois, por exemplo, revelam especial preocupação com a organização de espaços que permitam um ambiente agradável onde as crianças participem ativamente, tomando iniciativa na escolha de atividades que lhes sejam significativas. Neste sentido, cabe ao educador “enquanto promotor da aprendizagem cognitiva, social, física e afetiva, [...] organizar um ambiente rico e estimulante em materiais e equipamentos, que proporcione às crianças uma diversidade de experiências” (Lino, 1996, p. 114).

A diversidade de materiais “que permitam a ação independente e estimulante com o espaço físico proporcionando à criança (segundo Piaget) a construção do seu próprio conhecimento” (Formosinho, 1996, p. 67) é outra perspectiva destes modelos que permite que as crianças possam manipular, explorar e descobrir objetos do seu interesse. Os respectivos modelos primam também pela relação e interação das crianças com os seus pares e com o meio que as rodeia. O modelo Reggio Emília segue como linha orientadora as interações entre todos os intervenientes no processo educativo, ou seja, um dos focos desta proposta pedagógica assenta numa “educação baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação.” (Lino, 1996, p. 100). Baseando-nos neste modelo, durante as intervenções pedagógicas, procurámos dar resposta a algumas necessidades no desenvolvimento das crianças desta faixa etária. Desta forma, planificámos atividades de modo a oferecer às crianças a possibilidade de partilhar ideias, experiências e vivências, através das diferentes formas de estas se expressarem, proporcionando-lhes um clima de interação social, quer através de ações intencionais, quer através de ações espontâneas.

Com base no pressuposto da promoção de oportunidades educativas potencializadoras do desenvolvimento das crianças seguimos algumas das estratégias dos modelos referenciados considerando as orientações curriculares para a educação pré-escolar, de modo a que as crianças desenvolvessem competências nas diferentes áreas de conteúdos. Pelo que considerámos momentos que permitissem que as crianças tomassem iniciativas, fizessem escolhas, resolvessem problemas e refletissem sobre as suas ações, por forma a possibilitar-lhes, enquanto construtoras do seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento de diferentes competências.

Face ao exposto planificámos atividades em que as crianças tiveram possibilidade de registar os seus trabalhos/ações de modo a que pudessem refletir sobre as mesmas, avaliando-

as. É importante que as crianças se consciencializem de que são elementos integrantes do grupo.

Nas planificações considerávamos ainda a rotina diária na medida em que, como preconiza o modelo High-Scope, esta permite “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, 1996, p. 71). Desta forma, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, tínhamos a preocupação quando planificávamos de tentar respeitar a rotina estabelecida pela mesma, uma vez que a rotina sendo “constante, estável e, portanto, previsível pela criança”(Ibid, 1996, p. 71), permitia que esta fosse “progressivamente fazendo a sua apropriação da sequência dos tempos da rotina.[...] conquistando [assim] uma forma de viver cada um destes tempos” (Ibid, 1996 p. 72). A rotina conhecida pelas crianças contribuía para a sua autonomia, pelo que era uma constante no processo de planificação como podemos observar no exemplo do excerto que se segue:

*A prática educativa inicia-se pelas 9 horas com o acolhimento das crianças no tapete onde estas irão sentar-se formando um círculo. De seguida, as crianças irão cantar a canção “Bons Dias” [...] e saudar os colegas e a educadora, depois irão verificar quem é o “chefe” do dia. Este irá assinalar o dia no calendário [...] assinalar a sua presença [...] Depois de marcadas todas as presenças o “chefe” deverá marcar as ausências e contar quantos meninos faltaram, depois irá verificar o estado do tempo para atualizar o quadro do tempo [...] De seguida, de modo a promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças assim como o desenvolvimento da linguagem oral será estabelecido um diálogo com e entre as crianças, onde estas partilharão as suas vivências [...] Este momento do diálogo será depois orientado no sentido de se ir questionando as crianças sobre o conhecimento que estas têm relativamente aos animais, ou seja, se têm animais em casa, o que comem estes animais, que animais conhecem, etc. [...] haverá um momento de planificação, em conjunto com as crianças, das atividades a realizar durante o dia, onde as crianças serão estimuladas a sugerir a forma de realizar as atividades indicadas ou a propor outras. Para o efeito apresentaremos as propostas das atividades a realizar, solicitando a opinião das crianças, por exemplo, “Como podemos imitar os animais?”, “Depois da leitura da história, o que acham de fazermos uma peça de teatro?”, “O que vamos precisar? “Onde acham que podemos fazer a peça de teatro?. Caso este momento não altere a presente planificação, o grupo irá realizar um jogo onde as crianças irão experimentar situações de expressão e comunicação, através de diferentes formas de mimar e dramatizar [...]*

*Às 10h15 com a ajuda do chefe o grupo deverá formar o comboio para irem lavar as mãos e beber o leite. Pedir-se-á que as crianças tentem colocar-se segundo a ordem em que estiveram no tapete, de modo a verificar a sua capacidade de memorização. Das 10h30 às 11h00 as crianças irão para o recreio onde terão oportunidade de brincar livremente.*

*Depois do intervalo voltam à manta onde será sugerida a próxima atividade. Esta consta da elaboração de pequenos adereços para a dramatização da história da “Carochinha e do João Ratão” de Luísa Ducla Soares. Para o efeito as crianças terão à sua disposição alguns moldes que poderão ou não utilizar. Pretende-se que nesta tarefa as crianças recorram ao material existente na sala de forma autónoma para criarem os seus próprios adereços, podendo consultar o Big-Book que estará à disposição. Sempre que necessário serão orientadas. Esta atividade deverá ser realizada em grupos de 5 elementos, enquanto os outros realizarão atividades livres pelos restantes cantinhos da sala. Será sugerido que selecionem materiais existentes nestes cantinhos que possam ser utilizados como adereços para a dramatização [...]*

*Às 12h15 cantaremos a canção “Vamos arrumar” e as crianças deverão arrumar as áreas onde se encontram e sentar-se-ão na área do acolhimento [...]*

*Às 13h30 as crianças serão recebidas no tapete onde se irá estabelecer um pequeno diálogo sobre as atividades realizadas. [...] De seguida será apresentado o livro “Pinto a minha cara”, da coleção “Aprendo com Hannah”, de Helen e Clive Dorman. Este livro apresenta-nos os materiais necessários à realização da próxima atividade [...]*

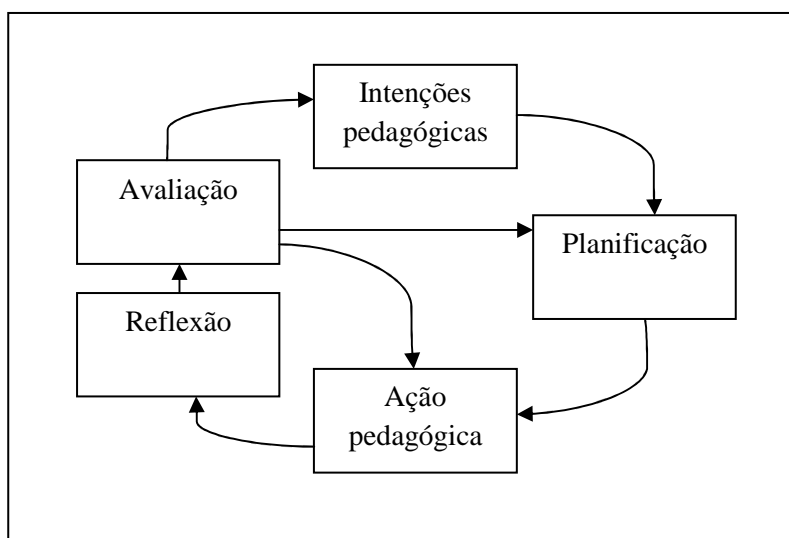
*Às 14h40 as crianças regressam à sala onde no tapete faremos uma reflexão do dia, aqui as crianças serão incentivadas a partilhar com o grupo a atividade que mais gostaram, a atividade que tiveram mais ou menos dificuldade em realizar. Esta reflexão e partilha permite que as crianças façam uma autoavaliação do seu desempenho, [...] Às 15h00 as crianças serão acompanhadas para a sala de receção onde aguardarão pelos familiares. (Excerto da planificação do dia 3 de maio de 2011)*

Deste excerto, é possível identificar a seguinte rotina: acolhimento, execução de pequenas tarefas da responsabilidade das crianças, atividade dirigida à exploração de determinados conteúdos, depois do intervalo essencialmente atividades na área das expressões, à tarde atividades diversificadas considerando as realizadas anteriormente e avaliação de todo o trabalho realizado.

Durante a prática educativa desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico, apesar de utilizarmos uma planificação estruturada, à semelhança do que tinha sido feito em contexto

Pré-Escolar, com um plano descritivo da ação pedagógica bastante detalhado (cf. anexo VI), esta não colocava em risco o processo de individualização e permitia a participação ativa dos alunos no seu processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, ao planificarmos estávamos a antever a ação a desenvolver, que posteriormente era objeto de reflexão e poder-nos-ia condicionar para uma planificação subsequente ou levar à reestruturação da ação no momento. Assim construímos um esquema que explana este processo (Figura 4).



**Figura 4** – Esquema do processo de planificação

As sequências didáticas eram planificadas como documentos orientadores de apoio à prática pedagógica e as opções de partida surgiam da avaliação das intervenções anteriores, do PCT e das observações aquando das intervenções dos outros colegas do núcleo pedagógico, através de registos como o exemplo apresentado no anexo VII. Neste sentido eram fundamentadas as experiências de aprendizagem, tendo em conta: a situação atual da turma, os conteúdos a abordar que tinham sido estabelecidos, previamente, com a professora cooperante e as metas de aprendizagem que pretendíamos que as crianças alcançassem, por forma a irem ao encontro dos objetivos do plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico, segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região dos Açores, assim como dos programas específicos das diferentes áreas curriculares.

Assim, definíamos os objetivos da nossa ação e conseqüente avaliação, uma vez que os “objectivos têm que ser activos, parte integrante do processo diário de ensino [e] Têm de estar

directamente relacionados com a planificação, [...] e avaliação” (Hannah e Michaelis, 1985, p. 24). Neste sentido, concordamos com os mesmos autores, quando estes referem que, para a planificação dos objetivos a atingir, temos que relacioná-los com a turma, seguindo as orientações de currículos formais mas adaptando-os aos nossos alunos e ao nosso próprio modo de ensinar, considerando se estes são atingíveis por eles, tendo em conta, quer o nível de competências dos alunos, quer o tempo e os materiais disponíveis. Acresce determinar a sua significação e interesse, a relevância dos conteúdos a que estão associados e se são suficientemente explícitos e perceptíveis a outras pessoas, de modo a que estas possam contribuir com sugestões para a sua implementação e avaliação.

Depois de definirmos os objetivos tendo em conta as competências a desenvolver, as planificações, numa lógica de reflexão na ação, como já referimos, apresentavam uma sequência, que poderia ser alterada por necessidades dos alunos, implicando refletir durante a sua concretização.

Algumas experiências de aprendizagem propostas tiveram como base as teorias cognitivista e construtivista, tentando promover uma aprendizagem que resultasse num processo de construção do conhecimento e não num mero processo de aquisição do conhecimento. Neste sentido, foi nossa intenção promover a participação ativa dos alunos nas tarefas, dando-lhes o tempo necessário para a realização das mesmas, permitindo que errassem e a partir dos seus erros encontrassem as respostas corretas, ou seja, a situação de erro era transformada em aprendizagem. Numa linha de pensamento da aprendizagem como processo ativo e construtivo, a nossa ação, enquanto mediadores e orientadores do processo de ensino aprendizagem, tinha em conta os conhecimentos, conceções e competências dos alunos, a partir dos quais tentávamos que construíssem novos conhecimentos.

Após cada intervenção, fazíamos uma avaliação do produto (avaliação sobre conhecimentos e capacidades desenvolvidos) e uma avaliação dos processos (avaliação sobre o modo como tinha decorrido o processo de ensino/aprendizagem), como se pode observar pelo anexo VIII. Numa análise geral das reflexões efetuadas importa destacar que as mesmas permitiam-nos, entre outros aspetos, reformular estratégias, identificar dificuldades dos alunos, diagnosticar as necessidades e os interesses dos alunos, verificar a receptividade das experiências de aprendizagem por parte dos alunos, melhorar a gestão do tempo, avaliar as aprendizagens dos alunos, etc. Ou seja, os produtos (resultados alcançados pelos alunos)

estavam diretamente relacionados com o investimento feito nos processos (ação pedagógica), neste sentido consideramos que o produto resulta do processo.

Nos dois níveis educativos estavam integradas crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Neste sentido, aquando das planificações tínhamos o cuidado de adequar as atividades propostas de modo a que estas crianças pudessem, de acordo com o seu plano individual, acompanhar os restantes colegas, como podemos verificar pelos excertos da planificação do dia 16 de maio de 2011, no âmbito da PES I e da avaliação da intervenção do dia 24 de outubro de 2011, no âmbito da PES II.

*De acordo com as observações efetuadas ao longo das intervenções [...] verifica-se que o grupo, no geral, não apresenta grandes dificuldades a nível de aprendizagens académicas. No entanto, persistem alguns casos específicos que importa referenciar, na medida em que “a escola deverá identificar e responder às diferentes necessidades dos alunos (...) cumprindo, deste modo, a sua função educativa” (Leitão, 2007:51). Nomeadamente a criança S que, como já tem sido referenciado, e considerando as suas limitações, apresenta algumas dificuldades pelo que é necessário um acompanhamento mais direcionado verificando-se contudo uma evolução da referida criança na área de expressão e comunicação, nos domínios da expressão plástica (consegue acompanhar o grupo na realização das atividades apresentadas) e da linguagem oral e abordagem à escrita (identifica letras, repete palavras da história, exprime-se oralmente ainda que com dificuldades). As atividades propostas permitem que esta criança acompanhe o restante grupo com as devidas ressalvas pelo que lhe será direcionada uma atenção especial, reajustando-se as estratégias a adotar sempre que necessário. (Esta criança irá transitar no próximo ano letivo para o 1.º ciclo do ensino básico pelo que está neste momento a ser orientada no sentido de ser mais autónoma nas suas atividades diárias). No caso específico desta criança a aprendizagem cooperativa visa ajudar a promover o comportamento cooperativo de modo a que esta beneficie de situações de aprendizagem com os colegas. (excerto da planificação do dia 16 de maio de 2011)*

*Em relação à aluna P, esta revela algumas dificuldades em atingir as metas de aprendizagem, pelo que será necessário continuar a apoiar individualmente a aluna na realização das tarefas e integrá-la, sempre que possível, em atividades comuns aos restantes elementos da turma, embora de forma adaptada. Esta será a estratégia a utilizar, pois esta aluna pede para fazer as mesmas atividades que os colegas. (excerto da avaliação da intervenção do dia 24 de outubro de 2011).*

A planificação da ação educativa foi fulcral, dada a necessidade de questionar o que deve ser ensinado e como deve ser feito, o tempo que se deve dedicar a cada experiência de aprendizagem, a metodologia de trabalho, ou seja, todo um conjunto de funções que a planificação assume e que a tornam um instrumento de trabalho fundamental ao professor. No entanto, a mesma é passível de adequação perante a especificidade de cada situação vivenciada.

### **3.6. A reflexão e avaliação da prática educativa**

A reflexão foi encarada como um elemento integrante e regulador da prática educativa tendo em conta a reflexão da ação, uma vez que, em termos formativos, “a avaliação implica necessariamente uma intervenção de aperfeiçoamento da realidade apreciada” (Serpa, 2010, p. 50). Neste sentido, a avaliação permitia consciencializarmo-nos dos efeitos da ação, através da recolha de informação que sustentasse a adequação da prática pedagógica às necessidades das crianças e às suas evoluções. Desta forma, para além da autoavaliação da ação pedagógica que efetuámos, após cada intervenção (cf. anexo IX), refletíamos em conjunto com a educadora/professora cooperante e com núcleo de estágio pedagógico, de modo a identificarmos possíveis adequações que permitissem melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, como refere Zeichner (1993, p. 20) “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”.

Os momentos de reflexão permitiam-nos analisar e avaliar a ação educativa desenvolvida, fazendo desta forma um balanço sobre o processo, ou seja, avaliando o nosso desempenho, identificando problemas e interrogando-nos sobre eventuais soluções, reforçando a ideia de que o educador/professor deverá interrogar-se de modo a melhorar no futuro.

Durante a prática desenvolvida, nos dois níveis de ensino, tivemos momentos de reflexão que nos provocavam, quer angústia, desalento e até mesmo desespero, na medida em que sentíamos que, apesar de termos planificado uma sequência didática que nos parecia a mais adequada face às necessidades das crianças, as horas sem dormir para preparar todos os recursos necessários à concretização da mesma se refletiam no nosso desempenho (é como

termos os ingredientes para confeccionar uma boa refeição e no final sentirmos que faltou o ingrediente principal), quer sentimentos de realização e satisfação pessoal, quando víamos que todo o nosso trabalho resultava numa ação pedagógica com resultados positivos. Contudo, são as críticas que nos desenvolvem profissionalmente na medida em que permitem-nos desenvolver a capacidade de nos tornarmos futuros profissionais autónomos, decidindo e refletindo sobre a ação pedagógica.

Sintetizando, a avaliação tinha como objetivo fomentar uma reflexão crítica e construtiva de modo a avaliar em que medida as experiências de aprendizagem propostas, na linha orientadora das planificações, tinham contribuído para a construção de aprendizagens significativas para as crianças. Neste sentido, todas as planificações partiam da reflexão e da avaliação da ação pedagógica desenvolvida, de modo a adaptar as estratégias de aprendizagem aos objetivos definidos. Achamos que as propostas de planificação encontravam justificação nas potencialidades das experiências de aprendizagem, enquanto experiências desafiadoras e promotoras do desenvolvimento de diferentes competências.

A esta avaliação do processo correspondia a avaliação do produto que resultava da observação, de registos ocasionais, de registos escritos das crianças, da autoavaliação e de questionários orais. Neste sentido preenchíamos grelhas de verificação de conhecimentos construídas de acordo com as metas de aprendizagem que as crianças deveriam alcançar e que nos permitiam, mediante a interpretação e análise dos indicadores de aprendizagem, avaliar o produto em função do processo da ação pedagógica.

O preenchimento das grelhas de verificação e posterior interpretação e avaliação era uma tarefa morosa, na medida em que estas explanavam vários indicadores de aprendizagem para um curto período de intervenção. Após o seu preenchimento analisávamos a informação recolhida, de modo a fazermos uma avaliação consciente que permitisse identificar a situação da turma naquele momento e que servisse de ponto de partida para futuras intervenções, tentando desta forma identificar as potencialidades, as dificuldades, os interesses e as motivações dos alunos.

As grelhas de verificação, segundo a Organização Curricular e Programas, devem ser utilizadas como instrumento de registo sistemático e partilhado, garantindo a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno, uma vez que este “registo permitirá uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realização do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito da cooperação,

indispensável ao sucesso, dos alunos e dos professores” (Organização Curricular e Programas, 2004. p. 25). O exposto está em sintonia com Estrela (1986, p. 135) ao considerar que a “Pedagogia actual tem chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico, e avaliação como fundamento da toda a acção educativa”.

**CAPÍTULO IV – Análise de situações educativas em contexto da  
educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico**

#### **4.1. Princípios pedagógicos sustentadores das situações educativas no pré-escolar**

Ao longo da prática pedagógica supervisionada foi objetivo da nossa ação educativa promover o desenvolvimento das crianças, tendo como base o seu envolvimento e participação nas atividades de modo a facilitar-lhes a estruturação das suas aprendizagens.

Neste sentido considerámos, como já mencionámos, alguns princípios pedagógicos de diferentes modelos curriculares (modelo curricular High Scope, modelo de projeto de Reggio Emilia e modelo do Movimento da Escola Moderna). Assim, enquadrando a nossa ação pedagógica numa perspetiva sócio construtivista, e, considerando as OCEPE como documento orientador da ação educativa, recorriámos a diferentes estratégias de modo a facilitar uma aprendizagem ativa das crianças, tendo em conta: o conhecimento do meio em que as crianças se inserem; a organização do espaço; os diferentes materiais e recursos, por forma a levar as crianças a explorar e a manipular os mesmos; a inter-relação estabelecida com as crianças; a organização do tempo, recorrendo à rotina diária que contribuía para a autonomia das crianças transmitindo-lhes confiança; as características das crianças, tendo em conta o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada criança, atendendo aos seus conhecimentos e potenciando novos saberes; o desenvolvimento de relações de cooperação com as crianças, fornecendo-lhes apoio; a promoção de diálogos, colocando questões e partilhando experiências, favorecendo momentos de reflexão.

Assim, de acordo com as OCEPE, recorremos a estratégias como:

- ✓ o diálogo que nos permitia partilhar vivências e experiências, trocar ideias e saberes e levantar/colocar questões que fomentassem uma reflexão, promovendo “a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”(2007, p. 67);
- ✓ a interação com o meio exterior, permitindo “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ibid p. 39);
- ✓ a participação ativa dos pais de modo a enriquecer situações de aprendizagem, através do “contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças” (Ibid, p. 45);

- ✓ a organização do grupo, considerando momentos de trabalho em grande grupo, em pares e individuais. O trabalho em pequenos grupos permitia às crianças “confrontar os seus pontos de vista e [...] colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ibid, p. 35);
- ✓ a autoavaliação numa perspetiva de autorregulação, proporcionando “ espaços e oportunidades para que as crianças refletissem sobre as suas acções e decisões” ( Rosário, Núñez e Gonzáles-Pienda, 2007, p. 27).

Neste pressuposto foi nossa intenção, durante este processo, levar as crianças a planear, a explorar, a agir e a refletir sobre a sua ação.

Para cada intervenção, como já foi referido, foi elaborada uma sequência didática, onde definíamos estratégias de aprendizagem de acordo com as intenções pedagógicas para potenciar o desenvolvimento de competências/capacidades nas crianças. O quadro abaixo apresenta algumas das competências/capacidades propostas nas intervenções desenvolvidas.

Competências/capacidades a trabalhar com crianças em contexto de Educação Pré-Escolar	1. <sup>a</sup> Intervenção	2. <sup>a</sup> Intervenção	3. <sup>a</sup> Intervenção	4. <sup>a</sup> Intervenção
Capacidade de escuta		X	X	X
Consciência fonológica	X	X	X	X
Quantificação de objetos	X	X	X	X
Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo	X	X	X	X
Coordenação da motricidade fina		X	X	X
Capacidade de compreender a importância da preservação do ambiente	X			X
Capacidade de interpretar gráficos simples		X	X	X
Capacidade de seriar, ordenar e agrupar objetos segundo uma característica previamente estabelecida		X	X	X
Capacidade de reconhecer os diferentes códigos da escrita		X	X	X
Capacidade de utilizar o corpo e os sons como meio de expressão e comunicação			X	
Atenção e concentração		X	X	X
Respeito por si e pelo outro	X	X	X	X
Capacidade de autoavaliar-se	X	X	X	X

**Quadro 4** – Propostas de algumas competências/capacidades trabalhadas com crianças em contexto de Educação Pré-Escolar

A análise deste quadro permite-nos evidenciar que competências/capacidades foram mais planejadas durante o estágio. Desta forma podemos identificar que tivemos uma preocupação em que as crianças desenvolvessem a capacidade de escutar em todas as intervenções, uma vez que algumas crianças, revelavam dificuldade em escutar os colegas e em aguardar a sua vez para falar. Durante as práticas pedagógicas fomos apresentando diferentes atividades para que as crianças desenvolvessem esta capacidade, como por exemplo o uso de fantoches. Durante uma atividade em que cada criança deveria, utilizando o fantoche, responder à questão “O que queres ser quando fores grande?”, pretendíamos que as crianças desenvolvessem a capacidade de escutar os colegas, quer pelo lúdico que o fantoche poderia proporcionar, quer pela curiosidade em observar de que forma os colegas iriam utilizar o fantoche. Esta atividade permitiu ainda que as crianças desenvolvessem a capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo, bem como incentivar a participação de todas elas e aferir os seus conhecimentos relativamente à temática das profissões, a trabalhar durante a referida intervenção.

Na segunda intervenção introduzimos uma lengalenga para pedir silêncio. Sempre que era necessário entoávamos a lengalenga e as crianças acompanhavam-nos. Esta atividade também permitiu que as crianças desenvolvessem a capacidade de memorização.

Outra atividade que utilizámos para desenvolver a capacidade de escutar consistiu num jogo em que cada criança recebia três cartões, um azul, um amarelo e um verde, devendo ser usados sempre que ela pedisse a palavra para falar. Só poderia voltar a falar utilizando outro cartão. Esta atividade foi utilizada de modo a permitir, também, o desenvolvimento pessoal e social das crianças assim como o desenvolvimento da linguagem oral, em que através do diálogo as crianças partilhavam as suas experiências e vivências do fim de semana, utilizando os cartões para falar. Esta atividade como forma de jogo levava as crianças a respeitar as regras do jogo, ou seja, cada criança só poderia voltar a falar depois de todas as outras crianças terem utilizado o primeiro cartão. Os incumprimentos desta regra eram registados numa tabela de modo a que semanalmente fosse construído um gráfico que as crianças interpretavam e se consciencializavam dos seus comportamentos relativamente a esta regra, desenvolvendo desta forma a capacidade de respeito por si e pelo outro.

Durante a primeira intervenção algumas crianças revelaram dificuldade em gerir a sua capacidade de atenção e de concentração. Nestes sentido, esta passou a ser também uma das

nossas intenções educativas, como podemos observar pela análise do Quadro 4. A partir da segunda intervenção passámos a propor atividades que ajudassem as crianças a desenvolverem esta capacidade como por exemplo, a distribuição de cartões com imagens num dos lados e com um número no verso. Aquando da concretização desta atividade, as crianças deveriam estar atentas pois o “chefe” do dia tinha uma caixa com cartões com as mesmas imagens e as restantes crianças deveriam identificar a sua imagem no cartão que o colega retirava da caixa. Esta atividade, para além do carácter de novidade para marcar as presenças, serviu para estimular as crianças a estarem atentas, identificando visualmente as semelhanças, assim como ordenando os números de um a vinte, uma vez que durante o diálogo de partilha de vivências do fim de semana, as crianças falavam de acordo com o número do cartão que tinham, o que lhes permitia aprender, gradualmente, o sentido ordinal do número e perceber que a sequência numérica estava organizada de acordo com uma ordem.

Numa análise vertical do Quadro 4 podemos verificar que ao longo das intervenções fomos, gradualmente, apresentando mais competências/capacidades para serem trabalhadas com as crianças, o que resultava do conhecimento mais profundo destas e como tal do levantamento das suas necessidades. Temos consciência de que as atividades propostas permitiam o desenvolvimento de outras competências/capacidades para além das selecionadas e apresentadas para serem trabalhadas durante as intervenções. Contudo, era-nos difícil apresentar todas, uma vez que, posteriormente, não era fácil recolher dados que permitissem verificar se a criança tinha ou não desenvolvido determinada capacidade.

#### **4.1.1. Situações educativas em contexto da educação pré-escolar**

A prática educativa desenvolvida em contexto da educação pré-escolar constou de cinco intervenções de prática pedagógica supervisionada, sendo a última uma prática conjunta com o par pedagógico, conforme consta na calendarização do Quadro 5, organizada em função dos temas explorados.

Calendarização da prática educativa supervisionada em contexto da educação Pré-Escolar		
	Intervenção	Temas
1. <sup>a</sup>	21 de março 22 de março	A Floresta A Água
2. <sup>a</sup>	4 e 5 de abril	As profissões
3. <sup>a</sup>	2 e 3 de maio	Os animais
4. <sup>a</sup>	16 e 17 de maio	Os 3 R's – Reutilizar, reduzir e reciclar
5. <sup>a</sup>	24 de maio	Explorar a natureza - Visita de Estudo ao Jardim António Borges (prática conjunta com o par pedagógico)

**Quadro 5** – Calendarização da prática educativa supervisionada em contexto da educação pré-escolar

Os temas explanados no quadro acima foram previamente acordados com a educadora cooperante, de acordo com o PCG e com datas comemorativas, tendo como base os documentos orientadores da educação pré-escolar.

Neste sentido, consideramos que os temas serviram de elemento integrador, permitindo-nos articular as diferentes áreas de conteúdo (cf. Quadro 6) aquando da construção das sequências didáticas de modo a proporcionar atividades que permitissem o desenvolvimento de competências nas crianças. De seguida apresentamos as áreas e domínios de intervenção em educação pré-escolar (Quadro 6):

Referências gerais da educação pré-escolar no planeamento e avaliação de situações e oportunidades de aprendizagem		
Área de expressão/comunicação	Domínio das expressões	Vertente de expressão motora
		Vertente de expressão dramática
		Vertente de expressão plástica
		Vertente de expressão musical
	Domínio da linguagem e abordagem à escrita	
	Domínio da matemática	
Área de formação pessoal e social		
Área de conhecimento do mundo		

**Quadro 6** – Referências gerais da educação pré-escolar no planeamento e avaliação de situações e oportunidades de aprendizagem (adaptado das OCEPE, 2007, p. 14)

Pelo facto de não ser possível, neste relatório, uma descrição detalhada de todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas durante a prática educativa supervisionada, passamos a apresentar, sucintamente, uma visão global das mesmas.

Neste sentido, aquando da primeira intervenção que ocorreu nos dias 21 e 22 de março, os temas eram respetivamente a Floresta e a Água. No dia 21 de março era comemorado o dia mundial da floresta, coincidindo com o facto de o ano de 2011 ter sido nomeado o ano internacional das florestas. Face a esta situação, partimos do poema “Plantar uma Floresta”, de Luísa Ducla Soares, para introduzir o tema para o desenvolvimento da ação educativa. A partir deste, estabeleceu-se um diálogo sobre a importância das florestas para o equilíbrio ecológico, utilizando a comparação de que as florestas são consideradas os “pulmões do mundo”. Neste dia, destacamos ainda o facto de as crianças terem plantado uma árvore no recinto verde da escola.

Tendo conhecimento que a criança N festejava o seu aniversário, partimos desta situação para cumprir um dos objetivos desta intervenção que era trabalhar o sentido de número, mais concretamente o número seis. Para Castro e Rodrigues (2008, p. 11) “o sentido do número pode ser entendido como um processo no qual [as crianças] vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados”. Pelo que apresentámos um cartaz em cartolina, ilustrando um bolo de aniversário com três velas, pedindo à criança em questão que colocasse no bolo a quantidade de velas de modo a que no bolo ficasse o número de velas correspondente à sua idade. Desta situação educativa resultou o registo de observação que consta do anexo X.

No segundo dia desta primeira intervenção e tendo em conta que se comemorava o dia mundial da água no dia 22 de março, apresentámos diferentes atividades que permitiram consciencializar as crianças para os cuidados a ter para poupar este recurso e sobre a sua importância para a vida. Considerando o interesse das crianças no fator surpresa, utilizámos o baú das surpresas existente na sala onde tínhamos colocado, anteriormente, um pequeno aquário, um saco com três peixinhos, elementos decorativos para o aquário e comida para peixes. Assim num ambiente de curiosidade, abrimos o baú, recorrendo ao método utilizado pela educadora cooperante (as crianças imaginavam que estavam colocando pozinhas mágicas no baú e que, a partir deste ritual, surgia uma surpresa no mesmo), de seguida montámos o aquário que ficou na sala, estabelecendo-se regras para a sua manutenção. Esta atividade permitiu-nos ainda continuar a trabalhar o sentido de número assim como construir

e interpretar uma tabela de dupla entrada, através da qual definiram-se os nomes a dar a cada peixinho.

Durante a segunda intervenção, nos dias 4 e 5 de abril, o tema proposto para o desenvolvimento da ação foi as profissões. Destacamos a visita do pai de uma criança à sala que veio falar sobre a sua profissão. Antes da chegada do pai à sala, lembrámos as crianças da importância do saber escutar e do respeitar quem está a falar, ou seja, sempre que pretendessem colocar uma questão deveriam levantar o dedo para pedir a palavra, aguardando a sua vez de falar. Estas questões são importantes e trabalhadas no dia-a-dia, no entanto, deverão ser reforçadas fazendo com que as crianças compreendam o que está certo e errado, uma vez que é nos contextos sociais em que as crianças vivem e nas relações que estabelecem com os outros que vão adquirindo atitudes e valores que lhes permitirão tornarem-se cidadãos conscientes. As crianças durante esta intervenção ainda construíram fantoches, representando diferentes profissões e um fantocheiro que, posteriormente, foi utilizado pelas mesmas, recorrendo-se a diálogos improvisados ou a pequenas histórias inventadas ou recontadas por elas, sendo possível desta forma consolidar alguns conhecimentos relativamente ao tema.

Na terceira intervenção, de acordo com o calendarizado, foram propostas atividades tendo como tema integrador os animais. Assim sendo, utilizámos uma história conhecida das crianças em formato de *big-book* “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares. A utilização deste recurso para apresentar a história às crianças surgiu como forma de dinamizar e dramatizar a leitura da história em que algumas personagens só iam aparecendo no livro com o decorrer da leitura. Pretendeu-se que as crianças tivessem um papel ativo durante esta atividade, uma vez que iam sendo questionadas relativamente às personagens que iam surgindo na história, para isso foram dadas pistas para a identificação das mesmas, como por exemplo o som característico dos animais. Esta estratégia permitiu despertar nas crianças o gosto pela descoberta que os livros lhes podem proporcionar. Tratando-se de uma poesia potenciou-se o desenvolvimento da consciência fonológica, levando as crianças a compreender que as palavras são formadas por sons, quer através da identificação visual, quer através da identificação auditiva. A poesia através do ritmo e da sonoridade adquiriu um carácter lúdico, pelo que as crianças brincando com os sons, desenvolveram a capacidade de discriminar e articular os sons da língua. No âmbito desta atividade as crianças dramatizaram a história sendo incentivadas a descrever, o mais pormenorizadamente possível, as personagens que estavam a representar, permitindo para além do desenvolvimento da

imaginação e da linguagem verbal e não verbal, consolidar conceitos abordados. No segundo dia desta intervenção, voltámos a colocar peixes no aquário da sala, uma vez que durante o período de férias os peixes que lá estavam tinham morrido. Esta situação permitiu-nos lembrar às crianças que todos os seres vivos morrem como aconteceu com os peixinhos anteriores, ou seja, nascem, crescem, alguns reproduzem-se e morrem, permitindo que as crianças tivessem uma percepção desta lei da vida. De modo a contextualizar esta situação levámos, para a sala, uma caixa em acrílico com rãs nas diferentes fases do seu desenvolvimento, explicando-lhes conceitos sobre o animal que estavam a observar, tais como alimentação, modo de locomoção, habitat e revestimento.

Nos dias 16 e 17 de maio, durante a quarta intervenção foram abordados conceitos relacionados com a importância da reciclagem. Esta intervenção será relatada e analisada no próximo tópico deste capítulo.

A concretização destas atividades pedagógicas permitiu o desenvolvimento de competências e capacidades das crianças tendo sido elaborada uma sequência didática para cada intervenção, com referência às competências a desenvolver, aos descritores de desempenho e aos indicadores de aprendizagem (cf. anexo XI).

#### **4.1.2. Análise de uma intervenção educativa**

Após a apresentação generalizada das práticas educativas, consideramos pertinente descrever detalhadamente uma delas.

Passamos a reportar-nos à intervenção que ocorreu nos dias 16 e 17 de maio e que tinha como tema integrador, como antes referido, os 3 R's – Reutilizar, reduzir e reciclar. Pretendeu-se sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem e o desenvolvimento de atitudes de cidadania no âmbito da educação ambiental. Neste sentido, ao entrarem na sala as crianças depararam-se com um cenário não habitual, ou seja, a sala estava repleta de lixo espalhado. Ao vê-lo, as crianças fizeram vários comentários do tipo “*o que é que se passou aqui?*”, “*eh, tanto lixo!*”, “*vamos por tudo no lixo*” (cf. anexo XII). No entanto, seguindo a rotina diária as crianças dirigiram-se por iniciativa própria para a área de acolhimento, sendo o diálogo orientado para a situação estranha do lixo espalhado na sala, o que nos permitiu indagar sobre os conhecimentos das crianças acerca da separação do lixo.

De modo a contextualizar a temática planificámos a apresentação da história “Xico – o Campeão da Reciclagem” (cf. anexo XIII), utilizando como recurso um vídeo projetor que foi

explorado pelas crianças. Dado o interesse e a motivação demonstrados pelas crianças ao aperceberem-se que conseguiam projetar sombras e apesar de não terem sido planificadas atividades neste sentido, as crianças propuseram fazer sombras de modo a que os colegas adivinhassem o que estas representavam, surgindo comentários relacionados com conteúdos abordados anteriormente, nomeadamente com características de animais. De seguida, transcrevemos alguns comentários/diálogos das crianças durante esta atividade:

Criança F – *“o que é que eu tou fazendo?”*

Criança D – *“um cão”*

Criança N – *“miau, miau é um gato”*

Criança R – *“não parece um cão e também não é gato”*

Criança F – *“eh! vocês não sabem nada, é um coelho”*

Criança B – *“os coelhos têm orelhas grandes, tu não sabes fazer”*

Criança H – *“agora sou eu e vocês vão adivinhar”*

Criança A – *“é um coelho outra vez. Agora é a minha vez”*

Criança H – *“não, eu quero fazer mais um”*

Criança A – *“já fizeste agora sou eu”*

Criança G – *“é um pássaro tem asas e voa”*

Criança A – *“pois é, eu consegui fazer um pássaro não me esqueci das asas, sei que os pássaros para voar precisam de asas”*

A partir dos comentários transcritos podemos verificar que as crianças descreveram conceitos associados a características físicas e ao modo de locomoção dos animais, permitindo-lhes consolidar conceitos abordados em intervenções anteriores.

Após um tempo de exploração do recurso referenciado, apresentámos a história que alerta para a importância de separar o lixo e para a utilização dos ecopontos, permitindo-nos explorar conceitos relativos ao tema. De seguida decidimos separar o lixo que se encontrava espalhado pela sala, levantando desta forma a questão de onde iríamos colocar o lixo (cf. anexo XIV), uma vez que a sala não possuía ecopontos. Neste sentido, distribuindo as crianças em pequenos grupos, estas construíram ecopontos (anexo XV) onde, posteriormente, depositaram o lixo. Assim enquanto uns grupos montaram e pintaram as caixas de papelão que serviriam de ecopontos, as outras crianças, construíram os cartazes com as regras de utilização dos mesmos. Para realizar esta atividade tiveram à sua disposição revistas, folhetos

publicitários, jornais e alguns objetos, que selecionaram e recortaram para colocarem nos cartazes (cf. anexo XVI).

Ainda no decorrer desta intervenção foram propostas atividades no domínio da expressão motora, as quais decorreram no ginásio da escola. Estas atividades permitiram o desenvolvimento do controlo do corpo e habilidades motoras, ou seja, as crianças, controlando os movimentos do corpo, deslocaram-se no espaço de diferentes formas (a andar, a gatinhar, a correr e a saltar), ultrapassando obstáculos, cumprindo regras, cooperando com os colegas e realizando ações básicas de deslocamento no solo e em aparelhos. Neste sentido, iniciámos as atividades com um breve aquecimento, de modo a preparar as crianças para as atividades. De seguida o grupo foi dividido em três equipas, cada equipa representava um ecoponto, formando a equipa do papelão, do vidro e do embalão. Depois de explicadas as regras do jogo e de se confirmar se todos as tinham entendido, desenvolvemos a atividade através de um percurso com obstáculos (banco sueco, cones, arcos, cordas). Assim as crianças selecionaram os objetos recicláveis que foram encontrando pelo trajeto e depositaram-nos nos respetivos ecopontos. Durante esta atividade as crianças desenvolveram, ainda, competências no domínio da matemática, uma vez que para ultrapassarem os obstáculos tinham que conhecer conceitos como: em cima/em baixo, dentro/fora, direita/esquerda.

Como forma de se consolidarem conhecimentos, as crianças trouxeram de casa um objeto que pudesse ser reciclado. Depois de colocados numa caixa, aos quais juntámos outros que não pudessem ser reciclados, cada criança retirou um objeto aleatoriamente e colocou-o no ecoponto correspondente. Foi com satisfação que verificámos que todas as crianças colocaram os objetos nos ecopontos corretos e identificaram objetos que não podem ser reciclados (cf. anexo XVII).

Para a abordagem à reutilização de objetos as crianças construíram instrumentos musicais a partir de materiais existentes na sala e de outros que colocámos à sua disposição, desenvolvendo capacidades a nível da imaginação, criatividade e estética. A atividade foi realizada de forma rotativa. Neste sentido as crianças foram distribuídas em três pequenos grupos, enquanto um dos grupos construía os seus instrumentos, o outro preenchia uma ficha de consolidação de conhecimentos (cf. anexo XVIII) e o outro montava um puzzle alusivo à reciclagem (cf. anexo XIX). Depois as crianças foram para o recreio com os instrumentos construídos (violas, reque-reques, maracas e adufes) e cantaram a canção “Foi na loja do mestre André”, acompanhada pelo som dos instrumentos que construíram. Esta atividade

permitiu articular o domínio da expressão musical com o domínio da linguagem desenvolvendo a capacidade de experimentação de sons e ritmos, por um lado, e de exploração lúdica das palavras, criando variações da letra original de acordo com as suas construções, por outro. Na sequência desta atividade a criança B criou a seguinte variação à letra original *“foi na loja do mestre André que eu não comprei uma viola, vou na loja do mestre André que eu fiz um «rac-ric»”* referindo-se ao reque-reque construído por ela.

Ainda na abordagem do tema integrador desta intervenção, no âmbito da reutilização, as crianças confeccionaram um bolo com sobras de pão.

#### **4.1.2.1. Potencialidades da intervenção no âmbito da autorregulação da aprendizagem**

Após uma descrição de situações vivenciadas no âmbito da intervenção acima, destacamos algumas experiências de aprendizagem que, no nosso entender, potenciaram o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada.

Neste sentido, quando as crianças sugeriram utilizar o vídeo projetor para trabalharem as sombras combinámos que teríamos de definir um plano, ou seja, o que iriam fazer (sombras que representassem animais) e como iriam fazer (utilizando as mãos e o vídeo projetor) e quando tempo iriam dedicar à atividade (até à hora de beber o leite). Para Rosário (2007, p. 23) a “explicitação destas fases ajudará tanto as crianças como os educadores a reflectirem sobre a sua participação no processo”. Assim as crianças explorando aquele recurso colocaram o plano em prática e no final avaliaram os seus resultados. Desta forma adotámos princípios da autorregulação da aprendizagem, na medida em que atividade pressupôs um processo de planificação, execução e avaliação. As crianças durante a realização desta atividade pareciam estar motivadas, como pudemos observar pelo comentário da criança A que tentou fazer um pássaro *“eu consegui fazer um pássaro não me esqueci das asas, sei que os pássaros para voar precisam de asas”*. Este comentário leva-nos a acreditar que a criança estava motivada para a realização da tarefa uma vez que, tendo em conta o objetivo e reconhecendo os seus conhecimentos e o seu esforço, previa o seu sucesso.

Quando apresentámos a história que alerta para a importância de selecionar e separar o lixo e para a utilização dos ecopontos, fomos abordando conceitos relativos ao tema e colocando questões como *“porque devemos separar o lixo?”*, na medida em que o “questionamento é a ferramenta educativa mais utilizada para escavar e alargar significados” (Rosário, 2007, p. 48), tornando-se numa “estratégia de aprendizagem muito poderosa e uma

das que melhor equipa os alunos para a autonomia na aprendizagem” (ibid). Assim, o facto de a história apresentar situações próximas das vivenciadas pelas crianças, representando situações quotidianas da vida das crianças, permitia-lhes reverem-se a si mesmos, analisando e discutindo o que se passava na história, associando comportamentos das personagens aos seus. Como por exemplo quando a criança A referiu que “*na minha casa separamos o lixo igual à Maria [referindo-se à personagem da história] eu também gosto de brincar na rua com a minha irmã*”, ou quando a criança F referiu que “*na minha casa vai tudo para sacos e depois à noite vai para a rua e depois passa o camião do lixo e leva os sacos*”, a criança L acrescentou “*na minha casa é igual à casa do Xico [referindo-se à personagem da história] às vezes o camião do lixo não vem fica tudo uma porcaria*”. A criança H interpela a criança L referindo que “*agora o Xico é o campeão, temos que fazer como o Xico*”, criança G “*vou falar com a dona Conceição [percebemos depois que se referia à vizinha] ela põe tudo no lixo, depois sou eu o campeão, já sei as cores e agora não me engano*”, criança J “*já sei temos que separar o lixo para tratar do mundo*”.

Desta forma, as crianças estavam a ser instruídas na aprendizagem autorregulada ao observarem os comportamentos autorregulados das personagens, na medida em que as “personagens das histórias, que evidenciarem comportamentos auto-regulados na prossecução dos seus objectivos, poderão servir de modelos sempre que os seus comportamentos e pensamentos forem analisados e discutidos em relação com a vida das crianças” (Ibid, 2007, p. 53), como foi possível observar pela interação que se promoveu (cf. anexo XX). Concretizando a história apresentada importa referir que a personagem, no início da história, por não ter conhecimento da importância de reciclar, não fazia separação do lixo, depois tendo conhecimento do que significava reciclar acaba por desenvolver uma atitude ecológica como tal, recolheu informação e o material necessário para concretizar o seu objetivo (planificação), mobilizou os seus conhecimentos ao construir os caixotes de lixo (execução) e considerando a sua importância da reciclagem passou a separar o lixo e a incentivar os vizinhos para o mesmo (avaliação). No final da história a personagem, considerando que sabia tudo sobre a reciclagem intitulou-se como o campeão da reciclagem (percepção de autoeficácia).

Durante a atividade de selecionar e separar o lixo de modo a colocá-lo nos ecopontos, as crianças, através de uma instrução, tendo em conta o objetivo a atingir, planificaram o que tinham para fazer, ou seja, primeiro tinham de construir os ecopontos, depois separar e

selecionar o lixo e finalmente considerando os conhecimentos adquiridos depositá-lo nos ecopontos. Neste sentido, quando questionámos as crianças sobre “*o que vamos fazer para resolver a situação do lixo espalhado na sala?*” vários comentários foram surgindo, tendo-se definido seria melhor elaborar um plano, para não nos esquecermos de nada. A criança F disse “*é como fazer a lista dos brinquedos para o natal se não a gente se esquece*”. Atendendo ao comentário da criança em questão partimos para a elaboração de uma lista, levantando questões como: “*O que vamos fazer ao lixo?*”; “*Onde vamos colocar o lixo?*”; “*De que material vamos precisar para construir os nossos ecopontos?*”; “*De que cor são os ecopontos?*”; “*O que vamos colocar em cada ecoponto?*”. Assim, partindo das respostas das crianças fomos elaborando um plano para esta atividade, depois as crianças executaram as tarefas e no final avaliaram o seu desempenho ao colocarem o lixo nos respetivos ecopontos.

Articulando conteúdos, partindo da área da formação pessoal e social integrando as áreas de expressão e comunicação, através dos domínios da expressão plástica, da expressão musical e da expressão motora, e de conhecimento do mundo, foi possível desenvolver uma atividade de reutilização de objetos. Assim, através de um ambiente facilitador do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em que, as “oportunidades oferecidas: as regras claras e devidamente explicadas e o tipo de suporte proporcionado pelos adultos influenciam o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças” (Rosário, 2007, p. 30), foi possível que as crianças, tendo em conta a atividade orientada proposta, seleccionassem os materiais que necessitavam para realizar a atividade, executassem a tarefa, tendo conhecimento do objetivo a alcançar e avaliassem o resultado, experimentando os instrumentos construídos.

Uma vez mais recorriámos à “lógica inerente ao processo de auto-regulação da aprendizagem” (Rosário, 2007, p. 23) em que para realizar qualquer tarefa esta deve ser “planeada, executada e avaliada” (Ibid). Com base neste pressuposto devemos, mesmo em atividades orientadas, pedir “à criança que planeie, por uma qualquer forma, o que vai fazer e como fazer” (Hohmann, Banet e Weikart, 1987, p. 19) para que esta comece “a fixar para si própria objectivos e a produzir e avaliar soluções alternativas para problemas com que se defronte, a fim de atingir os seus objetivos” (Ibid).

Com base nas observações desta atividade verificámos que, ao propormos a atividade, as crianças revelaram logo motivação na sua concretização. A criança H disse “*eu quero fazer uma viola, o meu pai toca viola*”, a criança A referiu “*eu sei fazer maracas com copos de*

*iogurte já fiz com a minha irmã*”. Partindo dos comentários das crianças desafiámo-las a selecionarem o material que iriam necessitar para a execução dos seus instrumentos, durante esta tarefa fomos, sempre que necessário, apoiando as crianças. Durante a construção dos instrumentos musicais fomos questionando as crianças sobre os seus conhecimentos, dando-lhes pistas como por exemplo, “*o que precisa de ter uma viola para tocar?*”. No final da atividade as crianças valorizaram, experimentaram e avaliaram o seu desempenho, como pudemos constatar quando a criança H referiu “*não foi fácil por o elástico mas a minha viola está muito bonita e até toca*” (cf. anexo XXI).

Outra atividade que permitiu a autorregulação da aprendizagem foi a construção de um origami de um barco, em que as crianças observando o modelo foram realizando dobragens sucessivas e monitorizando conhecimentos (sobre figuras geométricas como o triângulo por exemplo) de modo a atingir o objetivo. No final avaliaram o seu trabalho, comparando o produto final com o modelo, e apresentaram as suas conclusões (cf. anexo XXII).

Ainda durante esta intervenção, abordando o conceito de reutilizar as crianças confeccionaram um bolo com sobras de pão. Para tal foram orientadas a elaborar um plano (definindo o que tinham que fazer – confeccionar um bolo; o que precisavam – ingredientes, utensílios de cozinha e forno; como fazer – misturar os ingredientes e depois colocar a massa no forno) que permitisse concretizar a atividade. Primeiro, as crianças tiveram que preparar todos os materiais necessários, selecionaram os ingredientes e justificaram as suas escolhas. De seguida certificaram-se da sua execução, confirmaram se estavam seguindo as etapas do plano que tinha sido definido e finalmente avaliaram o produto, tendo para o efeito provado o bolo confeccionado de modo a certificarem-se do sucesso da tarefa (cf. anexo XXIII).

No final das intervenções dedicávamos um espaço para a “reflexão sobre os seus comportamentos e aprendizagens de modo a consolidar as suas aquisições” (Rosário, 2007, p. 32). Esta estratégia, segundo Epstein (2003 referenciado por Rosário, 2007; p. 12), permite que as crianças desenvolvam a capacidade de autorregular a sua aprendizagem na medida em que “a capacidade de as crianças auto-regularem a sua aprendizagem é incrementada quando são incluídos períodos de reflexão nas actividades curriculares e quando os professores promovem intencionalmente o pensamento das crianças através de questões abertas”.

## **4.2. Princípios pedagógicos sustentadores das situações educativas no 1.º ciclo do ensino básico**

Durante a prática pedagógica desenvolvida, em contexto do 1.º ciclo do ensino básico, orientámos a nossa ação no sentido de promover o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de curriculares, visando metodologias que permitissem criar oportunidades para que os alunos realizassem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Segundo os autores Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 521) “o papel do professor, a esse nível, é o de utilizar uma variedade de motivadores extrínsecos juntamente com a procura do material que é intrinsecamente motivante”.

Neste sentido, tendo em conta os tempos mínimos para a lecionação do programa deste nível educativo, convencionado pelo decreto legislativo n.º 21/2010/A, de 24 de junho de 2010 (cf. anexo XXIV), procurámos respeitar os tempos estipulados, gerindo as diferentes áreas de forma interdisciplinar, uma vez que os vários domínios do conhecimento fazem mais sentido se trabalhados de forma integrada. Assim, de acordo com o horário da turma (cf. anexo XXV), as diferentes áreas foram encadeadas articulando-se os conhecimentos de vários domínios.

Considerando o seu caráter transversal, o português, segundo o documento Programas de Português do Ensino Básico (2009, p.21), “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos”. Neste sentido,

Considera-se essencial que na aprendizagem da Escrita e da Leitura se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender, se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, ler e escrever. (OCPEB, 2004, p.136).

Assim, pretendemos, por um lado, incentivar os alunos a produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas e aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de autocorreção através da reflexão (como por exemplo, quando solicitamos aos alunos que, após a produção de um texto, tendo conhecimento do objetivo da tarefa e das características do tipo de texto solicitado, corrigissem os seus textos como se fossem

professores, solicitando-lhes que refletissem sobre a sua correção) e por outro lado, proporcionar a participação dos alunos nas atividades, recorrendo ao diálogo como estratégia.

Na área curricular de estudo do meio promovemos atividades de modo a levar os alunos a participarem na vida cívica de forma ética e responsável e a interpretarem acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respetivos quadros de referência histórica, social e geográfica e com base em vivências, relatos de experiências, saberes, observação e experimentação em contato direto com o meio envolvente.

No que respeita à área curricular de matemática, os objetivos principais enquadravam-se no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e no desenvolvimento do raciocínio e da comunicação matemática. Neste sentido, foi nossa pretensão que diferentes experiências de aprendizagem, baseadas em situações reais dos alunos os levassem a resolver problemas e a explicitar o seu raciocínio.

Na área de expressão e educação físico-motora, levámos os alunos a cooperarem entre si em jogos e exercícios, compreendendo e aplicando regras combinadas. Para o efeito recorremos aos jogos tradicionais, levando assim os alunos a conhecer as suas tradições, pois a “atividade lúdica é fundamental para a criança. Para ela, tudo é pretexto para jogar, servindo, simultaneamente, para testar as suas capacidades. Como o trabalho é a atividade do adulto, o jogo é a atividade da criança” (Maria e Nunes, 2006, p.6).

Em relação à área de expressão e educação musical, através do corpo em movimento em jogos de roda e dança, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver potencialidades musicais. Assim, através de canções populares, levámos os alunos a conhecerem tradições, desenvolvendo-se enquanto pessoas. Para além disso, realizámos atividades que possibilitaram o desenvolvimento de competências relacionadas com a discriminação auditiva e visual, pois, como refere Vasconcelos (2006, p. 17), este tipo de atividade promove o desenvolvimento de competências essenciais relacionadas, quer com a perceção, quer com a discriminação auditiva, assim como com a memória e leitura visual.

No que reporta à área da expressão e educação dramática, os alunos, a partir de temas propostos, tiveram a oportunidade de desempenhar diferentes papéis, dramatizando situações, expressando sentimentos e criatividade, pois a expressão dramática “proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos fatores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003, p.32).

A manipulação de diferentes materiais e o reconhecimento das potencialidades de materiais reciclados foram as propostas que utilizámos para a área da expressão e educação plástica. Neste âmbito os alunos apresentaram formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade, desenvolvendo a capacidade de reconhecer a potencialidade de diferentes materiais através da sua criatividade.

A cidadania, como área transversal, constituiu-se fundamental como processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, fomentadas em situação de estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam uma sociedade. Pelo referido, possibilitámos momentos de debate sobre determinados temas que culminaram em momentos de reflexão.

Em suma, estes foram os princípios sustentadores da prática educativa supervisionada no 1.º ciclo, tendo em conta as necessidades e experiências vivenciadas pelos alunos, bem como os próprios programas de ensino para este ciclo.

Para cada intervenção, à semelhança do pré-escolar, foi elaborada uma sequência didática, onde definíamos estratégias de aprendizagem de acordo com as intenções pedagógicas para potenciar o desenvolvimento de competências nos alunos.

#### **4.2.1. Situações educativas em contexto do 1.º ciclo do ensino básico**

A prática educativa desenvolvida neste contexto constou de quatro intervenções de prática pedagógica supervisionada, sendo a última uma prática conjunta com o núcleo de estágio, conforme calendarização do Quadro 7.

Esta calendarização resultou da proposta da professora cooperante, tendo em conta as planificações da escola para o 1.º período letivo. Neste sentido, fazendo um levantamento das competências que os alunos deviam desenvolver para atingir as metas de aprendizagem, planificávamos as intervenções articulando com os conteúdos que permitiam ativar as competências.

Intervenção	Conteúdos/temas
24, 25 e 26 de outubro	<p>Área curricular de português</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pontuação e sinais auxiliares de escrita</li> </ul> <p>Área curricular de matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Números naturais – Relações numéricas</li> <li>✓ Operações com números naturais – Adição e subtração</li> </ul> <p>Área curricular de estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ História de Portugal – A Reconquista cristã e a formação de Portugal</li> </ul> <p>Área de cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valores / Atitudes – solidariedade e partilha</li> </ul> <p>Área de expressão e educação físico motora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dança – Coreografia</li> </ul>
14, 15, 16, 17 e 18 de novembro	<p>Área curricular de português</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecimento explícito de língua – Nomes (variação em género, número e grau)</li> </ul> <p>Área curricular de matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Operações com números naturais – Divisão</li> <li>✓ Regularidades – Sequências</li> </ul> <p>Área curricular de estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ História de Portugal – 3.<sup>a</sup> Dinastia e 4.<sup>a</sup> Dinastia</li> </ul> <p>Área de cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relações interpessoais – A amizade</li> </ul> <p>Áreas de expressão e educação físico motora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Jogos – Jogos tradicionais</li> </ul> <p>Área de expressão e educação musical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritmo corporal</li> </ul> <p>Área de expressão e educação dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dramatização</li> </ul> <p>Área de expressão e educação plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Moldagem e escultura</li> </ul>
5, 6 e 7 de dezembro	<p>Área curricular de português</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escrita – Revisão de textos e texto conversacional</li> </ul> <p>Área curricular de matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Geometria – Círculo e circunferência; noção de ângulo e retas paralelas e perpendiculares</li> </ul> <p>Área curricular de estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ À Descoberta dos outros e das instituições – O passado nacional – Os feriados nacionais e símbolos nacionais</li> </ul> <p>Área de cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relações interpessoais – Valores</li> </ul>
14 de dezembro	Preparação da festa de natal – Mercadinho de Natal (prática conjunta)

**Quadro 7** – Calendarização da prática educativa supervisionada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Partindo desta calendarização, passamos a apresentar um resumo de algumas situações educativas desenvolvidas durante as intervenções de modo a dar uma visão geral do trabalho desenvolvido.

Para que as planificações orientassem uma ação educativa consciente e eficaz, de modo a contribuir para o êxito da aprendizagem dos alunos, aquando da elaboração das mesmas, tínhamos em conta as necessidades dos alunos, o PCT, o PAA e documentos orientadores da ação educativa para o 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, na área curricular de português, durante a primeira intervenção, não se tratando de novos conteúdos e de modo a aferir os conhecimentos dos alunos, considerámos pertinente apresentar uma atividade relacionada com os sinais de pontuação. Assim, cada aluno recebeu uma folha dobrada a meio, com informação sobre as funções dos sinais de pontuação e os sinais auxiliares da escrita, não estando a sua representação gráfica visível. Esta tarefa realizou-se a pares e cada aluno tentou identificar o sinal de pontuação ou os sinais auxiliares da escrita do seu par, pela descrição da sua funcionalidade, registando a resposta do seu par. Posteriormente os alunos confrontaram as respostas com a representação gráfica que se encontrava no interior da folha dobrada que receberam. Pedimos ainda que os alunos registassem a informação, tendo esta tarefa duas funções: uma como forma de o aluno poder consultar a informação e outra como forma de colmatar a dificuldade de escrita, por parte de alguns alunos que ao transcrever cometiam erros ortográficos. Durante a segunda intervenção, que se estendeu por uma semana, trabalhámos uma obra de literatura infantil, o conto “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, proposta pelo Plano Nacional de Leitura. Considerámos que a estratégia de recorrer a um guião de leitura para exploração do conto foi uma mais valia na medida em que nos permitiu potenciar o desenvolvimento de diferentes competências, trabalhando conteúdos como: elementos paratextuais do livro; tipo de texto e suas características; caracterização de personagens; identificação da ação no tempo e no espaço; pesquisa de novos vocábulos; identificação e caracterização dos nomes; construção de frases; aplicação de regras gramaticais; criação de texto, entre outros. Ou seja, permitiu que os alunos desenvolvessem competências quer a nível de compreensão e expressão oral, quer a nível de leitura e escrita, quer a nível de conhecimento explícito da língua. Durante a exploração do conto, recorremos à autoavaliação, permitindo que os alunos estabelecessem planos para as suas tarefas (estipulando objetivos), executassem a tarefa (identificando o que já tinham feito e o que ainda tinham para fazer) e finalmente avaliassem o seu desempenho

(identificando as suas dificuldades e os seus êxitos), desenvolvendo desta forma competências para uma aprendizagem autorregulada. Como se pode observar pela descrição e análise dos da atividade.

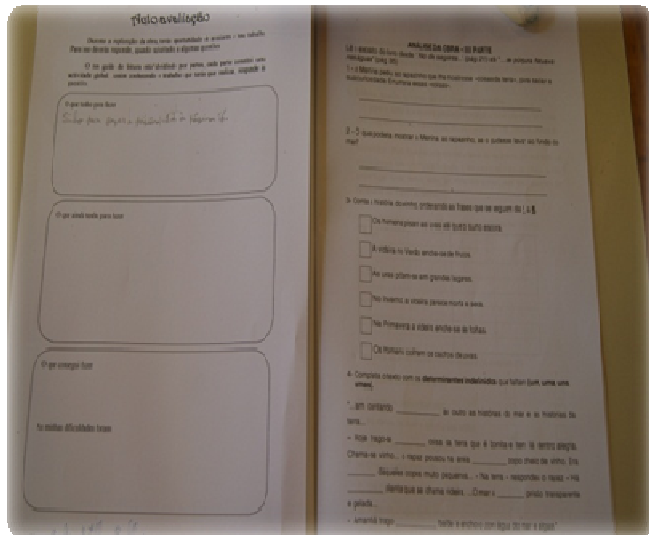


**Figura 5** - Registo da apresentação do conto

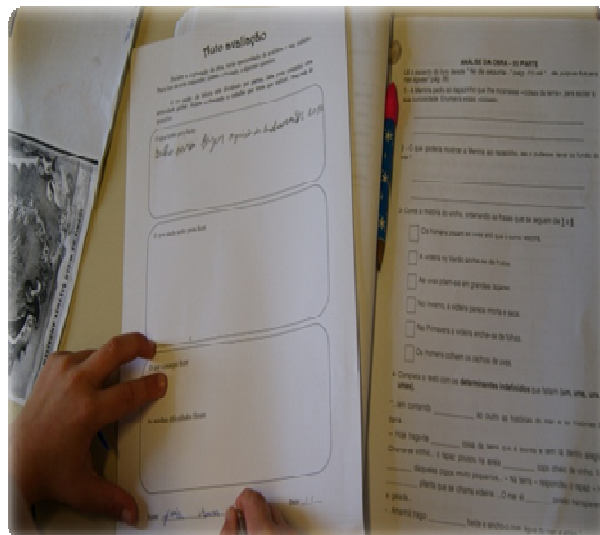


**Figura 6** - Registo da explicação da atividade

Após a apresentação do conto “A Menina do Mar”, explicámos aos alunos que durante a exploração do conto, tendo como base um guião de leitura, estes teriam a oportunidade de avaliarem o seu trabalho, preenchendo uma ficha de autoavaliação, só que desta vez o preenchimento da ficha seria feito em diferentes momentos. No primeiro momento os alunos deveriam responder à questão “o que tenho para fazer?”



**Figura 7** – Registo do aluno Q



**Figura 8** - Registo do aluno N

Os registos dos alunos à primeira questão da ficha de autoavaliação “O que tenho para fazer...” identificaram como objetivo a resolução da 1.ª parte do guião de leitura ou seja, todos os alunos responderam que tinham que responder até à questão n.º 15. A nossa pretensão era levar os alunos a definirem objetivos, tendo conhecimento do trabalho e

consciência das suas capacidades. Estes definiram apenas um objetivo, ou seja serem capazes de responder às 15 questões explanadas na 1.ª parte do guião de leitura. Estes resultados não foram o que esperávamos na medida em que, pretendíamos que os alunos, ao conhecerem o guião de leitura, identificassem objetivos mais concretos como por exemplo reler o texto, identificar personagens, construir frases, classificar nomes. No entanto consideramos que o nosso objetivo para esta questão foi em parte cumprido na medida em que os alunos definiram um objetivo.

Depois de terem respondido a esta questão, e tendo conhecimento da tarefa que tinham para realizar, executaram a tarefa de acordo com o que tinham definido para fazer. Após algum tempo foi solicitado que os alunos registassem “O que ainda tenho para fazer?” ( Figura 9 e Figura 10).

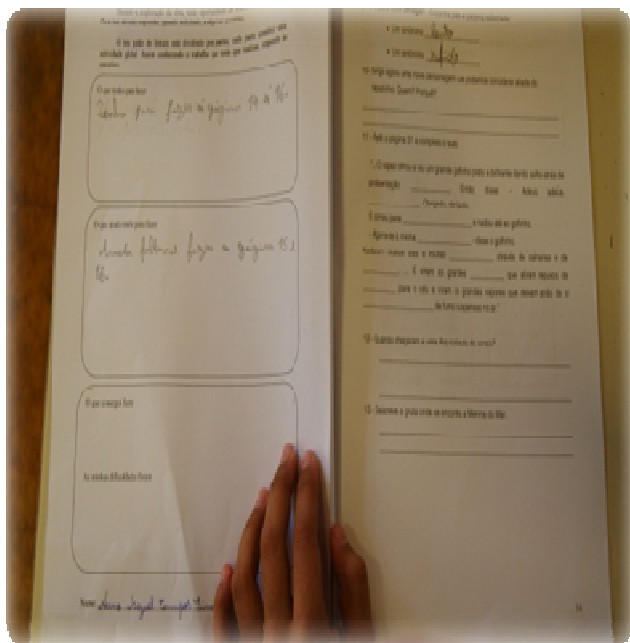


Figura 9 – Registo do aluno B

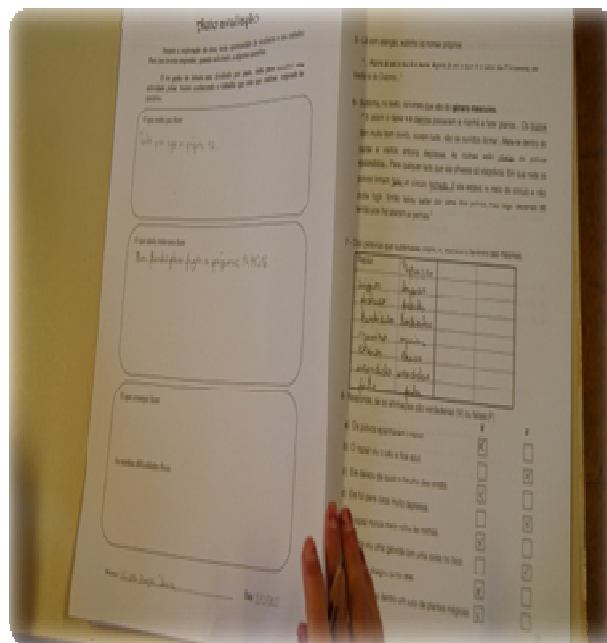


Figura 10 - Registo do aluno L

À semelhança do verificado no primeiro momento de registo da ficha de autoavaliação no segundo momento, os alunos à questão “O que ainda tenho para fazer...” limitaram a sua resposta na identificação da numeração das questões ou das páginas, quer o aluno B quer o aluno L revelaram, durante a realização desta atividade, um ritmo diferente dos restantes colegas avançando para resolução da 2.ª e da 3.ª parte do guião de leitura. Terminado o tempo previsto para a resolução da tarefa foi solicitado que os alunos respondessem às últimas

questões da ficha de auto avaliação “O que consegui fazer...” e “As dificuldades que tive foram...”

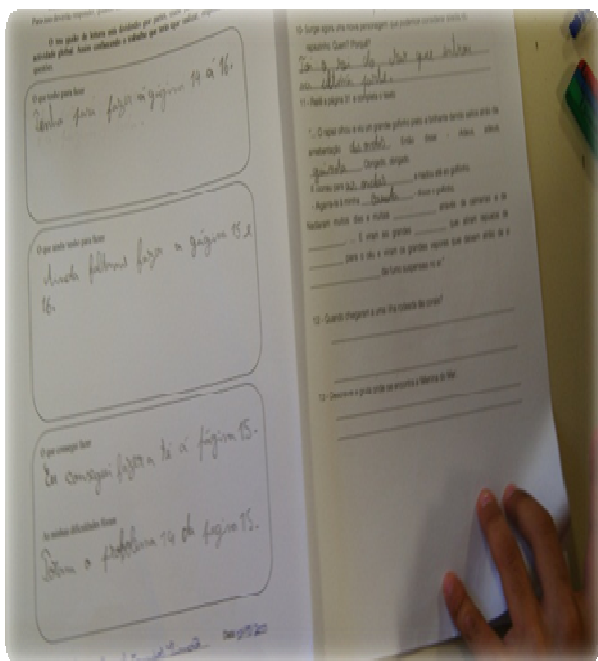


Figura 11 – Registo do aluno B

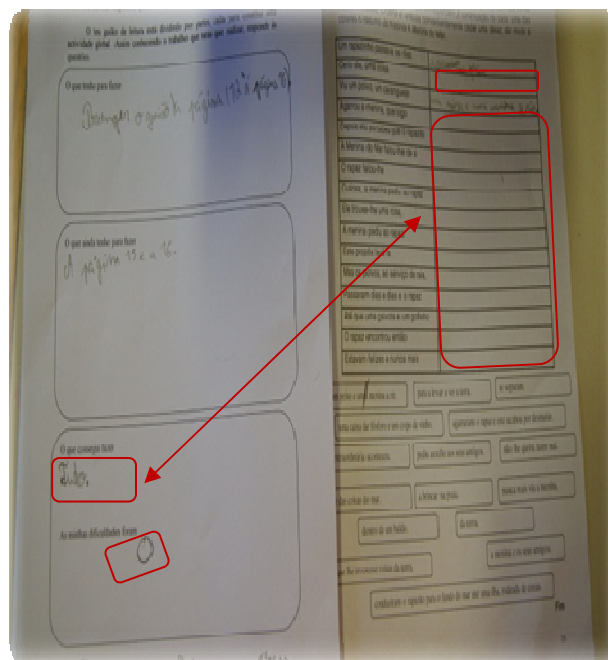


Figura 12 - Registo da aluna F

No terceiro momento do registo na ficha de autoavaliação, terminada a atividade, os alunos identificaram as suas dificuldades. O aluno B revela que as suas dificuldades “*foram o problema 14 da página 15*” (Figura 11). A situação referenciada pelo aluno reporta ao conhecimento explícito da língua, em que o aluno identificou como dificuldades, classificar nomes quanto ao género, número e grau. A aluna F refere que conseguiu terminar a tarefa “*tudo*” e que as suas dificuldades foram “*0 [zero]*”. No entanto como podemos observar na Figura 12, a aluna não terminou a tarefa, ou seja não conseguiu ordenar frases, de modo a reconstruir o conto. No final da atividade não nos foi possível refletir com os alunos, no momento, devido à gestão de tempo. Contudo, concluímos que trata-se de uma boa estratégia mas que para apresentar resultados é necessário dar continuidade ao desenvolvimento destas atividades de autoavaliação.

Na área curricular de matemática foram trabalhadas na primeira intervenção as relações numéricas. Para o efeito utilizámos como recurso um cartaz interativo com um comboio em que cada carruagem correspondia a uma classe e cada janela das carruagens representava uma ordem. Esta atividade foi desenvolvida a pares. Neste sentido, um elemento retirava duma caixa no mínimo sete e no máximo nove cartões numerados de 0 a 9, colocando os cartões por ordem no comboio. Posteriormente o colega fazia a leitura do número. Durante

a segunda intervenção explorámos a divisão através do material didático “*Montessori*”, na medida em que este permitiu “apresentar situações nas quais a criança enfrenta relações entre objetos (representações concretas de números) que poderão fazê-la refletir, procurar respostas, formular soluções, fazer novas perguntas, descobrir estruturas, numa palavra, preparar a matematização de relações e de operações numéricas” (Matos e Serrazina, 1996, p.197). A exploração do material foi feita a pares. Cada par recebeu um *kit* do referido material e foi-lhes dado tempo para explorar o mesmo. De seguida tentámos levar os alunos a descobrirem a operação da divisão com este material, pedindo-lhes que, utilizando o material, representassem o número 265 e que depois separassem o material em cinco conjuntos com a mesma quantidade de peças cada (divisão exata). Apesar de ainda não terem trabalhado o algoritmo da divisão, alguns alunos não mostraram dificuldade na resolução da tarefa (cf. anexo XXVI). Para passar da exploração da divisão através deste material para o algoritmo da divisão, à pergunta “*então o que estivemos a fazer?*”, os alunos responderam de forma generalizada, “*a dividir*”. Questionados novamente sobre, “*Como poderemos passar para algoritmo?*”, a aluna D respondeu: “*eu sei a minha mãe já me ensinou*”. Então, partindo do conhecimento da aluna, solicitámos que esta fosse ao quadro de ardósia para exemplificar o algoritmo aos colegas. Para consolidação de conhecimentos os alunos jogaram o jogo “4 em linha”, envolvendo a operação da divisão. Através do cálculo mental os alunos deveriam chegar aos resultados corretos para que pudessem ocupar uma “casa” no jogo. Desta forma estavam também a interpretar uma tabela de dupla entrada para a escolha estratégica da “casa” que queriam ocupar. Outra atividade proposta foi a exploração de simetrias de rotação, de translação e de reflexão utilizando espelhos. Neste sentido entregámos a cada aluno um espelho e uma ficha em que eles através deste recurso descobriam as simetrias.

Na área curricular de estudo do meio recorremos, quer à visualização de vídeos e de power point, quer à utilização de jogos, quer a trabalhos de pesquisa. Consideramos que a utilização de vídeos e power point na sala de aula, para além de constituir uma oportunidade de integrar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, pode ser considerada como atividades de grande potencial educativo. Segundo Silva, o vídeo pode ser utilizado como um recurso documental e didático, com objetivos comuns, “isto é, a apresentação clara dos conteúdos, e [...] motivadora, ou seja, a captação do interesse” (Silva, 1996, p.7). Os jogos educativos foram utilizados essencialmente para a consolidação de conhecimentos permitindo que os alunos, através do lúdico, revelassem as suas aprendizagens. A utilização

do jogo, em contexto escolar, revela que existem vantagens focalizadas “no treino ou estimulação ou na facilitação das aprendizagens” (Leite e Rodrigues, 2001, pp.29-30), podendo “ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (Neto, 2009, p. 24).

Face ao exposto, os alunos através do jogo “Quem quer ser milionário”, consolidaram conhecimentos sobre os conteúdos abordados.

Relativamente aos trabalhos de pesquisa, foi proposta uma atividade aos alunos em que estes através de um guião orientador de pesquisa (cf. anexo XXVII) e de uma ida à biblioteca, tiveram oportunidade de, recorrendo à internet, pesquisar, selecionar e registar informação que lhes permitisse elaborar um resumo escrito sobre conteúdos previamente combinados. Analisando os registos dos alunos, consideramos que o guião de pesquisa permitiu orientar os alunos a defenirem os seus objetivos, como podemos observar pelo Quadro 8 onde destacamos algumas respostas dos alunos às questões do referido guião.

Alunos	o que pretendes?	qual a finalidade da pesquisa?	o que sabes sobre o tema?	o que deve incluir o teu trabalho?	o que pretendes saber?
Q	<i>“tenho que fazer uma pesquisa sobre o Rei D. Filipe I”</i>	<i>“preparar um texto para apresentar na sala”</i>	<i>“o rei D.Filipe I é da 3.ª dinastia”</i>	<b>“informações importantes sobre o rei”</b>	<i>“em que século ele foi rei, quem foi o seu filho”</i>
L	<i>“procurar informações sobre o Rei ”</i>	<i>“Escrever um texto”</i>	<i>“o nome do Rei”</i>	<b>“informações sobre o rei”</b>	<i>“a dinastia, quantos anos foi rei, se era casado”</i>
N	<i>“pesquisar”</i>	<i>“recolher informações”</i>	<i>“sei que a 3.ª dinastia só deve 3 reis”</i>	<b>“informações sobre o rei”</b>	<i>“muita coisa”</i>
A	<i>“pesquisar sobre o Rei</i>	<i>“procurar informações e fazer um resumo para a turma”</i>	<i>“sei que o rei é da 4.ª dinastia”</i>	<b>“informações do rei”</b>	<i>“o ano que nasceu, o ano que morreu, o cognome”</i>

**Quadro 8** – Registos dos alunos para um trabalho de pesquisa

Ao analisarmos o Quadro 8 verificamos que as respostas apresentadas pelos alunos A, L, N e Q à questão “o que deve incluir o teu trabalho?” foram semelhantes. Esta situação deveu-se ao facto de os alunos, no início da atividade, terem questionado sobre esta pergunta, à qual respondemos que eles tinham que recolher **informações importantes sobre o rei** que estavam a pesquisar. A análise horizontal do quadro permite-nos identificar a planificação dos alunos para a realização da tarefa (estabelecer objetivos, antecipar resultados e concretizar um plano). Ainda no âmbito da planificação da tarefa os alunos responderam a questões como:

*quem?*, *o quê?*, *quando?*, *porquê?* e *como?*. Depois executaram a tarefa redigindo um texto com base nas informações recolhidas (execução). Terminada a tarefa de pesquisa os alunos refletiram sobre o seu trabalho, identificando se tinham recolhido a informação necessária e confirmando a resposta a todas as questões (confirmação/reflexão). Finalmente avaliaram o seu trabalho, reconhecendo possíveis dificuldades quer em definir o plano realizado quer em encontrar respostas para as questões definidas, classificando o trabalho apresentado e revelando satisfação perante os resultados.

Consideramos importante “a criação de hábitos de pesquisa e o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em diferentes suportes e linguagens” (ME, 2009, p. 67). Estes trabalhos depois do nosso *feedback* escrito foram digitalizados e impresos em folhas de acetado, permitindo que cada aluno, utilizando o retroprojector, apresentasse o seu trabalho aos colegas, sendo estes, posteriormente, colocados num painel expositivo, existente na sala, em formato de pergaminhos, dando continuidade a um trabalho anteriormente iniciado.

Foram propostos, no âmbito da expressão e educação físico-motora, jogos tradicionais e jogos coletivos, permitindo aos alunos cooperar com os colegas “procurando realizar acções favoráveis ao cumprimento das regras e do objectivo do jogo” (OCEB, 2004, p. 51).

Após a visão geral de algumas das atividades desenvolvidas com o objetivo de promover o êxito das aprendizagens, potenciar a motivação para aprender, desenvolver estratégias de compreensão, de planificação, de execução e de avaliação de modo a ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de autoavaliação em termos de aprendizagem autorregulada, apresentamos de seguida algumas situações vivenciadas que, no nosso entender, permitiram atingir estes objetivos.

#### **4.2.1.2. Potencialidades das situações pedagógicas no âmbito da autorregulação da aprendizagem**

Conhecidas algumas situações vivenciadas no ensino do 1.º ciclo do ensino básico, importa evidenciar estratégias que potenciaram a aprendizagem autorregulada dos alunos.

Uma das estratégias a que recorriamos em todas as intervenções era a interação verbal com os alunos. Considerámos esta tarefa reguladora, na medida em que, ao ser intencional e participada por todos (alunos e formanda), permitia a valorização e o respeito pelos diferentes modos de pensar. Como refere Monereo, 2007, p. 62) a “interacção verbal ocupa um lugar privilegiado no intercâmbio, ou melhor nas «negociações» que a criança e o adulto

estabelecem para chegarem à partilha de certos significados”. Face ao exposto, tínhamos preocupação com a abrangência e o sentido que dávamos às questões colocadas aos alunos, recorrendo frequentemente a questões abertas, que nos permitissem interpretar os conhecimentos destes e ao mesmo tempo possibilitar-lhes a partilha de conhecimentos. Para que esta estratégia resultasse fomos-nos apercebendo que era necessário dar tempo aos alunos, para pensar o que permitia explorar mais do que uma resposta correta, como podemos observar pelo registo de observação da intervenção do dia 5 de dezembro (cf. anexo XXVIII).

Abordar o erro como estratégia para a aprendizagem autorregulada, encarando-o como uma ocorrência inerente ao processo de aprendizagem, permitiu-nos recolher informação, analisando-a e interpretando-a de modo a formular novas hipóteses, a questionar e /ou apontar pistas de modo a que os alunos, gradualmente, fossem desenvolvendo a sua autonomia através da capacidade de identificar e de corrigir o erro. Neste sentido, sempre que dávamos *feedback* escrito ou oral aos alunos, tentávamos utilizar uma linguagem ou explicação clara de modo a que, não corrigindo imediatamente o erro, os alunos fossem capazes de se autoavaliarem, como se verificou durante uma tarefa de consolidação de conhecimentos aquando da intervenção do dia 16 de novembro (cf. anexo XXIX). Constatámos que, recorrendo aos erros dos alunos, conseguimos que os mesmos, não sendo imediatamente confrontados com a correção mas com orientações complementares, identificassem e corrigissem os seus erros. Desta forma o facto de termos dado aos alunos a hipótese de identificarem os erros, sendo os próprios alunos a corrigi-los de modo a alcançarem repostas corretas resultou, no nosso entender, numa estratégia de autorregulação da aprendizagem.

Com o objetivo de concretizar uma avaliação formativa que permitisse aos alunos assumirem a responsabilidade do seu processo de aprendizagem e de avaliação, recorremos à autoavaliação como estratégia de consciencialização das qualidades próprias, ou seja, houve tarefas em que os alunos confrontaram os seus resultados com os resultados desejados (cf. anexo XXX). Como refere Serpa (2010, p. 147) a “apropriação, pelos alunos, dos objectivos desejados pode constituir um forte elemento de motivação, planeamento e de controlo da aprendizagem”.

Face ao exposto, a autoavaliação foi outra estratégia que fez parte integrante da nossa prática pedagógica, pelo que passamos a apresentar um trabalho realizado em grupo no âmbito da unidade curricular de Seminário II, inserida no plano de estudos do mestrado em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, que teve como principal objetivo

compreender se o jogo, utilizado como recurso pedagógico, contribuía para tornar a aprendizagem mais motivante e conseqüentemente para a autorregulação da mesma, na medida em que a motivação é fundamental para que o aluno se empenhe e se esforce na realização das atividades. Nérici (1966, p. 200) aponta mesmo que a “motivação é fator decisivo no processo da aprendizagem e não poderá haver, por parte do professor, direção da aprendizagem se o aluno não estiver motivado, se não estiver disposto a despende esforços”. Consideramos que o facto de o jogo se reger geralmente por regras, onde estão explicitados e definidos os objetivos a atingir, leva a que os alunos, de alguma forma o executem autonomamente, permitindo autorregular o seu processo de aprendizagem. Para Barbeiro (1998, p. 19)

O facto de o jogo ter um termo pré-determinado aproxima temporalmente os resultados. Deste modo, a resposta relativa ao êxito não fica à espera ou dependente dos momentos de avaliação por parte do professor ou da consecução dos objetivos educacionais verificável a médio ou longo prazo, na maior parte dos casos a resposta relativa ao grau de êxito é imediata, acompanhando o desenrolar do jogo ou o seu desfecho e pode ser consciencializada pelos participantes.

Com objetivo de verificar se o jogo, utilizado como recurso pedagógico, contribuía para a motivação e autorregulação dos alunos passamos a descrever a atividade que decorreu no dia 16 de novembro. Durante a atividade utilizámos como estratégia de aprendizagem o jogo, para consolidação de conhecimentos na área curricular da matemática, nomeadamente o “Jogo Aritmético”, com intuito de os alunos utilizarem estratégias de raciocínio matemático e de cálculo mental para as operações da multiplicação e da adição. Os jogos “4 em Linha” e “O Campeão da Tabuada” foram usados para compreensão e memorização das tabuadas.

Explicámos ao grande grupo que iriam realizar jogos para ajudar na memorização das tabuadas. Nesta altura os alunos ficaram muito entusiasmados, alguns, inclusivamente, bateram palmas.

De seguida procedemos à explicação das regras dos jogos. Aquando desta explicação os alunos estiveram atentos a escutar (Figura 13).



**Figura 13** - Registo da explicação da atividade

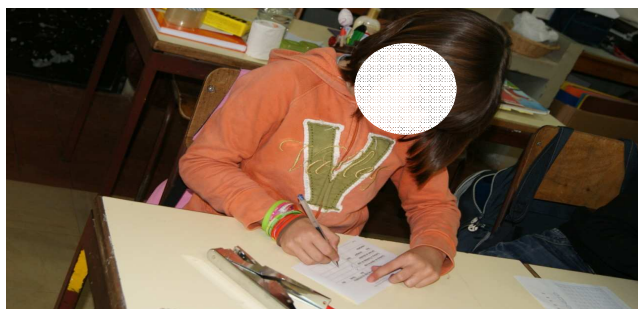
Os alunos foram agrupados dois a dois, de acordo com a sua disposição na sala não se verificando nenhum tipo de insatisfação relativamente à constituição dos grupos. Foram assim formados oito grupos, ficando três grupos com o jogo “4 em Linha”, três com o jogo “O Campeão da Tabuada” e dois com o “Jogo Aritmético”. Antes de iniciarem a atividade, entregamos-lhes uma ficha de autoavaliação (Figura 14) explicando-lhes que deveriam ler com atenção e ser verdadeiros no seu preenchimento.

<b>Auto avaliação do Jogo "4 em Linha"</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Talvez</b>	<b>Não</b>
<b>Conheço as regras do jogo</b>			
<b>Conheço a finalidade do jogo</b>			
<b>Sei bem as tabuadas</b>			
<b>Vou conseguir bons resultados</b>			

Nome: \_\_\_\_\_

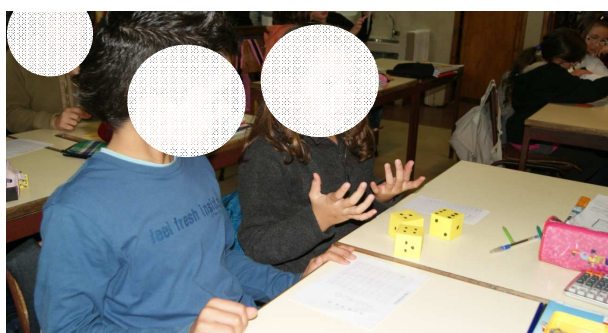
**Figura 14** - Ficha de autoavaliação antes de realizarem a tarefa.

Após o seu preenchimento (Figura 15), as fichas de autoavaliação foram recolhidas antes de os alunos realizarem a tarefa.



**Figura 15** - Registo do preenchimento da ficha de autoavaliação antes do início da tarefa

Enquanto os alunos realizaram os jogos foram registando os seus cálculos e as respostas corretas relativamente às questões das tabuadas nos jogos (Figura 16 e Figura 17).



**Figura 16** – Registo da concretização da tarefa



**Figura 17** – Registo da concretização da tarefa

Terminado o tempo previsto para a realização da tarefa entregámos aos alunos uma ficha de autoavaliação (Figura 18), para que estes preenchessem após a realização do jogo (Figura 19), solicitando, posteriormente, a rotação dos jogos.

Auto avaliação do Jogo "4 em Linha"			
	Sim	Talvez	Não
Gostei do jogo			
Consegui bons resultados			
O meu resultado neste jogo dependeu do meu conhecimento sobre a tabuada			
<input type="checkbox"/> Cumpri os objetivos	<input type="checkbox"/> Não cumpri os objectivos		
<input type="checkbox"/> Preciso de me esforçar mais			
As minhas dificuldades foram:	_____		
Nome:	_____		

**Figura 18** - Ficha de autoavaliação/depois de realizada a tarefa.

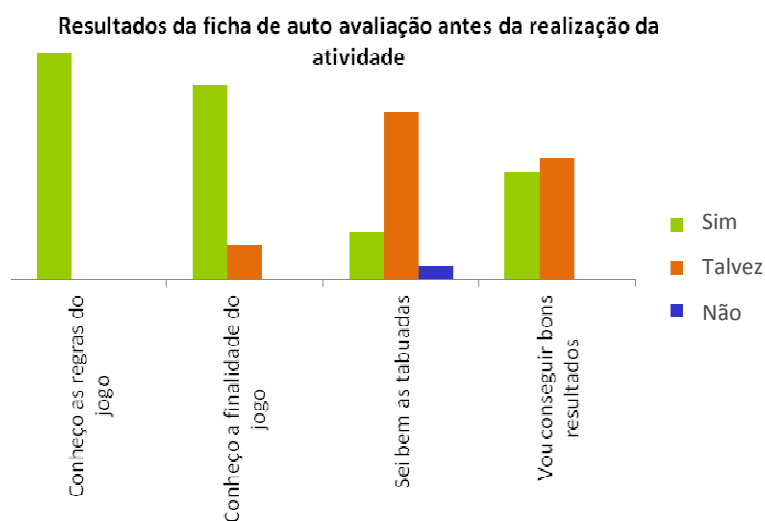


**Figura 19** - Registo do preenchimento da ficha de autoavaliação depois de realizada a tarefa

Alguns alunos pediram para continuar com o mesmo jogo pois ainda não tinham terminado. Esta situação foi aceite, pelo que passámos a fazer a rotação dos jogos de acordo com as solicitações dos alunos, ou seja, quando estes terminavam o jogo.

Durante a realização dos jogos os alunos revelaram-se autónomos, não solicitando o nosso apoio

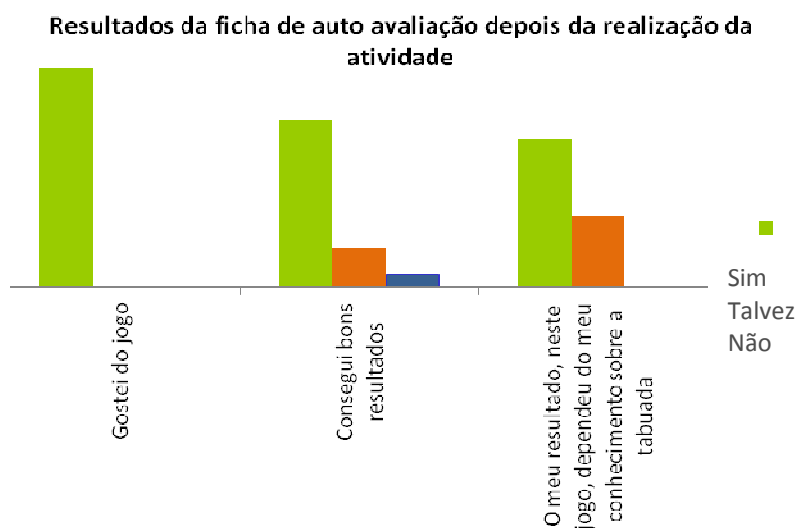
Os registos dos alunos foram posteriormente analisados, originando os resultados apresentados nos Gráficos 1 e 2.



**Gráfico 1** – Resultados dos registos dos alunos antes da realização da atividade.

Analisando os resultados do preenchimento das fichas de autoavaliação antes da realização da tarefa (Gráfico 1), verificamos que todos os alunos referiram conhecer as regras dos jogos desenvolvidos, a maior parte dos alunos identificou a finalidade do jogo.

Relativamente ao conteúdo trabalhado, a maioria dos alunos demonstrou insegurança no que diz respeito ao conhecimento das tabuadas. Em relação à perceção do êxito a maior parte dúvida que tenha êxito.



**Gráfico 2** – Resultados dos registos dos alunos depois de realizada a atividade.

Numa análise aos resultados das fichas de autoavaliação, preenchidas depois de realizada a tarefa, os resultados apresentados no Gráfico 2 permitem-nos verificar que todos os alunos referiram ter gostado dos jogos, tendo a maioria considerado ter obtido bons resultados, identificando que os resultados alcançados dependeram do conhecimento que tinham relativamente às tabuadas.

Partindo da concretização de uma atividade de autorregulação com a intenção de a mesma poder confirmar ou não o nosso objetivo, procedemos à análise da descrição das ações desenvolvidas, partindo da definição dos objetivos e da metodologia a adotar.

Numa primeira fase, delineámos o objetivo da nossa investigação que, como já referimos, consistia em verificar o contributo do jogo na motivação e autorregulação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico. A segunda fase consistiu no levantamento de bibliografia sobre as temáticas em questão e na delimitação dos dados a analisar sendo feita a partir da explicação de como decorreu a atividade na sala de aula, procedemos à elaboração de um sistema de análise da descrição da atividade de autorregulação.

Neste sentido, considerando o objetivo definido – verificar se o jogo, utilizado como recurso pedagógico, contribuía para a motivação e autorregulação dos alunos, criámos as seguintes dimensões de análise.

1. Motivação
  - 1.1 Atenção
  - 1.2 Sentimentos dos alunos
  - 1.3 Conclusão a tarefa
  
2. Utilização do jogo como recurso pedagógico
  
3. Metodologia
  - 3.1 Grande grupo
  - 3.2 Trabalho a pares
  
4. Auto regulação
  - 4.1 Auto avaliação
  - 4.2 Consciencialização
  - 4.3 Conhecimento da atividade
  - 4.4 Reconhecimento do sucesso/insucesso
  - 4.5 Autonomia dos alunos

Partindo destas dimensões de análise construámos o Quadro 9, que apresenta a análise da atividade de autorregulação realizada no dia 16 de novembro.

Análise da atividade de autorregulação		
1. Motivação	1.1. Atenção	✓ Os alunos estiveram atentos a escutar.
	1.2. Sentimentos dos alunos	✓ Os alunos ficaram muito entusiasmados, alguns, inclusivamente, bateram palmas. ✓ Os alunos não demonstraram qualquer tipo de insatisfação relativamente à constituição dos grupos.
	1.3. Conclusão da tarefa	✓ Alguns alunos pediram para continuar com o mesmo jogo pois ainda não tinham terminado. Esta situação foi aceite pela estagiária, que passou a adotar a estratégia de rotação dos jogos de acordo com a solicitação dos alunos, ou seja, quando estes terminavam o jogo.
2. Utilização do jogo como recurso pedagógico		✓ O jogo foi utilizado como estratégia de aprendizagem, para consolidação de conhecimentos na área curricular da matemática, nomeadamente o “Jogo Aritmético”, com o intuito dos alunos utilizarem estratégias de cálculo mental para as operações da multiplicação e da adição e de desenvolverem o raciocínio matemático, e, os jogos “4 em Linha” e “O Campeão da Tabuada” para compreensão e memorização das tabuadas.
3. Metodologia	3.1. Grande grupo	✓ A explicação foi feita ao grande grupo
	3.2. Trabalho a pares	✓ Os alunos foram agrupados dois a dois, de acordo com a sua disposição na sala. ✓ Os alunos formaram oito grupos de dois elementos cada, ficando três grupos com o jogo “4 em Linha”, três com o jogo “O Campeão da Tabuada” e dois com o “Jogo Aritmético”.
4. Autorregulação	4.1. Autoavaliação	✓ Os alunos receberam uma ficha de autoavaliação, para que estes preenchessem <b>após</b> a realização do jogo, solicitando, posteriormente, a rotação dos jogos.
	4.2. Consciencialização	✓ Os alunos receberam uma ficha de autoavaliação <b>antes</b> de iniciarem a atividade, sendo-lhes explicado que deveriam ler com atenção e ser verdadeiros no seu preenchimento. A referida ficha foi recolhida antes dos alunos realizarem a atividade.
	4.3. Conhecimento da atividade	✓ Foi explicado aos alunos as regras dos jogos. ✓ Os alunos tiveram conhecimento de que os jogos iriam ajudar-lhes na memorização das tabuadas.
	4.4. Reconhecimento do sucesso/insucesso	✓ Os alunos ao realizarem os jogos foram registando os seus cálculos e as respostas corretas relativamente às questões das tabuadas nos jogos.
	4.5. Autonomia dos alunos	✓ Os alunos, durante a realização dos jogos, revelaram-se autónomos, não solicitando o apoio da estagiária.

**Quadro 9** – Análise da atividade de autorregulação

Da análise efetuada, podemos presumir que o recurso ao jogo pode ser uma estratégia que contribui para a motivação da aprendizagem e conseqüentemente para a autorregulação da mesma. No início, quando a estagiária propôs a atividade aos alunos, estes manifestaram de imediato o seu entusiasmo. Quando os alunos se sentem entusiasmados facilmente apresentam predisposição para a aprendizagem, pois, como refere Nérci (1966, p. 200), “motivar é predispor os alunos ao aprendizado e à realização de um esforço para alcançarem certos objetivos”.

O facto de os alunos estarem atentos durante a explicação das regras dos jogos levamos a considerar que os mesmos estavam interessados naquilo que a estagiária lhes estava a transmitir. Neste sentido, a atenção é considerada como um indicador da sua motivação. Outro aspeto a ter em conta é o facto de terem concluído a tarefa. A não conclusão de uma atividade leva-nos a pensar que a mesma não está a ser suficientemente motivante para o aluno, “Motivo é o que induz, dirige e mantém a ação” (Nérci.1966:204).

Por outro lado, o facto de os alunos terem conhecimento da atividade que tinham para desenvolver e dos objetivos a atingir permitiu que estes se consciencializassem, reconhecendo o seu sucesso e/ou insucesso, tornando-se desta forma autónomos.

Verificamos que durante o processo de aprendizagem ao criar-se uma situação de necessidade (motivação), associada à classificação vislumbrando-se um dos objetivos capazes de lhe darem resposta, os alunos envolvem-se de forma mais esclarecida na sua superação. Através do esforço para solucionar a dificuldade, ocorre solução ou satisfação da necessidade, o que diminui a tensão e os alunos aprendem a direcionar o seu comportamento, para agir de maneira mais ou menos idêntica em situações similares. Os alunos, ao saber que se devem aplicar e como se devem aplicar para ter sucesso escolar, a autorregular as suas aprendizagens, através da avaliação do seu desempenho. Neste sentido verificámos que o contributo do jogo na motivação e autorregulação dos alunos foi positivo pois estes demonstraram ao longo da atividade interesse, entusiasmo e atenção como pudemos verificar nos dados analisados.

Consideramos que as estratégias promotoras da autorregulação da aprendizagem são essenciais, pelo que devem ser consideradas como uma componente a privilegiar no processo educativo. Contudo para que se concretize este objetivo é necessário, na nossa opinião, diversificar tarefas e permitir que estas aconteçam de forma continuada, uma vez que em situações isoladas as mesmas terão pouco impacto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançando um olhar retrospectivo sobre a ação desenvolvida aquando da prática educativa supervisionada, apresentada neste relatório de estágio, consideramos que esta revestiu-se de extrema importância na nossa formação de educadores/professores, apresentando-se como uma construção progressiva de um processo de aprendizagem, que contou com a colaboração de todos os intervenientes que dele fizeram parte.

Durante este percurso, que encaramos como o início de um processo de formação que nunca estará completo e acabado, todas as etapas foram enriquecedoras. No entanto, gostaríamos de destacar a relação com as crianças, pelos momentos maravilhosos que nos proporcionaram. Foi muito prazeroso não apenas pelo retorno satisfatório das aprendizagens, mas pelos gestos de afeto explícitos nas suas manifestações de aceitação e de carinho. Acreditamos que estas crianças serão sempre os nossos meninos, pois foram elas que nos proporcionaram o que há de melhor nesta profissão. A dinâmica de reciprocidade afetiva favoreceu, no nosso entender, quer o nosso empenhamento, quer o envolvimento das crianças no processo educativo, dando sentido à prática educativa e estimulando a aprendizagem.

Consideramos que a prática educativa supervisionada é um marco para a vida, uma etapa fundamental da formação de futuros profissionais da educação, é o tempo de, mediante orientação e supervisão, experienciarmos conhecimentos académicos, baseados em fundamentação teórica. Contudo esta não é, como se sabe, uma profissão linear, e como tal não seguimos numa única direção, pelo que durante este período sentimos algumas dificuldades decorrentes da inexperiência da prática pedagógica. Porém, por ser o período estágio, podíamos contar com o apoio e com as críticas, quer do núcleo de estágio, quer das orientadoras cooperantes e da universidade, o que nos permitia evoluir no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas.

O desenvolvimento da prática educativa levou-nos a uma atitude de questionamento constante, consciencializando-nos para a importância da reflexão, no sentido de apoiar e melhorar a ação, por forma a promover o sucesso educativo. A reflexão permitia-nos analisar a nossa ação, dando lugar a novas formas de agir e de equacionar situações da prática, procurando adequá-la aos interesses das crianças, através de uma base sólida e fundamentada tendo em conta as propostas curriculares e a articulação das mesmas aos contextos onde se inseriam. Ao assumirmos esta atitude reflexiva observávamos, planificávamos, avaliávamos e reformulávamos as nossas práticas, para realizarmos um trabalho que se revertesse válido para

as crianças. Este processo potenciava o desenvolvimento da nossa autonomia, enquanto futuros profissionais de educação.

A sociedade atual coloca-nos desafios cada vez mais exigentes. Neste sentido é nossa responsabilidade percebermos o nosso papel enquanto profissionais da educação, pelo que é fundamental munirmos as crianças com instrumentos que lhes permitam mobilizar recursos e conhecimentos úteis à resolução dos problemas que encontra. Face ao exposto, a autorregulação como tema de aprofundamento deste relatório, permitiu viabilizar uma educação orientada pela expressão “aprender a aprender”.

Considerando as crianças como sujeitos ativos na construção do seu processo de aprendizagem, norteámos a nossa prática educativa no sentido de proporcionar experiências que permitissem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a aquisição de estratégias reguladoras, favorecendo o processo de autoavaliação.

Sendo a regulação inerente ao ser humano, ao refletirmos sobre o percurso de aprendizagem que vivenciámos, pensamos ter contribuído, através do potencial pedagógico das atividades realizadas, para o desenvolvimento nas crianças de capacidades metacognitivas, promovendo gradualmente a sua autonomia.

Os resultados das aprendizagens das crianças, ao longo da ação educativa sintetizada neste relatório, revelam que atingimos em parte o objetivo a que nos propusemos, ou seja, permitiu que as crianças, tendo conhecimento dos objetivos a alcançar e da perceção das suas capacidades e limitações, planificassem as tarefas, procurando a sua execução estratégica e avaliassem o seu desempenho de modo a desenvolver a sua capacidade de ajustar o seu processo de aprendizagem e, assim, melhorar o seu desempenho escolar.

Este processo admitia que as crianças, perante a antecipação da realização das tarefas, refletissem sobre os procedimentos necessários às mesmas, tornando-as mais suscetíveis de sucesso e mais significativas, o que nos levava a atingir um dos objetivos do sistema de educação, promovendo oportunidades educativas para todas as crianças e para cada uma. Consideramos que o nosso desafio foi incentivar as crianças à prática da autoavaliação através da reflexão sobre a sua ação, coresponsabilizando-as pelo seu próprio processo de aprendizagem. Este é sem dúvida um desafio que deixamos a todos os educadores/professores, para que, reconhecendo a importância da autorregulação no sucesso escolar, recorram a estratégias e instrumentos potenciadores desta prática.

Conscientes do facto de os resultados não serem imediatos, um olhar para trás leva-nos a acreditar que as crianças, nossas cúmplices neste processo, desenvolveram uma maior capacidade de se autoavaliarem de forma mais reflexiva, identificando os seus erros, as suas dificuldades e as suas dúvidas, procurando desta forma ultrapassá-las, discutindo e partilhando ideias o que lhes permitia o desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação.

Importa ainda referenciar que a integração e articulação da teoria com a prática foi possível pelo aprofundamento teórico que nos permitiu auferir do suporte necessário para as situações reais de ensino/aprendizagem durante a nossa prática educativa.

Foi nosso intuito desenvolver uma investigação ação relacionada com a temática deste relatório, contudo considerando o curto período de tempo para a recolha de dados e a falta de experiência em elaborar um trabalho enquadrado nesta metodologia, optámos por um trabalho exploratório, integrando e analisando criticamente esta área durante as nossas intervenções. Todavia, consideramos que o trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças, reconhecendo que o mesmo teria sido mais benéfico se dispuséssemos de mais tempo de prática educativa, na medida em que consideramos que a prática de autorregulação deve ser sistemática.

Durante o processo de estágio deparámo-nos com alguns aspetos que consideramos limitativos, a par dos quais destacamos: a dificuldade em gerir o acumular de tarefas inerentes à situação de estagiária e à condição de trabalhadora estudante; o facto de nem sempre ser fácil o acesso a bibliografia que sustentasse a prática pedagógica quer pela falta de tempo quer pela indisponibilidade dos livros, uma vez que estes eram requisitados por outros colegas; a dificuldade em adaptar certas tarefas que se tornassem exequíveis às crianças com currículos individuais adaptados quando realizadas em grande grupo e a gestão do tempo curricular.

Gostaríamos de no fim desta etapa salientar a importância para uma formação contínua no sentido sensibilizar educadores/professores para a importância da autorregulação da aprendizagem, na medida em acreditamos nas implicações enriquecedoras que esta promove no desenvolvimento das crianças, devendo como tal ser uma prática a privilegiar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Roldão, M.** (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento dos profissionais*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Allal, L.** (1986). Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In L. Allal; J. Cardinet e P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, C.; Andrade, A. ; Sá, M. ; Marques, D. e Martins, F.** (1997). A Formação de Professores pela Observação: Relato duma Experiência de Supervisão no Ano de Estágio Pedagógico. In L. Leite; M. Duarte; R. Castro; J. Silva; A. Mourão e J. Precioso. *Didácticas Metodológicas da Educação*. (pp. 839-849). Braga: Departamento de Metodologias da Educação.
- Alonso, L. et al** (1995). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R.** (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Barbeiro, L.** (1998). O jogo no ensino-aprendizagem da Língua. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação.
- Barbier, M.** (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto. Porto Editora.
- Bartolomeis, F.** (1981). *Avaliação e Orientação: Objectivos, Instrumentos, Métodos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Bertrand, Y.** (1998). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Botelho, M.** (2006). *Supervisão e Culturas de Inovação: Compreender o processo, instituir a mudança: Um estudo de caso na EBI de Lagoa*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade em Educação de Infância. Ponta Delgada. Universidade dos Açores.
- Capucha, L.** (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardinet, J.** (1986). Linhas de Desenvolvimento dos Trabalhos Actuais sobre a Avaliação Formativa. In L. Allal; J. Cardinet e P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 13-23). Coimbra: Livraria Almedina.

- Castro, J. e Rodrigues, M.** (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- De Ketele, J.** (1986). A Propósito das Noções de Avaliação Formativa, de Avaliação Sumativa, de Individualização e de Diferenciação. *In* L. Allal; J. Cardinet e P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. (pp. 211-219). Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J.** (2002). Prefácio. *In* M. Lebrun. *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. (pp. 11-13). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, M.** (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Dinis, R. e Roldão, M.** (2004). Gestão Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Discursos e Práticas. *In* J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*. (pp. 59-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estrela, A.** (1986). *Teoria de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Centro Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. e Nóvoa, A.** (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.** (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. *In* J. Formosinho; B. Spodek; P. Brown; D. Lino e S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 51-92). Porto: Porto Editora, Lda.
- Freire, P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gay, G.** (1991). Desenvolvimento Curricular. *In* F. Machado e M. Gonçalves. *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. (pp. 65-69). Rio Tinto: Edições Asa.
- Goodson, I.** (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.
- Hannah, L. e Michaelis, J.** (1985). *Enquadramento Global: Um Guia para Planificação e Avaliação Sistemáticas*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Hohmann, M. e Weikart, D.** (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banet, B. e Weikart, D.** (1984). *A Criança em Acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, M.** (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores. (Tese de Doutoramento)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Leite, C.** (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios*. In C. Freitas; C. Leite; J. Morgado e M. Valente. *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. (pp. 29-37). Porto: Asa Editores II, S.A.
- Leite, C. e Rodrigues, M. L.** (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério Público.
- Lino, D.** (1996). *O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. Formosinho; B. Spodek; P. Brown; D. Lino e S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 95-136). Porto: Porto Editora, Lda.
- Machado, F. e Gonçalves, M.** (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Maria, A. e Nunes, M.** (2006). *A Actividade Física e Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações programáticas*. Associação Nacional de Municípios Portugueses.
- Marques, B. e Costa, J.** (2004) *A (des)articulação Curricular entre o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*. (pp. 129-141). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R.** (1983). *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Marques, R.** (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- Martins, M.** (2000). Apoios Educativos e Práticas Pedagógicas. In S. Jesus e M. Martins. *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. (pp. 11-26). Porto: Asa Editores II, S.A.
- Matos, J. e Serrazina, M.** (1996). Didática da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Medeiros, E.** (2005). *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E.** (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade. In E. Medeiros. (coord). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. (pp. 65 – 83). Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Monoero, C. (org).** (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Nérici, I.** (1966). *Introdução à didática geral: dinâmica da escola*. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura.
- Nérici, I.** (1976). *Metodologia do Ensino*. Brasil: Editora Atlas S.A.
- Neto, C.** (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In M. Condesa (Org.). *(Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade*.(pp. 19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Niza, S.** (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho; B. Spodek; P. Brown; D. Lino e S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto: Porto Editora, Lda.
- Nóvoa, A.** (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A.** (1995). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.** (1995). Análise Curricular da Avaliação. In J. Pacheco e M. Zabalza. *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. (pp. 39-49). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J.** (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. e Monteiro, M.** (2002). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Patrício, M.** (2009). Filosofia do Currículo e Formação de Professores. Uma Reflexão. In E. Medeiros (coord.). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. (pp. 11-28). Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Perrenoud, P.** (1999). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 171-206). Porto: Porto Editora, Lda.
- Perrenoud, P.** (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P.** (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Armed Editora: Porto Alegre.
- Pinheiro, M.** (2008). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspectivas de Educadoras de Infância Cooperantes e não Cooperantes*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pinto, F.; Viana, F. e Portugal, G.** (2004). Vamos Juntar Letras e Fazer Palavras. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*. (pp. 21 – 36). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Postic, M.** (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pourtois, J.P.** (1986). A Avaliação da Aprendizagem ou a Aprendizagem da Avaliação. In A. Allal; J. Cardinet e P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 75-83). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, A.** (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P.** (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 15 - 76). Porto: Porto Editora, Lda.
- Roldão, M.** (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.** (2005). Gerir o Currículo é Preciso – A Questão da Qualidade. In M. Roldão (coord). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem*. (pp. 11-21). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.** (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Rosário, P.** (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. ; Núñez, J. e González-Pienda, J.** (2007). Auto-Regulação em Crianças Sub-10 – Projecto Sarilhos Amarelos. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I.** (2006). *Da Integração à Inclusão escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos*. In. Revista Lusófona de Educação. Artigo acedido em 02/04/2012 <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.
- Santos, L.** (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes (Org). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. A Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação.
- Schenkel, M.** (2005). Professor Reflexivo: Da teoria à Prática. In I. Sá-Chaves (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. (pp. 119-131). Porto: Porto Editora, Lda.
- Serpa, M.** (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.
- Serra, C.; Costa, J. e Portugal, G.** (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*. (pp. 45-57 ). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A.** (1996). *Vídeo Educativo da Produção à Utilização*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A.** (2004). A Auto-Regulação na Aprendizagem. A Demarcação de um Campo de Estudo e de Intervenção. In A. Silva et al, *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. (pp. 19-39). Porto: Porto Editora.
- Silva, M.** (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In L. Katz; J. Ruivo; M. Silva e T. Vasconcelos. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.

- Simão, A.** (2005). O “Portefólio” como Instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: Uma Experiência no Ensino Superior Pós-Graduado. In I. Sá-Chaves (org.). *Os “Portefólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos.* (pp. 83-100). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A.** (2003). *Educação pela arte e arte na educação – Música e Artes Plásticas – Horizonte Pedagógicos.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C. e Correia, O.** (1994). Linguagem, Desenvolvimento e Comunicação em Crianças e Adolescentes em Situação Educativa. In A. Pinto et al. *Para Intervir em Educação.* (pp. 279 – 295). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Sprinthall, A. e Sprinthall, C.** (1993). *Psicologia Educacional.* Lisboa: McGraw-Hill.
- Stenhouse, L.** (1991). Uma Perspectiva de Superação do Dualismo Teoria-Prática. In F. Machado e M. Gonçalves. *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas.* (pp. 70 – 73). Rio Tinto: Edições Asa.
- Vasconcelos, A.** (2006). *Ensino da Música 1.º ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas.* Ministério da Educação.
- Zabalza, M.** (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M.** (1995). A Avaliação no Contexto da Reforma. In. J. Pacheco e M. Zabalza. *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário.* (pp. 13-38). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Zeichner, K.** (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa: Educa.
- Zimmerman, B.** (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In. B. Zimmerman e D. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice.* (pp. 1 - 25). New York: Springer-Verlag.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS E ORIENTADORAS**

### **LEGISLAÇÃO**

Decreto de lei n.º 21/2010/A de 24 de junho

Decreto de lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Decreto de lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Decreto de lei n.º 74/2006 de 24 de março

Decreto de lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de novembro

### **DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Metas de Aprendizagem. (2010) - Apresentação - As Metas no Ensino Básico (Publicado a 2 de outubro em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/> (acesso em 20 de setembro de 2012).

Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1.º Ciclo. (2004). Lisboa: Ministério da Educação.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Programas de Português do Ensino Básico. (2009). Lisboa: Ministério da Educação.

# **ANEXOS**