



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

PROBLEMATIZAR A CONSTRUÇÃO DA HABILITAÇÃO GENERALISTA – UM OLHAR EDUCATIVO

Ana Sofia Pinto Salazar Marques Mendes

Orientadores: Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves | Mestre Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe dos
Santos

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

Porto,

fevereiro de 2012

RESUMO

A Educação de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico são duas valências específicas, com uma organização própria e objetivos diferentes que determinam uma postura distinta do profissional da educação que nelas intervém. Estes estágios foram um momento privilegiado para um conhecimento aprofundado dessas realidades e para uma reflexão crítica constante sobre um modelo profissional que se ia construindo segundo um novo paradigma – a habilitação generalista da docência.

A intervenção educativa nos dois contextos seguiu os princípios de uma *investigação-ação* e de um profissional investigador que nunca entende o saber como adquirido mas que entende a educação como algo que acontece ao longo da vida. Consequentemente, este percurso de descoberta ao nível pessoal e profissional foi-se desenvolvendo, refletindo-se, a partir da prática pedagógica, nas bases teóricas que sustentavam os seus diferentes momentos.

Uma vez que o objetivo último da educação é o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança através de experiências de aprendizagens diversificadas e significativas, a observação crítica e interpretativa aliada a uma reflexão constante foi o motor de todo este processo de aprendizagem do estagiário.

Esta observação teve, essencialmente, duas finalidades: servir o conhecimento da realidade em que se intervinha e o conhecimento das necessidades e saberes de cada estudante. Esta técnica assumiu-se, então, como uma base imprescindível para uma planificação coerente e para avaliar as atividades, as estratégias, os alunos e ainda a própria prática educativa.

Foi possível, com o apoio e disponibilidade dos professores cooperantes, dos supervisores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e ainda dos colegas estagiários, construir um modelo profissional inovador e integrador, uma conceção de educação e uma visão para o futuro profissional.

Palavras-chave

Educação de Infância; 1º Ciclo do Ensino Básico; Habilitação generalista; Reflexão; Profissionalização.

ABSTRACT

Kindergarten and Primary School are two specific valences with a proper organization and diverse aims which determine a different attitude of the professional of education who takes part in them. These traineeships were a privileged moment both for a thorough understanding of those realities and for a constant critical reflection on a professional model that one was building in accordance with a new paradigm – the double qualification of teaching.

The educational action in both contexts followed the principles of an action research and of a researcher professional who never takes knowledge for granted but conceives it as something which occurs throughout life. Hence, this journey of personal and professional discovery developed, reflecting itself, from the teaching practice, on the theoretical basis which sustained its different moments.

Since the ultimate goal of education is the global and harmonious development of each child through various and meaningful learning experiences, the critical observation and interpretation allied to a constant reflection was the motor of this learning process of the trainee.

This observation had essentially two purposes: to contribute to the knowledge of the reality in which one was intervening and of the needs and science of each pupil. This technique showed itself, thus, as an indispensable basis for a coherent planning as well as for the assessment of the activities, the strategies, the pupils and educational practice itself.

With the support and willingness of the cooperant teachers, of the supervisors of Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti and of other trainees, it was possible to build an innovative and integrating professional model, a conception of education and a vision for the professional future.

Key Words

Kindergarten; Primary School; Double qualification; Reflection; Professionalization.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 8 |
| I.I O que é educar? | 8 |
| I.II Enquadramento Legal..... | 9 |
| I.II.I Normativos legais da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. 9 | |
| I.II.II Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico | 11 |
| I.III Perspectivas Educacionais | 12 |
| I.III.I Pedagogias não-diretivas | 14 |
| I.III.II A aprendizagem e a sua relação com o brincar e com o esforço..... | 17 |
| I.IV Papel do Professor | 19 |
| CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 22 |
| II.I Tipo de estudo | 22 |
| II.II Amostra | 23 |
| II.III Instrumentos e Procedimentos | 24 |
| CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL | 28 |
| III.I Caracterização do contexto | 28 |
| III.I.I As Instituições | 28 |
| III.I.II Os grupos..... | 32 |
| III.II Intervenção Educativa | 37 |
| III.II.I Observar/Preparar..... | 37 |
| III.II.II Planear/Planificar | 40 |
| III.II.III Agir/Intervir | 47 |
| III.II.IV Avaliar..... | 51 |
| III.III Avaliação das aprendizagens | 54 |
| CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO | 60 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| BIBLIOGRAFIA | 69 |
| LEGISLAÇÃO | 73 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Modalidade pedagógica – 1ª pessoa..... | 13 |
| Figura 2 - Modalidade pedagógica – 1ª pessoa do plural | 13 |
| Figura 3 - Modalidade pedagógica – 2ª pessoa..... | 13 |
| Figura 4 - Quadro do percurso realizado ao longo dos estágios..... | 25 |
| Figura 5 - Rede Curricular da Sala dos 4 Anos | 42 |
| Figura 6 – Esquema das atividades desenvolvidas no estágio em 1º CEB..... | 46 |

LISTA DE ABREVIATURAS

Atividades de Tempos Livres: ATL

Centro Escolar: CE

Ciclo do Ensino Básico: CEB

Devereux Early Childhood Assessment Program: DECAP

Ensino Básico: EB

Educação Pré-Escolar: EPE

Intervenção Educativa: IE

Jardim de Infância: JI

Lei de Bases do Sistema Educativo: LBSE

Ministério da Educação: ME

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: OCEPE

Organização Curricular e Programas: OCP

Plano Anual de Atividades: PAA

Projeto Curricular de Escola: PCE

Projeto Curricular de Grupo: PCG

Projeto Curricular de Turma: PCT

Projeto Educativo: PE

Portfólio Reflexivo: PR

Regulamento Interno: RI

Zona de Desenvolvimento Próximo: ZDP

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Apresentação dos dados da investigação sobre as famílias do Grupo 1

Anexo II: Apresentação dos dados da investigação sobre as famílias do Grupo 2

Anexo III: Apresentação dos dados dos inquéritos dirigidos aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo IV: Inquérito por questionário dirigido aos pais do Grupo 1

Anexo V: Inquérito dirigido aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo VI: Grelhas de acompanhamento da prática profissional preenchidas pelo par pedagógico

Anexo VII: Grelhas de análise da intervenção educativa

Anexo VIII: Grelha de análise do Projeto Educativo da Instituição 1

Anexo XIX: Grelha de análise do ambiente educativo do estágio em Educação Pré-Escolar (Devereux Early Childhood Assessment Program)

Anexo X: Grelha de análise das rotinas do estágio em Educação Pré-Escolar (Devereux Early Childhood Assessment Program)

Anexo XI: Grelha de análise do Projeto Educativo da Instituição 2

Anexo XII: Análise das fichas de diagnóstico dos alunos do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo XIII: Análise da avaliação sumativa dos alunos do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo XIV: Planificações

Anexo XV: Recolhas para os portfólios de aprendizagem das crianças (estágio em Educação Pré-Escolar)

Anexo XVI: Grelhas de avaliação (estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico)

Anexo XVII: Estratégia de envolvimento parental (estágio em Educação Pré-Escolar)

Anexo XVIII: Listas de verificação

Anexo XIX: Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelas crianças/alunos

Anexo XX: Instrumento de autoavaliação da iniciação à leitura e à escrita

Anexo XXI: Ilustrações realizadas pelo autor do Relatório

Anexo XXII: Fotografias

Anexo XXIII: Registos de incidentes críticos

Anexo XXIV: Registos contínuos

Anexo XXV: Registos de amostragem de acontecimentos

Anexo XXVI: Registo da opinião das crianças (estágio em Educação Pré-Escolar)

Anexo XXVII: Registo de atividades desenvolvidas (estágio em Educação Pré-Escolar)

Anexo XXVIII: Excertos de avaliações semanais (estágio em Educação Pré-Escolar)

Anexo XXIX: Excertos de reflexões do Portfólio Reflexivo (estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico)

Anexo XXX: Ficheiros áudio (CD)

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação é o resultado do processo de intervenção educativa e da reflexão sobre o mesmo, no âmbito de duas Unidades Curriculares: *Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo*, orientado pela Mestre Alice Santos e pela Doutora Daniela Gonçalves respetivamente, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Era objetivo destes estágios o desenvolvimento de diferentes competências. Por um lado, pretendia-se que se soubesse caracterizar um estabelecimento de Educação Pré-Escolar ou de 1º Ciclo através da análise dos documentos de autonomia, gestão e administração e que se adequasse a prática educativa em conformidade com a mesma caracterização. Por outro lado, era objetivo destes estágios desenvolver-se a competência de aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, através do domínio de métodos e técnicas adequados ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Outras competências a desenvolver eram a planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa de forma coerente com o contexto de intervenção e com as observações realizadas através das metodologias de investigação em educação utilizadas para compreender e analisar as práticas educativas. Ao mesmo tempo, pretendia-se ainda que se participasse em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade, reconhecendo a importância destas situações para o enriquecimento da intervenção educativa. Por fim, pretendia-se que, a partir das experiências vividas e da caracterização das duas realidades educativas atendendo às suas semelhanças e suas diferenças, se reconhecesse a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando, desse modo, o perfil de um profissional generalista.

Para apoiar o desenvolvimento destas competências, construiu-se um Portfólio Reflexivo no qual constavam as reflexões realizadas antes, durante e após a ação que evidenciassem uma evolução em relação às competências atrás mencionadas. Assim, este documento, como espelho de um crescimento a nível pessoal e profissional do sujeito da investigação, constituiu uma base importante para a redação do presente relatório.

Este percurso de formação desenvolvido foi sendo acompanhado quer por momentos de Orientação Tutorial com as supervisoras da Escola de Educação de Paula Frassinetti, quer por Seminários onde se tratavam temas de interesse para enriquecer este percurso, tais como o profissional reflexivo, o envolvimento parental,

as metodologias de investigação em educação, a aprendizagem cooperativa, os modelos de planificação, a habilitação do docente generalista ou ainda os métodos de iniciação à escrita e à leitura.

Durante os estágios, foi desenvolvido um percurso de acordo com o papel do professor das duas valências definido nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação. Assim, num primeiro momento, fez-se uma análise reflexiva sobre o contexto em que decorreu a intervenção e ainda uma caracterização do grupo com o qual se trabalhou. Desta forma, este percurso, em que a observação e a reflexão contínua constituíram sempre a base para o aperfeiçoamento da prática, teve diferentes momentos, desde o planeamento da ação através das avaliações realizadas, passando pelo momento de colocar em prática o que estava planificado, relembrando sempre as intencionalidades educativas definidas, até à avaliação da intervenção como base de uma nova organização mais coerente e significativa para os formandos.

Com base no percurso desenvolvido e nas competências previamente referidas, este relatório está organizado por diferentes capítulos. Num primeiro momento, definiram-se, no Enquadramento Teórico, as perspetivas teóricas que sustentaram a prática educativa ao longo dos dois estágios. De seguida, no capítulo referente aos Procedimentos Metodológicos, identificou-se e caracterizou-se o tipo de estudo desenvolvido, bem como a amostra e os instrumentos e procedimentos utilizados de acordo com o objetivo pretendido. No capítulo seguinte, Contexto Organizacional, fez-se uma análise comparativa dos dois contextos em que se interveio bem como a caracterização dos grupos de cada intervenção. Neste capítulo ainda, analisou-se a intervenção educativa realizada nas duas valências de acordo com os parâmetros acima referidos, confrontando os princípios de ação valorizados em cada contexto para, dessa forma, entender o papel específico do professor nas duas realidades. Por último, neste capítulo refletiu-se sobre a evolução profissional ao nível da avaliação das aprendizagens, confrontando a prática educativa nas duas valências, quer no que diz respeito aos métodos de avaliação privilegiados, quer no que se relaciona com os instrumentos utilizados para verificar o progresso dos alunos. Já no capítulo referente à Reflexão sobre a Construção da Profissionalização, explicou-se todo o processo de ligação entre a prática e a teoria e, ainda, a forma como essa ligação visível ou invisível foi essencial para o crescimento pessoal e profissional nunca deixando de ter em vista os objetivos previamente definidos.

Por fim, nas considerações finais, fez-se uma reflexão crítica, com contornos de um balanço final sobre a experiência vivida, sobre a experiência de estágio e sobre o seu contributo para a construção de um modelo profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 O que é educar?

De acordo com Maturana (2002), o educar acontece num processo de convivência em que cada um vai adequando os seus comportamentos e vai reformulando as suas ideias e os seus pensamentos de forma a haver um espaço relacional congruente entre as pessoas, adequando-se, de acordo com o autor, à forma de conviver de uma dada comunidade. “O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca” (Maturana, 2002:29).

De acordo com este olhar sobre o que é educar, torna-se determinante que o mundo em que a criança vive desde pequena seja o mundo que ela, mais tarde, irá conhecer e no qual quererá viver, uma vez que, tal como Quingles nos diz citando Freinet (2003:80), “a democracia de amanhã prepara-se com a democracia na escola. Um regime autoritário na escola não pode formar cidadãos democratas”. Assim, se queremos um mundo em que as pessoas aceitem e respeitem o outro, a escola deve ser, também ela, um local de democracia em que a criança aprende a aceitar o outro e a respeitar a sua diferença e o seu espaço a partir da sua própria autoaceitação e do respeito por si própria, já que, tal como refere Estanqueiro (2008:25), “uma pessoa com auto-estima aceita-se e respeita-se, como procura aceitar e respeitar os seus melhores amigos”.

Este último aspeto é, deste modo, fundamental para que a educação possa atuar sobre o mundo que queremos que exista – a autoestima. Só uma criança que aprende a conhecer-se e que desenvolve uma boa autoestima é que será capaz de aceitar, respeitar e valorizar a diferença do outro como possibilidade de progresso (Maturana, 2002).

Ao mesmo tempo, a criatividade é indispensável para agir sobre o mundo que nos rodeia. Se este está a mudar a toda a hora, de acordo com Robinson (2010), a melhor esperança é acreditar num novo paradigma da capacidade humana. Deste modo, se queremos um mundo melhor onde as pessoas saibam resolver os problemas de forma criativa, saibam arranjar soluções, saibam dinamizar acontecimentos, então, “temos de criar ambientes onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente” (Robinson, 2010:13).

“Se perguntarmos a uma turma do primeiro ano de escolaridade quem é que se acha criativo, todos levantarão as mãos. Se fizermos a mesma pergunta a um grupo de alunos mais velhos, a maior parte não se considera criativa” (Robinson, 2010:11).

Esta perda de criatividade ou perda de crença da criatividade deve-se, na opinião de Robinson, em grande medida à escola, o que é irónico. Isto é, aqueles que têm responsabilidade de desenvolver o potencial criativo de cada aluno e de apoiar o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos são os que, muitas vezes, acabam por limitar a criatividade dos alunos. Assim, “temos de reavaliar a importância de alimentarmos o talento e de compreender a forma como esse talento se exprime de modo diferente em cada indivíduo” (Robinson, 2010:13).

I.II Enquadramento Legal

I.II.I Normativos legais da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo que é entendido aqui como a forma de concretizar o direito à educação “que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto). Assim, sendo a educação entendida como um processo de acção formativa, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar define os objetivos desta valência de onde se evidencia o proporcionar à criança experiências de vida democrática que sejam significativas e diversificadas e que permitam o desenvolvimento do espírito crítico “numa perspectiva de educação para a cidadania” (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro), de forma a poder conviver com a diferença e com a pluralidade, aceitando-a e respeitando-a. Outro objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar (EPE) é apoiar e estimular o desenvolvimento global de cada criança respeitando a sua individualidade para o qual, segundo uma perspectiva formativa, é fundamental a contribuição das famílias (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro).

Por outro lado, a LBSE define também os objetivos do Ensino Básico (EB), em que o 1º Ciclo deve ser entendido como um processo globalizante (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto). Neste contexto, os objetivos são mais específicos e orientadores da prática pedagógica do professor pelo que, apesar de se continuar a enfatizar a dimensão da educação para a cidadania e a dimensão pessoal da formação de onde se realça a necessidade de “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Ministério da Educação, 2004:13), se impõe agora a dimensão das

aquisições básicas e intelectuais fundamentais de entre as quais se evidencia o desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita e da leitura, das noções básicas e essenciais da aritmética e do cálculo bem como a aquisição de conhecimentos sobre o meio físico e social e o desenvolvimento das aptidões ao nível das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto). É este ponto de distinção que Nabuco (1997) salienta. De acordo com a autora, “há grandes diferenças na filosofia com que se tem vindo a encarar o pré-escolar e o ensino básico” (Nabuco, 1997:32) na medida em que na primeira valência é valorizado o desenvolvimento emocional da criança através de atividades mais criativas e do jogo enquanto no segundo contexto se enfatiza a aquisição de competências ao nível da leitura, da escrita, da matemática e das ciências.

De acordo com estas máximas, cabe ao Estado definir os objetivos e as linhas de orientação curricular aos quais as duas valências mencionadas se devem subordinar, sendo este o primeiro fator de diferenciação da EPE e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Enquanto para o primeiro contexto o Estado define apenas algumas linhas orientadoras para a ação do educador de infância entendidas, neste caso, como um ponto de apoio – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) –, no segundo contexto existe um Programa – Organização Curricular e Programas (OCP) – que deve ser cumprido. Mas, em ambos os casos, estas máximas devem ser entendidas como um currículo prescrito e não como um currículo *pronto-a-vestir* (Formosinho, 1991). Por outras palavras, o que se torna imprescindível é uma gestão flexível do currículo que obedeça a um esquema que vai desde o currículo prescrito ao currículo traduzido, que inclui a planificação curricular elaborada à luz do Projeto Educativo (PE) (Diogo e Vilar, 1999). Neste esquema é, desta forma, indispensável a construção dos dois documentos que permitem operacionalizar esta flexibilidade do currículo – o Projeto Curricular de Escola (PCE) (que define o nível de prioridades do Agrupamento ou da Escola, de acordo com o seu PE) e o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT) (que adequa o PCE às especificidades do grupo) (Leite, 2001) para que o currículo nacional ganhe sentido já que a organização curricular deve permitir as intervenções de “baixo para cima” (aluno, turma, escola, ciclos, ensino básico) como forma de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos (Martins, 2004).

No fundo, só uma gestão flexível do currículo entendida como a “possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem” (Ministério da Educação, 1999:7), permitida pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, é que torna possível adequar as orientações curriculares do Estado à multiculturalidade e à individualidade

de cada aluno concretizando, assim, uma igualdade de oportunidades (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto).

I.II.II Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Mais recentemente, com vista à operacionalização desta mesma igualdade de oportunidades e da articulação entre os ciclos preconizada na LBSE (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto), o Ministério da Educação (ME) lançou o projeto Metas de Aprendizagem inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional onde são fornecidos alguns referentes de gestão curricular para cada ciclo de ensino por ano de escolaridade de acordo com as diferentes áreas disciplinares, incluindo também as metas finais para a EPE. Com este documento, pretende-se “contribuir para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar” (ME, 2009) através da definição de um referencial comum que, apesar de não constituir um normativo, os professores devem ter em conta caso reconheçam a sua utilidade. Este referencial, apesar de recente, já era tido como determinante para uma transição entre a EPE e 1º CEB por alguns autores, tal como Nabuco que, em 1997, nos dizia, relembrando as recomendações lançadas nos Simpósios de Versalhes (1975) e de Bournemouth (1977), que é fulcral “definir o currículo da educação pré-escolar e do ensino primário como um todo contínuo, partindo das aprendizagens elementares que, posteriormente, se organizam em disciplinas” (Nabuco, 1997:31).

Apesar de não ser um programa curricular, este documento foi organizado, no que diz respeito à EPE, de forma a permitir que todas as crianças realizem aprendizagens semelhantes antes de entrarem para o 1º CEB. Ou seja, estas metas são instrumentos de apoio à gestão curricular que o educador pode utilizar como meio para uma transição mais coerente, mais igual e mais eficaz entre estas duas valências. No entanto, a transição entendida por Roldão (2008) como “uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Alves e Vilhena, 2008:9) não deve limitar as oportunidades de aprendizagem que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância (JI) e que exigem uma intervenção intencional do educador (Alves e Vilhena, 2008).

Uma vez que a EPE não é obrigatória, mesmo sabendo que esta “é já frequentada por cerca de 90% das crianças no ano anterior ao ingresso na escolaridade obrigatória” (ME, 2009), a transição entre o Jardim de Infância (JI) e o 1º CEB revela grandes diferenças de criança para criança tanto no que diz respeito aos anos de frequência da EPE como à situação em que cada uma se encontra. Assim,

sendo a planificação conjunta da transição das crianças uma “condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007), o educador de infância e o professor do 1º CEB devem encontrar estratégias de articulação que passem tanto pela valorização das aprendizagens realizadas no JI como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Desta forma, o Processo Individual da Criança (onde está a informação global das aprendizagens realizadas pela criança e o seu progresso, bem como relatórios médicos ou psicológicos caso existam, entre outras informações), se for do conhecimento do professor do 1º CEB aquando da transição da criança tal como é referido nesta circular, pode assumir particular relevância “enquanto elemento facilitador da continuidade educativa” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

I.III Perspectivas Educacionais

Etimologicamente, educação pode assumir dois significados. Por um lado, *educare* que relaciona este conceito com um movimento interior de alimentar ou criar. Por outro lado, *educere* que prevê um movimento antagónico ao anterior, isto é, “extrair de”. Desta forma, apesar de vários autores tentarem definir o que é a educação, é importante perceber que, devido à polissemia desta palavra, não há definições absolutas nem irrefutáveis. Portanto, educar é, em primeira instância, uma questão antropológica pelo que “não pode existir uma teoria pedagógica [...] que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo” (Freire, 1974:7).

De acordo com Oliveira e Machado et al. (2007), podem analisar-se três modalidades pedagógicas, através da relação dos três elementos do triângulo pedagógico, que ajudam o professor a posicionar-se em relação à sua ação formativa e que espelham a sua conceção de ser humano. Na primeira modalidade pedagógica (Figura 1), o professor detém todo o saber e o aluno é apenas um recetor passivo da informação já que “neste contexto, os formandos não são considerados peças importantes do processo, uma vez que as informações que trazem não são seguras, fiáveis, objectivas ou científicas” (Oliveira e Machado et al., 2007:10). Deste modo, é compreensível que os métodos pedagógicos mais utilizados sejam o método expositivo (transmissão oral da informação seguida de questões elaboradas pelos alunos ou pelo professor) e o método demonstrativo (transmissão de técnicas e repetição das mesmas através da demonstração) (Oliveira e Machado et al., 2007).

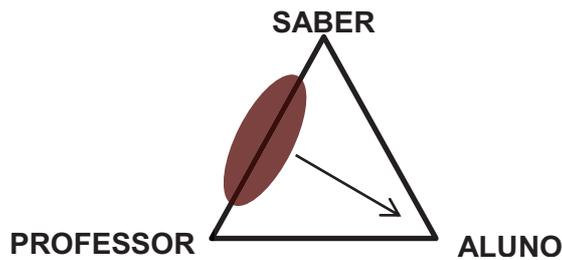


Figura 1 - Modalidade pedagógica – 1ª pessoa – in Oliveira e Machado et al. (2007)

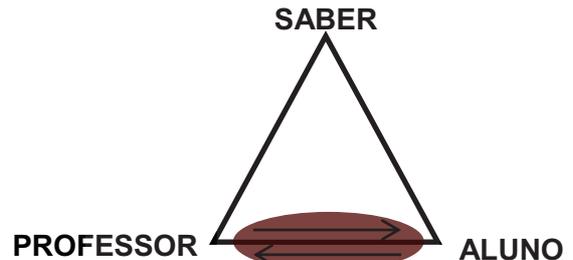


Figura 2 - Modalidade pedagógica – 1ª pessoa do plural – in Oliveira e Machado et al. (2007)

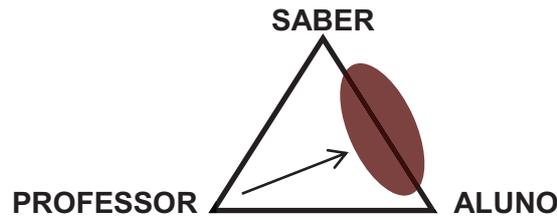


Figura 3 - Modalidade pedagógica – 2ª pessoa – in Oliveira e Machado et al. (2007)

Outra modalidade pedagógica passível de ser analisada (Figura 2) é aquela na qual a ênfase está na relação entre o formador e o formando. Neste caso em que a preocupação é tornar o aluno sujeito da sua própria formação, o professor tem o papel de “animar a formação sem quebrar uma regra básica – a não-directividade” (Oliveira e Machado et al., 2007:13). Assim, num processo relacional pedagógico igualitário, o saber ser tem um papel central e minimizam-se “os conteúdos para privilegiar a acção sobre as motivações” (Oliveira e Machado et al., 2007:13), cabendo ao estudante encontrar utilidade para o que aprende. De acordo com as pretendidas formações *não-diretivas*, o método pedagógico que faz sentido ser utilizado é o método ativo que se caracteriza pela utilização de técnicas que permitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a autonomia dos alunos e que destaque os conhecimentos prévios dos mesmos e as suas necessidades educativas (Oliveira e Machado et al., 2007).

Por fim, existe ainda outra relação possível dos três elementos deste triângulo que dá lugar a uma outra modalidade pedagógica (Figura 3) que “não partilha da ideia de autoritarismo por parte do professor detentor de todo o conhecimento [Figura 1] nem nega o saber do docente e o seu poder sobre o grupo [Figura 2]” (Oliveira e Machado et al., 2007:19). Apesar de partir, da mesma forma que na modalidade pedagógica analisada anteriormente, da motivação intrínseca do formando e de a reconhecer como motor da ação formativa, entende-se também que isso não chega por si só para o progresso em termos de conhecimento efetivo. Isto é, sendo o conhecimento construído, de acordo com Gaston Bachelard (in Oliveira e Machado et al., 2007), a partir de uma rutura com o senso comum, não chega que os alunos atinjam o campo das representações como na modalidade anterior. É necessário um

sistemático diálogo entre a teoria e a prática já que “o saber não é um fim mas sim um recurso que deve ser mobilizado em situações concretas com vista à resolução de problemas concretos” (Oliveira e Machado et al., 2007:19). Assim, o método pedagógico privilegiado é o método ativo uma vez que “a formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação” (Oliveira e Machado et al., 2007:21). Importa não esquecer, contudo, que este método pode incluir técnicas expositivas, demonstrativas e interrogativas, fazendo-o no pressuposto de que isso constitui uma ajuda à construção do conhecimento e não da sua mera transmissão.

Com base no entendimento que o professor tem de ser humano e, consecutivamente, na modalidade pedagógica que preconiza, podem ser definidas várias pedagogias educacionais – umas de índole diretiva e outras com um carácter não diretivo. Então, o que se torna determinante não é a vinculação a uma teoria da educação em concreto mas sim o aproveitamento do que cada uma pode fornecer de útil para que o aluno aceda ao conhecimento de forma significativa. No entanto, tal como alerta Roldão (2008:172), não nos devemos esquecer que “a dialéctica do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada” e que, como tal, o ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente diferente da função docente.

I.III.I Pedagogias *não-diretivas*

A pedagogia *não-diretiva* de Carl Rogers defende o aluno ativo e não objeto da formação mas que, para aceder ao conhecimento, tem, antes de mais, de se aceitar a si próprio e de ser aceite pelos outros (Oliveira e Machado, 2007).

Na mesma linha de pensamento, o autor defende que “a única aprendizagem que influencia o comportamento é, efectivamente, a aprendizagem autodescoberta e autoconseguida” (Cabanas, 2002:82) e realça este ponto afirmando que essa aprendizagem realizada através da experiência não pode ser transmitida diretamente a outra pessoa. Ora, esta pedagogia vem de alguma forma suportar a importância atribuída mais recentemente ao trabalho experimental na organização do currículo uma vez que esta pode “contribuir de forma decisiva para a promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada” (Quinta e Costa, 2009:2). Assim, tal como refere Dewey, a educação tem que se fundamentar no método científico através da descoberta, da reflexão e da experimentação (Beltrán, 2003) para a qual o interesse é

entendido como “alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais” (ME, 1998:135).

Esta metodologia de ensino das ciências potencia também a aprendizagem em grupo na qual é possível haver uma construção cumulativa dos saberes na medida em que os alunos se vão ajudando e completando uns aos outros de forma crítica e conscienciosa (Quinta e Costa, 2009:5). Entende-se, então, a escola, tal como o Movimento da Escola Moderna o faz, como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007:127) em que há uma negociação constante desde o planeamento, à partilha de responsabilidades e à avaliação. Deste modo, o ensino experimental volta a corroborar o ponto de vista de Rogers de que a educação se faz em grupo e pelo grupo e que o papel do professor é o de “conselheiro técnico que está à disposição do grupo” (Cabanas, 2002:82).

Por sua vez, Neill pensou a escola Summerhill como um local onde as emoções antecedem o intelecto e onde o princípio que norteia todo o ato educativo é o da liberdade entendida como “a realização das acções desejadas sem pôr em causa a liberdade dos outros” (Cabanas, 2002:94). Assim, esta escola caracteriza-se por não impor nada ao aluno (aceitando o ritmo individual de cada ser humano) para que ele tenha liberdade de escolher o que mais lhe convém em busca do amor e da felicidade.

Paulo Freire vai mais longe. Ele entende que, se se encarar o ser humano como uma pessoa e como um ser no e com o mundo, então a ação pedagógica será cada vez mais libertadora e os alunos terão a possibilidade de admirar o mundo, admiração esta que implica captá-lo, compreendê-lo, atuar de acordo com as suas finalidades e ainda transformá-lo. No fundo, educar “não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios” (Freire, 1974:8).

Outra forma de encarar a educação poderá ser esta como ajuda ao educando. Segundo a pedagogia perene, é este mesmo o seu papel. “Não é apenas libertar, nem só reprimir” (Cabanas, 2002:192). Ou seja, deve permitir certas coisas mas, ao mesmo tempo, impor outras. Esta é a pedagogia do Bom Senso que entende que deve existir um equilíbrio entre o papel do educador e do educando tendo como finalidade a autonomia dos dois agentes educativos.

Jean Piaget e as suas ideias também deram origem a uma teoria da educação – o construtivismo. Fugindo à teoria clássica de aprendizagem focalizada nas influências externas sobre o comportamento humano, este autor tentou entender os processos mentais internos das crianças (Papalia, 2001). Foi então que, a partir da observação dos seus filhos e de outras crianças, Piaget entendeu a criança como um ser ativo que “ao agir sobre o meio e ao modificá-lo, também se modifica a si mesma” (Deval, 2003:110). Ou seja, se, tal como defendia Piaget, “as transformações

realizadas pelo sujeito no seu meio são a fonte do progresso do conhecimento” (Deval, 2003:112), é determinante então dar lugar a metodologias ativas que partam dos centros de interesse das crianças para que este progresso possa acontecer de forma significativa. Uma das metodologias que cumpre estes requisitos é a metodologia de projeto na qual decorre um estudo “em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz, 1997:3).

O trabalho de projeto desenvolve-se em quatro fases. A primeira fase é, de acordo com Vasconcelos (ME, 1998), a definição do problema, na qual os alunos fazem perguntas e se questionam. A segunda fase de um projeto é a planificação e o lançamento do trabalho na qual se define o que se vai fazer, por onde se vai começar e como se vai fazer, dividindo tarefas e organizando o grupo, o tempo e os materiais (ME, 1998). Numa terceira fase, fase da execução, os alunos começam por pesquisar sobre o assunto a investigar através de diferentes meios para depois registarem e organizarem as descobertas efetuadas.

Esta metodologia tem várias vantagens em ser utilizada. Por um lado, tendo uma relevância mais horizontal, em que o aluno aprende através da resolução de problemas, permite ao mesmo “aprofundar a compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente” (ME, 1998:8). Por outro lado, esta metodologia, ao entender a escola como a própria vida onde nada é estanque, “acentua a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME, 1997:22). Porém, ao entender a escola como um ambiente democrático e organizado, o trabalho de projeto não deve invalidar a existência de uma rotina estável no JI uma vez que “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998:52).

As propostas de Paulo Freire, já abordadas anteriormente neste capítulo, relacionam-se com alguns dos princípios básicos do construtivismo, nomeadamente no que diz respeito à construção da leitura e da escrita (Evans e Lacerda, et al., 2001:60) mas Gadotti (2001) esclarece que existem especificidades já que “o construtivismo freireano mostrou que todos podem aprender (Piaget), mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento” (Evans e Lacerda, et al., 2001:61).

Assim, entendendo que todo o sujeito sabe alguma coisa e que o conhecimento se constrói através das relações mentais que se vão estabelecendo entre o que é novo e o que já se conhece, faz sentido colocar uma questão relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita:

“[...] quando se deseja fazer conhecer um objecto a uma criança, como por exemplo um fato, alguma vez nos ocorreu mostrar-lhes separadamente os adornos, depois as mangas, a seguir os bolsos, botões, etc.? Sem dúvida que não. No entanto, apresentámos-lhe o conjunto e dissemos: Eis um fato.” (Mialaret, 1997:26)

As crianças aprendem através da relação que estabelecem com o meio envolvente, através da experimentação, da tentativa e do erro. “Por que não proceder do mesmo modo no ensino da leitura?” (Mialaret, 1997:26). Se se concordar com Mialaret, então fará sentido utilizar o método global para iniciar a leitura e a escrita, método este que parte do pressuposto de que a criança tem uma inteligência e percepção visual sincréticas (André, 1996). Este método segue algumas etapas, que vão desde a preparação das aquisições globais (criar momentos de fala), às aquisições globais (quando se regista a ideia central do que foi conversado), à exploração do material adquirido (encontrar elementos comuns, por exemplo) até à fase de análise e leitura de palavras novas que pode ser feita através da aproximação/comparação ou da decifração. Este método permite um ensino individualizado que respeita o ritmo de trabalho dos alunos (Mialaret, 1997).

O método de iniciação à leitura e à escrita, oposto ao método global, é o método sintético que entende o aluno como um recipiente vazio (André, 1996). Este método caracteriza-se pela apresentação de uma letra isoladamente associada a uma imagem seguida da apresentação do fonema correspondente e, por último, do grafema que a representa. Em primeiro lugar, os alunos aprendem as vogais, a seguir associam as vogais e formam os ditongos e algumas palavras e, por fim, aprendem as consoantes, uma a uma, associando-as às vogais de forma a formar sílabas. Este é o processo percorrido quando se ensina através deste método, o que faz com que os alunos, quando formam as primeiras palavras, captem o seu sentido só depois de as verbalizarem ou não o consigam de todo (Mialaret, 1997). Assim, este é um método expositivo e coletivo que é dirigido pelo professor e que entende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita pela repetição (André, 1996).

I.III.II A aprendizagem e a sua relação com o brincar e com o esforço

Nem sempre entendemos a importância do brincar tentando “evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras” (Santos, 2010:3) e ocupar o tempo com atividades ilusoriamente mais construtivistas. Mas, “para a criança [...] não há actividade mais construtivista que brincar” (Santos, 2010:3). Ou seja, no contexto de JI, para este autor, é a brincar que a criança aprende se o educador garantir situações

de brincadeira de entre as quais Kishimoto (2010) evidencia as experiências sensoriais, expressivas e corporais, as experiências com diferentes linguagens, as experiências de interação com a linguagem oral e escrita e visual e ainda as experiências para a emergência da matemática.

O que se torna fulcral é dar voz a Vygotsky, uma vez que “o brincar vygotskiano é uma actividade que cria zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento cumprindo a função mais nobre da educação de infância” (Gaspar, 2010:8). Mas, estas ZDP não são somente criadas pelo educador. “É precisamente por estarem a brincar que [as crianças] criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se” (Gaspar, 2010:8) uma vez que, de acordo com este autor, as crianças, ao fingirem ser “competentes” na brincadeira, acabam por se apropriar dessas mesmas competências. Deste modo, o brincar não deve ser ignorado nem desvalorizado já que é a atividade, por excelência, da criança.

Da mesma forma que se devem valorizar as situações de brincadeira como oportunidades de aprendizagem, é importante também não esquecer que a aprendizagem, tanto na EPE como no 1º CEB (apesar de maior predomínio neste último) requer esforço. “Também custa ser educado, educar-se, auto-educar-se, já que supõe uma constante superação pessoal e uma negação dos próprios impulsos” (Cabanas, 2002:140) uma vez que é necessário combater a lei do menor esforço ou a preguiça.

Assim, segundo uma pedagogia do esforço, para que os alunos se elevem acima deles próprios ou para, tal como defende Gonçalves, passem *da inquietude ao conhecimento*, é necessária uma mudança de mentalidade por parte da escola que deve orientar-se por três objetivos – “desenvolver e estimular o gosto intelectual de aprender, construir espaços/momentos em que se aprenda pelo trabalho e para o trabalho e incutir o gosto pela política” (Gonçalves, 2006:107). Assim, o esforço e a exigência devem ser, em primeira instância, valores da escola – local onde se deve cultivar o gosto pelo trabalho e pela autossuperação (Cabanas, 2002) – de forma a que, num segundo momento, possa criar oportunidades para que os alunos os desenvolvam intrinsecamente. No fundo, o carácter lúdico da aprendizagem é, como já vimos, importante mas os alunos devem compreender que nada se consegue sem esforço.

I.IV Papel do Professor

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, existem referenciais comuns para o desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário no que diz respeito a quatro dimensões.

O profissional docente, numa dimensão profissional, social e ética, tem a obrigação de se apoiar na constante investigação e reflexão. Torna-se fulcral que se questione sobre as razões que sustentam a sua prática educativa e sobre o insucesso escolar de alguns alunos, que projete os seus planos de aula como hipóteses a serem testadas, que olhe os manuais escolares com um sentido crítico e que se questione sobre as funções da escola e dos agentes educativos (Alarcão, 2001). Assim, assumindo esta postura de profissional que questiona e se questiona, o professor estará a assumir a sua formação como inacabada e a refletir sobre a construção da sua profissão de forma fundamentada (dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida) o que permitirá promover a qualidade dos contextos de modo a garantir o bem estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes individuais e culturais e fomentar a autonomia dos alunos com vista à sua inserção plena na sociedade (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

No que diz respeito a uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor deve promover aprendizagens no âmbito do currículo com critérios de rigor científico que permitam uma pedagogia diferenciada utilizando a avaliação nas suas diferentes vertentes como meio regulador da prática educativa. Nesta organização curricular na qual o docente deve proporcionar um ambiente de convivência democrática (não esquecendo a sua relação com a escola e com a comunidade), a utilização de diferentes linguagens e suportes, nomeadamente as tecnologias da informação, é um imperativo bem como o recurso ao método experimental quando a sua utilização for considerada pertinente (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Apesar de existirem referenciais comuns para o professor das diferentes valências mencionadas, cada contexto tem exigências específicas e, como tal, foram definidos os perfis específicos destes profissionais.

Segundo o perfil específico do educador de infância, este, para poder proporcionar momentos de aprendizagens integradas e significativas, deve, em primeiro lugar, observar o grupo e cada criança em diferentes momentos de interação “com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Esta observação será, então, o ponto de partida para uma organização do ambiente educativo que possa proporcionar situações de aprendizagem significantes para o grupo e ainda para uma planificação a partir daquilo de que as crianças são portadoras (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto). Por outras palavras, referimo-nos, num primeiro momento, à planificação a longo prazo (Spodek, 1998) onde se definem as linhas mestras da ação educativa e se organiza o ambiente educativo e, num segundo momento, a uma planificação a curto prazo onde “se faz uma previsão do(s) seu(s) possível(eis) desenvolvimento(s) em função de metas específicas” (Vasconcelos, 1991:44) e onde a diferenciação pedagógica é um objetivo primordial (ME, 1997).

Apesar de a observação ser diferente nos dois contextos, também cabe ao professor do 1º CEB fazer esta organização do processo de ensino “com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto) trabalhando, assim, a partir das conceções dos alunos (Perrenoud, 2000). Deste modo, a planificação assume, tanto na EPE como no 1º CEB diferentes funções enunciadas por Garcia-Tunón (in Vasconcelos, 1991). Em primeiro lugar, a planificação tem de ser um instrumento integrador de todos os fatores que convergem para o ato educativo. Por outro lado, a planificação deve ser a garantia de uma coerência e continuidade do trabalho desenvolvido. Ou seja, tudo o que é pensado e planificado para o grupo tem de ser coerente com o que se observou e com o que se avaliou anteriormente e isso deve e tem de estar espelhado na planificação. Se assim não for, então a planificação não está a desempenhar o seu papel.

Depois da observação/preparação e da planificação, chega o momento de colocar em prática aquilo que se planeou. Neste momento, o professor, nos dois contextos, deve estar atento e disponível, valorizando o erro e a dúvida criadora como potenciadores de novas aprendizagens (ME, 1998) e “permitindo ao aluno “sentir-se competente na actividade” (Gaspar, 2010:8). Da mesma forma, o educador de infância tem o papel acrescido de estar pronto para situações de desmotivação pelo que está a ser feito ou por novos interesses demonstrados ou ainda por situações de grande potencialidade educativa que acontecem de forma inesperada (Vasconcelos, 1991). Ou seja, é aqui que o educador deve ser capaz de refletir durante a ação de forma a poder dar voz à criança, dando lugar também ao currículo emergente.

É, no que diz respeito à intervenção educativa (IE), que o perfil destes dois profissionais mais se distingue não tanto pelos princípios da sua gestão curricular mas

antes pela existência, no 1º CEB, de um currículo prescrito organizado por áreas disciplinares que o professor deve necessariamente cumprir (OCP).

No âmbito da Língua Portuguesa, o professor do 1º CEB deve desenvolver a compreensão e a expressão oral do aluno bem como as competências da leitura e da escrita, incentivando-o a, progressivamente, construir textos escritos que se integrem na aprendizagem curricular. Ao mesmo tempo, o docente deve ir proporcionando momentos em que auxilie o educando na reflexão sobre o conhecimento explícito de aspetos elementares do uso da língua de modo a que este conhecimento se construa de uma forma contextualizada. Relativamente à área disciplinar da Matemática, o professor tem, em primeiro lugar, o dever de fomentar o gosto pela mesma através da sua articulação com o contexto real dos alunos. Do mesmo modo, é importante que o docente incentive os alunos a identificar, definir, discutir e investigar em matemática de forma a compreender as conexões entre os diferentes conceitos matemáticos e entre a matemática e as outras áreas curriculares. Por seu lado, no que diz respeito à educação em Ciências Sociais e da Natureza, o professor tem um papel determinante no desenvolvimento da curiosidade, do gosto e da capacidade de questionamento dos alunos sobre a realidade social e natural bem como no desenvolvimento de uma consciencialização cívica relativamente à saúde, ambiente, consumo e respeito pela diferença. Outro aspeto que o professor deve favorecer é a promoção da apropriação de referentes espaciais por parte dos alunos para que estes possam construir a sua identidade e aprender a situar-se no tempo e no espaço (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto).

Este documento não deixa dúvidas quanto a uma última questão: estes são responsáveis pelo desenvolvimento de competências ao nível das diferentes Expressões. É este professor que tem o papel de promover o desenvolvimento fisicomotor através de um carácter mais lúdico da aprendizagem e é também este o professor responsável por desenvolver a capacidade dos alunos para apreciarem obras de arte e para, a partir daí, desenvolverem “a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto).

Por fim, o professor, em ambas as valências, “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto) de forma a monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar desta coerência nos dois contextos de ensino, o professor de 1º CEB deve ainda desenvolver progressivamente nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto).

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

II.1 Tipo de estudo

Durante os dois estágios realizados, de acordo com as competências a atingir, houve obviamente a necessidade de traçar um caminho em que as finalidades últimas eram conhecer os contextos da EPE e do 1º CEB e saber intervir nesses mesmos contextos de acordo com a realidade em que decorria essa intervenção e com um grupo específico de alunos. Assim, esta foi uma investigação qualitativa uma vez que, para o conseguir, teve de se privilegiar essencialmente “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994:16) em detrimento de uma investigação quantitativa onde se pretende responder a questões prévias ou testar hipóteses (Bogdan e Biklen, 1994).

Nesta investigação, houve a necessidade de se assumir uma postura de profissional investigador, que nunca entende o saber como concluído mas que está em sistemática investigação como forma de resolver problemas com que se debate e de aperfeiçoar a sua ação (Bell, 2010). Como tal, esta investigação seguiu os princípios de uma *investigação-ação* já que esta última engloba e requer um problema concreto localizado numa situação imediata e um processo sistematicamente controlado passo a passo. Ou seja, estava-se constantemente a partir da observação e da avaliação para, tal como refere Bell citando Cohen e Mnion (2010:21), fazer “modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Deste modo, o método utilizado foi um método intensivo de acordo com os princípios de uma *investigação-ação* uma vez que o que se pretendia era, essencialmente, compreender o comportamento de um grupo de sujeitos, grupo este diferente de qualquer outro, num contexto específico que é o seu ambiente natural, de forma a poder ir adequando e reformulando a prática educativa. Foi, então, uma investigação naturalista uma vez que se estudou “o sujeito no seu ambiente quotidiano” (Sousa, 2009:138). Por outras palavras, o que se foi fazendo ao longo do período em que decorreram os dois estágios foi estudar e investigar de forma aprofundada o contexto das Instituições em que decorreram estes estágios e os grupos de alunos com os quais se trabalhou de modo a poder intervir de forma significativa e proporcionar, com esta intervenção, oportunidades de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem a cada criança do grupo. Ao mesmo tempo, era objetivo

desta investigação fazer-se uma confrontação da IE ao nível da EPE e do 1º CEB de forma a entender as semelhanças e as especificidades de cada valência educativa que permitissem traçar o perfil de um profissional generalista em educação.

II.II Amostra

A amostra desta investigação é composta por dois grupos: um grupo de alunos em idade Pré-Escolar e outro de alunos do 1º Ano do EB, ambos de 24 alunos.

O **Grupo 1** é constituído por 12 crianças do sexo masculino e 12 do sexo feminino, todas elas nascidas em 2006, umas ainda com 4 anos e outras já com 5 anos realizados em 2011, havendo apenas uma criança nascida em 2007, com 4 anos realizados em 2011. A maioria das crianças vive na Área Metropolitana do Porto e pertence a famílias de nível socioeconómico médio/alto, tal como se pode observar pelos dados recolhidos através da análise das fichas dos alunos (ver Anexo I). No que diz respeito às habilitações académicas, a maioria dos pais destas crianças tem formação superior (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) e todos, com a exceção de apenas um pai, estão empregados e a desempenhar as funções para as quais têm habilitações. Outro aspeto relevante é o facto de todos os pais estarem casados e de, na sua casa, possuírem computador ao qual os alunos podem ter acesso.

Neste grupo, não há crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais. No entanto, há duas crianças acompanhadas por um terapeuta da fala e uma criança com graves dificuldades ao nível da motricidade fina e do raciocínio *lógico-matemático*.

Relativamente ao **Grupo 2** da amostra, este é constituído por 13 alunos do sexo feminino e por 11 do sexo masculino, todos eles nascidos no ano de 2005. De acordo com a análise dos inquéritos dirigidos aos pais (ver Anexo II), este grupo de estudantes pertence a famílias de nível socioeconómico médio, tendo cerca de 50% dos pais formação superior (Licenciatura, na sua maioria) e cerca de 40% o ensino secundário completo. Mais ainda: apenas cerca de metade dos pais estão efetivos no seu posto de trabalho enquanto cerca de 15% dos pais deste grupo estão desempregados no momento atual. De acordo com os mesmos dados, a maioria dos alunos não apresenta qualquer problema de saúde. Porém, dois formandos têm problemas de audição e outros dois são acompanhados por um psicólogo.

Por fim, através da análise dos dados recolhidos pelo questionário dirigido aos alunos (ver Anexo III), pode-se verificar que a grande maioria dos alunos estuda no quarto ou na sala com o apoio dos pais e que apenas 62% dos mesmos têm uma

secretária para realizar os seus trabalhos. Por outro lado, os alunos revelam, na sua maioria, ter livros no quarto e computador em casa mas apenas cerca de 40% dizem utilizá-lo para pesquisar ou estudar.¹

II.III Instrumentos e Procedimentos

Tal como é perceptível, através da Figura 4, quadro do percurso realizado ao longo do estágio, durante esta investigação, houve momentos que exigiram diferentes tipos de atividade e de postura por parte do estagiário. Como tal, sentiu-se a necessidade de selecionar as técnicas mais adequadas a cada situação para alcançar os objetivos finais do estágio.

Num primeiro momento, houve a necessidade de recorrer à leitura e à análise documental de forma a, a partir desse conhecimento adquirido dos contextos educativos, se poder intervir, em cada Instituição, de forma consciente e coerente com os seus princípios e ideais. Esta atividade veio ainda a demonstrar-se útil no final do percurso dos dois estágios na medida em que a reflexão sobre as realidades em que se interveio permitia, nesse momento, o confronto de toda a prática pedagógica desenvolvida com as bases ideológicas dos contextos de intervenção.

Especificamente no contexto de EPE, era necessário conhecer e analisar a organização do ambiente educativo (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto). Para este fim, recorreu-se também a grelhas de observação da Devereux Early Childhood Assessment Program (DECAP).

Do mesmo modo, para conhecer os dois grupos que constituem a amostra, recorreu-se a diferentes técnicas. Por um lado, no JI, uma vez que o estágio teve início em fevereiro e que, nesta altura, o PCG já estava construído, examinou-se, de forma interpretativa, o mesmo documento e completou-se essa informação recolhida com as observações realizadas. Por outro lado, no 1º CEB, como o estágio começou no início do ano letivo numa turma de 1º Ano, não havia dados em que nos basearmos para conhecer o grupo. Desse modo, em primeiro lugar, sentiu-se a necessidade de se recorrer apenas à técnica de observação aliada a conversas informais com o professor cooperante e, mais tarde, procedeu-se ao tratamento dos dados fornecidos pelos inquéritos realizados aos pais e aos alunos (ver Anexos IV e V).

¹ Para uma caracterização mais detalhada da amostra, ver Capítulo III – caracterização dos contextos.

| Atividades | 1ª S | 2ª S | 3ª S | 4ª S | 5ª S | 6ª S | 7ª S | 8ª S | 9ª S | 10ª S | 11ª S | 12ª S | 13ª S | 14ª S |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Análise dos documentos institucionais do contexto educativo | Estágio em Educação Pré-Escolar | Estágio em Educação Pré-Escolar | | | | | | | | | | | | |
| Análise das fichas dos alunos para a caracterização do grupo | Estágio em Educação Pré-Escolar | Estágio em Educação Pré-Escolar | Estágio em Educação Pré-Escolar | | | | | | | | | | | |
| Observação do grupo de alunos | Estágio em Educação Pré-Escolar |
| Observação da prática pedagógica do professor cooperante | Estágio em Educação Pré-Escolar |
| Intervenção educativa | | Estágio em Educação Pré-Escolar | | | | | | | | | | | | |
| Construção de instrumentos pedagógicos | | Estágio em Educação Pré-Escolar | | | | | | | | | | | | |
| Reflexão sobre a intervenção educativa | | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliação do desempenho dos alunos | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 4 - Quadro do percurso realizado ao longo dos estágios

Legenda da figura:

S – semana

– Estágio em Educação Pré-Escolar

– Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

No final de cada estágio, a caracterização dos grupos através da análise qualitativa e interpretativa das avaliações realizadas ao longo dos mesmos permitiu ainda a averiguação dos progressos dos alunos.

Mas a observação não foi só realizada com o objetivo de conhecer o grupo com que se trabalhava, tal como poderá ser verificado no capítulo que se segue seguidamente. Uma vez que esta era uma investigação em que o sujeito da mesma tinha um papel ativo e de intervenção, a técnica privilegiada foi a observação direta e participante uma vez que esta, ao contrário de outras técnicas, “pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios” (Bell, 2010:161). No entanto, é de referir que a frequência e a regularidade desta observação foram maiores no JI, de acordo com a natureza das atividades desta realidade educativa como se entende pela observação do quadro referente ao percurso desenvolvido (Figura 4).

De acordo com a finalidade da observação, foram sendo utilizados diferentes tipos de instrumentos. Em primeiro lugar, utilizaram-se vários tipos de registos de observação. Os registos de incidentes críticos foram utilizados de forma a captar e a preservar a essência do que estava a acontecer em determinados momentos já que, assim, “o observador olha para aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (Parente, 2002:181). Com este tipo de registos, pôde-se avaliar quer os alunos individualmente através do registo de situações que evidenciassem algum indicador de aprendizagem, quer a adequação ou não das atividades e das estratégias através de comentários das crianças ou de comportamentos que tivessem tido.

Outro tipo de registo que foi útil durante a observação foi o registo contínuo, relato narrativo e com grande grau de detalhe de um comportamento ou acontecimento registado tal como este acontece (Parente, 2002). Este tipo de registo foi utilizado para avaliar a relação entre o grupo, entre as crianças e os adultos, e ainda para avaliar algumas competências desenvolvidas pelas crianças.

Um outro meio de registar o que se observa é através do registo de amostragem de acontecimentos que se caracteriza por identificar “a frequência de ocorrência de um comportamento ou acontecimento” (Parente, 2002:186). Com este tipo de registo pôde-se, no estágio em EPE, avaliar dois aspetos diferentes: por um lado, a frequência das crianças nas diferentes áreas da sala, o que permitiu intervir na organização do ambiente educativo de forma eficaz, e, por outro lado, permitiu ainda observar criteriosamente a relação entre as crianças, percebendo a origem de muitos conflitos e podendo assim intervir junto das mesmas com o intuito de colmatar dificuldades na resolução dos mesmos e na relação com os pares.

Foram utilizadas também, em ambas as valências, listas de verificação em situações em que se pretendia verificar se determinado comportamento tinha sido verificado ou não, como, por exemplo, nas Sessões de Movimento do JI ou ainda na avaliação de certas atividades no 1º CEB. De forma a enriquecer e completar todos estes tipos de registo, foram utilizadas fotografias e gravações vídeo e áudio.

Outros instrumentos utilizados durante a investigação nas duas realidades educativas foram os trabalhos produzidos pelos alunos, que permitiram a perceção tanto das suas potencialidades como das suas necessidades e, por outro lado, apenas no JI, a avaliação semanal feita pelas crianças, o que possibilitava a tomada de consciência por parte do adulto da visão do grupo acerca das atividades propostas e dos centros de interesse do mesmo.

Por fim, um outro instrumento usado foi o Portfólio Reflexivo (PR) construído pelo sujeito da investigação. Com este instrumento, no qual se ia registando a reflexão antes, durante e após a ação, foi possível ir verificando o percurso evolutivo do sujeito da investigação aos níveis pessoal e profissional. Mas, para este processo evolutivo, contribuíram também os momentos de supervisão pedagógica vertical (Orientação Tutorial) nos quais o supervisor encoraja o autor do presente relatório a avaliar a sua prática educativa e, de seguida, a proceder “à análise e determinação conjunta das inferências e implicações, tirando o máximo benefício do que foi analisado, através do conhecimento aí emergente” (Gonçalves, 2010).

Da mesma forma, a supervisão pedagógica horizontal operacionalizada pelo preenchimento, por parte do par pedagógico, da grelha de acompanhamento da prática profissional (ver Anexo VI), permitiu a regulação do processo formativo da investigadora ao longo de toda a prática pedagógica.

Porém, tal como é perceptível novamente através da observação da Figura 4, esta reflexão partilhada foi sendo cada vez mais frequente e profunda (cada vez mais se dava o passo da descrição para a reflexão e daí para a metarreflexão) culminando, no final do processo, na construção de grelhas de análise da IE aos seus diferentes níveis (ver Anexo VII).

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

III.I Caracterização do contexto

III.I.I As Instituições

Os dois estágios foram realizados em dois contextos bem diferentes: enquanto o estágio em EPE decorreu num estabelecimento de ensino particular e cooperativo de cariz católico, escola de uma Congregação Religiosa (**Instituição 1**), o estágio no contexto de 1º CEB teve lugar numa escola do ensino público pertencente a um Agrupamento de Escolas Vertical (**Instituição 2**). Assim, naturalmente, os dois contextos assumem diferenças entre si quer no que diz respeito à sua organização, quer no que se relaciona com as orientações pedagógicas e conceções curriculares.

O primeiro contexto, estabelecimento de ensino particular de orientação católica situado na cidade do Porto, funciona em regime de paralelismo pedagógico com os níveis da EPE (salas de 3, 4 e 5 anos), 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico bem como com o Ensino Secundário e é constituído por quatro blocos, estando três destes ligados internamente, enquanto o quarto bloco, o Pavilhão Desportivo, tem ligação com os restantes através de uma passagem externa coberta. É, então, um centro particular com uma grande qualidade de infraestruturas, de recursos e de pessoal docente e não docente e, como tal, a maioria das crianças que o frequenta é proveniente de famílias de um nível socioeconómico médio/alto.

Por sua vez, a **Instituição 2**, localizada na mesma cidade, contempla os níveis de EPE e de 1º CEB e pertence a um Agrupamento de Escolas Vertical, entendido por Lima (2004) como uma “minirrede” escolar com direção própria, composto por mais três estabelecimentos de ensino (dois com JI e 1º CEB e um EB 2/3). Este centro de estágio inaugurou este ano letivo as suas novas instalações, sendo o edifício antigo, neste momento, o local onde se encontram a sala dos professores e salas de apoio e educação especial bem como a biblioteca e a enfermaria. Esta vivenda está ligada internamente ao novo edifício que é composto pelas salas de JI e de 1º CEB, casas de banho de professores e de alunos, salas de apoio (para arrumação e ATL), reprografia, refeitório, cozinha pedagógica, ginásio interior e recreio exterior. É, assim, um estabelecimento com boas infraestruturas (apesar de apresentar ainda algumas lacunas, como, por exemplo, a falta de um espaço interior de recreio) e os alunos pertencem a famílias de classe média/alta que habitam em zonas residenciais.

No que diz respeito à organização e gestão escolar das instituições, podem constatar-se algumas diferenças entre os dois contextos de intervenção decorrentes do facto de um ser público e outro privado de cariz católico. Na **Instituição 1**, e tendo em conta a análise do Regulamento Interno (RI), existe uma hierarquia encabeçada pela Direção da qual fazem parte a Coordenadora Provincial, o Diretor Pedagógico, o Coordenador do Jardim de Infância, o Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Coordenador do 2º CEB, o Coordenador do 3º CEB e o Coordenador do Serviço de Psicologia. Para além da Direção, existem outros órgãos de organização e de gestão escolar como o Conselho de Pastoral, o Conselho de Educadores de Infância, o Conselho de Professores de 1º Ciclo, o Conselho de Diretores de Turma e, por fim, o Conselho de Coordenadores de Departamento. No que diz respeito especificamente ao Conselho de Educadores de Infância, já que foi nesta valência que se interveio nesta Instituição, este é constituído pelo Coordenador do JI, pelas Educadoras e pelo Diretor Pedagógico e reúne-se semanalmente.

Relativamente à **Instituição 2**, uma vez que esta pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas, pode analisar-se, novamente através do RI, a existência de quatro órgãos de direção, gestão e administração que fazem cumprir os princípios enumerados nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei 75/2008, 22 de abril e que se reúnem na sede de agrupamento: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Nesta perspetiva, o que distingue esta instituição da primeira é a participação de representantes de cada escola do Agrupamento em vez da existência de órgãos de gestão independentes de cada uma e a existência de um Conselho Geral que integra, num mesmo órgão, representantes do pessoal docente e não docente e ainda representantes dos pais, do município e da comunidade local para reforçar a sua participação na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, uma vez que “é indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (Decreto-Lei 75/2008, 22 de abril). Neste contexto ainda, o trajeto para operacionalizar as máximas educativas definidas no PE do Agrupamento em cada contexto é traçado através da colaboração dos Departamentos Curriculares com o Conselho Pedagógico que, entre muitas competências, têm o papel de “planear e adequar à realidade da escola ou do Agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudos estabelecidos ao nível nacional” (PE, Instituição 2).

Através da análise dos PE's das duas Instituições onde decorreram os estágios, foi possível verificar-se que estes cumprem realmente a sua função – de dispositivo da gestão flexível do currículo – uma vez que identificam de forma clara e objetiva os seus princípios e finalidades, o que permite que cada profissional, em cada

contexto, possa traduzir estes últimos num currículo enquadrado com os ideais da Instituição mas que, ao mesmo tempo, se construa de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos com que se trabalha.

A **Instituição 1**, sendo de cariz religioso, apresenta uma conceção de Homem, de Educação e de Escola com base em princípios e valores específicos, apresentando um Ideário próprio em que Jesus Cristo é o centro e o fundamento de toda a conceção cristã da realidade. Segundo este, “o Homem é, por natureza, um ser espiritual” (PE, Instituição 1) e, como tal, a formação espiritual da criança deve ser uma prática desde a EPE. Deste modo, o educador deve estimular e potenciar situações em que a criança se abra à espiritualidade através da reflexividade e da capacidade de pensar e de se questionar, da capacidade de expressão e de comunicação e da capacidade de amar o outro. Seguindo a mesma filosofia, Educar é entendido como “deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva o Homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa até a plenitude da maturidade em Cristo” (PE, Instituição 1) tendo em vista a formação integral do indivíduo como ser único (saber, saber ser e saber fazer).

Através da análise do PE desta Instituição (ver Anexo VIII), pôde verificar-se que estas máximas são operacionalizadas quer pelo Plano Anual de Atividades (PAA), quer na prática do dia-a-dia, pelo que este documento é realmente uma base para o currículo traduzido. De facto, a equipa pedagógica conhece e valoriza esta visão do Homem pelo que, no seu quotidiano, tem atitudes em consonância com a mesma, sendo um exemplo e favorecendo a cidadania sempre num ambiente onde se une a firmeza à suavidade através da “via do coração e do amor”.

Assim, de acordo com esta conceção de Educar, o educador deve ter certas competências que estão definidas quer no PE, quer no RI. Este tem o dever de promover o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade de cada criança, favorecer o autoconhecimento da criança e enfatizar valores como a justiça, a verdade e a solidariedade. Da mesma forma, há atitudes que são imprescindíveis em toda a relação educativa como a bondade, a paciência, a serenidade, a presença vigilante e discreta e a imparcialidade. Torna-se importante, do mesmo modo, desenvolver uma relação de cooperação com as famílias numa perspetiva formativa.

Definido em função do PE da Instituição, o PCE deste Colégio define, para o JI, o conjunto de princípios para apoiar os Educadores nas decisões sobre a gestão curricular e a sua prática enquanto, no PCG organizado pelo educador da sala, estes princípios são aplicados em função da idade das crianças, do seu estado de desenvolvimento, dos seus interesses e das suas necessidades. Neste documento, para além de organizadas as principais finalidades de cada área de conteúdo, de

definida a metodologia a utilizar no JI – Metodologia de Projeto – e de realizada a opção face à avaliação do desenvolvimento de competências – portfólio de aprendizagem –, refere-se ainda a importância de dois aspetos fundamentais na organização do ambiente educativo na EPE – o espaço e a rotina.

Tal como se pode constatar através da análise do espaço a partir dos indicadores da DECAP (ver Anexo IX), a sua organização é pensada e cuidada. O espaço da sala está organizado por áreas, todas elas bem delineadas, com os materiais bem ao alcance das crianças e com um sistema que permite facilmente às mesmas saberem o número de pessoas que pode estar naquela área ao mesmo tempo, favorecendo a autonomia das crianças. Foi possível verificar ainda que há, para além de locais de armazenamento dos trabalhos das crianças, a rotina de os expor, o que é bastante motivador e gratificante para estas. Relativamente à rotina diária, como se pode verificar através da grelha de observação construída com base nos indicadores do DECAP (ver Anexo X), há na sala um horário consistente e previsível mas também flexível, sendo readaptado, quando necessário, de acordo com as necessidades das crianças. Nesta rotina, na qual as crianças são implicadas a partir da atribuição de responsabilidades, existe a possibilidade de estas poderem estar quer em sítios fechados, quer em locais abertos durante o dia, apesar de não poderem ir para o espaço exterior a qualquer momento por motivos de segurança.

Por outro lado, a **Instituição 2**, tal como referido anteriormente, inaugurou as suas novas instalações uma vez que fez parte do programa de reordenamento da rede escolar assente no conceito de Centro Escolar (CE) com o intuito de “adequar as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao abandono” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010). Este novo conceito entende a escola como um espaço de maior conforto, segurança e qualidade funcional que deve, sempre que possível, integrar mais do que um nível de ensino, neste caso, o 1º CEB e a EPE (ME, 2007). Portanto, este CE cumpre alguns referenciais técnicos que o permitem apresentar-se como tal.

Em primeiro lugar, este estabelecimento de ensino estabelece, através da sua localização, uma relação de proximidade com outros equipamentos urbanos existentes (jardins, equipamentos desportivos, ATL, centros culturais, entre outros). Por outro lado, esta instituição respeita também algumas exigências funcionais que promovem o bem estar e o aproveitamento escolar dos alunos, tais como a temperatura, a qualidade do ar, a luminosidade e o conforto acústico. Com esta nova conceção de escola e com as suas novas instalações, torna-se mais fácil atingir a grande finalidade da mesma: “desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspectiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o

desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social” (PE, Instituição 2).

Deste modo, os valores fundamentais que devem marcar toda a ação pedagógica passam pela aceitação e respeito pela diferença, pela disciplina, pelo desenvolvimento de atos responsáveis, pela cooperação, pela autonomia e ainda pelo espírito crítico e curiosidade intelectual. Através da observação da grelha de análise do PE do Agrupamento (ver Anexo XI), verifica-se que a maioria destes valores (com exceção, neste entender, da autonomia dos alunos) é fomentada e operacionalizada quer através do PAA da Instituição, quer na IE realizada pelo professor titular da turma e pelos estagiários da mesma turma apoiando, desse forma, “o desenvolvimento afectivo, emocional e social da criança/aluno e do grupo” (RI, Instituição 2).

Neste sentido, e de acordo com a grande finalidade educativa de todo o Agrupamento, os docentes têm deveres imprescindíveis de entre os quais se evidencia a importância de estimular a curiosidade do aluno pelo que o rodeia de modo a promover a identificação e resolução de problemas e ainda de fomentar nos alunos a disposição e o gosto por aprender. Por último, estes têm ainda o dever de dar sentido aos projetos pedagógicos e de pedir a colaboração das famílias e da comunidade educativa durante o seu desenvolvimento. Neste contexto, há alguns projetos em decurso tais como: a) Plano Nacional de Leitura, através da animação e promoção de momentos de leitura na biblioteca e na sala de aula: b) “Educação Ambiental”, que presenteou esta escola com uma bandeira de “Eco-Escola” pelo trabalho de reciclagem e reutilização do material no trabalho dos alunos.

Em função destas máximas referidas, o PCE, tal como acontecia no primeiro contexto, auxilia os professores na gestão do currículo e na tomada de decisões conscientes e define, entre outros aspetos, a organização curricular da valência em que se interveio (1º CEB) na qual a Educação para a Cidadania é entendida como área transversal a todo o processo de ensino/aprendizagem.

III.1.II Os grupos

Outro ponto importante a caracterizar é o grupo com o qual se trabalhou, durante a IE. Tal como foi referido na caracterização da amostra no Capítulo II do presente relatório, o **Grupo 1** era constituído por alunos de 4 anos e o **Grupo 2** por alunos do 1º Ano de escolaridade, pelo que o que diferencia os dois grupos, para além da realidade familiar em que se inserem já analisada, é essencialmente o estágio de desenvolvimento em que se situam e as consecutivas competências e necessidades do grupo e de cada aluno individualmente, aspetos estes que irão agora ser

aprofundados. No entanto, tal como refere Gomes (2007), não devemos entender os estádios do desenvolvimento cognitivo humano de forma estanque uma vez que cada criança tem um percurso de desenvolvimento diferente da outra.

Antes de se iniciar o primeiro estágio, de acordo com a caracterização realizada pelo educador cooperante, o **Grupo 1** já tinha desenvolvido algumas competências das várias áreas de conteúdo e domínios. No que diz respeito à Área da Formação Pessoal e Social, o grupo já era capaz de cumprir as regras e de ser ele próprio a defini-las, demonstrava grande vontade de partilhar as suas experiências, ansiedades, medos e desejos, continuando a estar presente o egocentrismo, uma limitação do pensamento *pré-operatório* definido por Piaget (in Papalia, 2001). Isto é, as crianças gostavam de ser ouvidas mas, no entanto, tinham dificuldade em escutar o outro, verificando-se uma espécie de monólogo coletivo. As crianças continuavam a procurar e a depender muito do adulto para a resolução de conflitos e o gosto pela responsabilidade de desempenhar algumas tarefas da rotina diária era evidente.

Alguns meses mais tarde, as crianças, apesar de continuarem a privilegiar o ser ouvido em detrimento do ouvir o outro, já eram capazes de o fazer e de comentar o que ouviam. Um aspeto em que não houve aparente evolução foi quanto à questão da resolução de conflitos. Este facto pode ser uma consequência do estado de centração das crianças, centrando-se em “apenas um aspecto da situação e negligenciando os outros” (Papalia, 2001:313). Assim, as crianças eram capazes apenas de evidenciar o aspeto que as fazia pensar que tinham razão e não conseguiam entender o ponto de vista da outra criança, necessitando, dessa forma, do adulto como mediador dessa gestão.

Quanto à Área da Expressão e Comunicação, as crianças, aquando da caracterização do grupo, já tinham desenvolvido um grande leque de competências. Relativamente ao Domínio da Matemática, o grupo já era capaz de agrupar objetos e de os classificar segundo dois e três atributos e já conseguiam identificar os algarismos e fazer contagens até 30, sendo a área dos números de grande interesse do grupo. Depois da IE, pôde constatar-se que este interesse se manteve e que algumas crianças já eram capazes de efetuar adições e subtrações simples. Todo o grupo era capaz de fazer correspondência termo a termo e de preencher, sem dificuldade, uma tabela de dupla entrada.

Relativamente ao Domínio das Expressões – Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora –, era evidente a necessidade de desenvolver a coordenação *óculo-manual* do grupo devido à dificuldade apresentada na área do desenho e do recorte. Apesar disso, era notório que as crianças tinham vontade de realizar o jogo dramático mas que, da mesma forma, indiciavam alguma dificuldade em serem criativas e

imaginativas. Algum tempo depois, apesar de já terem feito uma evolução significativa a este nível, as crianças continuavam, em muitos casos, a depender da opinião do adulto, do seu contributo e do seu reforço. No entanto, as crianças demonstravam ter cada vez mais ideias criativas e sugestões para jogos, canções e atividades.

No que se refere ao Domínio da Linguagem, este grupo encontrava-se numa linguagem socializada (Papalia, 2001) na medida em que as crianças já tinham as suas próprias opiniões e críticas, levantando questões e fazendo pedidos. Para o fazer, as crianças já utilizavam várias formas verbais no seu discurso como o presente, o pretérito perfeito, o futuro e o imperativo, sendo capazes de construir frases declarativas, afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Apesar de o fazerem, era notória a existência de alguns erros em alguns tempos verbais na construção frásica devido à falta de conhecimento das exceções às regras (Papalia, 2001). Um outro aspeto valorizado na caracterização inicial deste grupo foi o facto de este ter a capacidade de assimilar e de interiorizar, com relativa facilidade, novos vocábulos. Isto, segundo Papalia (Papalia, 2001:322), é realizado por mapeamento rápido, “processo através do qual a criança absorve o significado de uma nova palavra, após a ter ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa”. Outras competências que o grupo já dominava eram a capacidade de reconhecer rimas e de identificar alguns antónimos. Uns meses mais tarde, podia identificar-se uma evolução significativa quanto a este domínio. Tinha havido uma nítida evolução de um discurso interno, falar para si mesmo sem intenção de comunicar, para um discurso social, discurso com a intenção de ser compreendido por um ouvinte (Papalia, 2001). Por outro lado, as crianças continuavam a dominar os mesmos tempos verbais mas dando menos erros da construção verbal e foi possível ainda verificar que algumas crianças já tentavam utilizar o tempo condicional. O interesse pelas rimas continuava a ser evidente e as crianças já eram capazes de, para além de as identificar, serem elas próprias a construir e a propor novas rimas.

Finalmente, no que se refere à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças continuavam, depois de iniciado o estágio, a demonstrar um enorme interesse pela realização de atividades com água e com a terra e por temas relacionados com o projeto lúdico – a vida marinha, os planetas, a poluição –, pelo que o projeto continuava a decorrer pela motivação intrínseca das crianças que continuavam a trazer objetos relacionados com o mesmo, pesquisas, ideias e sugestões para novas atividades. Do mesmo modo, esta motivação permitiu que as crianças desenvolvessem a capacidade de levantar questões, colocar hipóteses e confrontá-las com a experimentação e os resultados obtidos.

No que diz respeito ao **Grupo 2**, uma vez que o início do estágio coincidiu com o início do ano letivo, esta caracterização não estava ainda concretizada, pelo que a análise das fichas de diagnóstico realizadas pelos alunos (ver Anexo XII) bem como a observação da turma nas primeiras semanas se tornaram determinantes para um conhecimento mais aprofundado sobre esta ao nível de cada área disciplinar. Do mesmo modo, no final do estágio, conciliando o acompanhamento do percurso dos alunos e a análise dos dados da avaliação sumativa realizada pelo professor cooperante (ver Anexo XIII) foi possível identificar o percurso evolutivo da turma.

Relativamente à área disciplinar de Língua Portuguesa, a grande maioria dos alunos compreendia a mensagem de um texto escutado, respondendo acertadamente às perguntas sobre o mesmo e sendo capaz de fazer o seu reconto. Porém, relativamente à expressão oral, apesar de construírem frases coerentes, alguns alunos tinham dificuldade em expressar a sua opinião, repetindo muitas vezes a conjunção “porque” para dar continuidade ao ser discurso. No que diz respeito à iniciação à escrita, pode verificar-se, através dos seus grafismos iniciais, que os formandos tinham alguma dificuldade em representar as letras dentro das margens e de forma regular e que, à medida que iam aprendendo as vogais e as primeiras consoantes, tinham dificuldade em fazer a leitura dos ditongos e das primeiras sílabas devido a uma consciência fonológica pouco desenvolvida, entre outras razões. Outro aspeto pertinente, ainda relativamente a esta área disciplinar, é a dificuldade que os alunos demonstravam em identificar letras e palavras, apresentando dificuldade na distinção entre imagem, letra, palavra e frase.

Perto do final da intervenção, era notória a evolução nesta área. Os alunos eram capazes de discutir um assunto, uma imagem ou uma história mantendo a concentração durante mais do que uma hora e demonstrando uma maior capacidade de expressar corretamente as suas ideias. Ao contrário do que acontecia com o grupo anterior, este, por estar numa fase de transição, segundo Piaget, entre o estágio do pensamento *pré-operatório* e o estágio das operações concretas (in Gomes, 2007), era capaz de entender conceitos abstratos e revelava um pensamento reversível no reconto de uma história. Do mesmo modo, foi possível observar um enorme progresso a nível de escrita mas sobretudo ao nível da leitura: a maioria dos alunos (à exceção de três) lia as palavras em frases sem fazer a divisão silábica e muitos alunos já escreviam corretamente aquilo que ouviam. Para tal, foi determinante a consciência fonológica, de palavra e de frase que a turma foi desenvolvendo ao longo do primeiro período. Um último aspeto que foi evoluindo no grupo foi a sua capacidade de memorização uma vez que o aluno de idade escolar “não só aprende com relativa

velocidade e facilidade os conteúdos escolares, mas também memoriza e repete partes de filmes, livros ou músicas” (Gomes, 2007:59).

Quanto à área disciplinar de Estudo do Meio, os alunos demonstravam facilidade, no início do ano letivo, na abordagem de todos os conteúdos programáticos (o conhecimento de si mesmo, dos outros e dos espaços). Assim, o grande progresso que se verificou a este nível foi o desenvolvimento do pensamento crítico através da utilização do método experimental. Realmente, os alunos eram capazes de encontrar um problema, de lançar hipóteses de investigação, de procurar informação autonomamente em casa e de, posteriormente, confrontar as previsões com os resultados da experimentação na medida em que, ao entrarem na idade escolar, os alunos “encaram o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual” (Gomes, 2007:59).

Relativamente à área curricular da Matemática, os alunos, aquando do início do estágio, já tinham desenvolvido o conceito de número ordinal mas tinham alguma dificuldade em compreender a cardinalidade do número (conceito de quantidade). Porém, o grupo de alunos já tinha desenvolvido positivamente, na sua maioria, os conceitos relacionados com o tamanho, o espaço, comprimento, proximidade, sendo a lateralidade uma das áreas em que os alunos demonstravam mais dificuldades.

Ao longo da IE, os estudantes revelaram vários fatores de progresso nesta área disciplinar. Por um lado, os alunos adquiriram a conservação de número e demonstraram-no através da capacidade de encontrar várias formas diferentes de representar um mesmo número. Por outro lado, o facto de o pensamento ser, nesta fase, mais lógico, permitiu que o grupo fosse capaz de entender a adição e a subtração e de realizar operações mentais através da utilização da reta numérica (Gomes, 2007). Por fim, os alunos demonstraram ainda ser capazes de, autonomamente, organizar dados recolhidos através de diferentes formas de registo.

No que diz respeito à área disciplinar das Expressões, pôde verificar-se que estas não eram integradas da mesma forma no currículo e que, como tal, havia algumas lacunas do desenvolvimento do grupo a este nível. Pelo que se pôde avaliar, os alunos tinham dificuldade em ter ideias próprias e em realizar um trabalho sem orientações concretas do adulto. Na mesma perspetiva, os alunos tinham dificuldade na coordenação motora quando se definia um ritmo e demonstravam vontade e ao mesmo tempo timidez em representar papéis perante os seus colegas.

III.II Intervenção Educativa

III.II.I Observar/Preparar

Durante a IE nos dois contextos, a observação, como meio para a preparação de uma intervenção mais realista, foi sempre privilegiada. Num primeiro momento, esta observação tinha o objetivo de conhecer a realidade em que se iria intervir e o grupo com o qual se iria trabalhar, contexto este já analisado no ponto anterior do capítulo presente. Num segundo momento, a ênfase atribuída a esta fase da intervenção do profissional docente diferiu de uma valência para a outra (Figura 4, página 25).

Através da observação comparativa das grelhas de análise da IE a este nível (ver Anexo VII, nº 1 e 2), é desde logo notória a diferença existente na importância atribuída à organização do ambiente educativo. Enquanto no JI esta organização é entendida como indispensável para o desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto), no 1º CEB, o enfoque é colocado no processo de ensino não havendo uma especial referência ao ambiente educativo. Desta forma, na intervenção no contexto de EPE, houve uma especial atenção em observar a organização deste ambiente quer no que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, quer no que diz respeito ao tempo e à organização do grupo.

Como se pode constatar, através da grelha de análise da IE ao nível da observação na EPE, foi possível, desde logo, identificar uma área da sala, área do recorte e da colagem, que era menos frequentada em detrimento das outras áreas. Este problema veio a acentuar-se quando se verificou que algumas crianças tinham grandes dificuldades nesta área. Assim, pode perceber-se que a observação foi determinante para poder fazer uma nova organização do ambiente educativo de forma a colmatar essas dificuldades e a proporcionar novas situações de aprendizagem. Tal como já se referiu anteriormente, o espaço de uma sala de JI é “uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave” (Zabalza, 1998:50) e, através da dinamização do espaço realizada posteriormente à observação, foi possível verificar que as crianças já tinham vontade de frequentar essa área e, assim, estavam a trabalhar habilidades motoras em que tinham dificuldades.

Esta reorganização foi ainda realizada no que diz respeito às rotinas. Uma vez que as crianças tentavam, muitas vezes, contar as pessoas que tinham faltado, a equipa pedagógica aproveitou e criou uma nova rotina de contar as crianças que faltavam por dia e ainda o número de faltas que cada criança tinha numa semana.

Assim, foi possível, a partir da observação das capacidades das crianças e dos seus interesses, criar uma nova situação de aprendizagem que se situava numa ZDP das mesmas (Gaspar, 2010).

No que diz respeito ao 1º CEB, devido à ênfase colocada no processo educativo, cabe ao professor organizar, isto é, preparar a sua intervenção nomeadamente ao nível dos materiais didáticos e da organização do espaço. Portanto, tal como é visível na grelha de análise da IE ao nível da preparação no 1º CEB, houve sempre, durante a intervenção neste contexto educativo, um cuidado em organizar e preparar previamente recursos didáticos que fossem apelativos e motivadores de aprendizagens eficazes. Do mesmo modo, quando a natureza da atividade o justificava, o espaço era preparado antes de os alunos entrarem na sala. Assim, o tempo de aprendizagem era rentabilizado e, ao mesmo tempo, o efeito surpresa poderia ser gerador de energia para a aula que se seguia.

Como já foi mencionado, através da análise dos normativos legais sobre o papel específico do professor de cada valência (Capítulo I – Enquadramento Teórico), a observação assume uma maior relevância no JI tanto pela natureza mais lúdica das atividades, quer, ainda, pelo tempo de interação aos diferentes níveis (criança-criança, adulto-criança, criança-grupo) ser bem maior do que no contexto do 1º CEB. Aqui, o facto de as atividades serem de natureza mais formal e de o professor assumir um papel mais central e ativo na gestão das aulas, o tempo para observar escasseia, apesar de esta ser realizada através do acompanhamento do percurso dos alunos e não de uma forma tão distanciada como é permitido, muitas vezes, no primeiro contexto.

Mas, apesar de o peso do papel da observação ser diferente nas duas realidades educativas, há parâmetros que, sem dúvida, fazem sentido serem analisados em ambos no que se refere a esta primeira etapa da IE como é o caso da identificação, por um lado das capacidades e dos interesses dos alunos e, por um outro lado, das suas necessidades ou dificuldades. Este primeiro passo que o professor deve seguir para a construção de uma estratégia eficaz permite relacionar os objetivos e conteúdos com a situação de cada aluno e com as características contextuais e é a base para a tomada de decisão, isto é, para que a decisão seja tomada de forma consciente, tem de haver, por parte do professor, uma análise prévia do conteúdo de aprendizagem e da sua importância curricular, da situação da individualidade de cada aluno e, conseqüentemente, da identificação de metas que o ensino daquela unidade visa (Roldão, 2009).

Como podemos verificar através dos instrumentos de análise construídos, bem como da observação em diferentes momentos e contextos, conseguia-se perceber as

reais capacidades do grupo e de cada aluno o que permitia, num momento seguinte, criar aprendizagens numa ZDP que motivasse intrinsecamente os alunos para as atividades. Da mesma forma, as situações de aprendizagem anteriores quando analisadas davam a possibilidade ao professor de entender alguns dos interesses dos alunos e de encontrar um meio de os potenciar. Esta tomada de consciência é, sem dúvida, importante mas a forma de poder concretizar os interesses dos aprendizes em atividades pedagógicas é distinta de uma valência educativa para a outra. Enquanto no JI é possível aproveitar todos estes sinais que as crianças fornecem indo de encontro a uma intencionalidade pedagógica do educador de infância, no 1º CEB, como há um programa prescrito que tem de ser cumprido, esses interesses são apenas bases de conhecimento do grupo que podem servir para encontrar estratégias de motivação e que, por vezes, quando é possível relacionar com um conteúdo programático, pode ser inserido no currículo da turma. Assim sendo, o professor é já capaz de proporcionar aprendizagens significativas que se relacionam com “as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (ME, 2004:23).

Esta dualidade de situações é perceptível através de dois exemplos: o primeiro relativo à intervenção do par pedagógico e o segundo à intervenção do autor do presente relatório:

1. Depois de perceber que os alunos se interessavam por barcos, este tema foi aliado a outras áreas disciplinares como a Matemática e a Expressão Motora mas apenas como forma de motivação (peças de dominó com diferentes tipos de embarcações);
2. Quando foi notório o interesse dos alunos em realizar e registar operações numéricas, apesar de a ação pedagógica estar centrada na decomposição de números, foi possível reorganizar o currículo de forma a potenciar aquele interesse.

Para além da tomada de consciência dos interesses e das capacidades dos alunos, a análise de situações de aprendizagem anteriores permitia ainda a identificação das necessidades do grupo constituindo-se, assim, em zonas de intervenção. Mas quando se afirma que é importante “adequar o processo educativo às suas [dos alunos] necessidades” (ME, 1997:25) estas últimas não podem ser entendidas como um todo, ou seja, cada aluno tem necessidades específicas e, como tal, nesta primeira fase da IE o profissional de educação deve estar atento a cada aluno ao mesmo tempo que observa e acompanha todo o grupo com o objetivo de operacionalizar uma diferenciação pedagógica que constitui a verificação de uma igualdade de oportunidades (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). Esta diferenciação foi

posta em prática em ambos os estágios apesar de estar, no JI, mais privilegiada pelos fatores atrás descritos.

No contexto de EPE, foi possível identificar, através de uma observação contínua, necessidades particulares de algumas crianças. Houve, por exemplo, um caso de uma criança que em vários momentos foi demonstrando uma fraca autoestima no que se refere à sua competência para o desenho, o que só foi possível perceber depois de relacionar as várias reações da criança em diferentes momentos. Já no contexto de 1º CEB, à medida que se acompanhava o trabalho dos alunos na sua iniciação à leitura ao longo do tempo, foi sendo claro que alguns alunos tinham grandes dificuldades ainda em relacionar o grafema com o fonema e em juntar sílabas para formar palavras. Deste modo, foi possível acompanhar estes alunos individualmente para que ultrapassassem essas dificuldades.

Por fim, no JI, a observação foi ainda, para além de uma base para a planificação, uma forma de poder avaliar a intervenção e as crianças. Por outras palavras, uma vez que o aluno aprende e desenvolve-se sempre que há uma interação (Maturana, 2002), esta observação aconteceu em diferentes espaços e em diferentes momentos de interação e, por isso, foi privilegiada na EPE. Quanto ao 1º CEB, a observação era também ela útil para avaliar os alunos, mas o professor não podia estar dependente desta para este fim, isto é, apesar de não “fechar os olhos”, muito pelo contrário, a avaliação dos alunos foi realizada com instrumentos diferentes que se irão analisar num ponto seguinte deste capítulo. No fundo, para perceber se o aluno sabia pôr em prática o que tinha aprendido, eram criadas diferentes situações e diferentes instrumentos que permitissem, também através da observação mas não só, verificar ou não o seu progresso num contexto diferente daquele no qual aprenderam (Roldão, 2009).

III.II.II Planear/Planificar

Quando se planificava, quer no JI, quer no 1º CEB, um dos aspetos que foi sempre tido em conta foi a coerência desta com as observações realizadas e com a análise das situações de aprendizagem anteriores. Como se pode verificar através das grelhas construídas para a análise da IE no que se refere ao planear no JI e ao planificar no 1º CEB (ver Anexo VII, nº 3 e 4), a planificação tinha sempre em consideração as necessidades dos alunos que eram encontradas bem como os seus interesses, garantindo, dessa forma, uma das suas funções enunciadas por Vasconcelos (1991).

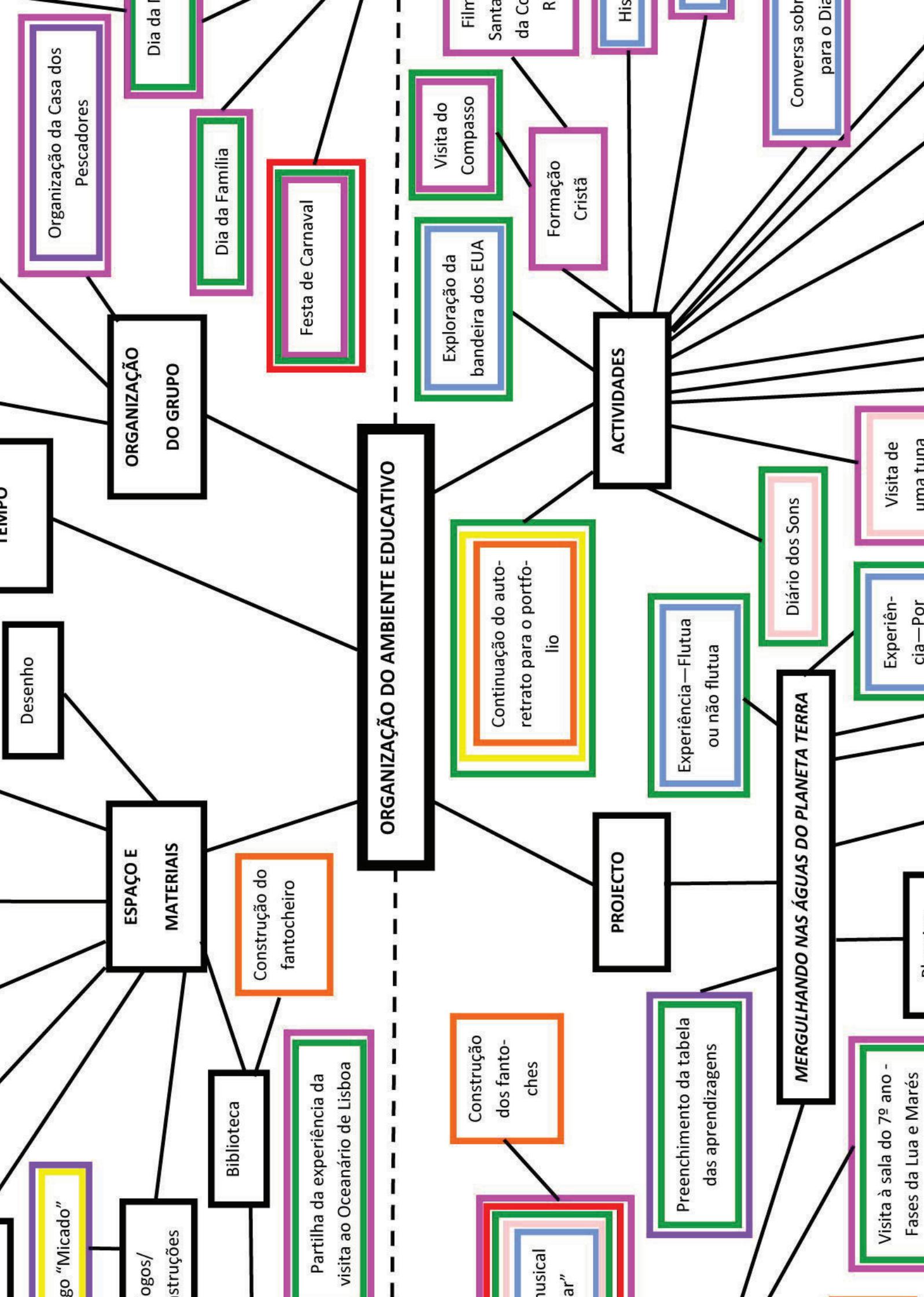
Mas, como já salientámos na etapa anterior da IE, o trabalho de JI e a metodologia utilizada na Instituição onde decorreu o primeiro estágio – Metodologia de Projeto – permitem uma maior relação das oportunidades de aprendizagem fornecidas com os interesses das crianças. Neste sentido, é possível verificar, através da observação da Figura 5, Rede Curricular da Sala dos 4 Anos, que grande parte das atividades realizadas no primeiro estágio pertence à dimensão do projeto lúdico da sala.

Do mesmo modo, de acordo com a metodologia adotada, a fase de planeamento era encarada como um momento em que as crianças eram participativas e no qual tinham uma voz ativa (Katz, 1997). Assim, para além de ter em conta os interesses e as necessidades das crianças, a planificação (a curto e a longo prazo) era realizada com as mesmas num espaço de negociação desenvolvendo, assim, o sentimento de pertença ao grupo e de responsabilidade.

Este parâmetro de análise da IE distingue, mais uma vez, os dois contextos educativos onde se interveio. Se na EPE faz todo o sentido que os alunos participem num momento de planeamento, no 1º CEB a planificação é nada mais do que a adaptação do currículo nacional às exigências de uma determinada turma e, como quem conhece e compreende esse currículo é o docente, é sobre este que recai toda a responsabilidade. Porém, no estágio no 1º CEB, utilizou-se a estratégia de partilhar o plano de aula com os alunos e avaliar o seu cumprimento, enunciando de forma clara dos seus objetivos para integrar e situar os formandos no seu próprio processo de aprendizagem.

Do mesmo modo que o planeamento no JI era contextualizado de acordo com o PE da Instituição e com o PCG, no 1º CEB, a planificação era realizada de acordo com o contexto em que se intervinha; em primeiro lugar, a planificação tinha em conta os objetivos definidos na OCP, em segundo lugar, estava também de acordo com o currículo do 1º Ano realizado por todos os professores deste ano de escolaridade da Escola e com os projetos em que o Agrupamento estava envolvido e, por último, era organizada de acordo com as metodologias adotadas pela Instituição. Um caso claro em que essa concordância acontecia é o da iniciação/aprendizagem da leitura e da escrita em que, concordando ou não com o método utilizado naquela turma, esse teria de ser o método eleito.

Portanto, este momento da IE era, nas duas realidades, articulado com as situações de aprendizagem anteriores, tal como uma planificação deve ser de forma a garantir a uma competência essencialmente didática do profissional docente – trabalhar a partir das conceções dos alunos (Perrenoud, 2008). No entanto, importa fazer a distinção deste momento nestas duas valências.



ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Organização da Casa dos Pescadores

Dia da Família

Dia da Família

Festa de Carnaval

Visita do Compasso

Exploração da bandeira dos EUA

Formação Cristã

Film Santa da Co R

His

Conversa sobre para o Dia

ESPAÇO E MATERIAIS

Desenho

Biblioteca

Construção do fantocheiro

Partilha da experiência da visita ao Oceanário de Lisboa

Micado

Instruções

ACTIVIDADES

Continuação do auto-retrato para o portfólio

Experiência—Flutua ou não flutua

Diário dos Sons

Visita de uma tuna

Experiência—Porcia

PROJECTO

MERGULHANDO NAS ÁGUAS DO PLANETA TERRA

Preenchimento da tabela das aprendizagens

Visita à sala do 7º ano - Fases da Lua e Marés

Construção dos fantoches

Musical "Ar"

Na EPE, o planeamento constituía-se no momento em que se definiam as atividades a realizar, as intencionalidades pedagógicas das mesmas e as estratégias a utilizar. Mas a articulação destes três itens em prol de uma planificação que orientasse a prática educativa foi sofrendo uma evolução ao longo deste percurso.

Num primeiro momento, eram definidos os objetivos e as estratégias mas não havia uma relação direta entre os dois, ou seja, não estavam claras as estratégias utilizadas para alcançar cada objetivo definido (ver Anexo XIV, nº 1). Como tal, num segundo momento, sentiu-se a necessidade de criar uma tabela onde se relacionavam as intenções pedagógicas com as estratégias e com as próprias atividades. Deste modo, nesta segunda forma de organizar o planeamento da ação, definiam-se, em primeiro lugar, as intenções pedagógicas, de seguida, as estratégias e, por fim, as atividades para as quais as intencionalidades eram definidas (ver Anexo XIV, nº 2). Neste momento, apesar de esta relação ser mais visível, sentia-se que esta ainda não era coerente uma vez que as atividades eram, na sua maioria, as primeiras a serem definidas. Houve, então, uma alteração final na forma de planear que fez com que, por fim, a planificação cumprisse as suas funções. Eram, então, definidas as atividades em primeiro lugar, de acordo com o que as crianças queriam, necessitavam ou demonstravam interesse, seguidas das intencionalidades pedagógicas que pretendiam desenvolver-se com cada atividade. Por fim, definiam-se as estratégias para alcançar essas intencionalidades (ver Anexo XIV, nº 3).

Ora, no contexto do 1º CEB, a planificação assume uma organização mais complexa uma vez que obriga “a pensar, de forma articulada, todo o processo [e sua intencionalidade], recursos, sequência, etc.” (Roldão, 2009:96). Esta complexidade foi a razão do aperfeiçoamento que foi sendo feito, a este nível da IE, durante o estágio nesta valência.

Inicialmente, optou-se por planificar em grelha que segue um modelo linear, (ver Anexo XIV, nº 5 e 6) definindo-se os descritores de desempenho do aluno e os conteúdos programáticos que iriam ser abordados, seguidos da descrição detalhada da atividade ou da aula prevendo a sua sequencialidade, o tempo destinado a cada tarefa bem como os recursos materiais necessários. Por último, escolhiam-se as estratégias avaliativas indispensáveis para “aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem intermédios e finais (Roldão, 2009:64). Sendo assim, esta era uma planificação que previa todo o desencadeamento da ação pedagógica e que, desse modo, dava mais garantias de sucesso na sua aplicação mas que, ao mesmo tempo, ocultava o carácter flexível que a planificação deve assumir (Vasconcelos, 1991) uma vez que, tal como defende Roldão (2009), a tomada de

decisão não se finda apenas num momento único mas deve estar presente ao longo de todo desenvolvimento da estratégia de forma a regulá-la e a alterá-la, se necessário.

Tendo em vista esta flexibilidade, começou-se a utilizar também outro esquema de planificação sistémica – por tema (ver Anexo XIV, nº 7 e 8) – que, para além dos parâmetros presentes na planificação por grelha, considerava ainda relevante tanto o que era transitado de sessões anteriores para aquela aula como dois outros aspetos que permitiam prever casualidades que exigissem esta readequação da planificação: as eventualidades ou precauções e as oportunidades de intervenção.

No fundo, o que distingue estes dois modelos de planificação utilizados no estágio em 1º CEB é o facto de no segundo modelo, apesar de existir um guião da aula que também prevê a eventual sequencialidade dos acontecimentos, as atividades curriculares poderem ser desenvolvidas de forma independente umas das outras, permitindo, desse modo, uma organização com base na análise de cada situação concreta (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto). Neste contexto, os dois modelos assumem características e funções distintas que não determinam a maior qualidade de um em detrimento de outro, isto é, o que se torna determinante é a análise de cada situação de aprendizagem que se pretende proporcionar e do modelo de planificação que melhor poderá responder a essas necessidades.

Desta forma, tal como se pode verificar nas grelhas de análise da IE relativamente ao momento de planeamento ou planificação da ação educativa, tanto no JI como no 1º CEB, a planificação não era entendida como uma receita pré definida.

No primeiro contexto educativo, as crianças participavam no momento de planificação estando, assim, conscientes do que se iria realizar. Como tal, durante o acolhimento, as crianças e os adultos conversavam sobre o que havia para fazer, sobre o que as crianças queriam fazer naquele momento e de que forma se iriam organizar para o realizar. No entanto, havia momentos em que o grupo, apesar de ter participado na tomada de decisão, não estava com disposição nem com vontade de o fazer, como foi o caso de um dia em que se tinha pensado ver um filme e, quando chegou a altura de o ver, as crianças reclamaram o pouco tempo que tinham tido para brincar durante essa semana. Assim, uma vez que sem motivação intrínseca das crianças a experiência não seria significativa para as mesmas, potenciou-se a sua vontade de brincar através da participação do adulto na mesma.

Por seu lado, durante a intervenção no 1º CEB, apesar de os alunos não participarem ativamente no momento de planificação, esta não desprezava o processo de aprendizagem dos alunos e os seus contextos tal como aconteceu quando os

alunos aprendiam a letra “t” (ver Anexo XIV, nº 6). Estava planejada a realização de um jogo para a formação de sílabas e de palavras com as vogais, ditongos e as duas consoantes já conhecidas e, nesse momento, alguns alunos começaram a formar frases. Assim, o plano da aula alterou-se de forma a aproveitar aquele momento de criatividade e demonstração de progressos e os alunos inventaram mais frases e registraram-nas no seu caderno diário.

Nos momentos de planificação, houve ainda um último cuidado – o de integrar e fazer a articulação das diferentes áreas de conteúdo no JI (ME, 1997) e das várias áreas disciplinares (ME, 2004). Enquanto na primeira valência se sentiu a necessidade de integrar um domínio que não estava a ser privilegiado – domínio da Expressão Dramática –, no segundo contexto educativo em que se interveio, era fundamental a valorização do papel das expressões artísticas e *físico-motoras* no currículo e a sua integração em articulação com as outras áreas disciplinares.

Desta forma, como se pode observar através da Figura 5 (página 42), Rede Curricular da Sala dos 4 Anos, ou da Figura 6, esquema das atividades desenvolvidas no estágio no 1º CEB, o planeamento teve sempre em conta as diferentes áreas do currículo das duas valências educativas e a sua articulação, aproximando, deste modo, a realidade da escola ao seu quotidiano onde nada acontece isoladamente (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto).

III.II.III Agir/Intervir

Um dos princípios básicos da teoria de Dewey, teoria esta que está na base da metodologia utilizada no contexto do estágio em EPE, é o princípio da atividade segundo o qual “o único conhecimento é [...] aquele que se adquire através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros” (Roldão, 1994:67). Deste modo, tal como é possível observar através da grelha de análise da IE ao nível da ação no primeiro estágio (ver Anexo VII, nº 5), o trabalho experimental e os momentos de autodescoberta foram sempre privilegiados entendendo, desse modo, a criança como agente ativo da aprendizagem. Da mesma forma, tal como se verifica através da grelha de análise da IE ao nível da intervenção no 1º CEB (ver Anexo VII, nº 6), a participação ativa dos alunos foi sempre um marco do estágio nesta valência. Ou seja, o método ao qual mais se recorreu foi o método ativo, o que não invalidou, no entanto, a existência de momentos em que se impunham técnicas expositivas ou demonstrativas (Oliveira e Machado, et al., 2007). Por exemplo, na primeira vez em que se recorreu à estratégia do trabalho de grupo na qual os alunos iriam organizar os dados recolhidos sobre a turma do modo que entendessem mais adequado, houve a necessidade de, num primeiro momento, se expor de forma bem clara as regras daquele tipo de trabalho para que este pudesse ser realmente significativo e produtivo.

Assim, houve o cuidado de, nos dois contextos educativos, se promover a participação do aluno no seu processo educativo como investigador/descobridor uma vez que, segundo Carl Rogers, esta é a única aprendizagem que influencia o comportamento (Cabanas, 2002). Para tal, valorizou-se um clima democrático, de negociação e de cooperação.

Na EPE, as crianças eram sempre chamadas a tomar a sua posição sobre as atividades a realizar e sobre a forma de as organizar, perguntando muitas vezes “Vamos votar?”, demonstrando já ter interiorizado esta forma de trabalhar, em que a escola é entendida como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007:127). Ao mesmo tempo, tentou-se sempre fomentar uma aprendizagem cooperativa na realização das atividades, o que fazia com que as crianças já soubessem, autonomamente, dividir tarefas para alcançar um objetivo comum.

Por sua vez, no 1º CEB, o clima proporcionado teria de ir mais longe, isto é, continuando-se a enfatizar a necessidade de fomentar um clima democrático e de negociação, impunha-se agora a exigência de os alunos serem capazes, não só de conhecer, compreender e atuar em conformidade com esse clima, mas também de transformá-lo (Freire, 1974). Por outras palavras, o desenvolvimento da criatividade

dos alunos bem como do seu espírito crítico foi entendido de forma mais abrangente do que unicamente por motivos curriculares pela razão de que “o significado de uma actividade depende da sua utilidade, tal como é entendida pelo sujeito” (Roldão, 1994:68).

Desta forma, aliando-se o princípio da atividade a um princípio de utilidade segundo o qual o conhecimento só é útil se aplicado a situações concretas, houve sempre o cuidado de, quer através de situações práticas, quer através de momentos de reflexão, se criarem *situações-problema* a que os alunos conseguissem, criativamente, dar uma resposta de forma cada vez mais autónoma. Mas, se os problemas que nos surgem na vida real não são estanques, o mesmo deve acontecer na escola onde os alunos devem aprender através da resolução de problemas que unifiquem e integrem as várias áreas do conhecimento (Roldão, 1994). Por essa razão, durante os dois estágios, as atividades propostas foram sempre de carácter interdisciplinar (ver Figuras 5 e 6) e realistas, organizadas com o objetivo de criar momentos de aprendizagem pelo trabalho e para o trabalho de modo a potenciar a passagem *da inquietude ao conhecimento*, referida por Gonçalves (2006).

Do mesmo modo, a forma de dar resposta a esses problemas que vão surgindo difere de aluno para aluno, pelo que, em ambas as valências, houve o cuidado de se dar lugar a uma pedagogia diferenciada. No entanto, esta operacionalizou-se de modos distintos devido à diferença existente nos dois contextos educativos. No JI, esta pedagogia operacionalizou-se no tempo disponibilizado para cada criança pensar e construir o seu próprio conhecimento, respeitando, dessa forma, o ritmo individual de cada uma. Por outro lado, esta preocupação com a diferenciação pedagógica traduziu-se em atividades e estratégias específicas para crianças com necessidades e interesses específicos. Por sua vez, no 1º CEB, apesar de a aula ser planificada para toda a turma já que não havia nenhum aluno com necessidades educativas especiais, as atividades eram geridas de acordo com o ritmo natural de cada aluno tal como Neill proclamava para uma escola onde o princípio educativo fundamental é o da liberdade (Cabanas, 2002), isto é, na tomada de decisão antes da ação, eram tidas em conta algumas imprevisibilidades de acordo com o conhecimento prévio de cada estudante mas esta reflexão era constantemente feita durante a intervenção numa perspetiva de todos os alunos poderem ter as mesmas oportunidades como meio de aceder ao conhecimento, tal como se verifica no caso seguinte:

“houve, em primeiro lugar, um imprevisto relacionado com uma regra enunciada – só o porta-voz de cada grupo se poderia levantar para reunir os dados para a sua pesquisa. Num dos grupos, os alunos elegeram o seu representante – o TO. Mas, o D, que estava no mesmo grupo, demonstrava não conseguir estar sentado à espera que o TO recolhesse todos os dados. Neste momento, vi-me confrontada com um problema: ou fazia cumprir-se a regra chamando sucessivamente o aluno

a atenção, o que poderia criar um clima barulhento e pouco apropriado ao trabalho de grupo (não tendo também tanto tempo e disponibilidade para acompanhar o trabalho dos grupos) ou, por outro lado, poderia abrir uma exceção para aquele caso especial. Foi o que, no momento, optei por fazer. Manter aquele aluno concentrado e motivado para a atividade não seria possível se ele não estivesse em ação.” (PR, 10.11.2011)

Entendendo, desta forma, aprender como a resposta a problemas em contexto real, os erros e as dúvidas foram, na concretização das intenções pedagógicas em ambos os contextos educativos, valorizados como potenciadores e geradores de novas aprendizagens, como se pode verificar através das grelhas de análise da IE ao nível do agir e do intervir nas duas valências. Assim, em vez de reprimir ou de corrigir os alunos, aproveitavam-se sempre estes momentos para refletir, investigar e confrontar ideias de forma a adquirir, de um modo progressivo, métodos de trabalho intelectual (ME, 2004).

Apesar desta aposta clara, durante o estágio no 1º CEB, no desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico dos alunos, ao contrário do estágio no JI no qual a metodologia utilizada o permitia de forma natural, havia alguns métodos implementados pelo professor cooperante que não favoreciam o desenvolvimento destas duas competências. Este era o caso do método utilizado na iniciação à leitura e à escrita – o método sintético – método segundo o qual o aluno é entendido como um recipiente vazio (André, 1996), ao contrário do método global que vai de encontro aos princípios que nortearam toda a intervenção pedagógica (ensino individualizado que respeita o ritmo de trabalho dos alunos) (Mialaret, 1997). Assim, uma vez que esta intervenção teria de estar adequada ao contexto em que decorria, a delineação de estratégias diversificadas que potenciavam a criatividade dos alunos foi, ao mesmo tempo, determinante para tornar a aprendizagem da leitura e da escrita mais apelativa, menos monótona e mais direcionada a um aluno com inteligência e perceção visual sincréticas (André, 1996). Do mesmo modo, a participação nos projetos do Agrupamento, como por exemplo o Plano Nacional de Leitura ou a Educação Ambiental, de forma a garantir novamente a categoria de “Eco-Escola”, foram um meio de atuar em conformidade com o contexto institucional.

Como se verifica, na IE, há parâmetros que fará sentido serem analisados nas duas realidades educativas e que têm como base os princípios pedagógicos que se defende. No entanto, a este nível, há aspetos em que a diferença é notória.

No estágio em EPE, valorizavam-se as situações e as oportunidades inesperadas, enfatizando-se a aprendizagem por descoberta já referida e dando-se lugar ao currículo emergente. Houve um momento que demonstrou realmente a potencialidade destas situações. Estava pensado em equipa falar com as crianças, no final da manhã, sobre o presente que queriam fazer para oferecer à mãe no Dia da

Mãe. Mas, nesse momento, as crianças demonstraram uma grande vontade de conversar sobre brincadeiras que tinham feito. Então, neste pequeno momento antes do almoço, as crianças inventaram uma série de jogos que, mais tarde, foram registados e agrupados num livro para serem jogados na ginástica, ou seja, “tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997:27), foi possível criar um momento em que as crianças foram chamadas a dar a sua opinião, a saber ouvir os outros e a ser criativos e no qual, através da negociação, se instalou uma nova rotina – escolher um jogo do livro dos jogos para o aquecimento da Sessão de Movimento.

No que se refere ao estágio no 1º CEB, os saberes prévios dos alunos bem como a sua motivação eram tidos em conta como já foi mencionado no presente capítulo mas, ao contrário do estágio na primeira valência, esta última não podia determinar a realização ou não das atividades pensadas uma vez que, nesta valência, há objetivos claros a atingir por todos os alunos para que possam realizar o seu percurso académico com sucesso. Assim, tal como se verifica através da observação da Figura 6, esquema das atividades desenvolvidas no estágio no 1º CEB, houve o cuidado de cumprir o plano curricular que integra algumas áreas disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e *Físico-motoras*), integrando a educação para a cidadania de forma transversal e permitindo diferentes tipos de interação (trabalho em grande grupo, individual, a pares ou em grupos) num clima de bem estar afetivo que predispuesses os alunos para a aprendizagem (ME, 2004).

Por fim, outro aspeto que se tentou fomentar nos dois contextos com maior relevância na EPE devido à maior valorização neste contexto do desenvolvimento emocional da criança (Nabuco, 1997) foi a relação das crianças com os pares e com os adultos em momentos distintos. A equipa pedagógica, para além de o fazer na sala, tentou também aproveitar os momentos de refeição e de recreio como locais de aprendizagem e de interação e esforçou-se por envolver as famílias e a comunidade educativa no processo educativo como meio para “enriquecer o processo educativo” (ME, 1997:27). Este último cuidado foi também tido no estágio no 1º CEB (visita ao pavilhão da água, por exemplo) embora, por limitações decorrentes do contexto, não tenha sido possível estabelecer uma relação efetiva com as famílias. Mas, apesar desta limitação, tentou-se recorrer a estratégias para envolver os pais no processo educativo dos seus filhos, como é o exemplo de alguns materiais que os alunos levaram depois de certas atividades e que potenciava o diálogo sobre as mesmas com os pais ou ainda da Feira das Compostas na qual houve possibilidade de estar com os pais e de trocar impressões sobre o trabalho desenvolvido na escola e em casa.

III.II.IV Avaliar

Durante os dois estágios realizados, como é possível verificar através da grelha de análise da IE ao nível da avaliação nas duas valências (ver Anexo VII, nº 7 e 8), a avaliação teve sempre como finalidade melhorar a prática de forma a permitir o real desenvolvimento de cada aluno através da sua oportunidade de realizar aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto). Para tal, o papel do professor cooperante nos dois contextos, dos dois supervisores pedagógicos, bem como do par pedagógico no acompanhamento do estágio em 1º CEB foi determinante numa perspetiva de cooperação na construção da profissionalização.

Um exemplo claro deste papel da avaliação no estágio em EPE foi quando as crianças começaram a queixar-se do tempo que estavam sentadas a registar a planificação, uma vez que esta era registada em grande grupo. Assim, a equipa pôde pensar numa nova estratégia para que as crianças não fossem obrigadas a estar tanto tempo sentadas e para que o tempo fosse rentabilizado. Dessa forma, pôs-se em prática uma nova estratégia – o registo em pequeno grupo e, mais tarde, a comunicação desse registo ao grande grupo. “Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997:27).

Do mesmo modo, no estágio no 1º CEB, um exemplo da importância da avaliação para melhorar a prática foi a avaliação da leitura ao longo de um certo período de tempo (ver Anexo XVI, nº 5). Ao verificar que, apesar de a maioria dos alunos ler com facilidade, alguns alunos ainda não conseguiam ler palavras e outros ainda não reconheciam os sons de certas letras, foi possível recorrer a novas estratégias que permitissem o trabalho direto e individualizado com estes alunos.

Neste contexto educativo, a avaliação da intervenção pedagógica fez-se, então, a partir de uma reflexão constante dos aspetos positivos, daqueles menos conseguidos e das descobertas realizadas. Leia-se a seguinte parte de uma reflexão:

“por outro lado, aprendemos que o tempo destinado ao diálogo é sempre muito difícil de determinar. Tínhamos pensado que quinze minutos chegariam para conversar sobre o artigo mas, na verdade, esta conversa demorou o dobro e poderia ter-se alargado ainda mais. Mas, apesar de não termos cumprido totalmente a planificação devido a este facto, aprendi duas coisas que penso serem realmente importantes para um professor de primeiro ciclo. Primeiro, que o tempo destinado ao diálogo nunca deve ser tão escasso já que esta é uma das competências, na minha opinião, mais importantes a desenvolver em alunos desta valência. É através do diálogo que os alunos aprendem, que demonstram que aprenderam, que fazem associações e que, mais importante, tomam posições e aprendem a justificá-las. O segundo ponto sobre o qual tomei consciência foi sobre a importância do cumprimento da planificação realizada. É verdade que a fazemos para guiar a atividade e a nossa ação e que se a construímos desse modo é porque pensamos que tudo o que lá incluímos é de extrema

importância para atingir certos objetivos. Mas também é verdade que se acontece algo que sentimos ser rico para a aprendizagem dos alunos, então devemos explorá-lo de forma a potenciar a automotivação dos mesmos.” (Portfólio Reflexivo, 23.10.2011)

Através deste exemplo, selecionado entre outros que podem ser observados na grelha de análise da IE no que diz respeito à avaliação no 1º CEB, é notório que a consciencialização e a reflexão sobre a prática permitiram, ao longo do estágio, ir reavaliando o modo de planificar e as estratégias para intervir. Ao mesmo tempo, o acompanhamento do par pedagógico proporcionava uma reflexão sobre aquilo que, em muitos casos, o estagiário não conseguia observar ou avaliar durante a sua prática pedagógica. De entre estes aspetos, é importante salientar, ao nível do conhecimento científico-pedagógico, a capacidade de enfatizar os *pontos-chave* que os alunos deveriam compreender e assimilar e, ao nível da interação com os alunos, a aptidão para elogiar de forma apropriada. Num primeiro momento de intervenção, estes foram alguns dos aspetos para os quais se foi alertado pelo par pedagógico (ver Anexo VI, nº 1) não por não se ser competente a esse nível mas de modo a perceber em que medida se poderia melhorar. Ora, um mês mais tarde (ver Anexo VI, nº 2), segundo o par pedagógico, houve uma evolução positiva relativamente ao primeiro ponto enquanto a avaliação do segundo ponto se manteve igual, pelo que uma nova reflexão sobre ele se exigia.

Assim, a supervisão pedagógica definida por Alarcão e Tavares como “o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Santos e Brandão, 2008:83) entendida, por Gonçalves e Sá-Chaves, como uma supervisão de organização “vertical” (realizada, neste caso, pela professora cooperante e pela supervisora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti) foi uma mais valia para a avaliação da prática pedagógica e um apoio para o desenvolvimento pessoal e interpessoal (Gonçalves, 2010). Porém, para este fim, foi ainda determinante a supervisão realizada pelo par pedagógico compreendida pelas mesmas autoras como de uma organização “horizontal” uma vez que esta “admite a relação supervisiva entre pares/formandos como outra possibilidade formativa, mais pessoal e menos constrangedora” (Gonçalves, 2010:94).

No fundo, a previsão de momentos ou de estratégias avaliativas da atividade pedagógica permitiu a identificação de pontos de intervenção que conduziram a uma reanálise dos pressupostos de cada atividade e a uma reorientação da mesma segundo um outro formato para aqueles alunos que manifestaram reações demonstrativas de alguma inadequação da atividade (Roldão, 1994). Assumindo, então, uma postura reflexiva, a verificação da inadequação das estratégias utilizadas

indicará ao professor a necessidade de ajustar a atividade sem deixar de potenciar a realização dos mesmos objetivos e ainda a necessidade de “organizar o trabalho subsequente de modo diferenciado, já que para outros alunos estas dificuldades não surgiram e podem prosseguir a actividade como inicialmente planeada” (Roldão, 1994:64).

De acordo com esta perspetiva construtiva e de carácter reflexivo da avaliação, todas as atividades eram avaliadas com instrumentos de avaliação adequados ao contexto de intervenção e aos objetivos a avaliar. Desta forma, estes instrumentos diferiram, de uma forma ligeira, nas duas valências: enquanto no JI a observação das crianças e dos seus trabalhos era privilegiada como fonte de informação para a avaliação das atividades (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto), tal como os seus próprios comentários sobre estas últimas, no 1º CEB, a importância da observação para este fim era dividida com outras estratégias avaliativas.

Neste contexto educativo, para além de avaliar as atividades através da estratégia acima mencionada, um instrumento muitas vezes utilizado era a ficha de trabalho, uma vez que, quando produzida de forma intencional e de acordo com o objetivo que se pretende avaliar, fornece ao docente informação concreta e útil para monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, as grelhas de avaliação tornaram-se muito úteis quando elaboradas de forma clara, com critérios específicos e fáceis de observar durante a IE.

O profissional docente tem à sua disposição uma grande variedade de instrumentos de avaliação das aprendizagens, devendo optar, em cada situação, pelo que julgar mais adequado “em função das vantagens e limitações de cada instrumento, do tipo de informações de que necessita, do contexto em que se encontra a actuar e, obviamente, das características dos formandos que tem pela frente” (Gouveia, 2008b:2).

Por fim, um aspeto que se distinguiu nos dois contextos em que decorreram os estágios no que diz respeito à avaliação da IE foi o papel dos alunos nestes momentos.

No JI, a avaliação semanal era feita com as crianças à 6ª feira, momento em que estas, relembrando a planificação semanal, registavam o que tinham feito, o que tinha ficado por fazer e ainda o que queriam fazer. Neste momento, podia perceber-se o que tinha sido ou não significativo para o grupo através dos seus comentários espontâneos. Este momento de avaliação em grande grupo, mais do que dar pistas de intervenção ao adulto, permitia, então, desenvolver o sentido de responsabilização do grupo pelo que tinha ficado planificado pelo mesmo. Por outro lado, no 1º CEB, este momento de avaliação das atividades ou das aulas não era uma rotina apesar de se

ter em consideração os comentários dos alunos sobre estas últimas. No entanto, neste contexto, o que começa a ser mais determinante é a responsabilização dos alunos pelo seu próprio trabalho, isto é, que estes deem início ao desenvolvimento de hábitos de autorregulação da sua aprendizagem (ME, 2004).

III.III Avaliação das aprendizagens

Tal como refere Gouveia (2008a:2), a questão que se levanta relativamente à avaliação das aprendizagens é a seguinte: “que novos conhecimentos, capacidades ou comportamentos adquiriram os formandos no decurso da formação?”

Este “tipo” de avaliação está intimamente ligada à definição de intencionalidades pedagógicas por parte do formador, neste caso professor, e à qualidade da sua definição.

Entendendo o sistema educativo como a forma de concretizar o direito à educação “que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto), privilegiou-se sempre, durante os dois estágios de intervenção, uma avaliação formativa dos alunos como garantia de monitorização do seu processo de aprendizagem. Para tal, e entendendo a aprendizagem do indivíduo como algo que acontece num clima de interação social (Maturana, 2002), o processo de avaliação foi contínuo e interpretativo de forma a tornar o aluno no protagonista da sua aprendizagem (Circular n.º4/ DGIDC/DSDC/2011).

No entanto, aliada à primeira questão levanta-se logo, no contexto das duas práticas educativas, uma outra problemática, a saber: que situações de avaliação se devem criar que permitam perceber se o aluno sabe aplicar aquilo que aprendeu num contexto diferente daquele em que o adquiriu? (Roldão, 2009). Ora, é a resposta a esta questão que distingue a avaliação nos dois contextos em que se interveio, isto é, apesar de nos dois estágios se ter privilegiado uma avaliação marcadamente formativa dos alunos, é em relação ao tipo de avaliação realizado bem como aos instrumentos de operacionalizar que os dois contextos mais se distanciam.

De acordo com os normativos legais, a avaliação na EPE é formativa e deve ser realizada com as próprias crianças (Circular n.º4/ DGIDC/DSDC/2011), enquanto no contexto de 1º CEB existe a “primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (Despacho Normativo n.º 1/2005). Mais ainda: a natureza das

atividades desenvolvidas num contexto e noutra implicam formas de avaliação que se coadunem com essa metodologia de trabalho utilizada que já vimos, no ponto anterior, apresentarem diferenças estruturais.

Atendendo a esta especificidade de cada realidade educativa, de modo a conhecer o grupo com o qual se trabalhava, impunha-se, num primeiro momento, a realização de uma avaliação de diagnóstico com o objetivo de identificar as competências adquiridas pelos alunos até ao início da intervenção para adequar o trabalho a desenvolver às características daqueles alunos (Cortesão, 2002) e para adotar estratégias de diferenciação pedagógica.

Uma vez que o estágio em EPE teve início em fevereiro, o conhecimento do grupo foi possível através da relação entre a caracterização do grupo realizada pelo educador cooperante, a análise dos trabalhos das crianças e a sua observação em diferentes momentos que permitiam identificar os seus interesses, capacidades e necessidades (ver Anexo XV, nº 1). Por sua vez, apesar de o estágio no 1º CEB ter tido início em outubro, os alunos já tinham realizado algumas fichas de diagnóstico de algumas áreas disciplinares mas, no entanto, alguns dados não tinham sido ainda recolhidos, como por exemplo, relativamente às áreas do Estudo do Meio das Expressões. Como tal, a análise das fichas de diagnóstico articulada com a observação atenta dos formandos nas primeiras semanas na realização das atividades e ainda com algumas experiências iniciais de diagnóstico das áreas não avaliadas inicialmente (ver Anexo XVI, nº 2) foram os meios selecionados para uma caracterização deste grupo.

À medida que o conhecimento do grupo com o qual se intervinha se tornava mais profundo e que a IE começava a ser mais frequente, a criação de instrumentos que garantiam a regulação do processo de aprendizagem dos alunos intensificava-se e deveria ser cada vez mais coerente com as atividades propostas e com os objetivos definidos (tendo em conta as OCEPE, a OCP e ainda as Metas de Aprendizagem como instrumentos de apoio à gestão do currículo) (ver Figura 4, página 25).

No JI, ao valorizar-se a criança como ativa na sua própria avaliação, a estratégia utilizada para a avaliação das crianças, já definida previamente no PCE da Instituição, foi o Portfólio de Aprendizagem – “coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores e Grace, 2001:43). Nesta perspetiva, os instrumentos utilizados para recolher esses itens que fossem exemplificativos da evolução e do progresso das crianças foram dois: a) a observação contínua (e várias formas de a registar) uma vez que tirar conclusões sobre uma criança com base num determinado momento pode resultar numa visão distorcida da criança (De Vries, 2004); b) os trabalhos das

crianças como evidências do seu progresso já que estes são uma fonte para a documentação do crescimento das mesmas (Shores e Grace, 2001). Como não era um objetivo deste estágio a construção de um portfólio de uma criança, tentou-se ir recolhendo evidências de todas as crianças de forma a participar na construção de todos os portfólios de aprendizagem, recolhas essas que também eram propostas ou escolhidas pelas crianças uma vez que este instrumento de avaliação é construído pelo adulto e pela criança (Shores e Grace, 2001) (ver Anexo XV, nº 2 e 6).

Depois de recolhidas as evidências, registava-se o comentário do adulto, os indicadores de desenvolvimento que a recolha comprovava bem como a área de conteúdo dominante nessa observação. Estes dados eram, mais tarde, completados com o comentário da criança. Foi interessante verificar, quanto a este último aspeto, que a participação da criança na construção do seu portfólio é realmente imprescindível. Tal como se pode verificar numa recolha efetuada (ver Anexo XV, nº 3), a criança, com o seu comentário, demonstrou outros interesses e alguma dificuldade em distinguir duas cores. Neste sentido, sendo a criança a autora do seu percurso de aprendizagem, esta pode fornecer, com o seu comentário, várias pistas ao adulto sobre o que foi significativo para ela e ainda sobre alguma necessidade que apresenta. Estas pistas constituem, assim, a base para a formulação de propostas de intervenção e, desse modo, são fundamentais numa *investigação-ação* uma vez que vão orientar a ação educativa (Drummond, 2005).

Outro aspeto valorizado na construção dos portfólios foi a participação dos pais na mesma de forma a “desenvolver um círculo de aprendizado que se estende da escola até o lar e vice-versa” (Shores e Grace, 2001:17). Para tal, sentindo-se que os pais não estavam a ser ativos na recolha de evidências dos seus filhos para o enriquecimento do seu portfólio de aprendizagem, houve a necessidade de se criar um instrumento que, ao mesmo tempo que recolhia informação útil para a avaliação das crianças, iria motivar os pais a colaborarem na construção dos portfólios (ver Anexo XVII). Esta participação dos pais na construção do portfólio dos seus filhos vem reforçar a ideia de que não há dois portfólios iguais. Realmente, se uma avaliação eficaz é aquela em que são valorizadas as características individuais e que diferencia uma criança das outras (Drummond, 2005), então com certeza que não vai existir um percurso de aprendizagem igual a outro. Tal como podemos observar através da mesma recolha em dois portfólios de duas crianças diferentes (ver Anexo XV, nº 4 e 5), esta evidencia, para cada uma, indicadores de desenvolvimento diferentes e significados diferentes que a experiência teve para cada criança.

Já no 1º CEB, enfatiza-se a ideia de que os alunos devem adquirir de forma integrada métodos de estudo e de trabalho intelectual (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30

de agosto) pelo que, continuando-se a defender a mesma noção de educar e a preconizar a mesma modalidade pedagógica na relação entre os três pilares da educação, o tipo de trabalho tem de ser necessariamente outro e, consecutivamente, o meio de o avaliar também é distinto do efetuado no primeiro contexto de intervenção.

Neste contexto, a finalidade da avaliação foi, tal como na realidade anterior, “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” (Despacho Normativo n.º 1/2005), entendendo, assim, a escola e os professores como corresponsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos e pelo seu sucesso educativo (Cortesão, 2002).

Nesta perspetiva, os instrumentos de avaliação criados com a preocupação central de colher dados para a reorientação do processo de aprendizagem, para apontar falhas, aprendizagens conseguidas e não conseguidas e aspetos a melhorar (Cortesão, 2002) foram diversificados, de acordo com cada situação de aprendizagem. Por um lado, a observação registada através de listas de verificação era útil para registar de forma rápida e objetiva a realização de um determinado comportamento esperado dos alunos (ver Anexo XVIII, nº 2) e para, depois de analisada, encontrar alguns pontos de intervenção e verificar progressos de determinados alunos. Por outro lado, a observação efetuada poderia ser ainda registada numa grelha de avaliação criada de acordo com uma escola de graduação que poderia ser definida de acordo com indicadores numéricos ou descritivos.

Sendo este instrumento de avaliação um dos mais utilizados ao longo do estágio, houve, necessariamente, uma evolução na sua construção (ver Figura 4, página 25). Num primeiro momento, devido à falta de experiência, construíam-se grelhas com muitos indicadores alguns dos quais não eram claramente objetivos, o que dificultava o preenchimento da grelha (ver Anexo XVI, nº 1). Assim, houve uma evolução progressiva na construção e utilização deste instrumento que se repercutiu também no meio de planificar: apenas constava desta aquilo que se queria realmente avaliar e com os parâmetros bem definidos, de forma a tornar o juízo de valor efetuado mais consciente em detrimento do registo de inferências, tornando-se, desse modo, menos subjetivo (ver Anexo XVI, nº 4).

Uma outra estratégia encontrada para avaliar as aprendizagens dos alunos foi a das apresentações orais. Tal como podemos observar pela grelha em que está registado o conteúdo de uma apresentação oral (ver Anexo XVI, nº 3), o aluno, ao relatar o trabalho realizado perante a turma, está simultaneamente a desenvolver a sua capacidade de expressão oral e a demonstrar e refletir sobre o trabalho desenvolvido. Desta forma, tal como ocorreu nesta situação, as apresentações orais

apresentam-se como um instrumento de avaliação eficaz e demonstrativo do domínio ou falta dele de algumas competências essenciais.

De acordo com Fernandes (2002:69), “nem todas as actividades que os alunos realizam ao longo do seu percurso são objectos de avaliação, embora muitas delas o pudessem (e devessem) ser” quando demonstrativos de progressos ou de dificuldades dos estudantes. Neste sentido, de acordo com a intencionalidade por detrás daquela atividade, alguns trabalhos dos alunos (trabalhos escritos ou trabalhos práticos) eram utilizados como instrumentos de avaliação que forneciam dados fidedignos sobre o seu desempenho (ver Anexo XIX, estágio em 1º CEB).

Porém, sendo a avaliação realizada marcadamente formativa, no decorrer das atividades, ia-se tentando, neste contexto educativo mas também no primeiro, ajudar o aluno a tomar consciência daquilo de que já era capaz, utilizando a chamada de atenção quando necessário e o reforço positivo quando pertinente para valorizar os seus esforços como forma de contribuir para uma boa autoestima. Este cuidado foi tido uma vez que “uma pessoa com auto-estima é capaz de tomar iniciativa, independentemente da aprovação dos outros” (Estanqueiro, 2008:28), ou seja, é autónoma e autoconfiante.

Apesar de não ter sido o tipo de avaliação privilegiado, a avaliação sumativa, entendida por Cortesão (2002) como a apreciação concentrada dos resultados obtidos numa situação educativa, foi utilizada de uma forma qualitativa, no seguimento do que se referia no parágrafo anterior. Isto é, classificava-se um trabalho num momento oportuno para fazer um ponto de situação para se poder dar um *feedback* em jeito de apreciação ou comentário sobre aquilo que os alunos deveriam melhorar bem como elogiando aquilo que já tinham alcançado. “Vê-se assim que é possível descortinar, mesmo na avaliação sumativa, práticas que se aproximam daquele processo que se designa habitualmente por avaliação formativa (Cortesão, 2002:38).

Através da situação anexada (ver Anexo XVI, nº 6), pode refletir-se sobre uma outra forma de regulação da aprendizagem que oferece igualmente potencialidades – a coavaliação entre pares. Depois de realizada a ficha, os alunos foram chamados a corrigir o trabalho de um colega e, a partir da análise comparativa dos resultados da ficha de cada aluno e da correção efetuada na ficha do outro aluno, foi perceptível verificar ou a falta de atenção aquando da correção ou a não assimilação dos conteúdos por parte de alguns. Desta forma, esta estratégia oferece dados importantes ao professor para avaliar as aprendizagens dos alunos e torna-se importante ainda para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos mesmos, valores preconizados no PE da Instituição.

Por fim, cabe ao professor de 1º CEB “desenvolver nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto) e, desse modo, ao longo da intervenção esta foi uma outra estratégia de avaliação utilizada.

Nunziati (1990) defende alguns pontos de vista que permitem compreender a importância deste tipo de avaliação. Por um lado, o percurso de aprendizagem do aluno não segue necessariamente a lógica do professor e “o dizer do professor não garante a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos “ (Santos, 2002:79). Ao mesmo tempo, a ultrapassagem dos erros só pode ser realizada por quem os comete, o que nos leva a crer que tem de ser o aluno a tomar consciência deles para os poder colmatar. Assim, tal como podemos verificar através da comparação da mesma grelha de autoavaliação preenchida em dois momentos distintos (ver Anexo XX), este processo de metacognição permite que o aluno aprenda gradualmente a tomar consciência de uma forma crítica daquilo que faz, enquanto faz. (Santos, 2002)

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

“[...] O facto de iniciarmos o nosso estágio quase a meio do ano lectivo das crianças tornou-se um pouco assustador para mim nos primeiros dias. Digo isto uma vez que a quantidade de coisas que tinha para conhecer e interiorizar eram múltiplas. Para além de vinte e quatro crianças diferentes para conhecer, existia já um caminho enorme percorrido pelo grupo que eu, o quanto antes, teria de identificar, entender e reconhecer para poder começar a intervir. São exemplos deste caminho a organização do ambiente educativo, as rotinas da sala, o projecto e o seu desenvolvimento, as actividades extra projecto, entre outros. Este aspecto afectou-me bastante nos dois primeiros dias onde, literalmente, não sabia para onde me virar.” (Portfólio Reflexivo, 14.02.2011)

Este foi, nos primeiros dias do primeiro estágio, o sentimento predominante. A observação tinha vários objetivos para que se pudesse conhecer a realidade em que se iria intervir. Por essa razão e também pelo facto de a observação ser participante, a utilização desta técnica não foi fácil. “É necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica” mas “uma vez dominada, pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios” (Bell, 2010:161). Efetivamente, passado pouco tempo, esse sentimento de receio já não existia, tal como foi referido numa reflexão posterior – “Hoje não me sinto mais perdida, já não tenho esta dificuldade” (PR, 30.03.2011). A razão para esta dificuldade ter sido ultrapassada foi apenas uma: não se pode querer observar tudo, a toda a hora, sem ter um objetivo, ou melhor, uma intencionalidade pedagógica. A observação tem de ser direcionada e, para tal, começa antes do tempo de observação com a escolha dos aspetos a observar e com a escolha e construção dos instrumentos necessários. Foi isto que aconteceu e que tornou a observação menos complicada e útil para avaliar e voltar a planificar atividades, adotar estratégias e escolher recursos que potencializassem os interesses reais das crianças.

Foi esta observação que permitiu a evolução ao nível da diferenciação pedagógica de forma a “fugir à fatalidade de educar todos como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, 2007). À medida que o tempo passava e que a observação permitia um conhecimento cada vez mais profundo de cada criança, foi sendo possível identificar necessidades individuais da mesma e intervir de forma a colmatá-las. Para tal, as leituras efetuadas para aprofundar certas temáticas, tentando, sempre, uma apropriação pessoal, bem como as conversas com professores especializados nessas áreas foram fundamentais para uma intervenção bem refletida e significativa para as crianças.

Outro receio que existia no início deste estágio era o de não se conseguir criar uma relação que fosse simultaneamente de cumplicidade e de respeito. Por outras

palavras, o medo de não se conseguir dominar o grupo. Mas, ao ler uma reflexão redigida cerca de um mês depois de se ter iniciado a intervenção, é interessante perceber que essa apreensão foi rapidamente ultrapassado muito devido à intervenção do educador cooperante. De acordo com a definição de Santos e Brandão (2008) já apresentada anteriormente de supervisão pedagógica (Capítulo III, avaliar a IE), pode afirmar-se que o educador cooperante, neste caso como também no anterior, teve um papel determinante ao aconselhar, incentivar e encorajar, dando o exemplo e apoiando na iniciativa.

Mais tarde, depois de ultrapassadas algumas dificuldades, surgiam naturalmente novos desafios e colocavam-se várias questões. Em primeiro lugar, houve um momento em que se teve medo de a firmeza ser entendida pelas crianças como maldade. Mas, ao refletir sobre o assunto, foi possível encontrar a resposta a este conflito interior:

“penso que o papel do educador é também o de apoiar as crianças no desenvolvimento de competências pessoais e sociais como o respeito pelo próximo e a capacidade de escutar os outros e que, como tal, há momentos em que não devemos brincar com as situações mas sim sermos firmes para que percebam a importância destas qualidades.” (PR, 30.03.2011)

Uma outra interrogação que se colocava nesta altura relacionava-se com a promoção de atividades que desenvolvessem as diferentes áreas de conteúdo. Realmente, verificava-se que havia algumas áreas menos predominantes e, dessa forma, teria de haver uma reflexão sobre essa necessidade e sobre a utilização de estratégias para integrar essas áreas nas planificações permitindo, assim, uma igualdade de oportunidades entendida como o direito a realizar aprendizagens de todas as áreas curriculares.

Assim, no que diz respeito à competência de planificar, concretizar e avaliar a IE, após a reflexão sobre esta última questão, pode dizer-se que foi realizada sempre com uma perspetiva formativa, ao mesmo tempo que a técnica da observação participante era aperfeiçoada, com o objetivo último de proporcionar um desenvolvimento global de cada criança.

Para esse desenvolvimento global e harmonioso da criança, era necessário ainda comunicar com os pais e participar em situações de envolvimento parental. Num primeiro momento, existiam algumas dúvidas: “que tipo de relação devo cultivar com os pais?”, “Será que devo conversar com eles?” (PR, 30.03.2011). Ao longo do tempo, estas dúvidas foram-se desvanecendo. Os pais iam ganhando a confiança necessária para dar recados e para conversar sobre momentos importantes, o que constituiu uma motivação para se poder intervir nesta dimensão, utilizando estratégias para possibilitar e potenciar a participação dos pais na ação educativa.

Houve ainda outro momento que marcou este desenvolvimento pessoal e profissional. Um momento em que se ultrapassaram as limitações de uma característica pessoal – a timidez – em prol das crianças, da diversificação das experiências vividas pelas mesmas e da sua aprendizagem através da brincadeira. Neste momento, houve uma conclusão importante que se pôde retirar e que serviu de alavanca para o resto da IE – “Só quando me confrontar com situações desconfortáveis, com situações com que penso não ser capaz de lidar, ou seja, criando desafios a mim mesma, é que posso ultrapassar as limitações que penso ter e a descobrir-me como profissional” (PR, 28.03.2011).

Estes desafios aliados à dúvida e à incerteza voltaram a aparecer quando se iniciou o segundo estágio, desta vez no 1º CEB. A experiência anterior fazia com que a confiança e a segurança no início desta intervenção fossem maiores pela apropriação anterior de várias competências e pela consciencialização de algumas estratégias para ultrapassar barreiras. Contudo, entendendo o desenvolvimento de acordo com Gonçalves (2010) como um percurso contínuo e evolutivo, o facto de se intervir num contexto diferente do anterior gerava novos conflitos interiores como consequência da confrontação com “situações características únicas e cada vez mais exigentes” (Gonçalves, 2010:19) que pediam a mobilização de saberes vastos e especializados.

“Na verdade, o medo de uma diferença de realidade e de tudo o que ela poderia exigir assustava-me. Tinha algum receio que, apesar do que se defende e proclama, a relação pedagógica com as crianças e o ambiente educativo fossem desvalorizados e deixassem de ser entendidos como oportunidades de aprendizagens significativas em detrimento do cumprimento de um programa oficial que determina as aprendizagens a realizar pelos alunos.” (PR, 19.10. 2011)

Rapidamente se pôde perceber que este receio não tinha fundamento e que se tratava apenas de um preconceito relativamente à valência em que decorria esta intervenção. Rapidamente não pode ser, neste contexto, entendido como facilmente, isto é, esta tomada de consciência não aconteceu vulgarmente mas foi permitida pelo carácter investigativo colocado na observação da intervenção do professor cooperante e na reflexão sobre a sua própria prática pedagógica uma vez que, tal como defendia Stenhouse (1975:141), “cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (in Alarcão, 2001:17).

Efetivamente, foi possível concluir, desde logo, a necessidade da existência de um clima favorável à aprendizagem no qual os alunos se sentem confortáveis, confiantes e motivados para participar, clima este que, se existir, pode ser a base da prevenção de comportamentos inadequados na gestão da sala de aula. Por outras palavras, há que conhecer a realidade em que se intervém porque a naturalidade e o ritmo variam de turma para turma, o que significa que “o que pode ser uma insistência

desnecessária com um grupo de alunos pode ser adequado para um outro grupo” (Arends, 2008:183). No entanto, ao longo do segundo estágio, foi possível refletir mais aprofundadamente sobre um dos aspetos que se constituiu numa forma de gerir o trabalho na sala de aula – o reforço.

É natural, quando se começa a vida profissional, querer sentir um retorno positivo dos alunos e, por essa razão, sentir a necessidade de utilizar o reforço como algo material ou competitivo que fomenta uma motivação extrínseca do aluno, isto é, “o sujeito age quase só exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que ela seja” (Oliveira, 2007:123). Neste sentido, garantir-se-á, na maioria dos casos se não em todos, a atenção e a predisposição para realizar positivamente a atividade. Porém, ao longo da prática educativa, foi-se questionando a utilização permanente desta estratégia e chegou-se a duas conclusões importantes para a construção de uma identidade profissional: a) o facto de se tentar recompensar o aluno pelo sucesso numa determinada tarefa esconderá a veracidade da adequação da estratégia e fomentará o espírito competitivo que, em alguns casos, poderá ser um entrave ao desenvolvimento de competências que exigem concentração e dedicação; b) o professor deve demonstrar diretamente aos seus alunos que a aprendizagem requer esforço e que a melhor recompensa que estes podem ter é o seu sucesso educativo, sendo exigente, valorizando e elogiando as conquistas dos alunos e fomentando, desse modo, a motivação intrínseca dos alunos, isto é, a automotivação do sujeito (Oliveira, 2007).

Quanto a este último ponto, a exigência, é interessante verificar que, no início da IE neste segundo estágio, havia algum receio em proporcionar experiências às quais os alunos não conseguissem dar resposta. Todavia, num momento de Orientação Tutorial, quando este impasse foi partilhado, o supervisor deu uma resposta que motivou o estagiário a arriscar: “concordo com Séneca quando este dizia que as coisas são difíceis porque não temos ousadia” (4.11.2011).

“Assim, aprendi que a mesma exigência que tenho com o meu trabalho é aquela que devo exigir do trabalho dos alunos – a máxima. Só assim poderão trabalhar numa zona de desenvolvimento próximo que potencie a reflexão, a descoberta e o entusiasmo e que, por outro lado, com o acompanhamento próximo do adulto, não conduza à frustração.” (PR, 21.11.2011)

Intrinsecamente ligado à temática da motivação para a aprendizagem, houve uma problemática sobre a qual sempre se insistiu em refletir: o desenvolvimento da criatividade. Será que este aspeto só se desenvolve na área das expressões? De que forma pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos? Foi a estas questões que se foi querendo dar resposta, tal como se pode verificar através do seguinte excerto:

“algo que me define como educadora é a vontade de despertar nos alunos a criatividade, criatividade esta que não se manifesta só no campo das artes mas em todas as áreas – o saber dar opiniões para resolver problemas de forma diferente e fundamentada. Assim, esta criatividade pode ser trabalhada em todas as áreas curriculares mas, obviamente, mais nas áreas das expressões. [...] Deste modo, senti-me muito feliz ao perceber que estes alunos ainda são capazes de ser criativos e que ainda não estão, como podemos observar nos adolescentes, limitados às instruções e às ideias que os adultos dão. Assim, sendo capazes de utilizar os materiais à sua maneira, de não perguntar “Como faço?”, “O que ponho aqui?” ou ainda de não “imitar” o colega, estes alunos serão também capazes de ter a sua opinião e não a do colega, serão capazes de assumir uma postura justificando-a e não apenas porque lhe é imposta. Ou seja, serão cidadãos ponderados, responsáveis e criativos.” (PR, 2.11.2011)

Nesta perspetiva, tentou-se sempre valorizar e desenvolver os talentos naturais de cada aluno através de estímulos e de experiências sensoriais e expressivas mas também intelectuais. Porém, mesmo defendendo este ponto de vista, os alunos eram capazes de surpreender e de corroborar esta posição através da diversidade das suas representações, tal como se verificou, a dado momento, durante a intervenção: “Este momento foi, mais uma vez, a prova de que os alunos são capazes de ver além do que está representado, como o próprio artista pretendia.” (PR, 13.11.2011)

Ora, relativamente a este aspeto, houve não só um desenvolvimento a nível profissional, na medida em que se descobriram algumas formas de fazer uma gestão mais eficaz da sala de aula, como também um desenvolvimento a nível pessoal pela passagem da utopia à verificação do poder da criatividade dos alunos na sua capacidade de resposta aos problemas do seu dia-a-dia. Foi possível, assim, compreender que “a criatividade, quando posta em prática nas suas múltiplas formas, contém, necessariamente, os mecanismos próprios da motivação autónoma, geradora, ela própria, de criatividade” (Balacho, 2005:41).

Muitos poderão questionar, neste momento, o tempo que existe para desenvolver estas competências transversais quando existe um programa prescrito ao qual se deve dar resposta e este foi também um fator com o qual se teve de aprender a lidar. Se, num primeiro momento, se tentava cumprir à risca tudo o que estava devidamente planeado, à medida que a IE se tornava mais regular foi possível compreender a forma de fazer a sua gestão mais adequada, tal como se pode constatar pela evolução verificada pelo par pedagógico a este nível (ver Anexo VI, nº 3) – ter bem definido o que se pretende desenvolver com cada atividade proposta e, para tal, através da reflexão durante a ação, aproveitar todas as possibilidades de enriquecer a aprendizagem. Esta aprendizagem ficou marcada por um momento de resposta rápida a situações imprevistas:

“houve mesmo um momento engraçado em que [o par pedagógico], conhecendo o meu plano, me veio alertar para o tempo e eu, muito descontraída, respondi “Não interessa. O que eu queria era que eles aprendessem mesmo a fazer esta distinção e estão a conseguir. A outra atividade pode ser realizada noutra

momento, quando for oportuno”. Foi realmente esta descontração e confiança na sua aprendizagem que senti naquele momento!” (PR, 13.11.2011)

Assumindo esta conceção de educação, há um outro aspeto que é fundamental referir uma vez que se tornou numa das maiores aprendizagens a nível pessoal e profissional. Todos temos uma forma de perspetivar o ato de educar e de entender o papel do professor nesse seguimento. Todavia, o professor não trabalha sozinho, não intervém numa sala descontextualizada e, como tal, tem, antes de tudo, de se saber adequar à realidade em trabalho.

Neste estágio em 1º CEB, havia um ponto fulcral com o qual não se concordava – o método de iniciação à leitura e à escrita. O método utilizado na Instituição era o método sintético o qual não partilhava da mesma conceção de ser humano da do autor do presente relatório devido especialmente à partilha com o ponto que Vieira enfatiza: “o sistema tem de ser possivelmente mais de aprendizagem do que de ensino” (Vieira, 1999:10). Ou seja, debate-se a educação como a iniciativa do professor esquecendo que quem aprende é o aluno e que este não é um mero recetor passivo da informação debitada pelo docente.

Desta forma, durante o estágio, aprendeu-se a encontrar meios de atuar em conformidade com o contexto e de, ao mesmo tempo, agilizar o processo e levar avante os aspetos que se pensava serem fulcrais para o desenvolvimento de aprendizagens realmente significativas por parte dos alunos. No entanto, no que diz respeito à definição destas estratégias houve uma conclusão a que se chegou e que se assume como essencial: “penso que é importante optar por apenas uma estratégia para atingir um determinado objetivo pelo que, se não, o papel do professor não estará a ser cumprido e, como tal, o objetivo poderá não ser atingido pelo aluno devido ao excesso de atividades e à falta de atenção por parte do professor” (PR, 21.11.2011).

Um último aspeto que foi sendo alvo de reflexão desde o início do primeiro estágio e que continuará a ser após o fim deste percurso académico é a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB uma vez que a primeira constitui a primeira etapa da educação básica (Silva, 2004).

Levantavam-se, desde cedo, questões sobre a forma de operacionalizar esta continuidade pelo professor com habilitação generalista: de que forma o educador de infância e o professor de 1º CEB podem facilitar a transição do aluno entre estas duas valências? Que estratégias podem adotar? Qual a vantagem desta formação?

Em primeiro lugar, a grande vantagem do profissional para uma docência generalista que foi sendo desvendada ao longo da prática profissional é o conhecimento profundo que este tem destes dois contextos educativos. Assim sendo, o professor com dupla habilitação, ao reconhecer a importância de cada uma destas

etapas do percurso educativo do estudante, é capaz de compreender esta necessidade e de encontrar algumas estratégias para a facilitar.

Este é, então, o segundo ponto que este profissional deve encarar. É determinante que se utilize tudo o está à disposição para garantir uma transição bem sucedida para o EB, como é o caso das Metas de Aprendizagem. A definição, concretizada neste documento, do desempenho esperado da criança no final da idade pré-escolar é um grande auxílio para uma gestão do currículo mais consciente e coerente. Do mesmo modo, este profissional deve reconhecer, na sua prática no 1º CEB, a existência de conhecimentos prévios dos alunos e do desenvolvimento de diversas competências até ao momento, mantendo, aquando da transição, algumas rotinas, tal como foi refletido na primeira semana do segundo estágio:

“nestes dois primeiros dias de estágio, o momento que mais me chamou a atenção e que me permitiu refutar um grande receio que tinha foi o acolhimento realizado pela professora na 2ª feira. Na realidade, pude observar que é possível fazer uma transição gradual do JI para o 1º CEB através de algumas rotinas que se podem manter e que são tão importantes para as crianças interagirem com os pares e com o professor. Assim, através deste momento, pude verificar que a relação pedagógica não tem necessariamente de ser menos relevante mas que, pelo contrário, pode e deve constituir a base para um percurso de sucesso assente numa relação de proximidade e de confiança. Do mesmo modo, pude ainda observar que este momento de acolhimento tão importante para crianças que acabam de entrar no 1º ano pode ainda ser aproveitado como um momento de potenciar aprendizagens, como foi o caso em que uma criança disse que tinha ido ver um jogo da Liga dos Campeões e assim se começou um diálogo entre a turma sobre as cidades e os países de alguns clubes que jogam nessa competição.” (PR, 19.10.2011)

No fundo, um dos pontos que pode marcar de forma mais significativa esta transição é a postura do profissional da educação e a sua conceção de educar que naturalmente se reflete no modo como a criança vê a escola e a sua aprendizagem. É em relação a este aspeto que geralmente se ouvem as críticas entre as duas valências. Se o educador de infância critica o professor de 1º Ciclo pelo formalismo e pela não valorização do carácter lúdico da aprendizagem, o último receia que essa sobrevalorização leva a que os alunos ingressem no EB sem a ideia de que aprender exige esforço e dedicação.

Ora, é fácil entender estas críticas porque usualmente é isto que acontece. Porém, o professor generalista pode, a partir deste momento, compreender a necessidade da valorização destes dois aspetos tão diferentes mas que se devem incluir, com pesos semelhantes, naquilo que é a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso, tal como foi sendo espelhado ao longo deste relatório, permitiu um desenvolvimento pessoal e profissional importante, contribuindo para a afirmação de um modo de educar e de um modelo profissional. Desta forma, apesar de a curta duração dos estágios não ter permitido uma reflexão tão constante quanto se queria e se desejava, estas experiências apresentaram-se como momentos determinantes e bastante positivos. Antes de se iniciar esta caminhada, acreditava-se na criança como agente educativo, como um ser ativo, como um ser participativo. Todavia, foi depois de se constatar isso na prática e de se agir em conformidade com esses ideais que tudo começou a ganhar um sentido.

Numa outra Unidade Curricular que se frequentou durante o Mestrado, foi solicitada a realização de três ilustrações que refletissem, de forma conjugada, as seguintes palavras: criança, arte e educação. Para tal, tentou-se não pensar tanto no que se iria fazer e por que é que se iria fazer de uma certa forma, mas sim criar de forma livre, com as três palavras no pensamento. Agora, ao olhar-se atentamente para as primeiras ilustrações (ver Anexo XXI) é fascinante perceber que, nelas, está patente, de forma clara, o que é necessário para que a criança tenha oportunidade de crescer e de se desenvolver segundo esta concepção de educar. É necessário apenas, sob este ponto de vista, que exista um clima de estímulos permanentes aos alunos, através da criação de um ambiente com recursos pedagógicos ricos e estratégias diversificadas, estando em adequação aos interesses e necessidades dos formandos, exigindo-se, assim, uma atitude, por parte do professor, confortável e “transmissora” de confiança e segurança. Nesta perspectiva, as crianças descobrem relações através da experiência direta com os materiais e falam sobre essas suas descobertas (Hohmann, 2009).

Desta forma, o profissional generalista tem o privilégio de conhecer e compreender de forma profunda os diferentes contextos educativos e de, assim, valorizar e aproveitar o que de melhor cada um apresenta. Por esta razão, entende-se que, em primeiro lugar, o professor deve reconhecer a importância do brincar e das atividades lúdicas. Se efetivamente na EPE esta atividade é aquela em que, por excelência, a criança faz aprendizagens e demonstra ter desenvolvido certas competências, no 1º CEB o professor não deve desprezá-la ou pô-la de parte. Com a conta, peso e medida que cada valência exige, o docente deve participar nestes momentos. Mas brincar com as crianças não é estar permanentemente a questioná-las para as avaliar. Brincar com as crianças não é ensinar a brincar. Brincar com as crianças é seguir as suas instruções, é entregar-se àquele imaginário. Brincar com as

crianças é, tal como se referiu num Seminário sobre afetividade e felicidade, ajudar as crianças a sonhar. Só a brincar com a criança é que o adulto conseguirá recolher alguma informação sobre cada uma que, de outro modo, nunca conheceria.

Contudo, segundo a presente forma de olhar a educação, a aprendizagem não existe sem esforço, sem dedicação, sem concentração e mesmo sem alguns momentos de sofrimento. Se a sala de aula é entendida como uma continuidade da vida real, então, fará sentido acreditar que todas as experiências vividas durante o processo de aprendizagem serão bem sucedidas, felizes e fáceis de resolver? Não, nesta perspetiva. Fará sentido, isso sim, aceitar, mesmo na EPE, este outro lado do processo educativo do aluno e ajudá-lo a fazer o mesmo. Esta tomada de consciência e aceitação da dificuldade, dos entraves, da necessidade de paciência e de esforço será a única forma de auxiliar cada formando, como ser único, na aquisição de ferramentas que lhe permita, mais tarde, viver e conviver em sociedade.

Entende-se, deste modo, a igualdade de oportunidades referida na LBSE de uma forma mais holística, defendendo-se a tradução desta última na mesma oportunidade de cada criança aprender, desenvolver-se e ser capaz de adquirir certas competências essenciais de modo a tornar-se num cidadão reflexivo, capaz de dar resposta aos problemas da sua vida quotidiana. Assim, assumindo que cada aluno é diferente dos outros e tem um ritmo de aprendizagem e necessidades distintas, então, essa igualdade concretiza-se na diferenciação pedagógica.

Foi esta conceção de educação que se foi construindo ao longo deste percurso. Uma conceção em que educar é valorizar cada aluno tal qual ele é, demonstrando aceitar, na relação com ele, as suas capacidades e as suas limitações, dando-lhe espaço para refletir sobre o seu comportamento e sobre os seus atos, sem uma atitude de negação. Uma conceção em que o erro e a dúvida não são repreendidos mas, pelo contrário, são valorizados como potenciadores de exploração, de descobertas e, assim, de novas aprendizagens.

É possível afirmar-se que a ideia que se segue é utópica mas, ao longo deste relatório, a mesma ficou já expressivamente demonstrada. Acredita-se, realmente, que o ato de educar pode e deve transformar o mundo. Como? Vivendo a relação com as crianças no mundo que se quer que exista. Um mundo onde se aceita e valoriza a diferença. Um mundo onde a criança se sente segura com base numa relação afetiva e de confiança. Um mundo onde se incentiva a criança a refletir sobre a sua forma de agir sem negar a sua existência e sem a castigar ou comparar. Se assim for, com certeza que estes formandos irão aceitar e respeitar o outro, as suas diferenças, as suas capacidades e as suas limitações numa relação de cidadania e de democracia em que todos valem e em que todos são importantes e decisivos.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001), “Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?”, *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol 1, pp.15-24.
- ALVES, Carla; VILHENA, Lúcia (2008), *Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico: que mecanismos utilizados?*, Porto: [ed. autor]. Trabalho de projeto não publicado.
- ANDRÉ, António (1996), *Iniciação da leitura: reflexões para o 1º ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora.
- ARENDS, Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill.
- BALANCHO, Maria; COELHO, Filomena (2005), *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, Lisboa: Texto Editores.
- BELL, Judith (1997), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa: Gradiva – Publicações, L.^{da}.
- BELTRÁN, Francisco, “John Dewey, Democracia como vida”, in SILVA, Vânia (2003), *Pedagogias do Século XX*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- CABANAS, José (2002), *Teoria da educação – Concepção antinómica da educação*, Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luiza, “Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação”, in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- DELVAL, Juan; KOHEN, Raquel, “Jean Piaget, Construtivismo”, in SILVA, Vânia (2003), *Pedagogias do Século XX*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- DE VRIES, Retha (2004), *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e actividades*, Porto Alegre: Artmed.
- DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino (1999), *Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos*, Porto: Edições ASA.
- DRUMMOND, Mary (2005), “Avaliar a aprendizagem das crianças”, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Porto: Gedei-Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, n.º7, pp.7-21.
- ESTANQUEIRO, António (1992), *Saber lidar com as pessoas. Princípios da comunicação interpessoal*, Lisboa: Editorial Presença.

- EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela; MACEDO, Eunice et al. (2000), *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*, Porto: Edições ASA.
- FERNANDES, Margarida, “Métodos de avaliação pedagógica”, in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, João, “Noções de Sociologia da Educação”, in MACHADO, Augusto; GONÇALVES, Maria Fernanda (1991), *Currículo e Desenvolvimento Curricular – problemas e perspectivas*, Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.
- FREIRE, Paulo (1974), *Uma educação para a liberdade*, Porto: Textos marginais.
- GASPAR, Maria (2010), “Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky”, *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, n.º90, pp. 8-10.
- GOMES, Alexandra; GOMES, Ana; MONTEIRO, Sara et al. (2007), *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, Daniela (2006), “Da inquietude ao conhecimento”, *Saber (e) Educar*, Porto: ESEPF, n.º11, pp.101-109.
- GONÇALVES, Daniela (2010), *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- GOUVEIA, João (2008a), *Saber Avaliar*, texto policopiado.
- GOUVEIA, João (2008b), *Saber construir testes*, texto policopiado.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KISHIMOTO, Tizuko (2010), “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil”, *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, n.º90, pp.4-7.
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001), *Projectos curriculares de escola e turma : conceber, gerir e avaliar*, Porto: Edições Asa.
- LIMA, Licínio (2004), “O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada”, *Revista Portuguesa de Educação*,

Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, vol 17, pp. 7-47.

- MARTINS, Jorge (2004), “A evolução recente do conceito de ensino básico em Portugal: o papel dos currículos naquela evolução”, *Saber (e) Educar*, Porto: ESEPF, n.º9, pp.5-25.
- MATURANA, Humberto (2002), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MIALARET, Gaston (1997), *A aprendizagem da leitura*, Lisboa: Editorial estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Organização curricular e programas: ensino básico, 1º ciclo*, Mem Martins: Ed. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), “Alguns referenciais técnicos para a construção/requalificação/ampliação de escolas na perspectiva do centro escolar”, www.centroescolar.min-edu.pt, 16 de Janeiro de 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), “Metas de Aprendizagem”, www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt, 26 de Dezembro de 2011.
- NABUCO, Maria (1997), “Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico: um estudo comparativo”, *Saber (e) Educar*, Porto: ESEPF, n.º2, pp.31-41.
- NIZA, Sérgio, “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Alípio; MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Cláudia et al. (2007), *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didáctico para formadores*, Braga: Expoente.
- OLIVEIRA, José (2007), *Psicologia da Educação – Aprendizagem/Aluno*, Porto: Editora Livpsic.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007), *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa: McGraw-Hill.

- PARENTE, Cristina, “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000), *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*, Porto Alegre: Artmed.
- QUINGLES, Concepcio, “Um ambiente de aprendizagem”, in SILVA, Vânia (2003), *Pedagogias do Século XX*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- QUINTA E COSTA, Margarida (2009), “Contextos e Práticas – A experimentação acompanha o Currículo”, *Saber (e) Educar*, Porto ESEPF, n.º 14, pp.1-7.
- ROBINSON, Ken (2010), *O Elemento*, Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1994), *O Pensamento Concreto da Criança: uma perspectiva a questionar no currículo*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2008), “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, *Saber (e) Educar*, Porto: ESEPF, n.º13, pp.171-184.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2009), *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTOS, Alice; BRANDÃO, Isabel (2008), “A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo”, *Cadernos de Estudo*, Porto: ESEPF, n.º7, pp.79-105.
- SANTOS, Leonor, “Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?”, in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- SANTOS, Lúcia (2010), “Editorial”, *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, n.º90, pp. 3.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2001), *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Isabel (2004), “Do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo: Como os professores vêm a transição”, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Porto: Gedei-Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, n.º6, pp.89-107.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUSA, Alberto (2009), *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.

VASCONCELOS, Teresa (1991), “Planear: visões de futuro”, *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, n.º17/18, pp.44-47.

VIEIRA, Ricardo (1999), “Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão”, *Educação e Comunicação*, Instituto Politécnico de Leiria Online, n.º5, pp.9-27.

ZABALZA, Miguel (1998), *Qualidade em educação infantil*, Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, 10 de outubro

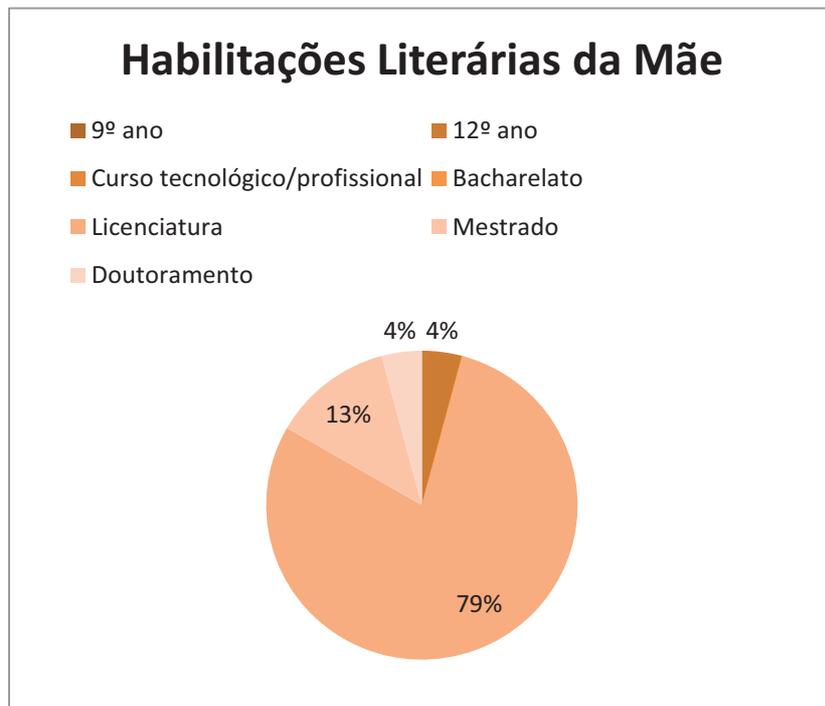
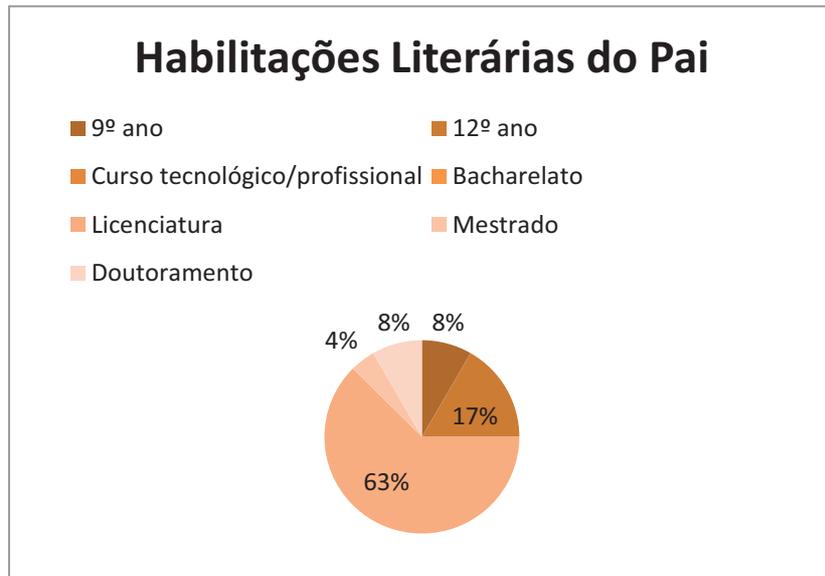
Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril

Despacho Normativo n.º 1/2005, 5 de janeiro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, 1 de junho

ANEXOS

Anexo I: Apresentação dos dados da investigação sobre as famílias do Grupo 1

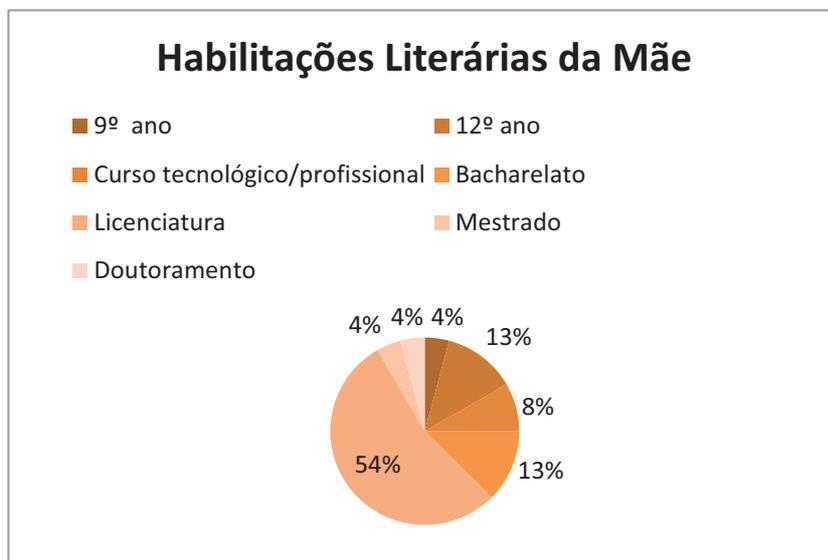
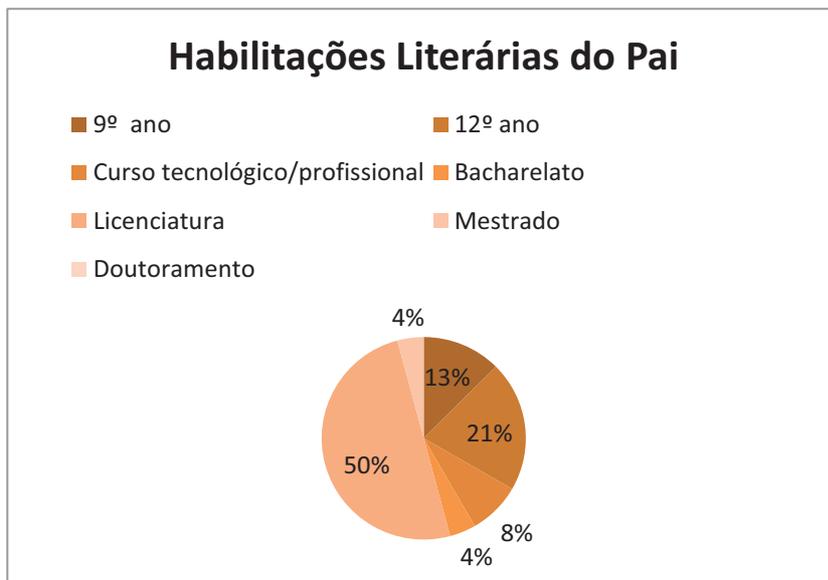
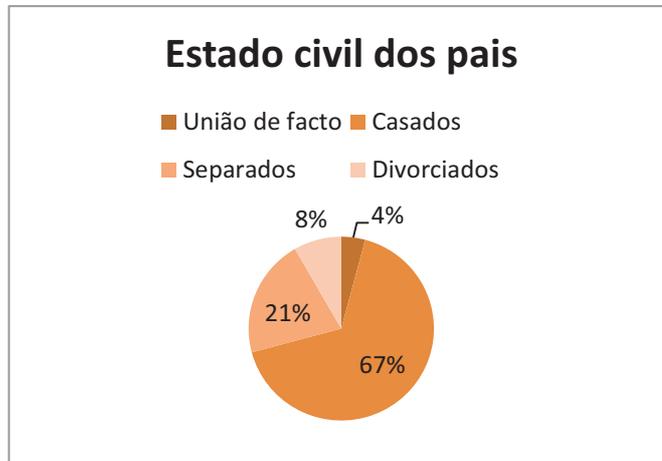


| Profissão do Pai | |
|-----------------------------------|---|
| Diretor comercial | 1 |
| Médico Dentista | 1 |
| Empresário | 2 |
| Advogado | 1 |
| Economista | 1 |
| Engenheiro | 4 |
| Analista de sistemas informáticos | 1 |
| Bancário | 1 |
| Professor | 3 |
| Diretor de recursos humanos | 1 |
| Técnico oficial de contas | 1 |
| Maestro | 1 |
| Cabeleireiro | 1 |
| Diretor geral | 1 |
| Gestor | 1 |
| Publicitário | 1 |
| Piloto de automóveis | 1 |
| Gestor comercial | 1 |

| Profissão da Mãe | |
|---------------------------------|---|
| Professora | 4 |
| Gestora comercial | 2 |
| Gestora | 2 |
| Empresária | 1 |
| Médica Dentista | 1 |
| Nutricionista | 1 |
| Agente de viagens | 1 |
| Gerente comercial | 1 |
| Secretária administrativa | 1 |
| Delegada de hospital | 1 |
| Socióloga | 1 |
| Engenheira | 3 |
| Jornalista | 1 |
| Responsável de recursos humanos | 1 |
| Encarregada geral | 1 |
| Investigadora | 1 |
| Designer | 1 |

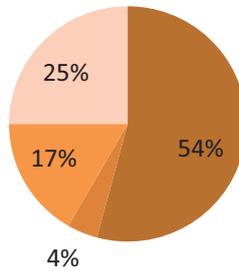


Anexo II: Apresentação dos dados da investigação sobre as famílias do Grupo 2



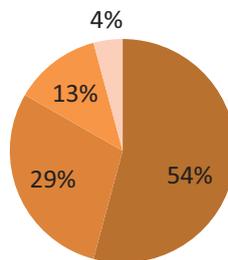
Situação atual face à profissão - Pai

- Efectivo
- Contrato a prazo
- Desempregado
- Reformado
- Trabalho a conta própria



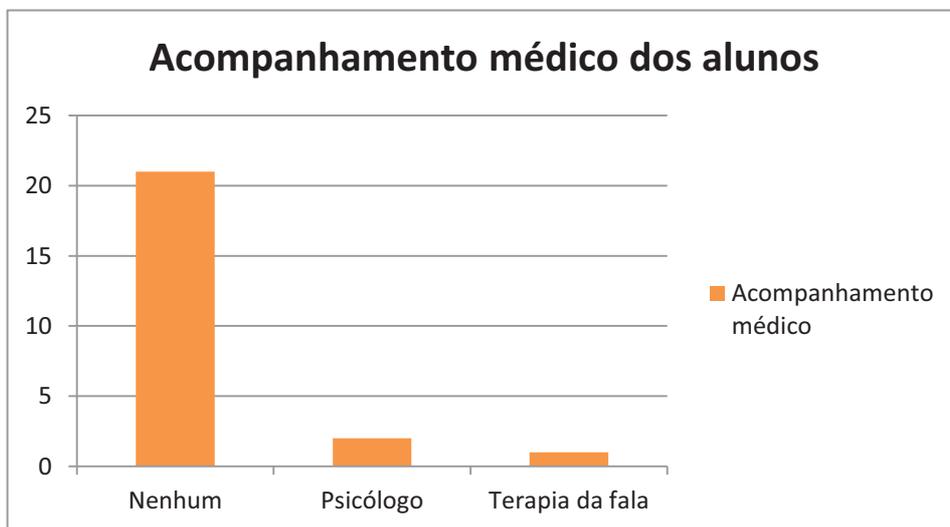
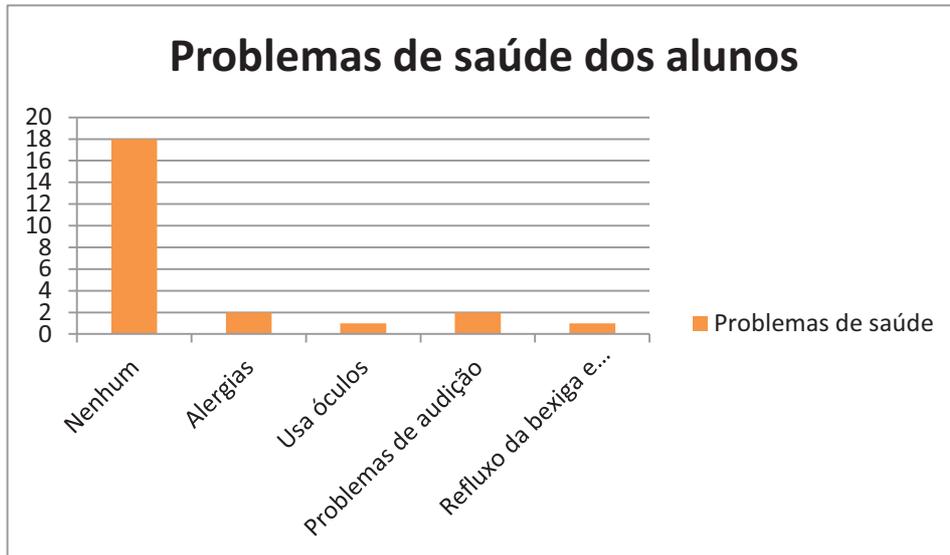
Situação atual face à profissão - Mãe

- Efectivo
- Contrato a prazo
- Desempregado
- Reformado
- Trabalho a conta própria

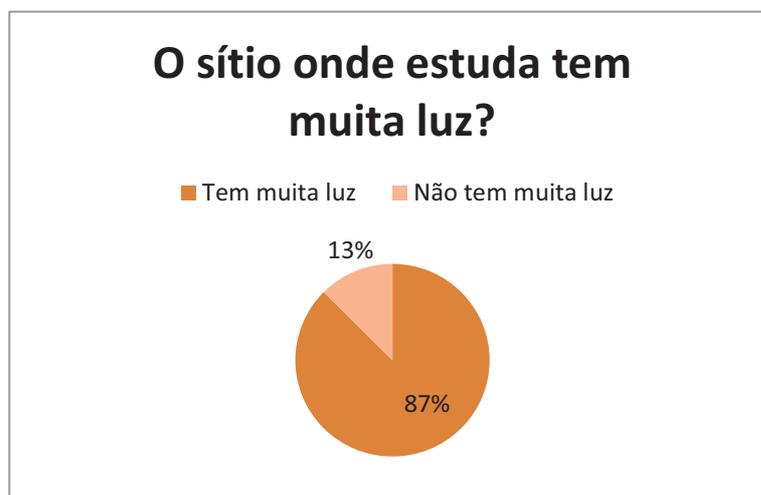


| Profissão do Pai | |
|-------------------------|---|
| Professor | 2 |
| Cozinheiro | 1 |
| Empresário | 4 |
| Advogado | 2 |
| Arquiteto | 2 |
| Consultor financeiro | 1 |
| Manipulador de carne | 1 |
| Engenheiro civil | 1 |
| Gestor | 1 |
| Juiz | 1 |
| Bancário | 3 |
| Gestor de Marketing | 1 |
| Pintor | 1 |
| Agente têxtil | 1 |
| Não refere | 2 |

| Profissão da Mãe | |
|------------------------------|---|
| Prestadora de serviços | 1 |
| Artista plástica | 1 |
| Professora | 6 |
| Arquiteta | 1 |
| Profissional de hotelaria | 1 |
| Técnica de comunicação | 1 |
| Doméstica | 1 |
| Contabilista | 1 |
| Investigadora | 1 |
| Relações públicas | 1 |
| Técnica de turismo | 1 |
| Gestora de Marketing | 1 |
| Magistrada | 1 |
| Diretora de recursos humanos | 1 |
| Coordenadora IPSS | 1 |
| Bancária | 1 |
| Administrativa | 1 |
| Designer de moda | 1 |
| Auxiliar de ação educativa | 1 |

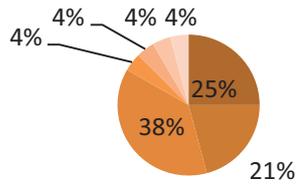


Anexo III: Apresentação dos dados do inquérito dirigidos aos alunos do 1º CEB



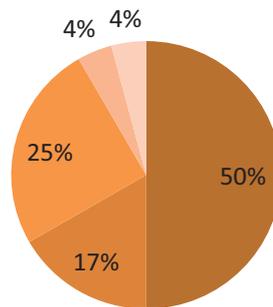
Com quem estuda?

- Sozinha
- Mãe
- Prof. ATL
- Pai
- Pai ou mãe
- Pai, mãe ou irmãos
- Irmã



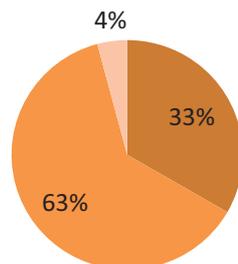
Quem corrige os trabalhos depois de estarem acabados?

- Mãe
- Pai
- Pai ou mãe
- Prof. ATL
- Ninguém



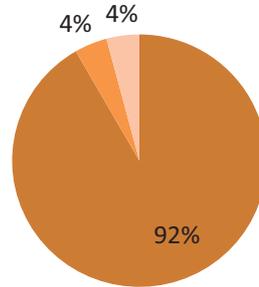
Tem televisão no quarto?

- Sim
- Não
- Depende (casa pai e casa mãe)



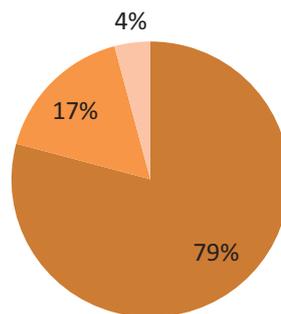
Tem livros no quarto?

■ Sim ■ Não ■ Sim (só em casa da mãe)



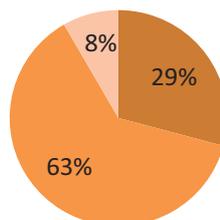
Tem computador?

■ Sim ■ Não ■ Só em casa da pai



Utiliza computador para estudar?

■ Sim ■ Não ■ Quando está na casa do pai



Anexo IV: Inquérito por questionário dirigido aos pais do Grupo 1¹



Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha
Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde
Ano Letivo 2011/2012



FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNO
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Aluno
 Nome: _____
 Morada: _____
 Código Postal: ____/____/____ Data de Nascimento: ____/____/____

Constituição do Agregado Familiar

Estado civil dos pais
 União de facto Casados Separados Divorciados

Pai
 Nome: _____ Idade: _____
 Habilitações Literárias:

| | |
|---|---------------------------------------|
| 9º ano (3º ciclo do ensino básico) <input type="checkbox"/> | Licenciatura <input type="checkbox"/> |
| 12º ano (ensino secundário) <input type="checkbox"/> | Mestrado <input type="checkbox"/> |
| Curso tecnológico/profissional <input type="checkbox"/> | Doutoramento <input type="checkbox"/> |
| Bacharelato <input type="checkbox"/> | |

Profissão: _____ Telefone (local de trabalho): _____
 Situação atual face à profissão:

Efetivo Contrato a prazo Desempregado Reformado Outra: _____

Mãe
 Nome: _____ Idade: _____
 Habilitações Literárias:

| | |
|---|---------------------------------------|
| 9º ano (3º ciclo do ensino básico) <input type="checkbox"/> | Licenciatura <input type="checkbox"/> |
| 12º ano (ensino secundário) <input type="checkbox"/> | Mestrado <input type="checkbox"/> |
| Curso tecnológico/profissional <input type="checkbox"/> | Doutoramento <input type="checkbox"/> |
| Bacharelato <input type="checkbox"/> | |

Profissão: _____ Telefone (local de trabalho): _____
 Situação atual face à profissão:

Efetivo Contrato a prazo Desempregado Reformado Outra: _____

¹ O presente inquérito por questionário foi utilizado para recolher dados de investigação necessários aos estagiários como outros dados requeridos pelo professor cooperante. Como tal, nem todos os dados foram apresentados e tratados no relatório.

| Encarregado de Educação | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| Nome: _____ | Idade: _____ |
| Grau de Parentesco: _____ | |
| Morada: _____ | |
| Código Postal: _____ / _____ | Profissão: _____ |
| Telefone (residência): _____ | Telefone (local de trabalho): _____ |

| Hábitos do aluno | | |
|--|-------------------------------------|-------------------|
| Hora habitual de se deitar: _____ | Hora habitual de se levantar: _____ | |
| Frequenta algum ATL? _____ | Se sim, qual? _____ | Localidade: _____ |
| Principais atividades em que o aluno se ocupa para além da escola | | |
| Ao longo da semana | | Ao fim de semana |
| 1. _____ | 1. _____ | |
| 2. _____ | 2. _____ | |
| 3. _____ | 3. _____ | |

| Percurso casa-escola/escola-casa | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Como faz este percurso? | De carro <input type="checkbox"/> | A pé <input type="checkbox"/> |
| Como faz este percurso? | Acompanhado <input type="checkbox"/> | Sozinho <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | |
| Quanto tempo demora: _____ | | |

| Saúde | |
|--|-------------|
| Problemas de saúde ou outros: | |
| _____ | |
| _____ | |
| Possui algum acompanhamento médico (ex: terapia da fala, psicólogo, etc.)? _____ | |
| Qual? _____ | Onde? _____ |

| Em caso de urgência contactar | |
|-------------------------------|---------------------------|
| Nome: _____ | Grau de parentesco: _____ |
| Morada: _____ | Contacto: _____ |

Outras informações que considere relevantes:

Anexo V: Inquérito dirigido aos alunos do 1º CEB



Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha
Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde
Ano Letivo 2011/2012



INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 1ª

NOME: _____

1- Onde é que estuda?

2- Tem uma secretária para trabalhar?

3- O sítio onde estuda tem muita luz?

4- Com quem estuda?

5- Quem corrige os trabalhos depois de estarem acabados?

6- Tem televisão no quarto?

7- Tem livros no quarto? E em outra zona da casa?

8- Tem computador?

9- Utiliza o computador para estudar?

Anexo VI: Grelhas de acompanhamento da prática profissional preenchidas pelo par pedagógico (estágio em 1º CEB)

Grelha nº 1: mês de outubro



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

Grelha de acompanhamento da prática profissional

| 1. Insuficiente | 2. Suficiente | 3. Bom | 4. Muito Bom | 5. Excelente |
|-----------------|---------------|--------|--------------|--------------|
| 0-9 | 10-13 | 14-16 | 17-18 | 19-20 |

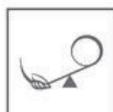
Deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Domina os conteúdos que ensina | | | | | ★ | |
| Relaciona a explicação com os interesses dos alunos | | | | | ★ | |
| Apresenta analogias, comparações e exemplos | | | | | ★ | |
| Explicita, passo a passo, a sua proposta | | | | | ★ | |
| Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar | | | | ★ | | |
| Mobiliza os saberes de forma integrada | | | | | ★ | |

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula | | | | | ★ | |
| Espera que haja silêncio para explicar | | | | | ★ | |
| Comunica de forma assertiva | | | | | ★ | |
| Motiva os alunos para a actividade | | | | | ★ | |
| Adequa a actividade aos conhecimentos prévios dos alunos | | | | | ★ | |
| Utiliza materiais didácticos adequados aos alunos | | | | | ★ | |
| Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar | | | | | | ★ |
| Expressa-se com fluência e correcção linguística | | | | | ★ | |
| Adequa o discurso à competência linguística dos alunos | | | | | ★ | |
| Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula | | | | | ★ | |
| Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas | | | | ★ | | |
| Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia-a-dia | | | | | ★ | |
| Utiliza adequadamente a voz | | | | | ★ | |
| Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço | | | | ★ | | |
| Revela flexibilidade face a situações não previstas | | | | | | ★ |



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos | | | | | ★ | |
| As questões exigem não só recordar mas também reflectir | | | | | ★ | |
| Concede ao aluno o tempo necessário para responder | | | | | ★ | |
| As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa | | | | | ★ | |
| Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar | | | | | ★ | |

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Manifesta sentido de humor | | | | ★ | | |
| Mostra interesse por todos os alunos | | | | | ★ | |
| Procura que os mais tímidos intervenham | | | | | ★ | |
| Demonstra serenidade | | | | | ★ | |
| Escuta pacientemente e com atenção | | | | | ★ | |
| Elogia de forma apropriada | | | | ★ | | |
| Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos | | | | | ★ | |
| Não permite que a turma ria de um aluno | | | | | | ★ |
| Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo | | | | | ★ | |
| Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo | | | | | ★ | |
| Sabe resolver conflitos que possam surgir | | | | ★ | | |
| Recorda oportunamente as regras estabelecidas | | | | | ★ | |

Morada para correspondência
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esepf.pt
www.esepf.pt

Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte N.º 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa | | | | | ★ | |
| Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa | | | | | ★ | |
| Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles | | | | | ★ | |
| Responde construtivamente ao acompanhamento | | | | | ★ | |

Observações:

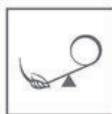
NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO: Ana Sofia Marques Mendes
ASSINATURA: Maria Catarina Queirós
Data: 01.11.2011

* Preencher uma vez por mês

Morada para correspondência
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esepf.pt
www.esepf.pt

Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte N.º 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica

Grelha nº 2: mês de novembro



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

Grelha de acompanhamento da prática profissional

| 1. Insuficiente | 2. Suficiente | 3. Bom | 4. Muito Bom | 5. Excelente |
|-----------------|---------------|--------|--------------|--------------|
| 0-9 | 10-13 | 14-16 | 17-18 | 19-20 |

Deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

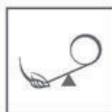
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Domina os conteúdos que ensina | | | | | ★ | |
| Relaciona a explicação com os interesses dos alunos | | | | | ★ | |
| Apresenta analogias, comparações e exemplos | | | | | ★ | |
| Explicita, passo a passo, a sua proposta | | | | | ★ | |
| Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar | | | | | ★ | |
| Mobiliza os saberes de forma integrada | | | | | ★ | |

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula | | | | ★ | | |
| Espera que haja silêncio para explicar | | | | | ★ | |
| Comunica de forma assertiva | | | | | ★ | |
| Motiva os alunos para a actividade | | | | | ★ | |
| Adequa a actividade aos conhecimentos prévios dos alunos | | | | | ★ | |
| Utiliza materiais didácticos adequados aos alunos | | | | | ★ | |
| Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar | | | | ★ | | |
| Expressa-se com fluência e correcção linguística | | | | | ★ | |
| Adequa o discurso à competência linguística dos alunos | | | | | ★ | |
| Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula | | | | | ★ | |
| Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas | | | | | ★ | |
| Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia-a-dia | | | | | ★ | |
| Utiliza adequadamente a voz | | | | | ★ | |
| Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço | | | | ★ | | |
| Revela flexibilidade face a situações não previstas | | | | | | ★ |

Morada para correspondência
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esept.pt
www.esept.pt

Provincia Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte N.º 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos | | | | | ★ | |
| As questões exigem não só recordar mas também reflectir | | | | | ★ | |
| Concede ao aluno o tempo necessário para responder | | | | | ★ | |
| As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa | | | | ★ | | |
| Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar | | | | | ★ | |

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Manifesta sentido de humor | | | | ★ | | |
| Mostra interesse por todos os alunos | | | | | ★ | |
| Procura que os mais tímidos intervenham | | | | | ★ | |
| Demonstra serenidade | | | | | ★ | |
| Escuta pacientemente e com atenção | | | | | ★ | |
| Elogia de forma apropriada | | | | ★ | | |
| Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos | | | | | ★ | |
| Não permite que a turma ria de um aluno | | | | | | ★ |
| Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo | | | | | ★ | |
| Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo | | | | | ★ | |
| Sabe resolver conflitos que possam surgir | | | | ★ | | |
| Recorda oportunamente as regras estabelecidas | | | | | ★ | |

Morada para correspondência:

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esept.pt
www.esept.pt

Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte Nº 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa | | | | | ★ | |
| Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa | | | | | ★ | |
| Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles | | | | | ★ | |
| Responde construtivamente ao acompanhamento | | | | | ★ | |

Observações:

NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO: Ana Sofia Marques Mendes
ASSINATURA: Maria Catarina Queirós
Data: 30.11.2011

* Preencher uma vez por mês

Morada para correspondência
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esepf.pt
www.esepf.pt

Provincia Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2.1750-146 Lisboa
Contribuinte Nº 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica

Grelha nº 3: mês de janeiro



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

Grelha de acompanhamento da prática profissional

| 1.Insuficiente | 2.Suficiente | 3.Bom | 4.Muito Bom | 5.Excelente |
|----------------|--------------|-------|-------------|-------------|
| 0-9 | 10-13 | 14-16 | 17-18 | 19-20 |

Deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Domina os conteúdos que ensina | | | | | ★ | |
| Relaciona a explicação com os interesses dos alunos | | | | | ★ | |
| Apresenta analogias, comparações e exemplos | | | | | ★ | |
| Explicita, passo a passo, a sua proposta | | | | | ★ | |
| Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar | | | | | ★ | |
| Mobiliza os saberes de forma integrada | | | | | ★ | |

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula | | | | | ★ | |
| Espera que haja silêncio para explicar | | | | | ★ | |
| Comunica de forma assertiva | | | | | ★ | |
| Motiva os alunos para a actividade | | | | | ★ | |
| Adequa a actividade aos conhecimentos prévios dos alunos | | | | | ★ | |
| Utiliza materiais didácticos adequados aos alunos | | | | | ★ | |
| Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar | | | | ★ | | |
| Expressa-se com fluência e correcção linguística | | | | | ★ | |
| Adequa o discurso à competência linguística dos alunos | | | | | ★ | |
| Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula | | | | | ★ | |
| Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas | | | | | | ★ |
| Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia-a-dia | | | | | ★ | |
| Utiliza adequadamente a voz | | | | | ★ | |
| Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço | | | | | ★ | |
| Revela flexibilidade face a situações não previstas | | | | | ★ | |

Morada para correspondência:
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esepf.pt
www.esepf.pt

Provincia Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte Nº 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos | | | | | ★ | |
| As questões exigem não só recordar mas também reflectir | | | | | ★ | |
| Concede ao aluno o tempo necessário para responder | | | | | ★ | |
| As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa | | | | | | ★ |
| Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar | | | | | ★ | |

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NQ |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Manifesta sentido de humor | | | | | ★ | |
| Mostra interesse por todos os alunos | | | | | ★ | |
| Procura que os mais tímidos intervenham | | | | | ★ | |
| Demonstra serenidade | | | | | ★ | |
| Escuta pacientemente e com atenção | | | | | ★ | |
| Elogia de forma apropriada | | | | | ★ | |
| Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos | | | | | | ★ |
| Não permite que a turma ria de um aluno | | | | | | ★ |
| Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo | | | | | ★ | |
| Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo | | | | | | ★ |
| Sabe resolver conflitos que possam surgir | | | | | | ★ |
| Recorda oportunamente as regras estabelecidas | | | | | ★ | |



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NO |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa | | | | | ★ | |
| Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa | | | | | ★ | |
| Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles | | | | | ★ | |
| Responde construtivamente ao acompanhamento | | | | | ★ | |

Observações:

NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO: Ana Sofia Marques Mendes
ASSINATURA: Maria Catarina Queirós
Data: 13.01.2012

* Preencher uma vez por mês

Morada para correspondência
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Rua Gil Vicente 138 - 142 | 4000-255 Porto
T 225 573 420 | F 225 508 485 E dep.basica@esepf.pt
www.esepf.pt

Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia
Alameda das Linhas de Torres 2, 1750-146 Lisboa
Contribuinte N.º 500 731 179
Pessoa Jurídica Canónica

Anexo VII: Grelhas de análise da IE

Grelha nº 1: análise da observação (estágio em EPE)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Análise |
|--|--|--|
| <p><u>A observação é realizada para organizar o ambiente educativo</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Perceção de uma Área menos frequentada – Área do Recorte e da Colagem (ver Anexo XXV, nº 1); - Observação de dificuldades de algumas crianças na área do recorte através de um trabalho realizado (ver Anexo XIX, nº 1 e 4); - Realização da dinamização da Área através da reorganização do espaço e dos materiais (ver Anexo XXII, nº 23 e 24); - Continuação da dinamização da Área através de situações de aprendizagem novas, relativas ao projeto lúdico da sala (ver Anexo XXII, nº 45 e 47); - Observação da necessidade de organizar a Casa dos Pescadores (ver Anexo XXIII, nº 2); - Organização da Casa dos Pescadores (ver Anexo XXVI, nº 1); | <p>De acordo com os registos selecionados, é possível verificar que houve o cuidado de observar a organização do ambiente educativo e as crianças.</p> <p>No que diz respeito à organização dos espaços e dos materiais, foi possível, através da observação, perceber que era necessária uma nova organização para dinamizar certas áreas que eram menos procuradas criando, desse modo, novas situações de aprendizagem significativas para as crianças.</p> |
| <p><u>Tempo e Organização do Grupo</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Observação do interesse das crianças em contar as crianças que tinham faltado (ver Anexo XXIII, nº 4); - Introdução de uma nova linha e de uma nova coluna na tabela de presenças (ver Anexo XXII, nº 46); - Observação da saturação do grupo em registar a planificação semanal em grande grupo (ver Anexo XXIII, nº 1/ ver Anexo XXVIII, nº 2); - Alteração da rotina – planificação registada em pequeno grupo e comunicada posteriormente ao grande grupo (ver Anexo XXII, nº 33); | <p>No que respeita ao tempo, esta observação também foi importante. Percebendo os interesses das crianças, foi possível alterar alguns momentos da rotina diária, proporcionando experiências num nível de desenvolvimento próximo.</p> <p>Quanto à organização do grupo, a observação de algumas necessidades foi determinante para melhorar a brincadeira das crianças.</p> |
| | <p>- Observação do interesse de uma criança que fez a questão “Por que é que os barcos não vão ao fundo?”;</p> | <p>Através destes registos selecionados, é possível verificar que</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p><u>A observação é realizada para identificar os interesses e necessidades do grupo</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Observação da dificuldade em perceber a experiência “Por que é que chove?” e do interesse pela mesma (ver Anexo XXII, nº 21/ver Anexo XXVIII, nº 1); - Observação da dificuldade em lançar a bola contra a parede e em apanhá-la novamente (ver Anexo XVIII, nº 1); - Observação dos conflitos entre crianças (ver Anexo XXV, nº 2 e 3); - Observação do interesse em construir animais marinhos (ver Anexo XXII, nº 19); - Observação da vontade do grupo de inventar jogos sobre o projeto lúdico (ver Anexo XXIV, nº 3); - Observação da dificuldade de algumas crianças em termos de motricidade fina (ver Anexo XIX, nº 5, 6 e 7); - Observação das dificuldades de uma criança ao nível da orientação temporal (ver Anexo XXIV, nº 6); - Observação da fraca autoestima de uma criança relativamente ao desenho apesar de desenhar muito bem (ver Anexo XXVIII, nº 3/ver Anexo XXII, nº 10); - Observação de momentos em que as crianças demonstram alguma conquista (ver Anexo XV); | <p>a observação foi privilegiada como fonte para identificar os interesses e necessidades do grupo. Esta observação realizada em vários momentos e de formas diversas teve ainda o intuito de perceber não só os interesses e necessidades do grupo, mas também de cada criança de forma a poder encontrar estratégias de responder a cada uma individualmente.</p> |
| <p><u>A observação é realizada para avaliar as crianças</u></p> | | <p>Durante esta intervenção, houve a necessidade de se estar atento ao percurso formativo de cada criança. Assim, através destes exemplos de registos aqui referidos, pode-se perceber que esta observação era realizada de diversas formas e em diversos momentos, uma vez que a criança aprende e se desenvolve sempre que há alguma interação.</p> |

Grelha nº 2: análise da IE ao nível da preparação (estágio em 1º CEB)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Análise |
|---|--|--|
| <p><u>A análise das situações de aprendizagem anteriores é uma base da preparação das situações de aprendizagem futuras</u></p> | <p>- Verificação do interesse pela questão “Será o tomate um fruto ou um legume?” (ver Anexo XXII, nº 71/ver Anexo XXIV, registo nº 9);</p> <p>- Perceção, através dos comentários dos alunos, da saturação na realização dos grafismos;</p> <p>- Observação do interesse e da capacidade dos alunos para iniciar as operações numéricas formais (ver Anexo XXII, nº 68 e 69);</p> <p>- Observação do interesse da turma por barcos (ver Anexo XXII, nº 64);</p> <p><u>Capacidades ou interesses</u></p> | <p>A análise das aulas anteriores e do desempenho dos alunos permitiu, durante esta intervenção, identificar as capacidades dos mesmos e potenciá-las. Em alguns momentos, apesar de se avançar nos conteúdos programáticos mais rapidamente do que o previsto, este facto fez com que os alunos não desmotivassem e criou zonas de desenvolvimento próximo que permitiram a realização de aprendizagens significativas por parte dos estudantes.</p> <p>Da mesma forma, esta análise permitiu a identificação de alguns interesses da turma que foram úteis tanto como motivação para atividades posteriores bem como para a organização das aulas seguintes.</p> |
| <p><u>Dificuldades ou necessidades</u></p> | <p>- Observação da dificuldade em resolver um exercício do manual - desconhecimento do conteúdo espessura (ver Anexo XXIII, nº 6/ ver Anexo XXIX, nº 1);</p> <p>- Observação da dificuldade de alguns alunos em distinguir letra, palavra e frase (ver Anexo XIX, nº 19 e 20/ ver Anexo XXIX, nº 6);</p> <p>- Verificação da dificuldade de alguns alunos na distinção de alguns grafismos e fonemas (ver Anexo XVI, nº 5);</p> | <p>Através da análise das situações de aprendizagem anteriores, bem como de diferentes formas de observação, foi possível identificar algumas dificuldades dos alunos (individuais ou da turma em geral) e orientar a prática pedagógica de acordo com as necessidades demonstradas.</p> |
| | <p>- “Kit Investigador” e crachás de investigador (ver Anexo XXI, nº 63);</p> | <p>Os materiais didáticos foram sempre</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p><u>Os materiais didáticos necessários para as aulas são preparados previamente</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Frases para a atividade de distinção entre letra, palavra, imagem e frase (ver Anexo XXII, nº 67); - Jogo “Loto das letras” (ver Anexo XXII, nº 90); - Palavras para formar frases (ver Anexo XXII, nº 85); - Jogo dos envelopes (ver Anexo XXII, nº 71 e 72); - Materiais para a realização das ilustrações (ver Anexo XXII, nº 117); - Organização da sala para a realização do trabalho de grupo (ver Anexo XXII, nº 62); - Árvore da turma (ver Anexo XXII, nº 80); - Montagem prévia dos aparelhos tecnológicos utilizados (ver Anexo XXII, nº 91); - Organização da sala para as decorações de Natal (ver Anexo XXII, nº 102); | <p>pensados como auxiliares da educação e como forma de motivação para as atividades a realizar.</p> <p>Por outro lado, estes materiais foram sempre preparados previamente por duas razões: para ter a garantia da sua qualidade e futura eficácia e para estarem prontos a utilizar quando fosse necessário e oportuno.</p> |
| <p><u>O espaço de sala de aula é organizado previamente de acordo com a atividade proposta</u></p> | | <p>De acordo com os objetivos da atividade proposta, o espaço era organizado de forma intencional. Neste sentido, quando fazia sentido uma organização diferente, esta era realizada antes dos alunos entrarem na sala quer para rentabilizar o tempo de trabalho, quer para criar o efeito surpresa, motivador para a aprendizagem.</p> |

Grelha nº 3: análise da IE ao nível do planeamento (estágio em EPE)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Operacionalização |
|---|---|--|
| <p>A <u>planificação é coerente com as observações realizadas</u>²</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Experiência “Flutua ou não flutua?” (ver Anexo XXII, nº 27 e 28); - Surpresa da maquete do Ciclo da Água (ver Anexo XXII, nº 22); - Sessão de Movimento para trabalhar o lançamento e receção da bola (ver Anexo XIV, nº 4); - Dinamização do Cantinho dos Amigos – Pódio da Amizade (ver Anexo XXII, nº 48 e 49/ver Anexo XXIV, nº 7); - Construção de animais marinhos (ver Anexo XXII, nº 25, 26 e 35); - Livro dos jogos para a ginástica (ver Anexo XXII, nº 51, 53 e 54); - Jogo “Micado” para trabalhar a motricidade fina (ver Anexo XXII, nº 69/ver Anexo XXVIII, nº 5); - Surpresa para uma criança – Livros dos Gormitis (ver Anexo XXII, nº 55 a 58/ver Anexo XXVIII, nº 6/ver Anexo XXX, nº 1); | <p>De acordo com as necessidades e com os interesses identificados, a equipa pedagógica tentava sempre planificar atividades que permitissem ou colmatar e ultrapassar as dificuldades, ou potencializar esses interesses.</p> |
| <p>A <u>planificação é flexível</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - As atividades que estão planeadas são pensadas para a semana e não para um determinado dia da semana (ver Anexo XXIII, nº 5/ver Anexo XIV, nº 1, 2 e 3); - As atividades planificadas podem não ser cumpridas em função da vontade e da necessidade do grupo (ver Anexo XXIV, nº 2/ver Anexo XXVIII, nº 4); | <p>Apesar de haver uma planificação e de as atividades poderem ser pensadas para um dia ou outro (de acordo com o tema do dia), havia uma flexibilidade que permitia que as crianças fizessem aquilo que mais tinham vontade. Desse modo, havia sempre, no acolhimento, um diálogo para definir o que se ia fazer e, ao fim da manhã, o grupo reunia-se para</p> |

² Ver na grelha de análise da IE ao nível do observar (estágio em EPE) as observações realizadas.

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>conversar sobre o que tinha sido feito, como tinha corrido e o que tinha ficado por fazer.</p> |
| <p><u>A planificação é integradora</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tentativa de integrar a Expressão Dramática na planificação (Figura 5, Rede Curricular da Sala dos 4 Anos); - Tentativa de integrar todas as Áreas de Conteúdo de forma interdisciplinar na planificação (ver Anexo XIV, nº 1, 2 e 3); | <p>Houve, ao longo deste estágio, a necessidade de refletir sobre a integração de todas as áreas de conteúdo nas planificações semanais. Assim, com esta reflexão, foi possível identificar áreas menos privilegiadas, o que permitiu pensar em formas de as integrar para que as crianças se pudessem desenvolver a todos os níveis.</p> <p>Ao mesmo tempo, houve sempre o cuidado de, numa mesma atividade, trabalhar as várias áreas de conteúdo de forma interligada.</p> |
| <p><u>A planificação é realizada com as crianças</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação semanal elaborada com as crianças (ver Anexo XXII, nº 29); - Planificação do Projeto elaborada com as crianças (ver Anexo XXII, nº 60); - Planeamento de atividades com as crianças (ver Anexo XXVI, nº 2); | <p>A planificação foi sempre realizada com as crianças de forma a que estas se pudessem situar e fossem capazes de prever e de identificar o que tinham acordado fazer nessa semana.</p> <p>Ao mesmo tempo, havia necessidade de ir planeando atividades à medida que estas se iam realizando. Nestes momentos, as crianças também eram ativas e chamadas a dar a sua opinião.</p> |

Grelha nº 4: análise da IE ao nível da planificação (estágio em 1º CEB)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Análise |
|--|---|--|
| <p><u>A planificação é coerente com as avaliações anteriores</u>³</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Realização da experiência “Fruto ou legume?” (ver Anexo XXI, nº 76 a 79 e nº 81); - Nova estratégia para a aprendizagem do grafismo das letras aprendidas (ver Anexo XIX, nº 27); - Realização de uma atividade de sequências numéricas utilizando a adição e a subtração (ver Anexo XIX, nº 30 e 31); - Utilização, pelo par pedagógico, dos barcos como motivação para a decomposição de números naturais (ver Anexo XXII, nº 65); - Realização de uma atividade com os blocos lógicos pelo par pedagógico (ver Anexo XXII, nº 82 e 83); - Organização de uma aula para que os alunos conseguissem fazer a distinção entre imagem, letra, palavra e frase (ver Anexo XXIX, nº 8/ ver Anexo XIX, nº 21); - Realização do jogo “Loto das letras” (ver Anexo XXII, nº 90/ver Anexo XXX, nº 2 e 3); - Jogo das palavras (ver Anexo XXII, nº 107); - Consolidação da leitura (ver Anexo XXII, nº 85 a 87/ver Anexo XIX, nº 28 e 29); | <p>De acordo com as capacidades ou interesses verificados, tentou-se sempre encontrar forma de os integrar em aprendizagens futuras de forma a potenciar os saberes dos alunos e de tornar as aulas mais próximas dos seus contextos.</p> <p>Também as dificuldades e necessidades dos alunos e da turma eram tidas em conta no momento de planificação. Aqui, pensou-se, de uma forma geral, em situações ou em estratégias que permitissem colmatar essas mesmas dificuldades e, desse modo, ir de encontro às necessidades daqueles alunos.</p> |
| <p><u>A planificação é flexível</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - As atividades podem não ser cumpridas na sua totalidade; o que se eleva é que os alunos desenvolvam competências (ver Anexo XXIX, nº 8); - Alteração da planificação para aproveitar o interesse e as aprendizagens | <p>Apesar de existir uma planificação com todos os passos definidos e com um tempo previsto de duração, o que prevalecia e o que orientava a</p> |

³ Ver na grelha de análise da IE ao nível do preparar (estágio em 1º CEB) as observações realizadas.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>que os alunos estavam a fazer: começavam a escrever frases (ver Anexo XIV, nº6/ver Anexo XXII, nº 73 a 75);</p> <p>- Planificação por tema (ver Anexo XIV, nº 7);</p> | <p>aula era o objetivo geral da mesma. Assim, houve momentos em que, para atingir esse objetivo, a aula teve de ser repensada no momento.</p> <p>À medida que se foi percebendo a flexibilidade da planificação, passou-se para um outro esquema de planificação que já prevê o professor como gestor do plano e que antevê algumas situações imprevistas que podem suceder.</p> |
| <p><u>A planificação é integradora</u></p> | <p>- Tentativa de integrar as expressões (Motora, Musical, Plástica e Dramática) no currículo (ver Anexo XXII, nº 88 e 89/Figura 6 – Esquema das atividades desenvolvidas no estágio em 1º CEB);</p> <p>- Tentativa de planificar atividades nas quais as áreas disciplinares eram abordadas de forma interdisciplinar (ver Anexo XIV, nº 8);</p> | <p>Durante o estágio, houve o cuidado de proporcionar aprendizagens ao nível de todas as áreas do currículo nacional e ainda de as integrar de forma interdisciplinar, tal como é referido no Perfil Específico do Professor de 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> |
| <p><u>Os objetivos formulados estão de acordo com os conteúdos programáticos e com o currículo do definido pela equipa de professores do 1º Ano do Agrupamento</u></p> | <p>- Análise dos dois documentos em todos os momentos de planificação;</p> | <p>Sempre que se planificava, havia o cuidado de ler o que o programa de 1º Ciclo e o currículo do 1º Ano daquela escola definiam para que os objetivos definidos fossem de encontro aos imperativos nacionais e institucionais.</p> |

Grelha nº 5: análise da IE ao nível da ação (estágio em EPE)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Análise |
|---|---|--|
| <p>O erro e a dúvida são valorizados como potenciadores de novas aprendizagens</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Situação em que uma criança não identifica o som inicial do seu nome desencadeou um jogo para desenvolver a consciência fonológica (ver Anexo XXVII, nº 1); - Negociação para a construção do barco (ver Anexo XXVI, nº 2/ver Anexo XXII, nº 41); - Escolha dos amigos da semana (ver Anexo XXIV, nº 8); - Espírito de negociação interiorizado (ver Anexo XXIII, nº 5); | <p>Este exemplo, é apenas isso. Durante o estágio, o erro e a dúvida foram sempre o motor de novas aprendizagens.</p> |
| <p><u>É proporcionado um clima democrático e de negociação</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Interação das crianças durante o acolhimento (ver Anexo XXIV, nº 5); - Interação durante o lanche da manhã (ver Anexo XXIV, nº 4); | <p>Tudo o que era decidido relativamente ao trabalho de sala era negociado entre os adultos e as crianças. Era de tal forma desta maneira, que as crianças já tinham esse espírito democrático interiorizado.</p> |
| <p><u>É proporcionado um ambiente onde as crianças interagem umas com as outras</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - As atividades planificadas podem não ser cumpridas em função da vontade e da necessidade do grupo (ver Anexo XXIV, nº 2/ver Anexo XXVIII, nº 4); - Jogos inventados pelas crianças ao final da manhã (ver Anexo XXIV, nº 3); - Crianças exploram o que outras crianças trouxeram para a sala (ver Anexo XXIII, nº 3/ver Anexo XXII, nº 39); | <p>Quer durante o acolhimento, quer durante outros momentos, as crianças eram capazes de dar a sua opinião e de contar novidades e, ao mesmo tempo, eram capazes de ouvir e comentar o que os outros diziam. Para que isto acontecesse, a equipa pedagógica tentou sempre estimular a interação entre as crianças.</p> |
| <p><u>Valoriza-se e dá-se valor ao currículo emergente</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Neste percurso de estágio, foi-se aprendendo a dar lugar ao currículo emergente. - Através destes registos, é possível verificar a importância de aproveitar o que as crianças sabem e o que lhes interessa. Realmente, é possível constatar que, nestes momentos, houve aprendizagens significativas para as crianças. | <p>Neste percurso de estágio, foi-se aprendendo a dar lugar ao currículo emergente.</p> |
| <p><u>Fomenta-se o trabalho cooperativo</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho do projeto lúdico de sala (ver Anexo XXII, nº 25, 26 e 30); | <p>Em todo o trabalho de sala, era fomentado o trabalho cooperativo.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação semanal (ver Anexo XXII, nº 33); - Loto dos animais (ver Anexo XXII, nº 31 e 32); | <p>Devido ao facto de a equipa recorrer a esta estratégia em muitos momentos, as crianças já eram capazes de se organizar sozinhas, dividindo papéis e as tarefas.</p> |
| <p><u>O trabalho como descoberta é valorizado</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Experiência “Por que é que chove?” (ver Anexo XXII, nº 21 e 22); - Experiência “Por que é que os barcos não vão ao fundo?” (ver Anexo XXII, nº 27 e 28); - Experimentação e apropriação dos materiais da Casa dos Pescadores (ver Anexo XXII, nº 41 a 44) - Visita de uma mãe – A Higiene Oral (ver Anexo XXII, nº 36); - Visita de uma mãe – Os Planetas (ver Anexo XXII, nº 40); - Visita de um pai – Dinamização da hora do conto (ver Anexo XXII, nº 34); | <p>O trabalho experimental bem como a descoberta através da investigação foi sempre valorizado e fomentado.</p> |
| <p><u>Incentiva-se a participação das famílias</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Carnaval; - Dia da Primavera; - Dia do Pai; - Dia da Mãe; - Dia da Criança; - Dia da Família; - Carta de outra Instituição (ver Anexo XXII, nº 37 e 38); - Visita ao Oceanário de Lisboa; | <p>A equipa teve sempre o cuidado de, a partir do que conhecia das famílias das crianças, incentivar a sua participação de acordo com as suas competências e os seus saberes. Esta participação poderia ter, ou não, a ver com o projeto que se vivia naquela sala.</p> |
| <p><u>Há uma intervenção na instituição e na comunidade</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Carnaval; - Dia da Primavera; - Dia do Pai; - Dia da Mãe; - Dia da Criança; - Dia da Família; - Carta de outra Instituição (ver Anexo XXII, nº 37 e 38); - Visita ao Oceanário de Lisboa; | <p>Desde o início do estágio, houve sempre o interesse de dinamizar os dias festivos na Instituição.</p> <p>Ao mesmo tempo, houve a vontade de intervir junto da comunidade, quer através de uma visita de estudo, quer através do intercâmbio com outra Instituição. Estas intervenções beneficiaram as crianças.</p> |

Grelha nº 6: análise da IE ao nível da intervenção (estágio em 1º CEB)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Análise |
|--|---|--|
| <p><u>Os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados e potenciados</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as características do trabalho de grupo que os alunos já conheciam antes de iniciar a atividade e de serem explicitadas as regras (ver Anexo XXIX, nº 4); - Utilização de quatro quadros de Claude Monet (cada um relativo a uma estação do ano) como estratégia de motivação para uma atividade de Língua Portuguesa (ver Anexo XXII, nº 66); - Abertura de uma exceção a uma regra do trabalho de grupo para um aluno (ver Anexo XXIX, nº 5); - Formação de grupos de trabalho heterogéneos; - Acompanhamento mais personalizado dos alunos com mais dificuldades na leitura (ver Anexo XVI, nº 5); | <p>Durante esta intervenção, tentou-se sempre aproveitar aquilo que os alunos já sabiam de forma a permitir aprendizagens significativas e a incluí-los no seu processo educativo.</p> |
| <p><u>As atividades são geridas de acordo com as condicionantes individuais dos alunos</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Erro do manual de Estudo do Meio ao considerar o tomate como um legume permitiu o desenvolvimento de um trabalho experimental (ver Anexo XXIX, nº 2/ver Anexo XXII, nº 81); - Durante o jogo das palavras, quando algum aluno errava na discriminação dos sons iniciais ou finais das palavras, dava-se oportunidade para que outro aluno o ajudasse (ver Anexo XXIX, nº 11); - Trabalho de grupo para a organização dos dados característicos da turma – divisão de papéis entre os elementos do grupo (ver Anexo XXIX, nº 4); - Trabalho cooperativo na construção de frases (cada aluno tinha uma palavra) (ver Anexo XXII, nº 85 a 87); - Interajuda na realização de trabalhos (ver Anexo XXII, nº 84) | <p>Apesar das atividades serem planificadas para todos os alunos, havia já uma antecipação de algumas condicionantes individuais que tivessem de ser geridas de uma outra forma. Para tal, a reflexão e a tomada de decisão durante a ação eram imprescindíveis para que todos os alunos pudessem ter as mesmas oportunidades.</p> |
| <p><u>Os obstáculos e os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Erro do manual de Estudo do Meio ao considerar o tomate como um legume permitiu o desenvolvimento de um trabalho experimental (ver Anexo XXIX, nº 2/ver Anexo XXII, nº 81); - Durante o jogo das palavras, quando algum aluno errava na discriminação dos sons iniciais ou finais das palavras, dava-se oportunidade para que outro aluno o ajudasse (ver Anexo XXIX, nº 11); - Trabalho de grupo para a organização dos dados característicos da turma – divisão de papéis entre os elementos do grupo (ver Anexo XXIX, nº 4); - Trabalho cooperativo na construção de frases (cada aluno tinha uma palavra) (ver Anexo XXII, nº 85 a 87); - Interajuda na realização de trabalhos (ver Anexo XXII, nº 84) | <p>Neste estágio, os erros e os obstáculos encontrados, em vez de serem considerados negativos, proporcionaram sempre momentos de reflexão (por que é que errou?), de investigação e de confrontação de ideias.</p> |
| <p><u>O trabalho cooperativo é fomentado</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo para a organização dos dados característicos da turma – divisão de papéis entre os elementos do grupo (ver Anexo XXIX, nº 4); - Trabalho cooperativo na construção de frases (cada aluno tinha uma palavra) (ver Anexo XXII, nº 85 a 87); - Interajuda na realização de trabalhos (ver Anexo XXII, nº 84) | <p>Uma vez que o estágio decorreu numa turma de 1º Ano, os alunos ainda não tinham realizado muitas vezes trabalhos que exigissem esse espírito cooperativo. Mas, relacionando-o com o Pré-Escolar dos alunos, começou-se a recorrer a esta estratégia sempre que oportuno valorizando-se a divisão de tarefas no</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p><u>É promovida a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem</u></p> | <p>- A organização dos dados recolhidos sobre a turma foi realizada sem um exemplo a seguir, ou seja, de forma livre e pessoal (ver Anexo XIX, nº 13 a 18);</p> <p>- Distinção entre letra, palavra e frase realizada pelos alunos (ver Anexo XXII, nº 67);</p> <p>- Leitura de um artigo sobre alimentação saudável e discussão sobre o mesmo (ver Anexo XVI, nº 1);</p> <p>- Contemplação e interpretação das obras de Monet (ver Anexo XXII, nº 66/ver Anexo XIX, nº 22 a 26);</p> <p>- Construção dos cabides dos alunos (ver Anexo XXIX, nº 3/ver Anexo XIX, nº 11 e 12);</p> <p>- Interpretação de fotografias sobre a prevenção rodoviária (ver Anexo XXII, nº 91);</p> <p>- Decorações de Natal construídas com materiais de desperdício (ver Anexo XXII, nº 103 e 104)</p> <p>- Criação de uma ilustração com materiais reutilizáveis (ver Anexo XIX, nº 32 e 33);</p> <p>- Discussão sobre as ilustrações construídas (ver Anexo XXII, nº 118);</p> <p>- "Kit investigador" (ver Anexo XXII, nº 63);</p> <p>- Jogo "loto das letras" (ver Anexo XXII, nº 90);</p> <p>- Adivinha para iniciar a aprendizagem da letra "t" (ver Anexo XXII, nº 70);</p> <p>- Jogo dos envelopes para formar sílabas, palavras e frases (ver Anexo XXII, nº 71 a 73);</p> | <p>grupo para o seu bem comum.</p> <p>Em todas as atividades realizadas, apesar de haver momentos que tinham de ser necessariamente mais expositivos ou demonstrativos, valorizou-se sempre a aprendizagem ativa dos alunos através de diversas estratégias.</p> <p>A criatividade dos alunos foi explorada em atividades de diferente índole: tanto em momentos práticos como em momentos de reflexão. Assim, a criatividade foi aliada a um desenvolvimento do espírito crítico dos alunos como meio para dar resposta a situações-problema.</p> |
| <p><u>A criatividade e o espírito crítico dos alunos são fomentados</u></p> | | |
| <p><u>As estratégias utilizadas são originais e diversificadas</u></p> | | <p>De modo a motivar os alunos, a desenvolver momentos significantes e a enfatizar o carácter lúdico e experimental da aprendizagem, houve sempre o cuidado de escolher estratégias diversificadas e originais.</p> <p>Esta escolha das estratégias foi ainda um meio de tornar algumas</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Carta enviada por um piloto como motivação para a atividade seguinte – seqüências numéricas (ver Anexo XXII, nº 92 a 94); - Leitura da história “A bruxa Mimi” na Biblioteca para a iniciação à aprendizagem da letra “m” (ver Anexo XXII, nº 95 a 97); - Leitura de frases projetadas pelo retroprojetor com o auxílio dos alunos (ver Anexo XXII, nº 105 e 106); - Presente de Natal para os pais: filme com os desejos dos alunos, com uma dança e com o canto de uma música de Natal (ver Anexo XXII, nº 100, 101, 108 e 109); - Jogo “peixinho das rimas” (ver Anexo XXII, nº 110 e 111); - Diário dos sons (ver Anexo XXII, nº 115 e 116); - Experiência “Fruto ou legume?” (ver Anexo XXII, nº 76 a 79); - Experiência realizada com o par pedagógico “Flutua ou não flutua?” (ver Anexo XXII, nº 98 e 99); - Ficha de seqüências numéricas para iniciação às operações numéricas formais (ver Anexo XIX, nº 30 e 31); - Experimentação do <i>geoplano</i> (figuras geométricas, noção de área e de perímetro) (ver Anexo XXII, nº 112 a 114); | <p>aprendizagens mais apelativas. Por exemplo, na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o método adotado pela escola é repetitivo e pouco motivador (método sintético), o facto de se utilizarem estratégias que fossem de encontro a outra visão da aprendizagem dos alunos (método global), fazia com que não se caísse na rotina e com que não houvesse uma previsibilidade tão grande.</p> |
| <p><u>O trabalho como descoberta é valorizado</u></p> | | <p>Valorizando a aprendizagem ativa dos alunos, uma das estratégias utilizadas foi, em alguns casos, o trabalho experimental realizado por eles para que chegassem às conclusões de forma autónoma. Do mesmo modo, a aprendizagem como descoberta era privilegiada através de outras estratégias como foi o caso da aprendizagem das operações numéricas através das relações estabelecidas na reta numérica ou ainda da utilização livre de materiais didáticos.</p> |

Grelha nº 7: análise da IE ao nível da avaliação (estágio em EPE)

| Parâmetros | Exemplos da prática profissional | Análise |
|---|--|---|
| <p><u>Avaliam-se as atividades</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Avalia-se a partir da observação (ver Anexo XXIV, nº 1/ ver Anexo XVIII, nº 1); - Avalia-se a partir dos trabalhos das crianças (ver Anexo XIX, nº 1 a 10); | <p>Durante este estágio, para avaliar as atividades, houve o cuidado de utilizar várias estratégias. Avaliavam-se as atividades quer a partir da observação realizada, quer através dos comentários das crianças e dos seus trabalhos.</p> |
| <p><u>A avaliação é realizada com as crianças</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação semanal realizada com as crianças (ver Anexo XXII, nº 29); - Tabela das aprendizagens do projeto lúdico (ver Anexo XXII, nº 52); | <p>Todas as sextas-feiras era realizada, em grande grupo, a avaliação da semana. Aqui, as crianças registavam o que tinham feito e o que não tinham feito, bem como o que tinha ficado por fazer. Assim, responsabilizavam-se pelo que tinha ficado planificado e davam ao adulto o feedback de algumas atividades.</p> |
| <p><u>A avaliação é realizada para melhorar a prática</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação semanal realizada pela equipa pedagógica (ver Anexo XXVIII); | <p>Durante esse período de intervenção, a avaliação semanal, partindo das observações realizadas, foi sempre realizada com um objetivo formativo – melhorar a prática para beneficiar as crianças.</p> |

Grelha nº 8: análise da IE ao nível da avaliação (estágio em 1º CEB)

| Parâmetros | Exemplos da prática pedagógica | Análise |
|--|---|--|
| <p><u>Os instrumentos de avaliação são adequados a cada situação de aprendizagem</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Avalia-se a partir da observação (ver Anexo XXIII, nº 6); - Avalia-se a partir dos trabalhos dos alunos (ver Anexo XIX, nº 11, 12, 19, 20, 32 e 33); - Avalia-se através de fichas de trabalho (ver Anexo XIX, nº 21, 27, 28, 29, 30, 31); - Avalia-se a partir de grelhas de avaliação (ver Anexo XVI); | <p>De acordo com a situação de aprendizagem proporcionada, escolhiam-se os instrumentos de avaliação mais adequados: não só os que evidenciassem de melhor forma o seu progresso mas também aqueles que fossem exequíveis.</p> <p>Deste modo, devido à diversidade de estratégias utilizadas, os instrumentos de avaliação também foram variados: registos de observação, o trabalho realizado pelos alunos, as fichas de trabalho realizadas e ainda as grelhas de avaliação preenchidas pelo adulto.</p> |
| <p><u>Os instrumentos de avaliação garantem a monitorização do processo de aprendizagem dos alunos</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da leitura (ver Anexo XVI, nº 5); - Análise das fichas de seqüências numéricas (ver Anexo XVI, nº 6); | <p>A avaliação realizada durante a intervenção educativa tinha como objetivo central a perceção do sucesso ou não das atividades propostas para se poder perceber quais as estratégias mais ou menos eficazes, quais os alunos com mais ou menos dificuldades, quais as estratégias que funcionavam melhor com determinados alunos, entre outros aspetos.</p> <p>Desta forma, a avaliação apoiou sempre uma tomada de decisão posterior mais ponderada e refletida.</p> |
| <p><u>A avaliação é realizada para melhorar a prática</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Excertos das reflexões semanais (ver Anexo XXIX, nº 7, 8, 9 e 10); | <p>Durante o estágio em 1º CEB, as avaliações realizadas foram os</p> |

Anexos

| | | |
|--|--|--|
| | <p>- Grelha de acompanhamento preenchida pelo par pedagógico (ver Anexo VI);</p> | <p>instrumentos que permitiram melhorar a prática de modo a garantir um processo educativo de qualidade a cada aluno. Para tal, a observação do par pedagógico bem como os comentários do professor cooperante foram também um grande auxílio na percepção dos aspetos mais e menos positivos de forma a, a partir da sua consciencialização, melhorá-los ou explorá-los de uma outra forma.</p> |
|--|--|--|

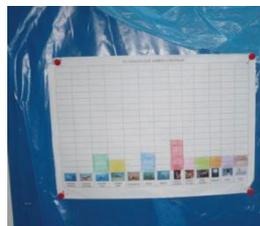
Anexo VIII: Grelha de análise do PE da Instituição 1

| Objetivos para a prática pedagógica | Operacionalização |
|---|---|
| <p><u>Ajudar a despertar a consciência de que se é amado por Deus</u></p> | <p>- Existência do “Cantinho dos amigos”, onde estão o amigo Jesus, imagens dele e livros que falam sobre ele e sobre amigos de Jesus;</p>  <p>- Quando se fala da relação que as crianças têm umas com as outras, dá-se, muitas vezes, o exemplo do amigo Jesus e do seu exemplo de amizade;</p> <p>- <i>Eucaristia de Natal (PAA);</i></p> <p>- <i>Caminhada de Quaresma (PAA);</i></p> |
| <p><u>Confirmar a palavra com o testemunho da vida</u></p> | <p>- A equipa tem sempre a noção de que é um exemplo e da coerência que deve ter entre o seu discurso e a sua postura. Ou seja, as crianças entendem, realmente, a palavra do adulto por verificar que esta se transpõe para a prática do seu dia-a-dia;</p> <p>- A equipa tenta ir mais longe para que as próprias crianças saibam ser e agir de acordo com aquilo que dizem. Deste modo, o adulto tenta estar atento e chamar a atenção nos dois casos: ou felicitar por estar a agir de acordo com o que disse ser correto ou, pelo contrário, chamar a atenção para o facto de estar a fazer alguma coisa que tinha dito não achar correto;</p> <p>- <i>Dia do Professor (PAA);</i></p> |
| <p><u>Desenvolver a dimensão de serviço, servindo com alegria</u></p> | <p>- A criança tem um papel ativo – ela é chamada a ajudar nas rotinas do Colégio e do Jardim de Infância (dar recados a outras salas, ir pedir materiais ou ajuda a membros da comunidade educativa, desempenhar tarefas a pedido de alguma criança ou adulto, entre outros);</p> <p>- A equipa tem o cuidado de planificar atividades com o objetivo de desenvolver competências de cooperação, de forma a desenvolver a dimensão de serviço ao outro (trabalho em pequeno grupo, jogos de grupo com ou sem competição);</p> |

| | |
|--|--|
| |  <ul style="list-style-type: none"> - Os adultos, quando sentem a dificuldade de uma criança em alguma atividade, tentam pedir a outra criança que a ajude; - <i>Dia Mundial do Sorriso</i> (PAA); - <i>Confeção de um almoço saudável – Dia Mundial da Alimentação</i> (PAA); - <i>Semana de Santa fundadora da Congregação</i> (PAA); |
| <p><u>Estimular a prática da justiça</u></p> |  <ul style="list-style-type: none"> - Com a construção em grupo das regras da sala, as crianças sabem que todas as devem cumprir; - Da mesma forma, a equipa tenta demonstrar que todos têm os mesmos direitos, tentando agir de uma forma justa para que as crianças também sejam capazes de serem justas umas com as outras; - A equipa tem o cuidado de potenciar a resolução de conflitos entre as crianças por elas próprias. Ou seja, permite que sejam elas a conversar, a discutir e a encontrar uma solução justa; |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Na sala, vive-se em democracia, isto é, cada criança vale por si e tem direito a ter uma opinião que é escutada e valorizada; |

Favorecer o exercício da cidadania

- Fazem-se votações para decidir alguma coisa, como se pode ver no exemplo da fotografia onde se encontram os resultados de uma votação que fizeram sobre os animais que iriam construir;



- As crianças avaliam a semana e planificam a semana seguinte com um sentido de responsabilidade que o adulto tenta despertar;



- As crianças discutiram e acordaram regras para a sala de aula;

- As crianças colocam hipóteses para a resolução de problemas e aceitam as hipóteses dos outros;

| QUADRO DE INVESTIGAÇÃO | | |
|--------------------------------------|--|---|
| PERGUNTA | HIPÓTESES | DESCOBERTAS |
| DE QUE TIPO QUE BAZZOS VÃO AO FUNDO? | - TORNAM-SE BAZZOS NÃO BALÇAM - PORQUE OS BAZZOS TEM CORRENTO - QUANDO OS BAZZOS VÃO AO FUNDO HÁ-TO PESADOS VÃO FUNDO - OS QUE NÃO TEM AR-BAZOS | - DE FRENTE DO - TRÁS DO BAZZO - MATERIAL DO BAZZO - PESO DO BAZZO - OXIGÊNIO |

- As crianças conhecem os nomes de todos os educadores, auxiliares e de outros membros da comunidade educativa, tratand-os pelo nome;

- A equipa tenta proporcionar na sala um

| | |
|--|--|
| <p><u>Cultivar o espírito de família</u></p> | <p>ambiente acolhedor e que seja familiar e confortável para as crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O adulto promove a educação pela “via do coração e do amor” privilegiando sempre os sentimentos e as relações entre todos. Só dessa forma é capaz de respeitar cada criança, o seu ritmo e a sua personalidade; - <i>Celebração de início de ano (PAA);</i> - <i>Apresentação das crianças do Jardim de Infância (PAA);</i> - <i>Lanche confeccionado para os avós (PAA);</i> - <i>Festa de Carnaval (PAA);</i>  <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dia do Pai (PAA);</i> - <i>Dia da Mãe (PAA);</i> |
| <p><u>Estimular o diálogo</u></p> | <p>- Este grupo tem uma enorme vontade de conversar durante o acolhimento e, desse modo, o adulto, mais do que estimular o diálogo, tenta enriquecer o mesmo e tenta que esse seja entre todas as crianças e não apenas entre uma criança e o adulto.</p> <p>Isto realmente já acontece, como se pode ver pelo exemplo deste registo de observação realizado durante um acolhimento:</p> <p>Registo de observação 30.03.2011</p> <p>P – “Sabes que ontem eu vi no Panda um programa onde tinha o fundo do mar. Era...”</p> <p>D – “Ah, já sei. Era o Vasco” – olhando para o P.</p> <p>P – “Era isso mesmo. Isso mesmo.” – apontando para o D.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>- <i>Apresentação das crianças do Jardim de Infância (PAA);</i></p> <p>- <i>Festa de Natal (PAA);</i></p> <p>- <i>Desfile de Carnaval (PAA);</i></p> |
| <p><u>Unir a firmeza à suavidade</u></p> | <p>Registo de observação 10.02.2011</p> <p>Depois de ter pedido a uma criança para esta se ir sentar numa mesa a pensar (uma vez que esta não estava a ser capaz de ouvir os outros durante o acolhimento), a criança não parava de chorar bastante alto. O educador foi firme e não ligou ao choro. Quando a criança parou de chorar, o educador chamou a criança, conversou calmamente com ela e esta disse que o educador tinha razão. Então o adulto disse “C, achas que eu gosto de me chatear contigo? Eu fico muito triste e também me apetece chorar. Já está tudo bem? Então dá cá um grande beijinho e um grande abraço!”.</p> <p>Depois deste episódio, o educador comentou comigo que o que tenta sempre fazer numa situação de conflito em que tem de ser mais dura é “fazer como diz a pedagogia da Santa fundadora da Congregação Religiosa ligada ao Colégio: sermos firmes mas, ao mesmo tempo, sermos suaves e calmos.”</p> <p>- A equipa pedagógica tem sempre o cuidado de, na relação com as crianças, unir estes dois tipos de atitude que, apesar de não parecer, se completam;</p> |

Anexo IX: Grelha de análise do ambiente educativo do estágio em EPE (DECAP)

| | Sim | Não | Mais ou menos | Observações |
|---|-----|-----|---------------|--|
| <u>Estabelece áreas bem apetrechadas com materiais de acordo com as capacidades e os interesses das crianças</u> | | | | Todas as áreas estão apetrechadas com muitos e variados materiais. Apesar de assim ser, as crianças vão demonstrando quais são os seus interesses e capacidades. Dessa forma, a equipa tem sempre a preocupação de ir disponibilizando materiais que eles necessitem. Por exemplo, as crianças demonstram uma enorme vontade de vestir roupas na casinha pelo que se arranjaram mais roupas. Ou outro exemplo ainda: o interesse por <i>puzzels</i> e por estes serem cada vez com mais peças. |
| <u>Estabelece de forma inequívoca o espaço da área e o seu limite</u> | | | | Todas as áreas estão bem delimitadas, em quase todos os casos com barreiras físicas. (ver Anexo XXII, nº 1 a 11) |
| <u>Distribui os brinquedos e materiais de forma a que as crianças os possam alcançar</u> | | | | Todos os materiais disponíveis nas áreas estão ao alcance das crianças. Deste modo, estas são autónomas sem sentirem necessidade de pedir os materiais ao adulto. |
| <u>Cria um sistema simples que permita à criança saber quantas crianças podem estar em cada área ao mesmo tempo</u> | | | | Cada criança tem a sua fotografia com velcro para colocar no sítio adequado de cada área para assinalar a sua presença. Mas só há um certo número de lugares para as fotografias, número este que elas conhecem e que negociaram. (ver Anexo XXII, nº 12) |
| <u>Providencia um espaço para a criança poder estar sozinha e</u> | | | | Existem na sala duas áreas que permitem estes momentos individuais das crianças. Por um |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <u>resguardada mas que tenha visibilidade para o adulto</u> | | | | lado, a área da pintura, onde só pode estar um menino de cada vez. Por outro lado, a área que se torna realmente num local resguardado é o cantinho dos amigos onde, apesar de poderem estar duas crianças de cada vez, acontece muitas vezes estar apenas uma criança (ver Anexo XXII, nº 18). |
| <u>Providencia um espaço de armazenamento para guardar e proteger trabalhos inacabados</u> | | | | Existe um local onde se colocam os trabalhos inacabados e as crianças sabem da sua existência. Assim, podem ser elas mesmas a colocar lá os trabalhos que pensam estar inacabados e a ir busca-los para os terminar. |
| <u>Arranja um local para guardar e para expor os trabalhos individuais</u> | | | | A equipa tem o cuidado de afixar todos os trabalhos que as crianças fazem ou trazem de casa na sala ou mesmo fora dela. Para além do a fazer, é importante referir que, dentro da sala, os trabalhos são afixados ao nível das crianças de modo a que estão possam vê-los, admirá-los, procurar o seu, o das outras crianças, etc. Depois de estarem afixados durante algum tempo, os trabalhos são guardados nas capas das crianças. Cada criança tem uma capa com a sua fotografia para guardar os seus trabalhos (ver Anexo XXII, nº 5 e 6). |
| <u>Inclui na disposição da sala uma área grande para o acolhimento, para a hora do conto e para atividades musicais e de movimento</u> | | | | Ver Anexo XXII, nº 1. |
| <u>Mantém um ambiente relaxante com o barulho apropriado ao nível das atividades</u> | | | | Na sala, as crianças estão habituadas a fazer barulho mas não exageradamente. Quando assim acontece, a equipa chama a atenção do grupo. Mas, de acordo com os momentos, a equipa arranja |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | | | estratégias para manter um ambiente relaxante como a música, cantada ou escutada, as janelas e porta aberta, entre outras. |
| <u>Cria um espaço na sala que reflete o ambiente da família das crianças, as suas culturas</u> | | | | O cantinho dos amigos é o local onde se encontram todos os álbuns das famílias. Assim, as crianças podem ir visitar e conhecer a sua família e a das outras crianças também. |
| <u>Põe ao alcance das crianças uma grande diversidade de materiais, desde os mais simples aos mais complexos, que ofereçam diferentes graus de desafios</u> | | | | Em todas as áreas há materiais diversificados e bastante estimulantes. Apesar disso, a equipa tem em atenção a necessidade de se ir complexificando o grau de dificuldade de esses materiais, não esquecendo a zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky. |
| <u>Oferece materiais que encorajem as crianças a explorar e a exprimir os seus sentimentos</u> | | | | Esta expressão de sentimentos pode ser realizada através do jogo simbólico, realização de teatros de fantoches, nas construções quando brincam no fundo do mar ou na área da expressão plástica. Mas, apesar disso, a equipa pedagógica tenta criar momento de expressão dos sentimentos das crianças quer através do diálogo, quer através de jogos. |
| <u>Providencia materiais que promovam a cooperação e o trabalho de grupo</u> | | | | Especialmente em algumas áreas como a dos jogos, da casinha ou das construções, há materiais que permitem esse trabalho de grupo e de cooperação. Por um lado, existem materiais que permitem brincadeiras mais ricas caso essas sejam realizadas em grupo (no caso da casinha) e, por outro lado, há materiais que exigem mesmo uma cooperação para que seja possível utilizá-lo (jogos de competição, por exemplo). |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p><u>Disponibiliza materiais que possibilitem à criança o jogo dramático</u></p> | | | <p>Há em todas as áreas há materiais que possibilitam a ocorrência do jogo dramático mas em especial na biblioteca, onde agora existe um fantocheiro e alguns fantoches e na casa dos pescadores, construída com as crianças através dos seus interesses e que está muito bem apetrechada.</p> |
| <p><u>Disponibiliza materiais e equipamentos no espaço interior da sala que ajudam a criança a trabalhar a grande motricidade</u></p> | | | <p>Apesar de na casinha, com a necessidade de se vestirem e despirem, trabalharem de alguma forma a grande motricidade, não existiam equipamentos e materiais que ajudem exatamente a trabalhar essa área do currículo motor da criança. Como tal, a equipa e as crianças decidiram construir um barco com um triciclo, o que veio enriquecer o espaço da sala (ver Anexo XXII, nº 40).</p> |
| <p><u>Põe ao dispor das crianças materiais, como as batas, para pintarem para que não se sujem, e materiais de limpeza caso sujem alguma coisa.</u></p> | | | <p>Estes materiais estão ao dispor das crianças. No caso da bata, esta está junto ao cavalete da pintura sem que haja necessidade de a criança que vai pintar ter de a pedir ao adulto. Quanto ao material de limpeza, este também existe e as crianças sabem onde ele se encontra mas, por motivos de segurança, são os adultos que colocam o produto no pano e que limpam com as crianças.</p> |

Anexo X: Grelha de análise das rotinas do estágio em EPE (DECAP)

| | Sim | Não | Mais ou menos | Observações |
|---|-----|-----|---------------|---|
| <u>Mantém um horário consistente e previsível</u> | | | | As rotinas na sala são conhecidas por todos e só por motivo excepcional são alteradas. E mais. Estas foram negociadas entre todos e quando há alterações, estas também são discutidas em grande grupo. |
| <u>Adapta o horário quando apropriado de forma a responder às crianças e às suas necessidades</u> | | | | Em muitas situações, a planificação não é cumprida pela grande necessidade que as crianças têm de conversar no acolhimento e de partilhar novidades. Por vezes, ainda, já é hora de ir fazer a higiene pessoal antes do almoço ou é hora de alguma atividade estipulada mas, se alguma criança está a acabar de realizar um trabalho ou se demonstra alguma dificuldade, a equipa tenta organizar-se de modo a poder responder às necessidades daquela criança. |
| <u>Disponibiliza tempo para as crianças gastarem energia e relaxarem</u> | | | | Dentro da sala, há áreas que permitem às crianças gastar energias (casa dos pescadores, construções, jogos) bem como áreas onde estas podem relaxar (biblioteca, cantinho dos amigos). Apesar disso, por vezes a equipa sente uma grande necessidade das crianças correrem e de espairecerem e, quando assim é, as crianças podem ir ao hall (espaço coberto) ou ao recreio (espaço exterior). |
| <u>Oferece oportunidades para as crianças poderem estar em espaços abertos e fechados, várias vezes</u> | | | | As crianças, a meio da manhã, têm a oportunidade de ir ao recreio interior ou exterior, dependendo das condições meteorológicas (ver Anexo XXII, nº 13 e 14). Apesar |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p><u>ao longo do dia</u></p> | | | <p>disso, na maioria dos dias isto não acontece pela já referida vontade de conversar no acolhimento e do consecutivo tempo reduzido para brincar. Mas quando as crianças sentem necessidade de o fazer e reclamam essa necessidade, isso acontece.</p> <p>Para além deste momento a meio da manhã, todos os dias a seguir ao almoço e a seguir ao lanche, as crianças têm oportunidade de estar em espaços abertos.</p> |
| <p><u>Disponibiliza o tempo suficiente para os momentos de rotina e de transição</u></p> | | | <p>Os momentos de rotina são planificados e têm um tempo previsto. O que começa a acontecer é a interiorização de algumas rotinas por parte das crianças o que faz com que se possa rentabilizar o tempo. Por exemplo, as crianças já sabem que quando acabam de lanchar de manhã devem marcar a presença (ver Anexo XXII, nº 16). Assim, quando todos acabam de lanchar, já quase todos marcaram a presença o que permite rentabilizar o tempo de acolhimento de uma outra forma. Quanto aos momentos de transição, a equipa planifica as rotinas deixando sempre alguns minutos para estes momentos.</p> |
| <p><u>Envolve as crianças nos momentos de rotina e de transição</u></p> | | | <p>As crianças são envolvidas em todos os momentos de rotina e de transição. Há na sala uma tabela das responsabilidades onde estão registados os responsáveis por cada tarefa. Estas tarefas incluem todos os momentos de rotina da sala (ver Anexo XXII, nº 17).</p> <p>Mesmo na escolha dos responsáveis, que acontece no início de cada semana, as crianças têm um papel ativo e determinante: perceber quais as crianças que já foram e as que não foram e saber partilhar as suas vontades e desejos.</p> |

Anexos

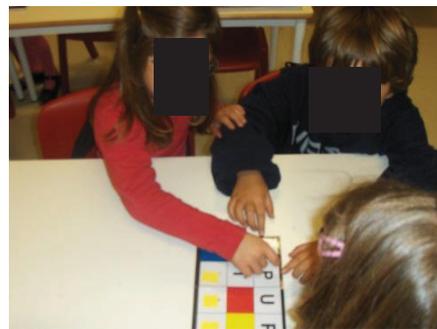
| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p><u>Planeia uma abordagem consistente às rotinas pessoais</u></p> | | | | <p>Nos casos em que há uma necessidade de alguma rotina pessoal, a equipa planifica esses momentos, tentando fazê-lo para que o grande grupo não fique prejudicado nem tenha de esperar. No entanto, neste grupo não há a necessidade de muitas rotinas pessoais.</p> |
| <p><u>Segue uma abordagem individualizada de modo a realizar rotinas individuais</u></p> | | | | <p>A equipa tenta ir estando, ao longo da semana, com todas as crianças individualmente.</p> |
| <p><u>Providencia uma forma de informar quais são os momentos de transição e explica o que se vai passar a seguir</u></p> | | | | <p>Sempre que há um momento de transição, as crianças já sabem o que vai acontecer a seguir. Isto deve-se ao facto de todos os dias no acolhimento se decidir o que se vai fazer nesse dia. Quando se altera, por alguma razão, o que estava acordado, a equipa tem o cuidado de explicar sempre às crianças o que se vai passar a seguir.</p> |
| <p><u>Utiliza uma abordagem individualizada durante as transições</u></p> | | | | |

Anexo XI: Grelha de análise do PE da Instituição 2

| Princípios para a prática pedagógica | Operacionalização |
|--|--|
| <p><u>Igualdade de oportunidades</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - O professor cooperante e os estagiários têm o cuidado de dar oportunidade a todos os alunos de participarem e de pedir a colaboração dos mais tímidos; - Há uma preocupação de pôr em prática um ensino individualizado (estratégias diversificadas, tempo para os alunos pensarem, relação pedagógica diferenciada de acordo com as necessidades de cada aluno); |
| <p><u>Respeito pelos outros e aceitação da diferença</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - A estratégia utilizada nesta turma para conseguir que haja um respeito pelo outro é o diálogo. A turma conhece os seus casos especiais e aceita as diferenciações pedagógicas postas em prática; - O adulto tem sempre o cuidado de não permitir que a turma se ria de um aluno; - O adulto tem o cuidado de escolher histórias que abordem estas temáticas de forma a proporcionar momentos de reflexão sobre as mesmas; |
| <p><u>Disciplina, limpeza e hábitos saudáveis</u></p> | <div data-bbox="844 1137 1284 1464" style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> - As regras que estão afixadas na parede da sala são lembradas sempre que é pertinente. Nestes momentos, os alunos são capazes de as relembrar, de assumir o seu erro e de pedir desculpa aos professores e aos colegas; - <i>Projeto Educação para a saúde (PAA);</i> - <i>Participação no II Congresso Mundial de Nutrição e Saúde Pública (PAA);</i> - O professor cooperante e os estagiários enfatizam, perante os alunos, a necessidade de estes virem limpos e arranjados para a escola. Da mesma forma, promovem o diálogo sobre os hábitos de higiene que cada um tem e sobre os que deveriam ter; |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>- A arrumação e a limpeza da sala são também uma obrigatoriedade. Os alunos, tanto ao longo do trabalho como no final do mesmo, sabem que devem ir organizando o seu material e manter a sala limpa;</p> |
| <p><u>Responsabilidade</u></p> | <p>- <i>Projeto Educação Ambiental: Reciclagem de Materiais (PAA);</i></p> <p>- <i>Projeto Eco Pilhas (PAA);</i></p>  <p>- Nos momentos de planificação, há o cuidado de prever responsabilidades para os alunos que, mais tarde, possam ser avaliadas;</p> <p>- Os alunos são responsáveis pelo seu material escolar pelo que, quando o estragam ou se esquecem do mesmo, aprendem a dar-lhe o devido valor;</p> <p>- O adulto enfatiza, perante a turma, a ideia de que os alunos são os responsáveis pelos seus trabalhos e, no fundo, da sua aprendizagem;</p> <p>- Quando há algum conflito dentro da sala ou fora dela, as responsabilidades são sempre apuradas. Nestes momentos, o adulto tenta levar o aluno a perceber que tem de assumir as suas ações (não as desculpa mas demonstra alguma maturidade e responsabilidade);</p> |

Solidariedade e cooperação



- A solidariedade é um valor que, através das ações e das estratégias utilizadas (jogo, atividades de grupo), se tenta pôr em prática;

- Quando algum aluno está confuso ou demonstra uma dificuldade, o adulto tem o cuidado de, antes de intervir, pedir aos restantes colegas para o ajudar;



- Tal como se pode observar através da fotografia, os alunos são capazes de tomar a iniciativa de se ajudarem entre eles e de partilharem informações sobre o trabalho que estão a realizar;

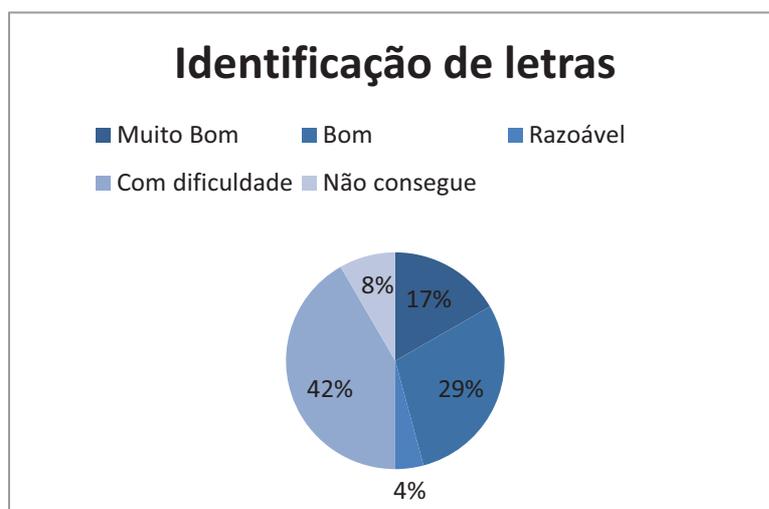
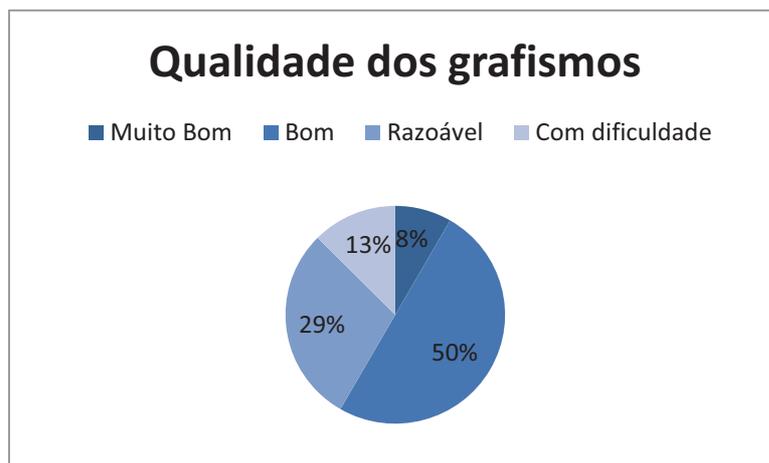
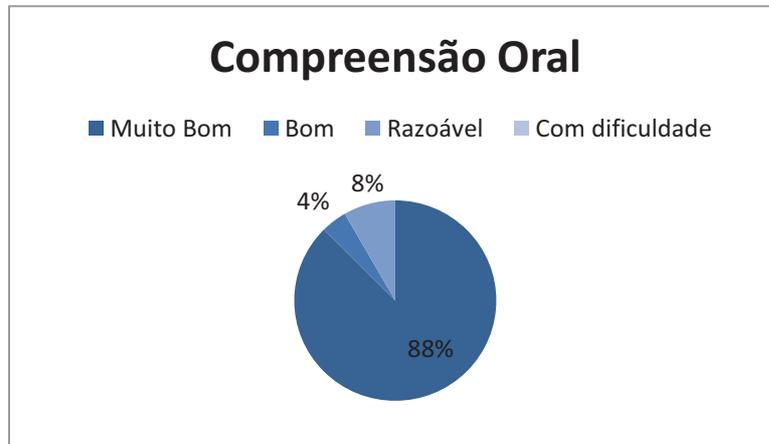
- *Projeto Educação Cívica: Recolha de*

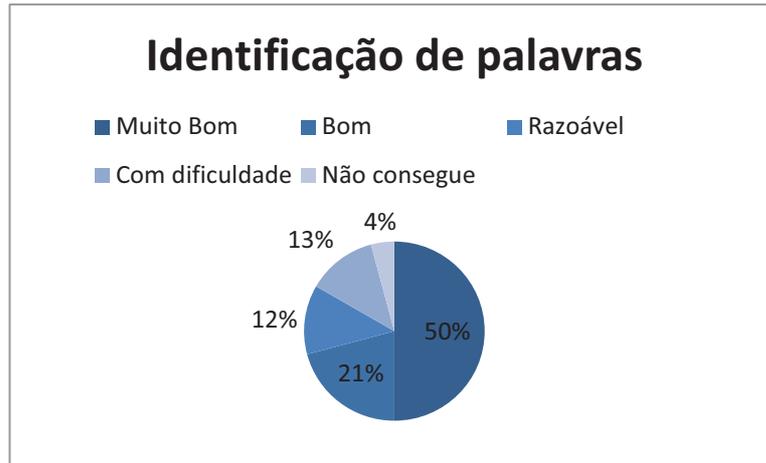
| | |
|--|--|
| | <p><i>tampinhas plásticas para uma Associação de Deficientes (PAA);</i></p> <p><i>- Comemoração da Semana das Bibliotecas Escolares: noite da almofada (PAA):</i></p> |
| <p><u>Hábitos de estudo e trabalho</u></p> | <p>- Quando entrega o trabalho de casa aos alunos, o professor explica o que é esperado que realizem e diz-lhes claramente de que forma é que estes devem estudar (fazer o trabalho sozinhos e, só depois, pedir a colaboração dos pais para fazer a sua correção);</p> <p>- Na sala de aula, o ambiente para que os alunos se possam concentrar no trabalho é promovido. Quer através das regras da turma, quer através do diálogo com os alunos, tenta-se criar um ambiente calmo onde os estudantes conversam com uma voz baixa e não interrompem o trabalho dos outros;</p>  <p>- Existe o cuidado de encontrar estratégias para desenvolver a capacidade de concentração dos alunos numa determinada tarefa;</p> <p>- <i>Projeto Plano Nacional de Leitura: animação/promoção da leitura (PAA);</i></p> <p>- <i>Hora do conto (PAA):</i></p> |
| <p><u>Autonomia</u></p> |  |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Quando os alunos entram na sala, os seus livros e estojos já se encontram no respetivo lugar; - Os alunos não se podem levantar sem pedir autorização ao adulto; - Os alunos devem pedir ao professor para afiar os seus lápis; - Quando terminam um trabalho, alguns alunos já são autónomos para verificar o trabalho que têm em atraso e para os acabar sem sentir necessidade de chamar o professor; |
| <p><u>Curiosidade intelectual e espírito crítico</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Nesta turma, é fomentado o clima de discussão sobre tudo o que é apresentado aos alunos (artigos, fotografias, imagens, histórias, trabalhos dos alunos); <div data-bbox="863 875 1278 1189" style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, no caso desta fotografia, encontraram um erro no seu manual (o tomate era considerado um legume), quiseram pesquisar para saber qual era a solução (fruto ou legume?) e, por fim, corrigiram a sua roda dos alimentos; <div data-bbox="863 1451 1278 1765" style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Visita de estudo ao Pavilhão da Água (PAA);</i> - <i>Dia Nacional da Cultura Científica: feira das ciências (PAA);</i> |

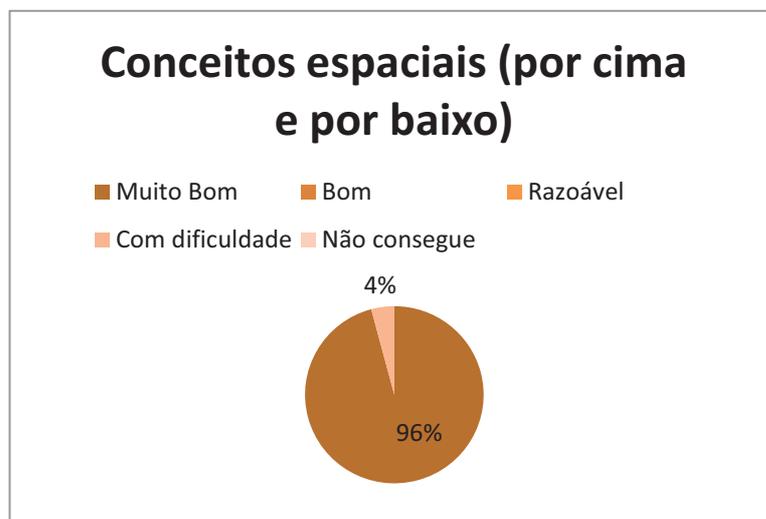
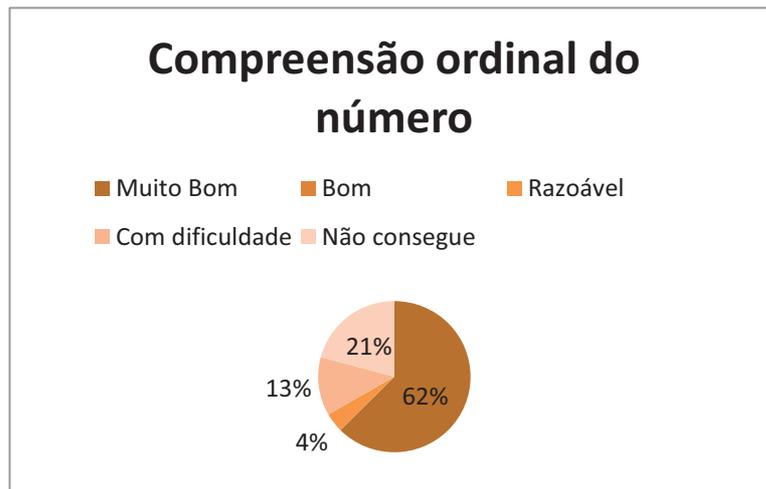
Anexo XII: Análise das fichas de diagnóstico do estágio em 1º CEB

Língua Portuguesa



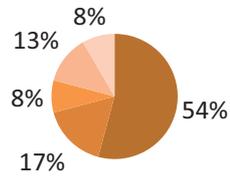


Matemática



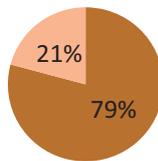
Conceitos espaciais (à frente, atrás e entre)

Muito Bom Bom Razoável
Com dificuldade Não consegue



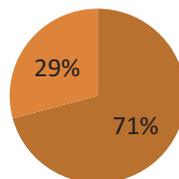
Conceito de ordem (primeiro e último)

Muito Bom Bom Razoável
Com dificuldade Não consegue



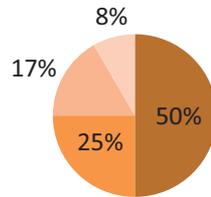
Conceito de comprimeiro (alto e baixo)

Muito Bom Bom Razoável
Com dificuldade Não consegue



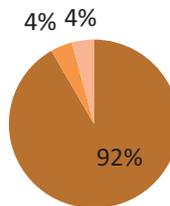
Conceito de proximidade (longe e perto)

Muito Bom Bom Razoável
Com dificuldade Não consegue



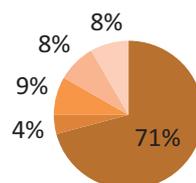
Conceitos espaciais (interior e exterior)

Muito Bom Bom Razoável
Com dificuldade Não consegue

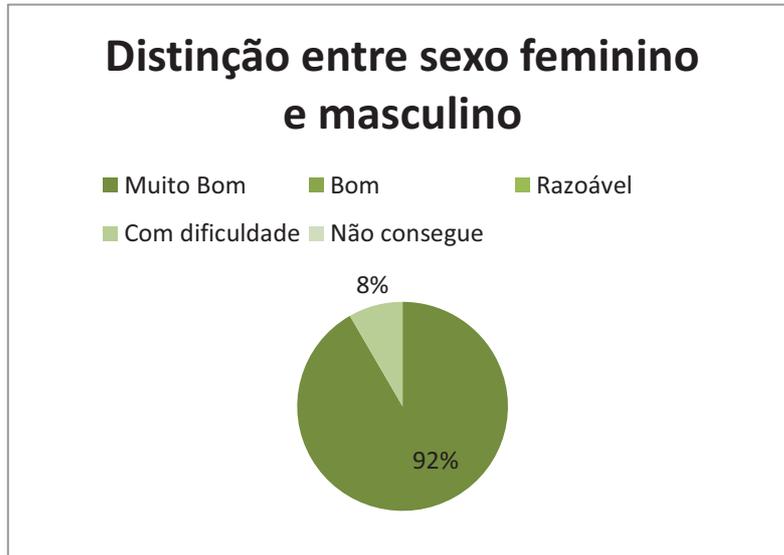


Conceitos de quantidade (muito e pouco)

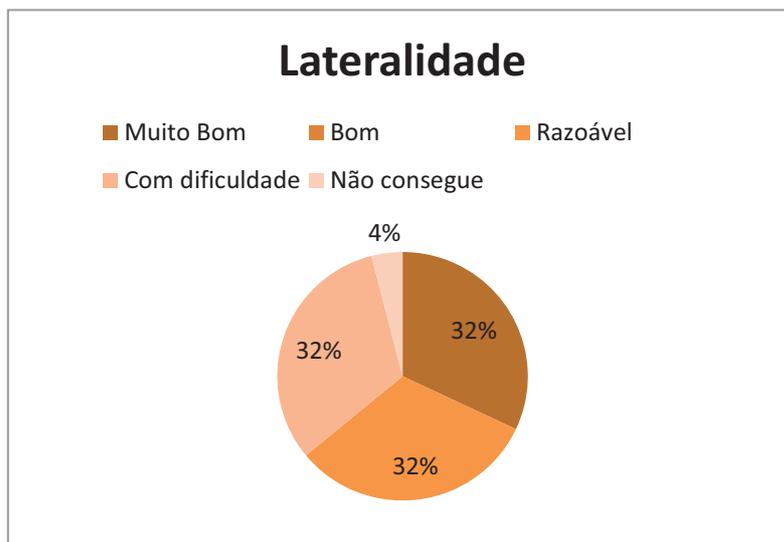
Muito Bom Bom Razoável
Com dificuldade Não consegue



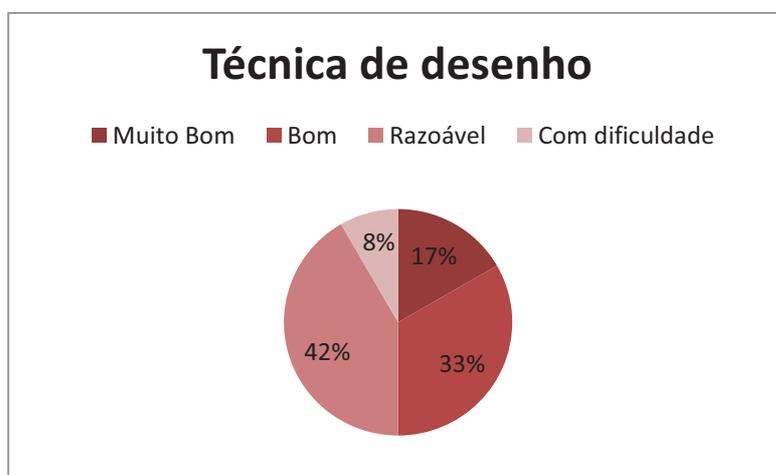
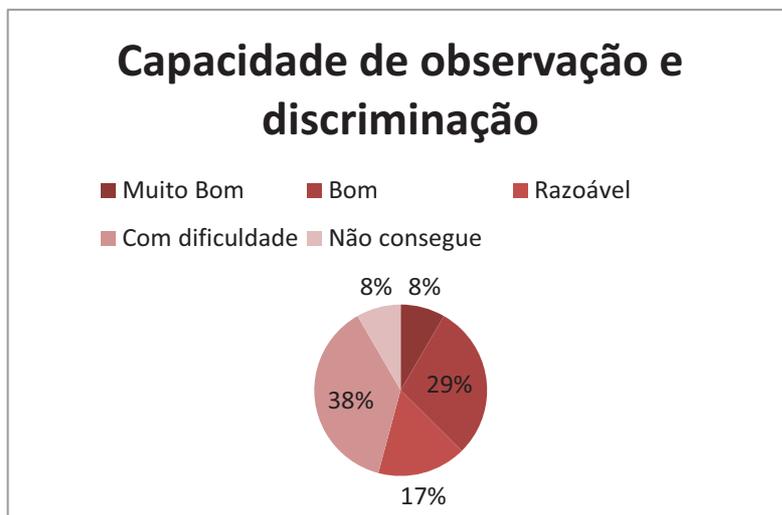
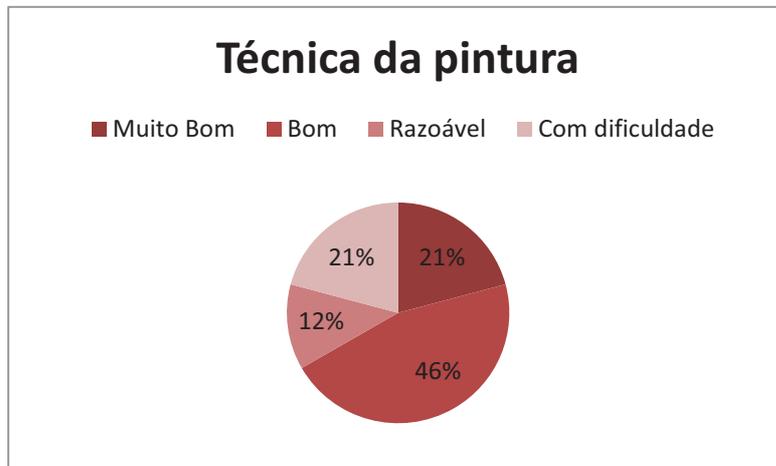
Estudo do Meio



Expressão Físico-Motora

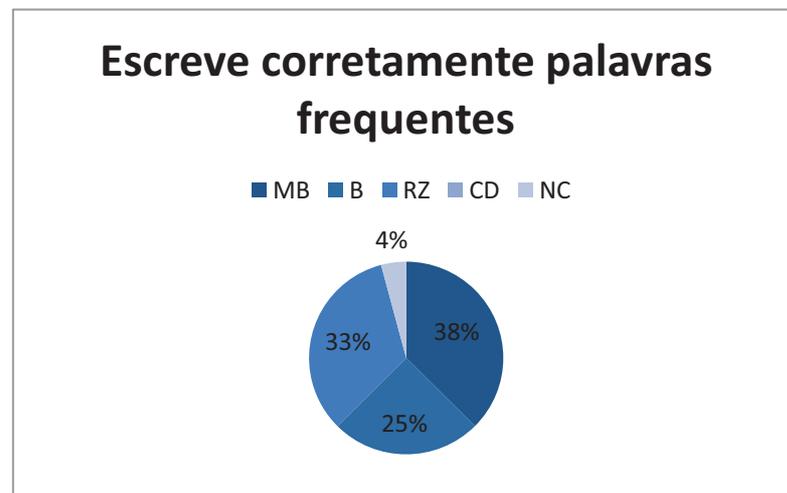
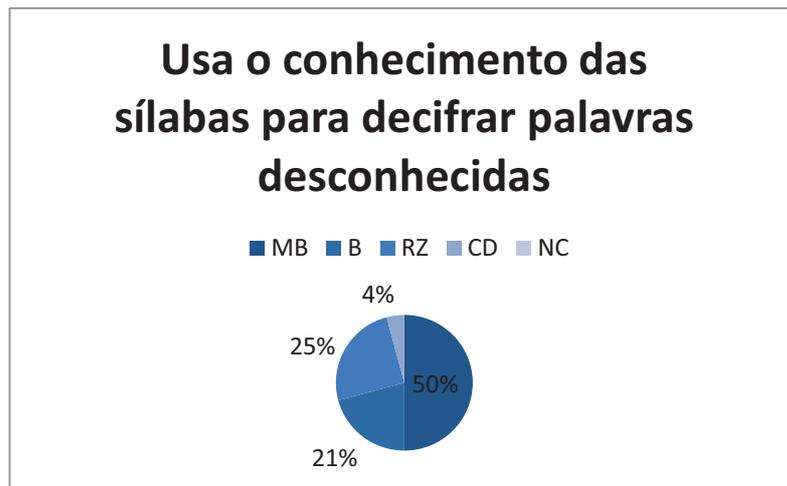
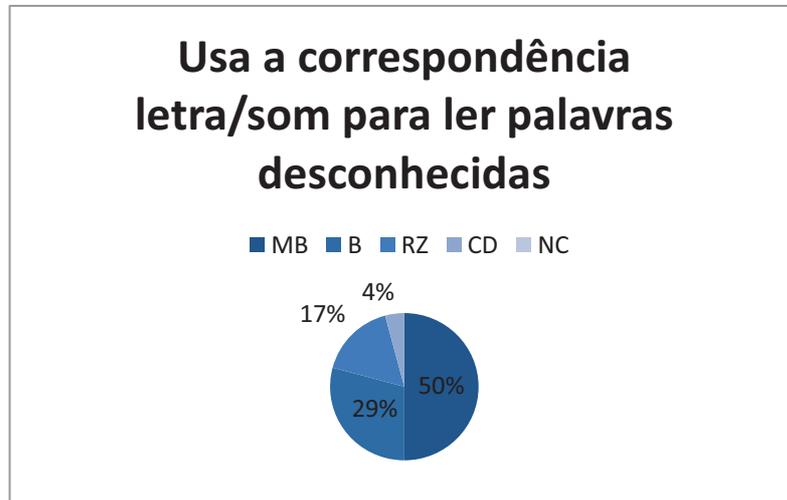


Expressão Plástica

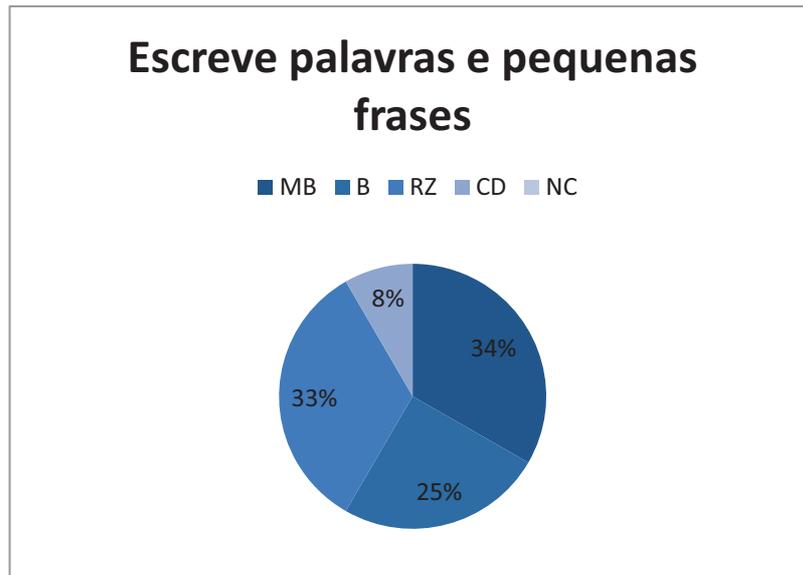


Anexo XIII: Análise da avaliação sumativa dos alunos do estágio em 1º CEB

Língua Portuguesa



Legenda:



Matemática



Legenda:

MB – Muito bom

RZ – Razoável

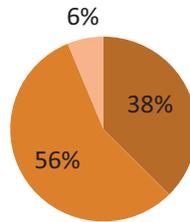
NC – Não consegue

B – Bom

CD – Com dificuldade

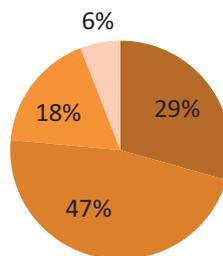
Identifica e dá exemplos de diferentes representações para o mesmo número

■ MB ■ B ■ RZ ■ CD ■ NC



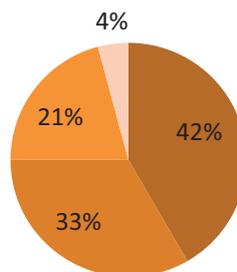
Usa a adição nos sentidos de combinar e acrescentar

■ MB ■ B ■ RZ ■ CD ■ NC



Usa a subtração nos sentidos de retirar, comparar e completar

■ MB ■ B ■ RZ ■ CD ■ NC



Legenda:

MB – Muito bom

RZ – Razoável

NC – Não consegue

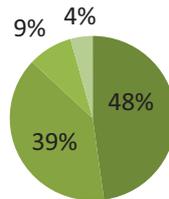
B – Bom

CD – Com dificuldade

Estudo do Meio

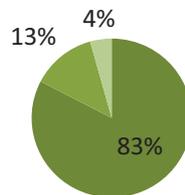
Manifesta conhecimentos e sentimentos através de: pinturas, desenhos, etc...

■ MB ■ B ■ RZ ■ CD ■ NC



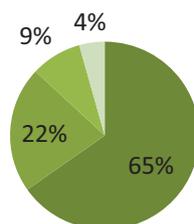
Revela conhecimento de si próprio ao nível da sua identificação e filiação

■ MB ■ B ■ RZ ■ CD ■ NC



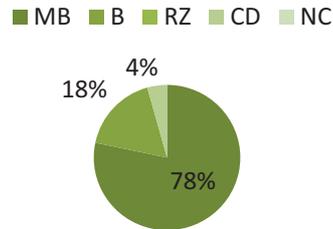
Demonstra pensamento científico, prevendo e experimentando.

■ MB ■ B ■ RZ ■ CD ■ NC



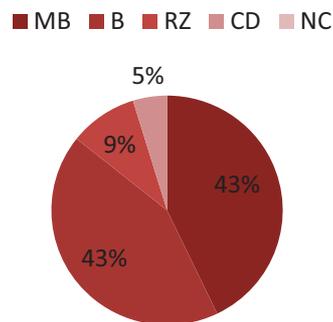
Legenda:

Identifica algumas normas de higiene ao nível da alimentação, do vestuário e dos espaços de uso coletivo

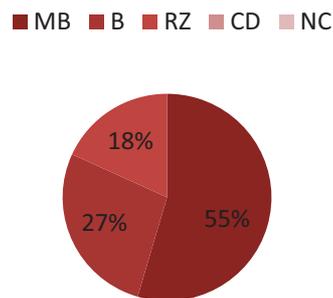


Área das Expressões

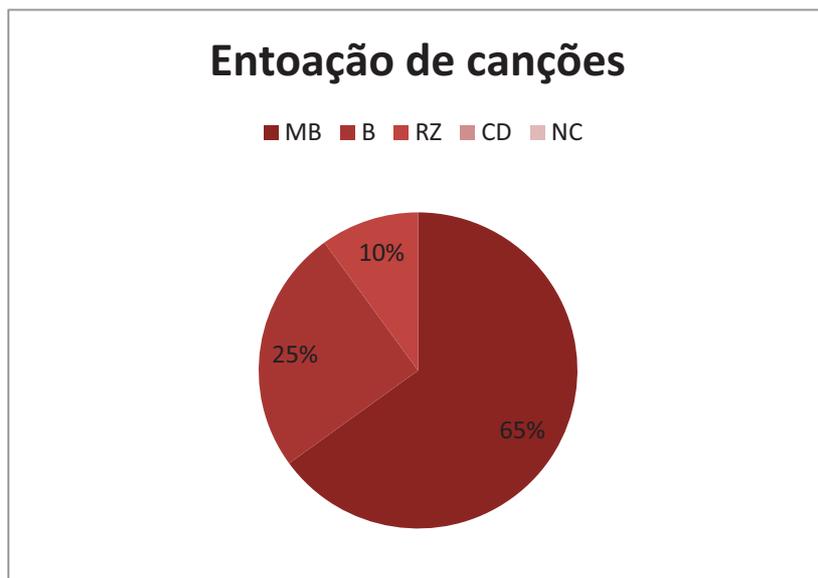
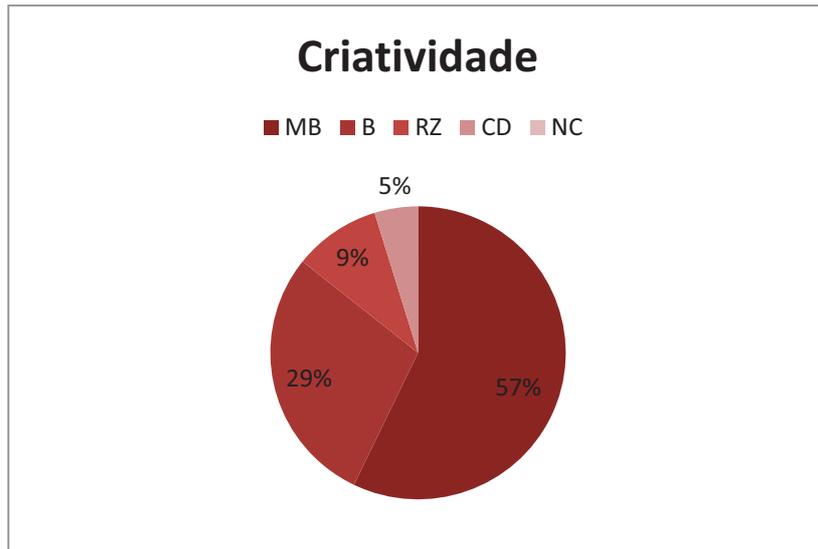
Coordenação motora



Cumprimento das regras de jogo



Legenda:



Legenda:

MB – Muito bom

RZ – Razoável

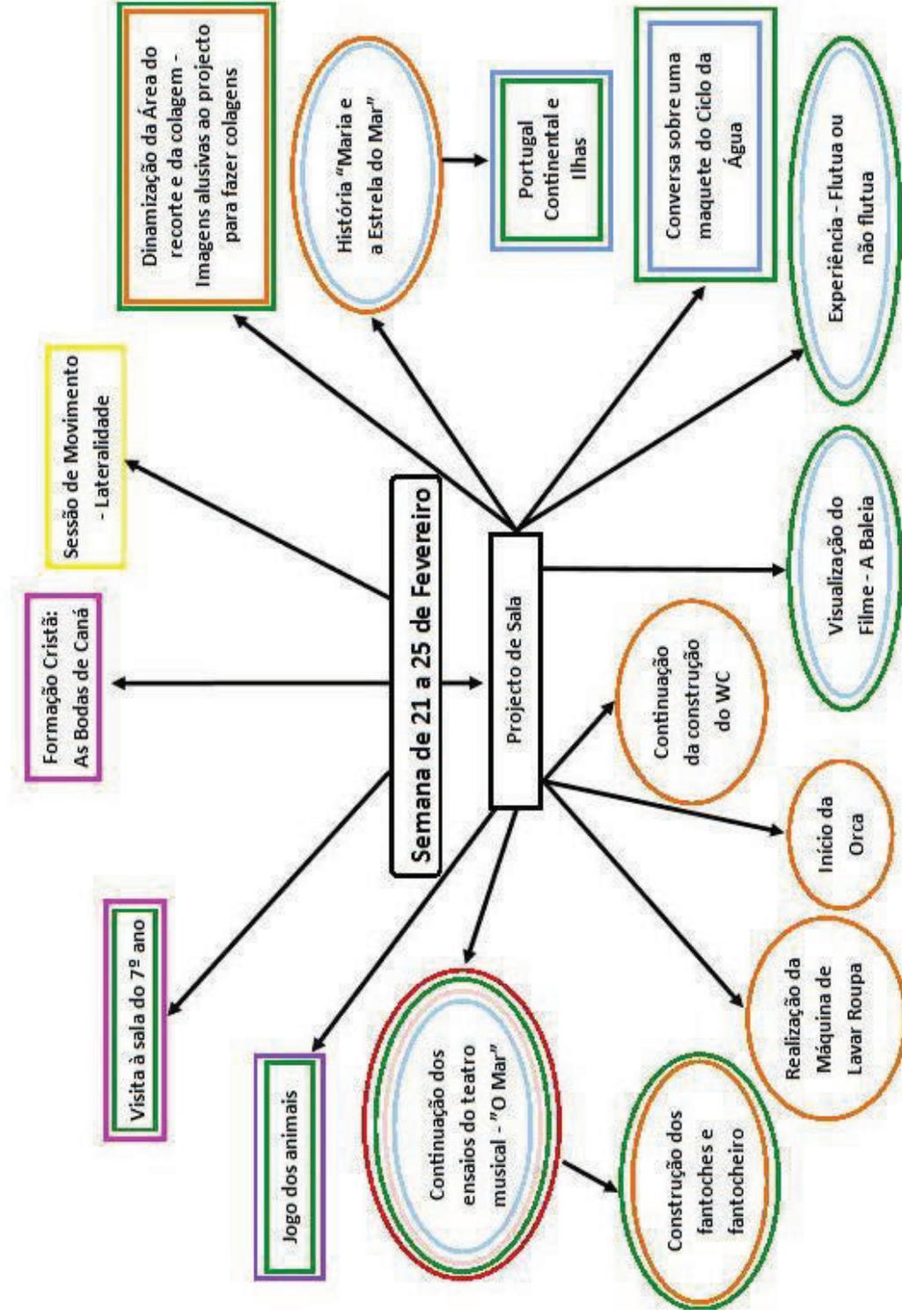
NC – Não consegue

B – Bom

CD – Com dificuldade

Anexo XIV: Planificações

Planificação nº 1: semana de 21 a 25 de fevereiro de 2011 (estágio em EPE)

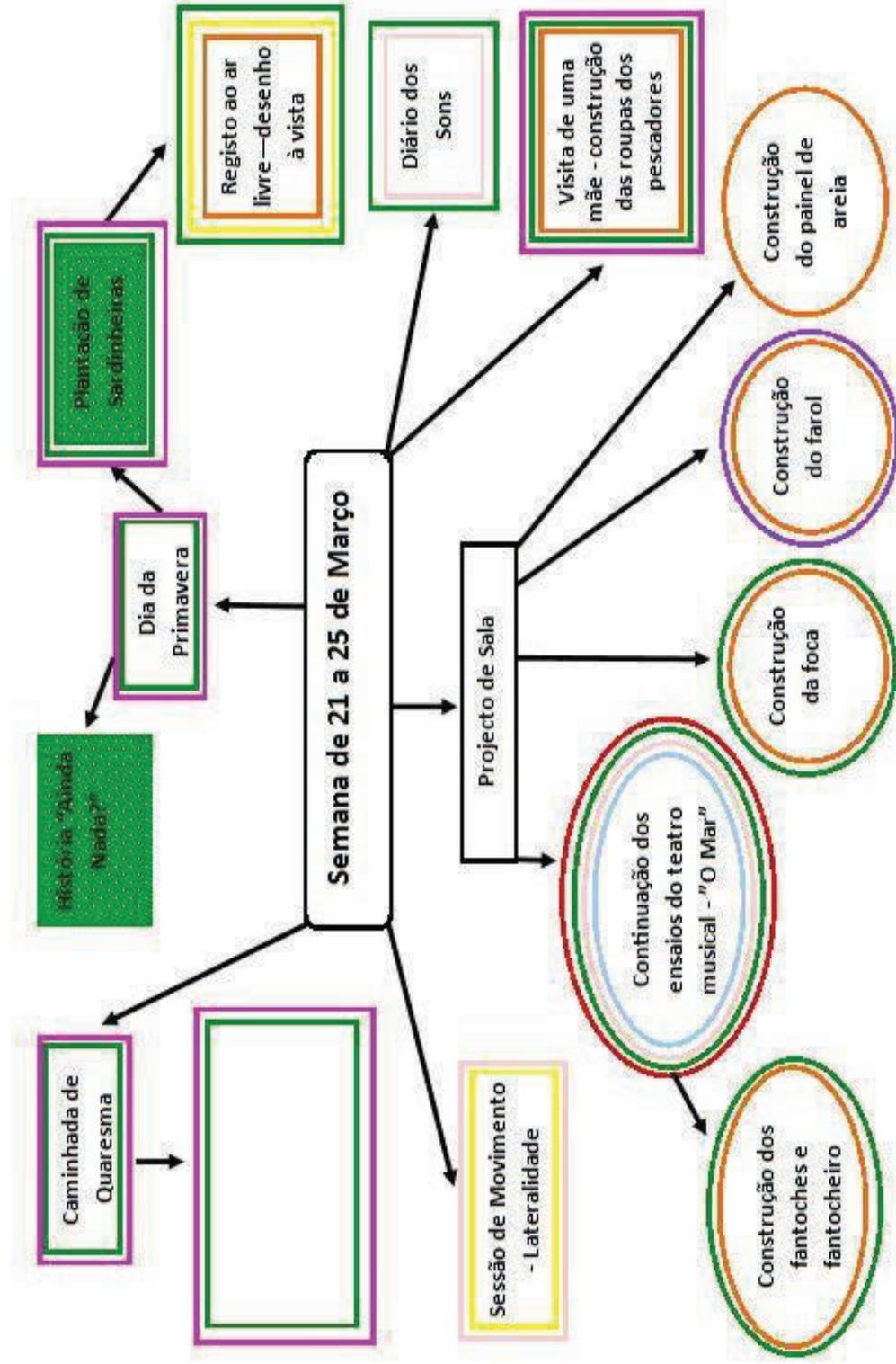


| Intenções Pedagógicas/Interesses | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a memória auditiva - Interiorizar novos vocábulos - Conhecer o ciclo da água e entender os conceitos de evaporação, condensação, solidificação e precipitação - Desenvolver a coordenação óculo-manual - Distinguir direita de esquerda com ponto de referência - Sensibilizar para a importância da amizade, através do exemplo de Jesus - Desenvolver o pensamento para a resolução de problemas - Explorar o espírito crítico - Colocar hipóteses - Desenvolver as técnicas de recorte e colagem - Desenvolver a imaginação e a criatividade - Aprofundar as características da Orca/Baleia - Associar elementos às divisões da casa - Fazer o recorte de uma história escutada - Interagir com alunos mais velhos através da aprendizagem cooperativa - Identificar as diferentes fases da Lua e os eclipses - Formar conjuntos através de características comuns - Aprofundar o conhecimento sobre o seu país - Portugal Continental e Ilhas - Identificar objectos que flutuam e não flutuam na água (conceito de densidade) | |
| Estratégias | |
| <ul style="list-style-type: none"> - O Ciclo da Água - Visualização de uma maquete/diálogo em grande grupo - História "A Maria e a Estrela do Mar" - leitura de uma história através de um suporte visual de imagens em Power Point/reconto da história através da leitura de imagens - Recorte e colagem - introdução de novas imagens na área alusivas ao projecto - Construção da orca, WC e fantocheiro - trabalho em pequeno grupo - Fantochees - trabalho individual - A Baleia - visualização de um filme - Consolidação dos conhecimentos sobre os animais conhecidos - jogo - Ensaio para o teatro musical "O Mar" - trabalho em grande grupo/dança - Flutua ou não flutua (densidade) - trabalho experimental | |

Legenda

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Conhecimento do Mundo
- Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática
- Expressão Motora
- Expressão Dramática
- Expressão Plástica
- Expressão Musical
- Intervenção na comunidade
- Intervenção na instituição

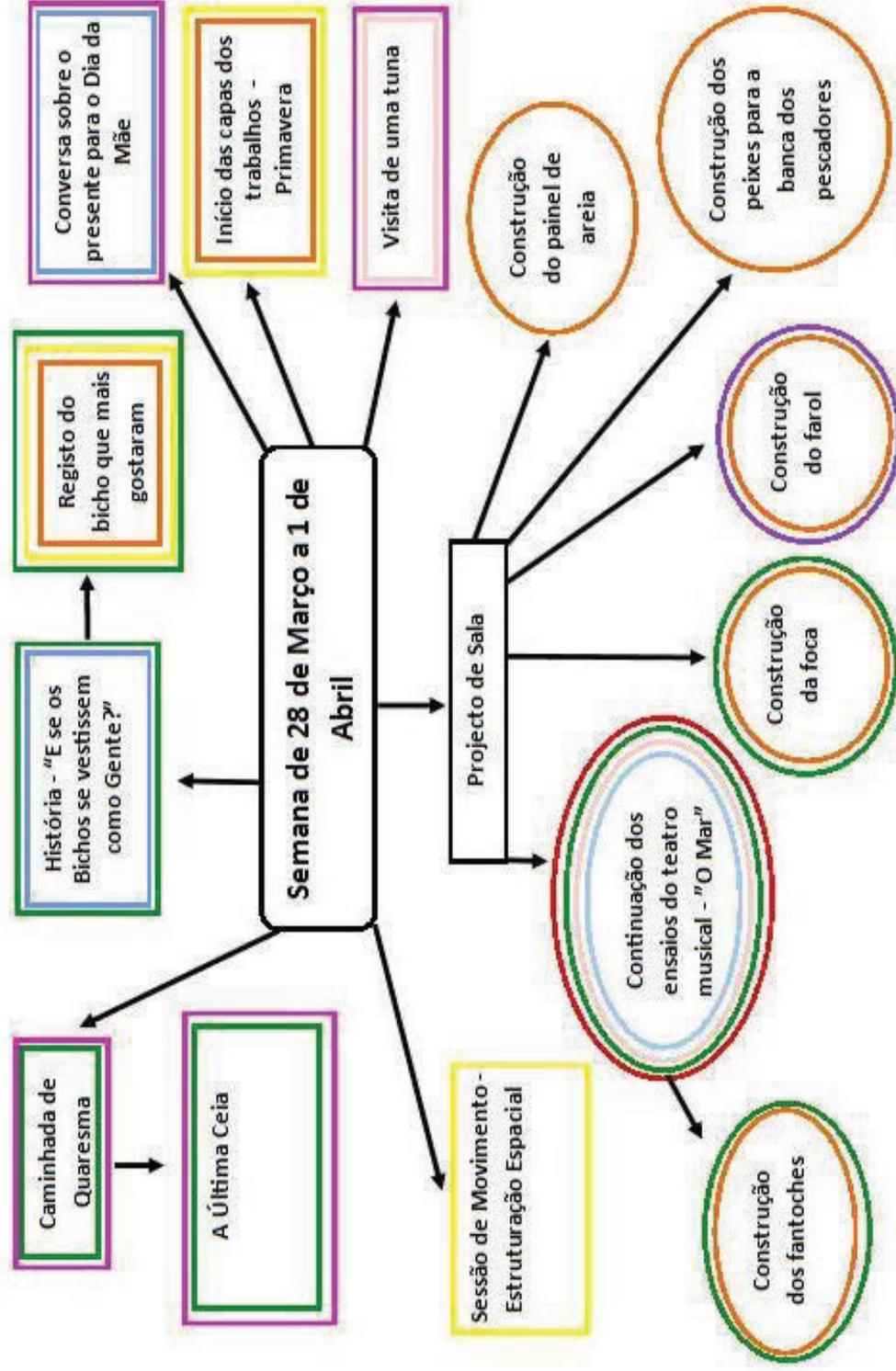
Planificação nº 2: semana de 21 a 25 de março de 2011 (estágio em EPE)



| Intenções Pedagógicas/Interesses | Estratégias | Actividades |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância da amizade e da cooperação, através do exemplo de Jesus; - Abrir-se à espiritualidade; | <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da história da Borboleta; Diálogo em grande grupo; | <ul style="list-style-type: none"> - História da Borboleta; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a estação do ano Primavera; | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grande grupo; Entrega de uns ganchos com uma flor às meninas e de um aifrete com uma flor aos meninos; | <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interagir com as outras crianças e com os adultos em ambiente de festa; - Entender o conceito de paciência e reconhecer a sua importância; | <ul style="list-style-type: none"> - História "Ainda Nada?" apresentada através de um teatro de sombras pelas estagiárias para todas as crianças do pré-escolar; | <ul style="list-style-type: none"> - História "Ainda Nada?"; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de plantação de uma planta; | <ul style="list-style-type: none"> - Plantação de sardinheiras ao ar livre; | <ul style="list-style-type: none"> - Plantação de Sardinheiras; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar registos; - Desenvolver a coordenação óculo-manual; | <ul style="list-style-type: none"> - Registo individual do processo de plantação (à vista, no exterior); Ida para o exterior escutar os sons e registá-los; | <ul style="list-style-type: none"> - Plantação de Sardinheiras; - Diário dos Sons; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a atenção auditiva | <ul style="list-style-type: none"> - Entrega surpresa de um Diário dos Sons a cada criança; Ida para um espaço exterior; Escutar os sons do exterior e registá-los no seu diário individualmente; | <ul style="list-style-type: none"> - Diário dos Sons; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ser cooperante com as outras crianças na realização de actividades; | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho, em pequeno grupo, na construção do painel de areia, do farol, da foca e do fantocheiro; | <ul style="list-style-type: none"> - Construção do painel de areia, do farol, da foca e do fantocheiro; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar técnicas bidimensionais; | <ul style="list-style-type: none"> - Construção do painel de areia, do farol, da foca e do fantocheiro; Contacto com um material diferente - a areia; Utilização de materiais de despendício trazidos pelas crianças de casa; | <ul style="list-style-type: none"> - Construção do painel de areia, do farol, da foca e do fantocheiro; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a esquerda e a direita; | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma dança; Realização de um circuito; | <ul style="list-style-type: none"> - Sessão de Movimento; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a memória auditiva; | <ul style="list-style-type: none"> - Ensaios para o teatro musical "O Mar"; Adulto a tocar guitarra nas músicas do teatro; | <ul style="list-style-type: none"> - Ensaios para o teatro musical "O Mar"; |

| Legenda | |
|---|--|
|  | Área de Formação Pessoal e Social |
|  | Área de Conhecimento do Mundo |
|  | Domínio da Matemática |
|  | Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita |
|  | Expressão Motora |
|  | Expressão Dramática |
|  | Expressão Plástica |
|  | Expressão Musical |
|  | Intervenção na comunidade |
|  | Intervenção na instituição |

Planificação nº 3: semana de 28 de março a 1 de abril de 2011 (estágio em EPE)



| Actividades | Intenções Pedagógicas/Interesses | Estratégias |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - História "E se os Bichos se vestissem como Gente?"; | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar imagens; - Desenvolver o espírito crítico; | <ul style="list-style-type: none"> - Observação das imagens do livro projectadas numa tela; - Dinamização da história através da presença de um "cientista maluco" que vem explicar as experiências malucas que fez com estes bichos; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Registo do bicho que mais gostaram; | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação óculo-manual; - Reter a informação oral; | <ul style="list-style-type: none"> - Questionar as crianças sobre o bicho a que acharam mais piada; - Trabalho individual na área do desenho; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Construção do painel de areia, dos peixes, do farol e da foca; | <ul style="list-style-type: none"> - Ser cooperante com as outras crianças na realização de actividades; - Utilizar técnicas tridimensionais; - Valorizar a potencialidade dos materiais de desperdício; | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho, em pequeno grupo, na construção do painel de areia, dos peixes, do farol e da foca; Contacto com um material diferente - a areia; Utilização de materiais de desperdício trazidos pelas crianças de casa; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sessão de Movimento; | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a orientar-se no espaço e a orientar os objectos; | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de jogos de memória espacial com recurso a música; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Visita de uma tuna; | <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir novos instrumentos e reconhecer a família dos instrumentos; - Tocar instrumentos seguindo um ritmo; | <ul style="list-style-type: none"> - Visita surpresa de uma tuna; Utilização de instrumentos diversificados e alguns desconhecidos das crianças; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ensaios para o teatro musical "O Mar"; | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a memória auditiva; | <ul style="list-style-type: none"> - Ensaios para o teatro musical "O Mar" em grande grupo; Adulto a tocar guitarra nas músicas do teatro; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Início das capas dos trabalhos; | <ul style="list-style-type: none"> - Explorar novas técnicas e instrumentos de expressão plástica; | <ul style="list-style-type: none"> - Associação ao tema da Primavera; Exemplificação, em grande grupo, de novas técnicas de expressão plástica para a construção das capas (diversas formas de fazer flores); |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre o presente para o Dia da Mãe; | <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de dar a sua opinião; - Saber escutar o outro e respeitar a sua opinião; | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grande grupo no acolhimento; |
| <ul style="list-style-type: none"> - Caminhada de Quaresma - A Última Ceia | <ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância da amizade e da cooperação, através do exemplo de Jesus; | <ul style="list-style-type: none"> - História com recurso a imagens de apoio; História da Borboleta; |



Planificação nº 4: sessão de movimento de 10 de maio de 2011
(estágio em EPE)

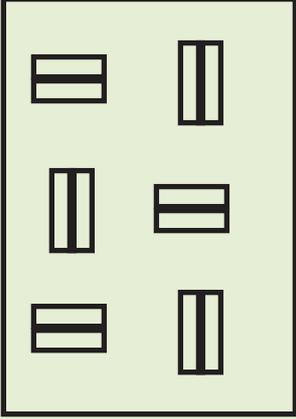
| | | |
|---|---|---------------------------------|
| Jardim de Infância: | | |
| Sala: 4 anos | Nº Alunos: 24 | Data: 10 de maio de 2011 |
| Aula nº | Área do Curriculum: Esquema Corporal | |
| Objectivo Geral: Executar movimentos globais movimentando o corpo de uma forma livre | | |

| Parte da Aula | Conteúdos | Organização Didático- Metodológica | Objectivos comportamentais | Material | Tempo |
|--|---|--|--|-----------------------------|----------------|
| I N I C I A L | Aquecimento – Jogo tirado à sorte dos jogos inventados pelas crianças | Está explicitada nos cartões dos vários jogos | - A criança realiza exercício para ativação cardiovascular e predisposição muscular. | Está no cartão de cada jogo | 5' |
| P R I N C I P A L | - Corpo Vivido: grande motricidade | - O adulto forma pares de crianças; - Cada par está frente a frente e tem uma bola; - Cada par realiza os seguintes exercícios: 1º- Uma das crianças atira a bola pelo chão (a rebolar) e a outra criança apanha-a; 2º- Uma criança atira a bola e a outra tenta apanhá-la; 3º- O par realiza o mesmo exercício mas, desta vez, | A criança deve ser capaz de: - Passar a bola pelo chão para outra criança; - Apanhar a bola que vem pelo chão; - Passar a bola pelo ar para outra criança; - Apanhar a bola que vem pelo ar; - Passar a bola para outra criança, fazendo um passe picado; - Apanhar a bola proveniente de um passe picado; | - 6 bolas | 3' 3' 3' |

| | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|--|--------------------------------|---------------------|
| | | <p>fazendo um passo picado (a bola bate uma vez no chão e é apanhada pela outra criança);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depois de realizarem estes exercícios em pares, o adulto divide o grande grupo de crianças em dois; - Cada grupo posiciona-se em círculo; - Cada grupo tem uma bola; - As crianças devem passar a bola entre elas com passe pelo ar; - De seguida, realizam os passes picados em grupo; <p>Nota: o adulto deve estar atenta para que, neste segundo exercício, todas as crianças participem.</p> | | | <p>5'</p> <p>5'</p> |
| F I N A L | Dança para a música "Cavalo Marinho" | <p>Realização de uma dança para a música "Cavalo Marinho"</p> <ul style="list-style-type: none"> - O adulto vai, passo a passo, exemplificando a coreografia para que as crianças relembrem a mesma; - Realiza-se a coreografia ao mesmo tempo que a música toca; | A criança repousa o organismo através de exercícios respiratórios a par de exercícios que não exigem grande esforço, tendo em conta o carácter lúdico. | - Leitor de Cd's; - Música; | 10' |

Planificação nº 5: 24 de outubro de 2011 (estágio em 1º CEB)

| | | | |
|---|----------------------------------|--|-------------------------|
| Instituição 2 | | | |
| Turma: 1º A | Professor Cooperante: ASB | Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves | Data: 24.10.2011 |
| Áreas do currículo: Matemática e Estudo do Meio | | | |
| Objetivos gerais: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Organizar dados recolhidos numa representação gráfica Trabalhar em grupo | | | |

| Descritores de desempenho | Conteúdos | Descrição da atividade “Vamos descobrir a nossa turma!” | Tempo | Recursos materiais | Estratégias avaliativas |
|--|---|---|-------|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Fazer classificações; Organizar os dados recolhidos em conjuntos; Representar os dados através de um gráfico; Apresentar ideias para a tarefa a realizar; Debater as ideias do grupo, ouvindo os diferentes pontos de vista; Trabalhar em conjunto; Avaliar a sua contribuição para o grupo. | <p>Estudo do Meio</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições – a sua turma</p> <p>Matemática</p> <p>Classificação de dados</p> <p>Representação gráfica de dados</p> <p>Comunicação matemática</p> | <p>- A sala já está organizada de forma diferente para a atividade quando os alunos entram:</p>  <p>- O professor constitui previamente os 6 grupos de 4 alunos cada (de forma a formar grupos heterogêneos de acordo com as suas competências) e os alunos saberão onde se devem sentar de acordo com a disposição dos estojos com os seus nomes;</p> <p>- Faz-se o acolhimento, onde as crianças são incentivadas a partilhar algo de especial ou diferente que tenha acontecido no seu fim de semana;</p> | 15' | <p>6 “Kit Investigador” (cada um contém 4 lupas, papel branco, lápis de grafite e lápis de cor);</p> <p>24 crachás;</p> <p>Papéis com as variáveis a investigar;</p> <p>Canetas para escrever no quadro.</p> | <p>Grelha de avaliação do trabalho de grupo</p> <p>Representações gráficas de cada grupo</p> <p>Autoavaliação do grupo através do diálogo</p> |

| | | | | |
|--|--|----|--|--|
| | | | | |
| | | 5' | <ul style="list-style-type: none"> - O professor recolhe os trabalhos de casa para que se possa dar início à atividade; - Depois de recolhidos os trabalhos de casa, o professor pergunta aos alunos se têm alguma ideia sobre a razão da sala estar organizada de forma diferente e de eles estarem sentados em grupos. Neste momento, o professor deve questionar os alunos sobre se já alguma vez realizaram um trabalho de grupo e sobre a forma como o fizeram, caso tenha acontecido; - O professor diz que aquela não é a única surpresa do dia e pede aos alunos para fecharem os olhos e para só os abrirem quando ele disser. Neste momento, o professor coloca em cima da mesa de cada grupo uma capa "Kit Investigador" que contém quatro lupas, folhas de papel branco, lápis de cor e lápis de grafite. | |
| | | 5' | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos abrem os olhos e o professor pede para os alunos abrirem a capa que têm à sua frente dizendo que é um "Kit Investigador". O professor explica que nesta aula eles irão descobrir-se uns aos outros e que, para isso, terão de ser verdadeiros investigadores; | |
| | | 8' | <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo irá investigar um aspecto da turma e, para saber qual grupo investigará o quê, o professor leva um saco de onde um elemento de cada grupo retira um papel; | |
| | | 3' | <ul style="list-style-type: none"> - Os aspetos que serão investigados pela turma são a cor dos olhos, a cor do cabelo, o género, os alunos que usam óculos, o número de irmãos e a idade; - Depois de cada grupo saber qual o aspeto que terá de investigar, o professor explica o trabalho que eles vão | |

| | | | | |
|--|--|---|-------------|--|
| | | <p>realizar e as regras do mesmo. Neste momento, o professor diz aos alunos que quem assumir realmente a postura de investigador terá direito, no final da atividade, a um crachá de investigador;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo terá de classificar os alunos da turma de acordo com a variável que vai observar não esquecendo os próprios elementos do grupo. Para tal, o grupo deve eleger, antes de começar a atividade, um porta-voz do grupo e apenas esse aluno se poderá levantar caso seja necessário observar algo mais de perto ou perguntar alguma coisa aos outros alunos; - Depois de recolher todos os dados, o grupo deve conversar sobre a melhor forma de os organizar para apresentar o que descobriu ao resto da turma (o professor não deve dar nenhum exemplo de gráfico de forma a potenciar a originalidade deles e o seu raciocínio <i>lógico-matemático</i>). Caso os alunos demonstrem alguma dificuldade em encontrar uma forma de os organizar, o professor pode ir dando algumas sugestões; - Enquanto os alunos estão a trabalhar em grupo, o professor vai acompanhando o seu trabalho e apelando à participação de todos os alunos; - Intervalo - Depois do intervalo os porta-vozes de cada grupo, um de cada vez, irão ao quadro partilhar com a turma o que descobriram e explicar o que o seu grupo fez para chegar àquelas descobertas. Estes podem desenhar no quadro o gráfico construído; - Após a apresentação de cada porta-voz, o professor pergunta aos outros elementos do grupo se querem | <p>10'</p> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Depois de recolher todos os dados, o grupo deve conversar sobre a melhor forma de os organizar para apresentar o que descobriu ao resto da turma (o professor não deve dar nenhum exemplo de gráfico de forma a potenciar a originalidade deles e o seu raciocínio <i>lógico-matemático</i>). Caso os alunos demonstrem alguma dificuldade em encontrar uma forma de os organizar, o professor pode ir dando algumas sugestões; - Enquanto os alunos estão a trabalhar em grupo, o professor vai acompanhando o seu trabalho e apelando à participação de todos os alunos; - Intervalo - Depois do intervalo os porta-vozes de cada grupo, um de cada vez, irão ao quadro partilhar com a turma o que descobriram e explicar o que o seu grupo fez para chegar àquelas descobertas. Estes podem desenhar no quadro o gráfico construído; - Após a apresentação de cada porta-voz, o professor pergunta aos outros elementos do grupo se querem | <p>30'</p> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Depois de recolher todos os dados, o grupo deve conversar sobre a melhor forma de os organizar para apresentar o que descobriu ao resto da turma (o professor não deve dar nenhum exemplo de gráfico de forma a potenciar a originalidade deles e o seu raciocínio <i>lógico-matemático</i>). Caso os alunos demonstrem alguma dificuldade em encontrar uma forma de os organizar, o professor pode ir dando algumas sugestões; - Enquanto os alunos estão a trabalhar em grupo, o professor vai acompanhando o seu trabalho e apelando à participação de todos os alunos; - Intervalo - Depois do intervalo os porta-vozes de cada grupo, um de cada vez, irão ao quadro partilhar com a turma o que descobriram e explicar o que o seu grupo fez para chegar àquelas descobertas. Estes podem desenhar no quadro o gráfico construído; - Após a apresentação de cada porta-voz, o professor pergunta aos outros elementos do grupo se querem | <p>6x5'</p> | |

Anexos

| | | | | | |
|--|--|--|---|------|--|
| | | | acrescentar alguma coisa que ele se possa ter esquecido; | | |
| | | | - No final de todas as apresentações, o professor pede para que cada grupo faça a avaliação do seu trabalho de forma a perceber se os seus elementos merecem, ou não, o crachá de investigador. | 6x5' | |

Planificação nº 6: 8 de novembro de 2011 (estágio em 1º CEB)

| | |
|--|----------------------------------|
| Instituição 2 | |
| Turma: 1º A | Professor Cooperante: ASB |
| Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves | |
| Áreas do currículo: Língua Portuguesa | Número de alunos: 24 |
| Data: 8.11.2011 | |
| Objetivos gerais: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Representar graficamente a letra “t” minúscula e maiúscula • Desenvolver a consciência de palavra | |

| Descritores de desempenho | Conteúdos | Descrição da atividade | Tempo | Recursos materiais | Estratégias avaliativas |
|--|---|---|--------------|--|--|
| Língua Portuguesa Compreensão do oral | História da letra “t” Grafismo da letra “t” minúscula; Grafismo da letra “t” maiúscula; | - O professor escreve no quadro a seguinte adivinha, adivinha esta que já estará colada nos cadernos dos alunos: <i>Estou no sapato, No tato e no prato. Estou na tangerina, Na Tina e na terrina. Também estou no Tomás e na Teresa Mas não estou na mesa. Quem sou eu?</i> | 15' | História da letra “t”; Caneta para escrever no quadro; 24 fichas do grafismo da letra “t”; | Grelha de avaliação da compreensão do oral |
| Língua Portuguesa Expressão Escrita | Letra e palavra; Vogal e ditongo; Vogal e consoante; Consciência de palavra; | Resposta: a letra “t” - O professor, caso seja necessário, dá pistas para que os alunos consigam chegar à resposta – a letra “t” – que será a letra que eles irão aprender nesta aula; | | 24 adivinhas para colar no caderno dos alunos; | Grelha de autoavaliação |
| Reconhecer a representação gráfica da letra “t” minúscula; | | - Após os alunos adivinharem a solução do enigma, o professor pergunta se os estes conhecem mais palavras onde esta letra está presente, alertando para as palavras com a letra minúscula e maiúscula; | 5' | 24 envelopes, cada um com as letras e os ditongos que os alunos já aprenderam; | Grelha de avaliação do trabalho a pares |
| Reconhecer a representação gráfica da letra “t” maiúscula; | | | | | |
| Representar graficamente a letra “t” | | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--------------|--|
| <p>minúscula; Representar graficamente a letra “t” minúscula e maiúscula; Formar sílabas com as letras que conhecem; Formar palavras com as letras que conhecem;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O professor lê a história da letra “t” e faz algumas perguntas para a interpretação da mesma; - O professor exemplifica no quadro a grafia da letra “t” minúscula e maiúscula pedindo aos alunos que o escrevam, com o dedo, no ar; - De seguida, cada aluno vai ao quadro escrever a letra maiúscula e minúscula por cima do tracejado (previamente desenhado pelo professor); - Os alunos realizam a ficha do grafismo da letra “t”, minúscula e maiúscula. Antes de a começarem, o professor relembra o quadro de autoavaliação preenchido aquando da aprendizagem da letra “e”, dizendo que voltarão a preenchê-lo e que, desta vez, devem esforçar-se por manter ou por melhorar o seu desempenho; - À medida que os alunos vão acabando as fichas, estes podem rodear a letra “t” na adivinha colada nos cadernos de Língua Portuguesa e ilustrando-a; <p>Intervalo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando os alunos regressam do intervalo, estão escritas no quadro algumas sílabas com a letra que aprenderam; - O professor pede, aleatoriamente, que alguns alunos leiam essas mesmas sílabas; - A cada aluno é entregue um envelope com o seu nome que contém as letras que os alunos já conhecem bem como os ditongos estudados; | <p>15’ 5’ 15’ 30’ 15’</p> | <p>Sino;</p> | |
|---|---|---|--------------|--|

| | | | | | |
|--|--|---|------------|--|--|
| | | <p>- O professor explica aos alunos o que contém os envelopes e o objetivo dos mesmos – formar sílabas e palavras com as letras que já conhecem. Ou seja, à medida que os alunos vão aprendendo mais letras, estas últimas irão sendo colocadas nos seus envelopes;</p> <p>- Dois a dois, os alunos irão, com as letras dos dois (de forma a poder formar palavras com duas letras iguais, caso seja necessário), formar o que o professor for pedindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - juntar uma consoante a uma vogal; - juntar uma consoante a um ditongo; - juntar duas vogais; - formar uma palavra com a letra que aprenderam neste dia; - formar uma palavra com as duas consoantes que já aprenderam; - ... <p>Nota: nas duas últimas tarefas, o professor pode escrever algumas palavras no quadro para eles formarem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor vai tocando um sino quando acabar o tempo para cada tarefa; - Quando o tempo terminar, o professor pede aos pares para lerem o que formaram e para justificarem o que fizeram e, caso esteja errado, para os colegas os ajudarem; - Os alunos preencherão a folha de autoavaliação no início da tarde, caso não haja tempo antes do almoço. | <p>5'</p> | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - O professor vai tocando um sino quando acabar o tempo para cada tarefa; - Quando o tempo terminar, o professor pede aos pares para lerem o que formaram e para justificarem o que fizeram e, caso esteja errado, para os colegas os ajudarem; - Os alunos preencherão a folha de autoavaliação no início da tarde, caso não haja tempo antes do almoço. | <p>30'</p> | | |

Planificação nº 7: 12 e 13 de dezembro de 2011 (estágio em 1º CEB)

Ana Marques Mendes

12.12.11
13.12.11

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Supervisor Pedagógico: Daniela Gonçalves
Professora Cooperante: [Redacted]

Conteúdos

- Língua Portuguesa
 - Grafismo da letra "v" minúscula e maiúscula;
 - Leitura de frases;
 - Identificação de sílabas iguais (no início ou fim da palavra);
- Matemática
 - Problemas com subtração;
- Estudo do Meio
 - Natal;
- Expressão Motora
 - Atividades rítmicas expressivas;
- Expressão Musical
 - Canto;
 - O corpo como instrumento musical;
- Expressão Plástica
 - Desenho em diferentes superfícies

Atividades Curriculares

- Acolhimento – diálogo sobre o Natal e sobre os desejos de Natal;
- Gravação, com um gravador, do desejo de Natal de cada aluno;
- Audição e canto da música "Vai Nevar!" para introduzir a letra "v";
- Realização de uma chuva de palavras com a nova letra;
- Realização da página 22 do Caderno de Fichas de A Grande Aventura 1º Ano, Texto Editores;
- Diálogo sobre presente para os pais (filme dos alunos a cantar e dançar a música "Vai Nevar" e um cartão);
- Ensaios (cantar e dançar a coreografia ensinada);
- Decoração da sala (árvore e entrada da sala);
- Leitura e registo de frases com todas as letras conhecidas;
- Cartão de Natal para os pais;
- Realização das páginas 62 e 63 do manual de Matemática, Alfa, Porto Editora;
- Gravação do filme para oferecer aos pais;
- Jogo das palavras que começam ou acabam com o mesmo som;
- Diálogo sobre o destino do presente das professoras – "Os nossos Monets".



Oportunidades de Intervenção

- Trabalho com as novas tecnologias (gravador e computador);
- Trabalhar as noções de ritmo e melodia;
- Trabalhar a decomposição de números durante a colocação das estrelas na árvore e das rolhas na coroa;
- Distinguir cartão de uma carta.

Estratégias Avaliativas

- Ficha da página 22 do Caderno de fichas;
- Filme da dança "Vai Nevar";
- Fotografias;
- Objetos construídos;
- Grelha de avaliação da leitura;
- Problemas das páginas 62 e 63 do manual de Matemática;
- Grelha de avaliação da consciência fonológica.

Eventualidades e/ou precauções

- É importante estar atenta a reações diferentes de alguns alunos ao tema do Natal por motivos familiares. Se isso acontecer, o professor pode pedir a ajuda desse aluno para orientar os outros alunos;
- Se os alunos sugerirem algo de diferente do que o professor tinha pensado, o professor deve conciliar as duas sugestões e aproveitar o melhor das duas;
- Se alguns alunos acabarem o trabalho mais rápido que os outros, pode ajudar o professor na decoração da sala;
- Se o tempo escassear para realizar todas as atividades, o professor deve dar prioridade a decoração da sala de aula.

Objetivos de Aprendizagem

- Representar graficamente a letra "v" minúscula e maiúscula;
- Ler frases;
- Ordenar palavras para formar frases;
- Desenvolver a consciência fonológica;
- Resolver problemas envolvendo relações numéricas;
- Localizar o Natal numa linha do tempo;
- Cantar uma canção;
- Realizar os passos de uma coreografia seguindo um ritmo;
- Desenvolver a motricidade fina.
- Transitado de sessões anteriores
 - Leitura de frases com as letras aprendidas anteriormente;
 - Iniciação aos problemas matemáticos no teste de avaliação de Matemática;
 - Registo do quadro de Monet que os alunos mais tinham gostado.

Guião da aula (12.12.2011)

- O dia inicia-se com o acolhimento feito, desta vez, de forma diferente. Uma vez que se aproxima o Natal, cada aluno irá pensar no seu desejo para este Natal e irá dizê-lo para um gravador. A finalidade desta gravação será uma surpresa (20 minutos);
- De seguida, o professor coloca a música “Vai Nevar!”. Esta música irá tocar duas vezes e, da segunda vez, os alunos deverão estar atentos para tentar descobrir o seu nome (10 minutos);
- Quando os alunos chegarem ao seu título, o professor escreve-o no quadro e questiona os alunos sobre a letra nova que está presente nas duas palavras – letra “v”;
- O professor desenha no quadro uma tabela que os alunos ajudarão a preencher (10 minutos);

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | a | e | i | o | u |
| v | | | | | |

- Depois de preenchido o quadro e de realizada a leitura das diferentes sílabas, o professor pede aos alunos que digam palavras começadas por estas últimas (15 minutos);
- Os alunos realizam a ficha da página 22 do Caderno de fichas, A Grande Aventura, Texto editores (30 minutos);
- Depois do intervalo, o professor conversa com os alunos sobre o presente de Natal que irão oferecer aos pais. Neste momento, o professor diz que teve uma ideia durante o fim de semana: a gravação dos alunos a cantar e a dançar a música com os desejos de Natal dos alunos a aparecer e um cartão em forma de coração (5 minutos);
- O professor coloca novamente a música para, em primeiro lugar, aprender a cantar a música. Depois de a saberem cantar, o professor ensina, passo a passo a coreografia que pensou para aquela música (45 minutos);

Almoço

- Depois do almoço, o professor conversa com os alunos sobre a decoração da sala;
- O professor distribui os cadernos de expressões do manual Alfa de Estudo do Meio da Porto Editora. Em primeiro lugar, os alunos irão construir as estrelas para decorar a árvore da sala. Para tal, os alunos recortam a estrela e, depois de o professor colocar a cola em cada uma, decoram-na com massas. No final, cada aluno terá a oportunidade de pintá-la com tinta de spray;
- À medida que os alunos acabam as estrelas, começam a construção do boneco de neve para fazer um friso à entrada da sala, à volta dos autorretratos realizados pelos alunos. Em primeiro lugar, pintam o chapéu, o cachecol, o nariz e a boca e, só depois, recortam as várias peças. Depois de recortadas, os alunos colam-nas e, no final, colam os paus que o professor disponibiliza para os braços;
- Por fim, o professor dá a cada aluno duas rolhas para colar, mais tarde, na coroa para colocar na porta da sala. Cada aluno, com canetas de feltro, decora as suas rolhas;

Guião da aula (13.12.2011)

- O dia começa com a leitura de algumas palavras e frases projetadas no quadro. O aluno que acaba de ler fica junto ao retroprojektor enquanto outro aluno está a ler;
- Depois da leitura realizada, os alunos registam no seu caderno de Língua Portuguesa algumas das frases lidas;
- De seguida, o professor conversa com os alunos sobre o cartão para os pais – o que escrever e o que desenhar. Neste momento, o professor sugere que os alunos escrevam algo que já conseguem, como por exemplo “Pai/Mãe, eu amo-te!”. Cada aluno irá construir dois cartões;
- Depois do intervalo, os alunos realizam os problemas das páginas 62 e 63 do livro Alfa de Matemática da Porto Editora. Para o fazer, o professor chama um aluno ao quadro para realizar cada problema e para explicar o seu raciocínio aos colegas;

Almoço

- Depois do almoço, o professor dá alguns minutos para os alunos acabarem algum trabalho em atraso que possa existir;

- Os alunos que já acabaram tudo podem ajudar o professor a decorar a sala;
- Quando todo o trabalho estiver finalizado, os alunos ensaiam algumas vezes a música “Vai Nevar!” para se prepararem para a gravação que irão enviar para os pais por correio electrónico como presente de natal;
- Quando todos estiverem preparados, o professor grava a versão final;
- Depois da gravação, o professor pede aos alunos que deitem a cabeça e que fechem os olhos;
- Quando abrirem os olhos, haverá, em cada lugar, alguns cartões com palavras ilustradas;
- O professor explica o que se irá realizar – um jogo – dizendo como se joga e quais as regras a cumprir;
- O professor escreve uma palavra no quadro e lê-a em voz alta. Os alunos devem, a pedido do professor, levantar o cartão que tiver uma palavra:
 - que comece pela mesma sílaba;
 - que acabe com a mesma sílaba;
 - que comece pela mesma letra;
- O professor questiona os alunos sobre a razão de terem levantado o cartão e, caso esteja certo, o professor escreve a palavra do cartão no quadro e rodeia o que tem em comum com a palavra lida por ele;
- No final do dia, o professor mostra aos alunos um presente de Natal que os professor construíram para eles – o livro “Os nossos Montes”. Neste momento, o professor promove um diálogo sobre o que fazer com o livro, sugerindo que cada aluno o leve um dia para casa e recolha, atrás do seu desenho, um comentário dos pais sobre o livro.

Planificação nº 8: 9 a 11 de janeiro de 2011 (estágio em 1º CEB)

| | | |
|--|--|---|
| <p>Ana Marques Mendes 09.01.2012 a 11.01.2012</p> | <p>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves Professora Cooperante: [REDACTED]</p> | <p>[REDACTED]</p> |
| <p>Conteúdos Estudo do Meio - Preservação da Natureza; Língua Portuguesa - Poesia; - Grafismo da letra "r" minúscula e maiúscula; - Rima; - Compreensão oral de uma história; Matemática - Figuras geométricas; - Área e perímetro; Expressão Motora - Jogos de competição Expressão Musical - Atenção auditiva; Expressão Plástica - Construção com materiais recicláveis.</p> | <p>Atividades Curriculares - Descoberta de um título para o poema; - Realização das páginas x do livro "A grande Aventura" de Língua Portuguesa; - Jogo "peixinho das rimas amigas do ambiente"; - Estafeta amiga do ambiente; - Trabalho de grupo – as figuras geométricas no geoplano; - Realização da página 78 do manual Alfa de Matemática; - Diário dos sons ("Vamos ouvir a Natureza"); - Leitura - "O que é preciso?" de Gianni Rodari, Kalandratka; - Ilustração da história com colagem de materiais recicláveis.</p> | <p>Estratégias Avaliativas - Exercícios do livro (grafismos); - Grêlha de avaliação do trabalho de grupo; - Ficha do geoplano; - Verificação dos grupos de palavras formadas (rimas); - Lista de verificação da estafeta; - Diário dos sons; - Trabalhos construídos pelos alunos (materiais recicláveis).</p> |
| <p>Oportunidades de Intervenção - Criação do ecoponto da sala; - Discussão sobre a poluição do ambiente; - Abordagem da composição e decomposição das figuras geométricas; - Realização do exercício do diário dos sons noutra local; - Observação e análise das ilustrações da história "O que é preciso?".</p> | <p>TEMA "Vamos preservar o meio ambiente"</p> | <p>Eventualidades e/ou precauções - Caso os grupos não estejam a funcionar da melhor forma, podem-se trocar elementos de um grupo com elementos de outro grupo; - Se os conceitos de área e de perímetro não estiverem a ser compreendidos pelos alunos mesmo depois de explicados, o professor deve continuar a abordar apenas as formas geométricas; - O professor deve ir acompanhando as construções dos alunos e, caso seja necessário, lançar sugestões.</p> |
| <p>Objetivos de Aprendizagem - Dar um título a uma história - Realizar o grafismo da letra "r" (minúscula e maiúscula); - Escrever palavras e frases com as letras conhecidas; - Identificar rimas; - Representar figuras geométricas no geoplano; - Compreender os conceitos de área e de perímetro; - Desenvolver a atenção auditiva; - Construir uma ilustração com materiais recicláveis.</p> | <p>Transitado de sessões anteriores - Conhecimento das letras aprendidas; - Figuras geométricas (quadrado, triângulo e retângulo); - Conceito de rima.</p> | |

Guião da aula

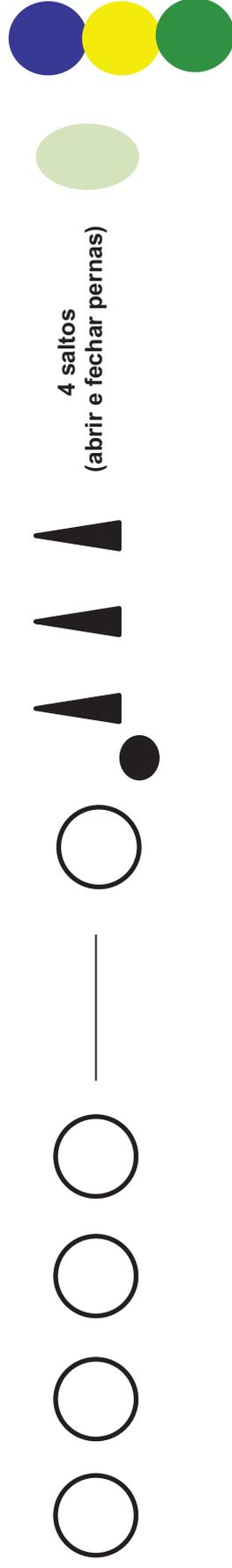
09.01.2012

- O dia inicia-se com o acolhimento e com a entrega dos trabalhos de casa;
- De seguida, o professor lê um poema aos alunos que fala sobre a preservação da Natureza e promove uma discussão sobre o tema;
- No final do diálogo, o professor pede aos alunos que deem um título ao poema já que não existe;
- O professor questiona os alunos sobre a primeira letra das palavras “reciclar”, “reutilizar” e “renovar” e escreve-a no quadro, tanto a minúscula como a maiúscula (manuscrita e impressa);
- O professor pede aos alunos que digam palavras que comecem pelo mesmo som e letra;
- Os alunos realizam os exercícios das páginas 70 à 73 do Manual de Língua Portuguesa “A Grande Aventura”;

Almoço

- Os alunos acabam os exercícios do manual e, à medida que vão acabando, vão rodeando a letra nova no poema colado nos seus cadernos de Língua Portuguesa. Do mesmo, os alunos podem ilustrar o mesmo recordando a sua mensagem;
- Os alunos colocam-se 4 a 4 em cada mesa (dois grupos serão formados por 5 alunos) para jogarem o “peixinho das rimas amigas do ambiente”;
- O professor pede aos alunos que relembrem as regras do jogo de cartas “peixinho”;
- Cada grupo terá um baralho de cartas (40 cartas – 10 “peixinhos de rimas”);
- As cartas estão espalhadas na mesa e cada aluno tira 4 cartas. O objetivo do jogo é formar conjuntos de 4 cartas que contenham palavras que rimem umas com as outras. Quando o fizerem, ganharão um “peixinho”. No final, o grupo chama o professor para verificar se os “peixinhos” estão corretos (ao longo do jogo, serão os próprios alunos a avaliar os conjuntos formados) e ganhará o jogo aquele que tiver formado mais conjuntos de rimas;

- De acordo com o tempo de cada jogo, o jogo poder-se-á realizar novamente;
- Antes de lancharem, os alunos vão para o recreio (não irá chover, já vi na meteorologia!) realizar um jogo – estafeta amiga do ambiente;
- Em primeiro lugar, todos correm à volta do recreio exterior;
- Depois, o professor chama dois alunos para formar as equipas alertando para a necessidade de chamar um rapaz e uma rapariga de forma intercalada;
- Os elementos de cada grupo formam uma fila atrás do seu percurso para se dar início à estafeta.



- Os alunos começam por saltar ao pé coxinho por dentro dos arcos; depois, andam por cima de uma corda e pegam no arco devendo fazê-lo rolar até encontrarem uma bola; de seguida, pegam na bola e driblam-na contornando os pines; quando acabarem de os contornar, dão 4 saltos de tesoura (abrir e fechar as pernas); por fim, encontram uma caixa com diversos materiais e cada aluno deve retirar de lá um material e colocá-lo na cor do ecoponto correta;
- Cada aluno realiza o percurso nos dois sentidos e bate na mão do colega para que este possa avançar;
- A equipa que realizar o jogo corretamente mais depressa ganha;
- No final, os alunos juntam-se em pares e fazem massagens uns aos outros para relaxarem.

10.02.2012

- O professor começa a aula fazendo uma revisão das figuras geométricas abordadas em aulas anteriores (quadrado, retângulo, triângulo e pentágono); (20')
- Os alunos estão organizados em grupos de 4 (exceto dois grupos que serão formados por 5 elementos) e, a cada grupo, será fornecido um *geoplano* e alguns elásticos;
- O professor vai lançando várias tarefas e, quando o grupo terminar, deverá colocar os braços no ar;

Desafios:

- Representar um triângulo;
- Representar um retângulo;
- Representar um quadrado;
- Representar três retângulos com apenas dois elásticos;
- Representar três triângulos com apenas dois elásticos;
- Representar um pentágono;
- Representar duas figuras diferentes com a mesma área (espaço dentro do elástico);
- Representar duas figuras diferentes com o mesmo perímetro (tamanho da linha);
- Antes de desafiar os alunos a representar de acordo com a área e o perímetro, o professor explica estes dois conteúdos com um exemplo prático;
- À medida que os grupos vão fazendo cada tarefa, vão registrando o que construíram na sua folha individual com os pontos do *geoplano*;

Almoço

- Depois do almoço, realizam-se as tarefas do *geoplano* que ainda não tiverem sido realizadas e faz-se o balanço da atividade e das aprendizagens;
- Depois de terminarem a atividade com o *geoplano*, os alunos arrumam;
- O professor coloca, à frente de cada aluno, um diário dos sons. Em primeiro lugar, deixa que os alunos explorem aquele objeto e pensem na sua funcionalidade e, depois, explica o que é e o fim para o qual foi pensado;
- Os alunos dirigem-se ao recreio exterior levando o seu diário dos sons e um lápis de grafite;
- Neste momento, os alunos vão escutar atentamente todos os sons e registá-los no seu diário. O professor deve explicar que, nesta atividade, o que interessa é que eles saibam ler aquilo que escreveram ou desenharam e não a qualidade do registo até porque interessa ser rápido para poder registar o maior número de sons;
- Passados 20 minutos de escuta, os alunos fecham os seus diários e dirigem-se para a sala;
- Aqui, cada aluno dirige-se ao quadro e partilha com os colegas os sons que conseguiu escutar;
- No final, o docente promove o diálogo sobre a necessidade de se parar para escutar;
- Caso haja tempo suficiente, no final do dia, os alunos podem escolher o que querem fazer de entre as sugestões do professor ou dos próprios alunos (decorar e declamar o poema, fazer um jogo de mímica sobre este tema, escrever frases com a letra nova,...).

11.01.2012

- O professor projeta a capa do livro “O que é preciso?” de Gianni Rodari no quadro e questiona os alunos sobre esta história;
- Depois de serem feitas algumas previsões sobre o conteúdo da obra, o professor conta a história com as imagens projetadas no quadro;
- No final da leitura, todos conversam sobre a história escutada;
- Seguidamente, o professor mostra de novo as ilustrações, uma a uma, para que os alunos comentem;

Anexos

- Uma vez que estas ilustrações remetem para a reutilização dos materiais, o professor propõe aos alunos a representação de uma parte da história com alguns materiais fornecidos (tecidos, papéis, folhas de árvores, paus, entre outros);
- Depois de finalizadas as obras dos alunos, cada um poderá revelar ao grupo a forma como organizou a sua ilustração e a razão de o fazer dessa forma.

Anexo XV: Recolhas para os portfólios de aprendizagem das crianças (estágio em EPE)

Recolha nº 1:

DATA DA RECOLHA: 14 de Fevereiro de 2011

DATA DA ESCOLHA: 17 de Junho de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: Estagiária



COMENTÁRIO DO EDUCADOR:

Durante a construção do espelho para a casa de banho da Casa dos Pescadores, o Al [REDACTED] teve uma postura activa e participativa, lançando a ideia de ir buscar um livro para fazer a forma rectangular do espelho. A criança tinha pouca confiança na sua capacidade de recorte, dizendo que não era capaz de o fazer correctamente o que veio a ser refutado quando este o conseguiu fazer com muita qualidade.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA:

É o espelho na casa dos pescadores. Tinha cartolina verde e papel que parece espelho. Fomos buscar um livro, desenhámos à volta e depois recortámos. Eu afinal sabia recortar bem.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Dá a sua opinião para resolver problemas
- ☺ Identifica a forma de um rectângulo em objectos da sala
- ☺ Recorta com precisão

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

- ✓ Acompanhar a criança nas actividades de recorte tendo o cuidado de o ir motivando e elogiando.

Recolha nº 2:

DATA DA RECOLHA: 28 de Fevereiro de 2011

DATA DA ESCOLHA: 17 de Junho de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: Estagiária



COMENTÁRIO DO EDUCADOR:

A S. demonstrou vontade de registar a planificação semanal, como também o fez em quase todas as outras semanas. Para tal, foi questionando o adulto sobre o que dizia em cada espaço e, de seguida, registando sozinha. A criança foi ainda capaz de explicar ao grande grupo, no dia seguinte, o que tinha realizado, de forma a que todas as crianças pudessem ler a planificação.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA:

Estava a fazer a planificação. Perguntamos ao adulto o que esta lá escrito e depois do adulto dizer, nós desenhámos. Gosto de fazer a planificação porque eu gosto de desenhar e a planificação é para desenhar. Quando os meninos querem ver o que vai-se fazer vão ver à planificação. É importante.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Associa um desenho a um texto escrito
- ☺ Explica ao grande grupo o que realizou
- ☺ Entende a importância de fazer o registo da planificação
- ☺ Demonstra o gosto pelo desenho

Recolha nº 3:

DATA DA RECOLHA: 22 de Março de 2011

DATA DA ESCOLHA: 22 de Março de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: Margarida



COMENTÁRIO DO EDUCADOR:

A M [redacted], no lanche da manhã, pediu à estagiária para lhe abrir o iogurte. Esta icentivou a criança a fazê-lo sozinha e esta última conseguiu. Quando o fez, pediu, de imediato, que a estagiária tirasse uma fotografia para colocar no seu portefólio.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA:

Consegui abrir o iogurte. Olha a nossa bacia cor de rosa. Ah, não. É cor de raranja. O iogurte é cor de rosa. Tive de concentrar muito e depois consegui. Eu pedi para pôr no portefólio.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ É capaz de ter a destreza manual necessária para abrir um iogurte
- ☺ É autónoma na hora do lanche

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

- ✓ Continuar a trabalhar as cores

Recolha nº 4:

DATA DA RECOLHA: 5 de Abril de 2011
DATA DA ESCOLHA: 17 de Junho de 2011
ESCOLHA REALIZADA POR: Estagiária



COMENTÁRIO DO EDUCADOR:

As crianças, no caminho para o ginásio, foram em pares. Um elemento do par ia de olhos vendados e o outro tinha de o guiar. O D [redacted] e a M [redacted] demonstraram uma grande maturidade na realização do exercício. Estas crianças estavam concentradas apenas em ajudar-se, dando instruções precisas.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA:

É assim: um tinha de ajudar o outro que estava com olhos tapados com um lenço dizendo para onde é que tinham de ir. Se fosse para a frente dizia para a frente, se fosse para a direita dizia direita, se fosse para a esquerda dizia esquerda e se fosse escadas, dizia escadas. Foi um bocadinho difícil porque tinha de ser muito rápido. Gostei.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Sabe orientar-se no espaço, dominando conceitos como direita, esquerda, para cima, para baixo, etc.
- ☺ Dá instruções precisas e claras

Recolha nº 5:

DATA DA RECOLHA: 5 de Abril de 2011

DATA DA ESCOLHA: 17 de Junho de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: Estagiária



COMENTÁRIO DO EDUCADOR:

As crianças, no caminho para o ginásio, foram em pares. Um elemento do par ia de olhos vendados e o outro tinha de o guiar. O D [redacted] e a M [redacted] demonstraram uma grande maturidade na realização do exercício. Estas crianças estavam concentradas apenas em ajudar-se, dando instruções precisas.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA:

Era, nós tínhamos um lenço a volta dos olhos e o par que não estava com aquela venda guiava. Quando dizia que era escadas, nós dexíamos as escadas e depois quando não tinha escadas era para andar. Dizia para andar em frente, à direita, à esquerda ou andar devagarinho. Era o Diogo que estava-me a guiar e fez bem. Eu também guiei bem. Adorei.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Sabe orientar-se no espaço, dominando conceitos como direita, esquerda, para cima, para baixo, etc.
- ☺ Dá instruções precisas e claras
- ☺ Identifica o seu par e valoriza a sua acção

Recolha nº 6:

DATA DA RECOLHA: 24 de Maio de 2011

DATA DA ESCOLHA: 24 de Maio de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: M [REDACTED]



COMENTÁRIO DO EDUCADOR:

A M [REDACTED] estava na Biblioteca e chamou a estagiária para esta ver o que ela tinha feito. Explicou o que tinha feito, dizendo que já sabia escrever o seu nome com letras diferentes e ainda explicou o processo de plantação. A criança quis ainda contar que tinha plantado uma flor com a avó.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA:

Fiz o meu nome escrito, a relva, também fiz a semente para nascer a flor. E também em casa da vóvó Fátima plantei uma flor.

ÁREA DE CONTEÚDO:



INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO:

- ☺ Explica o processo de plantação;
- ☺ É capaz de desenhar letras semelhantes à letra manuscrita
- ☺ Demonstra ter uma boa precisão no traço

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

- ✓ Começar a explorar a letra manuscrita

Anexo XVI: Grelhas de avaliação (estágio em 1º CEB)Grelha nº 1: 17 de outubro de 2011

| GRELHA DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DO ORAL | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|
| | Põe o dedo no ar para responder ou falar | | | A resposta é adequada à pergunta realizada | | | Responde corretamente às perguntas com informação básica do texto | | | Fala sobre o assunto em questão com palavras suas | | | Aborda o assunto demonstrando ter compreendido a mensagem e dominar o tema | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| A | | | x | | | | | x | | | | x | | | x |
| AM | | | | | | | | | | | | | | | |
| AF | | x | | | | x | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | | | | | |
| D | | x | | | x | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | | | | | |
| IC | | | | x | | | | | | | | | | | |
| IT | | | | x | | | | | | | | | | | |
| J | | | | | | | | | | | | | | | |
| JM | | | x | | x | | | | | | | | | x | |
| LE | | | | | | | | | | | | | | | |
| LO | | x | | | x | | | | x | | | x | | | x |
| MF | x | | | | | | | | | | | | | | x |
| MM | | | | | | x | | | | | | x | | | |
| MA | | | x | | | | | | | | | | | | |
| MT | | | | | | | | | x | | | | | | |
| MAT | | | | | | x | | | x | | | | | | |
| RI | | | x | | | | | | | | | x | | | x |
| R | | | | | | x | | | | | | | x | | |
| S | | | x | | | x | | | x | | | x | | | x |
| TE | | | | x | | | | | | | | | | | |
| TO | | x | | | | x | | | x | | | x | | | x |
| V | | | x | | | | | | | | | | | | |

Grelha nº 2: 18 de outubro de 2011

| GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO RECORTE | | | |
|---|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 |
| A | | | X |
| AM | | X | |
| AF | | X | |
| B | | X | |
| C | | | X |
| D | | X | |
| F | | X | |
| IC | | X | |
| IT | | X | |
| J | | X | |
| JM | | X | |
| LE | X | | |
| LO | | | X |
| MF | | X | |
| MM | | X | |
| MA | | | X |
| MT | | | X |
| MAT | | | X |
| RI | | | X |
| R | | | X |
| S | | X | |
| TE | | | X |
| TO | | X | |
| V | | | X |

Grelha nº 3: 24 de outubro de 2011

| Grelha de avaliação do trabalho de grupo | | | | | | |
|--|--------------------------------|---|--|---|-------------------------------------|---|
| | Todos apresentam ideias | | O grupo sabe ouvir as ideias de todos | | Todos participam no trabalho | |
| | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não |
| GRUPO 1 MA D MAT TO | Sim X | Neste grupo, depois de recolhidos os dados, cada aluno organizou-os de forma diferente. Obs. | Sim X | Não Apenas o D teve dificuldade. Todos se organizaram e acharam que a melhor ideia era a do TO: ir perguntar o número de irmãos aos colegas e ir registando; de seguida, registar num gráfico. Todos os membros do grupo concordaram com a ideia de o D ajudar o porta-voz do grupo, o TO, de mãos dadas. | Sim X | Não Obs. - O TO e o D reuniram os dados; - Partilharam os dados recolhidos com os outros elementos do grupo; - Todos registaram os dados num gráfico. |
| Aprendizagens verificadas no momento da apresentação: | | | | | | |
| - Descobriram que um pictograma pode ser com círculos como pode ser com tracinhos (ou outro); - Perceberam a importância de esclarecer bem a variável de estudo (o número de irmãos não contava com eles próprios); | | | | | | |
| GRUPO 2 S IC LE C | Sim X | O S deu a ideia de formar conjuntos de cor dos olhos. Já a LE e a C sugeriram pintar cada conjunto da cor dos olhos correspondente. | Sim X | Não Todos os elementos do grupo concordaram com as sugestões lançadas e, por isso, realizaram o mesmo tipo de gráfico. A IC não tinha lápis castanho e o S sugeriu que usasse o de cor preta porque era muito parecido. | Sim X | Não Obs. - Todos foram vendo a cor dos olhos dos colegas e, quando alguém tinha dúvidas, o porta-voz levantava-se e ia perguntar e ver de perto. - "A IC não percebeu e nós ajudámos." – S. |
| Aprendizagens verificadas no momento da apresentação: | | | | | | |
| - Descobriram outra forma de organizar os dados – por conjuntos (já conheciam este conceito e o seu nome); - Contaram o número de conjuntos e souberam reconhecer que a cada conjunto correspondia uma cor dos olhos; - Aperceberam-se de que os dois conjuntos que tinham apenas um elemento poderiam não estar rodeados; - Perceberam que se juntassem todos os conjuntos tinham de ter 24 (número de alunos da turma); | | | | | | |
| GRUPO 3 RI AM J TE | Sim X | A RI começou a fazer círculos. Cada elemento do grupo adotou a ideia da colega e fez o mesmo, pintando os círculos da cor do cabelo dos alunos. O J chamou a atenção para o facto de não existir ninguém com cabelo preto na turma. | Sim X | Não Todos chegaram a um consenso sobre a cor dos cabelos que havia na turma e, seguindo a ideia da RI, todos os alunos do grupo fizeram o mesmo tipo de registo. | Sim X | Não Obs. - Todos os alunos observaram a cor dos cabelos e todos fizeram o seu registo; - "O J não estava a perceber e nós os três ajudámos e ele conseguiu" – RI. |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|
| <p>Aprendizagens verificadas no momento da apresentação:</p> <p>- Perceberam que, para poderem tirar conclusões através de um pictograma ou de um gráfico de barras, os símbolos utilizados tinham de começar todos encostados à linha e que tinham de ser iguais (com o mesmo tamanho);</p> <p>- Souberam relacionar o número de meninos que tinha cabelo loiro e preto, dizendo que havia mais um preto do que loiro (fizeram a conta mentalmente 5-4=1 ou 4+1=5);</p> | | | | | |
| <p>GRUPO 4</p> <p>MT B MF JM</p> | X | Apesar de terem as mesmas ideias para registar os dados recolhidos, os alunos do grupo utilizaram diferentes símbolos para o uso ou não de óculos. | X | Todos concordaram com os dados recolhidos pelo MT uma vez que ele diz "só dois é que têm óculos e 24-2=22, por isso, são 22 sem óculos". | X |
| <p>Aprendizagens verificadas no momento da apresentação:</p> <p>- O MT, durante o trabalho, fez, de cabeça, a conta e disse que se havia 24 alunos na turma e 2 tinham óculos, então 22 não tinham. O aluno explicou como tinha pensado e o estagiário escreveu o seu raciocínio no quadro. Todos os alunos da turma perceberam que não é preciso aprender a realizar adições ou subtrações para o fazer. Pode-se e deve-se fazê-lo mentalmente.</p> <p>- Perceberam que a forma de representar as variáveis pode ser diferente e representarem o mesmo;</p> | | | | | |
| <p>GRUPO 5</p> <p>A IT V AF</p> | X | Houve várias ideias de formas para representar os dados recolhidos pelo porta-voz. Os alunos partilharam as suas ideias e cada um utilizou a que preferiu. | X | Os alunos ouvem as ideias uns dos outros e aproveitam algumas delas para o seu registo. | X |
| <p>Aprendizagens verificadas no momento da apresentação:</p> <p>- Viram que estes pictogramas tinham algo novo – tinham os símbolos e depois o número de elementos de cada coluna em algarismo. Assim, podia ler-se o gráfico de duas formas: ou pelo tamanho das colunas, ou pelo numeral escrito em cada coluna;</p> <p>- Aprenderam outro tipo de organização de dados;</p> <p>- O AF referiu ainda a importância de, no final, contar para ver se estava certo e, assim, "como as conclusões estavam certas, carreguei no OK";</p> | | | | | |
| <p>GRUPO 6</p> <p>LO F MM R</p> | X | O LO diz a melhor forma de organizar o trabalho e os outros colegas não concordam. Gera-se um debate de ideias até que chegam a um consenso. | X | Todos concordam com a forma de organizar os dados. | X |
| <p>Aprendizagens verificadas no momento da apresentação:</p> <p>- Perceberam que estes gráficos podiam ser construídos com diferentes orientações sem mudar a informação representada (de baixo para cima, de cima para baixo);</p> <p>- Verificaram que, apesar de não o terem feito, podiam organizar os dados da esquerda para a direita e vice-versa;</p> <p>- Aprenderam a ler este tipo de gráficos (pictogramas). A coluna mais alta é a que tem mais elementos. Pode também ler-se a diferença entre as duas variáveis pela comparação do tamanho das colunas.</p> | | | | | |

Grelha nº 4: 22 de novembro de 2011

| Grelha de avaliação da interpretação das fotografias | | | | | | |
|---|--|----------|----------|---------------------------------------|----------|----------|
| Alunos | Interpreta a mensagem das fotografias | | | Utiliza uma linguagem plástica | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| A | | | x | | x | |
| AM | | x | | | | |
| AF | | | x | | | x |
| B | x | | | | | |
| C | | x | | | | |
| D | x | | | | x | |
| F | | | x | | | |
| IC | | x | | | x | |
| IT | | | x | | | |
| J | | | x | | | x |
| JM | | x | | | | |
| LE | | x | | | | |
| LO | | | x | | | x |
| MF | | | x | | x | |
| MM | | | x | | | x |
| MA | | | x | | | |
| MT | | | x | | x | |
| MAT | | | x | | | |
| RI | | | x | | x | |
| R | | x | | | | |
| S | | | x | | | x |
| TE | | x | | | | |
| TO | | | x | | | x |
| V | | x | | | | |

Grelha nº 5: preenchida ao longo do período letivo

| Grelha de avaliação da leitura | |
|---------------------------------------|--|
| Aluno | Observações |
| A | - Faz uma leitura correta de qualquer frase sem interrupções e com alguma expressividade (12.12.2011) |
| AM | - Tem muita dificuldade em distinguir letras e sons (também porque falta muitas vezes). Assim, é muito inseguro na leitura e o professor tem de dividir as palavras em sílabas e dizer-lhe os sons para que ele leia (5.12.2011) |
| AF | - Lê algumas frases sem interrupções (21.11.2011) |
| B | - Ainda tem uma leitura silábica mas aponta para o que vai lendo, demonstrando ter desenvolvido a consciência de palavra e de frase (12.12.2011) |
| C | - Não conhece algumas letras e os sons respetivos; tem dificuldade em juntar sílabas (28.11.2011) |
| D | - Tem de ser mais acompanhado. Tem dificuldade em ler porque não é capaz de se concentrar e de olhar para as letras enquanto o faz (apesar de reconhecê-las e de saber o seu som) (28.11.2011) - Lê o que decora e faz divisão silábica (5.12.2011) |
| F | - Lê algumas frases sem interrupções (21.11.2011) |
| IC | - Demonstra insegurança na leitura mas, quando apoiada, consegue ler frases sem qualquer dificuldade (5.12.2011) |
| IT | - Lê algumas frases sem interrupções (12.12.2011) |
| J | - Faz a leitura correta de frases, sem dividir oralmente as palavras. No entanto, apresenta ainda alguma dificuldade em sons específicos como o [m] (12.12.2011) - Precisa da ajuda do professor para iniciar a leitura de uma frase (5.12.2011) |
| JM | - Apresenta muita dificuldade na leitura. Mesmo com a ajuda do professor, o aluno não consegue ler palavras simples (21.11.2011) |
| LE | - Ainda faz uma leitura silábica das palavras (21.11.2011) - Lê sozinha mas ainda muito devagar em fazendo a divisão silábica. Não olha para o que está a ler (5.12.2011) |
| LO | - Ainda faz uma leitura silábica das palavras (21.11.2011) - Lê frases curtas sem qualquer dificuldade (5.12.2011) |
| MF | - Apresenta muita dificuldade em ler sem a ajuda do professor (21.11.2011) - Dificuldade em ler ditongos e no som [d] (12.12.2011) |
| MM | - Lê algumas frases sem interrupções (12.12.2011) |
| MA | - Lê algumas frases sem interrupções (12.12.2011) |
| MT | - Lê frases sem dificuldade e sem interrupções (21.11.2011) - Lê algumas frases sem interrupções (12.12.2011) |
| MAT | - Lê frases sem qualquer dificuldade. Apenas troca ainda o som [p] com o som [d] (28.11.2011) - Já não tem dificuldade em distinguir os dois sons e lê com expressividade (5.12.2011) |
| RI | - Lê frases sem dificuldade e sem interrupções, já com alguma expressividade (21.11.2011) |
| R | - Apresenta muita dificuldade na leitura. Mesmo com a ajuda do professor, o aluno não consegue ler palavras simples (21.11.2011) - Só lê as palavras que têm duas ou três letras. De resto, só com a ajuda do professor em todas as sílabas (5.12.2011) |
| S | - Lê fluentemente. Porém, é importante continuar a avaliar a sua leitura porque, uma vez que foi dos últimos a ler, parecia ter decorado algumas frases (não apontava corretamente para as palavras à medida que ia lendo) (12.12.2011) |
| TE | - Na leitura de algumas palavras ainda faz a divisão silábica (5.12.2011) |
| TO | - Lê algumas frases sem interrupções (12.12.2011) |
| V | - Lê algumas frases sem interrupções (12.12.2011) |

Grelha nº 6: 23 de novembro de 2011

| Grelha de avaliação (comparação da qualidade do trabalho do aluno com a correção realizada pelo mesmo do trabalho do colega) | |
|---|---|
| Alunos | Trabalho realizado pelo aluno |
| A | Tem a ficha toda correta. |
| AM | Tem a ficha toda correta exceto o último operador da última sequência numérica. |
| AF | - Representa mal o algoritmo 6; - Erra nos operadores da última sequência numérica; |
| B | Tem a ficha toda correta. |
| C | Tem a ficha toda correta exceto uma sequência numérica em que assume que 3-2=2. |
| D | Tem a ficha toda correta exceto uma sequência numérica que está incompleta. |
| F | Tem a ficha toda correta exceto na última sequência em que coloca mal os operadores numéricos. |
| IC | Tem a ficha toda correta. |
| IT | Tem a ficha toda correta. |
| J | Erra toda a última sequência numérica mas todas as outras estão certas. |
| JM | Tem a ficha toda correta exceto as últimas duas sequências numéricas nas quais não coloca os operadores certos. |
| LE | Tem a ficha toda correta. |
| LO | Tem a ficha toda correta. |
| MF | Confunde a adição com a subtração mas, no exercício seguinte, já utiliza estas duas operações corretamente. |
| MM | Tem a ficha toda correta. |
| MA | Tem a ficha toda correta. |
| MT | Tem a ficha toda correta. |
| MAT | Tem a ficha toda correta. |
| RI | Tem a ficha toda correta. |
| R | Tem a ficha toda correta. |
| S | Tem a ficha toda correta. |
| TE | Tem a ficha toda correta. |

Correção do trabalho do colega

| |
|---|
| Corrige corretamente toda a ficha do colega, exceto na última onde não coloca errado num operador. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega, demonstrando estar atento aos pormenores (correção de cada operador em específico) |
| Não corrigiu (estava de castigo) |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Não corrigiu. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega exceto uma sequência numérica que não está corrigida. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Corrige bem, exceto na última sequência onde coloca certo nos operadores que estão errados. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Não corrige os operadores que estão mal. |
| Coloca errado nas sequências numéricas que estão corretas. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega, demonstrando estar atento aos pormenores (correção de cada operador em específico) |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega, demonstrando estar atenta aos pormenores (correção de cada operador e de cada algoritmo em específico) |
| Não corrigiu. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Corrige tudo bem exceto a última sequência numérica que tinha realizado corretamente na sua ficha. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega exceto a última sequência em que coloca certo em 9+4=8. |
| Corrige corretamente toda a ficha do colega. |

Anexos

| | | |
|----|--|--|
| TO | Tem a ficha toda correta. | Corrige corretamente toda a ficha do colega. |
| V | Tem a ficha toda correta exceto a última sequência que está totalmente errada. | Corrige corretamente as sequências mas várias vezes corrige mal os operadores. |

Anexo XVII: Estratégia de envolvimento parental (estágio em EPE)

| | |
|---|--|
|  Na escola, eu sou assim... | |
| <p>Na sala:</p> <p>Sempre muito caladinha</p> <p>Parece uma Cinderela</p> <p>Quando levanta o dedo</p> <p>"Já me esqueci", diz ela.</p> | <p>No refeitório:</p> <p>Sempre que vai lanchar</p> <p>Diz que tem pouca fome</p> <p>Alguém passa por ela e diz</p> <p>"Vá lá C[redacted], come!"</p> |
| <p>No quarto de banho:</p> <p>Quando está na roda</p> <p>Costuma muitas vezes perguntar</p> <p>"Posso ir ao quarto de banho?"</p> <p>Com o dedo no ar.</p> | <p>No recreio:</p> <p>Quando está no hall</p> <p>Na casinha prefere brincar</p> <p>Quando vai para o recreio</p> <p>Gosta muito de andar de mãos dadas a passear!</p> |

| | |
|---|---|
|  Em casa, eu sou assim... | |
| <p>À mesa:</p> <p>Fecho-me muito mal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como pouco - distraio-me muito - não tiro nenhuma dúvida toda a refeição - demoro muito, muito tempo a comer - sei como tudo aquilo que os pais dizem (a fruta, legumes, etc.) | <p>No meu quarto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinco, mas não muito visto - Não amuro os brinquedos - Brinco muito bem no meu quarto |
| <p>No quarto de banho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fecho-me muito bem - tomo banho sozinho - Utilizo a sabonete sozinho, Shampoo e Lavo as mãos - gosto de lavar os dentes sozinho, mas tenho que ter companhia - Se vou sozinho ao banheiro ou ao autocarro | <p>Fora de casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gosto muito de passear eporto-me bem - Gosto muito de ir a casa de outras pessoas, especialmente se houver crianças / brincar - Gosto muito de fazer coisas novas (exposições, cinema, ...) |

Anexo XVIII: Listas de verificação**Lista de verificação nº 1: 3 de maio de 2011 (estágio em EPE)**

| Crianças | Salta com os pés juntos | | Realiza o rolamento à frente | | Equilibra-se em cima do banco sueco | | Faz um sprint | | Atira a bola à parede e volta a apanhá-la | | Anda por cima de uma corda | |
|----------|-------------------------|-----|------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|---------------|-----|---|-----|----------------------------|-----|
| | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| A | X | | X | | | X | | X | | X | | X |
| AC | X | | X | | X | | X | | | X | | |
| A | | X | X | | X | | X | | | X | | X |
| C | | | X | | X | | X | | | X | | |
| CT | X | | X | | | X | | X | | X | | |
| CO | X | | X | | X | | X | | X | | | |
| D | X | | X | | X | | X | | | X | | |
| F | X | | X | | X | | X | | | X | | |
| G | X | | X | | X | | X | | X | | | |
| GU | X | | X | | X | | X | | X | | | |
| JP | X | | X | | X | | | X | | X | | X |
| LFO | | X | X | | X | | | X | | X | | |
| LFE | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| L | | | | | | | | | | | | |
| M | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| MA | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| MR | X | | X | | X | | | X | X | X | | |
| MM | X | | X | | X | | X | | | X | | |
| MA | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| MT | X | | X | | X | | X | | | X | | X |
| MI | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| PA | X | | X | | X | | | X | | X | | |
| P | X | | X | | X | | X | | | X | | X |

Lista de verificação nº 2: 9 de janeiro de 2012 (estágio em 1º CEB)

| Aluno | Salta ao pé coixinho por dentro dos arcos | Anda por cima da corda | Faz rolar o arco | Dribla a bola contornando os pines | Coloca o objeto no caixote da cor correta |
|-------|--|------------------------------|---------------------|--|--|
| A | | | | | |
| AM | | | | | |
| AF | | | | | |
| B | | | | | |
| C | | | | | |
| D | | | | | |
| F | | | | | |
| IC | | | | | |
| IT | | | | | |
| J | | | | | |
| JM | | | | | |
| LE | | | | | |
| LO | | | | | |
| MF | | | | | |
| MM | | | | | |
| MA | | | | | |
| MT | | | | | |
| MAT | | | | | |
| RI | | | | | |
| R | | | | | |
| S | | | | | |
| TE | | | | | |
| TO | | | | | |
| V | | | | | |

Nota: esta grelha não foi preenchida porque não houve tempo para realizar esta atividade. No entanto, aparece aqui a título de exemplo.

Anexo XIX: Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelas crianças/alunos

Estágio em EPE



Fotografia nº 1: Trabalho de uma criança que evidencia dificuldades no recorte (17.02.2011)



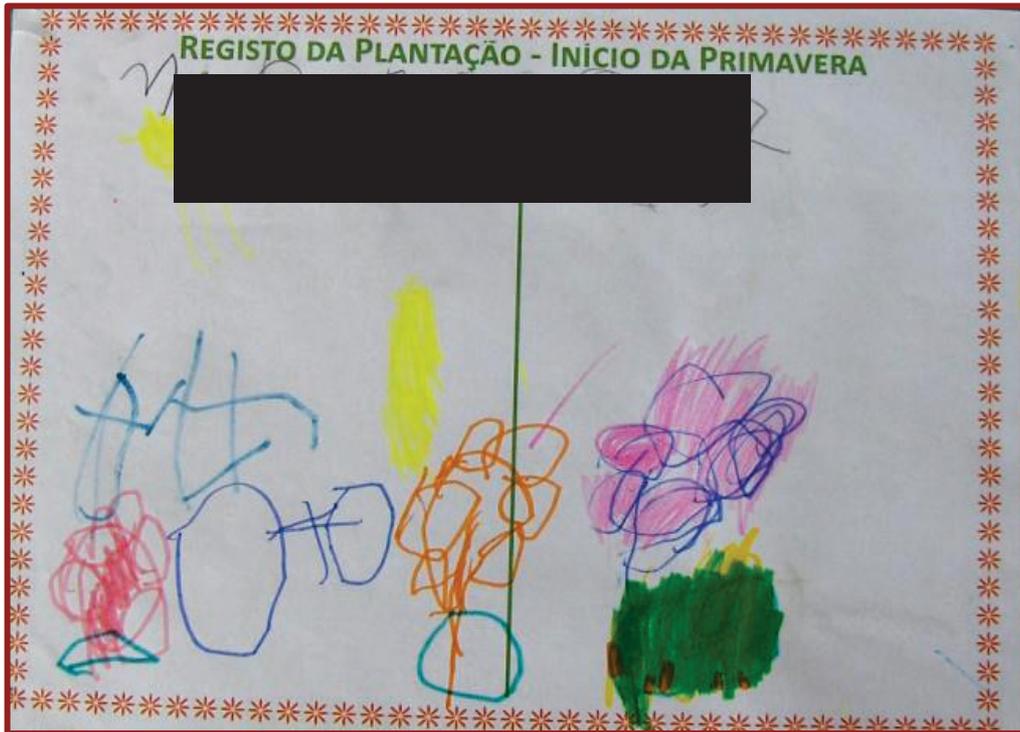
Fotografia nº 2: Trabalho da M (22.02.2011)



Fotografia nº 3: Trabalho da CT (22.02.2011)



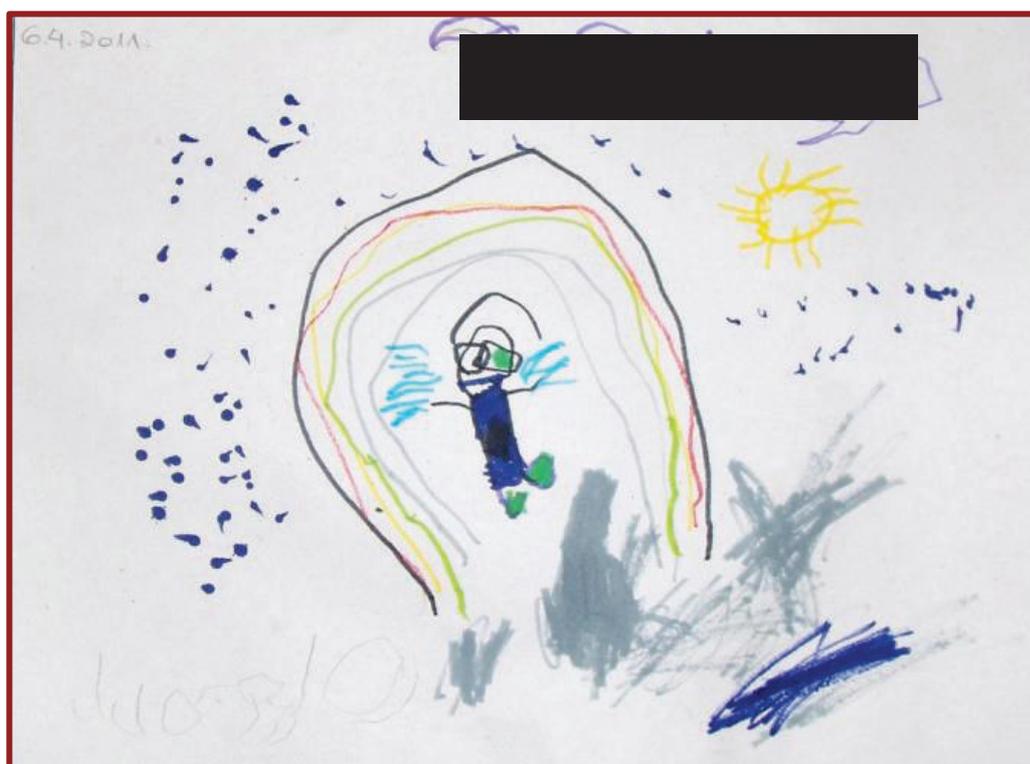
Fotografia nº 4: Trabalho de uma criança que evidencia dificuldades no recorte (25.02.2011)



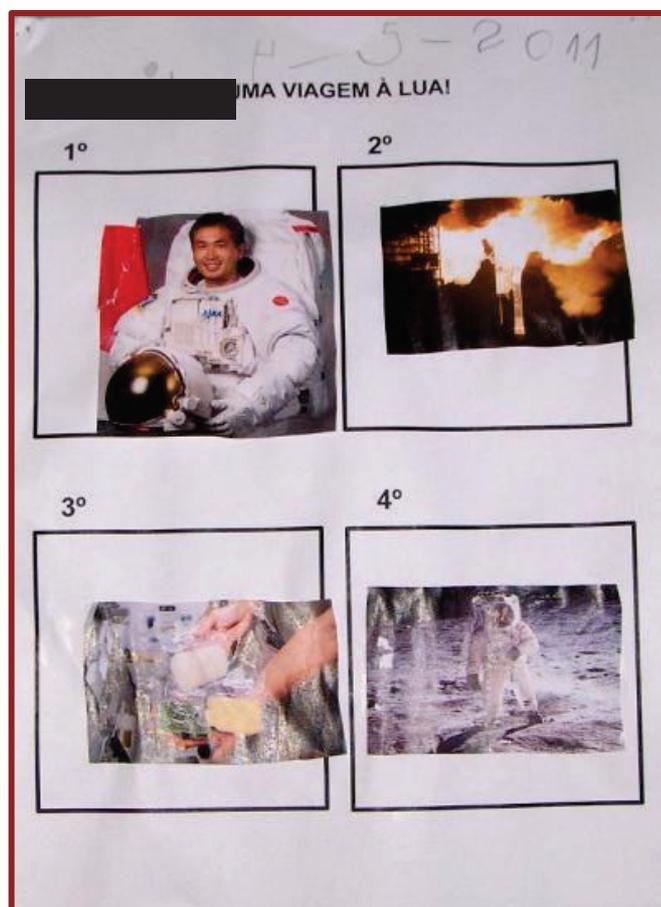
Fotografia nº 5: Trabalho da MR (21.03.2011)



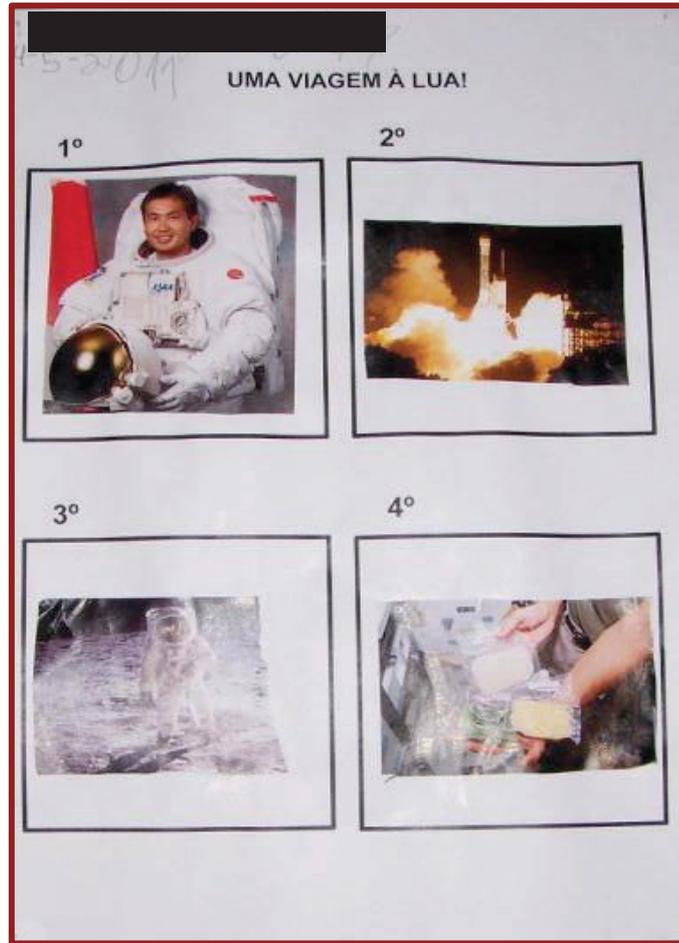
Fotografia nº 6: Trabalho do A



Fotografia nº 7: Trabalho do A (06.04.2011)



Fotografia nº 8: 1º registo (04.05.2011)



Fotografia nº 9:2º registo (04.05.2011)



Fotografia nº 10:Trabalho do F (06.05.2011)

Estágio em 1º CEB



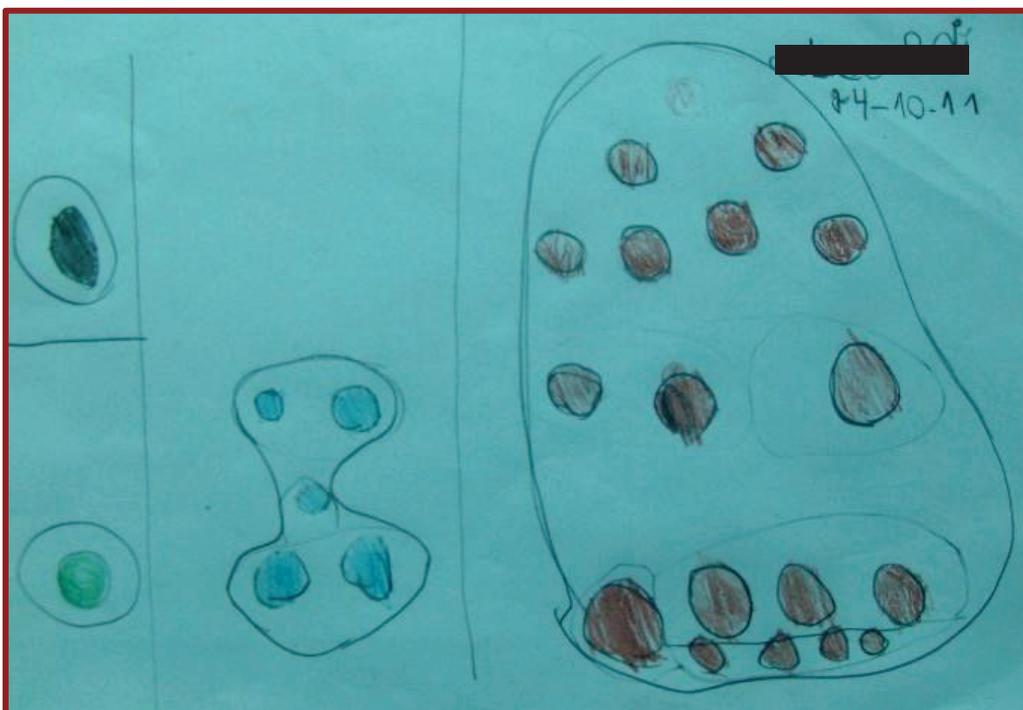
Fotografia nº 11: Cabide da M (18.10.2011)



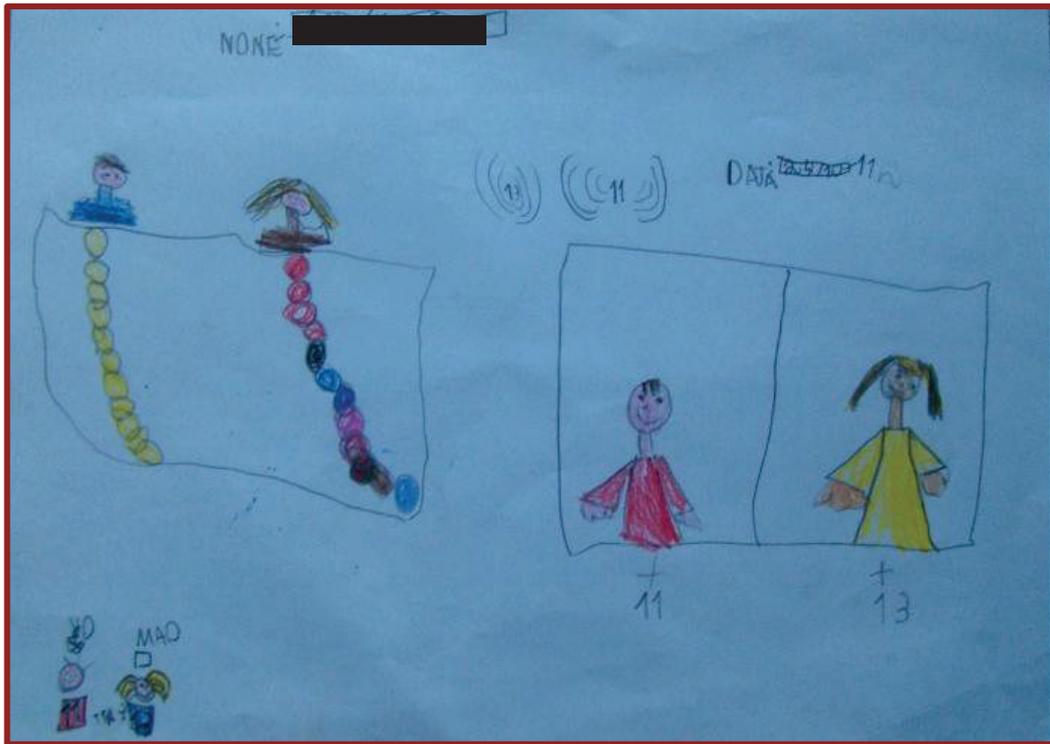
Fotografia nº 12: Cabide da R (18.10.2011)



Fotografia nº 13:Gráfico da idade dos alunos da turma (24.10.2011)



Fotografia nº 14:Gráfico da cor dos olhos dos alunos da turma (24.10.2011)



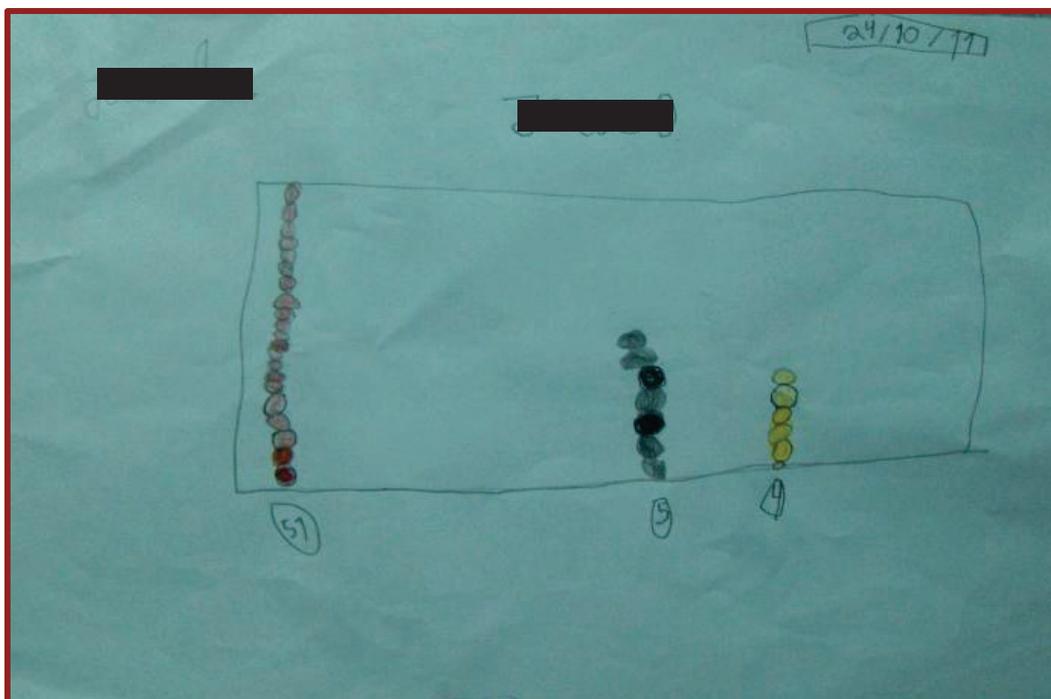
Fotografia nº 15:Gráfico do sexo dos alunos da turma (24.10.2011)



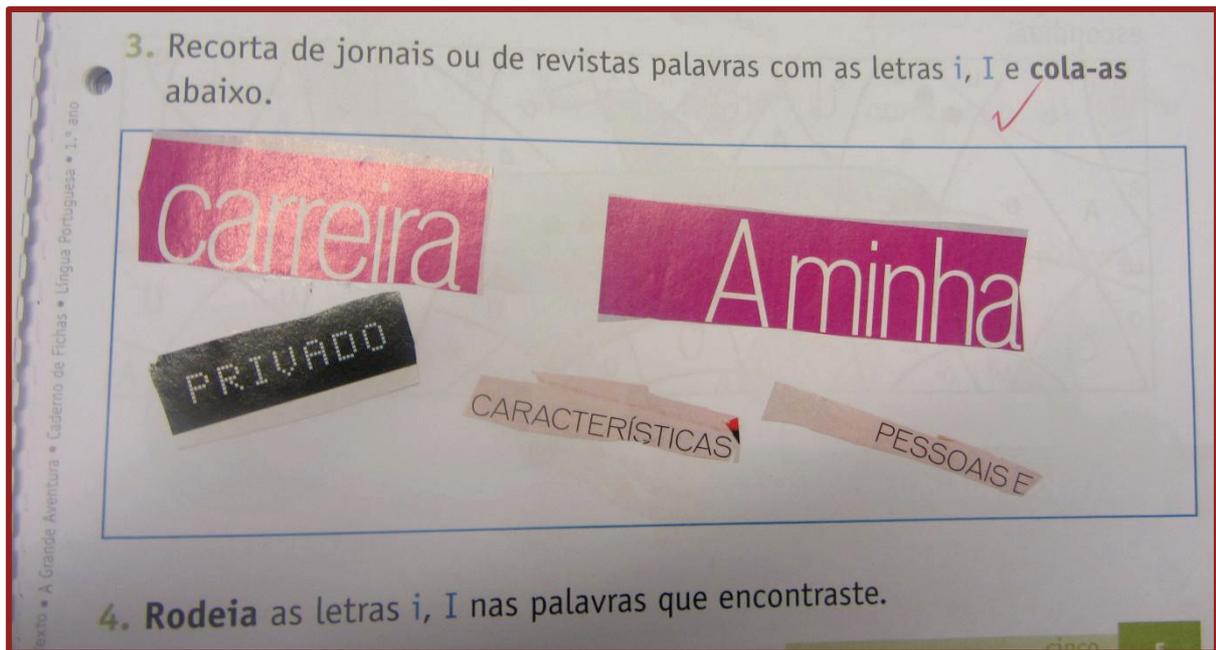
Fotografia nº 16:Gráfico do número de irmãos dos alunos da turma (24.10.2011)



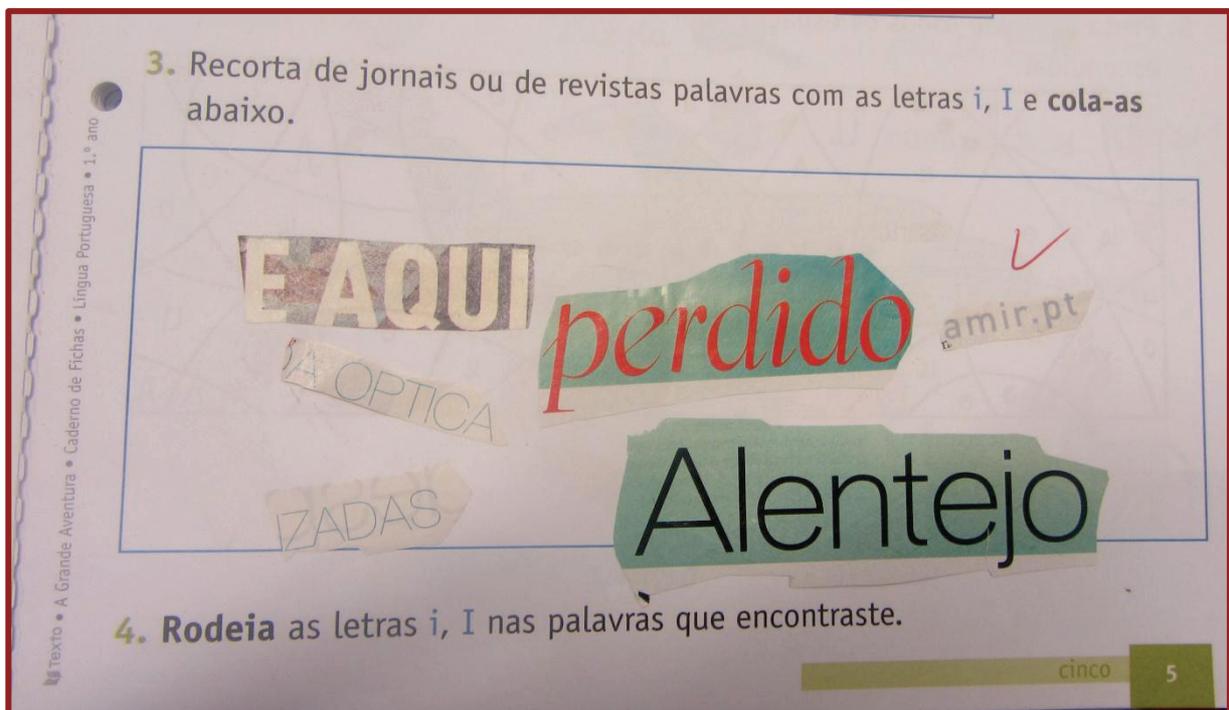
Fotografia nº 17:Gráfico dos alunos da turma com e sem óculos (24.10.2011)



Fotografia nº 18:Gráfico da cor do cabelo dos alunos da turma (24.10.2011)

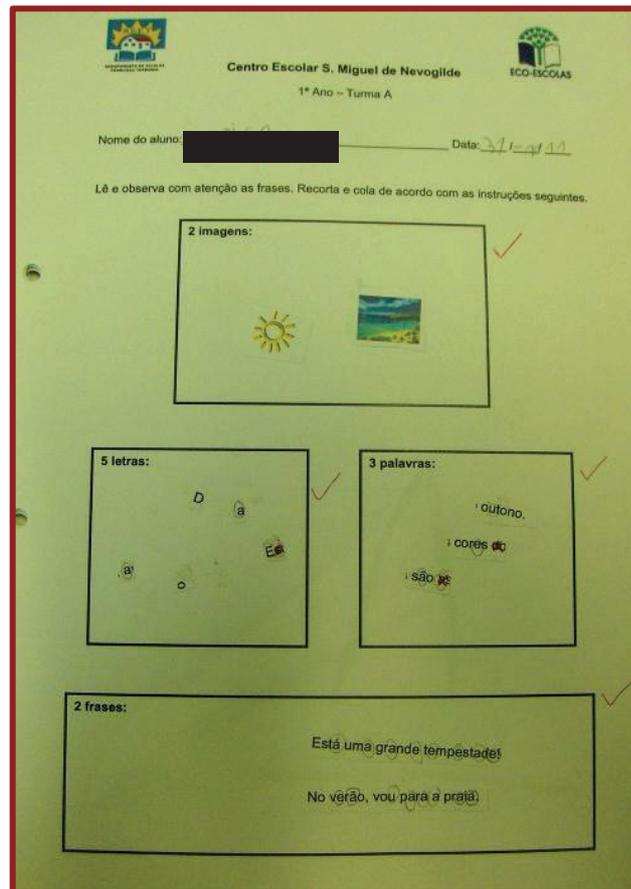


Fotografia nº 19: Dificuldade em recortar palavras (25.10.2011)

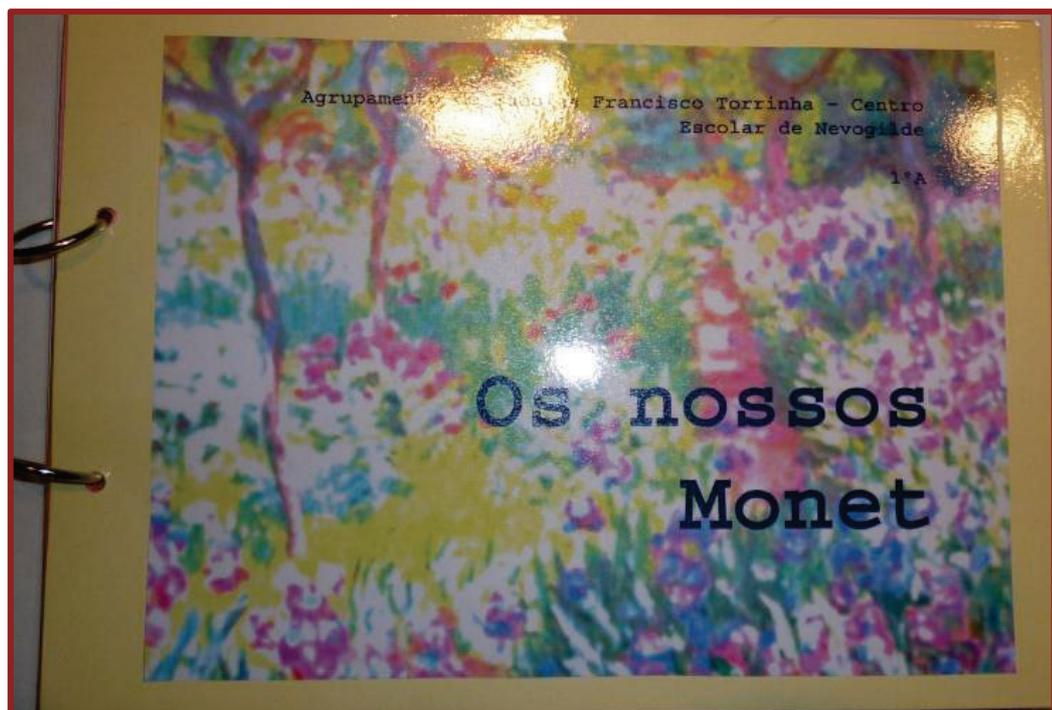


Fotografia nº 20: Dificuldade em recortar palavras (25.10.2011)

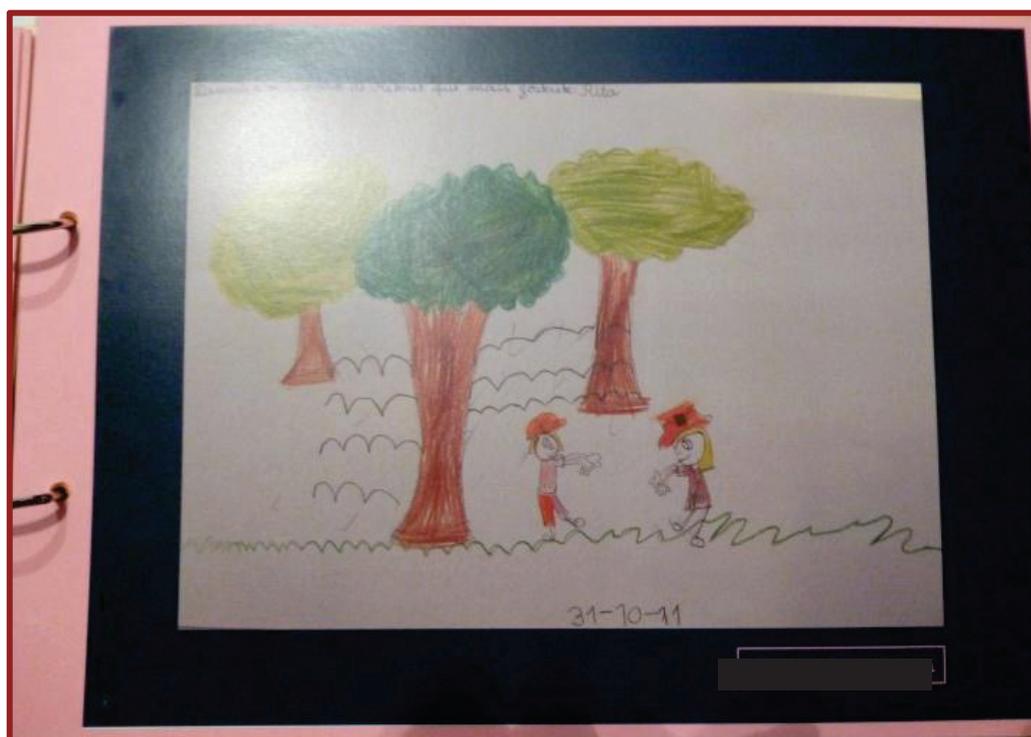
Anexos



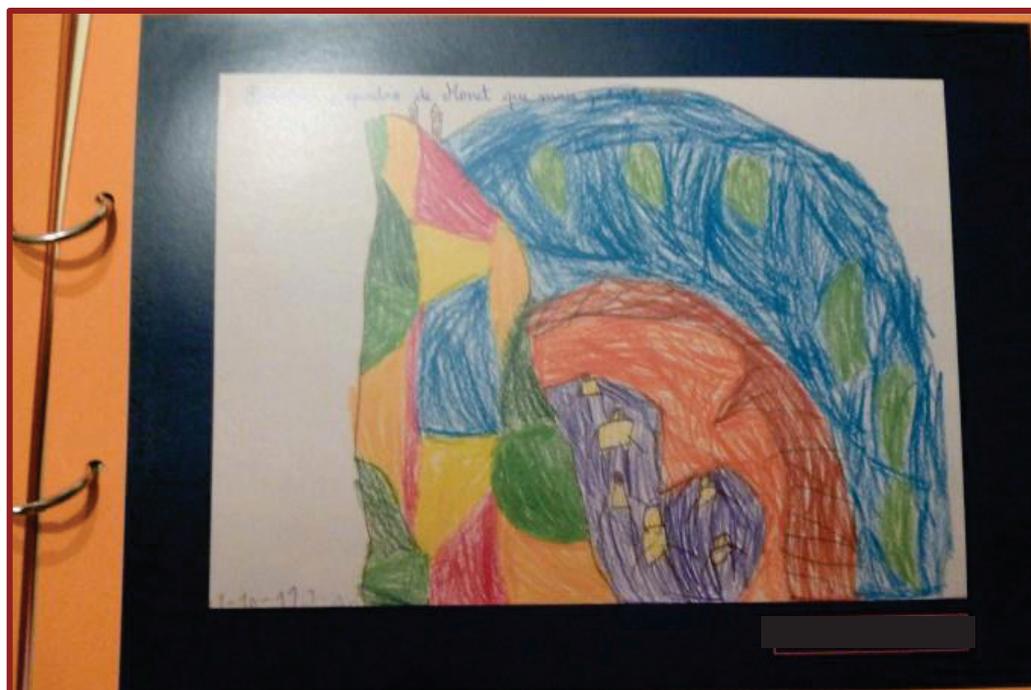
Fotografia nº 21: Ficha de distinção entre imagem, letra, palavra e frase (02.11.2011)



Fotografia nº 22: Livro criado com os desenhos dos alunos (03.11.2011)



Fotografia nº 23: Interpretação da obra de Monet sobre a primavera (03.11.2011)



Fotografia nº 24: Interpretação da obra de Monet sobre o verão (03.11.2011)

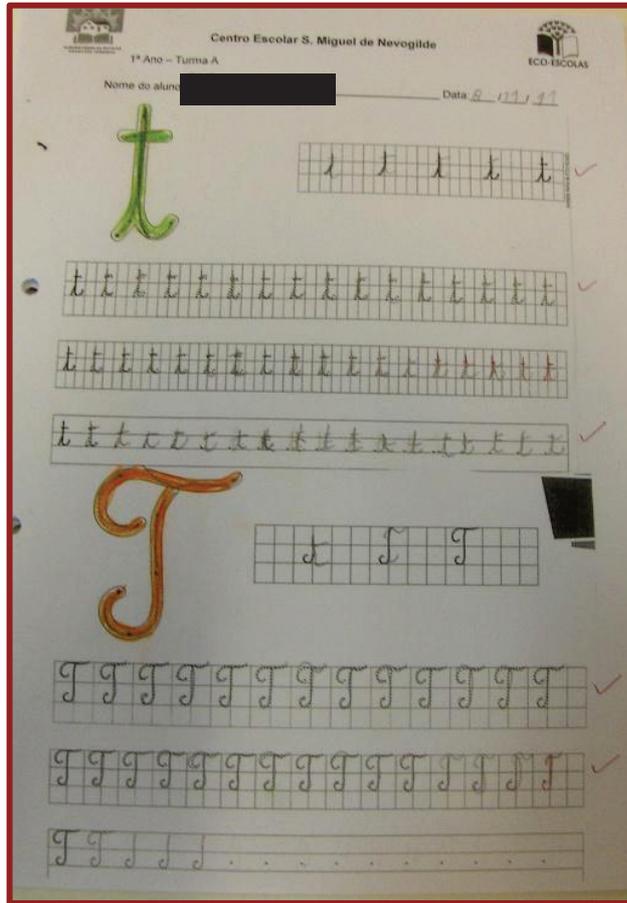


Fotografia nº 25: Interpretação da obra de Monet sobre o outono (03.11.2011)

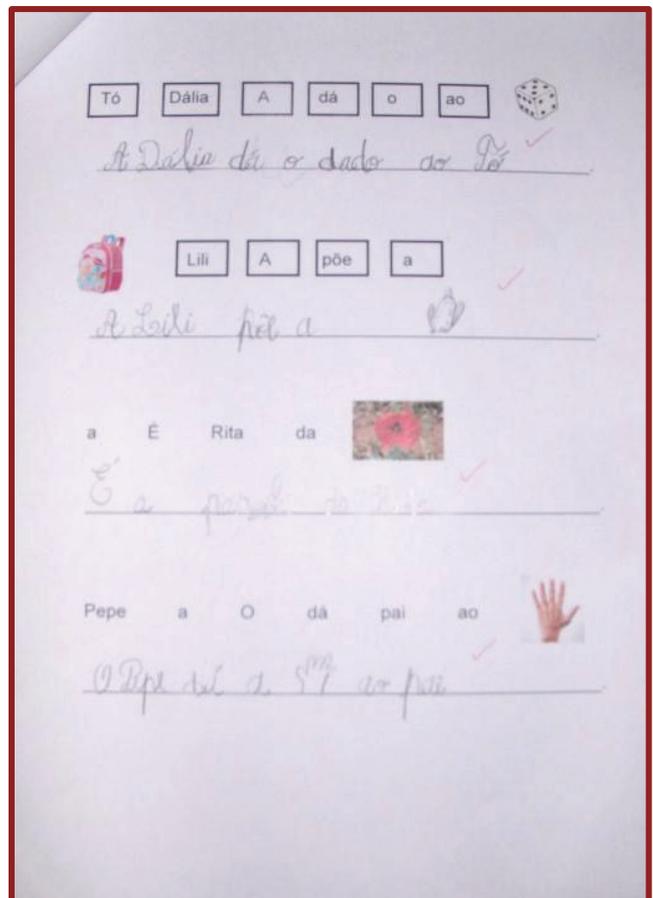
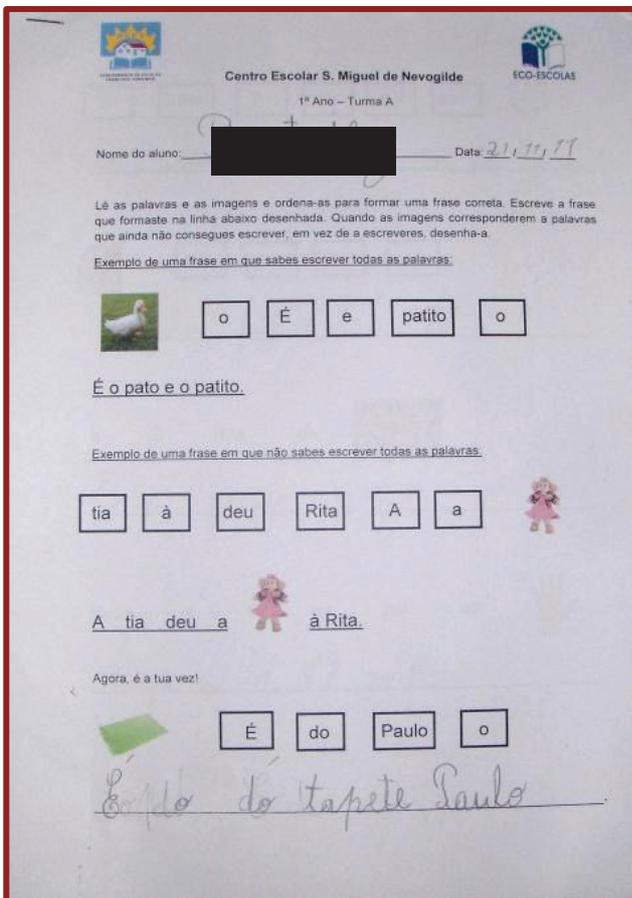


Fotografia nº 26: Interpretação da obra de Monet sobre o inverno (03.11.2011)

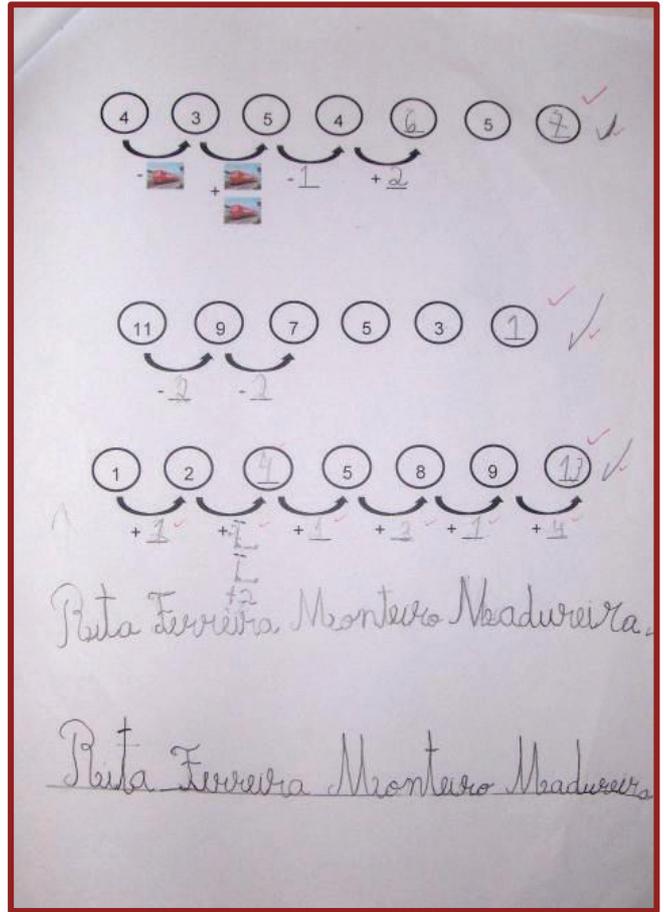
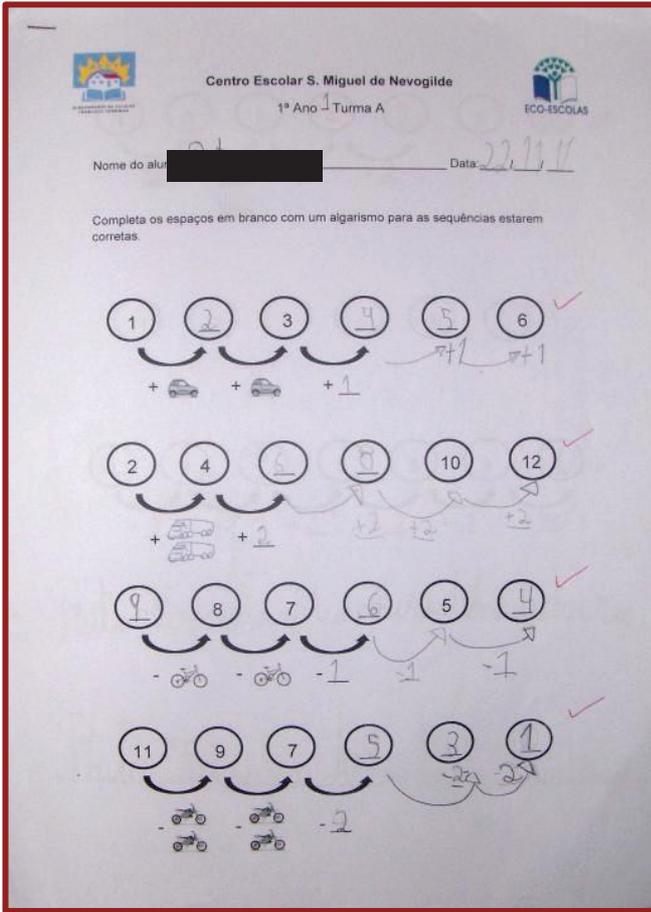
Anexos



Fotografia nº 27: Ficha de grafismos da letra "T" (09.11.2011)



Fotografias nº 28 e 29: Ficha de consolidação da leitura (21.11.2011)



Fotografias nº 30 e 31: Ficha de seqüências numéricas (22.11.2011)



Fotografia nº 32: Ilustração da história "O que é preciso?" (11.01.2012)



Fotografia nº 33: Ilustração da história "O que é preciso?" (11.01.2012)

Anexo XX: Instrumento de autoavaliação da iniciação à leitura e à escrita

| | | | |
|---|---|---|--|
|  |  Fiz rápido e bem |  Fiz lento e bem |  Tenho que ser mais rápido(a) |
|  |  Cumprí totalmente as margens |  Cumprí parcialmente as margens |  Tenho que escrever entre as margens |
|  |  Está muito bem apresentado |  Poderia estar melhor apresentado |  Tenho que me preocupar com a apresentação |

| | | | |
|---|---|---|--|
|  |  Fiz rápido e bem |  Fiz lento e bem |  Tenho que ser mais rápido(a) |
|  |  Cumprí totalmente as margens |  Cumprí parcialmente as margens |  Tenho que escrever entre as margens |
|  |  Está muito bem apresentado |  Poderia estar melhor apresentado |  Tenho que me preocupar com a apresentação |

Instrumento de autoavaliação preenchido pelos alunos no dia 25 de outubro de 2011

Anexos

| | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| | | | | |
| Fiz rápido e bem | Fiz lento e bem | Tenho que ser mais rápido(a) | Fiz rápido e bem | Tenho que ser mais rápido(a) |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Cumpri totalmente as margens | Cumpri parcialmente as margens | Tenho que escrever entre margens | Cumpri parcialmente as margens | Tenho que escrever entre margens |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Está muito bem apresentado | Poderia estar melhor apresentado | Tenho que me preocupar com a apresentação | Poderia estar melhor apresentado | Tenho que me preocupar com a apresentação |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | | | |
| Fiz rápido e bem | Fiz lento e bem | Tenho que ser mais rápido(a) | Fiz rápido e bem | Tenho que ser mais rápido(a) |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Cumpri totalmente as margens | Cumpri parcialmente as margens | Tenho que escrever entre margens | Cumpri parcialmente as margens | Tenho que escrever entre margens |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Está muito bem apresentado | Poderia estar melhor apresentado | Tenho que me preocupar com a apresentação | Poderia estar melhor apresentado | Tenho que me preocupar com a apresentação |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | | | |
| Fiz rápido e bem | Fiz lento e bem | Tenho que ser mais rápido(a) | Fiz rápido e bem | Tenho que ser mais rápido(a) |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Cumpri totalmente as margens | Cumpri parcialmente as margens | Tenho que escrever entre margens | Cumpri parcialmente as margens | Tenho que escrever entre margens |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Está muito bem apresentado | Poderia estar melhor apresentado | Tenho que me preocupar com a apresentação | Poderia estar melhor apresentado | Tenho que me preocupar com a apresentação |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Letra: _____

Instrumento de autoavaliação preenchido pelos alunos no dia 15 de novembro de 2011

Anexo XXI: Ilustrações produzidas pelo autor do relatório







Anexo XXII: Fotografias

Estágio em EPE



Fotografia nº 1: Espaço para o acolhimento;
Área dos Jogos/Construções



Fotografia nº 2: Espaço para o acolhimento;
Área dos Jogos/Construções



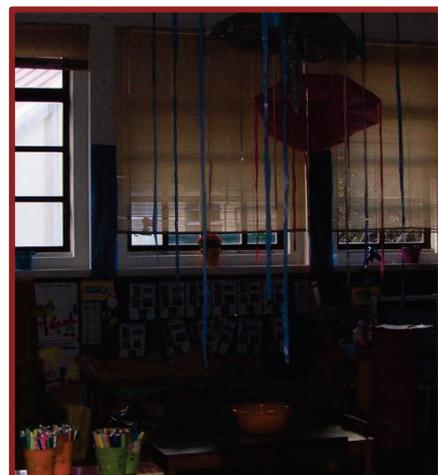
Fotografia nº 3: Área da Biblioteca



Fotografia nº 4: Cantinho dos Amigos



Fotografia nº 5: Área do Desenho e área da
Modelagem



Fotografia nº 6: Área do Recorte e
da Colagem



Fotografia nº 7: Área da Pintura



Fotografia nº 8: Área das Construções/Jogos



Fotografia nº 9: Casa dos Pescadores



Fotografia nº 10: Casa dos Pescadores



Fotografia nº 11: Casa dos Pescadores



Fotografia nº 12: Limite de crianças por Área



Fotografia nº 13: Hall – recreio interior



Fotografia nº 14: Recreio exterior do Pré-Escolar



Fotografia nº 15: Ginásio

A TABELA DAS PRESENCAS

| NOME | MÊS DA SEMANA | | | | | | |
|----------------|---------------|---------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | DOMINGO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
| AFONSO | | | | | | | |
| ANA CAROLINA | | | | | | | |
| ANTONIO | | | | | | | |
| CAROLINA | | | | | | | |
| CATERINA | | | | | | | |
| CRISTIANCA | | | | | | | |
| DIOGO | | | | | | | |
| FRANCISCO | | | | | | | |
| GIL | | | | | | | |
| GUILHERME | | | | | | | |
| JOÃO PEDRO | | | | | | | |
| LEONOR FONSECA | | | | | | | |
| LEONOR FONSECA | | | | | | | |
| LUIZ | | | | | | | |
| MADALENA | | | | | | | |
| MARIA ADRIAN | | | | | | | |
| MARGARIDA | | | | | | | |
| MARIA REGUEL | | | | | | | |
| MARTINA | | | | | | | |
| MATEUS | | | | | | | |
| MIGUEL | | | | | | | |
| PAULO | | | | | | | |
| PEDRO | | | | | | | |
| SOPHIA | | | | | | | |

Fotografia nº 16: Tabela de Presenças

A TABELA DAS RESPONSABILIDADES

| NOME | MÊS DA SEMANA | | | | | | |
|----------------|---------------|---------|-------|--------|--------|-------|--------|
| | DOMINGO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
| AFONSO | | | | | | | |
| ANA CAROLINA | | | | | | | |
| ANTONIO | | | | | | | |
| CAROLINA | | | | | | | |
| CATERINA | | | | | | | |
| CRISTIANCA | | | | | | | |
| DIOGO | | | | | | | |
| FRANCISCO | | | | | | | |
| GIL | | | | | | | |
| GUILHERME | | | | | | | |
| JOÃO PEDRO | | | | | | | |
| LEONOR FONSECA | | | | | | | |
| LEONOR FONSECA | | | | | | | |
| LUIZ | | | | | | | |
| MADALENA | | | | | | | |
| MARIA ADRIAN | | | | | | | |
| MARGARIDA | | | | | | | |
| MARIA REGUEL | | | | | | | |
| MARTINA | | | | | | | |
| MATEUS | | | | | | | |
| MIGUEL | | | | | | | |
| PAULO | | | | | | | |
| PEDRO | | | | | | | |
| SOPHIA | | | | | | | |

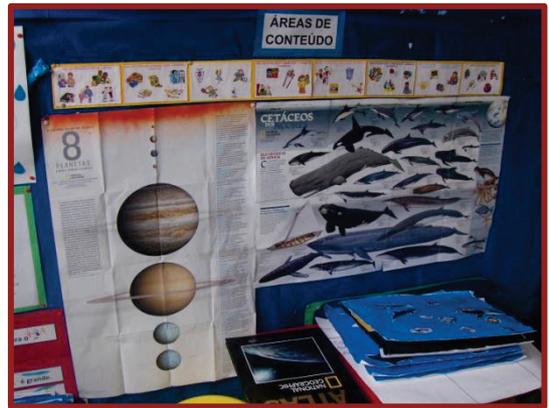
Fotografia nº 17: Tabela de Responsabilidades



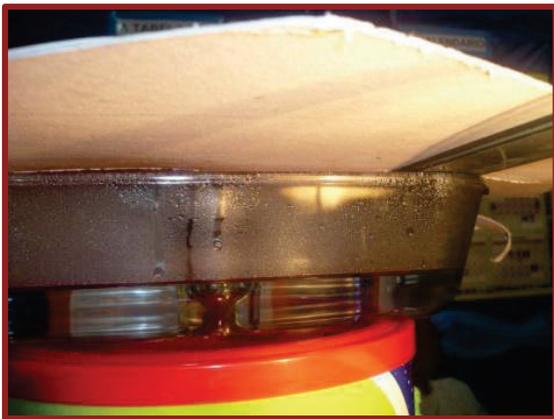
Fotografia nº 18: Criança sozinha no Cantinho dos Amigos



Fotografia nº 19: Gráfico dos animais que as crianças queriam construir



Fotografia nº 20: Cartazes sobre os cetáceos e sobre os planetas afixados na sala



Fotografia nº 21: Dificuldade em ver “Por que chove?” porque embaciou (17.02.2011)



Fotografia nº 22: Surpresa – Maquete do Ciclo da Água (21.02.2011)



Fotografia nº 23: Dinamização da Área do recorte e colagem (21.02.2011)



Fotografia nº 24: Dinamização da Área do recorte e colagem (21.02.2011)



Fotografia nº 25:Construção da Orca
(23.02.2011)



Fotografia nº 26:Construção da Orca
(23.02.2011)



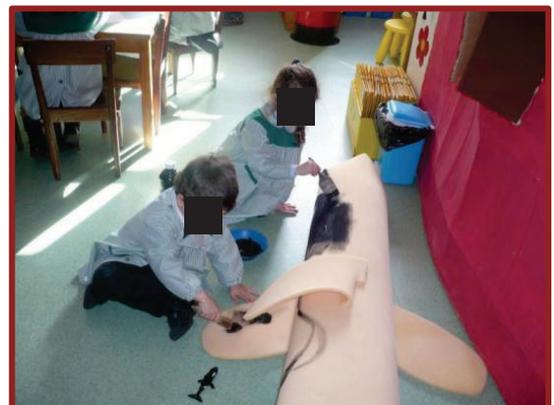
Fotografia nº 27:Experiência “Flutua ou não flutua?” (24.02.2011)



Fotografia nº 28:Experiência “Flutua ou não flutua?” (24.02.2011)



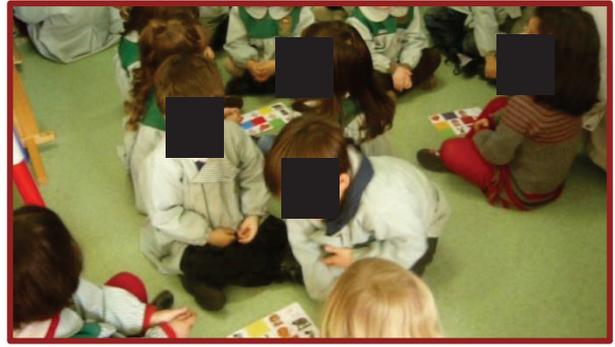
Fotografia nº 29:Planificação e avaliação
semanais das crianças



Fotografia nº 30:Pintura da Orca (10.03.2011)



Fotografia nº 31:Loto dos Animais (10.03.2011)



Fotografia nº 32:Loto dos Animais (10.03.2011)



Fotografia nº 33: Planificação registada em pequeno grupo (14.03.2011)



Fotografia nº 34:Visita de um pai – Dinamização da hora do conto (25.03.2011)



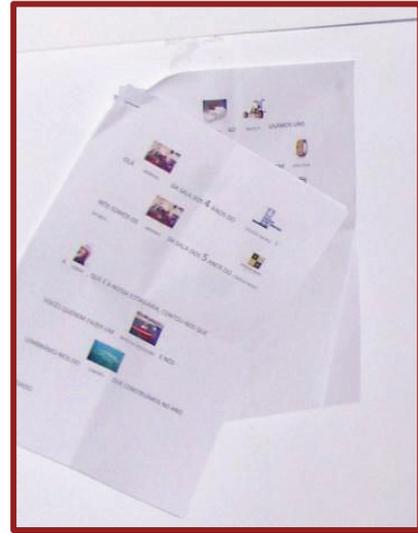
Fotografia nº 35:Foca (28.03.2011)



Fotografia nº 36:Visita de uma mãe – A higiene oral (04.04.2011)



Fotografia nº 37:Carta de outra Instituição (05.04.2011)



Fotografia nº 38:Carta de outra Instituição (05.04.2011)



Fotografia nº 39:MA ensina aos amigos o que está no seu livro (07.04.2011)



Fotografia nº 40:Visita de uma mãe – os Planetas (07.04.2011)



Fotografia nº 41: Barco construído com um triciclo (19.04.2011)



Fotografia nº 42: Brincadeira na Casa dos Pescadores (19.04.2011)



Fotografia nº 43: Brincadeira na Casa dos Pescadores: máquina registadora (19.04.2011)



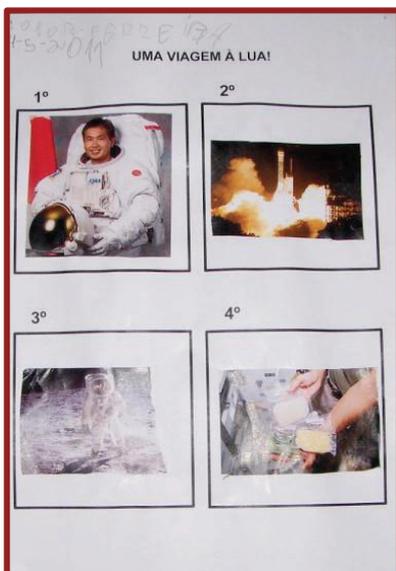
Fotografia nº 44: Brincadeira na Casa dos Pescadores: canas de pesca (19.04.2011)



Fotografia nº 45: Crianças a trabalhar de forma autónoma (26.04.2011)

| NOMES | DIAS DA SEMANA | | | | | | TOTAL |
|-----------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| | DOMINGO | 1.ª FEIRA | 2.ª FEIRA | 3.ª FEIRA | 4.ª FEIRA | 5.ª FEIRA | |
| AFONSO | | | | | | | 0/7 |
| ANA CAROLINA | | | | | | | 0/7 |
| ANTONIO | | | | | | | 0/7 |
| CAROLINA | | | | | | | 0/7 |
| CATARINA | | | | | | | 0/7 |
| CONSTANÇA | | | | | | | 0/7 |
| DIOGO | | | | | | | 0/7 |
| FRANCISCO | | | | | | | 0/7 |
| GIL | | | | | | | 0/7 |
| GUILHERME | | | | | | | 0/7 |
| JOÃO PEDRO | | | | | | | 0/7 |
| LEONOR FERREIRA | | | | | | | 0/7 |
| LEONOR FONSECA | | | | | | | 0/7 |
| LUIS | | | | | | | 0/7 |
| MADALENA | | | | | | | 0/7 |
| MARIA AGUIAR | | | | | | | 0/7 |
| MARGARDA | | | | | | | 0/7 |
| MARIA MIGUEL | | | | | | | 0/7 |
| MARIANA | | | | | | | 0/7 |
| MATEUS | | | | | | | 0/7 |
| MIQUEL | | | | | | | 0/7 |
| PAULO | | | | | | | 0/7 |
| PEDRO | | | | | | | 0/7 |
| SOPHIA | | | | | | | 0/7 |

Fotografia nº 46: Nova linha e nova coluna na tabela de presenças (02.05.2011)



Fotografia nº 47: “Uma viagem à Lua” (02.05.2011)



Fotografia nº 48: Pódio da Amizade (06.05.2011)



Fotografia nº 49: Amigos da Semana (06.05.2011)



Fotografia nº 50: Ramo de uma Cerejeira que uma criança trouxe para a sala (09.05.2011)



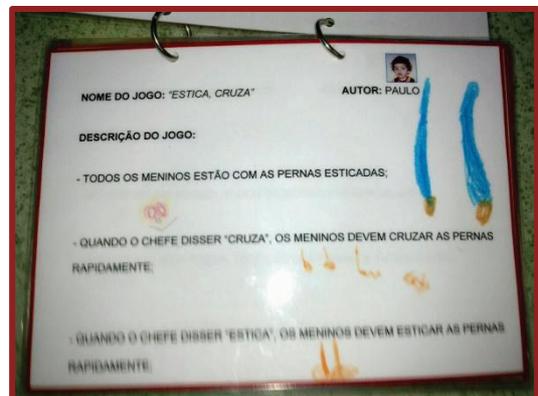
Fotografia nº 51: Registo dos jogos inventados pelas crianças (09.05.2011)

| TABELA DAS APRENDIZAGENS | | |
|-----------------------------|---|--|
| O QUE SABIAMOS | O QUE APRENDEMOS | O QUE QUEREMOS APRENDER |
| - A CIDADE E O CANTO | - CANÇÕES DO MAR E DOS ANIMAIS DO MAR | - MAIS COISAS SOBRE OS PLANETAS E O ESPAÇO |
| - O GOLFINHO | - CRUSTÁCEOS | - OS ANIMAIS QUE VIVEM NA SELVA |
| - A ESTRELA DO MAR | - CETÁCEOS | - OS DINOSAURIOS |
| - CAVALO MARINHO | - MOLUSCOS | - VE SETAR EXPOSIÇÕES E MUSEUS |
| - O POLVO | - AVES MARINHAS | |
| - PINGUIM | - EQUINODERMES | |
| - TUBARÃO | - PEIXES | |
| - QUE OS POLVOS SE CAMUFLAM | - REPTÉIS MARINHOS | |
| | - ÁGUA SALGADA: MARES, OCEANOS | |
| | - ÁGUA DOCE: RIOS, LAGOS | |
| | - NA ÁGUA DOCE EXISTEM CARNÍVOROS | |
| | - O CANAL MARINHO TRANSPARENTA OS SEUS FILHOS | |
| | - NA ÁGUA SALGADA EXISTEM TARTARUGAS, CARANGUELOS, ANEIS | |
| | - A ESTRELA DO MAR QUANDO PERDE UM BRAÇO REGENERAA | |
| | - APRENDEMOS O DINHEIRO E PODERMOS COMPRAR, SENTIR COMIDA, ROUPA, BANHUELOS | |
| | - APRENDEMOS QUE OS PIRATAS ERAM OS SALTADORES DO MAR | |
| | - APRENDEMOS TANTO BEM COMO MAL | |
| | - RECICLAR, | |
| | - POUPAR ÁGUA, | |
| | - AJUDAR A RECOLHER LIXO, | |
| | - COZINHA VEGETAL, | |
| | - POUPAR ENERGIA | |
| | - APRENDEMOS OS OCEANOS: INDIANO, ÁRTICO, ANTÁRTICO, PACÍFICO E ATLÂNTICO | |
| | - APRENDEMOS O PAROL | |
| | - APRENDEMOS A VERBES VERDE E AMARELO | |
| | - APRENDEMOS A VERBES VERDE E AMARELO | |
| | - APRENDEMOS A VERBES VERDE E AMARELO | |

Fotografia nº 52: Tabela das Aprendizagens (12.05.2011)



Fotografia nº 53: Livro de Jogos da Sala dos 4 Anos (16.05.2011)



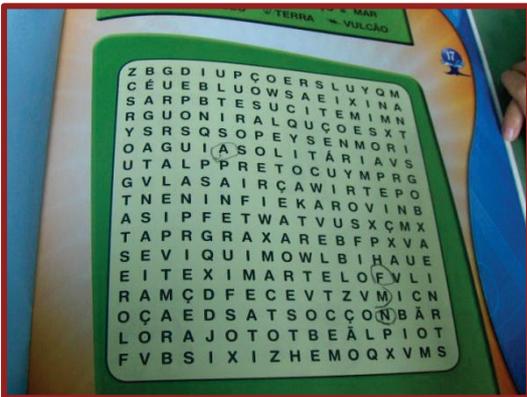
Fotografia nº 54: Livro de Jogos da Sala dos 4 Anos (16.05.2011)



Fotografia nº 55:Surpresa para o A - livros dos Gormitis (16.05.2011)



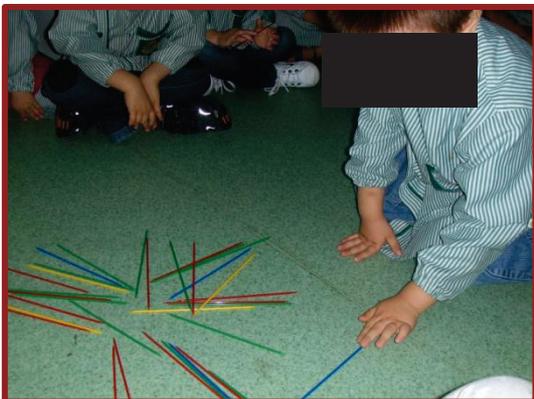
Fotografia nº 56:Trabalho com os livros dos Gormitis (16.05.2011)



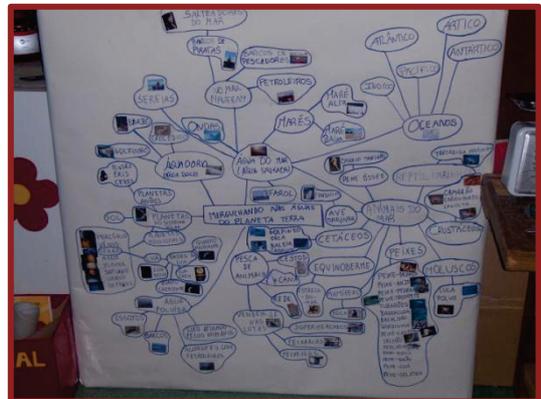
Fotografia nº 57:Trabalho com os livros dos Gormitis (16.05.2011)



Fotografia nº 58:Trabalho com os livros dos Gormitis (16.05.2011)

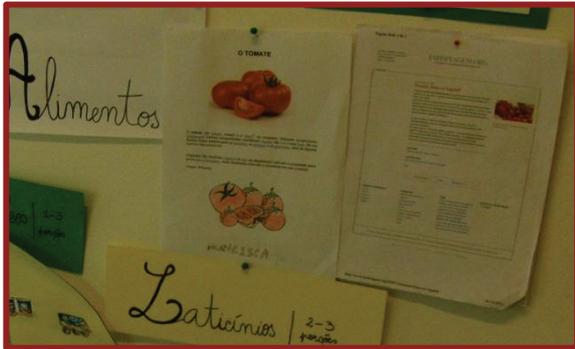


Fotografia nº 59: Jogo "Micado" (18.05.2011)



Fotografia nº 60:Teia do Projeto Lúdico (18.05.2011)

Estágio em 1º CEB



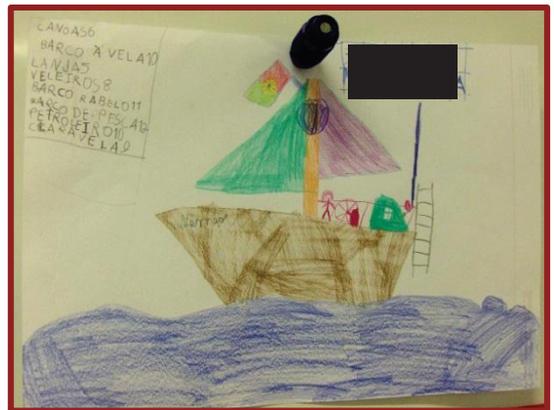
Fotografia nº 61: Pesquisas trazidas pelos alunos sobre o tomate (19.10.2011)



Fotografia nº 62: Organização da sala para a realização de um trabalho de grupo (24.10.2011)



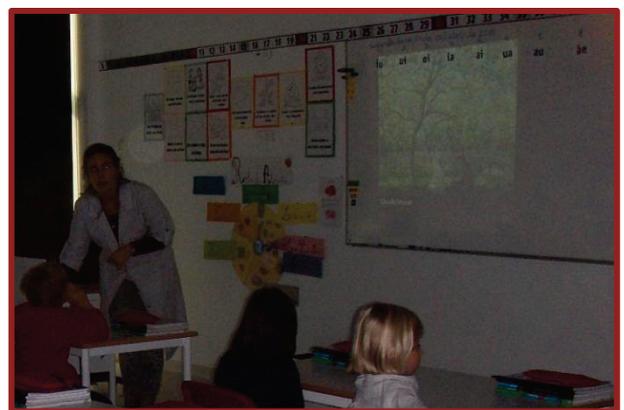
Fotografia nº 63: "Kit Investigador" entregue a cada grupo (24.10.2011)



Fotografia nº 64: Presente da M para a turma (25.10.2011)



Fotografia nº 65: Dominó de embarcações utilizado pelo par pedagógico (31.10.2011)



Fotografia nº 66: Observação e interpretação de 4 obras de Monet (2.11.2011)



Fotografia nº 67: Frases sobre os quadros de Monet (2.11.2011)



Fotografia nº 68: Realização de operações numéricas através das barras de *Cuisinaire* (7.11.2011)



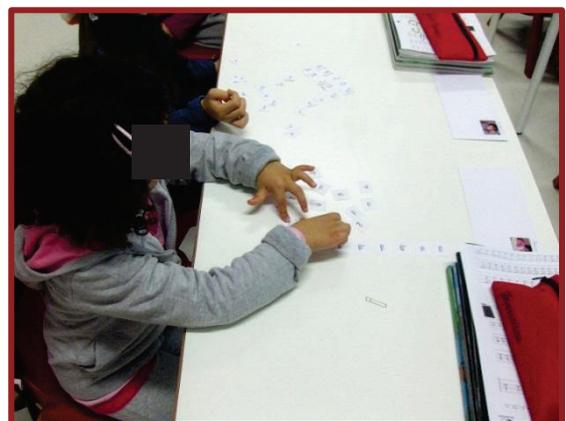
Fotografia nº 69: Realização de operações numéricas através das barras de *Cuisinaire* (7.11.2011)



Fotografia nº 70: Adivinha da letra "T" (8.11.2011)



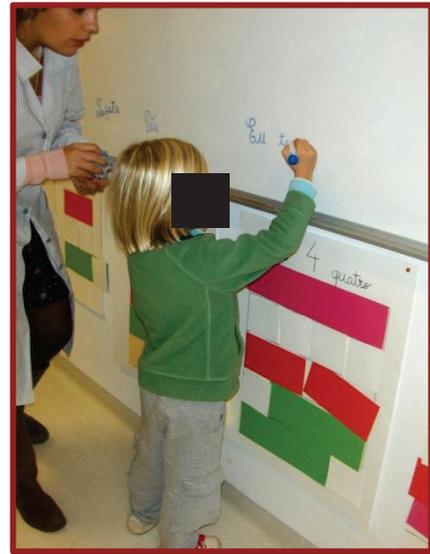
Fotografia nº 71: Envelopes individuais com todas as letras e ditongos aprendidos até à data (8.11.2011)



Fotografia nº 72: Jogo dos envelopes a pares – formar palavras (8.11.2011)



Fotografia nº 73: Jogo dos envelopes a pares – formação de uma frase (8.11.2011)



Fotografia nº 74: Registo da frase no quadro (8.11.2011)



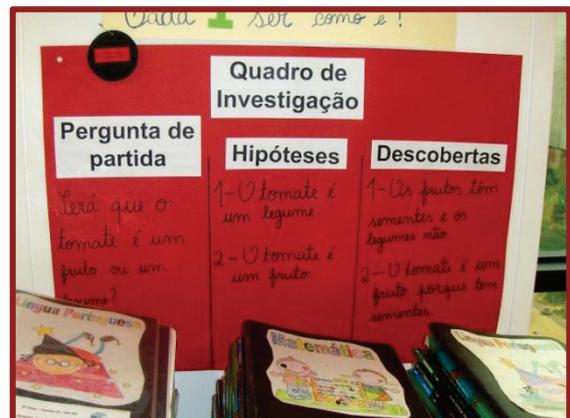
Fotografia nº 75: Registo da frase no caderno diário (8.11.2011)



Fotografia nº 76: Experiência “fruto ou legume?” (8.11.2011)



Fotografia nº 77: Experiência “fruto ou legume?” (8.11.2011)



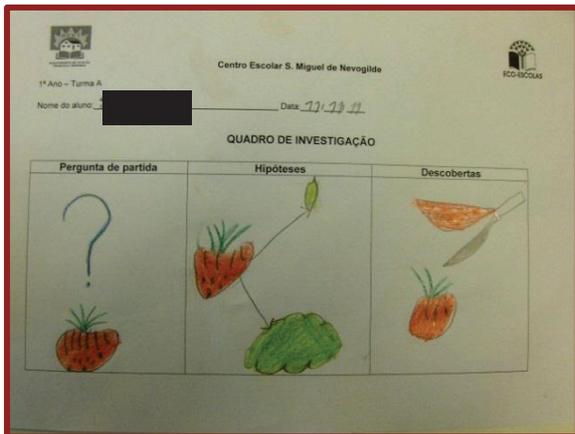
Fotografia nº 78: Quadro de investigação da experiência “fruto ou legume?” (8.11.2011)



Fotografia nº 79: Colocação do tomate na roda dos alimentos (8.11.2011)



Fotografia nº 80: Árvore da turma decorada para o Outono (9.11.2011)



Fotografia nº 81: Quadro de investigação de cada aluno (11.11.2011)



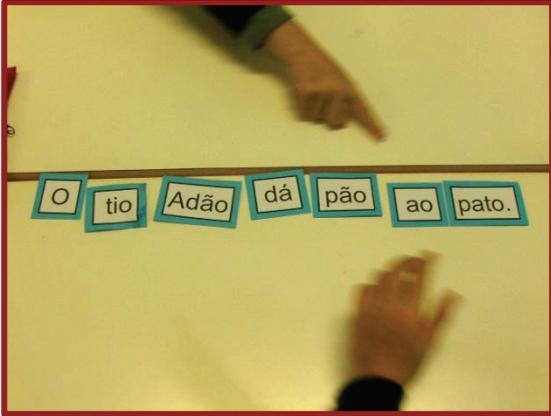
Fotografia nº 82: Manipulação dos Blocos Lógicos em grupos (14.11.2011)



Fotografia nº 83: Tabela de organização dos Blocos Lógicos criada pelos alunos (14.11.2011)



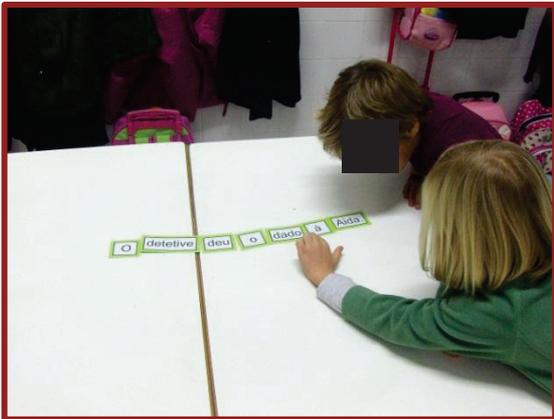
Fotografia nº 84: A MA a ajudar o D na realização de um exercício (14.11.2011)



Fotografia nº 85: Formação de frases em grupos de trabalho (21.11.2011)



Fotografia nº 86: Formação de frases em grupos de trabalho (21.11.2011)



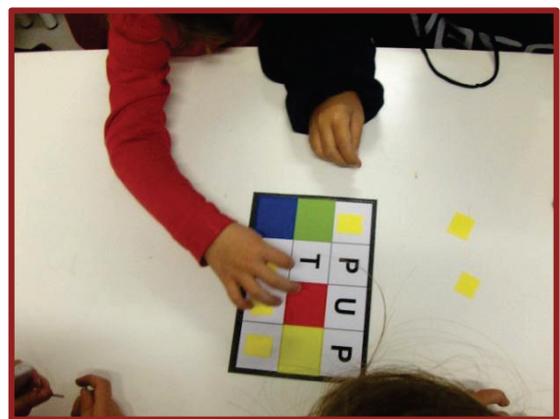
Fotografia nº 87: Formação de frases em grupos de trabalho (21.11.2011)



Fotografia nº 88: Dramatização das frases construídas para a turma tentar adivinhar (21.11.2011)



Fotografia nº 89: Dramatização das frases construídas para a turma tentar adivinhar (21.11.2011)



Fotografia nº 90: Jogo "loto das letras" (21.11.2011)



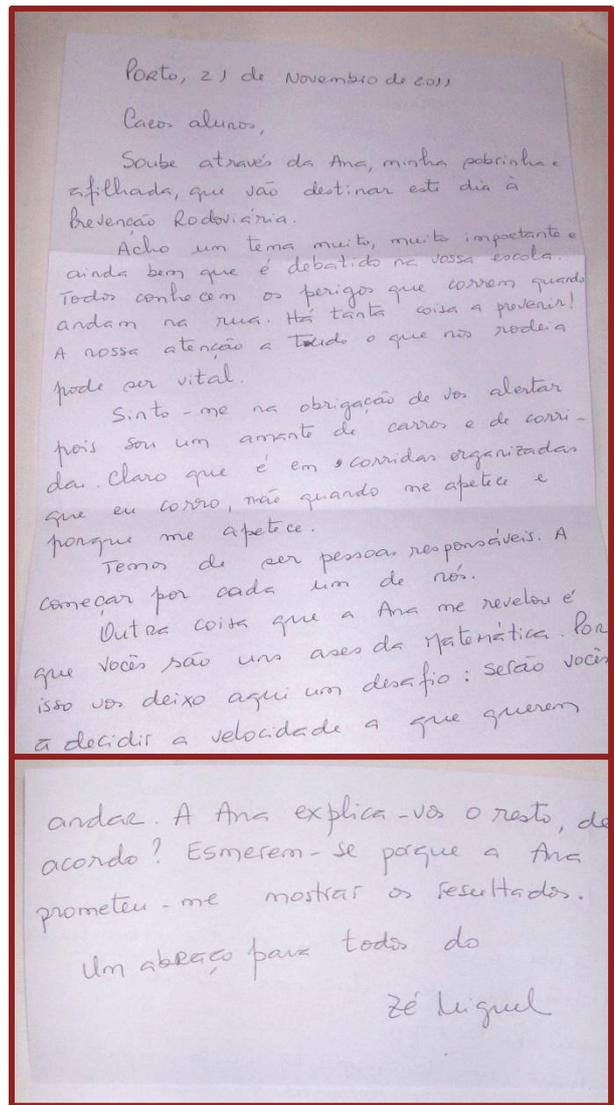
Fotografia nº 91: Observação e interpretação de 4 fotografias sobre a Prevenção Rodoviária (22.11.2011)



Fotografia nº 93: Leitura da carta de um piloto para a turma (22.11.2011)



Fotografia nº 94: Fotografia do piloto (22.11.2011)



Fotografia nº 92: Carta de um piloto para a turma (22.11.2011)



Fotografia nº 95: História "A bruxa Mimi" na Biblioteca (23.11.2011)



Fotografia nº 96: História “A bruxa Mimi” na Biblioteca (23.11.2011)



Fotografia nº 97: Iniciação à letra “M” a partir do nome da personagem da história “a bruxa Mimi” (23.11.2011)



Fotografia nº 98: Experiência “flutua ou não flutua” (25.11.2011)



Fotografia nº 99: Momento de previsão dos resultados da experiência “flutua ou não flutua” (25.11.2011)



Fotografia nº 100: Ensaios para a dança (12.12.2011)



Fotografia nº 101: Ensaios para a dança (12.12.2011)



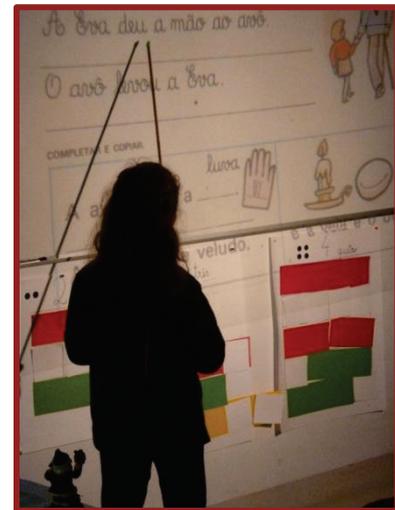
Fotografia nº 102: Organização do espaço para a realização das decorações de Natal (12.12.2011)



Fotografia nº 103: Coroa de Natal construída com rolhas (12.12.2011)



Fotografia nº 104: Estrelas construídas com massas (12.12.2011)



Fotografia nº 105: Leitura de frases projetadas (13.12.2011)



Fotografia nº 106: Aluno a fazer a leitura e aluno responsável pelo retroprojektor (13.12.2011)



Fotografia nº 107: Jogo das palavras (13.12.2011)



Fotografia nº 108: Gravação da dança para o presente de Natal dos pais (13.12.2011)



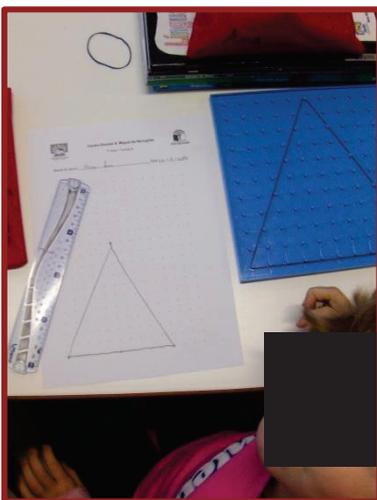
Fotografia nº 109: Gravação da música cantada para o presente de Natal dos pais (13.12.2011)



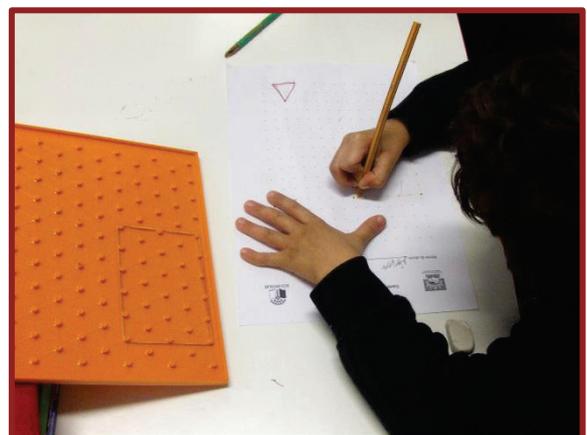
Fotografia nº 110: "Peixinho das rimas" (09.01.2012)



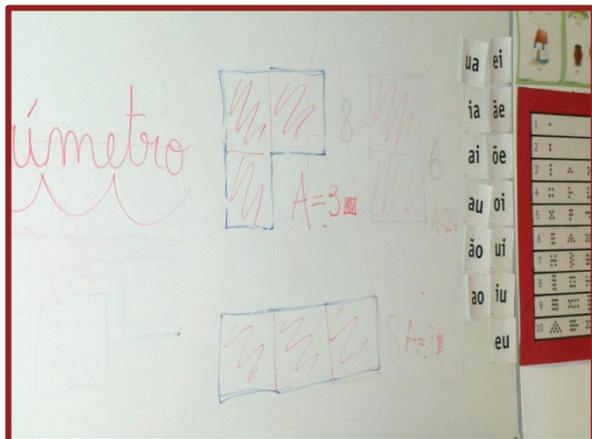
Fotografia nº 111: "Peixinho das rimas" (09.01.2012)



Fotografia nº 112: Trabalho com o *geoplano* e registo (10.01.2012)



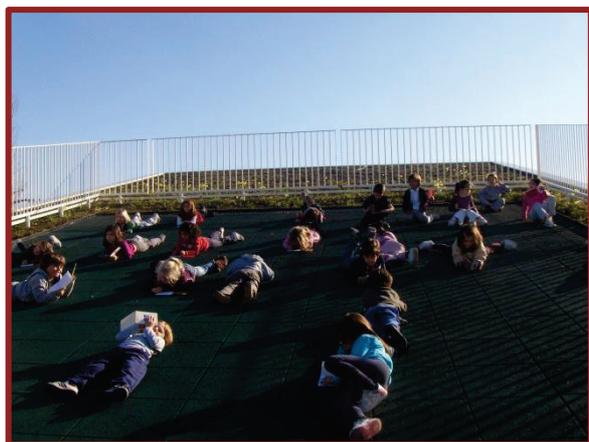
Fotografia nº 113: Trabalho com o *geoplano* e registo (10.01.2012)



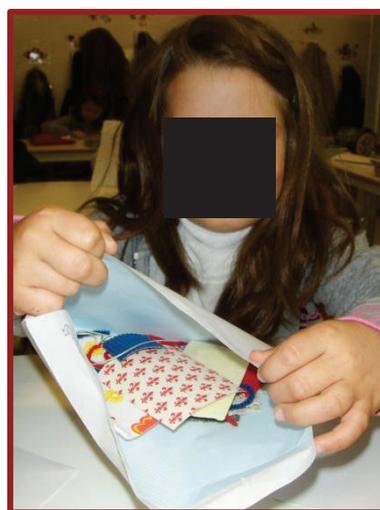
Fotografia nº 114: Noção de área e de perímetro através do *geoplano* (10.01.2012)



Fotografia nº 115: Diário dos sons (10.01.2012)



Fotografia nº 116: Diário dos sons (10.01.2012)



Fotografia nº 117: Envelope com materiais para cada aluno (11.01.2012)



Fotografia nº 118: Discussão sobre as ilustrações realizadas (11.01.2012)

Anexo XXIII: Registos de Incidentes Críticos

Registo de incidente crítico nº 1 (estágio em EPE)

Nome da criança: M e o resto do grupo

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 21.02.2011

Incidente

Estão todas as crianças na roda com o educador e a estagiária a registar a planificação e são 11h e 20 minutos. O M pergunta “I, quando é que vamos para as áreas?” ao que o educador responde com um sorriso “M, estamos a acabar de fazer a planificação. Vocês demoram tanto tempo porque se distraem uns com os outros e adormecem a desenhar!”. A criança volta a insistir “Mas eu estou cansado...”. Ouvem-se as outras crianças em coro “Eu também, eu também, eu também...”.

Comentário

A planificação registada pelas crianças, apesar de ser algo fundamental, demora bastante tempo e estas, como se pode perceber através deste registo, ficam cansadas de estarem sentadas tanto tempo seguido à espera.

Registo de incidente crítico nº 2 (estágio em EPE)

Nome da criança: A e P

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 10.03.2011

Incidente

Ao fim da manhã, o educador e a estagiária pedem para as crianças arrumarem. À medida que vão acabando de arrumar, as crianças vão-se sentando na roda. Já quase todas as crianças estão na roda. Faltam apenas as crianças que estão a arrumar a Casa dos Pescadores. Então, a estagiária pergunta a essas crianças: “Por que é que estão a demorar tanto tempo a arrumar? Estão todos a ajudar” ao que o A diz “Sim. Mas está tudo desarrumado olha...”. De seguida, o educador diz: “A seguir ao almoço vêm arrumar” e o P diz: “Pois.”.

Comentário

Neste dia, tal como em outros dias, as crianças que estão na Casa dos Pescadores demoram muito tempo a arrumar a área e têm de o fazer na hora de brincar no recreio.

Registo de incidente crítico nº 3 (estágio em EPE)

Nome das crianças: LFO e LFE

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 16.03.2011

Incidente

A LFO traz para a sala um metalofone e, quando questionada, diz que trouxe um xilofone. A estagiária pergunta: “Será que é um xilofone? O xilofone que vocês já conhecem é de madeira; e este? De que material é feito?”. A LFE diz que é feito de metal e, logo de seguida, diz: “Então, é um metalofone!”.

Comentário

A LFO é capaz de identificar o material do instrumento e ainda de formar uma nova palavra através da aglutinação de duas palavras já conhecidas.

Registo de incidente crítico nº 4 (estágio em EPE)

Nome da criança: P e outras crianças

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 22.04.2011

Incidente

Antes de lanchar, o P dirige-se à tabela de presenças e vai apontando com o dedo para alguns nomes de crianças enquanto faz, em voz alta, uma contagem. De seguida, este diz: “Ana, hoje não vieram três meninos”. A estagiária diz: “Pois foi P, muito bem!” e, de imediato, outras crianças começam a perguntar: “Posso contar também?”. Então, algumas crianças vão contar os meninos que faltaram durante a semana que passou.

Comentário

Ao ver uma criança a contar as crianças que tinham faltado e a ser congratulado, as outras também se interessaram pela atividade, interesse este que se foi mantendo ao longo da semana seguinte.

Registo de incidente crítico nº 5 (estágio em EPE)

Nome da criança: S e outras crianças

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 26.04.2011

Incidente

O grupo está reunido na roda, ao final da manhã, a decidir o que se vai fazer neste dia. As crianças dizem o que há para fazer (construir o tubarão tigre e tubarão azul, fazer o presente para a mãe e construir os peixes) e não há consenso. Então, a S pergunta: “I, vamos votar?”.

Comentário

As crianças já estão habituadas a discutir o trabalho que há para fazer e a decidir o que querem fazer em cada dia. Como tal, pode observar-se que as crianças já têm desenvolvido o espírito de negociação.

Registo de incidente crítico nº 6 (estágio em 1º CEB)

Nome da criança: L e R

Idade: 6 anos

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 11.10.2011

Incidente

Os alunos estão a realizar um exercício do manual de Matemática no qual é pedido para que rodeiem o objeto mais grosso. A L olha para a R e pergunta: “O que é grosso?” ao que a R responde: “Não sei...”, chamando, de seguida, o professor cooperante.

Comentário

Através deste registo, é perceptível que alguns alunos não conhecem e não compreendem o conceito de espessura e que, desse modo, não conseguem realizar alguns exercícios que lhes são pedidos.

Anexo XXIV: Registos Contínuos

Registo contínuo nº 1 (estágio em EPE)

Nome da criança: MD

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante)

Data: 21.02.2011

Contexto de Observação: sala, depois de a estagiária ter explicado o Ciclo da Água através da maquete.

Observação

A estagiária pergunta se perceberam o que esta tinha explicado. Ouvem-se as crianças em unísono a dizer que sim. Quando as crianças ficam em silêncio, a MD diz “Eu sei” e começa a explicar o Ciclo da Água. A estagiária pergunta à criança se esta quer explicar novamente ao resto do grupo para quem não percebeu tão bem poder aprender. A MD levanta-se do seu lugar, põe o cabelo atrás das orelhas e senta-se ao pé da estagiária, olhando-a nos olhos, e começa a explicar com o apoio da estagiária.

MD: (a estagiária aponta para a água) A água dos rios, lagos e oceanos... (a estagiária aponta para o Sol) ...aquece com o Sol.

Estagiária: E, por isso, eva...

MD: Evapora.

Estagiária: E formam-se o quê?

MD: As nuvens.

Estagiária: Muito bem MD. E depois? O vapor de água aproxima-se da atmos...

MD: ...fera...

Estagiária: Que é muito quente?

MD: Não, é muito frio. E transforma-se em gotinhas de água.

Estagiária: Isso mesmo. E ainda te lembras como se chama quando a água passa de vapor ao estado líquido? Condensa...

Todos: ...ção.

Estagiária: Muito bem. Estão todos atentos MD, já viste? E então formam-se gotinhas de água e o que é que acontece?

MD: Começa a chover.

Estagiária: Pois é, começa a chover, dá-se a precipitação. Mas aqui no cimo das montanhas está branco. O que é MD?

MD: É neve. Porque está mais frio.

Estagiária: Está mais frio porque está mais perto da atmos...

MD: Atmosfera!

Estagiária: Muito bem, MD, estiveste muito atenta. Olha, e depois de chover, o que acontece à água? Cai na terra e para onde vai?

MD: Vai para debaixo da terra e depois para os oceanos outra vez.

Estagiária: Pois é, a água infiltra...

MD: ...-se!

Estagiária: Boa, MD, estás de parabéns. O que é que a MD merece?

Todas as crianças batem palmas e a MD volta para o lugar com um sorriso na cara.

Registo contínuo nº 2 (estágio em EPE)

Nome das crianças: A, C, CT, CO, D, JP, MD, MA, MM, MR **Idade:** 4 anos

M, MT, MI, PA, S

Data: 22.02.2011

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante)

Contexto de Observação: sala, ao fim da manhã, depois de termos chegado da Sessão de Movimento

Observação

A estagiária pede aos meninos que se sentem.

A S senta-se num cantinho, de pernas cruzadas, em silêncio. A C, a CT e a MD estão as três de pé a conversar, junto ao armário onde está a tartaruga. A CO chega do quarto de banho e vai ter com as três meninas. O D senta-se e chama o MT, mostrando-lhe um livro de carros que tinha trazido. Os dois conversam enquanto veem o livro. O A, que estava sentado, levanta-se e vai sentar-se ao lado destes dois meninos para também poder ver o livro. O MI e o JP estão os dois sentados no meio da roda a observar os desenhos que traziam na bata. Apontam para o desenho, falam baixinho para que ninguém os ouça e riem alto. A MM senta-se na roda, cantando baixinho e mexendo as mãos. A M, a MR e o PA não estão na roda. Estão os três à procura de fotografias que tenham ficado nas áreas, por arrumar. A MR vem com uma fotografia na mão e a M diz: “Essa é a minha”. A MR diz que foi ela que encontrou. O PA acompanha a MR dizendo que foi ele que encontrou. A estagiária diz que está à espera deles na roda e que não é altura para o fazer e o PA diz que tem de ser porque se não depois os meninos não sabem das suas fotografias. A MA diz repetidamente que tem uma camisola nova que recebeu nos anos.

Quando todos já estão reunidos na roda, a estagiária faz um barulho “hmmmmmmmm” para pedir a atenção das crianças. As crianças repetem mas o PA e a MA continuam a conversar. A estagiária continua a fazer o barulho de concentração interrompendo-o com um pedido para que estes se sentem. Quando todos ficam em silêncio, a estagiária pergunta às crianças o que tinha ficado pensado para fazerem quando viessem da ginástica. A S tinha ficado de ver o filme das baleias que o GU tinha trazido. O MI diz: “Vamos para as áreas”, enquanto a MA puxa a bata da estagiária e aponta para a sua camisola.

A estagiária diz às crianças: “A MA tem uma coisa para mostrar. Ela esteve doente mas entretanto fez anos, não foi?”. As crianças respondem que sim. A estagiária diz à MA que se levante e mostre o que queria. A criança levanta-se e levanta a bata para mostrar a sua camisola. A estagiária diz: “MA, vamos fazer uma passagem de modelos! Vais até ali e depois viras-te, voltas e sentas-te!”. A MA vai andando devagarinho com um sorriso tímido. Ouvem-se as restantes crianças, umas por cima das outras, dizer que também têm alguma peça de roupa para mostrar. A estagiária diz que todos farão a passagem de modelos. Cada criança desfila, enquanto a estagiária vai dizendo “Muito bem”, “Que jeito para desfilas” ou ainda elogiando a peça de roupa que queriam mostrar. Sempre que uma criança acaba o desfile, as outras, imitando a estagiária, batem palmas.

Já todas as crianças desfilaram e já são 11h e 30 minutos. A estagiária diz que vai procurar o filme do GU para colocar. O MI, a CO e a M pedem para irem para as áreas. As restantes crianças, excepto a S, conversam e brincam já levantadas. A S diz “Ó Ana, o GU não está cá. Podíamos ver quando ele voltar”. A estagiária pede às crianças que a ouçam só um bocadinho e diz: “Pronto, já percebi que o que vocês querem neste momento é brincar muito e conversar. MD, distribui as fotografias das áreas.

Registo contínuo nº 3 (estágio em EPE)

Nome das crianças: PA, LFO, MA, CO, P, D, S, GU, JP **Idade:** 3 e 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante) **Data:** 31.03.2011

Contexto de Observação: sala, ao final da manhã

Observação

As crianças estão na roda a conversar. O PA está de pernas esticadas e diz que tem um jogo. Este diz que se chama “Estica e cruza”, executando estes movimentos. Começa, então, a explicar o jogo. O PA diz que todos os meninos têm de estar com as pernas esticadas. Quando ele disser cruza, todos têm de cruzar e quando ele disser estica, todos têm de voltar a esticar rapidamente as pernas. O educador diz: “Vamos lá jogar, então”. O PA diz “Estica, cruza, estica, cruza, estica, cruza”, cada vez mais rápido, e todas as crianças, o educador e a estagiária jogam o seu jogo. O educador dá os parabéns ao PA pelo jogo e diz que este cansa muito. A criança diz que inventou mais um jogo. O educador pergunta: “Mais outro, PA? Este responde que sim e começa a explicar: “É assim: há três tubarões que sou eu e mais dois meninos e cinco peixinhos que têm de fugir a nadar. O educador questiona a criança, perguntando se ele é sempre tubarão, ao que o PA responde afirmativamente. O educador diz para jogarem. O PA escolhe os tubarões e os peixinhos e começa o jogo. O PA diz que os peixes têm de fugir a nadar, portanto deitados. De seguida, a LFO diz que também tem um jogo. Quando questionada pelo educador, esta diz que é parecido com o do PA mas que, no jogo dela, os tubarões vão trocando. O educador diz que é muito boa ideia para todos poderem ser tubarões e o PA diz “Pois...”. A MA põe o dedo no ar e diz: “Um dia na ginástica podemos fazer um jogo. Cada um escolhe o que quer ser e depois são pares”. “E depois?”, pergunta a estagiária. A MA

diz que um tem de fugir e outro de apanhar e, quando um conseguir apanhar o outro, trocam. A CO interrompe a MA e diz, remetendo-se ao jogo anterior, que, quando um peixinho for apanhado, este deve ficar em posição de estátua. O educador diz que essa ideia é muito boa e o P diz que em vez de cinco peixinhos devem ser todas as crianças que não são tubarões. O Diogo diz que também tem um jogo e explica-o, dizendo que a música está a tocar e todos devem mexer a mão como ele. Quando a música parar, todos têm de parar de mexer a mão. Este afirma que, quem for o último a parar de mexer a mão, sai do jogo. O educador comenta: “Esse é giro também, D. Vamos jogar?”. As crianças dizem que sim e a estagiária vai colocar uma música. O D, ao longo do jogo, vai dizendo quem é que perdeu até ficar só ele e, dessa forma, ser ele a ganhar. O educador pergunta se é sempre ele a dizer quem demorou mais ao que a criança responde que sim. A S coloca o dedo no ar e diz que tem uma ideia para o jogo dos tubarões: para ser salvo o peixinho, outro peixinho tem de passar por baixo das pernas dele. O GU diz, sem pôr o dedo no ar, que também tem um jogo: “Olha, é futebol à caranguejo”. O educador pergunta como se joga e este diz que é assim, colocando-se em posição de caranguejo. A estagiária diz que esse jogo é muito giro e que também devíamos jogar na ginástica. O JP diz que inventou um jogo diferente – o jogo do caracol. O educador pergunta: “Ai é? E como é que se joga ao jogo do caracol, JP?”. O JP explica que há uns meninos que são caracóis e outros que são pessoas. Este diz que os caracóis andam de rabo para o ar, exemplificando e dizendo “assim”. E continua dizendo que, quando as pessoas andam muito perto dos caracóis, estes tem que se esticar para não serem pisados e morrerem. O educador dá os parabéns ao JP e a todas as crianças pelos jogos e a estagiária diz que apontou o que eles disseram para depois podermos jogar aqueles jogos tão giros. O educador diz que já estão atrasados para o almoço e pede ao responsável por fazer o comboio para chamar os meninos.

Registo contínuo nº 4 (estágio em EPE)

Nome das crianças: F e MI

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante) **Data:** 07.04.2011

Contexto de Observação: sala, durante o lanche da manhã

Observação

F – Hoje joga o Benfica e o Porto.

Estagiária – E o Braga também!

F – Ai é?

Estagiária – É. O Braga também ganhou.

MI – F, o Bébé já foi embora, não já?

F – Não!

Estagiária – Quem é o Bébé? O jogador do Guimarães?

F – Não, da Académica.

Estagiária – Ah! E vocês sabem de que cidade é a Académica?

MI – Eu sei, eu sei...

Mas o MI nada diz.

Estagiária – Co...

F – Coimbra!

Registo contínuo nº 5 (estágio em EPE)

Nome das crianças: A, AT, G, GU, F, MM

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante) **Data:** 27.04.2011

Contexto de Observação: sala, durante o acolhimento, quando duas crianças que só tinham chegado nesse dia contavam o que tinham feito nas férias da Páscoa.

Observação

Estagiária – Então como é que conheceste essas novas amigas?

A – Eu estava à beira delas, eu e a minha irmã, e depois a L falou connosco. Para perguntar se nós queríamos falar com elas. Mas, e nós quisemos.

Estagiária – Muito bem! Assim é que é. Fazer muitos amigos. E tens alguma coisa muito gira que querias contar aos amigos?

A – Fui para a piscina.

Estagiária – Uau! Quem é que também tinha ido para a piscina? Não, para o mar?

GU – Eu!!!

Estagiária – Pois... houve muitos meninos que foram...

CO – Eu fui.

A – Olha, havia uma casa que era a casa dos peixinhos...

F – Eu tenho um peixinho. No bolso.

A – Não é nada. É um cão de brincar.

Estagiária – Que fixe! Os meninos que ainda estão a lanchar não conversam. E o AT para onde é que foi também?

AT – Algarve.

Estagiária - E não se cruzaram...não é esquisito? Estou a brincar... o Algarve é tão grande, não é? Nas férias de Verão até estamos muitos meninos no Algarve e não nos encontramos...

A – Posso perguntar uma coisa ao AT?

Estagiária – Podes, claro.

A – AT, estavas em cima ou em baixo?

Estagiária – Em cima ou em baixo de quê, A?

A – Do Algarve.

AT – Em cima.

Estagiária – E tu, A?

A – Em baixo.

Estagiária – Está tudo percebido. Por isso é que não se encontraram!

A – Pois é...

Estagiária – Diz MM.

MM – Eu um dia, quando tinha 3 anos, também fiz uma amiga nova.

Estagiária – Ai foi? Muito bem. Vocês gostam de fazer amigos novos? Gostas, P? E tu, G?

G – Gosto.

Estagiária – Eu também adoro; por isso é que no início do ano fiz estes amigos todos.

Registo contínuo nº 6 (estágio em EPE)

Nome das crianças: A

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante) **Data:** 03.05.2011

Contexto de Observação: sala, ao final da manhã

Observação

O A é o responsável por marcar o tempo meteorológico nesta semana mas hoje é 3ª feira e a criança esqueceu-se de o marcar nos primeiros dias da semana. O educador pergunta ao A: “Como é que está o tempo o tempo hoje?” A criança responde que está Sol, tirando a imagem de um Sol de uma caixinha. O A olha para o calendário que tem os dias da semana para colocar as imagens do tempo e olha para o educador. Este pergunta-lhe: “Que dia é hoje, A?” A criança responde: “É dia da ginástica”. A estagiária questiona a criança: “E o dia da ginástica é a...?” O A não responde. A estagiária começa a dizer “segunda-feira, e a seguir?” e outra criança diz terça-feira. O A repete o que a outra criança tinha dito. O A olha para a estagiária e diz que não sabe onde é. A estagiária aponta para a 3ª feira e explica que 3ª feira escreve-se com o número três. De seguida, o educador pergunta: “A, e ontem? Lembras-te como esteve o tempo?” O A responde “Sim, esteve Sol também”. A criança volta a ir à caixa e retira de lá outra imagem do Sol. O A olha para a estagiária fixamente e a estagiária pergunta-lhe: “Então, Afonso, aqui é o dia de hoje [apontando para a 3ª feira], então, o dia de ontem é onde?”- O A aponta para a 4ª feira. A estagiária diz que não e ele aponta para a 6ª feira.

Registo contínuo nº 7 (estágio em EPE)

Nome das crianças: Todas

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante)

Data: 06.05.2011

Contexto de Observação: sala, quando conversavam sobre o que é ser amigo.

Observação

Educador – Então o que é ser um verdadeiro amigo?

S – Ajudar.

Educador – E o que é ajudar, S?

S – É quando uma pessoa tem muitas malas e vai ajudar a levar.

Educador – A levar as malas?

S – Sim.

Educador – Muito bem, S. É assim mesmo. Sempre que alguém precisa de nós ou do nosso apoio, nós estamos lá para ajudar. Diz, GU, estavas com o dedo no ar, não estavas?

GU – É dar beijinhos.

Educador – Sim, é dar beijinhos. Mas olha, se eu passar o dia a bater nos meninos e depois der beijinhos, acham que isso basta? Acham que estou a ser amiga?

Todos – Não...

Educador – Pois, não posso. Diz AC, o que é ser amigo?

AC – Dar carinho.

Educador – Dar carinho, beijinhos, sim. Mais? E como é que nós damos carinho?

AC – Dizer coisas bonitas.

Educador – Boa. Diz lá, CO, o que é ser amigo?

CO – O amigo tinha uma coisa.

Educador – O quê, CO? Tu estás sempre com a palavra coisa na boca. “A coisa, da coisa, da coisa,..” e depois não sabemos o que é que é a coisa.

Constança – Ter um amigo é ser feliz.

Educador – É ser feliz? É verdade, ser amigo também é fazer o outro feliz. MM?

MM – Brincar.

Educador – É verdade. Se está um menino sozinho no recreio, o que é que um amigo faz? Vai buscá-lo para brincar com ele?

Todos – Sim.

Educador – Diz, A, o que é ser amigo?

A – É...dar beijinhos.

Educador – Também é dar beijinhos. Mas basta dar beijinhos e depois dizer coisas feias todos os dias?

Afonso – Não.

Educador – Quem sabe mais? PA...

PA – É dar beijinhos.

Educador – Sim, já vimos. Diz, LFE.

LFE – É dar um carinho.

P – É partilhar.

Educador – Partilhar! Bravo, P. E como se partilha, P?

P – Por exemplo, eu tenho um boneco e deixo outro menino brincar com ele.

Educador – Então partilhar é emprestar, não é? Há um amigo que precisa daquela peça mas depois uma peça também dava jeito para a nossa construção... Se puxarmos a peça, ela até pode partir, não é? Se partilharmos isso já não acontece.

GU – Eu não partia mas o AT partia.

Educador – O AT partia? Temos de o ajudar a ser amigo.

MM – É conversar.

Educador – Conversar! Muito bem. Ser amigo é conversar quando temos algum problema ou estamos tristes e também saber o quê? Ora digam...

Todos – Saber ouvir.

Educador – Quando é que vocês são amigos da G, da I e da A?

MM – Quando sabemos esperar pela vez.

M – Quando fazemos tudo o que vocês dizem.

Educador – Quando respeitam, não é? E quando fazem o que nós pedimos.

MA – Quando nós fazemos as coisas.

Educador – O que é pedido, não é?

JP – É não bater em ninguém.

Educador – Então aí estão a ser amigos ou inimigos?

JP – Amigos.

MD – É não brincar às lutas.

Educador – Exatamente. Vou pôr “não fazer brincadeiras perigosas”. Posso pôr? Diz LFO.

LFO – É dar abraços.

Educador – Abraços, carinhos. Então, vocês vão todos tapar os olhos porque a A, a I e a G pensaram numa coisa. Depois, a A pediu ajuda ao namorado dela, lembram-se como é que ele se chamava? O G que veio cá cantar para nós, não foi? Então, eles construíram alguma coisa. Estão todos com os olhinhos fechados?

Todos – Sim!!

MD – Quando tiver, diz.

Educador – Um, dois, três.

Educador – Sabem o que é isto?

Todos – Não...

Educador – É um pódio. Sabem o que é um pódio?

F – A mana, quando ganhou, também teve isso.

Educador – Então, quem é que sobe ao pódio? Quem vence ou quem perde?

Todos – Quem vence.

Educador – O lugar mais alto é para o primeiro, o do meio para o segundo e o lugar abaixo é para o terceiro. E este pódio é um pódio muito, muito especial porque este não é para ver quem ganhou um jogo de futebol, uma corrida de carros ou um jogo de ténis. Não é nada disso. Este pódio é o pódio da amizade. Só sobe quem verdadeiramente está a ser amigo na sala. Todas as 6as feiras, a A, a G e a I vão, em conjunto com os meninos, escolher os amigos daquela semana. Quem soube ajudar, dar carinhos, beijinhos.

Auxiliar - Não é fazer fitas.

Educador – Quem diz coisas bonitas é feliz e faz feliz os outros. Quem sabe brincar com quem está sozinho, quem sabe conversar, partilhar, ouvir, esperar pela sua vez, respeitar. Quem disse estas coisas todas? Foram vocês que disseram que ser amigo era estas coisas todas.

Registo contínuo nº 8 (estágio em EPE)

Nome das crianças: Todas

Idade: 4 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante) **Data:** 06.05.2011

Contexto de Observação: sala, quando conversavam sobre quem deve subir ao pódio da amizade.

Observação

Educador – Então, vamos todos pensar...quem é que vocês acham que devia vir aqui para o pódio, em primeiro, segundo e terceiro lugar? E vamos tirar uma fotografia! E sabem onde é que vamos pôr a fotografia?

Todos – Não.

Educador – Ali, no Cantinho dos Amigos. E vamos pôr “os amigos da semana”.

Auxiliar – Na semana seguinte, serão outros meninos. Outros meninos ou os mesmos...

AT – E vocês sobem também?

Educador – Não, nós não.

P – Vocês portam-se sempre bem!

Educador – Oh, isso não é verdade. Ainda noutra dia eu fiz um disparate.

Auxiliar – Olha, digam-me uma coisa. Quando a G está a falar alto, quando fala mais alto que vocês, acham que está a fazer bem?

Todos – Não...

Auxiliar – E por que é que a G às vezes fala mais alto?

M – Porque nós estamo-nos a portar mal.

Educador – Pois. Vocês às vezes até nos obrigam a falar alto.

GU – Muito mal.

Educador – Então, já pensaram?

Todos – Sim.

Educador – Então, quem é que vocês acham que devia ser o amigo da semana e subir ao primeiro lugar? D, na tua opinião, quem é que tu achas que se portou bem e fez essas coisas todas que é ser amigo?

D – A C.

Educador – A C?

D – Sim.

Educador – C, tens um voto. Tu, CT, quem achas que devia subir?

CT – C.

Educador – Também? Tu, MM?

MM – AC.

Educador – E tu, P?

P – MT.

Educador – O MT? Que eu saiba, o MT ontem brincou às lutas!

P – Mas ele depois foi amigo.

Educador – Ai foi? Mas nós por acaso até tínhamos falado de manhã que não queríamos mais essa brincadeira aqui na sala. Ele desobedeceu...acham que respeitou?

Todos – Não.

Educador – G, quem é que tu achas que merece?

G – O F.

Educador – Olha, o F é um menino muito crescido. JP, quem achas que merece? Eu acho que o G pensou. Pôs o coração de lado, não pensou nos amigos e escolheu quem realmente merecia.

JP – Eu acho que mereceu a LFE.

Educador – LFE. Também pensaste JP. MR, quem achas que merece subir ao pódio?

MR – PA.

Educador – O PA? O PA tem-se esforçado por respeitar no almoço? É o AT. AT, quem é que achas que merece?

AT – O G.

Educador – O G? G, mereces?

G – Não.

Auxiliar – Ele está a ser sincero, vês? Mas agora vai-se portar melhor para a semana poder ir para ali não é?

G – Sim.

Educador – MR, tens a certeza que o PA merece ir para o pódio?

MR – Sim.

Educador – Eu vou pôr aqui PA mas não sei. Portaste-te sempre bem, PA?

PA – Às vezes.

Educador – Tens-te esforçado por comer rápido ao almoço?

PA – Não.

Educador – Pois não. E o PA brincou às lutas no almoço. É melhor escolheres outro menino, MR.

MR – GU.

Educador – O GU também brincou às lutas e falou alto no refeitório. Olha, MR, vai continuando a pensar. A.

A – aaaa.....o P.

Educador – O P brincou às lutas contigo...Tens de pensar outra vez. AC...

AC – A M.

Educador – Muito bem, AC. Também pensaste muito bem. A M é uma menina muito bem comportada e anda a fazer um esforço porque já não faz fitas de manhã. C.

C – M.

Educador – M. Muito bem. LFE.

LFE – F.

Educador – F. E tu, MT, quem é que achas?

MT – O D.

Educador – O D? Mas ele também fez uma coisinha menos simpática ao L, não foi?

D – Sim.

Educador – Foi um bocadinho grave até. Mas pronto... MT, vocês não pensaram afinal. Anda lá, MT. Diz S.

S – M.

Educador – M. LFO.

LFO – MA.

Educador – Também é muito crescida a MA. Tem é de ter um bocadinho mais de energia, não é? MI. CO, vai pensado num menino que merece vir aqui.

MI – S.

Educador – S. Outro ponto para a S. MA, quem merece?

MA – A LFO.

Educador – A LFO também se porta bem, não porta? Antes tinha bichinhos carpinteiros mas agora já se está a portar muito melhor. Ora bem, GU?

GU – D.

Educador – Acabámos de dizer que o D um dia se portou um bocadinho mal. Não nos ouvem... Isto agora é a sério.

CO – AC.

Educador – A AC... MR, já pensaste?

MR – Sim. MM.

Educador – A MM. Hoje custou-lhe um bocadinho a entrar, não foi?

MM – Sim.

Auxiliar – Mas está a dizer a verdade.

Educador – MR, tu só escolhes...vai pensando outra vez. PA.

PA – A MA.

Educador – A.

A – D.

Educador – A, acabámos de dizer que o D fez uma coisa feia esta semana. Ele vai continuar a esforçar-se e não vai voltar a repetir, mas esta semana ele não merece. Mas o D é muito crescido. Ele só teve uma infelicidade, não foi? Ele é muito crescido. Ele nunca fez aquilo a ninguém... MT.

MT – Ainda não sei.

Educador – Está bem. MD?

MD – Eu.

Educador – Tu? Tu não podes voltar em ti própria. F.

F – M.

MR – M.

Educador – Então, vou somar. A C teve dois votos, a AC teve três, o MT teve um, a S teve três, o F teve cinco, a LFE teve um, a M teve seis, a MA teve um e a LFO teve um. Então, a M vai subir ao primeiro lugar... o F vai subir ao segundo lugar e a AC e a S ficaram empatadas e vão as duas para o terceiro lugar. Já viram? Acham mesmo que eles merecem subir a este pódio?

Todos - Sim

Educador – Vão receber o quê? Uma grande quê? Salva de...

Todos – Palmas!

Educador – Eu gostava muito que todos os meninos fossem pelo menos uma vez ao pódio...mas para isso têm de se esforçar muito.

Registo contínuo nº 9 (estágio em 1º CEB)

Nome dos alunos: AF, T, R, L, JM, V, IC, MM, MT, M, A **Idade:** 5 e 6 anos

Observadora: Ana (estagiária - observadora participante) **Data:** 18.10.2011

Contexto de Observação: sala, no início da manhã, antes de iniciarem as atividades

Observação

AF: Olha, o tomate não é um legume, é um fruto.

Professor Cooperante (PC): Ah! Pois é! As professoras ontem tinham-vos lançado um grande desafio.

Tomás: Era ver na internet e livros e perguntar se o tomate era um fruto ou um legume.

PC: Pois foi, Tomás, muito bem. E quem perguntou?

A seguir a esta pergunta, onze meninos levantam o dedo. O professor pergunta ao AF e este começa a dizer que acha que é um fruto. O professor interrompe-o e diz:

PC: Chegou a alguma conclusão, AF? Não, pois não? Ainda está a investigar...

M: Falei com o pai e ele disse que era um fruto.

R: A minha mãe foi à internet e viu que era um fruto.

L: Eu pensei.

PC: Pensar é muito importante mas não chega quando as coisas se tornam complicadas. É preciso investigar mais para encontrar uma solução.

JM: O pai pesquisou e era um legume.

V: Eu vi nos livros. Diziam que era um fruto.

PC: Então, agora podiam trazer essas informações que recolheram para a sala.

MM: Ontem eu fui ao computador e vi que era um fruto.

MT: A mãe foi ver na internet e viu que era um legume.

M: Eu perguntei à minha mãe e ela disse que era um fruto.

PC: Então, já vimos que continuamos com dúvidas. Temos que continuar a investigar durante esta semana.

M: Parecemos inspetores.

PC: Essa palavra é muito boa mas também pode ser investigadores. Então, qual é o nosso problema? Será que o tomate é um fruto ou um legume?

A: Eu pensei. Acho que é um legume porque só se usa para cozinhar e porque não se usa para sobremesa.

PC: Muito bem pensado, A! Mas tem que investigar. A, vou-lhe dar uma resposta. Eu achava que o azeite também só dava para cozinhar e para temperar. Mas, noutra dia, descobri que afinal também dá para fazer sobremesas. E são ótimas!

M: Pois, e com o tomate podemos fazer compota de tomate.

PC: Viu, A? Já testámos a sua hipótese. Afinal podemos fazer sobremesas com tomate.

M: Uma hipótese é uma ideia para testar.

PC: Ai que bem! Para testar a nossa pergunta. Brilhante, M!

Anexo XXV: Registos de amostragem de acontecimentos (estágio em EPE)

Registo de Amostragem de Acontecimentos nº 1 – Frequência nas áreas

| Amostragem de acontecimentos | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|---|
| Objectivo da observação: As escolhas das crianças | | | | | | | | | |
| Grupo: C, LF, M, MD, JP, S | | | | | | | | | |
| Observadora: Ana (estagiária) | | | | | | | | | |
| Tempo de observação: 10h 20min – 10h 50min | | | | | | | | | |
| | 10h 20min | 10h 25min | 10h 30min | 10h 35min | 10h 40min | 10h 45min | 10h 50min | | |
| Biblioteca | C | → | → | → | → | | | | |
| Casa dos Pescadores | LF | → | | | JP | | | → | → |
| Recorte e Colagem | M | → | | | | → | C | → | → |
| Desenho | S | → | | M | | | | → | |
| Pintura | | LF | → | | LF | → | | → | → |
| Modelagem | | | S | → | MD | → | | | |
| Jogos e Construções | JP | → | | → | → | | | → | → |
| Cantinho dos Amigos | MD | → | → | → | | | | | |

Nota: Apesar de se ter escolhido um grupo representativo do grupo de crianças, é importante referir que, durante estes 30 minutos, nenhuma outra criança frequentou a área do recorte e colagem.

Registo de Amostragem de Acontecimentos nº 2 – Conflitos entre crianças

| Amostragem de acontecimentos | | |
|---|--|--|
| Objectivo da observação: Interação entre pares | | |
| Observadora: Ana (estagiária) | | |
| Tempo de observação: 11h 45min – 12h | | |
| Data: 28.03.2011 | | |
| Antecedente | Comportamento | Consequente |
| O Pedro está a chamar as crianças para o comboio. A Margarida e a Constança estão sentadas na roda. O Pedro chama a Constança e depois chama a Margarida. | A Margarida vai a correr e empurra a Constança, dizendo que o Pedro a tinha chamado primeiro. A Constança empurra a Margarida. | A Margarida começa a chorar porque se magoou e a Constança, ao vê-la começa também a chorar. |

Registo de Amostragem de Acontecimentos nº 3 – Conflitos entre crianças

| Amostragem de acontecimentos nº3 | | |
|--|--|---|
| Objectivo da observação: Interações no recreio | | |
| Observadora: Ana (estagiária) | | |
| Tempo de observação: 8h 45min – 9h | | |
| Data: 27.04.2011 | | |
| Antecedente | Comportamento | Consequente |
| Estão 3 meninos de 5 anos e o António de 4 a jogar aos baybelades. Fazem equipas: 2 meninos de 5 contra um de 5 e o António. | Começam a jogar numa pista própria. O António toca num baybelade de outra equipa que para. | Os dois meninos de 5 gritam com o António a dizer que ele não sabe jogar e este diz “Valeu, valeu!” |

Anexo XXVI: Registos da opinião das crianças (estágio em EPE)

Registo nº 1 - Opinião sobre as etiquetas necessárias para a organização da casinha (08.03.2011)

P – “É preciso para as frutas.”

D – “E para a comida.”

Estagiária – “E pomos a comida toda junta?”

G – “Não... a carne.”

P – “E o peixe.”

Estagiária – “Boa. Então, já temos para a fruta, para o peixe e para a carne. E há mais comida?”

C – “Batatas.”

Estagiária – “Boa, C.”

Educador – “Então, temos de arranjar um cesto para a carne, outro para o peixe, outro para as batatas e outro para a fruta, não é? E o que temos mais na casinha?”

S – “Também há legumes.”

P – “Pois...”

Estagiária – “Boa. Então já temos a comida toda dividida não é? Ou falta mais alguma coisa?”

Todos – “Não...”

Educador – “E o que temos de arrumar mais na cozinha da nossa casinha?”

JP – “Os talheres.”

M – “E os tachos.”

Educador – “Muito bem. Temos de pôr uma etiqueta no sítio para arrumar os talheres e os tachos. E o que temos aqui?”, apontando para um cesto com os ganchos de cabelo.

S – “São os ganchos.”

Registo nº 2 - Opinião sobre a pintura do barco de pescadores (05.05.2011)

1. De que cor?

LFE – Azul e cinzento.

LFO – Vermelho e amarelo.

JP – Azul e branco.

Educador – Amarelo e branco (como o barco do seu tio que pescava em Angeiras).

CO – Verde.

AT – Azul.

AC – Azul clarinho e cor de rosa clarinho.

S – O mesmo que a AC.

PA – Verde e azul escuro.

MM – Amarelo e verde.

Votações: Azul e cinzento (6 votos), vermelho e amarelo (2 votos), amarelo e branco (e votos), **azul clarinho e cor de rosa clarinho (9 votos)**.

2. Como pintar?

Educador - Azul de um lado e rosa do outro ou tudo misturado?

Votações: Azul de um lado e rosa do outro (7 votos), **tudo misturado (12 votos)**.

3. De que forma pintar tudo misturado?

Fr – **Às riscas**

Educador – Verticais ou horizontais?

Todos – **Horizontais.**

4. Como vamos chamar ao nosso barco?

MM – **Riscas.**

Educador – Concordam?

Todos – Sim!

Anexo XXVII: Registos de atividades realizadas (estágio em EPE)

Atividade nº 1 – 02.05.2011

Cada criança está a dizer a primeira letra do seu nome. A LFO diz a letra I. Então, o educador e a estagiária começam um jogo. Diz-se uma palavra e as crianças devem dizer palavras começadas pelo mesmo som.

“pato”

G – “Pedro”

MM – “Porco”

M – “Pente”, “Pedra”

P – “Paulo”

LFO – “Pai”

G – “Porto”

“gato”

Gu – “Gormitis”

Educador – “Gato”

S – “Guilherme”

“M” – Gancho”

Comentário

Apesar de algumas crianças conseguirem identificar o som inicial destas palavras (consoantes oclusivas, as mais difíceis de identificar) e de produzir palavras com o mesmo som inicial, é notório que a maioria das crianças ainda não o consegue fazer.

Anexo XXVIII: Excertos de avaliações semanais (estágio em EPE)

Excerto nº 1 – Semana de 14 a 18 de fevereiro de 2011

“Na quinta-feira, realizou-se a experiência “Por que chove?”. Durante esta atividade, algumas crianças demonstraram já ser capazes de lançar hipóteses. Com esta experiência, foi possível observar realmente a evaporação da água e a formação de bolhas de água (chuva) mas, devido à complexidade destes conceitos, o grupo teve alguma dificuldade em responder à questão inicial. Assim sendo, é importante continuar a fazer este trabalho experimental com as crianças e arranjar uma estratégia para consolidar este conteúdo.”

Excerto nº 2 – Semana de 21 a 25 de fevereiro de 2011

“Ainda na 2ª feira, depois da observação e exploração da maquete, o grupo fez a planificação para essa semana que durou quase até ao final da manhã. Apesar de este mostrar interesse e atenção pela atividade, a verdade é que, no final, mostravam cansaço pelo que a equipa deve, numa próxima planificação, pensar numa forma de as crianças fazerem a sua planificação que não demore tanto tempo e que não seja tão cansativa, de formar a gerir o tempo da melhor forma possível. Assim, na próxima semana, a equipa vai recorrer à estratégia de pequeno grupo, para o registo da planificação. No final da manhã as crianças responsáveis por este trabalho apresentarão ao grande grupo o que realizaram.”

Excerto nº 3 – Semana de 28 de março a 1 de abril de 2011

“No entanto, a mesma criança que tinha chorado na semana anterior por achar não ser capaz de desenhar o que ouvia no Diário dos Sons voltou a chorar por pensar não ser capaz de desenhar o seu animal preferido. Apesar disto, com o apoio do adulto, a criança percebeu que era capaz e conseguiu fazer o registo. Torna-se fundamental que a equipa continue atenta a esta criança e a arranjar formas de a motivar e de desenvolver a sua autoestima nesta área.”

Excerto nº 4 – Semana de 28 de março a 1 de abril de 2011

“Neste dia, depois de terem trabalhado na construção da foca, do farol e nas áreas, a equipa reuniu-se com as crianças com o intuito de conversar sobre as capas dos trabalhos e sobre o presente do Dia da Mãe. Apesar de serem estes temas os pensados para este momento, as crianças demonstraram uma grande vontade de

conversar. Assim, apesar de não realizarmos o que estava planificado, houve um momento bastante rico. Com este momento, abordaram-se diferentes temas. Um deles foi o facto de Lisboa ser uma cidade de Portugal e não de Inglaterra, como pensava uma criança, utilizando o mapa de Portugal como uma estratégia para perceber onde ficava Lisboa. Abordou-se ainda o facto de umas crianças serem portistas e outras benfiquistas tal como a estagiária, ou seja, de serem diferentes. Apesar de diferentes, as crianças perceberam que a diferença não é pior nem melhor mas apenas diferente e que a diferença não é má. Houve ainda tempo para uma partilha de canções e de jogos inventados pelas próprias crianças, chegando mesmo a jogar um dos jogos inventados pelas crianças no dia anterior. Desta forma, apesar de não ser cumprida a planificação, as crianças fizeram deste momento um momento bem mais rico uma vez que era o seu interesse naquele momento.”

Excerto nº 5 – Semana de 16 a 20 de maio de 2011

“Durante o acolhimento deste dia ainda, as crianças tiveram oportunidade de experimentar um jogo trazido pela estagiária – o micado. Com este jogo, a equipa pretende que as crianças desenvolvam a motricidade fina e a coordenação *óculo-manual* de forma lúdica e em grupo. Neste momento, jogou-se o jogo em grande grupo e cada criança teve a oportunidade de jogar uma vez. Foi possível observar que a maioria das crianças é impaciente e tenta tirar uma peça rápido de mais sem fazer o esforço de não tocar nos outros. Deste modo, é importante que os adultos vão jogando com as crianças de forma a ensiná-los a jogar de forma paciente e correta.”

Excerto nº 6 – Semana de 16 a 20 de maio de 2011

“Houve ainda um momento interessante neste dia. Tendo sido identificado pela equipa pedagógica algumas dificuldades de uma criança, quer em termos de motricidade fina, quer em termos de orientação temporal, surgiu a ideia de trabalhar individualmente com a criança partindo dos seus gostos e interesses. Assim, tendo a criança um grande interesse pelos desenhos animados Gormitis (a criança leva sempre um gormiti no bolso), arranjam-se uns livros destes desenhos animados para trabalhar com a criança. Esta, quando viu a surpresa que tínhamos para ela, ficou muito contente e demonstrou interesse em realizar as atividades. Neste primeiro momento com a criança, a estagiária teve oportunidade de conversar com a criança e de realizar um exercício onde mais uma vez foram notórias as suas dificuldades mas onde foi possível perceber que, se trabalharmos, a criança conseguirá evoluir. Este exercício aconteceu quando a criança, numa página do livro, viu uma sopa de letras. Então, a

estagiária pediu-lhe para encontrar a primeira letra do seu nome. De seguida, pediu para encontrar a segunda e por aí adiante. A criança sentiu a necessidade de escrever o seu nome para perceber qual era a primeira, segunda, terceira e outras letras mas, mesmo assim, foi perceptível que a criança não identifica os números ordinais e ainda que não consegue fazer correspondência termo a termo. Apesar disso, depois de algum tempo a pensar sobre o assunto, a criança foi demonstrando perceber a ordem dos acontecimentos.”

Anexo XXIX: Excertos de reflexões do Portfólio Reflexivo (estágio em 1º CEB)

Excerto nº 1 – 25 de outubro de 2011

“Em primeiro lugar, pude verificar realmente que a observação atenta dos alunos em diferentes tipos de interação pode permitir-nos conhecer as capacidades ou as dificuldades e, desse modo, orientar-nos na nossa ação. Digo isto uma vez que, nesta semana, pude observar dois aspectos importantes a ter em consideração em momentos posteriores de planificação. Por um lado, quando realizavam um exercício de matemática onde era pedido aos alunos para rodearem o objeto mais grosso, duas alunas, em momentos diferentes, perguntaram aos colegas e, de seguida, ao professor e a mim “O que é grosso?”. Assim, através da observação dos alunos enquanto trabalhavam, foi possível perceber que alguns não conheciam ou não percebiam o conceito de espessura e que seria pertinente trabalhar este conceito através da manipulação dos blocos lógicos, por exemplo.”

Excerto nº 2 – 2 de novembro de 2011

“Durante esta atividade ainda, houve um momento muito interessante. No manual, o tomate aparecia como legume mas, quando questionados por nós sobre se o tomate era um fruto ou um legume, os alunos ficaram divididos. Apesar de não estar pensada esta discussão, a verdade é que não poderíamos deixar passar aquela dúvida em branco. Os alunos estavam curiosos e, por sugestão nossa e do professor cooperante, optaram por não colocar o tomate em nenhum grupo da roda dos alimentos até terem a certeza do que era aquele alimento. Mas, se tínhamos ficado contentes pelo interesse demonstrado pelos alunos e pela sua ansiedade em descobrir o que era o tomate, ao mesmo tempo nunca pensámos que aquele tema iria ser retomado. Mas o inesperado aconteceu.

Excerto nº 3 – 2 de novembro de 2011

“Nesta atividade, pensámos em dar a cada aluno os mesmos materiais diversificados e não dar exemplos de como construir a sua etiqueta. Propositadamente conversámos sobre o facto de todos serem diferentes e de, desse modo, cada um querer e utilizar aqueles materiais da forma que quisesse. E, ao observar o trabalho dos alunos e o resultado final das etiquetas, pudemos todos, professores e alunos, verificar que cada etiqueta identificava o aluno que a tinha feito.

Deste modo, senti-me muito feliz ao perceber que estes alunos ainda são capazes de ser criativos e que ainda não estão, como pudemos observar nos adolescentes, limitados às instruções e às ideias que os adultos dão. Assim, sendo capazes de utilizar os materiais à sua maneira, de não perguntar “Como faço?”, “O que ponho aqui?” ou ainda de não “imitar” o colega, estes alunos serão também capazes de ter a sua opinião e não a do colega, serão capazes de assumir uma postura justificando-a e não apenas porque lhe é imposta. Ou seja, serão cidadãos ponderados, responsáveis e criativos.”

Excerto nº 4 – 10 de novembro de 2011

“Esta era a primeira vez que a turma realizava trabalho de grupo, tinha-me dito o professor. Como tal, o meu receio de que os alunos se dispersassem e de que os objetivos não fossem cumpridos era algum. Assim, a estratégia que utilizei para tentar reduzir ao máximo essa probabilidade foi o diálogo inicial com o grupo onde expliquei, ao pormenor, todas as regras sobre o trabalho de grupo e sobre aquele em específico. Neste momento, foi importante o contributo de alguns alunos que já o tinham feito no jardim de infância e que explicaram aos colegas algumas das regras deste tipo de trabalho.”

Excerto nº 5 – 10 de novembro de 2011

“Houve, em primeiro lugar, um imprevisto relacionado com uma regra enunciada – só o porta-voz de cada grupo se poderia levantar para reunir os dados para a sua pesquisa. Num dos grupos, os alunos elegeram o seu representante – o Tomás. Mas o Diogo, que estava no mesmo grupo, demonstrava não conseguir estar sentado à espera que o Tomás recolhesse todos os dados. Neste momento, vi-me confrontada com um problema: ou fazia cumprir-se a regra chamando sucessivamente o aluno a atenção, o que poderia criar um clima barulhento e pouco apropriado ao trabalho de grupo (não tendo também tanto tempo e disponibilidade para acompanhar o trabalho dos grupos) ou, por outro lado, poderia abrir uma exceção para aquele caso especial. Foi o que, no momento, optei por fazer. Manter aquele aluno concentrado e motivado para a atividade não seria possível se ele não estivesse em ação. Ao mesmo tempo, nomeando-o líder do grupo em vez do Tomás seria arriscado uma vez que o Diogo não tem maturidade para, sozinho, realizar um trabalho destes sem se dispersar. Assim, e uma vez que os colegas já sabem e já conversaram sobre o Diogo, pedi ao Diogo que acompanhasse o Tomás naquela tarefa alertando para o facto de terem de andar sempre de mãos dadas.

Na minha opinião, esta foi uma boa solução uma vez que o Diogo participou e, no final, no quadro, demonstrou saber explicar o trabalho desenvolvido. Ao mesmo tempo, durante o processo, houve um ambiente calmo e de cooperação entre os dois alunos e todos os restantes alunos da turma compreenderam esta exceção sem reclamar o mesmo para os seus grupos.”

Excerto nº 6 – 13 de novembro de 2011

“Na semana anterior a esta, já vinha pensado sobre a importância de realizar uma atividade para que os alunos compreendessem a diferença entre letra, palavra e frase. Geralmente, em todas as aulas e pequenas atividades, sempre que possível, esta distinção vai sendo feita através da oralidade mas acho que era fundamental, nesta altura, a realização de uma atividade com o único objetivo de distinguir letra de palavra e de frase.

Esta era a semana na qual os alunos iriam aprender a primeira consoante e, como tal, a primeira semana em que os alunos iriam conseguir começar a ler e a escrever pequenas frases. Mas, como já tinha sido perceptível através da observação de alguns exercícios, a maioria dos alunos não sabia fazer esta distinção ou, então, fazia-a, em alguns momentos, de forma correta e, em outros momentos, de forma errada o que demonstrava que não tinham as ideias bem assimiladas. Foram estas as razões que me levaram a propor ao professor cooperante a realização desta atividade.”

Excerto nº 7 – 13 de novembro de 2011

“Ao mesmo tempo que o faziam, os alunos treinavam algo que é fundamental na entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico – a capacidade de parar, de estar atento e concentrado a observar e de pensar. Apesar de algo fundamental, honestamente, não pensei que esse poderia ser um objetivo da atividade mas, depois de realizada, fui capaz de verificar a importância destes momentos para responder à dificuldade que os alunos demonstram em fazê-lo. Assim, torna-se determinante continuar a encontrar estratégias para que esta competência seja adquirida por todos os alunos.”

Excerto nº 8 – 13 de novembro de 2011

“Ou seja, apesar de o tempo destinado a este momento ter sido bastante alargado, esta estratégia entusiasmou os alunos e permitiu a concretização do objetivo primordial da sessão, concretização esta que foi possível verificar através da

realização da ficha na qual os alunos demonstraram facilidade distinguir uma letra, uma palavra e uma frase.

Deste modo, penso que aprendi algo importante. Quando temos bem definido o que queremos que os alunos atinjam, devemos aproveitar, na prática, todas as possibilidades de o potenciar e de enriquecer essa aprendizagem em detrimento do cumprimento total da planificação. O nosso trabalho não é cumprir um plano mas sim permitir o crescimento e a aprendizagem de todos os alunos e, como tal, durante a aula senti que, apesar de não ir conseguir realizar a segunda atividade planificada, os alunos estavam motivados para aquela atividade e que estavam a aprender bem. Houve mesmo um momento engraçado em que o par pedagógico, conhecendo o meu plano, me veio alertar para o tempo e eu, muito descontraída, respondi “Não interessa.” O que eu queria era que eles aprendessem mesmo a fazer esta distinção e estão a conseguir. A outra atividade pode ser realizada noutra momento, quando for oportuno”. Foi realmente esta descontração e confiança na sua aprendizagem que senti naquele momento!

Este sentimento intensificou-se ainda mais no dia seguinte. Uma aluno trouxe uma pesquisa sobre barcos, tema que tinha sido discutido no dia anterior à tarde, e, tal como é possível observar na fotografia nº 3, escreveu à frente do nome de cada barco, à imagem do que tínhamos feito com as frases e com as palavras, o número de letras. Aí, tive a certeza de que a aula tinha sido significativa não só para aquela aluna mas para todos que comentaram o número registado e quiseram comprová-lo.”

Excerto nº 9 – 21 de novembro de 2011

“Após esta aula, pude também refletir sobre algo que penso ser essencial. Nós, enquanto estagiárias, temos sempre tendência para pensar em estratégias diferentes e que motivem as crianças para as atividades propostas e, na minha opinião, é natural e importante, apesar de sabermos que muitas delas não as concretizaremos no futuro. Mas, ao mesmo tempo, não nos podemos esquecer do nosso objetivo em utilizar certa estratégia em detrimento de outra e não nos podemos desviar do objetivo principal que queremos que os alunos atinjam.

A razão que me fez refletir sobre este assunto foi o facto de se propor, por vezes, várias tarefas aos alunos em simultâneo que não nos permitem acompanhar cada aluno na sua iniciação à letra. Por exemplo, se optamos por pedir aos alunos que vão ao quadro escrever a letra pela primeira vez, então interessa acompanhá-lo para perceber se tem ou não dificuldades na realização do grafismo de uma nova letra e,

caso haja alguma dificuldade, apoiá-lo e ajudá-lo na realização do mesmo. Mas se ao mesmo tempo que os alunos estão no quadro a escrever a letra outros estão a escrever a letra na areia ou estão a realizar outra tarefa, o professor não vai poder observar realmente os alunos numa ou na outra tarefa.

Por outras palavras, os alunos com certeza que vão gostar de ir ao quadro e de escrever na areia mas, se tiver alguma dificuldade, o professor poderá ter dificuldade em acompanhá-los. Assim, penso que é importante optar por apenas uma estratégia para atingir um determinado objetivo pelo que, se não, o papel do professor não estará a ser cumprido e, como tal, o objetivo poderá não ser atingido pelo aluno devido ao excesso de atividades e à falta de atenção por parte do professor.”

Excerto nº 10 – 21 de novembro de 2011

“Por fim, outro aspeto que pude verificar durante esta sessão foi a necessidade de definir objetivos específicos que sejam fáceis de avaliar com grelhas de avaliação. Até aqui, já tínhamos constatado que há grelhas que não são operacionais e que dificilmente traduzirão os resultados dos alunos. Como tal, desta vez, fui bastante objetiva o que me permitiu, durante o decorrer da atividade, observar o trabalho dos alunos para os poder avaliar enquanto os ajudava e questionava.”

Excerto nº 11 – 14 de dezembro de 2011

“Durante a realização deste jogo, optou-se, inicialmente, por ser o professor a corrigir o aluno quando este não identificava o som ou a letra correta. Mas, de forma gradual, começou-se a pedir aos colegas para serem eles a verificar se aquele cartão estava bem levantado ou não, isto é, se começava ou terminava no mesmo som. A partir deste momento, foi possível observar que os alunos demonstravam um cuidado maior a escolher os cartões que levantavam e que, estando atentos aos colegas, refletiam mais intensamente sobre o conteúdo abordado.”

Anexo XXX: Ficheiros áudio (CD)