

ANEXOS

Anexo1 apresentação da instituição M

A instituição de ensino particular M, faz parte da área metropolitana do Porto, situa-se na Maia, desde 2001. Esta adquiriu, em 2010, autonomia pedagógica, fruto da sua capacidade de gestão educativa e organizacional.

Caracterização do meio social, económico e cultural

Após a leitura e a análise dos documentos de autonomia, gestão e de administração da instituição M é possível caracterizar o meio social, económico e cultural onde está inserida.

A política ambiental seguida no concelho da Maia permitiu colocar o Município na linha da frente em termos de ambiente e qualidade de vida.

No que reporta a zonas/instituições de cultura e lazer, a Maia oferece um vasto leque de locais para as diversas faixas etárias: o Estádio da Maia, a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, o Parque Zoológico da Maia, o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, o Complexo Municipal Casa do Alto, o Fórum Jovem, o Fórum da Maia, o Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta, o Conservatório de Música da Maia e o Centro de Estudos da Ruralidade. Este concelho tem também investido em vários Complexos Municipais de Piscinas nas freguesias de Águas Santas, Folgosa e Gueifães. O ISMAI – Instituto Superior da Maia, fundado em 1991 é um estabelecimento de ensino superior particular e surge no concelho para dar atendimento a necessidades do mercado carecido de recursos qualificados.

Do ponto de vista socioeconómico, verificou-se no concelho da Maia entre 1970 e 1991, uma notória evolução dos setores de atividade. No período em análise, os setores terciário e secundário registaram acréscimos significativos. O parque empresarial da Maia aumentou significativamente e, na freguesia de Moreira da Maia, está implementada a vasta zona Industrial, ampliada com o TECMAIA, usufruindo da proximidade do aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro. Atualmente, a Zona Industrial da Maia I ocupa parte de quatro freguesias (Maia, Gemunde, Moreira e Barca), constituindo um pólo de emprego para a população residente.

Apesar do ligeiro decréscimo em relação a 1991, em 2001 a taxa de analfabetismo da Maia era de 4,8%, ligeiramente. Relativamente à escolaridade

obrigatória, a percentagem de pessoas que atingiram este nível de ensino foi de 11,1%.

Na área de intervenção social tem-se assistido ao desenvolvimento de diferentes projetos de intervenção comunitária, como o Programa Especial de Realojamento (construção de habitações sociais), Programa Ser Criança e o Programa Integrado de Educação e Formação (combate ao abandono escolar precoce).

Ainda abordando a instituição M

De acordo com o plasmado no Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, as instituições escolares são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Assim, a missão da instituição M é unânime desde a valência creche até ao secundário, mais propriamente ao décimo ano de escolaridade:

“Qualidade no sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor.”

Projeto Educativo da instituição M, 2009:1

Desde a creche ao secundário, as diferentes valências funcionam de modo articulado e integrado. E a missão da instituição é encarada como ponto de partida e ponto de chegada.

A instituição rege-se a partir de um modelo organizacional misto, designado de **Modelo Colegial Formal**, de forma a dotar o Colégio de uma estrutura mentora de uma nova estratégia: a estratégia da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia. **Ao optar por este modelo misto garante-se a adesão, o esforço e o comprometimento de todos os elementos da comunidade educativa no projeto.** Contudo, é pertinente a existência de um líder, **a direção pedagógica e administrativa**, que defina metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos, redefinindo estratégias sempre que necessário, uma vez que **a aprendizagem é um processo contínuo e em constante atualização.**

É a **filosofia** educativa do Colégio preparar alunos para a vida centrando-se numa educação para a vida – pedra basilar da instituição M. Assim e de acordo com

Cury (2006) os bons alunos preparam-se para receber um diploma, as crianças fascinantes preparam-se para a vida.

A filosofia da instituição assenta na melhor forma de propiciar aos alunos, entre outras, as **atividades de enriquecimento curricular** que, nesta instituição, são de carácter obrigatório, para que contribuam para uma valorização das competências dos alunos nas mais diversas áreas do desenvolvimento global do indivíduo. Dando cumprimento às orientações do Ministério da Educação, para a organização das atividades de enriquecimento curricular, a instituição operacionaliza um projeto integrado e sequencial, que se desenvolve numa perspetiva de continuidade entre a educação pré-escolar e os vários ciclos do ensino básico. Na creche e pré-escolar, a oferta de enriquecimento curricular engloba várias áreas, nomeadamente a Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Dramática, Oficina de Ciências, Desenvolvimento Pessoal e Social, Tecnologias da Informação e Comunicação, Inglês e Biblioteca tendo a seguinte distribuição:

Berçário – Expressão Motora;

Sala de 1 ano – Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical;

Sala de 2 anos – Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Hora do Conto;

Sala de 3 e 4 anos – Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical, Tecnologias da Informação e Comunicação, Oficina de Ciências e Hora do Conto;

Sala de 5 anos – Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical, Tecnologias da Informação e Comunicação, Oficina de Ciências, Hora do Conto, Inglês e Desenvolvimento Pessoal e Social;

No ensino do 1º ciclo do ensino básico, as atividades de enriquecimento curricular formalizam um espaço pedagogicamente rico e complementar das aprendizagens associadas à **aquisição de competências básicas**. As atividades de enriquecimento curricular estão organizadas de acordo com o enquadramento normativo emanado do Ministério da Educação, e funcionam dentro do horário letivo dos alunos. Assim sendo, o ensino do 1º ciclo do ensino básico beneficia das seguintes ofertas de enriquecimento curricular: Expressão Motora; Língua Inglesa; Expressão Musical; Tecnologias da Informação e Comunicação; Clubes Temáticos.

Anualmente o Colégio **M** coloca ao dispor dos alunos, um conjunto de atividades extracurriculares dinamizadas no espaço do Colégio após o tempo letivo. A realização das mesmas, depende de um limite mínimo de inscrições e a sua execução é da responsabilidade de colaboradores internos e externos, especializados em cada atividade, decorrendo entre os meses de outubro e junho. As atividades que têm vindo

a ser desenvolvidas são: Ténis, Ballet, Esgrima, Dança Jazz, Capoeira, Inglês, Iniciação ao Alemão, Oficina de Matemática, Karaté, Piano, Futsal, Basquetebol, Flauta transversal, Violino, Guitarra e Expressão Dramática.

É importante referir que a instituição dispõe de **cantina** e de **serviço de transporte** bem como de apoio ao nível de **psicologia, saúde e nutricionista** para os seus alunos. E trabalha em cooperação com outras instituições como a Universidade Católica, a Escola Superior de Educação do Porto, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o ISMAI e o Centro de Emprego estando receptiva à presença de estagiários, nomeadamente na área da educação e psicologia.

O calendário escolar da valência do ensino do 1º ciclo do ensino básico, no ano letivo 2011 – 2012:

| Período | Início | Termo | Interrupções |
|---------|---------------|----------------|-----------------------------------|
| 1º | 8 de setembro | 16 de dezembro | 19 de dezembro a 2 de janeiro |
| 2º | 3 de janeiro | 23 de março | 20 de fevereiro a 22 de fevereiro |
| 3º | 10 de abril | 15 de junho | 26 de março a 9 de abril |

Dentro deste calendário escolar, o horário de funcionamento da instituição é das 8 horas às 19 horas.

O ensino do 1º ciclo do ensino básico organiza-se em articulação com a educação pré-escolar na **passagem da criança que brinca aprendendo para a criança que aprende brincando**, perspetivando o desenvolvimento ao longo da vida no sentido de formar **adultos aprendentes**. O ensino básico alicerça as suas práticas no Decreto Lei nº 6/2001 (importa referir que apesar dos documentos da instituição remeterem para o Decreto Lei nº 6/2001, reconhece-se as alterações inerentes ao Decreto-Lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro), estando o seu desenho curricular afeto aos anexos I, II e III, respetivamente, no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. O ensino do 1º ciclo do ensino básico contempla áreas de enriquecimento curricular e outras áreas coadjuvadas pelos professores titulares de turma. A matriz curricular desenvolvida no ensino do 1º ciclo do ensino básico contempla as Tecnologias de Informação e Comunicação, o Inglês, os Clubes Temáticos, a Expressão Motora, a Expressão Musical e o Desenvolvimento Pessoal e social, o qual está sob a responsabilidade de uma equipa multidisciplinar composta por professores titulares de turma e profissionais com formação no domínio da Psicologia / Sociologia. Os Clubes Temáticos estão ao serviço das áreas curriculares disciplinares e enriquecem o conhecimento dos alunos na medida em que são propostas de atividades de carácter lúdico que promovem a

exercitação de conteúdos programáticos e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências curriculares. O ensino do 1º ciclo do ensino básico dispõe ainda de Salas de Estudo que funcionam em parceria com os professores titulares de turma. O ensino básico operacionaliza, de modo contextualizado, o currículo nacional do 1º ao 9º anos de escolaridade e garante a frequência de currículos de enriquecimento. Neste nível de ensino os alunos são os sujeitos e principais atores das suas aprendizagens (Experiências Pedagógicas). Considera-se que este patamar formativo se desenvolve de acordo com objetivos pedagógicos negociados e assumidos por todo o corpo docente e que é importante focalizar.

Objetivos para o ensino do 1º ciclo do ensino básico:

- desenvolver uma prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram os intervenientes do processo educativo;
- reconstruir os processos de relação que configuram a experiência escolar, atuando o colégio como o espaço que articula o encontro do professor e do aluno em relação às várias situações de ensino, bem como às condições específicas da apropriação de conhecimento;
- planificar, conjuntamente, as atividades e o exercício da docência, assim como as atividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não letiva;
- cultivar atitudes de persistência e o gosto pelo saber fazer pedagógico, a cooperação, a solidariedade e o respeito, visando a melhoria das relações interpessoais e o sucesso educativo dos alunos;
- criar condições propiciadoras de articulação entre conteúdos/competência(s) saber - estar / saber – fazer / saber – ser;
- potenciar a criatividade que se desenvolve através da combinatória – reprodução / invenção; lógica / imaginação;
- avaliar, nas suas múltiplas componentes, como suporte indispensável na – construção da (s) aprendizagem (ens);
- explicitar a dialética direitos/deveres com vista à co-responsabilização de todos os implicados no processo educativo.

Para que se cumpram os pressupostos anteriormente referidos, deve-se preparar as atividades de forma integrada e flexível, formalizando este procedimento através de **planificações**. Considerando que planificar é estruturar, organizar, preparar, acautelar e negociar as aprendizagens, articulando os níveis preconizados

na prática educativa com os pressupostos que estão na base da fundamentação da organização do Currículo Nacional para todo o ensino básico.

É importante que desde a fase da **conceção de um projeto** até à sua **avaliação**, a **planificação** se assuma como um guião orientador que assenta na **flexibilidade e abertura**. Os dispositivos de planificação são um meio de regulação da ação pedagógica que remetem para a gestão de tempos letivos e impõem a prática de um ensino individualizado. Os grupos de alunos são cada vez mais heterogéneos, multiculturais e, para que lhes possa ser dada uma resposta pedagógica eficaz, deve-se adotar estratégias de planificação que promovam uma **cultura escolar global**. Todo este processo implica melhorar a planificação, fornecendo uma maior articulação das decisões e das estruturas organizativas que a sustentam, possibilitando, assim, uma educação mais integradora.

Ao longo de todo o processo de planificação, a **Assembleia de Turma** assume um papel essencial. Esta atividade tem como principal objetivo o debate e a partilha de opiniões, bem como a tomada de decisões importantes que conduzam os alunos à prática da cidadania. Esta Assembleia é presidida por dois alunos que moderam a exposição das ideias. São discutidos os conflitos sociais que surgem ao longo da semana e tomam-se decisões importantes, nas quais subjaz o desenvolvimento do projeto. O trabalho que se desenvolve ao longo de cada ano letivo conduz o aluno **à construção pessoal do seu saber**, de forma a atribuir um sentido significativo às suas aprendizagens. Pensa-se que, decorrente das estratégias de intervenção pedagógica que operacionaliza-se, na instituição, há a salientar alguns aspetos relevantes do ponto de vista da análise das práticas educativas:

A significatividade das aprendizagens;

- o grau de motivação dos alunos;
- o grau de autonomia do grupo turma;
- o grau de criatividade;
- o grau de espírito colaborativo;
- o grau de interação;
- o grau de pertinência das atividades desenvolvidas em relação aos conteúdos curriculares escolhidos;
- o grau de adequabilidade do processo ensino–aprendizagem às expectativas dos alunos e dos pais;
- o grau de relação inter e multidisciplinar.

Assim, todo o trabalho realizado na sala de aula sustenta-se na prossecução de dispositivos de planificação que permitam uma **Gestão Flexível do Currículo**. A

avaliação é um processo regulador das aprendizagens e, assim, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico, de acordo com análise do Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Na instituição **M**, a cultura de avaliação funciona como componente enriquecedora do processo ensino-aprendizagem. Pensar em avaliação das aprendizagens não faz sentido se não se refletir sobre o progresso de cada projeto. **Avaliar deve, portanto, ser entendido como uma recolha de informação e uma reflexão sobre os processos e os resultados obtidos.** Após cada momento de avaliação, deverão surgir novos tipos de intervenção de acordo com as necessidades aferidas. Assim, considera-se que a prática da avaliação constitui um elemento fundamental, que consubstancia um ensino personalizado e se encaixa no ideal de escola assumido na axiologia para a ação educativa no Colégio **M**.

Toda a informação supra apresentada resultou da leitura e da análise dos documentos de gestão e administração, nomeadamente:

-Projeto Educativo que é entendido como instrumento onde se materializam as dimensões de uma escola que reflete uma organização que continuamente pensa em si própria, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.

-Regulamento Interno que define o regime de funcionamento da instituição, de cada um dos órgãos de Direção, Administração e Gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo bem como os direitos e deveres da Comunidade Educativa, a que cada um deles diga respeito.

Anexo2 apresentação da instituição **P**

A instituição de ensino particular **P**, faz parte da área metropolitana do Porto, situa-se em Gondomar, próximo do centro da cidade, desde 1964.

Sobre a instituição **P**

De acordo com a leitura e a análise dos documentos de gestão e de administração da instituição **P**, verifica-se que a sua missão é unânime desde a valência creche até ao secundário:

“Ajudar a formar pessoas dotadas de pensamento crítico, excelência intelectual, emocionalmente saudáveis e capazes de agir conscientemente na sociedade.”

Projeto Educativo da instituição **P**,2009:8

A presente instituição sustenta que os alunos não existem sós, é preciso dedicar-lhes tempo. Tempo para trabalhar objetivos que visam os comportamentos, as atitudes, as competências, os recursos humanos e os materiais usando, para tal, diversas estratégias.

Sobre este assunto, importa referir que, aqui, é cada vez mais reconhecida a importância das competências adquiridas na fase da educação pré-escolar (salientando que esta proporciona a transição da educação no seio da família para a escola formal). Assim a instituição destaca a necessidade de:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade no Projeto.

De acordo com a leitura e a análise dos documentos da instituição **P**, os órgãos de gestão da valência pré-escolar são:

A Direção: É o órgão de administração e gestão da instituição nas áreas pedagógica, administrativa, financeira e cultural. É responsável pela aplicação de políticas educativas definidas a nível nacional, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam a Comunidade Educativa. É composto por dois Diretores, tendo como órgão de apoio, a Direção Pedagógica, a Direção Administrativa e a Direção Financeira;

O Conselho Escolar da educação pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico: É constituído pelas educadoras de infância e pelos professores do

ensino do 1º ciclo do ensino básico, convocado e presidido pelo Diretor Pedagógico e pela Direção. É um órgão consultivo e deliberativo nomeadamente na planificação das atividades escolares e na elaboração, execução e avaliação do Projeto Curricular de Escola.

No que concerne ao calendário desta valência, no ano letivo 2010-2011:

| Período | Início | Termo | Interrupções |
|---------|---------------|----------------|----------------------------|
| 1º | 1 De setembro | 31 De dezembro | 23, 24 e 31 de dezembro |
| 2º | 3 De janeiro | 20 De abril | 7 fevereiro, 21 a 25 abril |
| 3º | 26 De abril | 30 De junho | ----- |

Dentro deste calendário escolar, o **horário de funcionamento** da instituição é:

| | |
|--------------|---------------------------------|
| 7h30 | Acolhimento (extra pagamento) |
| 8h00 | Receção aos alunos |
| 9h00 | Início da Componente Letiva |
| 12h00 | Almoço/ Recreio |
| 14h00 | Reinício da Componente Letiva |
| 16h30 | Fim da Componente Letiva |
| 17h às 19h30 | Prolongamento (extra pagamento) |

As **atividades curriculares** proporcionadas às crianças são:

- Educação musical;
- Educação Física;
- Inglês.

Todas elas são realizadas por profissionais da respetiva área.

No que concerne às **atividades extracurriculares**:

| Actividades | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|-------------|---------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------------|
| Informática | | | | | 16h40- 17h30 |
| Natação | | | 16h30- 18h00 | | 16h30- 18h00 |
| Karaté | | 16h00- 16h45 | | 16h00- 16h45 | |
| Ballet | 3/4/5 Anos 16h00- 16h45 | | | | 5 Anos 16h00- 16h45 |
| Futsal | | 16h30- 17h30 | | 16h30- 17h30 | |
| Inglês | Horário a definir, 2 horas por semana | | | | |
| Espanhol | Horário a definir, 2 horas por semana | | | | |

Além destas atividades, as crianças têm à sua disposição a **cantina** onde lancham e almoçam na presença, quer da educadora, quer da auxiliar de ação educativa. Assim como o **serviço de transporte** de crianças que incide sobre o concelho de Gondomar e zonas limítrofes.

Ainda abordando a valência pré-escolar nesta instituição:

São realizadas observações diretas e periódicas relativamente a cada criança. De acordo com essas observações são efetuadas **planificações** de trabalho a desenvolver na sala de aula. Posteriormente, são entregues os **registos de avaliação** levados a cabo pelas educadoras de infância, segundo os objetivos das orientações curriculares para a educação pré-escolar. Estas informações são fornecidas ao Encarregado de Educação **no final de janeiro e no final de junho**. No entanto, **mensalmente**, os encarregados de educação recebem os **trabalhos realizados pelas crianças**, numa capa de argolas que intitulam de *portfólio*.

Importa referir que caso necessitem de alguma informação, quer pais quer encarregados de educação, podem fazê-lo com a Direção após agendar previamente na secretaria, com o Gabinete de Psicologia após definir com a Psicóloga e com as educadoras no respetivo horário de atendimento destas.

Toda a informação supra apresentada resultou da leitura e da análise dos documentos de gestão e administração, nomeadamente **Projeto Educativo** assim como **Regulamento Interno**. Este último, Regulamento Interno, define o regime de funcionamento da instituição, de cada um dos órgãos de Direção, Administração e Gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de âmbito educativo bem como os direitos e deveres da Comunidade Educativa, a que cada um deles diga respeito.

São objetivos gerais deste Regulamento:

a. procurar a participação e co-responsabilização de todos os elementos da Comunidade Educativa no processo educativo;

b. Dar a conhecer a todos os intervenientes do processo educativo as linhas fundamentais de orientação, organização e funcionamento da instituição e clarificar os direitos e deveres fundamentais desses intervenientes.

O dever de assegurar o ensino básico universal, obrigatório é incumbência do Estado. Assim a Direção da instituição, enquanto estabelecimento de ensino particular, reserva o direito de aceitar, ou não, o pedido de inscrição do aluno, bem como de recusar a renovação da matrícula ou a sua continuidade de frequência, nomeadamente por:

a. Violação das normas deste Regulamento;

b. Prática grave dentro da instituição, de atos que preencham ilícitos criminais, bem como de condutas escandalosas e/ou imorais especialmente censuráveis pela Comunidade Educativa;

c. A imputação, na instituição ou fora dela, de atos ou formulação de juízos ofensivos do seu bom nome, honra ou consideração, quer à Instituição, quer às pessoas individuais ou coletivas que participam no processo educativo;

d. Parecer negativo, escrito e fundamentado, dos Serviços de Psicologia e Orientação da Instituição, com respetiva aprovação pela Direção.

Anexo3 caracterização do grupo

O grupo de crianças com cinco anos da instituição **P**, em Gondomar, é constituído por vinte e dois elementos sendo seis do género feminino e dezasseis do género masculino.

Dos vinte e dois elementos, vinte frequentam a instituição desde o ano 2008 (quer isto dizer, desde os três anos de idade – início da educação pré-escolar). No que concerne aos restantes elementos, a **MM** frequenta desde o ano 2009 (quer isto dizer, desde os quatro anos de idade) e o **JR** ingressou no presente ano letivo.

Desde o início da educação pré-escolar que o grupo é acompanhado pela educadora **AS** assim como pela auxiliar de ação educativa **MS**. Há, por este motivo, continuidade quer da educadora, quer da auxiliar de ação educativa.

Todos os elementos nasceram no ano 2005. É, por este mesmo motivo, um grupo homogéneo no que diz respeito à idade biológica.

Importa referir que nenhuma das crianças foi, até à data, referenciada com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)

No que concerne à residência das crianças, a maioria reside com os seus progenitores (sendo uma minoria as crianças que residem com apenas um dos progenitores, consequência de se encontrarem separados/divorciados). Importa referir que há uma criança, o **C**, que é adotada e, por este motivo, reside com os seus pais adotivos. Residem todos no distrito do Porto, sendo a maioria no concelho de Gondomar - **1** - (nomeadamente, na freguesia de Baguim do Monte, na freguesia de Fânzeres, na freguesia de Medas, na freguesia de S. Cosme e na freguesia de São Pedro da Cova). Há, ainda, crianças que residem no concelho da Maia - **2** - como o **HC**, no concelho do Porto - **3** - como o **E** e no concelho de Vila Nova de Gaia - **4** - como o **DB**. Sendo estes últimos, uma minoria, de acordo com o gráfico:

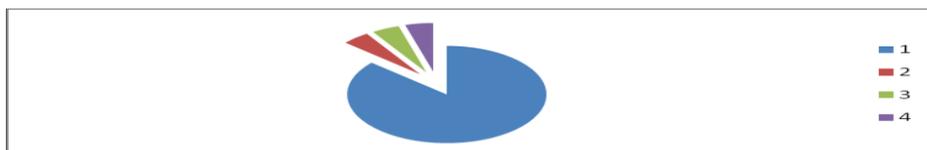


Ilustração 1 a área de residência das crianças.

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais e das mães das crianças verifica-se uma heterogeneidade.

Justificando as minhas palavras, no que concerne às habilitações académicas dos pais, há desde pais com o 4º ano a pais com o mestrado. No que concerne às habilitações académicas das mães, há desde mães com o 9º ano a mães com o mestrado.

No que diz respeito à atividade profissional, apresento de seguida:

| PAI | | MÃE | |
|-----------------------------|--------|-----------------------------|--------|
| Profissão | Número | Profissão | Número |
| Agente P.S.P. | 1 | Administrativa | 4 |
| Comercial | 2 | Auxiliar de Ação Educativa | 1 |
| Cravador | 1 | Desempregada | 1 |
| Empresário | 1 | Doméstica | 1 |
| Engenheiro | 5 | Economista | 1 |
| Formador | 1 | Enfermeira | 1 |
| Gestor | 1 | Engenheira | 3 |
| Industrial | 1 | Gestora | 1 |
| Informático | 1 | Médica | 1 |
| Professor | 2 | Professora | 5 |
| Sócio-gerente (panificação) | 1 | Sócio-gerente (panificação) | 1 |
| Técnico | 3 | Técnica | 1 |
| Vendedor | 1 | Não Respondeu | 1 |
| Não Respondeu | 1 | | |

Ilustração 2 a atividade profissional dos pais.

Assim, estas crianças apresentam um nível sócioeconómico assim como um nível sócio-cultural médio, médio - alto. Refletindo-se a nível dos conhecimentos que cada criança (consequência provável dos estímulos que recebem dos seus progenitores). Há uma criança, o **M**, que reflete um nível de cultural - geral, claramente, médio – alto. Sendo consequência das viagens que realiza com os seus progenitores e dos conhecimentos que vai adquirindo com estes e partilhando com os colegas, nomeadamente conhecimentos sobre compositores musicais, sobre múmias, entre outros temas do seu interesse.

Continuando a apresentar o grupo de crianças:

Como supra referi, todos os elementos nasceram no ano 2005. Por este motivo, o grupo é homogéneo no que respeita à idade biológica. Todavia, cada elemento do grupo tem as suas especificidades o que, naturalmente, torna o grupo heterogéneo.

Ao nível do Desenvolvimento Cognitivo, as crianças encontram-se, segundo Jean Piaget (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49257/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf> data **30 dezembro 2011**), no estágio Pré – Operatório (dos 2 aos 7 anos). De acordo com Spodek e Saracho (1994) este estágio destaca-se pelo desenvolvimento da linguagem e de outras representações simbólicas e o pensamento intuitivo não é sistemático ou sustentado. Neste estágio, as crianças revelam:

-função simbólica: capacidade de representação mental e de símbolos. Um exemplo: as crianças recorrem, frequentemente, à simbologia do número para simplificar e representar quantidades, no domínio da matemática.

-resultados práticos: as crianças gostam imenso, nomeadamente quando realizam experiências no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo: as crianças revelam bastante interesse e empenho em realizar experiências.

-egocentrismo intelectual: a criança acha que o mundo foi criado para si e não é capaz de perceber o ponto de vista do outro (acha que os outros pensam e sentem da mesma forma que ela). Acredito que o egocentrismo intelectual se aplique, apenas, a uma minoria das crianças, nomeadamente à **S** e ao **R**, que têm dificuldade em aceitar uma ideia contrária à sua. No caso do **R**, começa a chorar quando não quer que uma atividade termine.

-animismo: o egocentrismo estende-se aos objetos e outros seres vivos, aos quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano. É cada vez menos provável verificar este comportamento no grupo. Atribuir vida a um objeto é, na opinião destas crianças, um disparate.

-pensamento mágico: a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja, e dá explicações com base na sua imaginação, sem ter em consideração questões de lógica. Tal como o animismo, o pensamento mágico é cada vez menos provável verificar no grupo. Atribuir magia a um objeto é, na opinião das crianças, um disparate.

-pensamento pré-operatório: a criança não consegue efetuar operações mentais. Neste grupo, as crianças são capazes de realizar operações mentais. Aliás, elas são estimuladas, pelos adultos, neste sentido. Fazem-no com facilidade e agrado!

Os princípios defendidos por Jean Piaget não se aplicam, na íntegra, ao grupo de crianças dos cinco anos. Importa referir que *“ajudar a formar pessoas dotadas de*

pensamento crítico, excelência intelectual, emocionalmente saudáveis e capazes de agir conscientemente na sociedade” (Projeto Educativo da instituição **P**,2009:8) é a missão, apresentada no Projeto Educativo da instituição **P**. Por esta razão o trabalho desenvolvido com o grupo valoriza o raciocínio mental em detrimento do pensamento mágico, o que se reflete nas características deste grupo de crianças.

Importa referir que a metodologia adotada pela instituição baseia-se, teoricamente, no trabalho de projeto. Todavia, a metodologia não é seguida tal e qual defende Katz e Chard (1997). Há um tema na sala. As aprendizagens desenvolvem-se tendo em atenção esse tema. Todavia, o tema foi escolhido pela educadora, no início do ano letivo.

Importa salientar que na instituição há uma preocupação em preparar as crianças para a transição. Destaco a transição da valência educação pré-escolar para o ensino do 1º ciclo. Usando as palavras da educadora **AS** *“trabalhamos tendo em atenção o que vêm a seguir”*. Esta preocupação prende-se, essencialmente, com competências que envolvem comportamentos/postura, nomeadamente, saber – estar, saber – ouvir e saber – intervir. Ser autónomo. Ser responsável. Em detrimento de conteúdos. Isto reflete-se nas crianças. Elas sabem estar sentadas nas mesas de trabalho. Elas são capazes de organizar o material que necessitam para realizar uma atividade. Elas são capazes de trabalhar individualmente na sua mesa de trabalho. Note-se que elas reconhecem algumas das letras do abecedário, todavia ainda não sabem ler.

No que concerne à linguagem *“entre os meios de expressão e de comunicação, a linguagem ocupa um lugar preponderante. Na escola, a linguagem é o veículo das trocas, o instrumento das actividades escolares.”* (Rigolet, 2006:142)

Concordo com Rigolet (2006), quer na importância que atribui à linguagem quer na caracterização que faz do desenvolvimento da linguagem interior e da expressão. Segundo as palavras da autora, as crianças de 5 anos já adquiriram o pensamento lógico concreto, já empregam plurais e constroem frases, já começam a entender abstrações elementares, já reduzem os gestos em favor da expressão linguística, já conhecem a sua esquerda e a sua direita, já melhoram a sua capacidade representativa (**consultar anexo8**) e já coordenam progressivamente a sua motricidade global e fina.

Rigolet (2006) afirma que a criança de 5 – 6 anos consegue falar com uma certa precisão linguística não atingida anteriormente (quer isto dizer, de forma complexa, explícita e pormenorizada). Há realmente crianças que o conseguem fazer no entanto há, ainda, crianças como o **C**, o **MS** e a **S** que revelam dificuldades a este nível. Por esse mesmo motivo estão a ser acompanhadas por um especialista, um

Terapeuta da Fala. Há, ainda, crianças, como a **MG** e o **R**, que necessitam, pelo mesmo motivo, de ser acompanhadas por um especialista mas ainda não o estão a ser. Todavia, concordo com Rigolet (2006) quando defende que o vocabulário das crianças desta faixa etária é muito mais extenso, elaborado e abstrato. Completando com as palavras de Sim-Sim (1998), a produção lexical de crianças nesta faixa etária é de cerca de 2600 palavras. Concordo, ainda, quando a autora Rigolet (2006) defende que a criança levanta hipóteses e procura informação detalhada sobre um tema do seu interesse (particularmente, verifico-o ao nível da procura de informação detalhada sobre o sistema solar).

Subscrevo a autora quando afirma que as crianças continuam a gostar da repetição de histórias bem como de as dramatizar (um exemplo claro, na história que as crianças elaboraram sobre a Páscoa, elas tiveram oportunidade de a dramatizar. Por sua iniciativa, repetiram a dramatização várias vezes).

Quanto à linguagem escrita, é um tema do seu interesse. Gostam e por isso procuram saber mais. Todavia, não verifico que reconheçam o nome dos seus colegas pelas letras. Reconhecem, sim, o seu nome, e sabem distingui-lo do nome dos colegas, pelas letras.

Ao nível do Desenvolvimento Psicossocial, as crianças encontram-se, segundo Erikson (<http://teoriaspersonalidade.no.sapo.pt/indice1.htm> data 30 dezembro 2011), no 3º estágio iniciativa Vs culpa (dos 3 aos 6 anos). Segundo os princípios que defende Erikson, as crianças revelam-se mais maduras e organizadas tanto a nível físico como mental. É a capacidade de planear as suas tarefas e as metas a atingir que a define como autónoma e por consequência a introduz nesta etapa. Acrescento, ainda, que as crianças são estimuladas, pelos adultos, neste sentido. Como já referi há uma preocupação, por parte dos adultos da equipa pedagógica, em trabalhar tendo em atenção o que vêm a seguir, neste caso, o ensino do 1º ciclo do ensino básico.

As crianças encontram-se num estado de ansiedade porque querem aprender bem e a partir daqui ampliam o seu sentido de obrigação e desempenho. Nitidamente o caso do **E**. Quando esteve doente, a criança não pôde ir à instituição e isso deixou-o muito preocupado, de acordo com a informação da sua mãe. Esta atitude corresponde à esperada nos alunos da instituição.

A sua principal atividade é o brincar e o propósito é a virtude que surge neste estágio de desenvolvimento. Este chamado propósito define-se como o resultado do seu brincar, das suas tentativas e dos seus fracassos. Para além dos jogos físicos com os seus brinquedos ela constrói também os chamados jogos mentais tentando imitar os adultos e entrando no mundo do faz de conta. Nitidamente a atitude do **JP** quando estava, a imitar o adulto, a ler uma história aos seus amigos. O objetivo deste

jogo é tentar perceber até que ponto ela pode ser como eles. O poder da imaginação e a forma desinibida como o faz é fulcral para o desenvolvimento da criança.

Curiosamente, consigo, ainda, identificar características do grupo no 4º estágio capacidade Vs inferioridade (dos 6 à puberdade), nomeadamente o prazer de brincar, o interesse pelos seus brinquedos são gradualmente desviados para interesses por algo mais produtivo utilizando outro tipo de instrumentos para os seus trabalhos que não são os seus brinquedos.

Também neste estágio existe um perigo eminente que se caracteriza pelo sentimento de inferioridade aquando da sua incapacidade de dominância das tarefas que lhe são propostas pelos pais ou professor.

Ao longo deste estágio surge a virtude de competência isto porque os estágios anteriores proporcionaram uma visão, embora que não muito nítida, mas futura em relação a algumas tarefas. Nesta fase, a criança sente-se pronta para conhecer e utilizar os instrumentos e máquinas e métodos para desempenhar o trabalho adulto, trabalho esse que implica responsabilidades como ir à escola, fazer as tarefas de casa, aprender habilidades, de modo a evitar sentimentos de inferioridade. Vivenciei isto, claramente, ao longo da atividade que dinamizei pequeno, médio e grande, quando as crianças registavam e analisavam a sua altura e, ainda, comparavam com a dos colegas.

As características das crianças espelham os princípios defendidos pela instituição. Assim, não posso deixar de fazer referência à amizade. Sendo a amizade um dos valores defendidos e que, conseqüentemente, se faz sentir no grupo de crianças (**consultar anexo5**) assim como a criatividade. De acordo com a singularidade da instituição tem repercussões nas crianças (**consultar anexo 7**).

Importa, ainda, referir:

O grupo de crianças tem um professor especializado para as atividades no âmbito da expressão musical assim como para as atividades no âmbito da expressão motora.

Ao nível musical, as crianças já tiveram oportunidade de estudar vários músicos. Além de conhecer as suas obras, conhecem a sua biografia. Ainda sobre esta expressão, as crianças reconhecem e apreciam um extenso repertório de canções, segundo Gesell (1946 cit. por Sousa, 2003). Regra geral, são canções que aprenderam aos 3 anos. Gostam imenso de sincronizar movimentos dos pés e das mãos com o ritmo de uma música. Brincam, saltam e dançam ritmicamente ao som de músicas, de acordo com Gesell (1946 cit. por Sousa, 2003).

Ao nível motor, gostam imenso deste tipo de atividades e apresentam, regra geral, facilidades, quer ao nível do esquema corporal quer ao nível da lateralidade quer ao nível da estrutura espacial quer ao nível da orientação temporal.

Anexo4 caracterização da turma

A turma A do 3º ano é constituída por vinte e sete alunos, sendo treze do género feminino e catorze do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, uma vez que apresenta um elemento com uma retenção no 2º ano o qual apresenta dislexia (**consultar anexo18**). Assim, a turma caracteriza-se por ser heterogéneo no que diz respeito à idade biológica bem como às características de cada elemento.

Papalia et al. (2001) remete para os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento dos alunos. Estes encontram-se no estágio das operações concretas (entre os 7 e os 12 anos). Neste estágio, os alunos realizam muitas tarefas com um nível mais elevado do que poderiam fazer no estágio pré-operatório (estágio onde se encontram crianças da sala dos cinco anos). Têm uma compreensão maior das diferenças entre fantasia e realidade (por exemplo, quando observamos os textos escritos pela turma, constatamos que distinguem a fantasia da realidade), na classificação (por exemplo, quando realizaram uma atividade que remetia para o simbolismo da fração tendo em atenção as características dos diferentes elementos (**consultar anexo49**)), no raciocínio indutivo e dedutivo (por exemplo, quando não sabiam o significado das palavras tinham em atenção o que aprenderam na família de palavras e/ou consultavam o dicionário), na relação causa e efeito (a turma era incentivada pelo professor cooperante que, de acordo com o seu comportamento, recebiam um cromo para colocar numa caderneta anual (**consultar anexo 58**)), por último, regra geral são mais competentes com os números evidenciando-se um aluno, o **RL** (o aluno em questão quis ter a confirmação do total de $81 \times 9 = 729$ e chegou à conclusão que a raiz quadrada de 729 é 27). Ainda seguindo os estudos de Piaget, a partir de Papalia et al. (2001), pudemos constatar que os alunos são menos egocêntricos e capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos e atuais, desta forma, os alunos são capazes de pensar logicamente porque tem em consideração múltiplos aspetos de uma situação, em vez de se concentrarem num único aspeto. No entanto, quando remete para a capacidade de pensar sobre situações reais, no aqui e agora, não estamos de acordo, uma vez que, perante a problemática do trabalho de grupo os alunos foram capazes de refletir sobre o que se vivenciou em aulas anteriores.

Segundo Papalia et al. (2001) os alunos conseguem agora compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender melhor. Até aos nove anos e possivelmente ainda depois, os alunos desenvolvem uma compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe, por exemplo, pudemos observar em diversos textos construídos pela turma que são capazes de construir frases completas e corretas.

“O auto-conceito desenvolve-se, em grande parte, durante o período escolar. Segundo a teoria neo-piagetiana, o desenvolvimento cognitivo permite à criança no período escolar formar sistemas representacionais que são mais equilibrados e realistas do que os anteriores.” (Papalia et al., 2001:499) Em algumas aulas de expressão plástica observamos alguns desenhos que contemplavam o próprio aluno.

“A auto-estima liga os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade. Segundo Erikson a principal fonte de auto-estima é perspectiva das crianças acerca da sua própria competência produtiva – o aspecto positivo que se desenvolve através da resolução da crise indústria vs inferioridade, do período escolar. [...] O desenvolvimento emocional contribui para a auto-estima. No período escolar, as crianças interiorizam a vergonha e o orgulho que conseguem compreender e controlar melhor as suas emoções. A expressividade emocional tenta estar ligada à empatia e ao comportamento pró-social.” (Papalia et al., 2001:499)

Verificamos conflitos entre alunos, fruto de partilha de material. Por vezes, alunos levavam estes problemas para casa.

Continuando a apresentar a turma do 3ºA tendo por base o Projeto Curricular de Turma do 2º ano.

Os pais dos alunos têm um índice socioeconómico médio e médio-alto. De uma forma geral, os pais dos alunos do 3º ano A possuem a Licenciatura. Estes dados permitem aferir que estes possuem um percurso escolar rico e variado no qual puderam desenvolver competências específicas alargando o seu conhecimento do mundo.

O contexto familiar dos alunos é marcado por hábitos de vida saudáveis que melhoram a sua qualidade de vida.

Importa referir que a maioria destes alunos frequentou a instituição **M** durante a educação pré-escolar. Durante a educação pré-escolar e no 1º e 2º ano, os alunos desenvolveram projetos que se tornaram uma mais-valia para o seu percurso, uma vez que, enquanto construíam o seu projeto, alargavam o conhecimento do mundo e desenvolviam competências essenciais para a frequência no ensino do 1º ciclo do ensino básico. Assim, a turma do 3º ano A é formada por alunos que estão muito motivados para a aprendizagem pela descoberta e que necessitam de tornar concreta

esta aprendizagem através de atividades reais (cartazes, imagens, textos e outros elementos construídos pelos alunos).

De acordo com a informação dos encarregados de educação, conclui-se que: as mães assumem, na maior parte dos casos, o papel de encarregado de educação. Estes dados coincidem com a estrutura social apresentada nos dias de hoje na qual a mãe acompanha os seus filhos ao longo do seu percurso escolar.

A maioria vive com os pais e com um irmão. Podemos aferir que mais de metade dos alunos do 3º ano A tem um irmão.

Concluiu-se que uma parte significativa dos alunos se levanta cerca de uma hora antes de começarem as aulas uma vez que habitam nos arredores da freguesia de Milheirós - Maia. O meio de transporte utilizado pelos alunos para se deslocar para o Colégio é o carro e, por isso, os pais dos alunos não dependem do horário dos transportes públicos para chegarem a horas.

A hora de deitar da maior parte dos alunos é entre as 21h e as 22h o que permite que os alunos, na sua maioria, durmam oito horas por dia.

Uma parte significativa dos alunos da turma do 3º ano A frequenta atividades extra-curriculares. A maior parte dos alunos frequenta atividades desportivas o que implica a manutenção de um estilo de vida saudável no qual a prática do exercício físico é fundamental.

Ao nível de contexto escolar os alunos têm um bom desenvolvimento global na dimensão cognitiva, psicossocial e afetiva. Os alunos registam um bom nível de autonomia e gestão do tempo para a realização de tarefas e atividades letivas. No que concerne às áreas curriculares disciplinares, os alunos conseguem gerir o tempo de uma forma autónoma e eficaz, o que tem promovido um excelente índice de aproveitamento.

Em relação ao comportamento, a turma evidencia uma boa postura, na sala de aula e, de uma forma geral, sabem aplicar as regras estabelecidas demonstrando respeito pelos seus pares e convivendo de forma harmoniosa. Nesta turma, não se registam alunos com maus comportamentos, apesar dos alunos **B**, **J** e **H** manifestarem, pontualmente, alguns focos de comportamentos incorretos.

Ao nível da aprendizagem, os alunos da turma estão altamente motivados para a aprendizagem, o que promove um envolvimento e empenho por parte de todos, onde a colaboração nas tarefas está sempre presente. Destaca-se, ainda, a facilidade com que a maioria dos alunos mobiliza os conteúdos trabalhados evidenciando uma evolução sustentada das suas competências. Os alunos têm ritmos díspares no que toca à execução das tarefas, por isso implementou-se, como estratégia, as atividade complementar.

Anexo5 reflexão “O valor da amizade”

A amizade é um dos valores defendidos pela instituição **P**. Como valor, de acordo com a informação recolhida no Projeto Educativo da instituição, dá sentido à vida e é condição necessária para justificar os atos humanos.

Uma evidência da valorização da amizade pela instituição, no dia 8 de abril, realizou-se, a Festa da Amizade. Nesta festa, os finalistas da educação pré-escolar e os finalistas do ensino do 1º ciclo do ensino básico cantaram e dançaram músicas (adaptadas pelas professoras de música destas valências) para os restantes amigos. Um momento que me marcou na preparação assim como na festa foi observar crianças de 5 anos a emocionarem-se com as músicas que estavam a cantar. Importa referir que isto aconteceu nos ensaios com a **CF** e com o **C** e, aconteceu, no dia da festa com o **DP**. Mais uma prova que as crianças não são inocentes nem incompetentes. Elas são seres competentes como defende Oliveira - Formosinho (2008).

Após ler os documentos inerentes à instituição e ter conhecimento da importância que atribui à amizade senti necessidade de planear e concretizar uma atividade neste sentido – *Atividade da Amizade e Entreatajuda*.

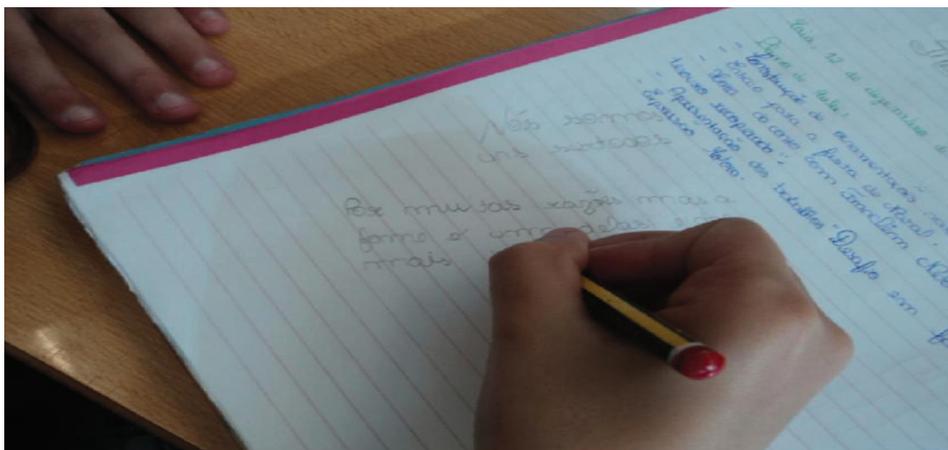
Dei início à atividade a partir de uma caixa, a caixa da amizade. Dentro da caixa da amizade estava um livro, o livro “*A que sabe a lua?*”. A escolha deste livro deve-se à mensagem que transmite e que nos remete para a amizade e para a entreatajuda. Ainda dentro da caixa, estava uma lua, feita, por mim, a partir de pasta americana. Após ler a história ao grupo, exploramos a sua mensagem. Foi possível, a partir da exploração da mensagem, perceber que o grupo se sente à vontade a falar sobre esta temática. Como forma de concretizar a atividade, em pares, construíram uma peça do interesse dos dois elementos. Desta forma, era necessário decidir, entre pares, o que construir. Deveria ser algo do interesse dos dois. Apenas um dos pares não o conseguiu fazer. Apenas um dos pares não conseguiu decidir, em unanimidade, o que construir. Importa referir que um dos elementos deste par, o **R**, é uma criança que não gosta de ser contrariada. Tal como referi na caracterização do grupo (**consultar anexo 3**) é das poucas crianças em que se reflete, ainda, o egocentrismo. O seu insucesso, nesta atividade, foi mais uma prova que não gosta de ser contrariado. Como forma de solucionar a situação falei com o **R**. Tentei, a partir do diálogo, fazer a criança entender que assim como ele queria desenhar um leão e uma sereia, o amigo queria desenhar um outro elemento. Tentei fazer com que percebesse que ele não ia ficar feliz se o amigo desenhasse o que queria. Assim como o amigo não ia ficar feliz se ele desenhasse o leão e a sereia. Juntos teriam de pensar e decidir

o que desenhar. Deveria de ser algo do interesse dos dois. Tentei, desta forma, atingir os objetivos da atividade com a criança.

O valor da amizade além de ser possível de ver neste tipo de atividades é, também, possível de ver nas atitudes das crianças, no dia a dia. Justificando as minhas palavras, no dia 7 de abril, as crianças estavam a brincar no recreio. O **R** tinha os cordões das sapatilhas desapertados. E, como não sabe apertar, pediu-me ajuda. Ao ouvir o **R** a pedir-me ajuda, a **N**, que sabe apertar os cordões, disse que o ajudava. E assim o fez. Este serve, também como exemplo da relação pedagógica criança – criança. A valorização da amizade, no grupo de crianças, reflete-se ainda na atitude que têm para com o **F**. O **F** é um menino que no ano letivo 2010-2011 ingressou no 1º ano numa outra instituição. Devido a problemas de adaptação, a sua mãe decidiu que a criança deveria ir para a sala dos 5 anos, da instituição **P**. A criança adaptou-se facilmente a este grupo. Em meados de março, a criança deixou de aparecer. Mais tarde, recebemos a informação que o **F** tinha regressado para o 1º ano na escola anterior, de acordo com as ordens do seu pai. Fomos surpreendidos, de forma negativa, com o que aconteceu ao **F**. Neste momento, todo o grupo tem saudades dele. Todos perguntam por ele. Apesar da sua ausência, o valor da amizade está presente. Prova das minhas palavras, no dia em que fizemos um bolo de chocolate, eu surpreendi o grupo de crianças com chapéus de cozinheiro e livros de receitas. Eles ficaram muito contentes e perguntaram-me pelo chapéu e pelo livro de receitas do **F**. Pediram-me para guardar um chapéu e um livro para o **F** para lhe entregarmos no dia em que ele nos visitar. Quando será esse dia? Não sabemos... Este episódio é um exemplo da relação pedagógica grupo-criança.

Depois de concretizada a atividade sobre a amizade e a entreaajuda e depois de observados vários momentos como, por exemplo, os supra descritos eu reconheço no grupo de crianças a valorização da amizade, tal como defende a instituição.

Anexo6 registo da aluna A sensibilizada a um projeto de solidariedade



“Nós somos uns sortudos.

Por muitas razões mas a fome é uma delas e a mais [...]”

Anexo7 reflexão “O desenvolvimento da criatividade”

O desenvolvimento da criatividade, nas práticas da educação pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico, está inerente a um processo, o processo criativo. O processo criativo diz respeito à seleção, ao raciocínio e a uma reflexão séria. Este condensa a informação percetual e dá-lhe uma nova forma, de acordo com McKellar (1957 cit. por Siraj-Blatchford, 2004). Cecil, Gray, Thornburgh e Ispa (1985 cit. por Siraj-Blatchford, 2004) apresentam um modelo do processo criativo, este modelo tem quatro níveis que se sobrepõem e se desenvolvem:

- **A Curiosidade:** o que é isto?
- **A Exploração:** o que é que aquilo consegue e pode fazer?
- **O Brincar:** o que é que eu consigo fazer com isto?
- **A Criatividade:** o que é que eu consigo criar ou inventar?

Neste processo, as crianças avançam e recuam no seu raciocínio. A solução ou compreensão de uma ideia conduz a uma nova ideia ou problema.

O processo criativo caracteriza-se por um elevado nível de: autodisciplina; concentração; persistência; respeito (por si próprio e pelos outros).

Ainda falando sobre o processo criativo, as pessoas facilmente o associam às disciplinas artísticas. Todavia, “a criatividade é importante por si só e também porque encoraja o desenvolvimento da criança como um todo, ao promover a aprendizagem

ao longo do currículo. A criatividade faz parte de todas as áreas disciplinares.” (Siraj-Blatchford, 2004:134)

Para melhor compreender a transversalidade, o processo criativo está presente na área disciplinar das Ciências e da Tecnologia. Estas disciplinas requerem a capacidade de pensar de forma criativa e existe uma relação entre o momento de inspiração ou criatividade. Não deveria de haver conflito entre as duas formas de pensar, a lógica e a intuitiva. O processo criativo está presente na área disciplinar da Matemática. A Matemática não exclui a criatividade, ao contrário do que se pensa. Grey (1997 cit. por Siraj-Blatchford, 2004) afirma que as crianças com sucesso na matemática eram as que aprenderam a desenvolver novos factos a partir de factos antigos – de uma forma flexível. O processo criativo está presente na área disciplinar da Literacia. As abordagens que excluem a criatividade na mecânica da leitura e da escrita limitam o desenvolvimento das crianças enquanto leitoras e escritoras. Engle (1995 cit. por Siraj-Blatchford, 2004) estabelece a relação entre as brincadeiras nas quais as crianças usam a imaginação e o desenvolvimento das suas capacidades e a elaboração de histórias. Sobre este último, importa referir:

No âmbito da planificação História da Páscoa, eu coloquei 2 coelhos, 2 borboletas, 1 pássaro e 1 sol, no risco (local na sala onde nos sentamos para fazer o acolhimento, conversar,...). Com base nas figuras que estavam no risco, as crianças tinham de, todas juntas, elaborar uma história sobre a Páscoa. Uma criança de cada vez dizia uma frase (**consultar evidência43**). Infiro, as crianças gostaram da atividade. Importa referir, mostraram-se orgulhosas com o resultado final. Porquê? Este resultado corresponde a algo único. Porquê? Porque surgiu da articulação da imaginação de cada criança.

De acordo com Chukovsky (1963 cit. por Siraj-Blatchford, 2004), as histórias que as crianças criam são uma forma de comunicar a sua experiência ao mundo, experiência, esta, sem igual. Estas histórias abordam as suas preocupações, questões e paixões. Porque o conseguiram fazer? Porque tiveram tempo, espaço e liberdade para tal, na minha opinião. O mesmo se passou com a dramatização da mesma história. As crianças repetiram, por sua iniciativa, várias vezes.

Enquanto, no Estágio II, na 12ª semana de intervenção, eu e o meu par pedagógico planificamos uma atividade para a turma que consistia na decoração de bolachas com pasta americana. Alunos tinham liberdade para fazer o que entendessem e o resultado foi bastante criativo, a partir de uma mesma forma alunos fizeram, sapos, pinheiros de Natal, bandeiras de Portugal, entre outros elementos (**consultar anexo31**). Face a isto, Chukovsky (1963 cit. por Siraj-Blatchford, 2004)

defende que o futuro pertence àqueles que não colocam um travão na sua imaginação. Mas para ter criatividade é necessário tempo e espaço.

“Quando somos criativos, usamos a informação que recolhemos de uma grande variedade de fontes que são fundidas para produzir um todo integrado. Estas fontes podem incluir imagens que outras pessoas criaram, mas imagens são misturadas com informação oriunda de outras fontes incluindo a imaginação.” (Siraj-Blatchford, 2004:137)

Anexo8 desenho da criança MS



Anexo9 registo avaliações

Desempenho da turma do 2º A, no 3º período (ANO LETIVO:2010-2011)

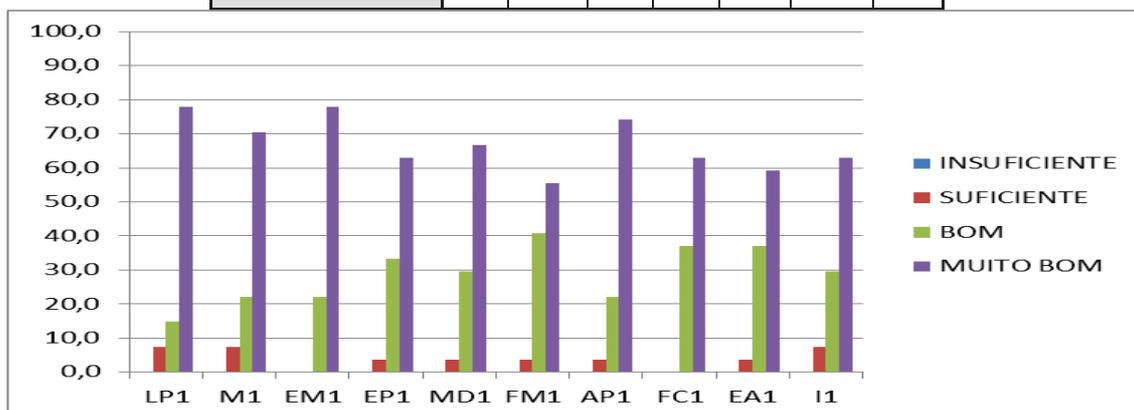
Síntese das notações obtidas pela turma

| Áreas | | | | | | | | | | | |
|---------------|----|-----|----|------|-------|-------|-------|----|-------|----|-----|
| Nº. por nível | LP | MAT | EM | E.FM | E.MUS | E.DRA | E.PLA | EA | APTIC | FC | ING |
| I | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| B | 4 | 1 | 1 | 6 | 8 | 7 | 5 | 7 | 3 | 3 | 3 |
| MB | 21 | 24 | 24 | 19 | 17 | 18 | 20 | 17 | 22 | 22 | 21 |

Desempenho da turma do 3º A, no 1º período (ANO LETIVO: 2011-2012)

| [%] | LP1 | M1 | EM1 | EP1 | MD1 | FM1 | AP1 | FC1 | EA1 | I1 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| INSUFICIENTE | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| SUFICIENTE | 7,4 | 7,4 | 0,0 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 0,0 | 3,7 | 7,4 |
| BOM | 14,8 | 22,2 | 22,2 | 33,3 | 29,6 | 40,7 | 22,2 | 37,0 | 37,0 | 29,6 |
| MUITO BOM | 77,8 | 70,4 | 77,8 | 63,0 | 66,7 | 55,6 | 74,1 | 63,0 | 59,3 | 63,0 |

| METAS – [%] | LP | MAT | EM | EP | M/D | MOT | ING |
|--------------|----|-----|----|----|-----|-----|-----|
| INSUFICIENTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SUFICIENTE | 15 | 10 | 5 | 4 | 0 | 0 | 7 |
| BOM | 40 | 40 | 30 | 36 | 30 | 40 | 29 |
| MUITO BOM | 45 | 50 | 65 | 60 | 70 | 60 | 64 |



| Médias da Avaliação Sumativa 3ºA - 1ºPeríodo | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------|
| Áreas Curriculares Disciplinares | | | | | | Áreas Curriculares Não Disciplinares | | | Enriquecimento Curricular |
| LP | MAT | EM | PLA | M/D | MOT | AP | FC | EA | ING |
| MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB |
| Médias Gerais | | | | | | | | | |
| MB | | | MB | | | MB | | | MB |

Legenda:

LP Língua Portuguesa; **MAT** Matemática; **EM** Estudo Meio; **EP PLA** Expressão Plástica; **M D** Expressão Musical e Expressão Dramática; **FM MOT** Expressão Motora; **AP** Área Projeto; **FC** Formação Cívica; **EA** Estudo Acompanhado; **ING** Inglês.

Anexo10 registo de incidente crítico da criança HC

| | | |
|--|----------------------------|-------------------------------------|
| Nome da criança: <u>HC</u> | Idade: 5 | |
| Observadora: Filipa (estagiária) | Data: 3 de março | Local: Sala de atividades |

Registo de observação: incidente crítico

Incidente:

Hoje estive a ajudar o HC a fazer a prenda para o dia do pai. Terminada a tarefa comecei a ajudar um outro menino. Enquanto o fazia o HC aproximou-se de mim e perguntou-me como se escreve [D]. Eu aponte para o lugar da sala onde estava a letra (no abecedário exposto na parede) para ele ver. Depois, o HC disse a palavra “*adoro te*” e perguntou-me como se escrevia [R]. Então ele escreveu ADOROT. Eu corriji-o explicando – lhe que se escreve: ADORO TE.

Comentário:

A criança revelou conhecimentos ao nível da consciência fonológica. Após dizer a palavra tentou escrever as letras que a compõem.

Proposta de atividade:

Proporcionar, ao grupo de crianças, uma atividade no âmbito da fonologia.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo11 registo de incidente crítico da aluna ML

| | | |
|--|---|-------------------------------|
| Nome da aluna: <u>ML</u> | Ano: 3º | |
| Observadoras: Filipa e Tânia (estagiárias) | Data: 12 de outubro Manhã – atividade <i>Bee Bot</i> | Local: Sala de aula |

Registo de observação: incidente crítico

Incidente:

No início da atividade, a estagiária Filipa apresentou a “*Bee Bot*”, personagem da nossa maquete. Ao explorarmos esta tecnologia, nomeadamente o seu nome e as suas potencialidades, a aluna ML interveio dizendo que na sua opinião não se deveria chamar “*Bee Bot*” mas, sim, “*Car Bot*”. Justificou a sua crítica dizendo que a personagem apenas se parece com uma abelha mas ela não voa. Ela anda como os carros.

Comentário:

Neste registo podemos concluir que a aluna ML após ouvir as características da tecnologia “*Bee Bot*” e observa-la teve uma atitude crítica. Criticou o seu nome. Além de criticar, sugeriu um outro nome que, na sua opinião, era mais adequado.



Anexo12 registo de observação contínua da criança DP

Importa referir que este registo resulta da articulação de vários registos realizados ao longo da experiência de Estágio I.

Nome da criança: DP
Observadora: estagiária Filipa

Idade: 5

Área de Formação Pessoal e Social

Fevereiro de 2011

O DP é uma criança que revela dificuldade em respeitar uma das regras da sala:

- Levantar o dedo para obter permissão para falar.

Geralmente, o DP enquanto levanta o dedo, já está a falar ou, simplesmente, começa a falar sem levantar o dedo. Por este motivo, ele é, frequentemente, chamado à atenção, quer pelos adultos quer pelas outras crianças.

Abril de 2011

Com o passar dos dias, mais propriamente, no final do mês de abril fomos surpreendidos com uma atitude do DP, num momento de assembleia, o DP levantou o dedo para obter permissão para falar. Confesso que fiquei tão surpresa! Elogiei-o pela sua atitude de crescido. Fotografei-o e pedi aos amigos para lhe baterem palmas. Face a isto, a criança ficou muito vaidosa (infiro).

Importa referir que:

Depois de ser chamado a atenção, quer pelos adultos quer pelas outras crianças, o DP foi capaz de revelar uma atitude correta. A mudança de atitude da criança DP foi fruto de um trabalho quer de adultos quer de crianças da sala.

Mai de 2011

Atualmente, sinto que a sua atitude está melhor. Cada vez mais, ele se comporta como um crescido levantando o dedo para obter permissão para falar.



Comentário do DP ao ver a sua fotografia:

(sorriso) Fui crescido!

Anexo13 registo de observação contínua do aluno RD

Importa referir que este registo resulta da articulação de vários registos realizados ao longo da experiência de Estágio II.

Nome do aluno: RD
Observadora: estagiária Filipa

Ano: 3º

Outubro de 2011

O RD é um aluno que revela, frequentemente, comportamentos pouco sensíveis quer para os colegas quer para os adultos. Um exemplo claro, responde a chamadas de atenção dos adultos durante as aulas. Assim, à chamada de atenção não me parece ser a forma mais correta de “corrigir”.

Novembro de 2011

Durante a manhã do dia 15 de novembro, o RD estava no recreio sozinho. Aproximei-me e comecei a conversar com ele. Disse-lhe que o achava um menino muito bonito. Ele sorriu. Tinha pena era de o ver, às vezes, a comportar-se menos bem. O aluno ouviu-me e não me disse nada.

À tarde, quando o RD se apercebeu que eu vinha embora chamou-me e perguntou-me se me podia dar um beijinho. Eu disse que sim.

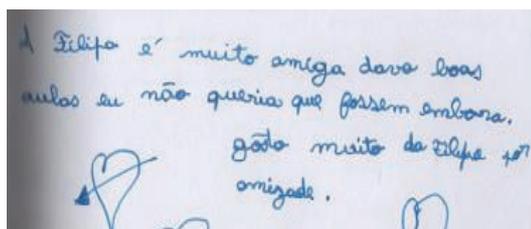
Durante a manhã do dia 16 de novembro, não senti necessidade de chamar à atenção o RD por se ter comportado de forma exemplar. Quando me vinha embora, mais uma vez, o aluno gritou o meu nome e deu-me um beijinho desejando-me bom fim de semana.

Dezembro de 2011

Atualmente, sinto que a sua atitude está melhor. Com os registos, percebi que com este aluno é mais importante um afeto do que uma repreensão. Surtindo, esta última, menos sucesso. Remete-se, assim, para o valor dos registos como ponto de partida para a diferenciação.

Janeiro de 2012

No último dia de estágio, o aluno escreveu-me:



A Filipa é muito amiga das boas aulas e não queria que fossem embora, gosto muito da Filipa por amizade.

Apesar do estágio ter terminado, o aluno ligou-me para saber quando o ia visitar pois já sentia saudades. Remete-se, assim, para a relação adulto-aluno.

Anexo14 registo de interesses das crianças

| Interesses | | |
|---|--|---|
| Individuais | Pequenos grupos | Grupo |
| O E gosta de actividades que envolvam pintura. A MP gosta de actividades que envolvam música e teatro. O MS gosta de desenhar e, na minha opinião, fá-lo muito bem! (...) | A S , o JP , o JR gostam de “ler” histórias aos amigos, tal e qual o adulto. (...) | Participar, activamente nas actividades; Participar em actividades que envolvam o uso da imaginação; Dramatizar. (...) |

Anexo15 registo de interesses dos alunos

| Interesses | | |
|---|--|--|
| Individuais | Parte da turma | Turma |
| A C gosta de actividades de expressão plástica. Gosta de fazer trabalhos e oferecer aos amigos. O B gosta de tocar guitarra. O RL gosta de actividades no âmbito da matemática. (...) | A K , MI , MM gostam de cantar. O J , BM , H e VV gostam de corrigir trabalhos dos colegas. (...) | Atividades ao ar livre. Competição. Desafios mistérios. Observar material dos amigos (exemplo material da visita do J ao Açores). Observar vídeos. Ouvir música “relaxante” enquanto fazem exercícios. Trabalhar em pares. (...) |

Anexo16 grelha dinâmica sala de aula

Preenchi as grelhas centrada em mim e no que aprendi com professor **N** ao longo do Estágio II.

| | |
|--|--|
| Objetivos, orientações e programas das áreas do currículo (conteúdos do programa...) | Ao planificar privilegia-se o uso dos programas das respetivas áreas de conteúdo. No entanto, também se consultam as metas. Desta forma, tem-se muito cuidado na elaboração de objetivos. Como estagiária reconhece-se que, ao longo da experiência, sentiu-se necessidade de ser mais rigorosa na elaboração dos mesmos. |
| Promoção de situações de aprendizagem | Procura-se tirar o maior proveito de todos os momentos sendo, eles, sempre vistos como momentos de aprendizagem. Um exemplo das vivências de estagiária, ao explorar-se o conteúdo Árvore Genealógica, começou-se por estudar o conceito. Para tal usou-se um ramo (explorar o uso da palavra árvore) e o dicionário (para consultar o significado de genealógica). A partir do uso do dicionário recordou-se que apenas podemos encontrar as palavras no género masculino e no singular. Assim, não se encontra genealógica mas, sim, genealógico. |
| Estimulação dos alunos pela aprendizagem | O uso do <i>blog</i> é um exemplo da estimulação dos alunos pela aprendizagem. |
| Tipo de materiais entregues na promoção de aprendizagens (materiais inovadores, TIC, ...) | Apresentação no <i>blog</i> , cromos para a caderneta, valorização pessoal. |
| Pedagogia ativa e/ou diferenciada | Nesta sala de aula a pedagogia ativa é a base do processo de ensino-aprendizagem. Tem-se também em atenção uma pedagogia diferenciada. Um exemplo claro, a presença da psicóloga S na sala de aula para acompanhar o aluno VM , respeitando o seu ritmo bem como as suas dificuldades. |
| Métodos de incentivo ao trabalho autónomo | Ao longo da experiência de estágio identificou-se na turma dificuldades em trabalhar em grupo. Sentiu-se, assim, necessidade de desenvolver competências ao nível do trabalho de grupo. Desta forma, é, neste momento, mais valorizado o trabalho em pares e em pequeno grupo. |
| Responsabilização nos métodos de estudo | De acordo com as palavras do docente N , não há sorte. Tudo o que se consegue é consequência do trabalho, esforço e dedicação. Com esta “filosofia” responsabiliza-se os alunos para o estudo. Sobre o assunto, na semana de revisões, 10ª semana, procurei proporcionar atividades que permitissem aos alunos diagnosticar as suas lacunas para, posteriormente, trabalhar para as superar. |
| Tipo de comunicação (vertical, horizontal...) e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem | A turma caracteriza-se por ser curiosa e crítica, desta forma sente-se necessidade em planificar atividades desafiantes ao nível dos alunos para, assim, continuar a estimular o seu interesse pela aprendizagem. |
| Sequência, Coerência e Lógica dos trabalhos | Procura-se, sempre, apresentar conteúdos e fazer revisões dos mesmos. Importa referir que existe uma articulação entre as disciplinas curriculares disciplinares e as disciplinas curriculares não disciplinares que proporciona aos alunos abordar um assunto bem como o que lhe está inerente nas outras áreas curriculares em simultâneo. Um exemplo claro: 3º ano – 1º período identidade (Estudo do Meio – Árvore Genealógica; Expressão Físico Motora – exercícios que promovam o reconhecimento das suas características; Inglês - Identidade; ...). |
| Promoção de Aprendizagens significativas | A partir de materiais inovadores, nomeadamente a música. Um exemplo claro, <i>tecno</i> da tabuada para memorizar a multiplicação por 6 (consultar anexo74). |
| Importância dos trabalhos de | Existem com o intuito de consolidar conteúdos abordados |

| | |
|-----------------------------------|---|
| casa, tendo em conta a sua função | à segunda, terça, quinta e sexta – feira. Existem ainda em período de férias. |
| Abordagem aos conteúdos | Tenta-se fazer de forma criativa, recorrendo a materiais inovadores. |

DINÂMICA DA SALA DE AULA

| INDICADORES | 1 Não verifiquei | 2 Verifiquei | 3 Verifiquei completamente |
|--|---------------------|-----------------|-------------------------------|
| Obtém resultados positivos de aprendizagem por parte dos alunos | | | X |
| Revela capacidade para motivar os alunos para as atividades | | | X |
| Promove a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem | | | X |
| Revela entusiasmo | | | X |
| Apresenta clareza, fluência e qualidade na sua expressão verbal. | | X | |
| Apresenta clareza, fluência e qualidade na sua expressão não-verbal | | X | |
| Relaciona a teoria com a prática. | | X | |
| Coordena a gestão dos ritmos de ensino/aprendizagem | | X | |
| Utiliza momentos de síntese parciais | | | X |
| Demonstra criatividade na utilização de recursos | | X | |
| Demonstra flexibilidade face a situações não previstas | | X | |
| Utiliza recursos didático – pedagógicos de qualidade | | X | |
| Revela capacidade para aproveitar os recursos disponíveis em formatos e configurações inovadoras | | X | |
| Estimula à curiosidade. | | | X |
| Incentiva a produção de ideias | | | X |
| Promove aos alunos o gosto pela pesquisa | | | X |
| Demonstra abertura a pontos de vista diferentes | | | X |
| Valoriza o trabalho de pesquisa realizado pelos alunos | | X | |
| Encoraja os alunos à auto – avaliação autónoma ou colaborativa | | | X |
| Promove nos alunos as competências de planeamento, pensamento crítico, de análise, e estratégias de resolução de problemas | | | X |

| | |
|---|--------------------------------|
| Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência | Constantemente. |
| Apresenta um discurso organizado | Constantemente. |
| Expressa-se de forma correta, clara e audível | Constantemente. |
| Mobiliza a atenção dos alunos | Constantemente. |
| Estimula e reforça a participação | Constantemente. |
| Tira partido das intervenções dos alunos | Constantemente. |
| Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos | Constantemente. |
| Atende às diferenças individuais | Constantemente. |
| Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos | Constantemente. |
| Mostra firmeza em relação ao respeito pelas regras de funcionamento da sala de aula | Constantemente. |
| Reforça os comportamentos adequados | Constantemente. |
| Proporciona iguais oportunidades de participação e integração | Constantemente. |
| Incentiva à colocação de dúvidas | Constantemente. |
| Esclarece todas as dúvidas colocadas | Constantemente tenta-se fazer. |

| | |
|--|---|
| O modo como os alunos entram na sala de aula (em silêncio, ordenados...); | Alunos têm total liberdade no momento de entrar na sala. |
| O modo como se sentam nas suas carteiras, postura (arrastam, são silenciosos...); | Alunos sentam-se civilizadamente nas suas carteiras. Apenas um aluno, o B , no início não apresentava comportamentos corretos porém com o passar do tempo tem melhorado. |
| Distribuição do material (o delegado de turma, pares...); | Um elemento da sala que se esteja a portar bem. |
| Idas à casa de banho; | Evita-se, ao máximo. A menos que já tenha terminado a tarefa ou seja uma urgência. |
| Sistema que utilizam para aguçar os lápis; | Alunos têm uma aguça com a respetiva caixa. Não se sentiu necessidade de estipular um sistema para aguçar os lápis. |
| Organização do intervalo (lançam na sala, como entram e saem, etc...); | Não há toque. Na hora do intervalo avisa-se alunos que podem sair. Estes vão aos seus cacifos buscar lanches e depois vão até ao recreio exterior para lanchar. |
| Sistema que utilizam para pedir para falar (coloca o dedo no ar); | Alunos colocam o dedo no ar para pedir permissão para falar. É algo que tem de ser constantemente lembrado. Não se deve facilitar. É algo que deve ser respeitado. |
| Há delegado de turma? Quais as suas funções? | Há um delegado de turma assim como um sub delegado. Estes participam nas assembleias de delegados de turma (influências de Freinet) onde apresentam ideias dos seus colegas de turma sobre como melhorar o dia a dia da instituição. Na ausência do docente, registam mau comportamento de colegas. |
| Organização quando um aluno apresenta um trabalho ao professor (vai um de cada vez, a pares...); | Professor circula pela sala. |
| Assiduidade; | Promove-se constantemente. |
| Pontualidade; | Promove-se constantemente. |
| Quando os alunos chegam atrasados explicam o motivo? | É raro. Quando acontece alunos explicam as razões. |
| Os alunos colocam o lixo num recipiente adequado? Fazem reciclagem? (caixote do lixo); | Sim. Sempre. Na instituição existe o projeto eco escolas cujo professor N é o responsável, precisamente. |
| Desligam ou põe em silêncio os telemóveis? | Não há problemas deste tipo. |
| Mantêm a sala limpa e organizada? | Promove-se constantemente. |
| Tiram o boné/chapéu antes de entrar na sala? | Não há problemas deste tipo. |
| Trazem o material necessário para cada aula e mantêm-no em bom estado? | Promove-se constantemente. Porém, às quartas alguns alunos esquecem-se do Magalhães. |
| Têm cuidado com o material específico dos colegas e da sala? | Promove-se constantemente. |

| | |
|-------------------------------|-------------------------|
| Mastigam pastilhas elásticas? | Não, em nenhum momento. |
|-------------------------------|-------------------------|

| | |
|--|--|
| Forma como os alunos interpelam o Professor (Colocam o dedo no ar e esperam pela sua vez para falar. Falam sem ser dada autorização.) | Promove-se constantemente para colocarem o dedo no ar e esperarem pela sua vez para falar. |
| Entrada na sala de aula (Entram ordeiramente ou de forma desordenada na sala de aula.) | Alunos têm total liberdade no momento de entrar na sala. |
| Cooperação e entreajuda (Emprestam materiais. Verifica-se entreajuda e cooperação para com os colegas com maiores dificuldades de aprendizagem.) | Regra geral, sim. |
| Resolução de conflitos (Solicitam o Professor para a resolução de conflitos. Resolvem os conflitos de forma autónoma entre eles.) | Por vezes, solicitam adulto para a resolução de conflitos. |
| Respeito para com as opiniões/decisões dos colegas (Respeitam as atitudes e opiniões dos colegas) | Totalmente. |

Anexo17 reflexão “Projeto o Sistema Solar”

De acordo com Katz e Chard (1997), um projeto, como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos. É um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem habitualmente as crianças num **planeamento avançado** e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas.

A abordagem projeto é um **método de ensino** das crianças mais novas cuja aplicação resulta em **seres humanos enriquecidos social, intelectual e emocionalmente**. No que concerne à ênfase dada ao desenvolvimento da competência social das crianças mais novas, é sugerido que aprendam através da interação com as suas próprias experiências diretas e com o seu ambiente real. No que concerne à ênfase dada ao desenvolvimento intelectual das crianças esta visa o envolvimento das suas mentes e, claramente, no desenvolvimento emocional envolve os seus sentimentos.

Um dos objetivos da educação é melhorar a compreensão dos alunos em relação ao mundo que os rodeia e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender, segundo Katz e Chard (1997)

Assim sendo - e de acordo com Katz e Chard (1997) - os objetivos da abordagem projeto são:

- objetivos intelectuais e a vida da mente;
- equilíbrio de atividades;
- a escola como vida;
- sentido de comunidade na classe;
- o ensino como um desafio.

Ainda, seguindo Katz e Chard (1997), no trabalho projeto – que visa a aplicação de capacidades - o interesse e envolvimento da criança fomentam o esforço e a motivação. A criança escolhe entre uma variedade de atividades que o professor oferece. Procura um nível adequado de desafio. A criança sabe. O professor investe no progresso da criança. A criança partilha responsabilidades com o professor na sua aprendizagem e aproveitamento contrariamente ao que se verifica na instrução sistemática – que visa a aquisição de capacidades.

As atividades no âmbito do trabalho projeto envolvem o que se sabe sobre o tema, os desenhos que ilustram o que se sabe, dinamizar uma área de forma a remeter para o tema, fazer uma visita e colocar questões. Os principais

acontecimentos do trabalho de projeto visam a discussão na aula, o jogo dramático, as investigações, as visitas de estudo e as descobertas. As atividades no trabalho de projeto podem ser classificadas genericamente como **“investigações”, construções e jogo dramático**. Estas três distinguem-se pelos objetivos. Elas podem visar todas as áreas básicas do currículo. O trabalho de projeto inclui atividades relacionadas tanto com as artes da linguagem como com a iniciação à matemática e às ciências. A maior parte dos tópicos do projeto também se prestam à poesia, à música e às atividades de movimento.

SOBRE O TRABALHO PROJETO

“SISTEMA SOLAR”

A escolha dos tópicos dos projetos pode caber a diferentes pessoas. Tudo depende da relevância do tópico na vida das crianças.

Assim sendo, deve-se ter em atenção:

- a aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças;
- a contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado;
- o valor que previsivelmente terá na preparação das crianças para a vida após a escola;
- as vantagens resultantes do estudo do tópico na escola e não noutra lugar qualquer.

Após a seleção de um tópico, segue-se os planos provisórios por escrito – criação de uma rede de tópicos. É um diagrama no qual as informações são agrupadas sob títulos de subtemas. Contêm ideias e conceitos – chave que o tópico engloba e subtemas que ele relaciona. Segue-se agrupar por áreas de conteúdo.

Ao longo do projeto, as fases do seu trabalho, de acordo com Katz e Chard (1997), são:

- Fase 1 o planeamento e o arranque;

Importa referir que o presente projeto teve início em março - quer isto dizer, em meados do ano letivo. De que forma surgiu o projeto? O tema da sala é *As Aventuras dos 5: no Ar, na Terra e no Mar*. No âmbito de uma atividade que dinamizei sobre o ar, mais propriamente, os astros, as crianças, pela sua participação, revelaram interesse sobre o Sistema Solar. Face ao interesse das crianças, eu questionei-as se queriam estudar mais sobre o assunto. Após obter uma resposta positiva, começamos o nosso estudo sobre o Sistema Solar. É de realçar que a instituição não utilizava, a nível prático, esta pedagogia. Surgiu, a nível prático, neste momento.

“O ponto principal da primeira fase do trabalho de projecto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico.” (Katz e Chard, 1997: 172)

Assim, começamos por registar o que sabíamos do assunto, nomeadamente:

-as naves espaciais vão até à lua.

-os astronautas, quando vão ao espaço, usam roupas espaciais para poderem respirar.

-um menino pensa que há 1 planeta que tem um anel.

-um outro menino pensa que há 2 planetas que têm um anel.

-há 8 planetas: terra, mercúrio, vénus, júpiter, saturno, marte, úrano e neptuno.

-os planetas estão todos afastados.

-o planeta terra gira.

-o planeta vénus é muito grande. É o maior!

-o sol é uma estrela. Ele é redondo e quente.

“O professor funciona como uma fonte de conselhos e sugestões. Pede-se às crianças que tragam objectos pertinentes de casa e obtenham materiais para as actividades de construção do projecto. As crianças e o professor desenvolvem planos para conduzir as investigações, proceder a preparativos para visitas [...]” (Katz e Chard, 1997: 172-173)

- Fase 2 o desenvolvimento do projeto;

“A principal ênfase durante a segunda fase é dada à apresentação de informações novas.” (Katz e Chard, 1997: 173)

Em casa, com os seus familiares, as crianças pesquisaram e trouxeram para a sala informação sobre o assunto. Viveu-se um momento de partilha de informação nova, fruto do estudo que cada criança realizou, em casa, com os seus familiares. As crianças trouxeram imagens, filmes, entre outros elementos **(consultar anexo94)**.

Aliado às pesquisas com os familiares, as crianças realizaram um trabalho com a comunidade, visitaram o Planetário do Porto. Nesta visita, as crianças tiveram, ainda, oportunidade de contactar com um outro grupo de alunos do 4º ano, de uma outra instituição, que se encontrava, também, a visitar o Planetário. Juntos trocaram conhecimentos. Desenvolveram, assim, competências ao nível do desenvolvimento psicossocial.

Desta forma, *“as crianças exploram as novas fontes de informações, assimilam os novos conhecimentos e identificam e corrigem conceitos errados através da interacção com os seus colegas da classe e com o professor.”* (Katz e Chard, 1997: 174)

Já sabíamos tanta coisa sobre o sistema solar. De que forma podíamos aplicar os nossos conhecimentos? Foi então que sugeri ao grupo a construção de uma representação do sistema solar, na nossa sala. Desde logo, as crianças revelaram entusiasmo. Construámos, então, a nossa representação do sistema solar **(consultar**

anexo 95). Usamos material que tínhamos na nossa sala. Usamos balões, guardanapos e cola mousse para construir a estrutura esférica e usamos tintas tempera para pintar as estruturas.

Todavia, as crianças, entusiasmadas, queriam, ainda, mais. O que poderíamos construir mais na nossa sala no âmbito do nosso projeto? Foi então que uma das crianças sugeriu um foguetão. Face à sua sugestão, as crianças realizaram pesquisas sobre foguetões. Analisamos as pesquisas e desenhamos, com base na análise, um foguetão possível de construir. O pai de uma criança, o **R**, ofereceu-nos o cartão e com a colaboração de todos construímos e pintamos o nosso foguetão (**consultar anexo 96**). Muito importante, com a ajuda de todos foi possível concretizar as nossas ideias, fruto do nosso estudo. As crianças, mais uma vez, perceberam a importância da amizade e da ajuda, valores que a instituição tanto defende (**consultar anexo 5**).

- Fase 3 as reflexões e as conclusões.

“O objectivo principal da terceira fase do trabalho de projecto é ajudar a concluir o projecto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu. Na terceira fase, espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico.” (Katz e Chard, 1997: 175)

Orgulhosos do seu trabalho, as crianças terão oportunidade de o apresentar aos seus pais, numa exposição que se vai realizar no final do ano. Importa salientar que nos primeiros dias de estágio, parecia pouco provável a implementação de um projeto lúdico na sala de atividades. Todavia, com o passar do tempo, tornou-se real. Deve-se, claramente, ao processo de reflexão com a educadora **AS** bem como ao *feedback* positivo das crianças perante a mudança. Tudo isto corresponde a uma conquista da estagiária.

Anexo18 reflexão “*A dislexia*”

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a uma desordem ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (*handicap*) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais, segundo Kirk (1962 cit. por Serra et al., 2005)

Completando, a criança com dificuldades específicas de aprendizagem (D.E.A.) é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu

potencial intelectual estimado e o nível de atuação de realização, acompanhadas ou não por disfunção do sistema nervoso central.

As quatro manifestações específicas de aprendizagem são:

- a Dislexia;
- a Disgrafia;
- a Disortografia;
- a Discalculia.

Centrando-se na **Dislexia**.

A maioria dos autores considera que o termo Dislexia inclui uma dificuldade na aprendizagem, especificamente, da leitura, muito embora etimologicamente signifique dificuldade da fala ou da dicção de acordo com Torres e Fernandez (1997 cit. por Serra et al., 2005). O conceito Dislexia ganhou especificidade nos últimos anos, significando um síndrome particular, que se traduz em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação de frases, prejudicando simultaneamente a leitura e a escrita. De acordo com Fonseca (1999), é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu automatismo, em crianças consideradas inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas já existentes. Deve-se, por isso, estar atento às dislalias ou problemas articulatórios, vocabulário pobre, falta de expressão, compreensão verbal deficiente, atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal, dificuldades senso-perceptivas (cores, formas, tamanhos, posições), dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos e tendência para a escrita em espelho, entre outros aspetos. Segundo Serra et al. (2005), as áreas fracas são a linguagem, tanto na vertente compreensiva como expressiva; psicomotricidade, tanto na orientação espacial como na orientação temporal; percepção, tanto visual como auditiva; motricidade, tanto ampla como fina e na área académica, tanto a leitura, como escrita e a aritmética. Sendo as causas, de acordo com Fonseca (1999), a imaturidade sensorial, a imaturidade psicomotora, a imaturidade psicolinguística, a inoportunidade pedagógica e as perturbações no desenvolvimento psicobiológico.

Este distúrbio de carácter neurológico manifesta-se sobretudo na faixa etária dos 4 a 6 anos e exige atendimento em tempo útil. A intervenção relativa a estas crianças deve ser adequada e, se possível, antes mesmo dos 5 anos para que os períodos ideais de maturação não sejam ultrapassados. Então o educador de infância deverá ser o primeiro a intervir. Deveria, por esta razão, existir uma prova *standard*

para todas as crianças. A atuação ao nível da educação pré-escolar sobre áreas básicas de desenvolvimento funcionaria como prevenção para posterior desenvolvimento das áreas académicas da leitura, escrita e aritmética iniciadas no ensino do 1º ciclo do ensino básico. Segue-se o professor do 1º ciclo do ensino básico, sendo a intervenção prosseguida pelos professores dos ciclos seguintes, se for caso disso.

Ao intervir é fundamental, para (re)educação pedagógica (necessidade fundamental) nas áreas fracas e emergentes, estabelecer, de acordo com o DecretoLei 3/2008, de 7 janeiro, um Programa Educativo Individual (P.E.I.) em que as mesmas sejam contempladas. Se é importante para qualquer aluno ter professores competentes, inovadores e atualizados, muito mais importante é para os portadores de D.E.A.. Estes conseguirão progredir tanto mais quanto mais os seus professores estiverem disponíveis e dispostos a aprender acerca das suas dificuldades e em saber como fazer reverter em sucesso os insucessos. O trabalho dos docentes resultará melhor se poderem contar com o apoio dos familiares o que exige aos pais encararem o problema do filho de forma positiva. Fazer o “luto”.

Devem, os pais e educadores, de acordo com Silva (2005), elogiar sempre que possível, encorajar, encontrar pontos positivos, corrigir aspetos gramaticais, níveis de conteúdo e não a ortografia, pedir respostas orais quando possível, ajudar a pronunciar corretamente as palavras, escrever as palavras importantes no quadro, dar o tempo necessário para copiar do quadro, rever o alfabeto, os dias da semana e os meses do ano na sequência certa. Em detrimento de pedir para ler em público se criança mostrar relutância, ridicularizar ou usar sarcasmo, corrigir todos os erros dos trabalhos escritos, pedir para escrever o trabalho de novo, comparar com outros, pedir que mude a sua caligrafia.

A Dislexia pode ser superada em tempo útil com uma reeducação multiterapêutica mas as suas causas mantêm-se inalteradas.

Consistiu numa novidade a dislexia adquirida em que há uma lesão cerebral ou traumatismo que impossibilita a criança de ler e escrever adequadamente e a dislexia evolutiva ou desenvolvimento apresentando, esta última, uma grande taxa de incidência e referindo-se a sujeitos que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade.

Assim, a Dislexia é um problema da escola mas retrata e reflete-se como um autêntico problema social, económico, cultural e político, para além de pedagógico. Note-se que a criança com dislexia não apresenta qualquer deficiência auditiva, motora, visual, intelectual ou emocional, apesar da sua manifesta dificuldade para a aprendizagem da leitura e escrita, embora compreenda a linguagem falada e a utilize.

Importa salientar, no entanto, que a criança mantém intacto o seu potencial de aprendizagem, podendo ter sucesso em vários domínios, e que muitas vezes associa a esta problemática, quando não convenientemente apoiada, desajustamentos comportamentais. De acordo com a informação da Doutora Helena Serra afeta maioritariamente indivíduos do género masculino numa proporção de 3 rapazes e 1 rapariga. Os disléxicos não são todos iguais.

Com a experiência de estágio em ensino do 1º ciclo do ensino básico, deparei-me com uma situação que consistiu numa novidade - presença de um aluno disléxico.

Face a esta situação, senti necessidade de conversar com a Doutora Helena Serra que gentilmente me sugeriu obras para ler e refletir. Conversei, ainda, com a psicóloga **S** que acompanha o aluno e analisei o Programa Educativo Individual (P.E.I.) do mesmo, elaborado pelo professor titular de turma e professor especializado de acordo com o documento legal.

De acordo com a informação recolhida do P.E.I.:

Em 2009/2010, ano em que o **VM** ingressou na instituição, com a avaliação da psicóloga, da professora titular de turma e do neuropediatra, o aluno beneficiou do P.E.I., estratégias de diferenciação pedagógica e de apoio psicopedagógico na sala de aula do 2º ano. Em 2010/2011, o aluno ficou retido no 2º ano e pretendia-se, com o apoio ao estudo uma vez por semana com o professor titular de turma e apoio psicopedagógico quatro horas por semana, dentro do horário letivo, colmatar as lacunas aferidas aquando da sua avaliação psicopedagógica - dificuldades escolares por apresentar uma dificuldade específica de aprendizagem (Dislexia). Consiste, o supra apresentado, numa **pedagogia diferenciada**.

De acordo com a base teórica apresentada, deve a Dislexia manifestar-se sobretudo na faixa etária dos 4 a 6 anos e exige atendimento em tempo útil. A intervenção relativa a estas crianças deve ser adequada e, se possível, antes mesmo dos 5 anos para que os períodos ideais de maturação não sejam ultrapassados. No entanto, no aluno **VM** só foi “*atendida*” aos sete anos.

Os pais, que têm um papel ativo, mostram-se atentos ao processo de ensino-aprendizagem do filho e às suas necessidades de acompanhamento clínico, propiciando os apoios especiais como acompanhamento psicopedagógico individualizado dentro e fora da sala de aula.

O aluno, nos resultados obtidos após a administração da Escala da Inteligência de Wechsler das Crianças – Terceira Edição, o seu QI na Escala completa é médio, para a sua faixa etária. A mesma situação se verifica com o QI Verbal, sendo o QI de Realização o que pontua com scores mais positivos. A avaliação técnico-pedagógica

permite inferir que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, nomeadamente características disléxicas. São evidentes limitações significativas ao nível da atenção e levanta-se a hipótese de limitações ao nível da memória do trabalho. Porém apresenta uma ótima capacidade de raciocínio concreto e abstrato por analogia, mostrando facilidades no completamento de padrões simples e descontínuos. Contudo apresenta extrema dificuldade em ajustar o seu potencial cognitivo às exigências do processo de escolarização, tais como descodificação de fonema - grafema.

O aluno melhorou na capacidade de atenção, conseguindo concentrar-se nas atividades por um maior período de tempo o que lhe permite realizar com maior rapidez as tarefas propostas. Demonstra ainda a fraca capacidade de persistência nas tarefas, falta de motivação. Manifesta dificuldades na motricidade fina, nomeadamente no controlo do traçado da escrita, do desenho, da pintura, no recorte e na colagem. Revela dificuldades significativas na organização e coordenação perceptiva visuo-espacial, na orientação no espaço e no tempo, que se evidenciam nas dificuldades de aprendizagem específicas como, por exemplo, na ordenação de atos, em sequência relativos a acontecimentos do quotidiano do aluno e ordenação de imagens de uma história com sequência temporal. Com frequência, não se recorda dos conteúdos lecionados em momentos anteriores, esquecendo-se ainda (ou confundindo), com facilidade, os conceitos aprendidos. Apesar de não ser evidente nenhum défice de memória, a sua capacidade de atenção, empenho e motivação parecem estar a interferir na sua capacidade de memória de trabalho. Assim, as aparentes limitações ao nível mnésico decorrerão das fracas capacidades de assimilação da informação por défice atencional. A sua fluência verbal é boa, conseguindo expressar factos com significado. Não obstante, tende a manipular em seu favor as informações que vai captando. O aluno está medicado com metilfenidato, um psicofármaco estimulante do sistema nervoso central, usualmente prescrito para situações clínicas de défice de atenção. A medicação, quando tomada diariamente, é um facilitador das aprendizagens pedagógicas e psicoeducativas implementadas para a promoção do sucesso escolar e do bem-estar do aluno.

A equipa pedagógica que o acompanhou no ano letivo 2010/2011 reforçou sempre positivamente as conquistas do aluno, incentivando-o para o cumprimento salutar das tarefas na sala de aula. O conhecimento dos conteúdos curriculares que demonstrou situa-se num nível elementar, inferior ao esperado para o 2º ano de escolaridade, sobretudo o que se refere a língua materna.

Apresenta um ritmo de trabalho lento, dificuldades em adquirir novos conhecimentos e em aplicar os previamente adquiridos em contextos diferentes,

características que associadas às suas limitações funcionais, têm contribuído para progressão mais lenta no processo de escolarização.

Consegue realizar operações de adição, subtração e multiplicação por cálculo mental, no entanto apresenta dificuldades na interpretação e resolução de um enunciado escrito de um problema. Identifica sílabas, vocábulos e palavras e frases simples. Continua a apresentar lacunas na identificação de algumas consoantes. Realiza tarefas sozinho, necessitando no entanto do apoio do adulto.

De acordo com a observação realizada:

As primeiras chamadas de atenção do aluno foram:

— A caligrafia (**consultar anexo53**)

No âmbito do conteúdo de Língua Portuguesa, Família de Palavras, propôs-se aos alunos a realização de uma “*sopa de letras*” para colegas resolverem. Nesta atividade os colegas sentiram dificuldade em resolver a sopa de letras elaborada pelo aluno **VM**. Como transparece na imagem, nem todas as letras são legíveis.

— Os erros ortográficos

O primeiro texto que corrigi redigido pelo aluno tinha 27 erros ortográficos enquanto os textos dos colegas de turma tinham entre 0 a 7 erros no máximo. Face a isto não fiquei indiferente. Confesso que não tive coragem de escrever “27 erros” porque assim como foi um “*choque*” para mim, seria para o aluno.

Ao intervir, o cuidado que tinha era em apresentar a solução dos exercícios à psicóloga que acompanhava o aluno. Este realizava-os com o apoio da psicóloga a um ritmo mais lento.

Foi, sem dúvida, uma mais-valia a presença da psicóloga na sala. Sem ela, os cuidados seriam outros, nomeadamente ao nível da preparação, planificação e intervenção. Teria de encontrar uma estratégia para trabalhar com todos respeitando o ritmo muito mais lento do aluno **VM**.

Neste momento, o trabalho a desenvolver com o aluno visa a sua autonomia. Evitando, assim, a dependência do adulto.

Toda esta experiência consistiu numa mais-valia. Refleti sobre este tema porque me “*marcou*” a presença do aluno na sala. No entanto, sinto, ainda, necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área, nomeadamente numa pós-graduação.

Fico satisfeita por saber que existem associações como a A.P.D.I.S. que visa, informar/sensibilizar, formar, intervir e investigar assim como a Dislex. Consistem numa ajuda preciosa para os disléxicos bem como os que os rodeiam e querem ajudar e não prejudicar.

Anexo19 reflexão “O profissional reflexivo”

“O conceito de profissional reflexivo na perspectiva de Schon encontrou no campo da formação de professores em Portugal, como noutros países, uma enorme receptividade. [...]a abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstruem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadadores. Esta abordagem, de natureza construtivista, trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática.” (Oliveira-Formosinho, 2002:219)

Ao abordar o conceito de profissional reflexivo não posso deixar de fazer referência ao conceito reflexão. *“Reflexão é hoje uma palavra que fica bem dizer-se, mesmo que à sua volta pupulem várias conceptualizações, cada uma com a sua própria idiosincrasia. Ela aparece em Schon (1983 e 1087) como elemento fundamental do desenvolvimento profissional, em Zeichner (1993) como ingrediente indispensável na formação de professores, em Shulman (1997) como característica de comunidades de aprendentes, para referir apenas alguns dos muitos autores que têm abordado esta temática. Subjaz também à concepção de Senge (1994) como organização que se pensa a fim de criar o seu futuro.” (Oliveira-Formosinho, 2002:222)*

Pessoalmente, considero a reflexão um elemento imprescindível na atividade de um profissional da educação. Atrevo-me a dizer que é uma condição para o desenvolvimento profissional do educador e do professor. Justifico a minha posição tendo por base, por exemplo, as indicações das orientações curriculares para a educação pré-escolar segundo a qual o educador deve refletir sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. O exercício reflexivo situa-se no momento prévio, concreto e posterior à ação. A reflexão anterior à ação supõe planeamento assim como acompanha a ação no sentido de adequar às propostas das crianças bem como ao seu contexto (abordagem ecológica) e de responder a situações imprevistas - currículo emergente. A reflexão posterior à ação serve para tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos, inclusive, para solucionar problemas. O mesmo se passa ao nível do ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Todavia, a reflexão para ser eficaz na resolução de problemas, inteligente na definição de políticas e, ao mesmo tempo, exercer uma função formativa, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e busca de resposta e estruturante dos saberes dela resultantes. Para além de uma atitude, a reflexão é um processo. É um processo cujos resultados são demasiado importantes para serem deixados à deriva, de acordo com Oliveira - Formosinho (2002).

Após refletir sobre o registo de observação da criança **HC (consultar anexo10)** senti necessidade de lhe proporcionar uma atividade no âmbito da fonologia. Todavia, com o passar dos dias, percebi que a curiosidade sobre “saber ler” e “saber escrever” era partilhada pelos vários elementos da sala. Por esse mesmo motivo senti

necessidade de proporcionar uma atividade no âmbito da fonologia ao grupo (**consultar anexo44**). Serve isto de exemplo da minha prática reflexiva.

Anexo20 diário de bordo - 26 de setembro

Às 9 horas entramos na sala juntamente com o professor e a turma.

O professor escreveu no quadro os números de 1 a 27 (número de elementos da sala).

Ao longo do dia, o professor ia colocando uma bolinha vermelha (•) ou um asterisco verde (*), no quadro, de acordo com o comportamento dos alunos. Se fosse negativo, debaixo do seu número colocava uma bolinha vermelha (•). Se fosse positivo, debaixo do seu número colocava um asterisco verde (*). Tudo isto com o intuito de, no dia seguinte, cada aluno analisar o seu número e registar num calendário, que se encontra no seu caderno diário, o seu comportamento. No final da semana, os alunos com um bom comportamento recebem um cromo que vai para a sua caderneta de cromos (**consultar anexo58**).

De seguida, o professor afinou a guitarra. Tocou e cantou com todo a turma uma canção.

Ao longo da canção, o professor fazia interrupções para os elementos (inclusive professor, psicóloga e estagiárias) apresentarem-se, posto isto, retomava a canção. Desta forma, tivemos oportunidade de nos conhecer (saber o nome, a idade, a cor e o animal preferido de cada um).

Feita a apresentação dos elementos da sala, realizou-se a apresentação da sala “*A sala mágica do Donald*”. Esta sala tem um *blog*.

Este *blog*, serve de “*janela aberta*” para toda a comunidade escolar sobre o que se passa na sala. Assim, pais entre outros familiares e amigos podem acompanhar o que se passa na sala de aula. No futuro, no âmbito da estatística, servirá o número de visitas do *blog* como objeto de estudo.

Professor apresentou às estagiárias o *blog* e leu os comentários novos aos alunos (os comentários colocados em Língua Portuguesa alusivos à história sobre a amizade: “*A ovelhinha que veio para jantar*”, sendo os comentários um dos trabalhos de casa do fim de semana). A partir do *blog* é possível trabalhar a ortografia. Professor disse, ainda, o número de visitas já registado (no espaço de uma semana, cerca de 2000, o que deixou todos muito contentes).

De seguida, o professor apresentou, no quadro interativo, a planificação – plano de aula. Alunos passaram para o seu caderno:

Exploração do texto “*Crescer, crescer*”.

- Exercício ortográfico.
- Escrita criativa.
- A dezena de milhar.
- Exploração do material MAB.
- As funções vitais do corpo humano: função digestiva.
- Expressão Físico – Motora.

No intervalo da manhã, tivemos oportunidade de falar com o professor **N** assim como com a psicóloga **S** que acompanha um dos alunos ao nível da Língua Portuguesa. Este aluno, o **VM**, é disléxico. A dislexia foi-lhe diagnosticada no 2º ano (momento em que a criança ingressou na instituição **M**).

Após o intervalo, realizaram alguns exercícios do livro de matemática alusivas a dezena de milhar. As crianças revelaram algumas dificuldades. Em especial, o **H**: “*Muitos Algarismos causam confusão*”. Professor esteve a explicar cuidadosamente:

Próximo das 12h30, hora do intervalo de almoço, um dos alunos, o **E**, alertou o professor para o final da aula. Infiro a criança já sabe as horas, pelo menos, no relógio digital. No intervalo de almoço, professor esteve a explicar apenas ao **H** que revelou mais dificuldades a dezena de milhar. Como auxílio utilizou o MAB.

Após o intervalo de almoço, abordou-se Estudo do Meio. Apesar de não estar planificado, o **J** - que esteve de férias nos Açores - fez um trabalho com auxílio da sua família sobre os Açores, o qual apresentou à turma bem como o seu diário gráfico, elaborado durante a viagem. Pelo que entendi, o mesmo aconteceu com outra menina, a **L**, que esteve de férias na Madeira. O avô da **K** já visitou a Madeira e trouxe de lá alguns elementos característicos que partilhou com a turma. Esta iniciativa vai de encontro ao Ministério da Educação (2004) para o 3º ano.

Ainda no âmbito do Estudo do Meio, o professor introduziu o sistema digestivo, a partir de um vídeo que está disponível no *blog*, no âmbito desta área curricular disciplinar. Alunos tiveram oportunidade de observar o vídeo. Estiveram em silêncio e atentos. Em casa, podem, a partir do *blog*, voltar a ver o vídeo para na próxima aula de Estudo do Meio, na quarta-feira, analisarem e discutirem. Seguiu-se a aula de Expressão Físico – Motora com um professor especializado, no pavilhão.

Observações: a relação professor – aluno assim como a relação professor grupo é bastante positiva. O professor é tolerante. Todavia, e usando as palavras do professor **N**, este nunca mostra que está satisfeito. Revela sempre que deseja, ainda, mais porque sabe que o grupo é capaz.

O novo sistema de habilitação para a docência está consagrado no Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro que privilegia uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do Docente Generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que exerci a função de Educadora Estagiária com os elementos sobre os quais exerce a função de Professora, gostava de saber a sua opinião sobre o Profissional de Perfil Misto/Docente Generalista.

Agradeço, desde já, a sua colaboração,
Filipa Moreira

Identificação:

- Nome: **MB**

- Experiência Profissional:

Docente do 1º Ciclo há 18 anos. Lecionei 16 anos na mesma instituição do Ensino Particular e os dois últimos anos no Ensino Público e Particular a fazer substituições. Este ano letivo, encontro-me, novamente, a lecionar no Ensino Particular.

1)A necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1O que privilegia, ao nível da intervenção educativa, na receção dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Ao receber os alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico é, a meu ver, importante criar um clima de confiança entre alunos e professores para as crianças se sentirem seguras e tranquilas nesta nova etapa do seu percurso escolar. Privilegio o diálogo e acho importante ter como ponto de partida os conhecimentos das crianças, de modo a

tornar as suas aprendizagens mais motivadoras.

1.2Centrando-se na turma em questão, o que considerou imprescindíveis ao recebê-los no 1.º Ciclo do Ensino Básico (tendo em atenção as características de cada elemento bem como de todo a turma)?

Como trabalhei na instituição no ano letivo anterior fui conhecendo alguns elementos da turma. Tive também contacto com a Educadora do grupo que me deu a conhecer os aspetos mais importantes sobre o grupo. Como sabia que era um grupo muito conversador, mas ao mesmo tempo muito dócil e simpático, comecei por criar uma série de estratégias agarrando estas características para os motivar para as regras da sala de aula.

2)Comparando o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1Do ponto de vista de um Professor, quais as semelhanças e as diferenças mais evidentes, entre o modo de atuar na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A escola é um espaço para educar, formar, promover o saber, desenvolver valores; um espaço de desenvolvimento pessoal, social não só para alunos, mas também para os profissionais. Desta forma, o modo de atuar na educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do ensino Básico deve ter como ponto de partida a cultura, os interesses e o meio social para o desenvolvimento dos objetivos propostos para os níveis de ensino, tornando a escola um espaço aprazível no qual as crianças gostem de permanecer.

3)Profissional de Perfil Misto.

3.1 Quais as características que considera essenciais no Profissional de Perfil Misto?

Quanto a esta pergunta não me sinto muito à vontade para dar uma opinião, uma vez que estou um pouco à parte desta questão do Profissional de Perfil Misto. No entanto, penso que na sua formação os chamados Docentes Generalistas saem com Habilitações e formação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois só assim faz sentido. Eu, por exemplo, não me sentiria capaz de trabalhar com um grupo do Pré-Escolar porque acho que as intervenções feitas a este nível devem ser um pouco diferentes das do 1º ciclo.

O novo sistema de habilitação para a docência está consagrado no Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro que privilegia uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do Docente Generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que exerci a função de Professora Estagiária com os elementos sobre os quais exerceu a função de Educadora, gostava de saber a sua opinião sobre o Profissional de Perfil Misto/Docente Generalista.

Agradeço, desde já, a sua colaboração,
Filipa Moreira

Identificação:

- Nome: CS
- Experiência Profissional: 5 anos e meio

1)A necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1O que privilegia, ao nível da intervenção educativa, na preparação das crianças para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Na minha opinião é importante que no final do pré-escolar as crianças tenham atingido o perfil, criado a nível institucional, que corresponde à aquisição de várias competências que abrangem todas as áreas de conteúdo, para que desta forma adquiram as competências base para o ingresso no primeiro ciclo do ensino básico, desta forma o perfil à saída do pré-escolar corresponde ao perfil à entrada do 1ºCEB.

1.2Centrando-se no grupo em questão, o que considerou imprescindível na sua preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (tendo em atenção as características de cada elemento bem como de todo o grupo)?

Na minha opinião é importante que ao longo do ano se desenvolvam atividades nos espaços correspondentes ao 1ºCEB, com o intuito de que as crianças conheçam os espaços, é igualmente essencial, se possível, que as crianças conheçam os professores e com este objetivo, os mesmos realizam algumas atividades na sala. Na minha primeira transição, aquando das divisões das turmas, existiu a preocupação de realizar o sociograma de cada criança, para registar quais eram as crianças que a criança em questão tinha maior empatia. Por fim é muito importante adequar o perfil de cada criança ao perfil do professor do 1ºCEB.

2)Comparando o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1Do ponto de vista de um Educador, quais as semelhanças e as diferenças mais evidentes, entre o modo de atuar na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Como é obvio, o modo de atuar na educação pré-escolar é muito diferente no ensino do 1ºciclo devido à especificidade de cada valência, no entanto também existem semelhanças. Em ambas as valências os profissionais promovem a autonomia nas diferentes tarefas e atividades. No contexto do pré-escolar existe um clima mais livre as crianças podem transitar nas diferentes áreas autonomamente enquanto que em contexto de 1ºCEB, existe uma maior exigência em que as crianças estejam um período maior de tempo sentadas na cadeira. Outra diferença entre as duas valências circunscreve-se ao fato de que no primeiro CEB existe uma carga horária obrigatória a ser cumprida, enquanto no pré-escolar apesar de existir um currículo pluridimensional existe uma maior flexibilidade na gestão do tempo podendo ser adequada às necessidades e interesses do grupo.

3)Profissional de Perfil Misto.

3.1Quais as características que considera essenciais no Profissional de Perfil Misto?

Na minha opinião, é importante que um profissional de perfil misto seja inovador e investigador procurando atualizar e inovar as suas práticas, reflexivo com o intuito de promover a melhoria, competente, colaborativo, comunicador, atento às necessidades e interesses de cada criança e do grupo.

Anexo23 reflexão *“A relação entre o brincar e a aprendizagem”*

O educador de infância é um profissional que concebe e desenvolve o currículo mais adequado a cada elemento do seu grupo e, logicamente, ao seu grupo de crianças, na educação pré-escolar. Este profissional deve, impreterivelmente, revelar conhecimentos ao nível do desenvolvimento e da cultura infantil bem como ao nível

das matérias e das formas de “ensinar” crianças em idade pré-escolar para, assim, permitir a todas um acesso efetivo ao currículo. Todavia, não só o educador possui conhecimentos que deve transmitir às crianças. As crianças também possuem conhecimentos. Não deve o educador, em nenhum momento, menosprezar os conhecimentos que as crianças já possuem das suas vivências /experiências, pelo contrário, deve valorizá-los **dando voz ativa** às crianças que são, segundo Oliveira - Formosinho (2008), sujeitos competentes.

De que forma é que o educador pode desempenhar o seu papel?

Em primeiro lugar, ele deve conhecer o seu grupo de crianças. Posto isto, ele deve, com base no conhecimento que tem do seu grupo, estimular as crianças, respeitando a variedade e o ritmo, e propiciando experiências ricas e, muito importante, desafiadoras que lhes permitam, nomeadamente, comunicar e questionar. De certa forma, ele deve proporcionar às crianças oportunidades de construírem o seu próprio conhecimento. Serem ativas no seu processo de aprendizagem. *“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.”* (Ministério da Educação, 1997:19) De que forma é que o educador o pode fazer? A partir do **construtivismo**, por exemplo.

Os processos - chave da aprendizagem, nesta faixa etária, centram-se, essencialmente, em atividades que têm por base a interação, nomeadamente o brincar, o observar os adultos e as outras crianças a desempenharem tarefas e a viverem experiências da vida real. Brincar, com uma determinada finalidade, tem um papel muito importante numa boa educação de infância.

Tudo isto exige aos elementos do processo educativo objetivos claros, planeamento cuidadoso, integração curricular e interações. E é de realçar que não só o educador faz parte da equipa pedagógica, os pais bem como a comunidade também fazem. É importante um trabalho coletivo destes na observação, concretização, avaliação e registo.

No entanto, é importante referir que a relação entre o brincar e a aprendizagem não é unânime em todas as salas de jardim de infância. Digo-o por experiência própria, inicialmente, senti que a minha sala era uma sala tipo A, valorizavam o trabalho académico, onde as atividades eram impostas e escolhiam as atividades que as crianças iam realizar. Todavia, com o passar do tempo sinto que está a mudar. Cada vez mais as crianças são sujeitas ao processo de aprender brincando – construtivismo. Cada vez mais há uma preocupação em promover a construção do conhecimento pelas crianças despertando o seu interesse, inspirando a experimentação ativa, estimulando a cooperação entre os adultos e as crianças e

entre as próprias crianças, tal como defende DeVries et al. (1994, 2004). Sobre o assunto é conveniente referenciar uma experiência por mim vivida. Na primeira atividade que planejei e concretizei, a atividade “O pomar”, esta, promovia a aprendizagem tendo por base a participação ativa da criança - o construtivismo - assim como a aprendizagem tendo como instrumento a ficha. Tentei fazer a “*ponte*” entre o que o grupo estava habituado e o que eu aprendi ao longo da licenciatura. Confesso que foi importante para o grupo mas, acima de tudo, foi importante para mim, para refletir:

Houve um menino que chorou porque a atividade que tinha por base a participação ativa da criança estava a chegar ao fim. O mesmo não aconteceu com a ficha. Senti, e por isso infiro, que a entrega do grupo é completamente diferente quando estão perante uma ficha de trabalho e quando estão a participar numa atividade que tem por base a participação ativa da criança – construtivismo. Eu própria também me senti mais envolvida quando o grupo estava a aprender tendo por base a sua participação do que quando estavam a realizar a ficha. Além disso, também o adulto tem mais hipóteses de aprender com o grupo quando estes estão a aprender tendo por base o construtivismo. Há partilha. Há diálogo. Há interação. É por isso um momento mais rico que proporciona o desenvolvimento de várias competências.

Assim, criar uma atmosfera sócio-moral cooperativa, atrair o interesse das crianças, ensinar de acordo com o conhecimento envolvido, escolher um conteúdo que incentive o raciocínio da criança, oferece o tempo adequado para a criança investigar e se envolver profundamente são inventais quando se aborda a relação entre o brincar e as aprendizagens no jardim de infância porque brincar é uma especificidade da educação pré-escolar e é a brincar que as crianças aprendem, enquanto trabalham as várias áreas de conteúdo. É a brincar que a criança tenta compreender o mundo que a rodeia bem como resolve os seus conflitos. Experimenta formas de ser e de estar.

Todavia, lidar com o conceito de brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a que nos agarrar, a sua natureza efémera impede que o agarremos devido à sua diversidade, segundo Fisher (1992 cit. por Moyles, 2006). “*O brincar continua desafiando tentativas de quantificação.*” (Moyles, 2006 :13)

O brincar desempenha uma função vital para a criança. Ele pode ser proporcionado em espaços interiores ou em espaços exteriores.

No que respeita à brincadeira em espaços interiores, destaca-se nas áreas, na sala de atividades. Neste sentido, a organização dos espaços em educação infantil tem uma grande importância. De acordo com Zabalza (1998) a educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços

(sendo uma das competências possíveis de trabalhar na brincadeira em espaços interiores): precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).

Zabalza (1998) aborda a brincadeira nas áreas como algo natural da rotina e como o ponto de partida para a aprendizagem no jardim de infância.

No que respeita à brincadeira em espaços exteriores, destaca-se, por exemplo, no recreio do estabelecimento de ensino. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) no recreio exterior as crianças têm acesso a um conjunto de atividades e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior. As crianças podem experimentar os sons e imagens do ar livre, usar o material e equipamento do recreio e brincar vigorosamente ou sossegadamente, se assim o preferirem (sendo competências possíveis de trabalhar na brincadeira em espaços exteriores).

No estabelecimento de ensino onde me encontro é, ao contrário da abordagem que transparece Zabalza(1998), valorizada a brincadeira ao ar livre. Poucos foram os momentos em que as crianças brincaram nas áreas da sala. O que me surpreendeu, nos primeiros dias, confesso. Nestes poucos momentos, em que as crianças brincaram nas áreas da sala, o seu comportamento não foi o melhor. Justificando-me, as crianças fizeram muito barulho. Prova das minhas palavras tenho um registo áudio (**consultar anexo25**). A brincadeira neste espaço não é planificada nem mesmo valorizada. Face a isto, senti necessidade de agir e de trabalhar o comportamento das crianças nas áreas. Para tal usei a gravação, em registo áudio, sem que as crianças se apercebessem para não interferir no seu comportamento. E, no final da brincadeira nas áreas, as crianças tiveram oportunidade de ouvir a gravação. Assim, elas perceberam o barulho que fizeram e posso dizer que ficaram surpresas. Infiro, as crianças não tinham noção do barulho que faziam. Mostraram-se envergonhadas por serem meninos crescidos e por fazerem tanto barulho. Uma menina, a **MM** disse que mereciam ser castigados enquanto o **DP** reconheceu que todo o grupo tinha de mudar o comportamento. Posteriormente, utilizei o registo áudio visual para as crianças, além de ouvirem, observarem o seu comportamento. Por uma questão de reservar os direitos das crianças não apresento, em anexo, o vídeo.

O uso da gravação foi, na minha opinião, uma mais-valia. Prova das minhas palavras, no dia 7 de abril, estávamos no refeitório a lanchar e um menino, o **DP**, chamou-me e disse *“Filipa os meninos do 1º ciclo estão a fazer muito barulho. Não achas melhor ligar o gravador?”* Infiro, como a gravação resultou com o grupo de crianças dos 5 anos, o menino **DP** sugeriu fazer o mesmo aos amigos do ensino 1º ciclo para também eles perceberem o seu barulho e melhorarem.

Apesar de poucos serem os momentos nas áreas, na sala de atividade, diariamente, as crianças brincam no recreio exterior. Reconheço que o recreio exterior tem excelentes condições que proporcionam às crianças diversas brincadeiras. Algumas delas com algum risco. Cabe a cada criança ser cuidadosa consigo mesma. O que vai de encontro à missão do estabelecimento **P**.

As crianças da educação pré-escolar têm o seu recreio para uso exclusivo. No entanto, há momentos como, por exemplo, após o lanche da manhã em que as crianças têm oportunidade de brincar no recreio das crianças do ensino do 1º ciclo do ensino básico. Mais uma evidência da valorização da brincadeira ao ar livre.

Todavia, como futura profissional da educação considero tão importante a brincadeira em espaços interiores e em espaços exteriores. Não devendo, na minha opinião, o educador desvalorizar nenhuma delas mas, sim, complementa-las.

Anexo24 caracterização dos espaços e materiais

No que concerne à sala de atividades esta designa-se por sala das Aventuras dos Cinco: no Ar, na Terra e no Mar. Sendo este o tema atribuído, pela educadora, à sala, no início do ano letivo.

Como é comum na educação pré-escolar, o espaço sala apresenta-se organizado por áreas:



Zabalza (1998) apresenta o espaço como estrutura de oportunidades e um contexto de aprendizagem e de significados. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de sala, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

As áreas que podemos encontrar na sala dos Aventuras dos 5 são:

ÁREA DA GARAGEM (a):

Nesta área podemos encontrar um tapete que apresenta um desenho ilustrativo de uma cidade. Uma garagem em madeira, um trator e um baú azul onde são guardados vários elementos que as crianças podem usar para brincar nesta área como, por exemplo, carros. É nesta área que se encontra o quadro de presenças e, ainda, os dias e meses para as crianças, diariamente, atualizarem.



ÁREA DA BIBLIOTECA (b):

Nesta área, tão bem iluminada, podemos encontrar um tapete, algumas almofadas e um móvel onde as crianças podem encontrar vários livros. É a área mais frequentada. Quando as crianças terminam uma atividade, podem dirigir-se a esta área e eleger um livro para “ler” enquanto os restantes colegas terminam a atividade.



ÁREA DOS JOGOS DE CONSTRUÇÃO (c):

Nesta área podemos encontrar vários jogos de construções, nomeadamente legos. Há ainda uma outra área denominada por área dos jogos (c1) onde as crianças podem encontrar e utilizar jogos como o Cuisenaire.



ÁREA DA CASINHA (d):

Nesta área podemos encontrar um móvel de madeira com um fogão e um lava-loiça assim como uma cadeira de madeira de bebé e, ainda, uma mesa, duas cadeiras e dois bancos. Há dois bonecos nenucos.



PLACARD DE INGLÊS(e):

Onde as crianças expõem os trabalhos realizados na aula de inglês, à sexta-feira de manhã.



ÁREA DO RISCO ONDE SE ENCONTRAM DOIS QUADROS (f):



Normal



Interativo

Nesta área encontra-se um puff onde o chefe do dia se senta.

Como transparecem as imagens é uma sala simples. Tem, apenas, o essencial em cada área.

Importa referir que apesar das áreas serem considerados espaços ricos onde as crianças podem desenvolver várias competências, nomeadamente:

- na área da casinha podem desenvolver o jogo dramático que permite ao adulto compreender a forma como a criança interpreta o mundo que a rodeia e, ainda, pode transparecer as vivências da criança, nomeadamente em sua casa.

- na área dos jogos e construções, as crianças podem desenvolver competências, nomeadamente ao nível do raciocínio lógico - matemático e ao nível da motricidade fina. Não sendo estas exclusivas. Podem, ainda, nestas áreas serem detetadas dificuldades bem como capacidades das crianças pela forma como interagem com os materiais.

Muito importante, em todas as áreas, as crianças desenvolvem competências, nomeadamente ao nível linguístico e social.

Apesar das áreas serem, como já referi, espaços ricos, as crianças poucas vezes frequentam. Quando frequentam, revelam comportamentos desajustados. Estou, por esse motivo, a trabalhar com o grupo o seu comportamento nas áreas. Faço-o a partir do registo áudio e áudio - visual o que permite às crianças percecionarem os seus progressos (**consultar anexo25**).

Se tivesse mais tempo de estágio, gostaria de, após trabalhar os progressos, trabalhar e de certa forma aprofundar com todo o grupo a riqueza de cada uma das áreas da sala. Qual a área mais valorizada e qual a razão. Qual a área menos valorizada e qual a razão. O que poderíamos fazer para tornar a área menos

valorizada numa área do interesse de todos. Investigar o tipo de brincadeira que estas crianças desenvolvem nas áreas.

Em contrapartida, as crianças vão, diariamente, para o seu recreio brincar.



Segundo DeVries (2004) o brincar é frequentemente caracterizado, na educação infantil, apenas de maneira global e vaga. Essas caracterizações, ainda que parcialmente corretas, incluem as seguintes:

Brincar implica atividade; brincar implica a manipulação de objetos concretos; brincar é algo interessante; brincar é o trabalho das crianças.

Nesta instituição, a brincadeira existe e é reconhecida. Todavia, a brincadeira ao ar livre é valorizada em detrimento da brincadeira em espaços fechados, nomeadamente nas áreas na sala de atividade.

Saliento que o espaço da brincadeira não é, regra geral, planificado como espaço de aquisição de competências. Ele existe, diariamente, porém não é em tempo de atividades letivas. Explicitando-me, ele existe:

- antes das 9 horas (início das atividades) para as crianças que chegam ao colégio antes do início das atividades.
- após as crianças terminarem o lanche da manhã e da tarde.
- após as 16 horas e 30 minutos (fim das atividades) para as crianças que ficam no Colégio após o termo das atividades.

Anexo25 registo áudio das crianças nas áreas
(consultar pasta registo áudio)

Anexo26 fotografia de criança a aprender brincando



1ª atividade dinamizada; atividade “o pomar” visava trabalhar a subtração.

Anexo27 Organização Curricular do Ensino Básico

| Componentes do currículo | |
|--------------------------------|--|
| Educação para a Cidadania..... | <p>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:</p> <p>Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões:</p> <p>Artísticas; Físico-motoras.</p> |
| | <p>Formação Pessoal e Social....</p> |
| | <p>Áreas curriculares não disciplinares (a):</p> <p>Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação cívica.</p> |
| | <p><i>Total: 25 horas.</i></p> |
| | <p>Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b);</p> <p>Educação Moral e Religiosa (b).</p> |
| | <p><i>Total: 1 hora.</i></p> |
| | <p><i>Total: 26 horas.</i></p> |
| | <p>Actividades de enriquecimento (c)</p> |

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

Anexo28 competências gerais do aluno à saída do Ensino Básico

As aprendizagens preconizadas para os três níveis deste ensino estão definidas no Currículo Nacional do ensino básico. O Currículo Nacional rege-se por princípios e valores orientadores de acordo com os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo e define as competências gerais que o aluno, à saída do ensino básico, deve ter desenvolvido:

- mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural científico e tecnológico para se expressar;
- usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e de apropriação de informação;
- adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida.

Fonte de informação:

Ministério da Educação (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Anexo29 fotografia da sala do aluno



Anexo30 desenho da aluna A



Anexo31 bolachas elaboradas por alunos



Anexo32 fotografia da atividade “caçadinhas” da multiplicação



Anexo33 análise da 5ª semana Estágio II (planificação, reflexão e avaliação)

| | | | |
|---|---------------------------------------|--|-------------------|
| Planificação 2ª U.D. 1 manhã (26 de outubro de 2011) | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
| | 3ºAno – A | 27 Alunos | 2011/2012 |
| Nome: Filipa Moreira | Professor cooperante: <u>N</u> | Área de Conteúdo: Estudo do Meio | |

| Conteúdo | Objetivos específicos | Atividade/ Estratégia | Duração | Recursos | | Avaliação |
|--|--|---|--|--|---|---|
| | | | | Materiais | Humanos | |
| <p>À descoberta dos outros e das instituições (Bloco 2). Os membros da sua família.</p> | <p>O aluno deverá ser capaz de: Estabelecer relações de parentesco.</p> <p>Construir uma árvore genealógica simples (até à 3.ª geração).</p> | <p>Introduz-se a atividade apresentando um <i>power point</i> sobre a “<i>árvore genealógica</i>”.</p> <p>A partir do <i>power point</i>, investiga-se a razão da designação “<i>árvore genealógica</i>” usando, como auxiliares, um ramo de uma árvore e o dicionário da Língua Portuguesa (ao usar o dicionário refere-se que as palavras se encontram no masculino e singular. Assim, não encontramos genealógica mas, sim, genealógico).</p> <p>Posto isto, exploramos a árvore genealógica da família da estagiária Filipa. Ao longo da exploração define-se conceitos como, por exemplo: Família; Laços de sangue; Laços pelo casamento; Relação de parentesco; Parente/Familiar; Geração.</p> <p>Sugere-se aos alunos que em grupos (<u>três grupos de sete elementos e um grupo de seis elementos</u>), construam uma árvore genealógica com base em fotografias, de diferentes pessoas, dadas pela estagiária. A árvore deve contemplar três gerações e deve ter em atenção os conceitos explorados.</p> <p>Após construírem a árvore genealógica, os alunos devem explorar as relações de parentesco presentes e registá-las.</p> | <p>Das 9h00m às 10h30m.</p> <p>90 minutos</p> | <p>Computador.</p> <p>Projetor.</p> <p><i>Power point</i> sobre “<i>árvore genealógica</i>”.</p> <p>Ramo de uma árvore.</p> <p>Dicionário da Língua Portuguesa.</p> <p>Fotografias dos familiares da estagiária Filipa.</p> <p>Fotografias de diferentes pessoas.</p> <p>4 Cartolinas.</p> <p>Material diverso nomeadamente de Expressão Plástica (canetas, lápis, palhinhas,...).</p> | <p>Professor cooperante.</p> <p>Estagiária.</p> | <p>Produto: Árvore genealógica bem como o registo das relações de parentesco presentes na respetiva árvore.</p> |

Reflexão e avaliação uma manhã

Considero relevante explicar, antes de mais, que na semana de 24 a 28 de outubro recebi uma notícia de carácter negativo, a nível da minha vida pessoal, faleceu um ente que me era querido (familiar). A morte é sinónimo de perda. Uma perda dolorosa, de acordo com Rodrigues (2001). Ao refletir sobre a presente semana sinto que, de certa forma, foi difícil separar a minha vida pessoal da minha vida profissional. Por esta razão, a tristeza que estava a sentir a nível pessoal “*interferiu*” a nível profissional. Segundo Zabalza (2004) os diários permitem, aos professores, fazer uma revisão dos elementos do seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria perceção enquanto está envolvido nas ações quotidianas de trabalho.

Na manhã do dia 26 de outubro, tencionava tocar um pouco de guitarra para inspirar toda a turma para o presente dia de trabalho. Todavia, por motivos de força maior, o professor **N** atrasou-se e quando recebi a notícia que podia começar a aula já tinham passado alguns minutos. Considerei mais sensato começar a atividade sobre a árvore genealógica. A atividade decorreu de acordo com a planificação supra apresentada¹. No primeiro momento, em grande grupo, investigamos a razão da designação *árvore genealógica*. Como forma de auxiliar a investigação considerei relevante apresentar um ramo de uma árvore para “*percebermos*” a razão de se usar a designação “*árvore*” e o dicionário da Língua Portuguesa para “*percebermos*” o significado de “*genealógica*”. Serviu o uso do dicionário como ponto de partida para “*lembrar*” que no dicionário encontramos os conceitos no género masculino e no singular. Fi-lo porque, na minha opinião, devemos tornar, sempre que possível, todos os momentos em aprendizagens tornando-os, assim, momentos mais ricos. Percebido o uso da designação *árvore* assim como o significado de *genealógica*, coloquei a minha foto assim como a foto da minha irmã e dos meus pais num dos ramos para sintetizar o que tínhamos abordado até ao momento. Como referiu a Professora Teresa Pimentel na Orientação Tutorial do dia 19 de outubro, “*os alunos aprendem com a repetição*”. Infiro que nesta primeira parte da aula, consegui transmitir os conteúdos à turma. A turma recebeu-os de uma forma ativa, uma vez que tinha liberdade para participar bastava colocar o dedo no ar. De seguida, ainda recorrendo ao *power point*, apresentei a árvore genealógica da minha família até à 3ª geração.

¹ Informo que a planificação foi retificada na presente semana. Inicialmente, acordamos que o professor **N** iria introduzir o conteúdo da árvore genealógica na segunda feira. Contudo, não foi possível fazê-lo por uma questão de tempo. Tornou-se necessário retificar a planificação de forma a introduzir o conteúdo da árvore genealógica na quarta feira.

Importa justificar a escolha da minha família, inicialmente pensei em fazer com a família do Donald uma vez que a sala se chama “*A sala mágica do Donald*”. Todavia, todas as imagens que encontrei com a árvore genealógica da família do Donald eram bastante complexas. Prefiri, assim, optar pela árvore genealógica da minha família. Quem é que não gosta de saber mais sobre a vida de uma amiga? Foi nesse sentido que o fiz. Conciliando curiosidade da turma em saber mais sobre mim com a aprendizagem da árvore genealógica. De acordo com Sim-Sim (2005) a escola é por excelência um contexto formal de aprendizagem mas para que essa aprendizagem tenha lugar para todos é importante a interação entre os que aprendem e os que ensinam. Realça-se o modo como se ensina. É importante transferir conhecimentos em diversos contextos nomeadamente estimulando a curiosidade, o conhecimento e a criatividade. Não me arrependo da minha escolha. A nível das relações de parentesco: irmão, pais, avós e tios maternos e paternos, a turma aprendeu com facilidade. Apresentou mais dificuldade tornando-se, conseqüentemente, mais morosa a atividade na percepção das relações de parentesco: sogro(a), nora, genro e cunhado. Com base na minha árvore genealógica eles não se sentiram esclarecidos quanto a estas relações de parentesco. Foi necessário idealizar que elementos da sala pertenciam a uma mesma família para perceberem. Realço que na atividade da estagiária **I**, na semana seguinte, sobre este mesmo conteúdo, os alunos já tinham interiorizado estas relações de parentesco, nomeadamente as alunas **K** e **ML**. Serviu a atividade dinamizada pela estagiária **I** de avaliação à atividade que dinamizei.

Para terminar a atividade, em grupo, os elementos da sala tiveram de construir uma árvore genealógica com base em imagens de diferentes pessoas. Formou-se os grupos tendo em atenção a disposição dos alunos na sala. Propositadamente, as imagens apresentavam pessoas de cor branca assim como pessoas de cor negra. Pretendia-se, assim, que, de acordo com os conceitos explorados, os alunos atentassem às semelhanças que apresentam elementos de uma mesma família ligados por laços de sangue. O resultado foi curioso. Senti que toda a turma se envolveu com agrado na atividade. Porém, não tiveram tempo de a terminar. O atraso inicial assim como as várias intervenções dos alunos, ao longo da atividade tornaram-na mais morosa. Como se trata de uma turma muito participativa terei de ter isto sempre em atenção nas próximas planificações. Como futura profissional alteraria alguns aspetos. Nomeadamente:

- pedia a todos os alunos para guardarem o material que se encontra em cima das mesas, antes de começarem a trabalhar;
- alteraria a disposição da sala, permitindo a todos estarem sentados e no seu campo de visão observarem e trabalharem na sua árvore;

- os grupos seriam mais pequenos - de dois a três elementos.

Assim, pretendia que tivessem mais espaço para trabalhar. Trabalhar de forma a participar todos os elementos de cada grupo e com o menor barulho possível.

Realço que considereei esta atividade uma mais-valia para mim como futura profissional da educação. Além de ter ensinado os conteúdos pretendidos e por isso sentir que os objetivos foram atingidos (basta ter em atenção as árvores construídas pelos alunos), permitiu-me refletir sobre aspetos que só a prática me ensina. Aspetos que eu e o meu par pedagógico, a estagiária **T**, teremos em atenção nas próximas planificações.

| | | | |
|---|--|--|-------------------|
| Planificação 2ª U.D. 1 manhã (26 de outubro de 2011) | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
| | 3ºAno – A | 27 Alunos | 2011/2012 |
| Nome: Filipa Moreira | Professor cooperante: <u>N</u> | Área de Conteúdo: Matemática | |

| Conteúdo | Objetivos específicos | Atividade/ Estratégia | Duração | Recursos | | Avaliação |
|---|---|--|---|--|---|---------------------------------------|
| | | | | Materiais | Humanos | |
| Operações com números naturais. Adição. | <p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Utilizar estratégias de cálculo.</p> <p>Utilizar algoritmos para a operação de adição.</p> <p>Interpretar os efeitos das operações sobre os números.</p> | <p>Organiza-se a sala:</p> <p>P O ●●●●●●●●●● 1ª fileira de alunos R ●●●●●●●●●● 2ª fileira de alunos T ●●●●●●●●●● 3ª fileira de alunos A</p> <p><u>Forma-se, assim, 3 grupos de 7 elementos e 1 grupo de 6 elementos.</u></p> <p>Explica-se a atividade. Entrega-se, a cada aluno, uma ficha para realizar o registo da atividade e, a cada grupo, dez notas de diferentes valores: $[(3 \times 1) + (1 \times 5) + (1 \times 10) + (1 \times 20) + (1 \times 50) + (1 \times 100) + (2 \times 500)]$ Com as notas, cada grupo deve formar dois números cujo valor seja: -um deles tem de ser menor do que 100; -o outro, além de apresentar algoritmos diferentes, deve ser maior do que 250. Com os dois números de diferentes valores, cada elemento do respetivo grupo realiza o algoritmo para a operação de adição (adição com transporte, se necessário).</p> <p>NOTA: Os grupos devem trabalhar com o menor barulho possível. Se algum grupo estiver a fazer muito barulho é lhe retirada uma das notas de maior valor.</p> | <p>Das 11h45m às 12h30m.</p> <p>45 minutos</p> | <p>27 Fichas.</p> <p>40 Notas de diferentes valores:</p> <p>$[(12 \times 1) + (4 \times 5) + (4 \times 10) + (4 \times 20) + (4 \times 50) + (4 \times 100) + (8 \times 500)]$.</p> | <p>Professor cooperante.</p> <p>Estagiária.</p> | <p>Ficha de registo da atividade.</p> |

Após o intervalo da manhã, regressamos à sala. A turma teve aula de Inglês com a professora especializada. Importa referir que a aula de inglês tem a duração de 45 minutos. Assim, deveria de ter terminado às 11h45m todavia houve um atraso o que implicou que a aula de Matemática começasse mais tarde, às 12h.

No início da aula, os alunos ainda falavam da atividade da árvore genealógica o que me fez acreditar que gostaram realmente do que fizeram. Porém, informei-os de que iríamos trabalhar Matemática, mais propriamente a adição.

A atividade decorreu de acordo com a planificação. Expliquei a atividade e pedi à turma para que, mantendo os grupos da aula anterior que tiveram em conta a disposição dos alunos na sala, realizasse a atividade. Saliento a importância de primeiro explicar com a maior clareza possível a atividade e só depois entregar o material. Neste caso, mais propriamente, saliento a importância de primeiro explicar a atividade e pedir para arrumar o material das mesas e só depois entregar a ficha a cada aluno e as notas a cada grupo. Ao explicar a ficha é conveniente, para todos verem, projetá-la, no quadro, para uma explicação mais clara e eficaz, observável por todos.

Após análise das fichas realizadas pelos alunos, o balanço que faço é positivo. Verificou-se alguns erros que me pareceram consequência da distração. De acordo com as palavras do professor **N**, a distração é natural no início do ano letivo. Devemos por isso ser exigentes e não facilitar para alertar os alunos a estarem com atenção.

Percebi que não foi vantajoso, com a minha pouca experiência, realizar atividades de grupo, num mesmo dia. Serve de problemática identificada ao longo do processo de implementação da atividade. A regra “*os grupos devem trabalhar com o menor barulho possível. Se algum grupo estiver a fazer muito barulho é lhe retirada uma nota*” teve de ser aplicada e houve mesmo um grupo que ficou sem uma nota de 500.

Mais importante do que julgar a turma pelo barulho que fez é refletir sobre as razões que levaram a tal barulho. A turma já não trabalhava em grupo há algum tempo, de acordo com as palavras do professor **N**, consequentemente as regras de trabalho em grupo estavam “*esquecidas*”. No início de uma próxima atividade de grupo importa lembrar as regras de trabalho de grupo. Importa, ainda, referenciar as palavras do professor cooperante face à turma: “*esta turma apresenta vários alunos com características de líder*”. Ao trabalharem num mesmo grupo, os vários elementos com características de líder têm maior propensão para discutirem, consequentemente cria-se um ambiente de barulho. Refletindo sobre a melhor forma de ultrapassar esta situação, forma-se grupos pequenos e define-se, desde o primeiro momento, quem é o líder assim como o papel a desempenhar por cada elemento do grupo. Realço, mais

uma vez, que foi uma manhã de aprendizagens pelas descobertas efetuadas, ao longo do processo, não só para a turma como para mim e, claro, para o meu par pedagógico como futuras profissionais da educação.

| |
|---|
| Aspetos a ter em atenção como futura profissional da educação (fruto do que aprendi com o professor, a turma e o ambiente): |
| Exigir silêncio desde o início da atividade. Usar o quadro, nomeadamente as notas de mérito (*) e sinal vermelho (●) para tal. |
| Após obter silêncio, explicar claramente os conteúdos. |
| Após explicar, questionar os alunos se têm dúvidas. Todos os alunos com dúvidas devem levantar o dedo. Responder à dúvida de cada aluno como se fosse uma dúvida geral, exigindo, assim, a atenção de todos. |
| Ao explicar uma atividade deve-se, sempre que existir suporte digital, projetar no quadro de forma a explicar enquanto todos os alunos observam. |
| Caso seja necessário entregar material aos alunos, entrega-se após explicar a atividade para não se distraírem. No caso de se tratar de uma ficha, pode se entregar previamente, e explicar a partir da projeção no quadro. |
| Em particular em trabalhos de grupo: |
| Relembrar as regras de trabalho de grupo. |
| Pedir a todos os alunos para guardarem o material que se encontra em cima das mesas. |
| Alterar a disposição da sala, permitindo a todos estarem sentados e no seu campo de visão observarem e trabalharem em unanimidade. |
| Os grupos devem ser de número reduzido de elementos - de dois a três elementos cada. |
| Define-se desde o primeiro momento quem é o líder assim como o papel a desempenhar por cada elemento do grupo. |

Para terminar a reflexão e avaliação da manhã de 26 de outubro, considero relevante referenciar que, como futura profissional da educação, as características que considero relevantes desenvolver são, indiscutivelmente, as de profissional reflexivo e “investigador”. Na minha opinião, estas são características que se encontram ao serviço de uma educação de qualidade. De acordo com Sim-Sim (2005), o maior

objetivo da “investigação” é a produção do conhecimento e poucos domínios serão tão ricos e promissores como a “investigação” em educação.

Anexo34 análise da 8ª semana Estágio II

Reflexão e avaliação semanal (1ª semana de intervenção sozinha)

No dia 9 de novembro, o professor **N** disse que, na semana seguinte, a sala teria uma nova disposição. Sentiu-se necessidade de desenvolver competências ao nível do trabalho de grupo. Assim, alterou-se a disposição das mesas dos alunos na sala. Estas passaram a estar numa forma propícia ao trabalho de grupo (**consultar anexo 68**). Confesso que ao ter conhecimento desta alteração fiquei preocupada e sentindo necessidade de aprender mais sobre o assunto “investiguei”, nomeadamente sobre a postura e a dinâmica de um professor. Tratava-se da minha primeira semana de intervenção. Infelizmente, não ia ter oportunidade de observar a postura bem como a dinâmica do professor **N** para o ter como referência. Questionei-me: *Que postura devo ter perante esta nova disposição? Qual a melhor forma de interagir com cada elemento da turma assim como com toda a turma perante esta nova disposição?*

Para tentar responder a estas questões, senti necessidade de começar a semana conversando com a turma sobre a importância do trabalho de grupo. Abordamos as vantagens, as desvantagens e recordamos as regras de trabalho de grupo, abordadas no 2º ano. Julgo que foi um momento lúdico e considero oportuno referir as palavras da aluna **K** “na minha opinião a conversa foi interessante”. Verifiquei que um outro aluno fez, numa atividade dinamizada pelo meu par pedagógico, estagiária **T**, referência a esta conversa (**consultar anexo 51**). Aliado a esta conversa, senti necessidade de experimentar diferentes posturas bem como diferentes dinâmicas ao longo da semana de intervenção. Umas correram bem, outras correram menos bem. Todavia, todas consistiram numa aprendizagem. Gostaria de dominar a turma. Para o conseguir sinto necessidade de experimentar e infiro que esta atitude é a mais correta e sensata de um profissional. Porém, sei que tenho o tempo como limitação. Não é possível chegar até uma estratégia 100% eficaz mas é possível aproximar-me dela. Ainda nesta semana, introduzi uma estratégia que julgo ter resultado muito bem. A estratégia consiste na atribuição de cartões verdes e vermelhos aos grupos que se comportam bem ou menos bem, respetivamente. No final do dia, os elementos do grupo com mais cartões verdes recebem uma nota de mérito. Com esta estratégia tentei ir de encontro à estratégia já utilizada, na sala, pelo professor **N**. Penso que como equipa devemos caminhar no mesmo sentido. Realço que aliei todas estas preocupações aos conteúdos que devia lecionar nesta semana.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, esta valência situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa. Com diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, características individuais próprias, as crianças podem entrar na educação pré-escolar com 3, 4 - como a **MM** - ou mesmo 5 anos de idade – como o **JR**.

A transição das crianças para o ensino do 1º ciclo do ensino básico ainda que mais uniforme em termos de idade, é também diferente quanto ao número de anos de frequência da educação pré-escolar e quanto à situação em que se encontra a criança. A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências. Algumas das dificuldades de transição decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos fatores que facilitam a continuidade entre eles. A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição.

Nas instituições **P** e **M** há uma preocupação em preparar as crianças para a transição. Destaco a transição da valência educação pré-escolar para o ensino do 1º ciclo do ensino básico. Usando as palavras da educadora **AS** “*trabalhamos tendo em atenção o que vêm a seguir*”. Esta preocupação prende-se, essencialmente, com comportamentos/postura, nomeadamente, saber – estar, saber – ouvir e saber - intervir em detrimento de conteúdos. Isto reflete-se nas crianças. Elas sabem estar sentadas nas mesas de trabalho. Elas são capazes de organizar o material que necessitam para realizar uma atividade. Elas são capazes de trabalhar individualmente na sua mesa de trabalho. Note-se que elas reconhecem algumas das letras do abecedário, todavia, ainda não sabem ler.

Há crianças que expressam um desejo em saber ler. Um exemplo, no dia 3 de março, ajudei **HC** na elaboração da prenda para o seu pai. Terminada a tarefa comecei a ajudar um outro menino. Enquanto o fazia, o **HC** aproximou-se de mim e perguntou-me como se escreve a letra [D], eu apontei para o lugar da sala onde está a letra, para lhe dizer. Depois disse a palavra adoro te e perguntou-me como se escrevia a letra [R]. Então, ele escreveu ADOROT. Eu expliquei e corrigi para ADORO TE (**consultar anexo 10**).

Relacionado com o supra apresentado, uma preocupação que tenho é escrever, sempre que possível, palavras no quadro enquanto as soleiro. Todo este cuidado em escrever as palavras no quadro enquanto as soleiro assim como em rere as palavras já escritas vai de encontro aos princípios defendidos no Projeto *Melhor Falar Para Melhor Ler* da autora Fernanda Leopoldina Viana. Este programa foi realizado com crianças em idade pré-escolar, no domínio do desenvolvimento da linguagem, quer em termos de oralidade, quer em termos da estimulação da emergência da leitura e da escrita. Sendo o objetivo central promover o desenvolvimento da linguagem e de competências metalinguísticas nos grupos de crianças trabalhados, de acordo com Viana (2001).

Anexo36 registo de incidente crítico do aluno RL

| | | | |
|--|---|-------------------------------|--|
| Nome da aluna: <u>RL</u> | | Ano: 3º | |
| Observadoras: Filipa e Tânia (estagiárias) | Data: 10 de janeiro Manhã – atividade <i>frações</i> | Local: Sala de aula | |

Registo de observação: incidente crítico

Incidente:

No final da atividade das frações (**consultar anexo48**), fomos para a sala, onde discutimos os resultados obtidos nos três grupos. Ao questionar, quantos elementos do grupo do RL usavam óculos, o aluno respondeu *"No meu grupo usam 4 elementos óculos, ou seja, 4/10 mas, na turma toda, existem 6/27"*. Face à resposta do RL, os outros elementos da turma ficaram curiosos para saber o que significava *"avos"*. Face à curiosidade dos colegas, o aluno disse que foi a sua mãe que lhe ensinou.

Comentário:

O aluno revela um fascínio pela Matemática (**consultar anexo47**). Fascínio que é estimulado pela sua mãe. Tudo o que aprende com a sua mãe, o aluno partilha com a turma como aconteceu neste dia. Esta partilha serviu de ponto de partida para explicar a toda a turma a leitura de frações com denominador maior do que dez. Toda a turma mostrou-se contente por aprender um conteúdo que não estava programado e, no final, agradecemos ao RL.

Anexo37 reflexão *"Dias festivos"*

Um dos objetivos definidos, no âmbito da área do conhecimento do mundo, para trabalhar com o grupo de crianças dos cinco anos é:

Diferenciar dias festivos de dias de trabalho.

A primeira data festiva que tive oportunidade de vivenciar, em período de estágio, foi o Carnaval.

Quando se começou a aproximar o Carnaval, começamos a decorar os corredores com trabalhos realizados pelas crianças, nomeadamente as crianças da sala dos cinco anos coloriram a imagem de um palhaço com diversos materiais.



A decoração foi realizada apenas pelo adulto. Todavia, reconhece-se que era mais enriquecedor se a criança colaborasse.

Após estarem os corredores decorados de forma alusiva ao Carnaval, ensinei ao grupo de crianças uma música sobre a data. A música intitulava-se de “*Adivinha de Carnaval*”. Além de aprender, as crianças dançaram ao som da música.

Com o intuito de proporcionar uma atividade que envolve-se todas as crianças da educação pré-escolar as estagiárias realizaram um teatro de fantoches.



Mas a grande festa foi na sexta-feira, dia 6 de fevereiro, data em que as crianças se vestiram a rigor para comemorar o Carnaval. Da parte da manhã as crianças brincaram na sala e tiveram, ainda, oportunidade de fazer um desfile pelo Colégio. Da parte da tarde as crianças desfilaram no recreio do 1º ciclo e estiveram num lanche convívio com os restantes colegas do pré-escolar.

Comemorar os dias festivos de forma diferente e original é, na minha opinião, uma forma de os tornar inesquecíveis para as crianças.

Após o Carnaval, deu-se continuidade à prenda do dia do pai. Há uma grande preocupação com as datas festivas por esse mesmo motivo começa-se a preparar muito cedo. A prenda do dia do pai que consiste numa caixinha de madeira que apresenta, no seu interior, um baralho de cartas, que as crianças trouxeram

previamente de casa. Cada criança pintou (expressão plástica e expressão motora) a caixa para o seu pai após decidir (área de formação pessoal e social) qual a cor que queria. Houve crianças que justificaram a sua escolha tendo em atenção o clube de futebol do seu pai como, por exemplo:

“Vermelha porque o meu pai é do Benfica.”

“Azul porque o meu pai é do Porto.”

Outras tendo em atenção as suas preferências:

“Amarela porque eu gosto.”

Ainda na caixa, cada criança fez um desenho (expressão plástica e expressão motora) e escreveu (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), com a ajuda de um adulto da equipa pedagógica, uma frase para o seu pai. Além da caixa, os pais vão, ainda, receber um postal elaborado pelas crianças. As crianças picotaram a palavra pai e fizeram um desenho (expressão plástica e expressão motora)

A ideia da caixa e do postal partiu dos adultos da equipa pedagógica e contou com a aprovação das crianças. Confesso que estou satisfeita por ver que a ideia revela intencionalidade pedagógica, enquanto o grupo a fazia, trabalhava, simultaneamente, áreas e domínios e, importante, cada prenda é única uma vez que tem um toque pessoal de cada filho. Assim, não existem duas prendas iguais. É de valorizar!

Os adultos acompanharam e ajudaram, sempre que necessário, cada criança na elaboração da prenda para o seu pai. Destaco o momento em que acompanhei o **E** a elaborar a prenda para o seu pai. Este menino que aparenta ser uma criança diferente e está, nomeadamente, a ser acompanhada por profissionais da psicologia contou-me, no momento em que lhe disse que íamos pintar a prenda para o seu pai, que gosta muito de pintar. Assim, devo proporcionar atividades de pintura que envolvam o **E**.

Esta prenda foi entregue no dia 21 de março, dia da festa do pai no Colégio. Neste dia, as crianças receberam os seus pais e/ou avós no Colégio. Cantaram-lhe duas músicas, jogaram ao jogo da cadeira e brincaram. O **D**, era o único menino que não tinha o seu pai nem nenhum representante deste (exemplo: o avó) presente. Perante tal situação, é natural que a criança se sinta triste. E nós, equipa pedagógica, sentimo-nos impotentes perante tal situação. Ninguém substitui o seu pai.

De seguida, começou-se a preparar a prenda para o dia da mãe. A prenda do dia da mãe consiste num espelho que as crianças tiveram oportunidade de pintar de cor de rosa (expressão plástica e expressão motora). Este foi entregue numa caixa de papel que apresenta uma flor que as crianças recortaram (expressão plástica e expressão motora). Além do espelho e respetiva caixa, as mães, ainda, receberam um

postal, em formato de flor, elaborado pelas crianças. As crianças picotaram a flor e fizeram um desenho (expressão plástica e expressão motora). Tiveram oportunidade de escolher o formato da folha da sua flor (área de formação pessoal e social).

O trabalho das crianças foi complementado com o trabalho da equipa pedagógica. Os adultos acompanharam e ajudaram, sempre que necessário, cada criança na elaboração da prenda para a sua mãe.

Importa referir que a ideia do espelho e do postal partiu dos adultos da equipa pedagógica e contou com a aprovação das crianças.

Esta prenda foi entregue no dia 2 de maio, dia da festa da mãe, no Colégio. Neste dia, as crianças receberam as suas mães e/ou avós no Colégio. Cantaram-lhes duas músicas e proporcionaram-lhes um momento de trabalho, as mães picotaram uma flor para os seus filhos. Ao longo da tarde, as mães desenharam os seus filhos e colocaram o desenho junto ao desenho que os filhos tinham feito das mães.

Antes de ir embora as mães receberam as prendas e fizeram uma dedicatória para os respetivos filhos.

Ao contrário do que aconteceu no dia da festa do pai, todas as crianças contaram com a presença de um elemento da família. O que me deixou bastante satisfeita, confesso.

Face aos dias festivos, preocupa-me a necessidade de interromper as rotinas. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) as rotinas ajudam as crianças a responder a questões como “o que é que se passa agora?”, “o que é que fazemos a seguir?”, “quando é que temos tempo para...?” e “quando é que vamos para o recreio?” porque oferece-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. As rotinas ajudam, ainda, o adulto a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. “Neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho.”(Hohmann e Weikart, 2007:224)

Um solução, como futura educadora, é proporcionar às crianças e aos respetivos familiares um dia, na escola, com os seus pais / mães ou um outro familiar ou amigo (caso os pais não possam estar presentes) para juntos construírem a prenda/lembrança alusiva à data festiva, tal como acontece na instituição **M**, ao nível da educação pré-escolar. Desta forma não se deixa de festejar as datas e a interrupção das rotinas não se estende por mais de um dia.

Remetendo para a instituição **M**, enquadrou-se, no Plano Anual de Atividades, a última semana da 2ª Unidade Didática como “*semana aberta*” assim ensaiou-se para a grande festa de Natal sem interromper o horário escolar. Uma vez que o tempo é um bem precioso em ambas as valências mas destacando-se no ensino do 1º ciclo do

ensino básico com a necessidade de cumprir o programa. A festa de Natal foi ensaiada ao pormenor por professores especializados da área do teatro, música destacando-se canto. Foi um grande espetáculo que teve lugar no Europarque. Ainda sobre a festividade do Natal, as estagiárias, em cooperação, prepararam um teatro para os alunos do ensino do 1º ciclo do ensino básico intitulada de *“Ladrão da Alegria”* **(consultar anexo40)**.

Procurou-se, assim, dar continuidade à comemoração dos dias festivos, respeitando os valores de cada instituição.

Anexo38 caracterização do tempo

De acordo com Zabalza (1998), as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam 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. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Contudo, além desse aspeto sintático das rotinas, elas possuem também outras dimensões que precisam ser destacadas. É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto. Se reforçam rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento do compromisso ou na revisão – avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relações criança - adulto. Isto permite-nos ler a mensagem formativa do trabalho desenvolvido.

Na sala da educação pré-escolar onde estagiei, o tempo organiza-se da seguinte forma:

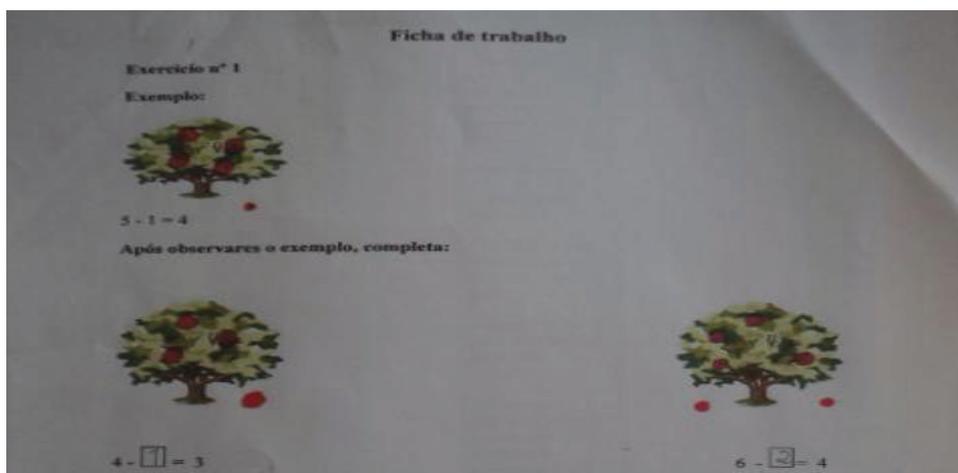
Anexo40 estagiárias no teatro *Ladrão da Alegria*



Anexo41 registo da receita culinária



Anexo42 ficha resolvida por uma criança



Anexo43 registo áudio das crianças a elaborar uma história (consultar pasta registo áudio)

Anexo44 planificação fonologia

| Data: 11 de Maio | PLANIFICAÇÃO Fonologia | Grupo de 22 crianças | Período Lectivo: 3º período |
|---|---|-------------------------|--|
| Local: Sala de actividades | | Grupo Etário: 5 Anos | Semana de: 9 a 13 de Maio |
| Objectivos | Recursos | Avaliação | Obs. |
| D.L. - Segmenta silabicamente palavras; - Reconstrói palavras por agregação de sílabas; - Reconstrói sílabas por agregação de sons da fala. | Humanos: Estagiária. Materiais: Letras do abecedário feitas em pasta portuguesa. | Produto | A minha intencionalidade ao realizar a presente actividade é responder à curiosidade das crianças sobre actividades de fonologia. |

Estratégias:

Começo por entregar as consoantes aos meninos e as vogais às meninas.

Após todas as crianças receberem a sua letra, cada uma, em voz alta, identifica. Em caso de apresentar alguma dúvida na identificação o grande grupo pode ajudar.

Digo a palavra G A T O

Com a ajuda do grupo divido em sílabas GA TO

Peço às crianças para identificarem as letras da primeira e da segunda sílaba. Levantam-se as crianças que tem essa letra.

Posteriormente, peço ao menino que tem o G para se sentar e peço ao menino que tem o R para se levantar.

Repito o exercício.

Se o grupo revela dificuldades faço mais um exercício para a palavra META

Se o grupo não revelar dificuldades, peço a um menina para escolher uma menina.

Anexo45 fotografia jogo do 24

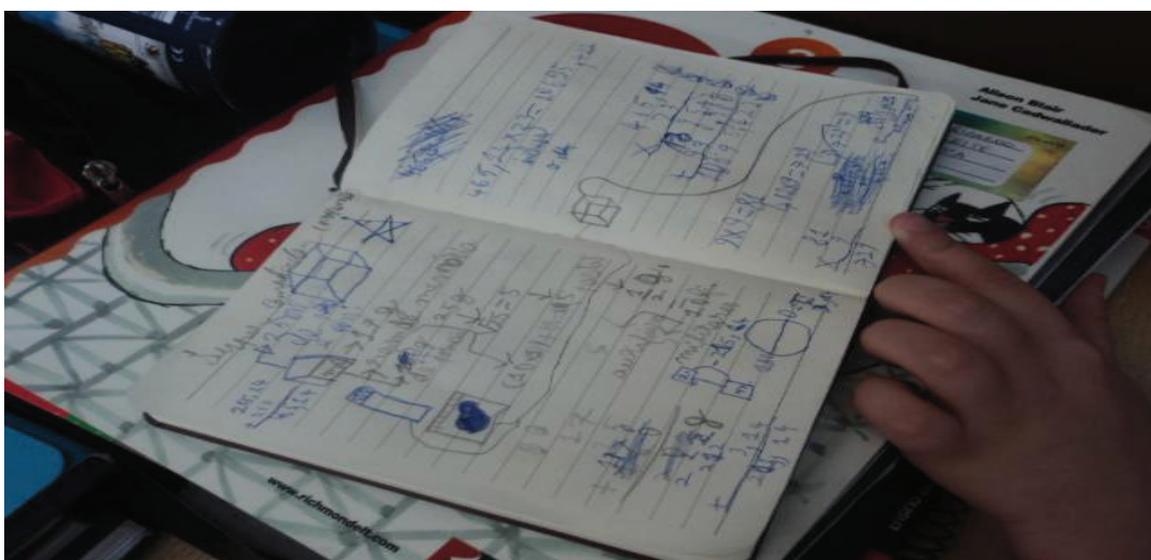


Anexo46 área dos jogos na sala de aula



Anexo47 diário gráfico do aluno RL

Todos os alunos têm um diário gráfico. Instrumento que privilegiam no seu dia a dia.



Anexo48 planificação frações

| Planificação 3ª U.D. (11 de janeiro de 2012) | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
|---|---------------------------------------|---|------------|
| | 3ºAno – A | 27 Alunos | 2011/2012 |
| Nome: Filipa Moreira | Professor cooperante: <u>N</u> | Supervisora: Mestre Teresa Pimentel | |

| Área de Conteúdo: | Conteúdo | Objetivos específicos | Atividade/ Estratégia | Duração | Recursos | | Avaliação |
|--|--|---|--|---|---|--|--|
| | | | | | Materiais | Humanos | |
| Matemática | Números e operações Frações. | <p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Compreender frações com o significado de parte – todo.</p> <p>Compreender significado de numerador.</p> <p>Compreender significado de denominador.</p> <p>Resolver problemas.</p> | <p>1ª parte: Divide-se a turma em três grupos de nove elementos cada. Cada adulto da equipa pedagógica é responsável por orientar um grupo. Cada adulto deve levar o grupo que orienta (e pertence) para o recreio onde vão encontrar 10 quadrados (para cada grupo).</p> <p>2ª parte: Com base nas pistas lidas pelo adulto alusivas às características dos alunos (ex.: raparigas com cabelo claro), os elementos do grupo organizam-se nos quadrados do seu grupo. Posteriormente, registam no caderno, raparigas de cabelo claro bem como a fração que representa. Posteriormente, o adulto lê uma outra pista. E assim sucessivamente. Na sala, explora-se os resultados obtidos em cada grupo.</p> | <p>Das 11h00m às 12h30m.</p> <p>90 minutos</p> | <p>30 Quadrados.</p> <p>Caderno de matemática.</p> <p>Material escrita.</p> <p>de</p> | <p>Professor Cooperante.</p> <p>Estagiárias.</p> <p>Turma.</p> | <p>Grelha de observação / avaliação que contemple os parâmetros:</p> <p>Compreende frações com o significado de parte – todo. Compreende significado de numerador. Compreende significado de denominador. Resolve problemas.</p> |
| <p>Intencionalidade: proporcionar, aos alunos, um momento de <i>aprender brincando</i>.</p> | | | | | | | |

Anexo49 fotografia da atividade das frações



Pista “raparigas com cabelo claro” representa-se por $\frac{2}{10}$

Anexo50 reflexão “Trabalho de grupo”

Ao preparar e ao planificar as atividades para o dia 26 de outubro (**consultar anexo33**), usei, como estratégia, o trabalho de grupo. De acordo com o plasmado no Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (anexo III), cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso e à realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da heterogeneidade dos sujeitos. *De que forma?* Mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos bem como incentivando à construção participada de regras de convivência.

Todavia, no momento da intervenção, percebi que a atividade não decorreu como esperava. *Porquê?* A turma mostrou-se instável. A profissão professor tem destes imprevistos. Nem sempre tudo decorre da forma como prevemos uma vez que estamos a trabalhar com a matéria mais preciosa da natureza: os alunos.

Mais importante do que julgar a turma pelo barulho que fez é refletir sobre as razões que levaram a tal instabilidade. “*Uma das exigências fundamentais para que as relações interpessoais se tornem progressivamente mais ricas, positivas e maduras, é a necessidade de compreensão de si próprio e dos outros.*” (Fachada, 2010:107) Face a esta situação, coloquei várias questões, nomeadamente:

- *porque não correu como esperava?*
- *onde falhei?*
- *o que falhou?*

Para me ajudar a responder, conversei com o professor cooperante uma vez que “*os outros vêem em nós aspectos que não conseguimos ver sozinhos. Devemos, por isso, escutar com atenção as suas opiniões.*” (Estanqueiro, 1992:17) De acordo com o docente, não há razão para me culpabilizar. Na verdade, a turma já não trabalhava em grupo há algum tempo, consequentemente as regras de trabalho de grupo estavam “*esquecidas*”. “*A criança apresenta um determinado nível de desenvolvimento intelectual que determina e condiciona o modo como se relaciona com as coisas e com as pessoas. O próprio processo de ensino/aprendizagem tem em conta este factor que é determinante neste contexto.*” (Fachada, 2010:107) A equipa pedagógica sentiu, assim, necessidade de desenvolver, nos elementos da turma, competências ao nível do trabalho de grupo. *De que forma?* Face a esta problemática mudou-se a disposição da sala (**consultar anexo 68**). Mudança que a tornou propícia ao trabalho de grupo. A data da alteração coincidiu com a minha primeira semana de intervenção, 14 de novembro, (**consultar anexo 34**) consequentemente não tive

oportunidade de observar a postura bem como a dinâmica do professor **N** para o ter como referência. Mais uma vez questionei-me:

— *que postura devo ter perante esta nova disposição?*

— *qual a melhor forma de interagir com cada elemento da turma assim como com toda a turma perante esta nova disposição?*

Com o intuito de responder, senti necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o assunto. *Como procedi?* Li, “investiguei” e conversei com o professor **N**, nomeadamente sobre a postura e a dinâmica de um professor. Refleti sobre a informação recolhida e organizei em quadro para me acompanhar ao longo da minha prática. De acordo com o Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* (anexo V), o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Assim sendo, comecei a minha primeira semana de intervenção conversando sobre a importância do trabalho de grupo. Abordamos as vantagens, as desvantagens e recordamos as regras de trabalho de grupo, abordadas no 2º ano com o professor cooperante. Fiz tudo isto, tendo por base a coleção dos livros de “*Uma aventura*”. Realço que tive oportunidade de falar, a partir de e-mail, com a docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Maria Marta Martins. A docente elucidou-me de algumas obras que abordam a importância de trabalhar em grupo. Mas, como o tempo de aula era reduzido, optei por apresentar a coleção da anterior Ministra da Educação, Isabel Alçada, e Ana Maria Magalhães que remete para as experiências, em grupo, de amigos. De acordo com a nova disposição da sala coloquei em cada mesa, com um grupo de trabalho, um livro da coleção. Os elementos de cada grupo atentaram no título da obra que lhes foi atribuída. Com base no título dessa obra, os alunos escreveram um texto em que eles próprios, como grupo, eram as personagens que viviam *Uma Aventura* (**consultar anexo 52**). Ao longo da intervenção, como estagiária com ambição de aprender mais e de melhorar tive em atenção as palavras do professor **N**, “*esta turma apresenta vários alunos com características de líder*”. Ao trabalharem num mesmo grupo, os vários elementos com características de líder têm maior propensão para discutirem, conseqüentemente cria-se um ambiente de barulho.

Uma solução é formar grupos pequenos e definir, desde o primeiro momento, quem é o líder assim como o papel a desempenhar por cada elemento do grupo.

“A sala de aula consiste num conjunto de indivíduos interdependentes. A dinâmica das suas interrelações depende dos papéis que foram estabelecidos através

da interação. Sempre que se verifica uma mudança no comportamento esperado por parte de qualquer membro do grupo, a interrelação dinâmica do grupo tem necessariamente que mudar.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993:494)

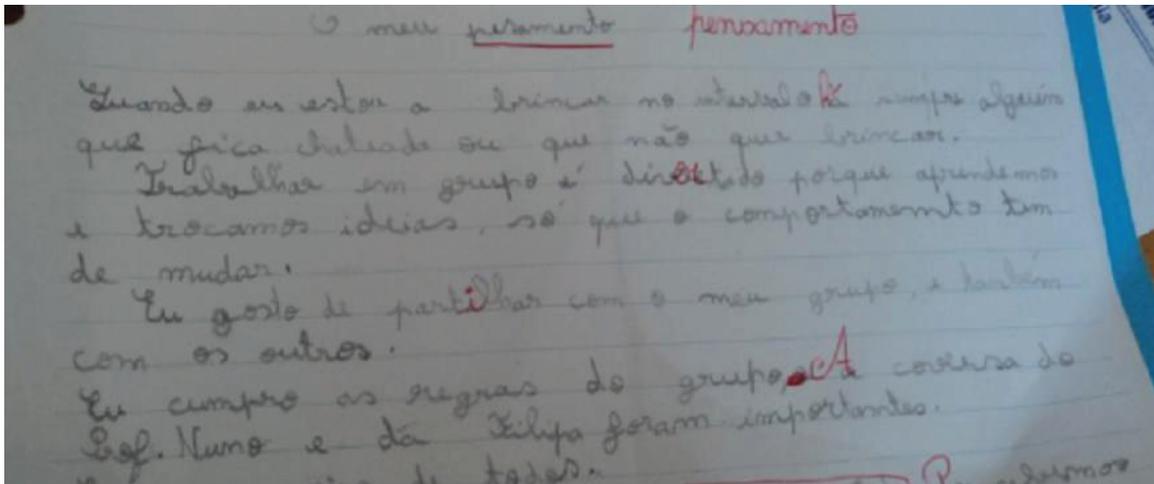
Sobre a conversa inicial relativa à importância do trabalho de grupo, julgo que foi um momento lúdico e, para completar, considero oportuno apresentar as palavras da aluna **K** “*na minha opinião a conversa foi interessante*”. Verifiquei que um outro aluno fez, numa atividade dinamizada pelo meu par pedagógico (que visava ouvirem uma música de olhos fechados e escreverem, posteriormente, um texto sobre a atitude que têm com os colegas na sala e no espaço exterior), referência a esta conversa (**consultar anexo51**). Ainda nesta semana, muito importante foi experimentar diferentes posturas bem como diferentes dinâmicas ao longo da intervenção. Algumas correram bem, outras correram menos bem. Todavia, todas consistiram numa aprendizagem. De acordo com Estanqueiro (1992), perante insucessos, o melhor é converter os erros em experiência. Completo com as palavras de Laurence Peter citado por Estanqueiro (1992), a forma de evitar erros é ganhar experiência e a forma de ganhar experiência é, curiosamente, cometer erros.

Eu gostaria de dominar a turma. Para o conseguir fazer senti necessidade de experimentar e infiro que esta atitude é a mais correta e sensata de um estagiário reflexivo e investigador. Porém, sei que tenho o tempo como limitação e que não é possível chegar até uma estratégia 100% eficaz mas é possível aproximar-me dela. Ainda nesta semana, introduzi uma estratégia que julgo ter resultado muito bem. A estratégia consiste na atribuição de cartões verdes e vermelhos aos grupos que se comportam bem ou menos bem, respetivamente. No final do dia, os elementos do grupo com mais cartões verdes recebem uma nota de mérito (*). Com esta estratégia tentei ir de encontro à estratégia já utilizada, na sala, pelo professor **N**. Atribuição de uma nota de mérito (*) ou pinta vermelha (•) aos alunos de acordo com o seu comportamento, ao longo do dia, bom ou mau, respetivamente. Penso que como equipa devemos caminhar no mesmo sentido. Realço que aliei todas estas preocupações aos conteúdos a lecionar nesta semana.

Para terminar, todo este processo correspondeu a um período de descobertas e de conquistas efetuadas. Não só para a turma como para mim e, claro, para o meu par pedagógico como futuras profissionais da educação. Foi um período difícil. Lutei para ultrapassar esta dificuldade. Hoje sinto-me crescida e vitoriosa. Foi um orgulho ouvir, na minha segunda semana de intervenção, as palavras do professor **N** “*a turma está nas vossas mãos*”. Valorizo o meu esforço! “*Sem arrogância, mas também sem vergonha, qualquer pessoa deve felicitar-se pelos seus sucessos. Deve igualmente valorizar os seus próprios esforços, quando eles são realmente com vontade de*

acertar.” (Estanqueiro, 1992:29) Importa referir que para ultrapassar esta dificuldade foi deveras importante a relação com o grupo que é cada vez melhor e mais forte daí haver mais respeito também.

Anexo51 registo no caderno de um aluno (reflexão)



O meu pensamento pensamento

Quando eu estou a ler no intervalo sempre alguém que fica chateado ou que não quer ler.

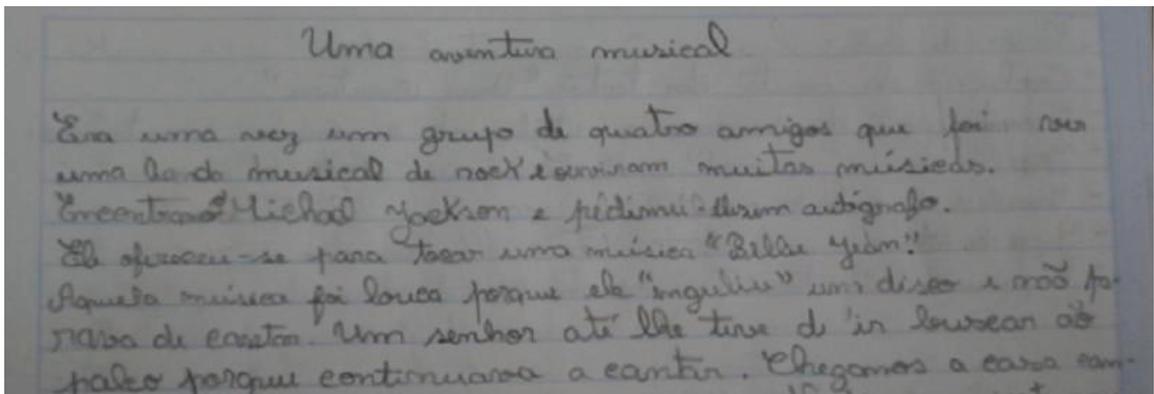
Trabalha em grupo e é divertido porque aprendemos e trocamos ideias, só que o comportamento tem de mudar.

Eu gosto de partilhar com o meu grupo, e também com os outros.

Eu cumpri as regras do grupo, a conversa do Prof. Nuno e da Filipa foram importantes.

... de todos.

Anexo52 composição (parte)



Uma aventura musical

Era uma vez um grupo de quatro amigos que foi para uma land musical de rock e escreveram muitas músicas.

Encontraram Michael Jackson e pediram-lhe um autógrafo.

Ele ofereceu-se para tocar uma música "Billie Jean".

Aquela música foi louca porque ele "inguliu" um disco e não pôde parar de cantar. Um senhor até lhe teve de ir buscar o disco porque continuava a cantar. Chegamos a casa com...

Anexo53 trabalho ilegível do aluno VM



The image shows a grid of handwritten characters, likely a student's work. The characters are arranged in rows and columns, forming a dense pattern of letters and symbols. The handwriting is somewhat messy and difficult to decipher, but it appears to be a form of shorthand or a specific coding system. The grid is approximately 10 columns wide and 15 rows high.

Anexo54 registo de incidente crítico da aluna C

| | | |
|--|---|-------------------------------|
| Nome da aluna: <u>C</u> | | Ano: 3º |
| Observadoras: Filipa e Tânia (estagiárias) | Data: 14 de novembro atividade <i>Uma Aventura</i> | Local: Sala de aula |

Registo de observação: incidente crítico

Incidente:

Enquanto realizavam, em pequenos grupos, a atividade - que consistia em atentar no título da obra da coleção *Uma Aventura* que lhes foi atribuída e, com base no título dessa obra, os alunos escreviam um texto em que eles próprios, como grupo, eram as personagens que viviam *Uma Aventura* - surgiu uma dúvida sobre uma palavra à aluna C. Face à dúvida, a aluna questionou o seu grupo mas os elementos do grupo também não sabiam a resposta. Assim, de forma autónoma, a aluna consultou o seu dicionário.

Comentário:

Neste registo podemos concluir que a aluna C, teve autonomia para, face à sua dúvida, questionar o grupo. Como o grupo não soube responder, a aluna consultou o seu dicionário. Importa referir que está atitude vai de encontro a uma das regras da sala:

Em caso de dúvida, primeiro tento, segundo tento e terceiro tento. Caso não solucione, questiono o adulto.



Anexo55 reflexão “Leitura”

“[...] Formar adultos reflexivos e conscientes depende do que nos dispomos a fazer com as crianças de hoje.” (Cavalcanti, 2005:41) As crianças estão predispostas à aprendizagem da leitura (**consultar anexo 10**). Se não conseguem tornar-se bons leitores é porque algo, durante o processo, fracassou. Compete, assim, ao educador / professor estimular a criança com o intuito de desenvolver as suas competências. “Ensinar a ler significa muito mais do que instrumentalizar o sujeito para o exercício do código linguístico.” (Cavalcanti, 2005:41) Este ato, enquanto predisposição do ser humano, constrói-se a partir de relações de complexidade, onde são acionados processos para compreender e interpretar os múltiplos textos.

Ao longo das experiências de estágio, quer na valência da educação pré-escolar, quer na valência do ensino do 1º ciclo do ensino básico, procurei estar atenta e responder às potencialidades das crianças, nomeadamente ao nível deste ato complexo, **a competência da leitura**. A competência da leitura é uma temática que me inquieta, confesso. No âmbito desta inquietação, uma curiosidade que tinha prendia-se com a questão:

- deve a criança ingressar no 1º ciclo do ensino básico sabendo ler?

Face à proposta do docente Luís Miguel Prata Alves Gomes para desenvolver um trabalho de **cariz investigatório**, no âmbito da unidade curricular *Investigação em Contextos Educativos* inserida no currículo do 1º semestre do mestrado na Área de Formação de Professores - especialização em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, fiz um estudo baseado na opinião de professores do 1º ciclo do ensino básico que lecionam na área do Porto para responder a esta questão (**consultar anexo 56**). Com base nas técnicas documentais e não documentais utilizadas concluí que a posição dos inquiridos face às crianças que ingressam no 1º ciclo do ensino básico sabendo ler difere de acordo com os professores que já trabalharam com estas crianças e os que ainda não trabalharam. Dos elementos que não contactaram com esta situação a maioria é contra. Dos inquiridos que já contactaram com esta situação a maioria é a favor.

No que diz respeito às repercussões, estas fazem-se sentir, quer nas crianças que ingressam no 1º ciclo do ensino básico sabendo ler, quer nos colegas de turma, de acordo com a opinião da maioria dos inquiridos. Sendo maior o número de repercussões nas crianças do que nos seus colegas de turma.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO, NA VALÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Centrando na experiência de estágio, na valência da educação pré-escolar, o grupo de crianças da sala dos 5 anos não escondia o seu desejo em saber ler (**consultar anexo 10**). Com o intuito de responder ao seu desejo, planifiquei uma atividade que não visava ensinar a ler mas, sim, procurava responder à sua curiosidade (**consultar anexo 44**).

Uma vez que os elementos do grupo ficavam agradados ao ouvirem os adultos a lê-lhes histórias, também o queriam fazer. Proporcionar um momento em que eles contaram uma história foi algo bastante positivo. Neste momento, cada criança teve oportunidade de, usando a sua imaginação, construir uma história em grande grupo (**consultar anexo 43**), a qual partilharam nomeadamente com os adultos da equipa pedagógica. De acordo com Chukovsky (1963 cit. por Siraj-Blatchford, 2004), as histórias que as crianças constroem são uma forma de comunicar a sua experiência ao mundo, experiência, esta, sem igual. Estas histórias abordam as suas

preocupações, questões e paixões. *Porque o grupo de crianças dos 5 anos o conseguiu fazer?* Porque teve tempo, espaço e liberdade para tal, na minha opinião.

Face a isto, Chukovsky (1963 cit. por Siraj-Blatchford, 2004) defende que o futuro pertence àqueles que não colocam um travão na sua imaginação. Mas para ter criatividade (**consultar anexo 7**) é necessário tempo e espaço.

De acordo com Siraj-Blatchford (2004), quando somos criativos, usámos a informação que recolhemos de uma grande variedade de fontes que são fundidas para produzir um todo integrado. Estas fontes podem incluir, por exemplo, histórias e imagens que outras pessoas criaram e são misturadas com informação oriunda de outras fontes incluindo a imaginação.

Não há dúvida quanto à importância das crianças ouvirem e construírem histórias.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO, NA VALÊNCIA DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Centrando na experiência na valência do ensino do 1º ciclo do ensino básico, a maioria dos elementos da turma A do 3º ano apresenta hábitos de leitura. Justificando, os alunos fazem-se, sempre, acompanhar de um livro, inclusive na mesa de trabalho da maioria dos elementos é possível encontrar o livro que se encontram a ler. Curiosamente, os tipos de livros que encontramos, nas mesas de trabalho, são diversos uma vez que respondem aos interesses de cada aluno.

Reconheço que os elementos da turma gostam de saber mais e de conhecer mais livros. Um exemplo claro, perante a “*problemática*” do trabalho de grupo (**consultar anexo50**), senti necessidade de conversar com a turma sobre a importância do trabalho de grupo. Fi-lo tendo por base a coleção “*Uma Aventura*” que remete para as experiências, em grupo, de amigos. De acordo com a nova disposição da sala (**consultar anexo68**) coloquei em cada mesa, com um grupo de trabalho, um livro da coleção. Os elementos de cada grupo atentaram no título da obra que lhes foi atribuída. Com base no título dessa obra, os alunos escreveram um texto em que eles próprios, como grupo, eram as personagens que viviam *Uma Aventura*. Após análise dos textos, digo que a turma se envolveu, com empenho, nesta atividade (**consultar anexo 52**). Fiquei muito agradada quando, na semana seguinte, a aluna **A** me disse que tinha comprado um livro desta coleção, *Uma Aventura na Ilha Deserta*, e estava ansiosa para o ler.

Apesar de reconhecer que os hábitos de leitura estão presentes nos elementos desta turma, sinto que devo continuar a trabalhar/estimular neste sentido. *De que forma?* Usando as mais diversas estratégias. Um exemplo desta minha **intenção**, após abordar, no âmbito de Estudo do Meio, *os costumes e tradições de outros povos*

com o intuito de consolidar este conteúdo, apresentei, no âmbito de Língua Portuguesa, a história, que a turma ainda não conhecia, “*Meninos de todas as cores*”, de Luísa Ducla Soares. Nesta aula, os alunos tiveram oportunidade de, após ouvirem a história, desenvolver uma atividade intitulada de *laboratório das palavras*, onde, cada aluno recebia uma folha com um parágrafo da história e explorava as palavras do parágrafo tendo por base a revisão dos conteúdos de Língua Portuguesa abordados. Um outro exemplo, eu e o meu par pedagógico planificamos uma atividade de revisão de matemática sobre o conteúdo dos gráficos usando, como motivação, a exploração da obra a “*Manta*” de Isabel Martins e uma manta que construí, com o meu grupo de trabalho, no âmbito da unidade curricular, da docente Joana Cavalcanti, *Literacia Práticas e Fundamentos* inserida no currículo do 1º semestre do mestrado na Área de Formação de Professores - especialização em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico (**consultar anexo 67**).

Como futura profissional da educação preocupo-me em estar atenta, entre outras temáticas, à competência da leitura que, como já referi, tanto me inquieta. Com o intuito de aprofundar conhecimentos, marquei presença no *I Encontro Internacional Boas Práticas em Animação da Leitura*, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no dia 5 de novembro de 2011. Neste encontro, tomei conhecimento que os níveis de iliteracia, na maior parte dos países, têm alcançado índices preocupantes, como é o caso de Portugal, que, embora tenha conseguido alguns avanços, de acordo com os últimos dados do PISA – *Programme for International Student Assessment* –, ainda precisa investir muito para se equiparar aos países mais desenvolvidos da Europa, como a Finlândia e Dinamarca, que trabalharam fortemente no que diz respeito à formação de leitores e, atualmente, possuem dos melhores resultados. Face a isto, está nas nossas mãos (futuros) profissionais da educação “*corrigir*” e melhorar.

Anexo56 artigo “*Ingressar no 1ºCiclo do Ensino Básico sabendo ler*” (conclusão)

Título:

Ingressar no 1ºCiclo do Ensino Básico sabendo ler:

Estudo baseado na opinião de professores do 1ºCiclo que lecionam na área do Porto.

Filipa de Sousa Moreira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Filipamoreira88@gmail.com

Conclusão

O presente trabalho de investigação, apesar de ter exigido bastante de nós pela sua natureza, foi, na realidade, bastante enriquecedor. Com ele ampliamos os nossos conhecimentos sobre a competência da leitura.

Este artigo é, assim, fruto de um extenso trabalho de investigação que visa responder à pergunta de partida, deve a criança ingressar no 1ºCiclo do Ensino Básico sabendo ler?

Com base nas técnicas documentais e não documentais utilizadas concluímos que a posição dos inquiridos face às crianças que ingressam no 1ºCiclo sabendo ler difere de acordo com os professores que já trabalharam com estas crianças e os que ainda não trabalharam. Esclarecendo, dos elementos que não contactaram com esta situação a maioria é contra. Dos inquiridos que já contactaram com esta situação - e por isso têm experiência - a maioria apresenta uma opinião positiva.

No que diz respeito às repercussões, estas fazem-se sentir quer nas crianças que ingressam no 1ºCiclo sabendo ler quer nos colegas de turma, de acordo com a opinião da maioria dos inquiridos. Sendo maior o número de repercussões nas crianças do que nos seus colegas de turma.

No que concerne à postura do professor, a grande maioria dos inquiridos é da opinião que o docente deve utilizar uma pedagogia diferenciada em detrimento de uma pedagogia igual.

Concluindo, é positivo a criança ingressar no 1ºCiclo sabendo ler.

Anexo57 vídeo *“Meninos de todas as cores”*
(consultar pasta registo áudio visual)

Anexo58 dinâmica da caderneta

Ao longo do dia, o professor coloca uma bolinha vermelha (●) ou um asterisco verde (*), no quadro, de acordo com o comportamento dos alunos. Se for negativo, debaixo do número do aluno coloca uma bolinha vermelha (●). Se for positivo, debaixo do número do aluno coloca um asterisco verde (*). Tudo isto com o intuito de, no dia seguinte, cada aluno analisar o seu número e registar num calendário, que se encontra no seu caderno diário, o seu comportamento. No final da semana, os alunos com um bom comportamento recebem um cromo que vai para a sua caderneta de cromos (alusiva *“A sala mágica do Donald”*).



Anexo59 apresentação do Desafio em Família II



Anexo60 aluno B com a guitarra da estagiária



Anexo61 fotografias dos alunos nas atividades letivas



Empenho



Partilha



Cooperação

Anexo62 reflexão “Intencionalidade”

A educação pré-escolar garante as condições necessárias para futuras aprendizagens com sucesso. Todavia, esta garantia não se traduz na preparação da escolaridade obrigatória. Esta garantia proporciona às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida. Desta forma, a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender. “*É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo*”. (Ministério da Educação, 1997:93)

Inerente ao supra apresentado está a **intencionalidade do processo educativo**. Esta caracteriza a intervenção profissional do educador e passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe, nomeadamente: **observar, planejar e avaliar**.

A intencionalidade do processo educativo está também inerente à intervenção profissional do professor e passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe, nomeadamente: **preparar, planificar e avaliar**.

Anexo63 reflexão “Intervenção”

No âmbito da unidade curricular semestral Estágio I em educação pré-escolar, realizei uma experiência de estágio, em contexto de educação pré-escolar, que teve por base a construção da profissionalização. A partir desta experiência foi possível conhecer e compreender, quer a nível teórico quer a nível prático, o papel do educador de infância, nomeadamente ao nível da sua **intencionalidade educativa (consultar anexo 62)** que se caracteriza pela sua **intervenção** no momento em que articula **o observar, o planejar, o agir e o avaliar** com o currículo definido, neste caso em particular, pela instituição **P** para o grupo de crianças da sala dos cinco anos.

Completando, na educação pré-escolar realça-se que, de acordo com o Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o educador constrói e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Atualmente, no âmbito da unidade curricular Estágio II em ensino básico do 1º ciclo, estou a realizar uma experiência de estágio, em contexto de ensino básico do 1º ciclo, que tem por base a construção da profissionalização. Com esta experiência está a ser possível conhecer melhor, quer a nível teórico quer a nível prático, o papel do professor do ensino do 1º ciclo do ensino básico. A análise documental, a observação direta, as entrevistas exploratórias aliadas à reflexão têm-se revelado cruciais para conhecer e compreender as especificidades do papel do professor do ensino do 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente ao nível da **intervenção educativa** no momento em que articula **o preparar, o planificar, o intervir e o avaliar** com o currículo definido, neste caso em particular, pela instituição **M** para a turma A do 3º ano.

Intervenção educativa do professor do 1º ciclo do ensino básico

Ao analisar várias obras que remetem para a temática **preparação das atividades**, por parte do professor do 1º ciclo do ensino básico (componente teórica), tornou-se clara a sua relevância para o sucesso da aula. Porém, com a experiência de estágio que estou a viver (componente prática), esta perceção tornou-se, ainda, mais rica. A preparação, a partir designadamente da planificação, é realmente um elemento crucial das atividades, aliás do sucesso das aulas. Justificando, ao preparar a atividade da minha primeira intervenção sozinha - dia 18 de outubro - tive a preocupação de o fazer de forma minuciosa. Tão minuciosa que julgava não me ter “*esquecido*” de nenhum ponto. Todavia, ao intervir percebi que não tinha pensado num pormenor no momento da preparação – o **ritmo** de trabalho. Aspeto, este, que está inerente às características da turma do 3º A e que, agora, contemplo sempre na preparação das atividades pois revela-se fundamental para a gestão da sala de aula. De acordo com Arends (1995), os professores mencionam, com maior frequência, que os problemas mais difíceis que vivenciam nos primeiros anos em que ensinam é a gestão de sala de aula. Com a prática, os professores que preparam as atividades a partir de uma planificação adequada à sala de aula, que tomam decisões sensatas acerca da atribuição do tempo e do espaço e que têm um reportório suficiente de estratégias de instrução minimizam os problemas de gestão.

Com **a intervenção, a avaliação** e as reflexões destas, estou a conhecer cada vez melhor cada elemento da turma (**consultar anexo 15**) e, simultaneamente, estou-me a conhecer como futura profissional da educação (**consultar anexo 107**). Tudo isto se espelha numa alteração na forma como preparo, nomeadamente planifico, intervenho e avalio. Com o decurso do tempo sinto que apropriado o que faço à turma do 3º A e, conseqüentemente, os resultados são melhores. Serve, isto, de *feedback* ao meu desempenho bem como à minha prestação de estagiária.

Evolução ao nível da intervenção educativa

Ao preparar as aulas tenho, neste momento, o cuidado de planificar, semanalmente, atividades desafiantes e aliciantes para a turma do 3º A. Planifico com base na Organização Programática Anual², no esquema da planificação integrada da atual unidade didática - U.D. 2 (de 24 de outubro a 16 de dezembro)³, nas referências dos manuais e livros complementares⁴ da instituição **M** para o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. Salienta-se que todos estes documentos foram elaborados a partir dos programas do Ministério da Educação. Trata-se de atividades que exijam o envolvimento e a atenção dos alunos respeitando, claro, os ritmos de cada um e tendo em atenção a presença, na turma, de um elemento disléxico. Faço por usufruir sempre dos ótimos materiais presentes no interior da sala como, por exemplo, o quadro interativo assim como exteriores à sala como, por exemplo, o recreio. Uma das estratégias que utilizo para respeitar os ritmos de cada um é, no momento da preparação das atividades, planificar **atividades complementares**. De acordo com Perrenoud (2000) para que o aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante frequência, numa situação de aprendizagem ótima para ele. Não basta que ela tenha sentido. É necessário que o envolva e mobilize. Assim e conforme determina o Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve desenvolver as aprendizagens, mobilizando integralmente os saberes científicos relativos às áreas e aos conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.

Deve, ainda, organizar, desenvolver e avaliar o 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, utilizando, sempre, os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar.

Pretendo, assim, evidenciar que ao longo do estágio os cuidados na preparação assim como na planificação têm sofrido alterações. Alterações que refletem as minhas aprendizagens face à prática. Sobre estas não posso deixar de fazer referência ao processo da observação. Observação do meu desempenho bem como do desempenho do meu par pedagógico e das repercussões na turma. De acordo com Santos e Ketele (1985), a observação é um processo e não um mecanismo simples de impressão. Do processo de observação, destaco o uso dos registos, nomeadamente registos de incidentes críticos (**consultar anexo 11**). Não

² Por motivos de confidencialidade, não apresento, em anexo, os documentos.

³ Por motivos de confidencialidade, não apresento, em anexo, os documentos.

⁴ Por motivos de confidencialidade, não apresento, em anexo, os documentos.

posso, ainda, deixar de fazer referência às palavras do professor **N** após as observações da minha intervenção. Estas palavras são críticas construtivas de um docente experiente e em situação letiva

Centrando-me na planificação, esta é realizada semanalmente e em formato de grelha. Nas primeiras planificações fui, conforme anteriormente referi, minuciosa e bastante pormenorizada na forma como elaborei tal como me aconteceu no Estágio I, curiosamente. Com o passar do tempo contínuo minuciosa e cada vez mais exigente comigo mesma, como o professor **N** me incentiva a ser, porém limito-me a apresentar, apenas, os elementos que considero essenciais como a **área de conteúdo**, o **conteúdo**, os **objetivos específicos**, a **atividade / estratégia**, a **duração**, os **recursos materiais e humanos** e a **avaliação** e deixei de fazer referência às **competências**, por exemplo. Os elementos que considero essenciais são apresentados tendo por base um trabalho de pesquisa, nomeadamente de fontes com correção científico-pedagógica e didáticas. Importa salientar que hoje ao olhar para as minhas primeiras planificações sinto necessidade de alterar alguns aspetos. Alteração que é fruto do que aprendi com a prática. Um exemplo claro é, na reflexão avaliação semanal, contemplar o tópico: “*Se realizasse a atividade hoje...*” (**consultar anexo 75**).

No momento da intervenção também se têm feito sentir alterações, nomeadamente ao nível da minha postura e dinâmica. Enquanto nas primeiras intervenções não circulava pela sala. Limitava-me ao meu “*cantinho*”, perto do quadro. Segundo as palavras do professor **N** é o mais natural pois é no nosso “*cantinho*” que nos sentimos mais seguros. Hoje sinto-me mais à vontade para circular pela sala enquanto apresento os conteúdos. Importa referir que além de me sentir mais à vontade para o fazer, a mudança da disposição das mesas da sala também o exigiu. Mudança, essa, que está propícia ao trabalho de grupo (**consultar anexo 68**). Assim, a minha dinâmica e postura teve, conseqüentemente, de mudar também, no momento da intervenção, para propiciar um clima de aprendizagem bem como uma relação de bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social de todos os alunos.

A avaliação, que além de um conjunto de técnicas, serve para regular/melhorar a aprendizagem não foi exceção Também sofreu alterações. Ao ser mais exigente comigo mesma senti necessidade de alterar os instrumentos de avaliação, nomeadamente as grelhas de avaliação que são os instrumentos que privilegio (**consultar anexo 86**). Alterei com o intuito de minimizar o grau de subjetividade que lhe está inerente, tal como aprendi nas unidades curriculares do Doutor João Gouveia.

Na instituição **M** cumpre-se o estipulado pelo Despacho Normativo nº1/2005. Assim, a avaliação é vista como um elemento integrante e regulador da prática

educativa, o que proporciona a recolha sistemática de informações que, após analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Sobre as modalidades da avaliação que experimentei:

- avaliação diagnóstico
- avaliação formativa
- avaliação sumativa

No âmbito da avaliação, importa referir que, na semana de revisões – 10ª semana de estágio - preparei e planifiquei atividades com o intuito de recolher informações e proporcionar aos alunos uma perceção do seu nível de preparação para as fichas formativas. O *feedback* foi imediato correspondendo, assim, ao tempo útil. Cada aluno teve oportunidade de diagnosticar as suas lacunas. Esta minha intervenção corresponde à apresentada no Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o professor do ensino do 1º ciclo do ensino básico fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto regulação da aprendizagem.

Balanço ao nível da intervenção educativa

Para terminar, reconheço que ao conhecer cada vez melhor a turma bem como a forma de trabalhar desta senti, inevitavelmente, necessidade de promover mudanças. Neste momento, preparo atividades usando estratégias de ensino e aprendizagem relacionadas com os conteúdos e adaptadas a cada elemento da turma, procurando a diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados. Hoje, sinto que cresci e tenho como referência deste meu crescimento a 10ª semana de estágio. Esta semana foi, até à data, aquela na qual me senti mais confiante ao nível da preparação, planificação, intervenção e avaliação. As críticas e os elogios do professor cooperante assim como da supervisora face à observação da minha intervenção bem como da intervenção do meu par pedagógico, estagiária I, contribuíram para este “*meu*” crescimento e este “*meu*” sentimento de segurança.

Anexo64 registo de observação de um momento de coplanificação

| | | |
|--|--------------------------|----------------------------------|
| Nome da criança: <u>E</u> | Idade: 5 | |
| Observadora: Filipa (estagiária) | Data: 14 de março | Local: Sala de atividades |

Contextualizando

Importa referir que no corredor há, atualmente, um *placard* onde se encontra o “produto” da atividade iniciada pelo grupo na quinta-feira, dia 10 de março, no âmbito do tema da sala *As aventuras dos Cinco* (construção, em papel de cenário, de uma imagem que nos remete para o ar, a terra e o mar). Junto ao *placard* estão as pesquisas realizadas pelas crianças sobre a poluição no ar, na terra e no mar.

Episódio:

Estávamos na sala de atividade a “discutir” o que era necessário acrescentar no *placard*. O grupo, usando o seu sentido crítico, disse que devíamos completar com peixes, uns coloridos (saudáveis) e outros escuros (doentes). O E acrescentou que devíamos, ainda, fazer uma legenda, para as pessoas que passam pelo *placard* saberem o que estamos a estudar.

Comentário:

Face à intervenção do E os adultos da equipa pedagógica não ficaram indiferentes. Procedeu-se, assim, à intervenção tendo em atenção as palavras das crianças inclusive as palavras do E e o produto final foi:



Infiro que as crianças sentiram-se satisfeitas pela sua voz ter sido ouvida.

Anexo65 mapa conceptual



Anexo66 planificação manta mágica

| | | | |
|---|---------------------------------------|---|-------------------|
| Planificação 2ª U.D. (6 de dezembro de 2011) | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
| | 3ºAno – A | 27 Alunos | 2011/2012 |
| Nome: Filipa Moreira | Professor cooperante: <u>N</u> | Supervisora: Mestre Teresa Pimentel | |

| Área de Conteúdo: | Conteúdo | Objetivos específicos | Atividade/ Estratégia | Duração | Recursos | | Avaliação |
|-------------------|---|---|---|---|--|---|---|
| | | | | | Materiais | Humanos | |
| Matemática | Representação e interpretação de dados e situações aleatórias | <p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Recolher dados quantitativos utilizando tabelas.</p> <p>Organizar dados quantitativos utilizando tabelas.</p> <p>Construir um gráfico de barras com base nos dados da tabela.</p> <p>Construir um pictograma com base nos dados da tabela.</p> <p>Responder a questões relacionadas com a informação apresentada.</p> | <p>1ª parte: Coloca-se um lençol branco na sala (que representa uma tenda). Cada aluno coloca um pouco de creme nas suas mãos (para estimular os sentidos), senta-se dentro da tenda e fecha os seus olhos. Toca-se, com a guitarra, uma melodia para dar início à leitura do conto "A Manta" (faz-se com a devida expressividade para levar os alunos ao mundo da fantasia). Em seguida, pede-se a cada aluno para eleger e registar no seu caderno diário o seu retalho preferido.</p> <p>2ª parte: Com base no registo, cada aluno diz, oralmente, qual o retalho que eleger. Regista-se no quadro e, de seguida, os alunos organizam, no caderno diário, os dados numa tabela. Corrige-se em grande grupo. Para terminar, cada aluno, tendo por base a tabela, constrói, no seu caderno diário, um gráfico de barras e um pictograma.</p> <p>Atividade complementar: Constrói-se questões relacionadas com os gráficos</p> | <p>Das 9h00m às 10h30m</p> <p>Das 11h00 às 11h45m</p> <p>135 Minutos</p> | <p>Lençol.</p> <p>Creme de mãos.</p> <p>Guitarra.</p> <p>Livro com o conto "A Manta".</p> <p>Manta.</p> <p>Caderno diário.</p> | <p>Professor Cooperante.</p> <p>Estagiárias.</p> <p>Turma de 27 alunos.</p> | <p>Grelha de observação / avaliação que contemple: Recolhe dados quantitativos utilizando tabelas. Organiza dados quantitativos utilizando tabelas. Constrói um gráfico de barras com base nos dados da tabela. Constrói um pictograma com base nos dados da tabela. Responde a questões relacionadas com a informação apresentada.</p> |

Intencionalidade: Proporcionar ao aluno um momento de diagnóstico das suas dificuldades.

Anexo67 fotografia da tenda



Anexo68 disposição da sala



Primeiras semanas de estágio.



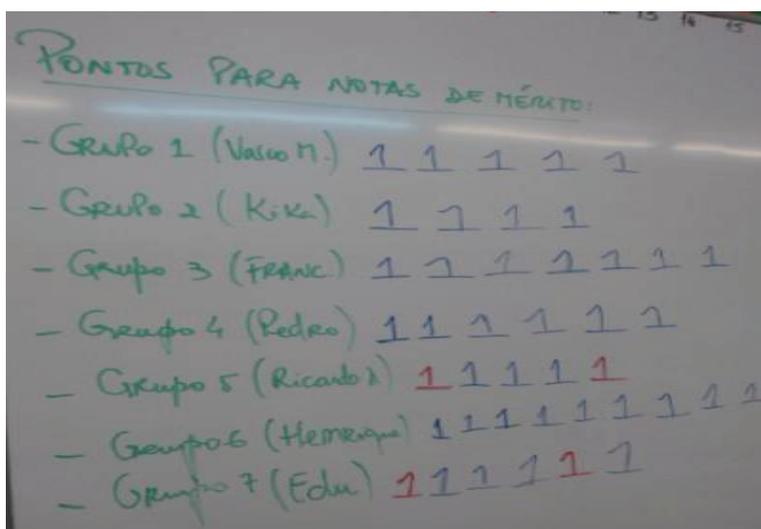
Últimas semanas de estágio.

Anexo69 dinâmica das regras de sala de aula



Tendo por base as regras da sala, o professor coloca uma bolinha vermelha (•) ou um asterisco verde (*), no quadro, de acordo com o comportamento dos alunos. Se for negativo, debaixo do número do aluno coloca uma bolinha vermelha (•). Se for positivo, debaixo do número do aluno coloca um asterisco verde (*).

Com a alteração da disposição da sala, passou-se a atribuir um cartão verde ou vermelho aos grupos de acordo com o seu comportamento correto ou incorreto, respetivamente. No final do dia, os elementos do grupo com mais cartões verdes, recebiam uma nota de mérito.



Anexo70 planificação multiplicação por 6

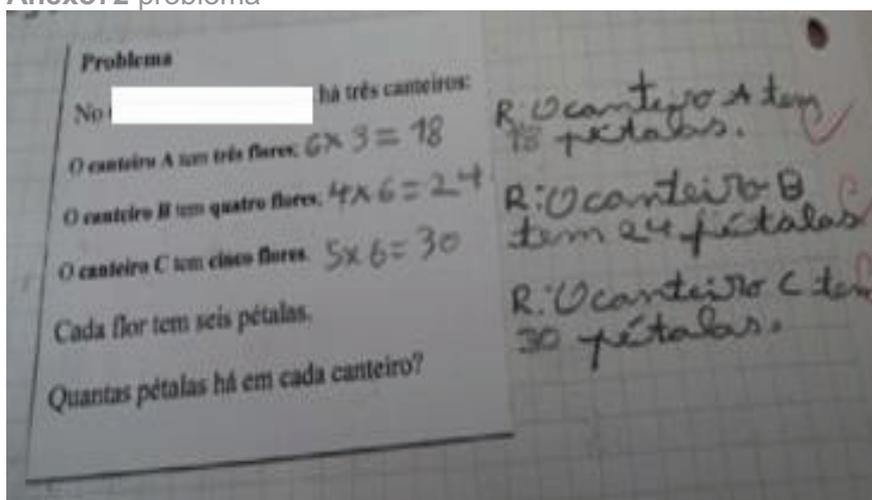
| Planificação 2ª U.D. | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
|-----------------------------|---------------------------------------|---|------------|
| (2 de novembro de 2011) | 3ºAno – A | 27 Alunos | 2011/2012 |
| Nome: Filipa Moreira | Professor cooperante: <u>N</u> | Área de conteúdo Mestre Teresa Pimentel | |

| Área de Conteúdo: | Conteúdo | Objetivos específicos | Atividade/ Estratégia | Duração | Recursos | | Avaliação |
|-------------------|---|---|--|--|--|--|---|
| | | | | | Materiais | Humanos | |
| Matemática | Operações com números: - Adição; - Multiplicação. | -Compreender as tabuadas da multiplicação; -Memorizar as tabuadas da multiplicação; -Resolver problemas tirando partido da multiplicação; -Utilizar estratégias de cálculo; -Compreender os efeitos das operações sobre os números. | <p>A estagiária começa a atividade apresentando um problema que exige o conhecimento das tabuadas aprendidas anteriormente para aprender a tabuada do 6.</p> <p>No M existem três canteiros: -O canteiro A tem três flores. -O canteiro B tem quatro flores. -O canteiro C tem cinco flores. Importa referir que cada flor tem seis pétalas.</p> <p>A estagiária propõe aos alunos que respondam no seu caderno diário, apresentando os cálculos necessários, à questão: Quantas pétalas existem em cada canteiro? Enquanto alunos realizam o exercício, a estagiária circula pela sala.</p> <p>Posto isto, a estagiária questiona um aluno sobre a forma como resolveu o problema pedindo para justificar. Em seguida, questiona, quem resolveu de forma diferente. Em grande grupo, discute-se os cálculos utilizados tendo em atenção as diferentes representações para o mesmo produto.</p> <p>Canteiro A: $6+6+6 = 3 \times 6 = 18$ Canteiro B: $6+6+6+6 = 4 \times 6 = 24$ Canteiro C: $6+6+6+6+6 = 5 \times 6 = 30$</p> <p>Propor a construção da tabuada, no caderno diário recorrendo ao símbolo da flor com seis pétalas.</p> <p>Para terminar, apresentar a música da tabuada do 6.</p> <p>Sugestão: Colocar a música no <i>blog</i> para alunos treinarem em casa .</p> | Das 11h45 às 12h30m 45 minutos | -12 Flores com 6 pétalas cada; - Power point; -Quadro; -Material de escrita; -Caderno diário; -Computador; -Colunas; -Música da tabuada do 6; - <i>Blog</i> ; -Livro Cabecinha Pensadora. | -Professor cooperante; -Estagiária; -27alunos. | -Registo no caderno diário. -Grelha de observação / avaliação. |

Anexo71 fotografia de canteiros



Anexo72 problema



Anexo73 registo no caderno



Anexo74 música da multiplicação por 6
(consultar pasta registo áudio)

Anexo75 planificação Bee Bot

| | | | |
|---------------------------------|--|---------------------|------------|
| Estagiárias: Filipa Tânia | Planificação - 1ªUD (12 de outubro de 2011) | Ano de Escolaridade | Ano Letivo |
| | | 3º Ano - A | 2011/2012 |

| | |
|------------------------------|--|
| Tópicos | Orientação Espacial. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Descrever <u>posições, direções e movimentos.</u> - Identificar, numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto. - Descrever a <u>posição de figuras desenhadas numa grelha quadriculada recorrendo à identificação de pontos através das suas coordenadas.</u> - Desenhar figuras dadas as coordenadas. |
| Competências | <ul style="list-style-type: none"> - A aptidão para utilizar a <u>visualização e o raciocínio espacial.</u> - A aptidão para formular argumentos válidos <u>recorrendo à visualização e ao raciocínio espacial,</u> explicitando-os em linguagem corrente e correta. |

De acordo com a Planificação Integrada do C.N.M., no âmbito da **Matemática (Geometria)**, temos como **intencionalidade** explorar, a partir de uma maquete, a orientação espacial: posição e localização assim como pontos equidistantes.

| Atividade/Estratégia | Tempo | Recursos Materiais - Humanos | | Avaliação |
|---|---------|--|---|---|
| <p>Introduzir a atividade a partir da apresentação da <i>Bee Bot</i> (explorar a palavra inglesa).</p> <p>De seguida, apresentar ao grupo a maquete bem como os locais representados na mesma. Importa escrever, no quadro, o nome dos respetivos locais (pólicia, escola, ...).</p> <p>Exemplificar um dos possíveis percursos que a <i>Bee Bot</i> pode percorrer, na maquete. <i>"A Bee Bot está na escola. Ela tem de ir para casa. Que caminho ela tem de percorrer?"</i></p> <p>Criar <u>três grupos de sete elementos e um grupo de seis elementos</u> (ordem alfabética). Dentro de cada grupo: - O primeiro elemento diz o ponto de partida; - O segundo elemento diz o ponto de</p> | 45 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Três maquetas elaboradas pelos alunos; - Maqueta original da <i>Bee Bot</i>; - Projetor; - Quadro; - <i>Bee Bot</i> (tecnologia); - Quatro grelhas quadriculadas. | <ul style="list-style-type: none"> - O Professor Cooperante; - As duas Estagiárias. | <ul style="list-style-type: none"> - Hétero avaliação; - Análise das grelhas quadriculadas. |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>chegada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O terceiro elemento enuncia e regista (numa grelha quadriculada) os passos a dar. Devem usar sempre o sistema de referência <i>esquerda - direita</i> referindo em relação ao seu próprio corpo; - O quarto digita na <i>Bee Bot</i>; - O quinto verifica se a <i>Bee Bot</i> respeita os sinais de trânsito. - O sexto avalia o grupo segundo uma grelha. <p>*No caso de haver um sétimo elemento, este, colabora com o sexto elemento. Sendo que, no final, todos os elementos têm de dar o seu parecer sobre a avaliação do grupo.</p> <p>Repetir a atividade de forma a participarem todos os grupos.</p> <p>Importa referir que enquanto um grupo está na maqueta original da <i>Bee Bot</i>, os restantes grupos exploram as maquetas construídas por alguns elementos da turma (Desafio em família I).</p> <p>No final, projeta-se, no quadro, uma imagem da maqueta e discute-se em qual dos grupos a <i>Bee Bot</i> percorreu o percurso mais longo assim como o percurso mais curto.</p> <p>Explora-se, se necessário, a palavra <i>equidistante</i> e investiga-se se há pontos equidistantes.</p> <p>Cada grupo, regista, na sua grelha quadriculada, um ponto equidistante ao que a <i>Bee Bot</i> percorreu na maqueta.</p> | | | | |
|---|--|--|--|--|

Se realizasse a atividade hoje...

Depois de tudo o que aprendi com o professor **N** assim como com a supervisora Teresa Pimentel, se realizasse a atividade hoje alteraria alguns aspetos, nomeadamente os que se encontram sublinhados a cor vermelha. Servem estes de aprendizagens obtidas a partir da prática.

Anexo76 reflexão “O envolvimento dos parceiros educativos”

De acordo com o plasmado no Decreto Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta é complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997:43)

Assim, a relação entre a família (nomeadamente, os pais) e a escola é valorizada desempenhando mesmo um papel fundamental.

Complementando, ainda, com o Decreto Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro:

No âmbito da educação pré-escolar, cabe, designadamente, aos pais e aos encarregados de educação:

- a) participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos;
- b) desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos no âmbito formativo;
- c) dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento;
- d) participar, voluntariamente, sob a orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e de atendimento.

Contrariando à informação apresentada na alínea d), no Regulamento Interno da instituição **P** não é permitida a permanência dos pais/familiares nas salas, salvo em fases de adaptação. Confesso que ao ter o primeiro contacto com esta informação fiquei um pouco surpresa e, sinceramente, triste. Todavia, com o passar dos dias consegui compreender os fundamentos desta informação. Eu já tive oportunidade de vivenciar a presença dos pais, na sala de atividades, no dia da festa do Pai, dia 21 de março de 2011. Há, realmente, vantagens em receber os pais na sala de atividades, nomeadamente pelo empenho e alegria das crianças que vão receber os seus pais mas há, também, desvantagens como, por exemplo, quando há apenas um pai que não aparece. Infiro, os sentimentos negativos que se fazem sentir no filho que está “sozinho”, e vê os seus amigos com os seus pais, são inestimáveis. Questiono, o que podemos fazer face a isto?

Ao falar da relação pais e escola não posso deixar de referenciar à situação, cada vez mais comum, dos pais separados/divorciados. Como descrevi na

caracterização do grupo de crianças, na sala dos 5 anos há uma minoria de crianças que têm os seus pais separados/divorciados.

A separação e/ou divórcio podem ser identificados como um momento de crise e rutura na vida do casal, ainda que possam assumir diversas formas. O divórcio, apresenta-se como um período suscetível de gerar desajustamento emocional, conduzindo ao sofrimento para todos os membros da família, sobretudo nos casos em que o casal tem filhos menores. Enquanto período conturbado, colocam-se a todos os elementos familiares desafios e exigências, de acordo com a informação recolhida no projeto *Ser Pai e Mãe após a Separação – Intervenção com Famílias no Divórcio*.

Inevitavelmente, os desafios e as exigências que se colocam a todos os elementos da família fazem-se sentir, no caso de terem filhos menores, na Escola.

Que papel deve ter a Escola face à separação e / ou divórcio?

Segundo a informação recolhida no Colóquio *Os Conflitos Parentais e a Escola*, o papel da Escola face a esta situação deve, em primeiro lugar, ser igual para ambos os progenitores. A Escola não deve, em nenhum momento, dar supremacia apenas a um dos progenitores nem mesmo a quem tem a custódia do filho. Estou-me a referir ao que anteriormente se dignava por Poder Parental e atualmente se designa por Responsabilidade Parental. Confesso que isto foi novidade para mim. De acordo com as palavras do Procurador da República e coordenador do círculo judicial de Matosinhos, José da Ponte, no Colóquio, devem ambos os progenitores serem informados de tudo o que se passa com o seu filho, nomeadamente reuniões. A própria lei assim o defende, no entanto, isto nem sempre acontece. Porque não acontece? Isto nem sempre acontece por falta de informação (quer da Escola, quer dos Encarregados de Educação) e uma vez que poucos são os casais que após a separação/divórcio mantêm uma relação saudável (entenda-se por relação saudável uma relação sem conflitos) há conflitos que muitas das vezes um dos progenitores resolve proibindo o outro progenitor de ver o filho. A Escola não deve permitir/ceder a este tipo de proibições. A Escola não deve privar nenhum dos progenitores de ver os filhos. Caso o faça isto vai gerar repercussões que se fazem sentir nas crianças, nomeadamente a tristeza, a rejeição, o medo de solidão, o medo da culpa ser sua e as regressões, de acordo com as palavras de Ana Varão – Psicóloga e Mediadora Familiar, no colóquio *Os Conflitos Parentais e a Escola*.

Um exemplo prático da minha experiência de estágio, o **D** é um menino que tem os pais separados. Na elaboração da prenda do dia do Pai, foi pedido aos meninos que (sem dizer aos pais, apenas dizendo às mães) levassem um baralho de cartas. O menino não levou o baralho. Perante tal situação, a criança não ficou indiferente. Sentiu-se triste! Isto aconteceu no centro de estágio onde me encontro e

serviu-me de “lição” para, no futuro, na minha prática não submeter as crianças a tal situação. Uma possível estratégia a utilizar, construía com a criança um baralho de cartas ou um outro elemento do interesse do pai. Ainda sobre o dia do Pai, mais propriamente, no dia da festa o **D**, era o único menino que não tinha o seu pai nem nenhum representante deste (exemplo: o avó) presente. Perante tal situação, é natural que a criança se sinta triste. E nós, equipa pedagógica, sentimo-nos impotentes perante tal situação. Ninguém substitui o seu pai. Uma possível estratégia a utilizar, aconselhava os encarregados de educação que não podiam estar presentes a convidar um outro familiar ou amigo para acompanhar as crianças.

Todavia, é difícil incentivar o trabalho com as famílias quando nem todas estão dispostas a colaborar.

De acordo com as palavras da Professora de Direito da Família Maria João Mimoso, geralmente, são as mães que obtêm a custódia dos filhos. Porquê? Os pais não são capazes de assegurar a custódia dos filhos? A professora que tem dois filhos e está, neste momento, divorciada fala, por experiência própria, que os pais têm, também, capacidades para obter a custódia dos seus filhos. É certo que não se deve generalizar. Cada caso é um caso! No entanto este é um hábito que vem desde o início da nossa história, completou Luís Santos – docente da Universidade Fernando Pessoa. Se refletirmos, os pais desde sempre saíram de casa para ir trabalhar enquanto as mães ficaram em casa a tomar conta dos filhos.

De qualquer das formas, em todas as situações de desacordo entre os pais importa o interesse superior das crianças. Mas será que os pais realmente pensam no interesse superior da criança? Um exemplo prático da experiência de Estágio I, o **E** é um menino que frequentou o 1º ano, no início do ano letivo, numa outra instituição. Devido a problemas de não adaptação, ele foi para a instituição **P** para a sala dos 5 anos. Os seus pais encontram-se separados. A mãe vive em Portugal. O pai vive na Suíça. Na tarde do dia 1 de março, a criança saiu mais cedo do Colégio para ir ao médico com a sua mãe. Desde a data, a criança não voltou a aparecer no Colégio. Tentou-se contactar a mãe, por diversas vezes, e quando esta atendeu o telefone não foi capaz de dar uma resposta coerente. Disse apenas que a criança foi à Suíça e regressava no dia 21 de março. Ao longo de todo o mês de março, o **E** não apareceu no Colégio. No início do mês de abril, recebemos a informação, por parte da sua mãe, que o **E** regressou ao 1º ano na antiga instituição, a pedido do pai. Os amigos receberam a notícia com tristeza. Eles não se despediram do **E**. Eles têm saudades do **E**. Perguntam por ele. Inclusive, pedem para guardar o material das atividades que realizamos para mostrar ao **E**. Na esperança de um dia o **E** nos visitar. Quando será esse dia? Não sabemos... Sentimo-nos impotentes perante tal situação.

No que concerne a outras fontes de conhecimento, nomeadamente, a auxiliar de ação educativa:

“Os adultos, tal como as crianças, têm talentos e interesses específicos. Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz.” (Hohmann e Weikart, 2007:83)

A Auxiliar de Ação Educativa da nossa sala, a **MS**, encontra-se a tirar uma licenciatura que lhe permite ser intérprete de Língua Gestual Portuguesa. A partir dos seus conhecimentos em Língua Gestual, planificamos uma atividade para o grupo de crianças. A nossa intencionalidade ao planificar a atividade é, além de sensibilizar as crianças para as pessoas portadoras de deficiência como a surdez (**consultar anexo 77**), proporcionar ao grupo uma atividade tendo por base os conhecimentos da nossa Auxiliar de Ação Educativa.

A atividade consistiu no seguinte:

- comecei por pedir ao grupo para tapar os ouvidos e só os destapar quando eu fizesse sinal (tirasse as mãos das orelhas).

- representei que estava a falar.

- fiz sinal para destapar as orelhas e questionei: o que sentiram quando a Filipa estava a falar e vocês não estavam a ouvir? Desta forma, elucidei as crianças que há pessoas que nunca ouvem.

- questionei: Como é que vocês acham que se fala com essas pessoas? Houve crianças que responderam “dedos” outras “gestos”. Face às respostas perguntei: Vamos aprender a falar como essas pessoas?

Foi a partir deste momento que interveio a nossa auxiliar com os seus conhecimentos. A **MS** ensinou os meios de transporte. De acordo com o tema da sala, ensinou um meio de transporte terrestre, um meio de transporte aéreo e um meio de transporte marítimo. Ainda sobre os meios de transporte, as crianças pintaram uma ficha que além de ter os meios de transporte que aprenderam tinha uma criança a reproduzir o gesto correspondente. Desta forma, as crianças podem mais tarde recordar o que aprenderam. Ainda trabalhando ao nível da língua gestual, apresentei às crianças um desenho feito por mim. Geralmente, o adulto conhece os desenhos das crianças mas as crianças não conhecem o desenho do adulto. Inverti a situação. O meu desenho foi realizado com lápis de cor mas não estava totalmente pintado. Era necessário terminar a pintura. Desta forma, a **MS** ensinou às crianças as cores em Língua Gestual. Em Língua Gestual, as crianças expressaram quais as cores necessárias para pintar o meu desenho. Foi um momento lúdico que contou com a

participação de todos. Apenas o **D** não se mostrou participativo no final da atividade. Não querendo expressar a razão.

No que concerne a outros espaços, mais propriamente, a comunidade:

Centrando-me na minha experiência de estágio, eu já tive oportunidade de realizar duas atividades que envolveram a comunidade. Uma visita ao Planetário do Porto. Outra visita ao Pavilhão da Água. Centrando-me na atividade ao Planetário do Porto. A planificação e a concretização desta atividade surgiram como resposta aos interesses observados nas crianças, durante uma atividade que abordava os fenómenos atmosféricos - astros. Nesta atividade as crianças, pela sua participação, revelaram o seu entusiasmo sobre *O Sistema Solar*. Com o intuito de saber mais sobre a temática continuaram a estudar e, em sua casa, pesquisaram com os seus familiares. *“A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem **co-educadores** da mesma criança.”* (Ministério da Educação, 1997:43) Desejando aprender, ainda, mais sobre a temática, visitamos o Planetário do Porto.

É de salientar que o desejo de saber mais conduziu à organização da visita ao Planetário do Porto. **Isto reflete que a aprendizagem não tem limites nem espaços estandardizados.** A ocorrência de um desejo ou impulso não é um ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de atividade, segundo Dewey (1968 cit. por Hohmann e Weikart, 2007). A organização de visitas faz parte do papel do educador na intervenção educativa.

Assim, o processo de desenvolvimento - aprendizagem não se limita à sala de atividades. Posso dizer, por experiência própria, que com esta atividade foi possível **avaliar as aprendizagens** das crianças sobre a temática. Explicitando-me, as crianças fizeram questão de mostrar - a um grupo de crianças do 4º ano de uma outra instituição, que também se encontrava a visitar o Planetário - o que já sabiam sobre *O Sistema Solar*. Não só tiveram oportunidade de mostrar o que sabiam como também tiveram oportunidade de aprender, ainda, mais sobre este tema que tanto lhes interessa. Aprenderam pelo que ouviram dos colegas do 4º ano assim como aprenderam pelo que ouviram e viram por parte dos elementos do Planetário. Não posso deixar de referir que este tipo de atividades interfere no **desenvolvimento psicossocial das crianças**. Infiro, é bom partilhar conhecimentos com os nossos amigos mas tem outro valor partilhar conhecimentos com novas pessoas. De acordo com Spodek e Saracho (1994) Erikson converteu a teoria freudiana dos estágios psicossociais em estágios psicossociais. Valorizando, assim, o desenvolvimento psicossocial. No desenvolvimento psicossocial, os indivíduos desenvolvem-se através das suas interações com o ambiente social. Transpondo para a situação apresentada, a interação entre as crianças e o ambiente social, o Planetário, contribui para o

desenvolvimento das aprendizagens das crianças, quer pelo que lhes propôs, quer pela experiência em si, conhecer e partilhar conhecimentos com novas pessoas.

Confesso que também para nós, adultos, foi um momento enriquecedor pelo que vimos e ouvimos. Tornando-se, por este mesmo motivo, um momento importante para todos. Para o educador *“ter objectivos e finalidades na sua intervenção bem definidos não constitui entrave à participação das crianças, das famílias ou da comunidade. É apenas um guia da sua acção pedagógica.”*(Gonçalves, 2008:113)

Anexo77 atividade Língua Gestual



Anexo78 puzzle mapa de Portugal



Anexo79 planificação exercícios de matemática e música

| | | | |
|--|---------------------------------------|---|-------------------|
| Planificação 2ª U.D. (28 de novembro de 2011) | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
| | 3ºAno – A | 27 Alunos | 2011/2012 |
| Nome: Filipa Moreira | Professor cooperante: <u>N</u> | Área de conteúdo Mestre Teresa Pimentel | |

| Área de Conteúdo: | Conteúdo | Objetivos específicos | Atividade/ Estratégia | Duração | Recursos | | Avaliação |
|-------------------|--|--|---|--|--|--|--|
| | | | | | Materiais | Humanos | |
| Matemática | <p>Números e operações</p> <p>Operações com números naturais: Adição com transporte; subtração com empréstimo; multiplicação.</p> <p>Cálculo mental.</p> <p>Multiplicação: Por 10; por 100.</p> | <p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Resolver algoritmos para a adição. Resolver algoritmos para a subtração. Fazer uso de estratégias de cálculo escrito para as operações.</p> <p>Fazer uso de estratégias de cálculo mental para as operações.</p> <p>Fazer uso das regras para calcular o produto de um número por 10. Fazer uso das regras para calcular o produto de um número por 100.</p> | <p>Atividade Diagnosticar dúvidas</p> <p>1ª parte: Coloca-se uma música. Propõem-se, aos alunos, a resolução, de forma individual, de uma ficha de trabalho do manual, durante 30 minutos. Circula-se, pela sala, para esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>2ª parte: Corrige-se os exercícios dos alunos que terminam primeiro, em cada grupo. Posteriormente, estes alunos devem, com base na correção que lhes foi feita, ajudar (se necessário) e corrigir a ficha dos restantes elementos do seu grupo.</p> <p>Atividade complementar: Construção de um cubo com faces mágicas. Em cada face do cubo há nove quadrículas com alguns números. É necessário completar as quadrículas de cada uma das faces do cubo tendo em atenção que somando os números dessa face, em todas as direções, obtêm-se igual resultado.</p> | <p>Das 11h00m às 12h30m</p> <p>90 Minutos</p> | <p>CD "Music for Stress Relief,"</p> <p>ficha de trabalho do manual (páginas 64 e 65);</p> <p>27 planificações de cubos.</p> | <p>Professor Cooperante;</p> <p>estagiária;</p> <p>turma de 27 alunos.</p> | <p>Grelha de registo das respostas obtidas na ficha do manual.</p> <p>Grelha de observação / avaliação que contemple: Resolve algoritmos para a adição; resolve algoritmos para a subtração; faz uso de estratégias de cálculo escrito para as operações; faz uso de estratégias de cálculo mental para as operações; faz uso das regras para calcular o produto de um número por 10; faz uso das regras para calcular o produto de um número por 100.</p> |

Anexo80 alunas MM e A na área dos jogos



Anexo81 fotografias Bee Bot



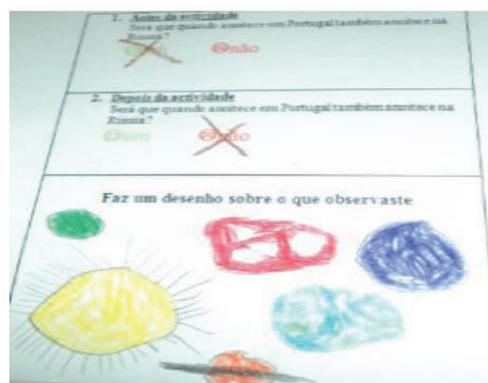
Atividade Bee Bot no Estágio I Atividade Bee Bot no Estágio II

Anexo82 maquete Desafio em Família I



Anexo83 registo da atividade

| |
|---|
| 1. <u>Antes da actividade</u> Será que quando anoitece em Portugal também anoitece na Rússia? <input checked="" type="radio"/> sim <input type="radio"/> não |
| 2. <u>Depois da actividade</u> Será que quando anoitece em Portugal também anoitece na Rússia? <input checked="" type="radio"/> sim <input type="radio"/> não |
| Faz um desenho sobre o que observaste |



Anexo84 registo de avaliação realizada pelas crianças

As crianças começaram por recordar as atividades que realizaram comigo até à data. Fiquei satisfeita por se lembrarem de todas! Verifiquei que ao dizerem uma das atividades – atividade da memória visual - o **DC**, disse que não participou porque faltou. Então, os amigos que estiveram presentes e participaram na atividade

explicaram-na. E perguntaram-me se podíamos repetir. Infiro que estas palavras relevam interesse pelo que fizemos.

Posto isto, as crianças apresentaram a sua opinião. De uma forma geral, sobre as atividades que dinamizei a opinião do grupo variou entre o gostei muito e o adorei.

De uma forma particular, sobre cada atividade por mim dinamizada as crianças revelaram satisfação por quase todas. Digo “*quase todas*” uma vez que o **R** disse-me, em relação à atividade do dia de hoje, que gostou menos. Segundo a criança, “*falei um bocadinho mais*”. É curioso ter sido o **R** a dizê-lo. Digo isto uma vez que o **R** chorou, mais do que uma vez, nas atividades por mim dinamizadas porque não queria que terminassem.

Momentos que considero relevante distinguir:

- A participação do **HC** que, muito sério e de forma pausada, me disse:

“*Filipa eu não gostei das atividades que fiz contigo.*” (pausa) “*Eu adorei!*”

- A participação da **S** que me disse:

“*Eu gostei muito das atividades que fiz contigo. Posso te dar um beijinho de obrigada?*”

16 de março de 2011

Anexo85 reflexão da avaliação das crianças

A avaliação realizada pelas crianças é, na minha opinião, um momento em que estas têm voz ativa. A criança é um ser activo, competente, construtor do seu próprio conhecimento e, assim, participante no seu desenvolvimento de acordo com Oliveira Formosinho e Formosinho (2001 cit. por Craveiro, 2007) Assim, é de valorizar! Deve-se proporcionar momentos em que seja permitido à criança ter voz ativa perante o que foi dinamizado para elas, tendo em conta o seu interesse bem como a sua aprendizagem.

Será que, na planificação, pensamos em tudo da melhor forma?

E na concretização, será que fizemos de forma correta?

Não há ninguém melhor do que as crianças para o dizer. As atividades são dirigidas para elas como tal é importante saber se **gostaram** ou, pelo contrário, **não gostaram**. Assim como **o que aprenderam com a atividade**. E se tivessem oportunidade de mudar algo, **o que mudariam?**

Estas foram algumas das questões que lhes coloquei na primeira experiência de avaliação realizada pelas crianças às atividades por mim dinamizadas. Importa referir que contemplei todas as atividades por mim planificadas e dinamizadas até à data, quer isto dizer, desde o dia 21 de fevereiro até ao dia 16 de março de 2011. A minha intencionalidade em fazê-lo requer em perceber:

-a atividade teve algum significado para a criança.

Infiro, se a criança se recorda da atividade e do que aprendeu com a atividade é porque teve algum significado. Este significado pode ser positivo ou negativo. A criança pode-se recordar porque gostou muito ou, então, pode-se recordar porque não gostou.

Este aspeto “falha” quando realizamos a avaliação diária das atividades.

-se a criança gostou.

Questionar à criança, apenas, se gostou é, na minha opinião, muito vago. Aliado a esta questão é importante questionar o porquê ou então o que mudaria?

Desta forma estamos, também, a trabalhar na criança a sua capacidade analítica e a sua capacidade reflexiva o que vai de encontro aos princípios do Projeto Educativo quando aborda a importância de desenvolver seres críticos da instituição P.

Anexo86 grelha de observação-avaliação10ªsemana

| | | | |
|--|----------------------------|-------------------------|-------------------|
| Grelha de correção página 64 e 65 (28 de novembro de 2011) | Ano de Escolaridade | Número de alunos | Ano Letivo |
| | 3ºAno – A | 27 alunos | 2011/2012 |

| | Exercício 1 | | | | Exercício 2 | Exercício 3 | | | Obs.: |
|----|-------------|-----|-----|-----|-------------|-------------|-----|-----|-------|
| | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | | 3.1 | 3.2 | 3.3 | |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | |

Cuidados ao preencher a Grelha de correção:

V correto X errado

Anexo87 crítica no blog

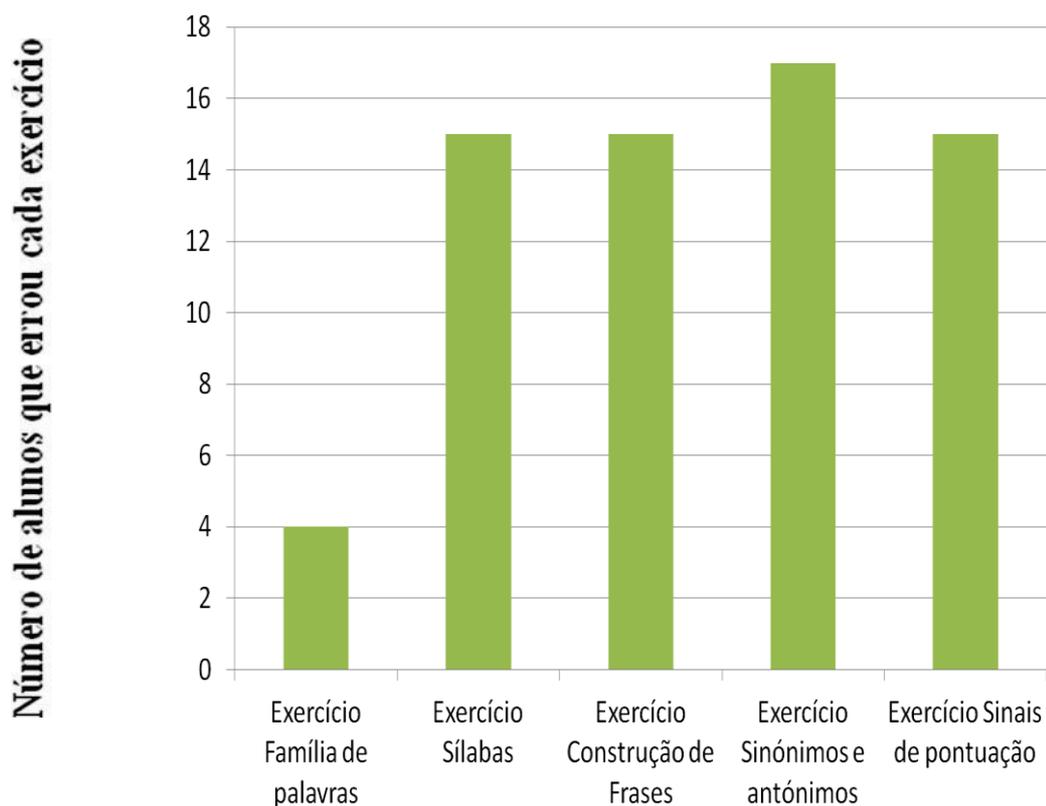
G said: 19/09/2011 11:01
Muito bom **ML**, adorei ler o teu texto. Parabéns!!!

P said: 25/09/2011 3:59
Olá, já li os textos todos, estavam todos muito giros mas o que eu gostei mais foi o da **M**.

Anexo88 gráfico “número de alunos que errou cada exercício do C.E.L.”

O gráfico representa:

O número de alunos que errou cada exercício do Conhecimento Explícito da Língua.



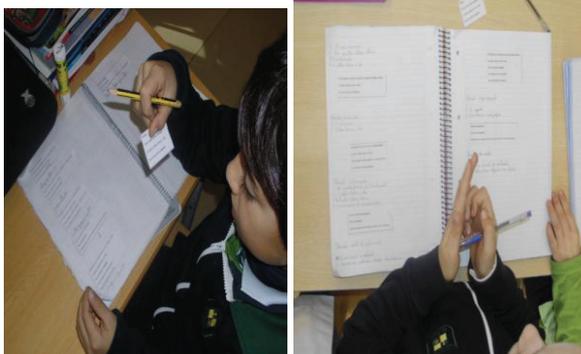
Anexo89 atividade mistério

Nome de um **animal**;

Tenho quatro sílabas átonas. A segunda é **-po-**;

A minha sílaba tónica é **-pó-**;

Sou uma palavra **esdrúxula**.



Anexo90 registo áudio visual do aluno **R**
(consultar pasta registo áudio visual)

Anexo91 comentário de uma mãe no *blog*

Mãe da **L** said:

19/10/2011 23:51

[...]

Deve ter sido muito difícil decidir um para exemplo, pois os textos estão **TODOS** muito bons mas... **RR**, estás de Parabéns! Que letra tão direitinha! E que criatividade! O mesmo para a **A**, **MI**, **C**... aliás, todos se esmeraram!

Anexo92 reflexão e avaliação semanal

1ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

Na **segunda-feira** o grupo de crianças entrou na sala e, após colocar as mochilas junto às respetivas mesas de trabalho assim como os casacos nos seus respetivos lugares, sentou-se no “*risco*”. O “*risco*” é o nome atribuído a um espaço da sala de atividades. Este espaço apresenta, apenas, um tapete onde o grupo se senta. Sentado no “*risco*”, o grupo, habitualmente, conversa comigo, com a educadora **AS** assim como com a auxiliar de ação educativa **MS**. Um dos momentos do dia em que este espaço é utilizado é, por exemplo, no momento do acolhimento, pela manhã. Após estarem todas as crianças sentadas no risco, uma de cada vez apresentou à educadora os trabalhos de casa – trabalhos do fim de semana – assim como os livros que os familiares lhes leram no fim de semana, no âmbito do projeto *A leitura vai e vem*. O projeto *A leitura vai e vem* consiste na partilha de livros entre as crianças, da sala dos 5 anos. Todas as quintas-feiras os meninos trocam, entre si, livros. Estes devem ser lidos, em casa, por um adulto. Após ouvirem a história, as crianças

selecionam a cara que se encontra na ficha de leitura e que representa o nível de agrado pelo que ouviram. Uma cara triste significa que a criança sentiu um baixo nível de agrado pela história. Uma cara feliz significa que a criança sentiu agrado pela história. Uma cara feliz com corações significa que a criança sentiu um alto nível de agrado pela história. Segunda-feira é o dia da entrega dos livros e respetivas fichas de leitura. Com esta atividade, as crianças têm oportunidade de, no seu ambiente familiar, ouvir histórias.

Terminado este momento, o grupo foi lanchar com a auxiliar, ao refeitório, enquanto isso, eu reuni com a educadora. Ela apresentou-me as suas propostas para as próximas duas semanas. Eu apresentei as minhas. Trocamos ideias e, desta forma, definimos o que competia a cada uma fazer. Planificamos. A planificação teve por base os conteúdos que a educadora pretendia trabalhar com o grupo de crianças no sentido de responder às suas necessidades, nomeadamente:

- exploração do conceito de amizade e entreajuda, a partir de uma atividade em grande grupo que envolvesse a expressão plástica;
- noção de pequeno, de médio e de grande;
- exercitar a memória visual.

Assim como os conteúdos que eu gostaria de trabalhar com o grupo de crianças no sentido de:

- consolidar conhecimentos ao nível da adição e da subtração (uma vez que observei o momento em que a educadora explorou estes conteúdos com as crianças, gostava de os consolidar);

- diagnosticar o nível de conhecimento fonológico, mais propriamente, das rimas (uma vez que ainda não tinha assistido a uma atividade cuja competência foco remete-se para a fonologia).

Importa referir que ao estruturar as atividades tive por base os conteúdos assim como os interesses e, muito importante, a aprendizagem ativa da criança fruto da observação das crianças nas primeiras semanas.

Terminado o lanche, o grupo regressou à sala e sentados no risco, os meninos ouviram a educadora falar sobre o clima. A educadora abordou este tema a partir de desenhos que realizou no quadro da sala e, ainda, fez uma representação em que interpretava o papel de mãe do **M**. Desempenhando este papel, questionou o **M**:

- Como está o tempo?

O **M** olhou para a janela e respondeu, está um dia cinzento.

Depois a educadora, ainda, fazendo de sua mãe, perguntou:

- Está frio?

E assim, remeteu o grupo para a temperatura do ar, o clima.

Desta forma, o **M** percebeu que o clima é algo que não se vê mas, sim, se sente e partilhou com todo o grupo. Foi um momento de aprendizagem ativa da criança. Posteriormente vou dar continuidade a esta questão tendo por base os fenómenos atmosféricos.

Terminado este momento, os meninos foram almoçar. Após o almoço foram para a sala de atividades uma vez que estava a chover. Na sala de atividades viram um filme. Ainda neste período de tempo, não letivo, a auxiliar sugeriu às crianças o jogo da estátua. Pareceu-me que adoraram! Infiro que o grupo gosta muito de atividades que envolvam a música como tal devo proporcionar para assim obter a entrega e, de certa forma, envolver o grande grupo nas atividades.

Ao longo da tarde, o grupo trabalhou na prenda do dia do pai.

| |
|---|
| O que devo proporcionar: |
| O que devo melhorar: proporcionar mais momentos de aprendizagem ativa. |
| O que devo evitar: |

Na **terça-feira**, após o momento do acolhimento, a Educadora conversou um pouco com o grupo. Posteriormente, o grupo foi lanchar ao refeitório. Enquanto isso, eu fiquei na sala a organizar o cenário para a atividade que ia desenvolver **Planificação 1 - O pomar**. Coloquei as árvores (a pereira, a laranjeira e as macieiras), previamente construídas por mim, na sala assim como coloquei uma música com o som dos passarinhos. Remetendo, desta forma, para o ambiente da natureza, a partir do cenário de um pomar.

O grupo ao entrar na sala, após o lanche, ficou surpreso com o cenário. Prova das minhas palavras, ouviu-se uma menina a dizer “*uau*”. O grupo questionou:

- Onde estão os passarinhos?

Face à questão, o **HC** depois de procurar, respondeu:

- Eu acho que estão no computador da Filipa.

Após escutarem o som dos passarinhos e observarem o cenário, pedi às crianças para se sentarem nos seus lugares, nas mesas de trabalho. Sentadas, ouviram-me a explicar a atividade. Foram muito participativos. Responderam, regra geral, corretamente. Um momento engraçado, um menino falou-me, após perguntar que árvores de fruta conhecem, da *uveira* em vez de videira. Confesso que devo ter feito uma cara tão surpresa que um outro menino completou as palavras do amigo dizendo:

-Sim Filipa. A uveira é a árvore que dá as uvas.

Face a isto, expliquei que realmente existe uma árvore onde podemos encontrar as uvas mas o seu nome não é uveira. O seu nome é videira.

O momento que mais me marcou na primeira atividade que planeiei para o grupo foi quando questionei quem tinha fome e todos levantaram o dedo. No entanto, apenas alguns podiam participar. Ouve quem chorasse por não participar e pela atividade estar a chegar ao fim como, por exemplo, o **R**. Foi uma surpresa para mim. Esta surpresa fez-me sentir assustada porque o vi a chorar e, simultaneamente, feliz porque é sinal que gostou.

Para terminar a atividade entreguei uma ficha. Uma vez que o grupo está habituado a trabalhar com fichas considerei importante entrega-la. Com a atividade *O pomar*, que promovia a aprendizagem tendo por base a participação ativa da criança - o construtivismo - assim como a aprendizagem tendo como instrumento a ficha, tentei fazer a “*ponte*” entre o que o grupo está habituado e o que eu aprendi ao longo da licenciatura e, de certa forma devo experimentar, ao longo da experiência de estágio.

Confesso que foi importante para o grupo mas, acima de tudo, foi importante para mim, para refletir:

Houve um menino que chorou pela atividade que tinha por base a participação ativa da criança chegar ao fim. O mesmo não aconteceu com a ficha.

Senti, e por isso infiro, que a entrega do grupo é completamente diferente quando estão perante uma ficha de trabalho e quando estão a participar numa atividade que tem por base a participação ativa da criança – construtivismo. Eu própria também me senti mais envolvida quando o grupo estava a aprender tendo por base a sua participação do que quando estavam a realizar a ficha.

| |
|--|
| O que devo proporcionar: atividades que envolvam música; atividades que envolvam a participação ativa das crianças. (A música teve um bom efeito assim como o facto deles aprenderem participando) |
|--|

| |
|-----------------------------|
| O que devo melhorar: |
|-----------------------------|

| |
|--|
| O que devo evitar: fichas de trabalho, essencialmente, de termos deícticos. |
|--|

Quarta-feira a manhã foi passada com a auxiliar **MS**. Hoje, no momento do acolhimento, o grupo, respondendo à sugestão da auxiliar, cantou a canção dos bons dias que, habitualmente, cantavam quando estavam no grupo dos 4 anos. Importa referir que não é habitual o grupo dos 5 anos cantar e, conseqüentemente, já não se lembravam da canção. Foi necessário a auxiliar lembrar. De seguida, foram lanchar e, após este momento, realizei a atividade planeada, **Planificação 2 - O dado das rimas**. Do meu ponto de vista, a atividade correu bem. O grupo comportou-se muito bem. Digo isto uma vez que respeitaram as regras previamente estabelecidas:

Regra nº 1: silêncio;

Regra nº 2: levantar o dedo sempre que quiserem falar.

Confesso que me senti surpreendida! No entanto a atividade não correu tal e qual o planejado. Facto que é natural uma vez que a planificação deve ser flexível. Em vez de todo o grupo, apenas seis meninos, dos que não realizaram a atividade no dia anterior, fizeram o desenho para o cubo. Esta alteração na planificação deve-se ao tempo para a realização da atividade ter sido inferior ao esperado devido à aula de música, às 11 horas, com a professora **C.**

Assim, enquanto o grande grupo escolheu as palavras para serem desenhadas, uns meninos desenharam, outros meninos lançaram o dado. O grande grupo disse, respeitando as regras, palavras que rimassem com a palavra que estava desenhada na face do dado, após o lançamento. Eu escrevia no quadro, as palavras sugeridas, enquanto as soletrava. Todo este cuidado em escrever as palavras no quadro enquanto as soletrava assim como em ler as palavras já escritas vai de encontro aos princípios defendidos no Projeto *Melhor Falar Para Melhor Ler* da autora Fernanda Leopoldina Viana. Este programa foi realizado com crianças em idade pré-escolar, no domínio do desenvolvimento da linguagem, quer em termos de oralidade, quer em termos da estimulação da emergência da leitura e da escrita. Sendo o objetivo central promover o desenvolvimento da linguagem e de competências metalinguísticas nos grupos de crianças trabalhados, de acordo com Viana (2001).

Esta foi a forma que eu e a auxiliar encontramos para todos participarem na atividade dinamizada. Sinto que há um certo conflito, entre os elementos do grupo, pois todos querem participar nas atividades. Isso é algo que eu tenho de ter em atenção. Não quero que ninguém fique triste. Quero que todos revelem o seu melhor. Terminado este momento, o grupo foi para a aula de música. Eu coloquei, a pedido do grupo, o dado na área dos jogos.

Mais uma vez, infiro que o grupo gostou da atividade e empenhou-se nesta. Esta atividade implicou a sua participação de forma ativa e não passiva. O grupo, regra geral, revelou conhecimentos ao nível da fonologia, mais propriamente, das rimas. Razão que me deixou satisfeita. Os meninos que apresentaram algum erro foram, logo, corrigidos pelos seus amigos, uma vantagem da aprendizagem a partir da participação ativa de todos os elementos, em grande grupo.

| |
|--|
| O que devo proporcionar: gerir conflitos do grupo no momento de participar nas atividades – trabalhar a amizade e a ajuda. |
|--|

| |
|--|
| O que devo melhorar: as atividades devem envolver a participação de todos os elementos da sala para evitar conflitos. |
|--|

| |
|---------------------------|
| O que devo evitar: |
|---------------------------|

Quinta-feira após chegarem à sala, recolheu-se e explorou-se as pesquisas, realizadas pelos alunos, em casa, sobre o que devemos e não devemos fazer, com o

intuito de respeitar o ambiente. A educadora viu as pesquisas, uma de cada vez, e conversou com a turma sobre as mesmas. Realizou-se a troca de livros, no âmbito do projeto *A leitura vai e vêm*. De seguida, o grupo foi lanchar ao refeitório. Após o momento do lanche, dinamizei a atividade planificada, **Planificação 3 - A amizade e a entreaajuda**. Tudo começou com uma caixinha. Ela tinha uma mensagem que dava os parabéns ao grupo por se ter portado muito bem na atividade do dia anterior, a atividade do *dado das rimas*, e sugeria ao grupo que adivinhasse o que estava na caixa, de acordo com as pistas dadas:

É algo que podemos observar, à noite, no céu.

Abri a caixa, tirei a lua feita de pasta americana e o livro *“A que sabe a lua?”*. Um menino, o **HC**, já conhecia a história, então ele ajudou-me a contar aos amigos. No final explorei a história com o grupo. A exploração remeteu-nos para a amizade. Não só as pessoas podem ser amigas. Os animais também são amigos. Prova das palavras é o que ouvimos nesta história. E, inevitavelmente, falamos do projeto da sala, nós também podemos ser amigos dos animais assim como do ambiente. Após esta conversa, dei um pouco de bolacha a cada criança e disse para, usando a imaginação, dizerem a que sabe. As respostas foram engraçadíssimas desde o **R** a dizer *“pêlo de leão”*, ao **JP** a dizer *“cidreira”*, aqueles que disseram rato, limão, marmelada... Usaram a criatividade! Houve, no entanto, meninos a dizer bolacha Maria e manteiga como o **D** e o **C**, respetivamente.

Posto isto, os meninos, por ordem de bom comportamento, escolheram um amigo e, em pares, fizeram um trabalho conjunto. Tinham à sua disposição pasta de moldar e folhas de desenho bem como material de pintura..

O menino que se portou menos bem foi o **R**. Ele e o **MD** não se entenderam. O **R** queria fazer vários desenhos. Não se decidia. Então deixei o **MD** ir para outro grupo. O **R** ficou só e então chorou. É a segunda atividade dinamizada por mim que o **R** chora. A primeira porque queria que ela durasse mais tempo. A segunda porque não se entendeu com o colega, o **MD**. Um menino muito pacífico.

| |
|---|
| O que devo proporcionar: atividades em que as crianças usam a imaginação; atividades no âmbito da leitura. |
| O que devo melhorar: a minha voz, tentar falar mais alto. |
| O que devo evitar: conflitos entre as crianças. |

10ª SEMANA DE ESTÁGIO II

Com o intuito de melhorar, o professor **N** alertou para a importância de alterar alguns aspetos da planificação. Aspetos, esses, relacionados com o conteúdo, com os objetivos específicos bem como com a descrição da atividade. Ao planificar para a décima semana de estágio, revelando *low profile*, fui bastante exigente comigo - futura profissional da educação. Reconheço que fui minuciosa na forma como apresentei os objetivos, tendo em atenção os respetivos conteúdos. Procurei preparar aulas que além de lúdicas permitissem aos alunos, de forma autónoma, diagnosticar as suas dificuldades para as ultrapassar uma vez que a semana seguinte, décima primeira semana de estágio, corresponde à semana da realização das fichas de avaliação. Admito que nesta planificação (**consultar anexo 79**) se verifica um grande crescimento quando comparada com as anteriores (**consultar anexo 75**). As palavras do professor **N** “*Antes de mais.... PARABÉNS! Sente-se um salto enorme em qualidade nestas planificações, quer em imaginação, criatividade, como no rigor da planificação e do entendimento geral do que são objetivos, conteúdos e atividades...*” confirmam. Além da alteração da planificação, senti necessidade de alterar as grelhas de avaliação. Tentei minimizar o grau de subjetividade (**consultar anexo 86**). De acordo com as palavras do professor **N** “*As grelhas de avaliação estão coerentes com os objetivos e isso é... EXCELENTE!*”. Caracterizo, assim, esta semana como uma semana de mudanças. Mudanças positivas, infiro.

Tudo isto fez – me sentir mais segura no momento da intervenção. Senti, assim, que esta foi, até à data, a minha melhor semana de intervenção.

No que concerne à turma, propicieei, como já referi, momentos de diagnóstico de dúvidas, quer para a área disciplinar curricular de Língua Portuguesa, quer para a área disciplinar curricular de Matemática. Considero momentos importantes e que realmente produziram efeito. Justificando, segunda-feira, por exemplo, a partir de um gráfico de barras (**consultar anexo 88**), conteúdo que estavam a abordar em Matemática, apresentei o número de alunos que errou cada exercício do Conhecimento Explícito da Língua de uma ficha que a turma realizou na oitava semana de estágio. Enquanto analisavam o gráfico - como aprenderam em Matemática - os alunos verificavam os exercícios da Língua Portuguesa onde havia mais lacunas e, por isso, tinham de trabalhar para melhorar. Na quarta-feira, a partir de desafios mistérios (**consultar anexo 89**), os alunos tiveram oportunidade de confirmar se realmente tinham melhorado.

No âmbito da Matemática, a partir de uma competição, entreguei a cada par um envelope com exercícios e os respectivos pontos de cada exercício. Cada par resolvia os exercícios e no final refletia, por escrito, sobre os pontos que esperava ter. Além de diagnosticarem as suas dúvidas, alunos perceberam que muitos dos seus erros se devem a distrações. Isto corresponde a um outro aspeto que queria que alunos percecionassem. Apesar de serem bons alunos, a vontade de ser o primeiro a terminar a tarefa acaba por ser prejudicial. Ainda sobre a atividade, causou um bom resultado o trabalho em pares. Alunos ajudaram-se e fez-se sentir um ambiente calmo e de entreajuda.

Nesta semana, inauguramos o espaço dos jogos. Em conversa com o professor **N** e com o meu par pedagógico, sugeri que quando os alunos chegassem à sala, de manhã, pudessem usufruir de alguns materiais lúdicos que as estagiárias construíram até à data. O professor concordou e assim o fiz (**consultar anexo 46**). Alunos têm frequentado este espaço (**consultar anexo 80**).

Para terminar, considero que, de um modo geral, as atividades foram muito bem conseguidas. As palavras quer da supervisora quer do professor cooperante foram uma motivação para continuar a trabalhar. Um outro reforço consistiu no *feedback* da turma. A turma sentiu-se desafiada e, muito importante, tiveram espaço para refletir e percecionar o seu nível de preparação para os testes. Estou ansiosa para ver os resultados, confesso.

Anexo94 pesquisa realizada com a família



Anexo95 representação do Sistema Solar



Anexo96 representação do foguetão



Anexo97 material no âmbito da exploração mineral



Anexo98 certificado Workshop

INSTITUTO DAS ARTES E CIÊNCIAS



Praça Colômbia N.º 302 791 098
Sede: Rua Soares dos Reis, 1240 - Vila Nova de Gaia
Instituição aprovada pelo DGERT

CERTIFICADO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
(Decreto Regulamentar 35/2002, de 23 de Abril)

O Instituto das Artes e Ciências certifica, para os efeitos julgados convenientes, que **FILIPA DE SOUSA MOREIRA**

natural de ERMESINDE, nascido a 26 / 01 / 1988

nacionalidade PORTUGUESA, sexo FEMININO, portador do documento de identificação CARTÃO DE CIDADÃO, n.º 13356918

emitido por XXX em X / X / XXX

concluiu com aproveitamento, em 07 / 03 / 2011, o Curso de Formação Profissional **WORKSHOP DE COLOCAÇÃO DE VOZ E FALAR EM PÚBLICO**

que decorreu em PORTO

no período de 07 / 03 / 2011 a 07 / 03 / 2011

com a duração total de 4 horas, tendo obtido a classificação final de *** BOM ***, numa escala de **Muito Insuficiente a Muito Bom**

E, tendo satisfeito todas as condições exigidas, foi-lhe passado o presente Certificado.

Vila Nova de Gaia, Secretária do Instituto das Artes e Ciências, 07 de **JULHO** de 2011

A Responsável pela formação 

INSTITUTO DAS ARTES E CIÊNCIAS
(Instituição de Referência)
Rua Soares dos Reis, 1240 - Vila Nova de Gaia
Praça Colômbia, N.º 302 791 098
Tel. 22 999 99 99

Ação N.º: 02/2011 Certificado n.º: P-181/2011 (n.º sequencial/ano)

Modalidade de Formação: Formação Modular

Área de Formação: Workshop de Colocação de Voz e Falar em Público

Saída Profissional: Não confere

Competências Adquiridas: (Objectivos Gerais do Curso)
Pretende-se ao longo do Workshop explorar a voz e a sua utilização no seu expoente máximo. Adquirir âncoras e técnicas de falar em público. Postura.

PLANO CURRICULAR:

| Unidade Temática | Horas |
|--|---------|
| O impacto da voz falada e tipos de registo | |
| Colocação de voz | |
| Comunicação visual, verbal e não-verbal | |
| Postura | |
| Respiração / Trabalho muscular | |
| Saúde vocal | |
| Total | 4 horas |

OBSERVAÇÕES:
Este Curso não Confere nível de formação e/ou equivalência escolar.

| Nível | Escala de Classificação | | | | |
|-------------|-------------------------|--------------|------------|---------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Percentual | 0 a 19 | 20 a 49 | 50 a 74 | 75 a 89 | 90 a 100 |
| Qualitativa | Muito Insuficiente | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom |

Anexo99 reflexão “Relação Pedagógica”

No 1º ano da licenciatura, em Educação Básica, comecei a sentir-me ansiosa, desejava colocar em prática tudo o que estava a aprender. Ao longo do 2º e do 3º ano da licenciatura, tive oportunidade de contactar com o contexto da educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, devido à curta duração dos estágios, não foi possível colocar em prática tudo o quanto aprendi. A ansiedade pela entrada do mestrado e, conseqüentemente, pela chegada do estágio era cada vez maior. Aumentava o sentimento de ansiedade e de expectativa - Como serei ao desempenhar o papel de educadora e professora? - assim como o sentimento de medo - Vou desempenhar o meu papel corretamente?

As questões eram e são muitas. Com o início do estágio foi possível começar a responder a algumas delas mas tenho todo o meu futuro para continuar a responder às questões que se prendem, nomeadamente, com os sentimentos.

Data: 17 de março

Passaram algumas semanas... Com o intuito de ultrapassar a dificuldade ao nível do domínio de grupo, falei com a educadora **AS** e pedi-lhe para me proporcionar um momento em que estivesse sozinha com o grupo. Ela assim o fez. Posso dizer que foi o melhor momento da minha experiência de Estágio I. Eu estava sozinha com o grupo e confesso que pensei “*ou eu domino o grupo ou eles me dominam a mim*”. A verdade é que senti que fui capaz de dominar o grupo e este foi o ponto de partida

para as crianças me verem mais do que uma amiga. Verem-me como alguém que também tem autoridade.

Data: 20 de abril

O desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos. É, por este motivo, imperativo que os adultos partilhem o seu melhor, o mais genuíno *eu*, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante. Está inerente a este processo socialmente interativo a relação pedagógica. A relação pedagógica que o educador / professor estabelece com o grupo de crianças é tão rica. A riqueza desta relação deve-se à relação que o educador/professor estabelece com cada elemento do seu grupo. Relação, essa, que é única, fruto da Diferenciação Pedagógica.

A relação que o educador/professor estabelece com cada criança do seu grupo assim como a relação que estabelece com todo o grupo de crianças não se limita ou não se deve limitar à mera transmissão do saber. Ele deve ser capaz de proporcionar um encontro onde cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio. Trata-se de um processo que não é simples, pelo contrário, é complexo uma vez que exige responder, de forma atenta, aos interesses de cada criança assim como aos interesses de todo o grupo. Exige, ainda, dar, no momento oportuno, a cada criança um *feedback* específico, segundo Hohmann e Weikart (2007).

Ao longo da licenciatura vários foram os momentos em que abordamos a temática: Relação Pedagógica. Neste momento, este conceito tem mais valor do que o que ouvi e o que estudei (teoria). Neste momento, eu sinto-o (prática).

De acordo com as minhas recentes experiências, a relação pedagógica é análoga à vida de um ser humano. Após nascer, ela, inevitavelmente, vai explorando tudo à sua volta com o intuito de conhecer. Enquanto o faz vai crescendo, crescendo e ninguém sabe quando vai parar. Enquanto cresce vai passando por momentos bons e momentos menos bons sendo estes últimos, os momentos menos bons, imprescindíveis para crescer ainda mais e para obter identidade.

Como já referi, ao longo da experiência de Estágio I, um dos meus medos era o domínio de grupo. Neste momento, o medo que sentia corresponde a uma conquista. Sinto-me vitoriosa. Devo continuar a trabalhar esta conquista que acredito que em cada grupo que encontre, no futuro, vai ser um novo desafio.

Nos primeiros dias de estágio, tudo o que via e tudo o que ouvi eram novidades. Como tal, eu sentia necessidade de registar. Assim, fui observando e tirando as minhas notas, sempre, com o cuidado de conhecer cada elemento do grupo e, claro, o grupo. Enquanto isso, eles também me iam conhecendo. Desta forma, nasceu e começou a crescer a nossa relação.

Sinto que a minha postura inicial reflexo da necessidade de observar para posteriormente agir de forma diferenciada com cada elemento do grupo fez com que, inicialmente, pensassem que eu era uma nova amiga do grupo. Uma amiga que lhes lia histórias, que conversava com eles, que brincava com eles, no recreio. Quando me senti preparada para agir tive dificuldade em fazê-lo. Como já referi. Tive dificuldade em dominar o grupo. Confesso que refleti sobre a minha postura inicial. Será que foi a mais correta? Será que deveria de ter agido de uma outra forma? Qual? Todavia, não me posso esquecer que se trata de um grupo de crianças de 5 anos que desde os 3 anos sempre viram a autoridade na educadora **AS** e na auxiliar **MS**.

Hoje digo que não me arrependo da minha postura inicial. Fi-lo porque queria ser justa na minha atitude para cada elemento do grupo e para todo o grupo. Além de estar a conhecer cada elemento do grupo estava a criar um laço de amizade. Amizade que, hoje, não tenho palavras para descrever...

Explicitando-me, nos últimos dias de estágio soube, pela mãe do **HC**, que a criança, antes de ter conhecimento que ia continuar a trabalhar com grupo no verão, chorava porque ia sentir muitas saudades minhas.

Posso dizer que me senti felicíssima quando ouvi a mãe da **MG** dizer que me queria conhecer e oferecer uma prenda pois a filha falava muito de mim. A boa relação com as crianças reflete-se, claramente, nos pais. Na relação que eles têm comigo. Eu sinto isso! Ouvir a mãe do **DP** a questionar-me sobre um brinquedo que queria comprar para o filho relacionado com o tema que estamos a estudar, o Sistema Solar, fez-me, passo a expressão, "*sentir crescer*".

Importa referir que tudo isto é consequência de eu defender e tentar aplicar a diferenciação

De acordo com Perrenoud (2000) o sistema de ensino tenta homogeneizar cada turma agrupando alunos com a mesma idade. Disso resulta uma homogeneidade muito relativa, devido às desigualdades, na mesma idade, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar. Na minha opinião, não podemos menosprezar que no passado os professores estavam habituados a trabalhar com um público pouco numeroso e relativamente homogéneo. Mas, com o passar dos anos, a situação inverte-se. Consequentemente, a escola passa de homogénea a heterogénea. Não devemos ignorar! Desde os meus primeiros dias de estágio que verifico que, por exemplo, para reprimir a educadora usa palavras diferentes com as diferentes crianças. Isso faz parte da diferenciação pedagógica. O **C** é uma criança que frequentemente é chamado a atenção. Ele reconhece que está a ser castigado. O **DR** é uma criança exemplar, todavia, houve um dia em que esteve mais instável. A educadora ao chama-lo a atenção não elevou o tom de voz nem usou a palavra

castigo. Sugeriu que se levantasse e descansasse. Dizer ao DR que estava a ser castigado teria repercussões diferentes que dizer ao C.

Nos dias de hoje, não faz sentido ignorar a heterogeneidade dos grupos.

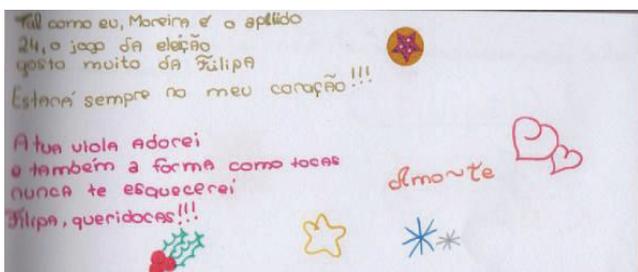
Anexo100 registo texto narrativo



Anexo101 formação Protecção Civil



Anexo102 registo da aluna A à guitarra



Anexo103 interesse pelo material da discente



Anexo104 auto avaliação Estágio I

AO NÍVEL DA INTERVENÇÃO NA INSTITUIÇÃO E COMUNIDADE

1.)

a.) Nos primeiros dias de estágio, solicitei a um elemento da direção, **DM**, os documentos da instituição, nomeadamente, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo. Após ler os documentos e refletir sobre os mesmos, comecei a planear atividades. Planeei tendo em atenção os documentos lidos bem como a observação e os registos realizados até ao momento.

Por exemplo, na primeira atividade que planifiquei, tentei fazer a “*ponte*” entre o que o grupo conhecia e o que eu conhecia, fruto do que aprendi ao longo da licenciatura.

2.)

a.) Reconheço a importância das situações de envolvimento parental bem como as competências que lhe estão inerentes. Todavia, ao longo da experiência de estágio, os momentos em que tive oportunidade de contactar, pessoalmente, com os pais foram escassos. De acordo com as palavras da educadora **AS**, os pais destas crianças não são muito participativos.

Dos poucos momentos em que tive oportunidade de contactar, pessoalmente, com alguns dos pais, destaco:

- o dia da festa do pai (21 de março);
- o dia da festa da amizade (8 de abril);
- o dia da festa da mãe (2 de maio).

Importa referir que houve a semana aberta aos pais. Nesta semana, os pais tinham oportunidade de ir à sala dos filhos realizar uma atividade. Todavia, dos 22 vieram 2. Apenas tive oportunidade de assistir a atividade da mãe do **E** - que é

professora de francês na presente instituição – foi à sala falar um pouco de França, ensinar algumas palavras e, ainda, uma canção francesa.

b.) Com o intuito de experienciar uma atividade que envolve-se os pais, sugeri ao grupo que, em casa, juntamente com os seus familiares realizassem pesquisas sobre o nosso projeto “*o sistema solar*”. Das pesquisas que realizaram, as crianças trouxeram para a sala informação em diversos suportes, nomeadamente um planetário, um vídeo, imagens, livros e, ainda, material para a construção de um foguetão.

c.) Reconhecia a importância das situações ao nível da comunidade. Todavia, ao vivencia-las, consolidei conhecimentos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento psicossocial da criança.

No segundo período, no âmbito do projeto “*o sistema solar*” planifiquei e concretizei, sobre orientação da educadora **AS**, uma visita ao Planetário do Porto. No terceiro período, no âmbito do tema da sala “*As Aventuras do 5: no Ar, na Terra e no Mar*”, mais propriamente, no âmbito do estudo / exploração da água planifiquei e concretizei, com base nos conhecimentos adquiridos anteriormente, uma visita ao Pavilhão da Água, no Porto.

AO NÍVEL DA INTERVENÇÃO NO GRUPO DE CRIANÇAS

3.)

a.) Ao longo da experiência de estágio, tentei intervir, numa perspetiva curricular, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo. Sobre o assunto, saliento que a planificação foi fundamental para o conseguir fazer.

Nos primeiros dias de estágio, tudo o que via e tudo o que ouvia eram novidade para mim. Como tal, eu sentia necessidade de registar. Assim, fui observando e registando com o cuidado de conhecer cada elemento do grupo e, claro, o grupo para, assim, intervir tendo em conta uma pedagogia diferenciada.

Reconheço que com o passar do tempo, ao conhecer cada vez melhor cada criança, a intervenção tendo em atenção a pedagogia diferenciada tornou-se mais fácil e natural.

4.)

a.) Reconheço que, ao longo da experiência de estágio, tentei dar voz ativa à criança. Saliento que houve momentos em que tentei intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança. Nomeadamente, no momento em que experienciei a co-planificação e no momento em que experienciei a co-avaliação. Todavia, estes momentos de co-planificação e de co-avaliação não corresponderam a momentos realizados de forma sistemática.

5.)

a.) Como já referi - na alínea **3 a** - a planificação foi um elemento fundamental, ao longo desta experiência. Elemento que não serviu como “*colete de forças*” mas, sim, como uma orientação. O que me conduziu para a flexibilidade e respetiva importância desta.

Regra geral, no momento da planificação, eu e a educadora **AS** trocávamos ideias e partilhávamos a nossa opinião tendo em atenção as crianças, as suas necessidades, os seus interesses e, claro, os seus saberes e competências. Planificamos, também, tendo em atenção o que eu gostava de experienciar e o que a educadora **AS** gostava que eu experienciasse. Todavia, fizemo-lo tendo o cuidado de adaptar ao grupo de crianças.

Ainda sobre a planificação, importa referir que tive, ainda, oportunidade de planificar envolvendo as crianças num momento de co-planificação.

b.) As atividades que planifiquei e concretizei tiveram vários pontos de partida, nomeadamente as necessidades, os interesses e, claro, os saberes e as competências das crianças. Porém, em comum, todas tinham uma intencionalidade. Ao planificar tive sempre o cuidado de, na grelha de planificação, apresentar a minha intencionalidade.

c.) A reflexão das atividades foi importante. Com a reflexão foi possível conhecer-me melhor, como futura profissional da educação, assim como foi possível conhecer melhor o grupo. O que me conduziu a agir de forma cada vez mais adequada uma vez que a partir da reflexão senti necessidade de reformular atividades.

6.)

a.) Ao longo da experiência de estágio utilizei técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo estes importantes para conhecer melhor o grupo. Nomeadamente registo áudio e registo visual, notas de campo, grelhas, entre outros. Todavia reconheço que podia ter diversificado mais.

b.) Ao longo da experiência de estágio utilizei técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo estes importantes para me conhecer melhor. Todavia reconheço que não foram muito diversificados.

7.) Uma das dificuldades que senti, numa fase inicial, foi o domínio de grupo. Com o passar do tempo e com a colaboração da educadora **AS** reconheço que fui superando. Todavia, sei que devo continuar a trabalhar neste sentido.

Anexo105 auto avaliação Estágio II

Caracteriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade

a. Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.

b. Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

Nos primeiros dias de estágio, consultei os documentos da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo e Regulamento Interno. Após ler os documentos e refletir sobre os mesmos, comecei a preparar. Planifiquei tendo em atenção os documentos lidos bem como as observações e registos realizados até ao momento.

Um exemplo, a atividade *Bee Bot* - que correspondeu à primeira intervenção - foi de encontro ao Programa de Matemática e ao Projeto em família I.

Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.

a. Intervém numa perspetiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa.

b. Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar.

Ao longo da experiência de estágio, tentei intervir numa perspetiva curricular. No que diz respeito à pedagogia diferenciada, não menosprezei a presença do aluno **VM** com dislexia. Tendo em atenção a presença da psicóloga **S** entreguei-lhe, nomeadamente na semana de revisões, a resolução dos exercícios para acompanhar o aluno **VM** ao seu ritmo. Sobre o ritmo, uma forma de responder a todos os alunos que apresentam ritmos diferentes foi implementando atividades complementares.

Sobre a gestão de recursos e organização do ambiente educativo, a mudança da disposição da sala de aula foi uma dificuldade que penso que ultrapassei. Foi necessário fazer várias experiências. Algumas correram bem, outras correram menos bem. Mas todas serviram de aprendizagem que conduziram ao sucesso. A planificação e a reflexão foram ótimos aliados.

Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.

a. Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno

Essencialmente, revelei na 10ª semana, consequência do que fui aprendendo, fruto do que cresci. Até à 10ª semana fui apresentando aliás fui procurando experimentar.

Um exemplo, as “*caçadinhas da multiplicação*”, o jogo do 24, etc..

Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.

a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível

b. Age com intencionalidade

c. Reflete de forma a adequar e reformular a ação educativa

A planificação foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Cada vez mais se tornou adequada à turma e a mim. Intervim sempre com intencionalidade e com o intuito de melhorar e, conseqüentemente, adequar e reformular a ação. Aliado desta minha intenção foi o Diário de Bordo que me acompanhou ao longo de crescimento vivido no Estágio I e II.

Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem

b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

Vários foram os instrumentos que me acompanharam, nomeadamente grelhas de observação, observação-avaliação, registos de incidentes críticos entre outros. Todos foram fundamentais para refletir e para a construção de conhecimentos sobre alunos e sobre mim e para melhorar.

Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB.

a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do EB

b.Descreve as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do EB

Reconheço as especificidades da organização do ambiente educativo. Sobre o assunto não escondo que vivi uma dificuldade face à mudança de disposição da sala (para propiciar o trabalho em grupo).Tentei obter a melhor estratégia de trabalho. Não foi fácil mas foi possível. Estratégia que contribuiu para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para, inevitavelmente, me sentir bem (segura).

Compara o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º ciclo do EB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

a.Relaciona as práticas educacionais com as teorias que as enformam

b.Problematiza as questões que se colocam a este profissional

Ambas as valências exigem do profissional, no entanto, em níveis diferentes. É de extrema relevância a continuidade e a adequação do profissional ao nível e ao grupo.

Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1º ciclo do Ensino Básico:

Aprofundar conhecimentos ao nível das N.E.E.. Pretendo fazer uma pós graduação na área.

Anexo106 análise SWOT 1

REFLEXÃO INICIAL

Tudo começou no dia 1 de fevereiro de 2011 – o dia em que fui à instituição apresentar-me. Confesso que estava expectante. Tudo era novo, como tal, estava recetiva ao que via e ao que ouvia.

Após entrar no Colégio, fui, juntamente com as minhas colegas de estágio, recebida pela diretora, **DM**. Uma senhora simpatiquíssima que nos recebeu muitíssimo bem! Eu fiquei muito satisfeita! De seguida, a diretora encaminhou-nos para a educadora **AS** (a minha educadora cooperante) que nos apresentou, com muita simpatia e brincadeira, as instalações da valência pré-escolar bem com as educadoras, as auxiliares de ação educativa e os respetivos grupos de crianças. Mais uma vez, fiquei muito satisfeita. Senti muita recetividade e amabilidade para conosco.

Tudo isto me fez sentir ainda mais ansiosa pelo início do estágio. Não via a hora de começar a minha experiência de estágio.

Tarde do dia 7 de fevereiro, o grande momento. Teve início, nesta tarde, a experiência que eu tanto desejava. Estava repleta de ideias sobre como me iria apresentar ao grupo. No entanto, não tive oportunidade de as colocar em prática. Apenas falei com a educadora **AS**.

Com o passar da semana percebi que os princípios defendidos pelos docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, ao longo da licenciatura, e que eu tanto ansiava aplicar na minha experiência de estágio (nomeadamente o trabalho projeto) não correspondiam aos princípios defendidos pela instituição (nomeadamente a importância atribuída à realização de fichas de trabalho). Percebi, ainda, que havia muitas dúvidas quer da parte das educadoras, quer da parte das estagiárias. Esta situação preocupou-me! No entanto, compreendo que esta situação é nova, quer para as educadoras uma vez que é a primeira vez que recebem estagiárias, quer para as estagiárias uma vez que é a primeira vez que realizam um estágio final. Tentou-se solucionar estas dúvidas a partir de uma reunião com a supervisora, Mestre Irene Cortesão.

Data: 18 de fevereiro de 2011

NUMA FASE INTERMÉDIA, OS SENTIMENTOS...

Passaram oito semanas de estágio. De uma forma geral, sinto que cresci.

Se, inicialmente, me preocupava o facto de os princípios defendidos pelos docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, ao longo da licenciatura, não corresponderem aos princípios defendidos pela instituição. Hoje, retiro desta preocupação uma aprendizagem. Estou numa instituição singular por este mesmo motivo os princípios que defende são singulares. Estas características são a identidade da instituição e encontram-se expressas, quer no Regulamento Interno, quer no Projeto Educativo. Percebi, ainda, a importância da Teoria Ecológica. A Teoria Ecológica vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente. Bronfenbrenner (1917 cit. por Spodek, 1994) concebe a ecologia do desenvolvimento humano como uma forma de entender como o ser humano ativo, em evolução, relaciona-se com o ambiente. Ele tenta entender a relação entre as circunstâncias imediatas nas quais as crianças se desenvolvem e o contexto mais amplo em que se inserem, a partir das interpretações que as crianças fazem delas, e de como estas interpretações mudam com o passar do tempo.

Tem sido muito importante, para a minha prática, refletir sobre o supra apresentado, nomeadamente no momento da planificação das atividades. Momento

em que articulo as atividades que dinamizo com o currículo definido pela instituição para o grupo de crianças dos 5 anos.

No que respeita à gestão do currículo é de salientar a sua extrema importância e a sua extrema responsabilidade. O currículo é aplicado no contexto escola tendo, no entanto, repercussões a vários níveis, nomeadamente ao nível do contexto sociedade, onde o indivíduo se insere.

De acordo com o Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local. A este órgão colegial de direção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Plano de Atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades).

Com este Decreto Lei verifica-se maior liderança por parte das escolas bem como maior autonomia e, conseqüentemente, maior responsabilidade. Faz-se sentir assim maior flexibilidade no professor/educador e na escola. Sente-se uma flexibilidade curricular.

O princípio da flexibilidade curricular é uma realidade que está na base da atual reforma educativa.

Dos documentos que devem operacionalizar a resposta destaca-se, nomeadamente:

- O Projeto Educativo é um documento elaborado por toda a comunidade educativa que propõe responder a todos inclusive funcionários. Este estabelece a identidade da escola a partir da análise contextual em que se insere.

- O Projeto Curricular de Sala instrumento de gestão pedagógica onde importa caracterizar o grupo de crianças e a sua situação.

No que concerne ao Regulamento Interno, este aplica-se a todos os elementos que pertencem à comunidade. Tudo isto para que, de acordo com a análise que realizei do Decreto Lei nº 75/2008, em cada escola exista um rosto - que faz da instituição singular - e se evite um currículo uniforme e rígido. A gestão flexível do currículo surge, neste contexto, como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo às características dos diversos grupos de alunos.

Com a presente experiência de estágio, todos estes conceitos teóricos adquiriram maior significado para mim.

A influência da sociedade, da instituição e da família fazem-se, inevitavelmente, sentir nas crianças. Na forma como aprendem bem como na forma como expressam os seus saberes.

Um exemplo claro do supra apresentado, nas reuniões de Orientação Tutorial com a Mestre Irene Cortesão, tivemos oportunidade de apresentar as instituições onde nos encontramos a estagiar bem como os nossos grupos de crianças. Verificamos, nestas apresentações, que, por exemplo, grupos de crianças da mesma faixa etária em instituições diferentes refletem conhecimentos e saberes diferentes. Sendo isto uma clara consequência dos princípios defendidos pelas diferentes instituições. Saliento, tudo isto se tornou mais nítido para mim neste momento. Não é em vão que existem os documentos da instituição que refletem a sua imagem

DESDE FEVEREIRO DE 2011

| (Strength) FORÇAS | (Weakness) FRAQUEZAS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - A minha vontade em aprender mais; - O carinho que recebo das crianças; - O empenho das crianças nas atividades por mim dinamizadas; - Relação positiva com a educadora; - Relação positiva com a auxiliar de ação educativa. | <ul style="list-style-type: none"> - A minha voz; - Domínio de grupo. |
| (Opportunity) OPORTUNIDADES | (Threat) AMEÇAS |
| <ul style="list-style-type: none"> - A minha vontade em explorar ao máximo o período de estágio; - As minhas ideias; - Materiais disponíveis na sala; - Recetividade da educadora às minhas ideias; - Recetividade das crianças à minha intervenção. | <ul style="list-style-type: none"> - A diferença entre a pedagogia defendida pelo centro de estágio e a pedagogia defendida ao longo da licenciatura; - Manter o grupo em silêncio; - O tempo. |

MAIO DE 2011

| (Strength) FORÇAS | (Weakness) FRAQUEZAS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - A minha vontade em aprender mais; - O carinho que recebo das crianças; - O empenho das crianças nas atividades por mim dinamizadas; - Relação positiva com a Educadora; - Relação positiva com a Auxiliar | <ul style="list-style-type: none"> - A minha voz. |

| | |
|--|------------------------|
| de Ação Educativa; - Sinto-me mais segura e à vontade. | |
| (Opportunity) OPORTUNIDADES | (Threat) AMEÇAS |
| -A diferença entre a pedagogia defendida pelo centro de estágio e a pedagogia defendida ao longo da licenciatura; - A minha vontade de explorar ao máximo o período de estágio; - As minhas ideias; - Materiais disponíveis na sala; - Recetividade da educadora às minhas ideias; - Recetividade das crianças à minha intervenção. | - O tempo |

Anexo107 análise SWOT 2

No dia vinte e seis de setembro, do presente ano letivo, iniciou-se uma nova etapa, que tanto se ansiava, o estágio de profissionalização em ensino do 1º ciclo do ensino básico. Com o início desta etapa, tornou-se necessário conhecer a instituição que nos recebeu, instituição **M**, assim como a turma que nos acolheu, a turma A do 3º ano. Revelando-se fundamental para conhecer, quer a instituição quer a turma, **a observação**. A observação é uma componente inseparável de todo o conhecimento. Assim, é, incontestavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa observação (experiência ou percepção), tal como defende Mouly (1963 cit. por Oliveira-Formosinho, 2002).

Nos primeiros dias de estágio, tudo o que se via e tudo o que se ouvia correspondiam a algo novo. Por esse mesmo motivo, sentiu-se necessidade de registar. Foi-se observando, tirando notas e inferências, sempre, com o cuidado de conhecer cada elemento da turma e, claro, a turma. Fez-se e continua-se a fazer com o intuito de conhecer e de ser justa para cada elemento da turma e, claro, para toda a turma. Importa referir que:

— na primeira semana registou-se num diário de bordo (consultar anexo 20) tudo o que se observou, conseqüentemente este apresenta características, além de reflexivas, um pouco descritivas.

— na segunda semana observou-se tendo por base uma grelha de observação (**consultar anexo 16**). Pretendia-se, assim, restringir - quando comparado com a primeira semana - os campos a observar.

— na terceira semana preparou-se, planificou-se e interveio-se (**consultar anexo 75**) tendo em atenção os registos de observação realizados nas semanas

anteriores. A partir da intervenção realizou-se registos de observação, nomeadamente o registo de incidente crítico (**consultar anexo 11**), preciosos para compreender o que tinha sido observado e para continuar a conhecer cada elemento.

Desta forma, se evidencia que, ao longo das semanas, o processo de observação esteve sempre presente com vários fins. Realça-se que, fruto da observação, planeou-se para posteriormente intervir. Considera-se, por este mesmo motivo, a observação um elemento fulcral na prática do educador/professor. A observação é uma trajetória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projeto global do homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também à análise reflexiva sobre o modo como o homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribuí por isso mesmo para a formação geral dos agentes sociais (investigadores, profissionais) desenvolvendo uma atitude investigadora segundo Massonnat (1988 cit. por Oliveira-Formosinho, 2002).

Enquanto se procedia ao conhecimento, quer da instituição, quer da turma, a estagiária estava-se, simultaneamente, a conhecer como futuro profissional da educação. Várias foram as sensações e os sentimentos que se fizeram sentir, nomeadamente a ansiedade, a curiosidade e o desejo de responder à questão:

— como vou desempenhar o papel de futura profissional da educação?

Sensações e sentimentos, estes, que estão cada vez mais próximos de ser respondidos. Todavia, não se esconde que há, também, medos que se prendem com dificuldades que se podem encontrar, nomeadamente:

— serei capaz de desempenhar este papel tal como desempenhei o de educadora na educação pré-escolar?

— serei capaz de dominar esta turma que está habituada a ver a autoridade num professor (do género masculino)?

Com as vivências da realidade do ensino do 1º ciclo do ensino básico, percebeu-se que a turma A do 3º ano se distingue por ser constituída por elementos curiosos e críticos que revelam, frequentemente, o seu desejo em saber mais bem como em opinar de forma crítica. Tais características fazem a estagiária sentir esta experiência como um desafio aliciante. Desafio que espera solucionar respondendo aos interesses assim como às críticas, quer sejam positivas, quer sejam negativas dos elementos da turma e tendo, sempre, por base a **Diferenciação Pedagógica**.

“[...] não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender. Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios

para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender.” (Perrenoud, 2000:55)

Uma outra questão que se coloca:

— no final, vou-me sentir tão realizada quanto no estágio de profissionalização em educação pré-escolar?

Várias são as diferenças que se fazem sentir em relação ao estágio anterior. Uma delas prende-se com o programa. Ao preparar-se uma atividade, o uso deste instrumento, que não existia para a educação pré-escolar (havia apenas as orientações curriculares assim como as metas de aprendizagem que serviam, tal como o nome indica, para orientar) acaba por ser uma mais-valia que ilustra os objetivos bem como as competências a trabalhar, de forma clara. Convém fazê-lo tendo em atenção o tempo o que se apresenta, também, como uma diferença quando comparado com a educação pré-escolar. Uma mais valia revelou-se, ainda, o professor **N** que se distingue por toda a sua criatividade. A criatividade com que o professor leciona os conteúdos consistiu numa novidade. Nos vários estágios de observação ao longo das unidades curriculares *Iniciação à Prática Profissional*, na valência de ensino do 1º ciclo do ensino básico, nunca se contactou com um docente assim. Acredita-se, desta forma, que com todos os elementos da equipa pedagógica há muito a aprender, nesta experiência de estágio. Aliado aos elementos, valoriza-se a reflexão, característica de um **Profissional Reflexivo** que será um bem, também. Como instrumento de autoconhecimento e reflexão, usa-se, tal como no estágio de profissionalização em educação pré-escolar, a **análise S.W.O.T.** (*Strength; Weakness; Opportunity; Threat*).

| (Strength) FORÇAS | (Weakness) FRAQUEZAS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Vontade de se aprender sempre mais; -Organização e a estruturação das matérias; -Carinho que se recebeu das crianças; -as palavras de motivação dos pais das crianças; -O empenho das crianças nas atividades que se dinamizou; -Relação positiva com | <ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade na dinâmica de grupo; -Em encontrar a melhor postura para saber estar, na sala, com a disposição da sala em pequenos grupos . |

| | |
|---|--|
| <p>educadora/professor;</p> <p>-Relação positiva com auxiliar de ação educativa;</p> <p>-Relação positiva com assistente operacional;</p> <p>-Cada vez mais segurança;</p> <p>-Cada vez mais à vontade.</p> | |
| (Opportunity) OPORTUNIDADES | (Threat) AMEÇAS |
| <p>-Vontade em explorar, ao máximo, o período de estágio;</p> <p>-Os materiais disponíveis na sala;</p> <p>-A receptividade da educadora/ do professor às ideias da discente;</p> <p>-A receptividade e empenho das crianças à intervenção.</p> | <p>-Trabalho de grupo entre alunos;</p> <p>-Gestão do tempo;</p> <p>-Ritmos diferentes dos alunos;</p> |

Anexo108 grelha par pedagógico I
Dezembro

Filipa Moreira



 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 | | | | | | ✓ |

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
 Rua Gil Vicente 136 - 142 | 4000-255 Porto
 T 226 573 400 | F 226 508 495 E esepf@esepf.pt
www.esepf.pt

Província Portuguesa do Instituto das Beiras de Santa Dorotéia
 Avenida da Liberdade 101 | 6300-109 Leiria
 C 226 644 411 | F 226 644 412
www.instituto.com.br



 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 | | | | | | |



 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:

Parabéns!

Anexo109 quadro diferenças entre valências

| EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR | ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO |
|---|--|
| Agir | Intervir |
| Crianças | Alunos |
| Grupo | Turma |
| Projeto Curricular de Sala | Projeto Curricular de Turma |
| Trabalhos realizados pelas crianças | Fichas formativas realizadas pelos alunos |
| Processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças | Processo de ensino/aprendizagem dos alunos |
| Auxiliar de ação educativa | Assistente operacional |
| Facultativa | Obrigatório |
| Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | Programas |
| Sala de atividades | Sala de aula |

Anexo110 mensagens dos alunos no momento da despedida

