

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

**Aprendendo com as práticas
vivenciadas nos estágios pedagógicos
da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo
do Ensino Básico**

Joana Isabel Caldeira Alves

Porto
Ano Letivo 2011/2012

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

**Aprendendo com as práticas
vivenciadas nos estágios pedagógicos
da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo
do Ensino Básico**

Joana Isabel Caldeira Alves

Sob orientação: Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes
e Mestre Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe dos Santos

*Trabalho elaborado para a Unidade curricular de
Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico*

Porto
Ano Letivo 2011/2012

«Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuaremos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia das nossas palavras. O professor assim não morre jamais...»

(Ruben Alves)

RESUMO

Contemporaneamente a educação é a base de todo um processo de aprendizagem ao longo da vida, onde se articulam valores que dão origem a um projeto educativo e a um projeto pessoal.

O presente relatório profissionalizante é o culminar do trabalho realizado durante os estágios no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e nele se explana toda a prática vivenciada nestas duas valências de ensino. Elucida também os pontos fortes e fracos bem como as lacunas vivenciadas e as dificuldades ultrapassadas.

Assenta num quadro teórico de referência e em práticas educativas, onde se dá voz às crianças, como participantes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o papel do educador/professor assume uma extrema importância em proporcionar um ambiente de aprendizagem ativo e significativo, dando alguns alicerces no desenvolvimento das crianças/alunos para que estes se tornem seres autónomos e capazes.

Ainda de salientar, que enquanto docentes generalistas, devemos ter em consideração a continuidade educativa com práticas de articulação curricular ativa e ter como pressuposto de que a criança é um ser em desenvolvimento, o que leva a tornarmo-nos profissionais reflexivos e críticos da própria atuação educativa.

Palavras-chave: educação, processo de ensino-aprendizagem e articulação curricular.

ABSTRACT

Nowadays, education is the foundation of a lifelong learning process where values that give rise to both an educational and a personal project are applied.

This professional report is the result of the work carried out during the Preschool and Elementary school internships and outlines the experiences undergone within these two educational branches. It also clarifies the strengths and weaknesses as well as the problems faced and the difficulties that were overcome.

It lies on a theoretical framework of reference and on educational practices where children are the main focus, actively participating in their teaching-learning process. This way, the educator/teacher assumes an extremely important role, offering an active and substantial learning environment to children/students and providing them with solid foundations regarding personal development, in order for them to become independent and competent.

It is also important to state that we, in the quality of comprehensive teachers, must take into consideration the educational continuity with an active curricular *continuum* and we should also have in mind that children are developing human beings, which leads us to become reflective and critic towards our own actions.

Keyword: Education, teaching-learning process and curricular *continuum*.

AGRADECIMENTOS

No percurso que agora chega ao fim pude contar com a colaboração de muitas pessoas, a quem quero agora manifestar o meu agradecimento.

Expresso o meu agradecimento e apreço pelas incansáveis orientadoras neste processo de formação, pois foram muito importantes no meu acompanhamento durante o processo de estágio.

À minha família, em especial aos meus pais e irmãos, agradeço o apoio transmitido e a compreensão, quando privados na minha ausência, e sobretudo pelas palavras sábias de incentivo para continuar a longa caminhada e sobretudo por me darem a oportunidade de crescer a nível pessoal. Sem a ajuda do suporte financeiro deles não teria chegado ao fim da jornada. A eles que os trouxe sempre com muito carinho no meu coração e sei que sofreram comigo em particular nos momentos mais difíceis e importantes. Aos meus queridos irmãos por me ajudarem a acreditar que sou capaz.

Aos meus amigos pela paciência, amizade, encorajamento e disponibilidade. Agradeço-os por sempre compreenderem as minhas indisponibilidades e me animarem nos momentos difíceis. Também e, não menos importante, ao meu par pedagógico e todas as amigas e colegas de Mestrado que me acompanharam em todos os momentos de alegrias e de agitações, com amizade.

Agradeço a todas as educadoras e professoras por me ajudarem a crescer e a tornar-me num ser humano mais forte e capaz.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1.1. Da conceção de Educação de currículo como substanciada Escola	8
1.2. Normativos Legais que regem os ciclos de ensino: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.3. Intervenção interventiva.....	12
1.4. Perspetiva do Profissional misto.....	16
1.5. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica.....	17
1.6. Envolvimento Parental.....	20
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL	27
1. Caracterização dos contextos.....	27
1.1. Caracterização da instituição: Pré-Escolar.	27
1.1.1. Caracterização do grupo de crianças: Pré-Escolar	28
1.2. Caracterização da instituição: 1º Ciclo do EB	29
1.2.1. Caracterização do grupo de alunos: 1º Ciclo do EB.....	31
1.3. Análise comparativa dos dois contextos	33
2. Intervenção Educativa	34
2.1. Observação.....	34
2.2. Planeamento/Planificação.....	35
2.3. Agir/Intervenção.....	39
2.4. Avaliação.....	44
3. Avaliação das aprendizagens	45
CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
BIBLIOGRAFIA.....	58
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	61
ANEXOS	

LISTA DE ABREVIATURAS

EB - Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo A – Técnicas e instrumentos de trabalho
- Anexo B – Planificações
- Anexo C – Registos das características das crianças
- Anexo D – Avaliações/Reflexões
- Anexo E – Registos das atividades
- Anexo F – Planta da sala 1º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

No âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi proposto a elaboração do presente relatório, que será objeto de apreciação pública.

A temática principal deste trabalho versará sobre o conceito de Educação, ensino e pedagogias. Desta forma, é importante descobrirmos o que este nos liga, enquanto futuros profissionais de educação. Contudo, não é fácil encontrar um conceito específico sobre educação, pois tal como afirma Quintana Cabanas (2002: 32) “o termo educação é como um poliedro de muitas faces”. Pode-se assim referir que educar abrange vários domínios para a aquisição de aprendizagens, ou seja, não é só dotado de uma dimensão cognitiva, mas também permite trabalhar o domínio afetivo-emocional, o ético-moral e o psicomotor. Este pressuposto é defendido por (Reboul, 1971: 2) ao pronunciar que a educação é a

“acção consciente que permite ao ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais e estéticos e morais com o objectivo de cumprir tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também resultado desta acção”.

Assim, o papel do educador/professor torna-se crucial no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para que cada criança/aluno consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. Desta forma, a educação pré-escolar torna-se uma etapa decisiva na vida das crianças e para dar continuidade educativa a este nível de ensino surge o 1º ciclo do Ensino Básico (EB). Neste sentido, emerge a dicotomia de dois conceitos: os da educação e de ensino. Segundo Dinello (1987, citado por Serra, 2004: 76)

“enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão reflectir sobretudo em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que cada uma sociedade entende como essenciais num dado momento histórico”.

Subjacente a esta ideia, e de acordo com o mesmo autor (citado por Serra, 2004), refere que na educação pré-escolar são utilizadas as metodologias *heuréticas* nas quais desenvolvem o poder imaginativo das crianças através de uma liberdade de representação. No que diz respeito ao 1º ciclo do EB, as metodologias utilizadas são as *heurísticas*, ou seja, privilegiam o valor da descoberta para edificar conteúdos de conhecimentos, de relações entre realidades.

Procuraremos conduzir estes pressupostos para as práticas subjacentes a este relatório, uma vez que é dentro deste âmbito que se pretende concretizar toda a prática pedagógica.

Com a elaboração deste relatório pretende-se responder às competências propostas como a caracterização do estabelecimento de ensino do pré-escolar e do 1º ciclo do EB através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, seguindo-se da aplicação integrada dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa bem como a dominância de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, procura-se planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa assim como aplicar metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas. Além disso, outra das competências a elencar é o reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do EB fazendo a comparação, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

As finalidades dos estágios profissionalizantes passam pelo conhecimento do ambiente que se vive em contexto da educação pré-escolar e em contexto do 1º ciclo do EB; pelas atividades desenvolvidas, da interação adulto/criança, criança/criança; por recolher todas as informações através da observação e análise de vários aspetos educativos, a partir de diferentes métodos de recolha de dados, bem como refletir acerca da experiência nestas duas valências de ensino.

Além disso, o relatório serve, acima de tudo, para traduzir o exercício da prática profissional, as vivências realizadas e as competências desenvolvidas ao longo do estágio.

Ambas as instituições onde decorreram os estágios pedagógicos, tanto o pré-escolar como o 1º ciclo do EB são estabelecimentos de ensino particular funcionando com dois níveis de educação, de acordo com os normativos e autorização do Ministério da Educação: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as escolas se situam no distrito do Porto.

Desta forma, procedeu-se à análise dos documentos da instituição Pré-Escolar e 1º Ciclo do EB (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Grupo, Projeto Curricular de Turma), que permitiram reconhecer as realidades educativas e o modo como se organizam as valências de ensino em questão, fazendo com que se tenha uma visão mais clara do meio em que estamos inseridos. Assim, o relatório sustentado num

Portfólio reflexivo, construído ao longo do tempo, reflete capacidades e dificuldades, bem como os principais medos superados.

Posto isto, em termos estruturais, o presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente será abordado o enquadramento teórico do contexto da educação pré-escolar e do 1º ciclo do EB, seguidamente serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. No capítulo III é feita uma breve caracterização do contexto das duas valências de ensino, evidenciada a intervenção educativa e ainda a avaliação das aprendizagens das crianças. Constará, ainda neste relatório uma reflexão crítica sobre a construção da profissionalização. Para terminar, far-se-á uma reflexão final, sobre a experiência de estágio numa perspetiva de crescimento profissional e pessoal do estagiário.

De forma a concluir o presente trabalho serão elaboradas as considerações finais da realização deste relatório sucedendo-se da apresentação das referências bibliográficas e os anexos que constam em CD.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Da conceção de educação ao currículo como substância da Escola

A escola é um lugar distinto para a concretização da educação, compreendida esta como um projeto coletivo de formação do indivíduo ao nível intelectual, cultural e humana, procurando responder às expectativas que a sociedade deposita (Morgado, 2000). Neste sentido, a sociedade ao expor o que espera, o que pretende da escola e que tipo de cidadão é que pretende formar, está a definir funções, finalidades e um currículo para a escola. Desta forma, surge o conceito de educação e de currículo como instrumento de escolarização (Morgado, 2000).

Começando pelo primeiro termo, de acordo com Libâneo (2000: 22), a educação é entendida como um “conjunto de acções, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação activa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Em relação à definição de currículo, esta possui um carácter polissémico, no entanto, de acordo com Gimeno (1988: 119, citado por Diogo, *et al.*, 1999: 6), o currículo é

“um objecto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções sobre o mesmo. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que se vê submetido”.

Em consonância, o currículo é encarado como sendo a substância do sistema educativo, cujo objetivo é formar e desenvolver as crianças e jovens em processos coletivos de pensar e agir. Não se pode esquecer ainda que o currículo está vinculado com as decisões dos professores.

Em relação ao currículo na educação pré-escolar, segundo Meireles-Coelho (1989, citado por Serra, 2004: 34) “engloba todas as situações com as quais a criança se confronta na escola, estejam elas previstas ou não”. Na mesma linha, Ribeiro (1990, citado por Serra, 2004: 34) afirma que o currículo se “organiza em torno das atividades, situações lúdicas e experiências proporcionadas às crianças”. Assim, pode inferir-se que pensar em currículo neste contexto é incluir todas as atividades

(planeadas ou não). Já no 1º ciclo do EB, o professor deverá adequar o currículo às características e ritmos dos alunos, assegurando que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo. De salientar que o currículo está presente em diversas dimensões, em diferentes documentos com os quais os professores e alunos trabalham diariamente.

Concluindo, o currículo consagra as aprendizagens e as “competências a desenvolver pelos alunos [...], de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 6/2001).

1.2. Normativos legais que regem os ciclos de ensino: Pré-escolar e 1º Ciclo do EB

Nesta base de ideias, segundo a legislação portuguesa, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), o Sistema Educativo Português desenvolve-se segundo princípios e estruturas, sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades. Além disso, é composto por grandes áreas, nomeadamente, o ensino pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. Assim, encontra-se nesta lei referências à educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo (artigo 4.º) sendo de frequência facultativa, enquanto no artigo 6º diz respeito à escolaridade obrigatória, ou seja, o 1º ciclo do EB. Este documento, não especifica em concreto a educação pré-escolar, apenas aborda o aspeto complementar e supletivo da ação da família (artigo 4.º, ponto 2). Por outro lado, é entendida a existência de uma articulação entre os diversos ciclos (artigo 8.º, ponto 2).

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, com a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), a educação pré-escolar começa a dispor de um quadro legislativo próprio, que estabelece

“a Educação Pré-Escolar [como] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção 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” (Capítulo II, artigo 2º).

Podendo, mesmo crer-se, que o principal objetivo desta etapa é criar condições necessárias para que as crianças ganhem gosto por aprender, numa perspetiva da educação ao longo da vida (Silva, 1997). Assim, esta definição torna esta valência

fundamental para a construção da personalidade da criança e do seu desenvolvimento.

Patente na Lei-Quadro, está a articulação curricular com os ciclos posteriores, nomeadamente com o 1º ciclo do EB, com o qual tem afinidades de natureza vária, que, segundo Formosinho (1997: 39),

“a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1º ciclo do ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º ciclo do ensino básico”.

Desta forma, em seguimento da educação pré-escolar surge o 1º ciclo do EB como continuação do primeiro, e emerge igualmente o conceito de ensinar que poderá ter duas leituras:

“ensinar como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber e domina o que é restrito [...]) e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender) ” (Alonso, Roldão, 2005: 14).

Neste sentido, dentro da atual prática pedagógica, de forma a adequar a intervenção educativa e a conseguir guiar o percurso desenvolvido, muitos foram os documentos e autores em que se baseou o nosso estudo. Nesta conjuntura um dos documentos orientadores da educação da pré-escolar e que serviram de base para o estágio profissionalizante foi as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que “constituem uma referência comum a todos os Educadores da rede da Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (Silva, 1997:13).

As Orientações Curriculares (Despacho n.º 5220/97) surgiram no seguimento da Lei-Quadro e constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos da prática educativa do Educador, no auxílio do processo de aprendizagem da criança. Além disso, as OCEPE distinguem-se da conceção de programa “uma vez que não têm um carácter descritivo, nem normativo, tratando-se de um conjunto de normas gerais emanadas pelo poder central para serem apreendidas por todas as crianças em idade pré-escolar” (Despacho n.º 5220/97).

Enquanto na prática profissionalizante em 1º ciclo do EB, nomeadamente no 4º ano de escolaridade, o documento orientador foi o Programa do 1º ciclo do EB que segundo a perspetiva de Zabalza (1992: 12) é um documento oficial “de carácter nacional [...] em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc. a considerar em um determinado nível [...] emanado pelo Poder Central”.

Assim, as competências que se pretenderam desenvolver com as crianças/alunos foram ao encontro destes dois documentos (OCEPE e Programa do 1º ciclo do EB), havendo sempre o cuidado de respeitar os interesses e ritmos dos alunos.

Além disso, perante os documentos citados precedentemente, verifica-se um trabalho de continuidade, resguardando, todavia, as características intrínsecas às idades das crianças cingidas por cada nível de ensino (Serra, 2004). Neste sentido, constata-se ainda a preocupação da continuidade educativa, em relação a alguns aspetos programáticos, que sendo referenciados nas OCEPE, encontram sequência e aprofundamento nos blocos temáticos do Programa do 1º ciclo do EB. Neste sentido, ambos os documentos vem expresso a preocupação de construir o saber de forma estruturada, o que implica a inexistência de áreas estanques, mas de uma abordagem globalizante e integrada (Serra, 2004).

Foi preciso ainda complementar com o Currículo Nacional do Ensino Básico (Competências Essenciais) e com os novos Programas de Língua Portuguesa e de Matemática, uma vez que os manuais de ensino incidiam sobre os mesmos.

Por outro lado, foi de igual modo importante articular a prática com o Perfil geral e específico do educador de infância e do professor do 1º ciclo do EB, descrito no decreto-lei n.º 240 e 241/2001, respetivamente, onde se encontram pormenorizadas as informações relevantes relativas à conceção e desenvolvimento do currículo bem como à integração do currículo. Enquanto o decreto-lei n.º 240 é definido o perfil geral de desempenho do profissional de ambos os ciclos, no decreto-lei n.º 241 especifica ainda mais o trabalho que deve ser desenvolvido por ambos os profissionais. Estes decretos vieram complementar as OCEPE e o programa para o 1º ciclo na medida em que definem quais as funções específicas do profissional de educação, para ambas as valências de ensino. Os dois perfis, para as duas componentes de ensino, ajudaram a compreender melhor na medida de qual deve ser a postura do profissional, na organização de todo o ambiente educativo bem como a intervenção educativa nela subjacente, com vista à construção de aprendizagens significativas. Em relação ao professor de 1º ciclo do EB, o perfil auxiliou na medida em que elucidou quais as estratégias/situações de aprendizagem a ter em conta em cada área curricular. Também fornece ao professor como desenvolver o respetivo currículo, através da mobilização de conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências essenciais à promoção das aprendizagens dos alunos.

As Metas de Aprendizagem foram outro suporte na prática pedagógica pois “definem de forma precisa e escalonada [...] o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar” (Alçada, 2010). Enquanto no pré-escolar as metas servem como

“referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado aprendizagens [em cada área de conteúdo], antes de entrarem para o 1º ciclo” (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>, em 21/01/2012).

Já no que respeita ao 1º ciclo do EB, apenas vem consolidar e formalizar

“a aprendizagem das literacias, visando o domínio e uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática e artísticas, etc.); é também neste ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>, em 21/01/2012).

Os principais objetivos para ambos os contextos (pré-escolar e 1º ciclo do EB) prendem-se com a necessidade de clarificar a sequência das aprendizagens que as crianças/alunos devem ter alcançados até ao final do ciclo, com o intuito de facilitar a continuidade entre ciclos, ao servir-se uma mesma nomenclatura. É de salientar que as Metas de Aprendizagem são o fio condutor das OCEPE e vem facilitar certamente ainda mais a transição entre ciclos, uma vez que “o diálogo e a troca de informações entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressem” (Silva, 1997: 92).

1.3. Intervenção educativa

Nesta perspetiva, pode, ainda afirmar-se quanto ao nível pré-escolar, que o educador no seu processo educativo, deverá ter em conta a intencionalidade educativa, exigindo que este reflita sobre o trabalho desenvolvido e a forma como o adequa às necessidades e interesses das crianças, bem como, os valores e intenções que lhe estão subjacentes, destacando-se o Observar, Planear, Agir e Avaliar (Silva, 1997).

Desta forma, no que diz respeito à observação, orientou-se por Parente (2002: 180 - 187) para fundamentar os registos de observação direta realizados, uma vez que “é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar

materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002: 180). Quanto ao 1º ciclo, baseou-se em Gouveia (2008) para poder interpretar os comportamentos observados, através das grelhas de observação/avaliação na medida em que “os juízos de valor ou apreciações estão directamente inscritos na grelha. Assentam em critérios, parâmetros diferentes dos índices, elementos ou incidentes críticos de que constam as listas de verificação” (Gouveia, 2008: 2).

Podemos certificar que “a observação diz respeito ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação” (Gonçalves, 2008: 66).

Relativamente à planificação, em contexto de pré-escolar, segundo o Decreto-lei nº 241/2001 (Anexo nº 1, II, 3, c), o educador deve planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível”. Deste modo, ao concretizar na ação as intenções educativas, enquadraram-se “adaptando-as às propostas das crianças, e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Silva, 1997: 27). Assim, está-se perante o *currículo emergente*, vigorado pelo modelo Reggio Emilia, no qual Lino, citado por Oliveira-Formosinho (1996:121, *in* Craveiro 2007: 158) é definido: “[como] um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidade das crianças. [...] Os educadores seguem as crianças e não os seus planos”.

Neste sentido, e face às questões das crianças, sentiu-se a necessidade de se ser professor investigador, socorrendo a Alarcão (1996), tomando uma “atitude de constante reflexão sobre a prática pedagógica e estratégias utilizadas pela criança em situações de aprendizagem [que] exige do educador um trabalho sistemático de pesquisa e investigação” (Edwards, 1993, citado por Oliveira Formosinho, *et al.*, 1996:115).

Paralelamente pretende-se ainda que o educador/professor seja prático reflexivo, uma vez que “a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Pinheiro, *et al.*, 2007:130). Na situação vivenciada, considera-se que se foi um sujeito reflexivo, em ambas as valências, pois as conquistas, medos, insucessos, problemas e toda a organização do ambiente educativo, foram refletidos, de acordo com a realidade educativa em que se estava inserido (Pinheiro, *et al.*, 2007), como consta nas reflexões que se iam realizando ao longo dos dois estágios pedagógicos.

No 1º ciclo do EB, “a planificação passa pela adaptação do currículo a um determinado ritmo, sequência e ênfase determinados por cada professor” (Ferreira,

2011). Assim, e de acordo com Lopes (2010), a atividade formativa para ter êxito e ser eficaz, necessita sobretudo de ser planeada, ou seja, previamente pensada, ordenada e articulada. Além disso, a planificação visa, deste modo, assegurar que os objetivos que se pretendem atingir estão corretamente definidos e estruturados, se os objetivos e a estratégia são traduzidos em linhas de ação, pretende-se que a intervenção seja organizada por áreas de conteúdo, modalidades e formas de organização, o tempo para as atividades seja definido e que haja uma preparação científica, técnica e pedagógica dos vários agentes a envolver nas atividades bem como os recursos humanos, pedagógicos e materiais necessários (Lopes 2010).

No que diz respeito à avaliação, Zabalza defende ser necessário, que mais do que avaliar apenas a criança/aluno, se avaliem também “os meios que se utiliza, ou as tarefas que se realizam na aula, ou as relações de comunicação, ou os conteúdos e, inclusivamente, a própria avaliação que leva efeito” (Zabalza, 1992: 22).

Assim, ao nível do pré-escolar, a avaliação deve ser realizada juntamente com a criança, funcionando assim como um suporte de avaliação para o educador (Silva, 1997:27). Além disso, empregou-se a avaliação diagnóstica para perceber os conhecimentos das crianças relativos ao projeto de sala, que se vivia quando a estagiária iniciou a sua prática pedagógica. De acordo com o Ofício Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, a avaliação diagnóstica permite ao educador/professor “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses [...] que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa” (Ofício Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011:4). Por outro lado, também vigorou a avaliação formativa como “função reguladora e orientadora do processo ensino aprendizagem” (Sanches, 2003: 116).

Já em contexto de 1.º ciclo do EB e de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo n.º 2, II, 2. c) o professor deve 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 nas aprendizagens”. Assim, cabe ao professor avaliar as aprendizagens dos seus alunos, sendo a avaliação uma “componente do processo de planeamento” (Guerra, 2002:175).

Nesta perspetiva, segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001 (artigo 12º), a avaliação “constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”. Ainda de acordo com o mesmo decreto, a avaliação das aprendizagens é composto

pela avaliação formativa que “assume um carácter contínuo e sistemático [...] adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 13º, 3) ou seja, surge como “instrumento de regulação do processo de ensino” (Gouveia, 2008: 14), na medida em que “torna o formando consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros em momentos de resolução do problema” (Gouveia, 2008:16). Esta avaliação incidia sempre sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo bem como no respetivo Programa. Do mesmo modo, também se procedeu à avaliação sumativa que tem como objetivo “fornecer um balanço de determinada etapa” (Gouveia, 2008:17), geralmente realizada no final de cada período letivo, no intuito de perceber as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Todos os documentos acima citados dão relevo que a função do educador/professor é organizar o espaço e os materiais em relação às características de cada aluno, para que haja aprendizagem. Assim sendo, ao nível do pré-escolar orientou-se pelo modelo High/Scope, fundado por David Weikart e aprofundado por autores como Zabalza (1992) e Hohmann Weikart (2009). Já em contexto de 1º ciclo do EB fundamentou-se em Zabala (2010) que considera que o espaço é distribuído de forma a situar os alunos em filas direcionadas para o quadro, sendo apropriada para atividades de diferentes fases, tendo sempre em atenção que o professor deve dirigir-se a todo o grupo. Todavia, em atividades de construção dos conteúdos conceptuais, é imprescindível uma distribuição do espaço que se adapte às características do grupo (Zabala, 2010).

À luz do Decreto-lei n.º 241/2001 (anexo n.º1, II, c) cabe ao educador “proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” em momentos que se repetem com uma certa periodicidade, através da rotina. Hohmann, Weikart (2009:224) defendem que “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que lhe vão surgindo.” Para Zabalza (1996:52), este afirma que “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido”.

Assim, para ambas as instituições, teve-se que adaptar à rotina da instituição, respeitando os ideários e valores, intervindo de forma flexível e eficaz. Deste modo, não se deve esquecer de criar tempo para brincar, no que respeita à educação pré-

escolar. Este tempo era aproveitado nos momentos de transição, ou mesmo, em período de trabalho pois, este

“é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. É a maneira pela qual as crianças harmonizam a sua vida interior com a realidade externa. No brincar as crianças gradualmente desenvolvem conceitos de relações causais, poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular” (Des, 1967:193, citado por Moyles, *et al.*, 2006:123).

Ao estar, também, a participar no brincar da criança, está-se a “estimular, motivar e facilitar o brincar, encorajando as crianças a funcionarem em um nível mais profundo do que aquele em que funcionariam se fossem entregues a si mesmas” (Des, 1967:193, citado por Moyles, *et al.*, 2006:120).

No que diz respeito ao 1º ciclo do EB, o tempo também é um fator chave no desenvolvimento das atividades pois na maioria dos casos para completar uma sequência didática são necessárias várias horas (Zabala, 2010). Por isso

“a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa. Requer conhecimento do currículo, dos princípios de aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão [...] requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender” (Arends, 1995: 79).

A colocação das carteiras afeta a comunicação e o comportamento dos alunos na sala. Enquanto profissionais teremos de ver a melhor maneira de organizar a turma, de forma a encorajar o envolvimento dos alunos nas aulas: disposição em filas, em círculo ou por grupos (Arends, 1995: 97).

1.4. Perspetiva do profissional misto

Na interligação do profissional misto (qualificação em pré-escolar e 1º ciclo do EB), surge o conceito de docente generalista evidenciado no Decreto-Lei n.º 43/2007 nos quais “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional”. A continuidade educativa, ministrada pelo educador e pelo professor, é importante na medida que o 1º ciclo do EB vem assimilar as aprendizagens realizadas no pré-escolar. Assim, se o educador conhecer bem o 1º ciclo o EB poderá valorizar este como parceiro educativo, promovendo atividades em conjunto que valorizem o currículo nos dois níveis de ensino, recorrendo ao trabalho cooperativo entre as crianças (Serra, 2004).

Na mesma linha de ideias, a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (ponto 5) reforça também que a “articulação entre as várias etapas do percurso educativo

implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino”.

1.5. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica

Em seguimento do que já foi referido anteriormente, o educador/professor deverá seguir um guia, um modelo. Neste caso de uma prática pedagógica é regido pelo modelo curricular que explicita orientações para a prática.

Nesse sentido, dentro da atual prática pedagógica em contexto pré-escolar, foram adotados como referencial, os modelos High/Scope; Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM). O que há de comum entre estes três modelos é a partilha de uma perspectiva construtivista. O primeiro modelo fundado em 1970, por David Weikart precedentemente já referenciado, foi relevante para a organização do espaço da sala por áreas diferenciadas, que segundo Formosinho (1996) proporciona múltiplas situações de aprendizagens às crianças permitindo-lhes experienciar o Mundo de diversos ângulos e fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa, tomando desta forma, partes de orientação cognitivista e construtivista.

Pode-se ainda acrescentar que este modelo tem por base a teoria de desenvolvimento de Piaget, em que parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo. O segundo modelo, preconizado por Malaguzzi, foi imprescindível na planificação, com o currículo emergente, onde a criança é considerada como uma participante ativa que constrói o seu próprio conhecimento. Para finalizar, o MEM foi importante na concretização da avaliação através do quadro do “que mais gostei” e do “que queremos fazer” onde o grupo tinha a oportunidade de avaliar e planificar. Desta forma, está-se a dar uma maior ênfase na “função de regulação formativa, muito embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possa assumir a dimensão de controlo dado que implicam paritariamente as crianças nesses juízos de valor em conselhos de balanço” (Niza, 1998, citado por Serra, 2004: 55).

A utilização destes modelos curriculares, enleados com a metodologia do trabalho de projeto contribuíram para a realização da nossa prática tendo este como objetivo “realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo [com as crianças]” (Castro, Ricardo, 1993:9). Além disso, permite-lhes adquirir

novos conhecimentos bem como informações e conceitos novos. Possibilita, ainda, o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e físicas. Pode-se aferir, que todas estas perspectivas sobre o trabalho de projeto realçam a sua articulação à investigação – ação, permitindo, deste modo, aprender – fazendo, valorizando o papel da criança no seu processo de aprendizagem. O educador estimula e incentiva o que as crianças dizem, podendo também sugerir ideias como elemento do grupo, valoriza igualmente os seus esforços, favorecendo diversos níveis de aprendizagem, como saberes, competências, entre outros (Katz, Chard, 1997). É ainda de salientar que o trabalho de projeto emergiu dos interesses e propostas das crianças sempre em negociação com o educador, enquadradas posteriormente na planificação.

Nesta perspectiva construtivista, que estes modelos defendem, o nível de conhecimentos que as crianças demonstravam era muito superior ao de uma criança que fica a ouvir o que lhe querem passar. Nesta medida, a aprendizagem construtivista, de acordo com Khlberg e Mayer (1972, citados por Oliveira – Formosinho, 1996: 63) consideram que a “criança não é um mero recetor de informação [...] é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento”. Torna-se necessário criar espaços favoráveis para esse desenvolvimento bem como oportunidades de experimentação com a realidade, construindo, desta forma “o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento” (1972, citados por Oliveira – Formosinho, 1996: 63).

Desta forma, a prática pedagógica desenvolveu-se a partir destes modelos, através de uma pedagogia de participação, ou seja, fazendo a “integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores [...] de acordo com as crianças pois estas são seres] activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (Oliveira-Formosinho, 2007: 20-21).

Em relação ao 1º ciclo do EB, os modelos pedagógicos adotados foram não só a pedagogia diretiva mas também a pedagogia relacional, apesar de a primeira pedagogia citada ser a mais evidente, ao longo do estágio vivenciado. Assim sendo, na pedagogia diretiva segundo Loder (2001: 22-23),

“o professor fala e o aluno escuta, o professor propõe atividade e o aluno executa, o professor ensina e o aluno pressupostamente aprende. A epistemologia subjacente é denominada empirista por atribuir aos sentidos, e às experiências mediadas por eles, a fonte de todo o conhecimento”.

O professor é guia e modelo do aluno, este é um ser único que desempenha as suas funções mesmo que a turma seja formada por muitos alunos (Rocha, 1988), as matérias do programa são apresentadas ao aluno com clareza e lógica para que este

compreenda, e uma vez compreendida, a matéria deverá ser duradoira e fixada na memória. “Os alunos acabam por ser alvos de um processo de modelagem social que visa promover a aceitação inquestionável da autoridade e das relações sociais que fundamentam a ordem vigente” (Trindade, 2002: 10).

No futuro o que se pretende é que se adote uma pedagogia relacional, em que a base assenta no construtivismo, ou seja,

“o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. A pedagogia subjacente é denominada construtivista por relacionar aprendizagem à construção de conhecimento, tarefa compartilhada entre professor e aluno” (Trindade, 2002: 23).

Assim, segundo a perspectiva de Dewey (1908, citado por Rocha, 1988: 216) “devemos literalmente partir da criança, tomá-la por guia (...) [pois] a criança é o ponto de partida, o centro e o fim”. Seguindo o mesmo princípio, Piaget (s/d, citado por Trindade, 2002: 29) também considera que o conhecimento resulta do “processo de construção da interação sujeito-objecto no curso do processo de desenvolvimento do primeiro [... sendo] o resultado de um processo de construção que aquele que protagoniza”.

Em última análise, é oportuno que se adote este tipo de pedagogia na medida em que os alunos sejam os protagonistas, enquanto o professor deverá ser, segundo Freinet (s/d, citado por Trindade, 2002: 46) “um elemento essencial no grupo de trabalho [...] que propõe instrumentos de organização do trabalho e estimula as actividades [...] bem como a comunicação e cooperação entre os alunos”.

Durante a situação de estágio profissional em 1º ciclo do EB, orientou-se por vários métodos, nomeadamente o método expositivo que se caracteriza pela “transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador” (Oliveira, *et al.*, 2007: 26) bem como o método interrogativo no sentido de uma “participação activa dos formandos [...] como forma de] envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Oliveira, *et al.*,:34).

Para que se possam aplicar vários modelos curriculares/pedagogias e poder intervir de forma adequada é necessário conhecer as crianças, nomeadamente o seu nível de desenvolvimento. Segundo Papalia (*et al.*, 2001) o desenvolvimento da criança diz respeito ao modo como esta se vai moldando ao longo do tempo. Existem vários desenvolvimentos, nomeadamente, ao nível cognitivo, psicossocial, físico, linguístico e matemático.

No que respeita ao nível cognitivo está relacionado com a aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade. Também estão relacionadas com o crescimento físico e emocional. Esta perspetiva foi estudada por Piaget, seu principal mentor, e está organizada por estádios, onde em cada estágio “a criança desenvolve uma nova forma de operar – de pensar e responder ao ambiente” (s/d, Papalia, *et al.*, 2001: 31). O desenvolvimento social enquadra-se com a relação com os outros, em conjunto a personalidade e o desenvolvimento social constituem o desenvolvimento psicossocial, sustentado por Erikson. Quanto ao desenvolvimento físico relaciona-se com as capacidades sensoriais, as competências motoras e a saúde (Papalia, *et al.*, 2001: 31). Ao nível da linguagem, de acordo com Sim-Sim (2008:12),

“adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida apropria-se da sua língua materna”.

Quanto ao pensamento matemático, é um longo processo em que a criança vai vivendo ao longo dos primeiros anos, como traduzir as realidades em números, ser capaz de realizar análises de elementos concretos estabelecendo relações, comparando, entre outros (Zabalza, 1992).

Todavia, é de importante realçar a necessidade de o educador estabelecer com cada criança uma relação individualizada, de acordo com a perspetiva de Vygotsky, a chamada “zona de desenvolvimento próximo” (s/data, citado por Oliveira-Formosinho, 1996), ou seja, o adulto é uma peça chave no auxílio do desenvolvimento de todas as capacidades, competências da criança. Este auxílio poderá passar “quer ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o seu pensamento, quer ainda no apoio prestado no desenrolar dos diversos projectos em que as crianças se desenvolvem” (Malaguzzi, 1993, citado por Oliveira - Formosinho, 1996: 100).

1.6. Envolvimento parental

O envolvimento parental foi outro dos pilares na experiência de estágio em educação pré-escolar, pois segundo consta no Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo 1, II, 4 d), devemos, igualmente, envolver as famílias e a comunidade nos projetos que se estão a desenvolver, sendo bastante “úteis na prestação de informações, de gravuras, de livros e de objetos que ajudam toda a classe na busca de conhecimento sobre o tópico” (Katz, Chard, 1997:218).

Em relação ao 1º ciclo, apesar de ser importante envolver os pais, esta não se concretizou, a não ser em situações festivas da instituição e reuniões de pais. Pois tal como nos refere Ramiro (1996: 29) “a colaboração é menos frequente, menos variada” em relação à educação pré-escolar, em que a colaboração é mais sistemática, informal e continuada.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo dos estágios pedagógicos em ambas as valências de ensino (pré-escolar e 1º ciclo do EB) refletiu-se sobre a opção metodológica da prática, não só para resolver problemas concretos, mas também para melhorar de acordo com o contexto em que se estava inserido. Desta forma, pode-se considerar que este estudo tem características de uma investigação-ação pois o “investigador não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na acção” (Guerra, 2002:54). Daí ser importante destacar a importância da ação como papel ativo do investigador que adota uma postura de professor-investigador, tomando uma atitude de constante reflexão sobre a sua prática, perfilhando um trabalho sistemático de pesquisa e de investigação. Além disso, parafraseando Bogdan e Biklen (1994), os procedimentos metodológicos devem ser envolvidos na busca da compreensão e conhecimento da situação, pelo que consideram “a investigação – acção [como] recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994: 292).

Para tal, ao longo dos estágios realizados em ambas as valências, desenvolveram-se alguns contornos semelhantes a um estudo de caso que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1998, citado por Bogdan e Bicklen, 1994: 89).

Em seguimento do que foi referenciado anteriormente, de forma a recolher diversos tipos de dados, procedeu-se a uma seleção de instrumentos tendo em conta a sua pertinência de acordo também com a informação que se pretendeu recolher.

Deste modo, a técnica de investigação mais prestigiada neste estudo, foi a observação que, segundo Parente (2002), constitui-se como uma componente indispensável e integral da construção do conhecimento.

Aliada a este processo, pode-se dizer que existem diversos tipos de observação, sendo que neste caso, privilegiou-se o recurso à observação participante, com o intuito de recolher o máximo de informações de forma a descobrir a sua dinâmica e os processos de acontecimentos da realidade que o investigador quer

estudar. A esta ideia complementa-se a perspetiva de Sousa (2009: 113) segundo a qual referencia que este tipo de observação “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro”.

De forma semelhante, também Gómez, Flores e Jimenéz (1999:165) consideram “a observação participante como um método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou fenómenos que está a observar”.

Assim, para a realização deste relatório, adotou-se uma perspetiva qualitativa, em detrimento da quantitativa, uma vez que é a melhor maneira de retratar a realidade, tal como se procede na prática. Enquanto

“os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantitativas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística” (Bell, 1997:20).

Segundo a perspetiva de Coutinho, no estudo qualitativo

“o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005:89).

Nesta linha de pensamento, e partindo do pressuposto que refere Coutinho, pretende-se compreender as necessidades das crianças/alunos, as suas motivações e comportamentos para que se possam aplicar vários instrumentos de investigação procurando perceber e/ou interpretar o sujeito que temos em mãos. Assim, estes instrumentos permitiram encontrar respostas para o que se tinha proposto.

Desta forma, a fim de analisar, compreender e aprofundar o meio onde se estava inserido, nomeadamente a instituição e o grupo de crianças/turma, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos de trabalho, quer ao nível pré-escolar quer ao nível de 1º ciclo do EB.

Nesta conjuntura, aquando do estágio em pré-escolar, conforme a situação a observar, orientou-se segundo Parente (2002), como é o caso de registos de incidentes críticos (Anexo A, A1), efetuados na observação de um acontecimento ou comportamento de que não se estava à espera nesta faixa etária. Estes “descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181); registos contínuos (Anexo A, A2) - “relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal

como ocorrem” (Parente, 2002: 183); a amostragem de acontecimentos (Anexo A, A3) foi útil no sentido de verificar se as crianças utilizavam a área dos jogos, depois de dinamizada, e também em algum acontecimento que ocorreu, ou seja, – “o observador focaliza a sua intenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se ocorrem” (Parente, 2002:185); e ainda registos de verificação ou de controlo (Anexo A, A4) – “são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica” (Parente, 2002:187), bem como os registos fotográficos. Pode dizer-se que os registos foram selecionados conforme a situação a observar de forma a “recolher elementos que possam ser analisados, de modo a compreender o processo implementado e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Sousa, 2008:19).

Enquanto no 1º ciclo do EB, procederam-se à criação de alguns instrumentos como forma de fornecer informações acerca das aprendizagens e competências dos alunos de modo a permitir rever e a melhorar os processos de trabalho. Desta forma, recorreu-se a grelhas de observação/avaliação (Anexo A, A8) como forma de “interpretar o comportamento observado” (Gouveia, 2008:7). Assim, estas grelhas permitem ao adulto detetar as dificuldades dos alunos, compreendendo quais as suas causas e sobretudo auxiliar o profissional a regular o processo ensino-aprendizagem indo ao encontro das características e necessidades de cada aluno (Sanmartí, 2007). Neste sentido foi importante refletir sobre as grelhas para perceber quais as dificuldades dos alunos. Estas grelhas (de leitura e relativas a atividades) assumem um carácter formativo num processo que é contínuo para o controlo dos vários momentos de aprendizagem.

Podemos ainda elencar as grelhas de autoavaliação dos alunos (Anexo A, A9) realizadas no final de determinadas atividades, sendo estas um suporte para a estagiária facilitando a perceção de quais os pontos fortes e fracos do aluno. Além disso, a grelha de autoavaliação tem como finalidade a consciencialização dos alunos sobre as suas barreiras/dificuldades e a decisão de como superá-las. Desta forma, a avaliação revela-se como um elemento fulcral no processo de auto-sócio-construção do conhecimento (Sanmartí, 2007).

Segundo o mesmo autor, os instrumentos de avaliação são também instrumentos de aprendizagem na medida em que ajudam o aluno a verificar os seus sucessos, bem como a reconhecer as suas lacunas. Os instrumentos são meios para avaliar contudo, quando a sua finalidade é formadora são meios para aprender.

Dados relevantes para a concretização do relatório foram igualmente obtidos através de outra fonte de informação como a análise documental sendo esta “uma operação ou um conjunto de operações visando representar um conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original” (Chaumier, 1974: 46, citado por Sousa, 2009: 262). Desta forma, esta análise foi realizada aos documentos orientadores da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Sala (PCS), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e ainda o Projeto Curricular de Escola (PCE) bem como os registos, como maneira de sustentar a prática e, ao mesmo tempo, ajudar na planificação, intervenção e avaliação das atividades. É de igual modo importante referir que este estudo assume um carácter descritivo, uma vez que os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan, Bicklen, 1994: 48).

Paralelamente, e com o intuito de recolher as evidências, ao nível da educação pré-escolar, destaca-se a grelha de análise (Anexo A, A5) realizada diretamente, ou seja, “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (Quivy; Campenhoudt, 1998: 164). Nesta perspetiva, para observar o ambiente educativo em Jardim de Infância, relativo ao espaço, aos materiais e às interações usufruiu-se desta grelha de análise, para melhor compreensão desta valência.

De salientar ainda as conversas informais com ambas as docentes (educadora/professora cooperantes) e também com as famílias (no caso do pré-escolar) realizadas ao longo do processo no sentido de conhecer e perceber melhor algumas das particularidades individuais e coletivas.

Definir as opções metodológicas e técnicas ou instrumentos de investigação pressupõe uma atenção redobrada relativa ao contexto, daí ser imprescindível a caracterização da amostra.

A amostra de estudo, considerada por Charles (1998:145 citado por Coutinho, 2005:110) um “grupo de sujeitos ou objectos seleccionados para representar a população inteira de onde provieram” foram o grupo restrito de crianças de 5 anos que frequentam a educação pré-escolar, situadas no período pré-operatório (um dos estágios de desenvolvimento da criança), segundo Piaget (s/d, citado por Papalia, *et al.*, 2007). É um grupo formado por 26 elementos entre os quais são dezassete do sexo feminino e apenas nove do sexo masculino, concretamente, na faixa etária entre

os 5/6 anos de idade. Grande parte do grupo é muito ativo, curioso e comunicativo. São crianças que já se conhecem bastante bem devido ao facto de andarem juntos desde os três anos e também alguns provenientes da creche. Ao nível da constituição do agregado familiar, é constituída por famílias nucleares (pais, irmãos).

No que diz respeito ao 1º ciclo do EB, a amostra foi a turma de 4º ano de escolaridade constituído por 26 alunos, sendo treze do sexo masculino e também treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Segundo Piaget (s/d, citado por Papalia, *et al.*, 2007), os alunos encontram-se no terceiro estágio da teoria de desenvolvimento cognitivo, ou seja, estágio das operações concretas. São alunos bastante curiosos, participativos, auto-motivados e por vezes imaturos.

Nesta perspetiva, o estudo foi intensivo uma vez que se analisou em profundidade os documentos orientadores da instituição bem como as características do grupo de crianças/alunos.

CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização dos contextos

1.1. Caracterização da Instituição: Pré- Escolar

O estabelecimento de ensino onde decorreu a prática profissionalizante possui um carácter particular e cooperativo, regendo-se segundo uma ideologia católica.

Localiza-se no distrito do Porto e é uma instituição que funciona com dois níveis de educação: pré-escolar e 1º ciclo do EB. Está situada numa freguesia ligada à indústria, entre as quais se destacam as indústrias de calçado, tintas, metalurgia, montagens, automóveis, imobiliário e comércio em geral.

Segundo o Projeto Educativo (PE) a Instituição visa a formação integral e a construção progressiva do homem como um ser livre, responsável e original segundo o desenvolvimento dos valores humanos e cristãos. Pretende promover a construção de uma comunidade educativa aberta, procurando estabelecer contactos com toda a comunidade, através da concretização de projetos que envolvam a aprendizagem e descoberta de valores num compromisso com os outros e com o meio local. Quanto ao Regulamento Interno (RI) de acordo com Lemos (*et al.*, 1999: 115) trata-se de um “instrumento determinante no processo de construção da autonomia das instituições escolares, designadamente no plano organizacional”. Neste documento pode-se consultar as normas escolares do funcionamento da Instituição, as atividades educativas complementares e extracurriculares bem como toda a estrutura organizacional.

A equipa educativa que integra a instituição é constituída por Educadores, Professores e Psicólogos bem como Professores especializados em atividades extracurriculares. Além disso, é um espaço que usufrui de amplos espaços verdes ao ar livre, havendo um certo cuidado em aproveitá-lo, como a celebração dos Ramos, Dia Mundial da Criança, Festa Final de Ano. O tema do projeto de escola é “ECO – JARDIM, Ser simples... preservando o Mundo”, algo concretizado no Plano Anual de Atividades (PAA), que segundo Costa (1991: 27) é “instrumento de planificação das actividades escolares para um período de um ano lectivo, consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar”.

1.1.1. Caracterização do grupo de crianças: Pré- Escolar

Outro dos documentos essenciais é o Projeto Curricular de Grupo (PCG) que segundo a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, emanada pelo Ministério da Educação, “define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”.

Segundo o PCG foi possível verificar que a grande maioria dos pais tem uma formação superior e no que refere à constituição da estrutura familiar das crianças, estão inseridas num agregado familiar nuclear (constituído pelo pai, pela mãe e irmãos), outras estão a viver em situações de separação dos pais.

Quanto ao nível de caracterização do grupo de crianças, pode-se salientar que é constituído por 26 crianças, entre os quais são dezassete do sexo feminino e apenas nove do sexo masculino. Para caracterizar o grupo de crianças foram consideradas as observações, informações adicionais da Educadora, registos de incidentes críticos e ainda alguns fundamentos teóricos relativos aos vários domínios de desenvolvimento, nomeadamente, a cognição, linguagem, raciocínio lógico-matemático, físico/motor e psicossocial.

Relativamente às características de aprendizagem, quanto ao desenvolvimento cognitivo, estas encontram-se, segundo Piaget (s/d, citado por Papalia, *et al.*, 2007: 312), no estágio pré-operatório. Neste estágio, as crianças “tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico”. Outra característica do progresso cognitivo é a capacidade para classificar ou agrupar objetos. Conseguem ainda classificar utilizando dois critérios. Assim, foi visível quanto ao nível do raciocínio lógico-matemático, as crianças formarem conjuntos segundo uma condição dada e também conseguem classificar objetos segundo o tamanho (pequeno/grande); distinguindo as formas geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo) (Anexo C, C1) e conseguem relacionar a adição e a subtração com uma dada oportunidade de objetos, tendo bem presente a quantidade dos mesmos (Anexo C, C2).

No que diz respeito à aquisição da linguagem, as crianças nesta faixa etária estão sempre a colocar questões. Quanto ao desenvolvimento fonológico, segundo Sim-Sim (1998) e Duarte (2000), é um processo gradual que as crianças vão adquirindo ao nível do som. Aos cinco anos, as crianças têm um completo domínio articulatório. No seu desenvolvimento pragmático, denota-se uma melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e subtileza). Desta forma, em referência à linguagem oral, as crianças são muito comunicativas, gostam imenso de

falar e têm uma enorme vontade de contar ao adulto e colegas histórias vividas, dialogando em grande grupo com uma enorme à vontade.

No que concerne ao desenvolvimento físico/motor, as crianças já dominam o seu corpo, sentindo um enorme prazer em realizar atividades motoras e dominando com mestria o esquema corporal, conseguindo identificar cada parte que constitui o seu corpo. Relativamente à motricidade fina, as crianças, de um modo geral, têm-na desenvolvido e isso faz com que o grupo consiga realizar, com êxito, atividades de expressão plástica. O mesmo acontece com a grande motricidade.

Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, as crianças interagem, satisfatoriamente, bem com os pares e já se constata as suas preferências em relação ao seu melhor amigo e/ou por aquele que sente mais afeto. Por outro lado, Erikson (s/d, citado por Papalia, *et al.*, 2007) refere que a criança se encontra no estágio *Iniciativa versus Culpa*. Além disso, as crianças começam a tornar-se seres autónomos e independentes (Anexo C, C3). A autonomia vai desabrochando e recusam inclusive a ajuda do adulto para tarefas que ela sabe ser capaz de realizar. Além disso, nas atividades desenvolvidas procura-se dar responsabilidade às crianças, como é o caso do menino/a responsável por dar as mochilas e/ou guardanapos na altura do lanche, bem como das regras da sala, pois são um bom incentivo para as crianças aprenderem a serem responsáveis e a pensarem um pouco no outro. Importa referir que as crianças tanto desrespeitam rapidamente uma regra como também esquecem-na, todavia, prontificam-se logo em apontar um culpado e a recriminar o dito comportamento. Do mesmo modo, as crianças já têm uma noção de grupo, sendo capazes de cooperar, no entanto, no que respeita ao facto de respeitar a vez do colega, por vezes têm dificuldades em ouvi-lo.

Para concluir, o grupo no geral é muito interessado, participativo e curioso, e gosta de descobertas e experiências novas.

1.2. Caracterização da Instituição: 1º Ciclo do EB

A Instituição onde decorreu a segunda valência de estágio é um estabelecimento de ensino particular, de índole religiosa e está vocacionada para a educação pré-escolar e 1º ciclo do EB. Além disso, funciona como internato, para raparigas e externato misto com ensino pré-escolar e 1º ciclo do EB. Situa-se, em contexto urbano, na área metropolitana do Porto, cujas atividades económicas dominantes são a indústria, o comércio e os serviços. Predominam os alunos provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto.

É dotado pelo Projeto Educativo, um documento considerado nuclear e de referência de toda a comunidade escolar, foi executado por todos os intervenientes do processo educativo, que “compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum (...) sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas” (S. Antunez, *et al.*, 1991: 20-21). Nele, a Instituição assume-se como uma Escola Católica, centenária, segundo o lema “Servir Educando”, que visa a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, com o intuito de o inserir na sociedade como um indivíduo autónomo, livre e solidário.

Esta raiz católica da Instituição está também patente no RI que de acordo com Rodríguez (1985, citado por Costa, 1992: 31) é um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborada pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna da instituição” onde se assume com o mesmo lema e pressupostos comuns “a sua filosofia educativa tem como referência primordial a mensagem evangélica e o espírito franciscano e visa a formação integral do educando”. Deste modo, o RI apresenta uma caracterização da Instituição, a sua estrutura organizacional e estruturas de organização pedagógica assim como as obrigações das crianças e dos encarregados de educação, tal com as regras de funcionamento da Instituição.

Além disso, é através do lema e do seu cariz religioso que surgem algumas atividades espelhadas no Plano Anual de Atividades que se encontra referenciado nos restantes instrumentos de gestão da Instituição, sendo considerado pelo Decreto-Lei n.º 115-a/98, capítulo I, artigo 3.º, um

“documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das actividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

Nesta perspetiva, é neste documento, referenciado anteriormente que se encontram as atividades organizadas cronologicamente (por período, mês e dias), seguindo-se dos intervenientes e recursos (materiais e espaciais). Além disso, existem muitas atividades que se regem por uma ideologia cristã, algo evidenciado aquando a altura de estágio, bem como atividades segundo com a época em questão.

Pode ainda referir-se que é de acordo com o Projeto Curricular de Escola (PCE) que a instituição interpreta as competências e atribuições da Escola. Assim, este documento é contemplado

“por um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico – didáctica adequadas a um contexto específico” (L. del Carmen e A. Zabala, 1991, citado por Leite, 2000: 16).

Desta forma, o PCE define-se em função do currículo nacional onde cada instituição ajusta o que vem sugerido no currículo às necessidades dos seus elementos constituintes.

De salientar ainda que a Instituição preconiza ainda um bom relacionamento com a Comunidade Educativa promovendo o relacionamento conjunto entre os pais e a Escola.

1.2.1. Caracterização do grupo de alunos: 1º Ciclo do EB

Para a caracterização real do grupo, foi necessário analisar o Projeto Curricular de Turma (PCT), que segundo Leite (2000: 6-7) é realizado “para corresponder às especificidades da turma [...] [bem como] articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber”.

Assim, permitiu verificar que o grupo de sala de aula é constituído por 26 alunos, treze raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os 8/9 anos. Ao analisar os documentos e através da convivência com a turma, constatou-se que apesar da faixa etária ser igualitária, “devemos valorizar (...) as diferenças entre uma e outra criança e, em cada uma, as diferenças que ocorrem à medida que cresce” (Cunha, *et al.*, 1993: 34). Pode-se ainda aferir que os encarregados de educação que constituem a turma são de classe média/alta, sendo que o seu grau de escolarização é o grau de mestre, ensino superior, em alguns casos, o ensino secundário. Os agregados familiares são pequenos, constituídos principalmente pela família nuclear e desestruturada como é o caso dos divórcios.

Para caracterizar o grupo de alunos foram consideradas as observações ocasionais, informações adicionais da professora titular e ainda alguns fundamentos teóricos relativos aos vários domínios de desenvolvimento, nomeadamente, a cognição, linguagem, psicossocial, raciocínio lógico-matemático e físico/motor.

No que diz respeito à dimensão cognitiva, os alunos, segundo Piaget (s/d, citado por Papalia, *et al.*, 2007), situam-se no terceiro estágio da teoria de desenvolvimento cognitivo, ou seja, estágio das operações concretas. É um grupo bastante motivado e interessado quando os conteúdos lhes despertam atenção. Já conseguem fazer uma maior diferenciação entre fantasia e realidade bem como a

distinção entre causa e efeito. Uma das características destas crianças é a segurança de si próprias bem como o facto de os alunos se sentirem auto-motivados. A capacidade crítica é outra das características desta idade, quer ao nível pessoal como em relação aos colegas, verificando-se ainda nesta turma que existem alunos com diferentes estados emocionais - quando ocorre alguma situação em que não é do agrado dos alunos, estes ficam amuados e ofendidos (Anexo C, C4). Às vezes a imaturidade é bem presente, quando os alunos tentam obter as respostas por parte do adulto, fazendo várias tentativas para o conseguir; atitudes infantis, ligadas ao mimo. Apesar disso são capazes de aceitar uma censura, houve uma situação em que o aluno refere arrependimento face às suas atitudes.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, segundo Sim-Sim (*et al.*, 2008: 11),

“é um processo complexo [...] em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente [...] se apropria da sua língua materna. [quando a adquire] a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo”.

Desta forma, as crianças desenvolvem uma compreensão cada vez mais elaborada ao nível da sintaxe, ou seja, o modo como as palavras se organizam na frase. Nesta fase interessam-se também pela leitura, uma vez que são “influenciadas pela capacidade, experiência e contexto social” (McKenna, 1994, citado por Papalia, *et al.*, 2001: 442). Para motivá-los ainda mais para a leitura os alunos foram convidados a participar num projeto de leitura que consiste em trocar livros entre eles.

Quanto ao nível psicossocial, a nível geral os alunos tem uma enorme afetividade por todos, e procuram amigos que sejam parecidos com eles: a mesma idade, sexo e com os meus interesses. Criam amizades profundas e duradouras, algumas desde a infantil e outras desde o início do 1º ano. Numa atividade realizada em que tinham de fazer a caracterização física e psicológica dos colegas, houve testemunhos em que as crianças referiam que o seu colega era de confiança e sabiam que podiam contar com ele em qualquer situação, outros referiram que não queriam perder a amizade ou o contacto no futuro (Anexo C, C5). Por outro lado, verifica-se a existência de grupos, as raparigas em grupos de dança ou cânticos nos intervalos, os rapazes em futebol. Isto pode levar, por vezes, a assumirem um certo desprezo pelo sexo oposto, as raparigas têm tendência a escolher raparigas como melhores amigas e os rapazes escolhem rapazes.

É importante sublinhar-se ainda a afetividade dos alunos com os pais que é imprescindível no desenvolvimento da criança. No caso concreto, existe na sala de aula um aluno com baixas expectativas e sem motivação para a escola, uma vez que

em casa, os pais dizem que ele não é capaz, depositando assim uma baixa autoestima. De salientar também que na turma existem vários alunos com pais divorciados, alguns deles apresentam problemas ao nível do comportamento e das emoções devido à situação familiar em que se encontram.

Relativamente ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, como o seu desenvolvimento já está mais desenvolvido podem realizar estratégias de cálculo mental mais complexo, resolução de problemas simples e complexos como contas de dividir e multiplicar.

Para finalizar, no que concerne ao desenvolvimento físico/motor, segundo Gesell (1977) as crianças interessam-se por desportos de competição estando sempre em desacordo quando finalizam uma atividade de expressão físico-motora, os rapazes dizem que são os vencedores e vice-versa. Quanto aos desenhos, gostam de realizar desenhos pormenorizados, com linhas curtas. São criativos, perfeccionistas e audazes (Anexo C, C6). Relativamente à motricidade fina e grossa em geral a turma apresenta um bom desenvolvimento, à exceção de um aluno que apresenta dificuldades de coordenação motora, ao nível da corrida.

1.3. Análise comparativa dos dois contextos

À luz do que foi dito sobre a caracterização das duas valências de estágio, conclui-se que os documentos analisados, nomeadamente, o PE, PCE, RI e o PAA estão na base do conhecimento das instituições, quer ao nível pré-escolar quer ao nível do 1º ciclo do EB. Desta forma, para se conhecer visivelmente as instituições teve-se de analisar estes documentos para posteriormente se intervir de forma adequada ao contexto onde se estava inserido. Pode-se então concluir que ambos os documentos estão relacionados e vão ao encontro das exigências estabelecidas pelas instituições.

Apesar destes documentos estarem interligados em ambas as valências, há uma exceção relativamente ao PCG e PCT que se diferenciam ao nível do conceito. Para o pré-escolar é denominado Projeto Curricular de Grupo e para o 1º ciclo é considerado Projeto Curricular de Turma. No entanto ambos contêm elementos comuns, pois dizem respeito a um grupo de crianças/turma, a um educador/professor e a um contexto restrito que os envolve, contemplando o que pretendem atingir bem como as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

Desta forma, e analisando o grupo/turma verifica-se que existe um forte empenhamento em dar uma resposta a todas as crianças o que posteriormente implica o recurso ao ensino individualizado. Ambas as amostras de estudo contemplaram 26 crianças/alunos mas, evidentemente, com idades diferenciadas. No que concerne ao desenvolvimento das crianças/alunos, estas estão bem desenvolvidos em todos os níveis para as idades em questão, verificando-se ainda uma evolução considerável nos 5 anos em todos os aspetos (cognitivo, psicossocial, raciocínio lógico-matemático, linguagem). Assim, faz-nos refletir o facto de se tornar necessário assegurar que a aprendizagem seja efetuada de forma contínua e evolutiva para que as crianças/alunos possam garantir uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas no pré-escolar e posteriormente no 1º ciclo do EB.

Além disso, ambas as valências foram administradas em instituições privadas, pertencentes ao distrito do Porto, onde no mesmo espaço físico coexistem diferentes níveis educativos, o que permite uma melhor integração e transição entre ambos os ciclos de ensino. Podemos ainda aferir que as duas instituições possuem um carácter religioso, algo que influenciou também o decorrer da prática pedagógica e que está patente nas atividades descritas no PAA. Este, por sua vez, apresenta atividades globalizadas e integradas de forma articulada o que permite também a colaboração com as famílias.

Apesar de a “educação pré-escolar e o 1º [ciclo do EB] exista uma certa continuidade educativa, eles têm intenções diferentes e a educação e o ensino jogam, nos dois níveis, proporções de aplicação diferenciadas” (Serra, 2004: 77).

2. Intervenção Educativa

2.1. Observação

Durante o estágio, a observação procedeu-se em dois ciclos de ensino diferentes: o pré-escolar e 1º ciclo do EB. De acordo com Estrela (1986: 29), enquanto aluna estagiária sentiu-se que é importante o momento de observação como a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada. Desta forma, começou por observar-se todo o ambiente educativo, no que diz respeito à recolha de evidências, informações relevantes bem como da instituição de estágio, as interações adulto-criança e criança-criança de forma a enquadrar a intervenção. Este

processo de observação e de adaptação ao contexto revelaram-se imprescindíveis para se conhecer o grupo de crianças/turma e, assim, pensar e organizar as atividades/estratégias que seriam necessárias desenvolver com elas, de acordo com as competências do grupo/turma em geral e de cada criança/aluno em particular.

Paralelamente, em ambas as valências, para se conhecer vivamente cada criança/aluno, embora nunca menosprezando o acompanhamento global do grupo, os momentos de atenção individualizada eram testemunhados, uma vez que não é uma sala de crianças padronizadas mas sim um espaço de diversidades que exige momentos para a aquisição de novas capacidades. Estes momentos de atenção individualizada foram-se sucedendo de forma quase autónoma, uma vez que eram as próprias crianças que procuravam os adultos para partilhar informações e/ou, no que respeita ao 1º ciclo do EB, recorriam de ajuda sobre determinados conteúdos nas diferentes áreas disciplinares. Nesta perspetiva, pode-se verificar que a diferenciação pedagógica está implícita na observação. Heacox (2006:10) caracteriza a diferenciação do ensino como “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos ou aos interesses de cada aluno”.

Quer ao nível do 1º ciclo do EB, quer ao nível do pré-escolar, para observação do grupo de crianças/alunos, procedeu-se a um conjunto de formatos de observação direta (Anexo A, A6 e A10), sendo que no pré-escolar, a observação era presenciada aquando da realização das atividades da educadora bem como os registos de observação efetuados, anteriormente já mencionados, enquanto no 1º ciclo do EB, a observação era feita aquando a intervenção da professora cooperante e/ou do par pedagógico.

2.2. Planeamento/Planificação

O conceito de planeamento é utilizado no pré-escolar enquanto o conceito de planificação no 1º ciclo do EB, no entanto ambos funcionam como uma projeção de um plano de ação onde são previstos acontecimentos e situações. Em ambas as valências de estágio, realizaram-se planificações, contudo estas não tinham os mesmos conteúdos, sendo por isso ajustados aos contextos em que se estava inserido.

Libâneo (1994: 241) menciona que a prática de “preparação de aulas é uma tarefa indispensável e [...] deve resultar num documento escrito que servirá não só para as acções do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano”. Além disso, deverá estar presente os conteúdos a abordar, a sequência das atividades e também a avaliação.

A planificação pode ser anual, trimestral, mensal, semanal e também diária. Em ambos os níveis de ensino e de estágio, a planificação era realizada semanalmente.

Em relação ao pré-escolar, procurou-se planificar segundo vários aspetos, nomeadamente, o grupo de crianças, a rotina diária, as atividades extracurriculares (inglês) e os horários das refeições (almoço e lanche). Há medida que se ia conhecendo na íntegra o grupo, tentava-se que a planificação fosse ao encontro dos seus interesses/necessidades.

O tipo de planeamento que se fazia era a planificação em rede (Anexo B, B1) contudo, sentiu-se a necessidade de melhorar a forma como se realizava essa planificação, onde se procurou arranjar estratégias para colmatar esta dificuldade. Assim, no início a planificação sofreu alguns ajustes, em termos dos domínios e intenções pedagógicas que se pretendia desenvolver e avaliar as crianças, baseadas nas Metas de Aprendizagem. A planificação tornou-se, desta forma, simples e esquemática. Deste modo, denota-se uma evolução no que concerne às planificações.

Nesta base de ideias, tentou-se enquadrar as várias áreas de conteúdo e uma posterior análise da rede curricular que, segundo Alves (2010), “funciona, não só como uma forma de documentar o trabalho de planeamento em grupo mas, também, como uma ferramenta de avaliação para o próprio educador”, constatou-se que a área menos desenvolvida foi a de expressão dramática, em contrapartida a área de expressão plástica foi a mais desenvolvida – com técnicas diferenciadas, desenvolvendo nas crianças um conjunto de experiências bastante alargado - bem como o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita.

Querendo, deste modo, fazer-se a interligação e articulação com as diferentes áreas curriculares, numa perspetiva interdisciplinar, denota-se, agora, à luz da análise da rede curricular (Anexo B, B2) que se deveria ter desenvolvido mais a área de expressão dramática, aspeto este, refletido durante o estágio:

“outro aspecto importante que tenho vindo a verificar é que a área de expressão e comunicação, nomeadamente a expressão dramática está pouco desenvolvida. Assim, torna-se importante criar actividades que desenvolvam este domínio. [...] Terei de ter isso mais em atenção quando planifico” (Reflexão- 9/04/2011-Excerto do Anexo D, D3).

Ao realizar a planificação das atividades, não se podia esquecer que se queria atingir algo com a mesma, daí estas não acontecerem por acaso, do mesmo modo,

acontecia serem pensadas de modo flexível tirando partido das situações inesperadas, no decorrer da ação, de forma a dar um contínuo desenvolvimento da capacidade das crianças. Assim sendo, o pequeno excerto retirado da avaliação que era realizada semanalmente, retrata o facto de as crianças aprenderem e lidar com situações imprevistas:

“Uma consequência positiva e inesperada, pois não foi planeada, e que motivou fortemente as crianças foi quando a Educadora e a Estagiária foram à reprografia e encontraram em cima do armário um aparelho onde se podia constatar que a Terra gira à volta do Sol. Este acontecimento foi vivido pelas crianças que se mostraram bastante motivados para ver e aprender. Nesta actividade explicou-se às crianças como tudo funcionava [...] Todavia, quando estas terminavam de assistir ao processo vinham ter comigo todas entusiasmadas a contar a experiência” (Avaliação da Semana: 21-25, Fevereiro 2011 – Excerto do Anexo D, D1).

Além do papel intrínseco do educador, a planificação deve ser realizada com a participação das crianças (Anexo B, B3), permitindo ao “grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva, 1997:26). Assim, o educador terá de planear de forma a adequar as exigências das crianças, os recursos e materiais existentes, de modo a, desenvolver nas crianças aprendizagens significativas (Silva, 1997:26).

No que diz respeito ao 1º ciclo do EB, iniciou-se por planificar uma atividade para um dia, posteriormente para um dia inteiro e finalmente para uma semana completa. De salientar, que a planificação era regida pelos conteúdos que a professora cooperante queria abordar. Assim, a planificação era elaborada tendo em conta os objetivos a alcançar bem como atividades dinâmicas para que os alunos se sentissem motivados para aprender.

“[...] muitas vezes a professora dialoga com as estagiárias dizendo que é melhor relembrar certos conteúdos antes de avançarmos para um novo, ou também é proposto que realizemos atividades aos quais denotamos que os alunos têm dificuldades. Estes aspetos são bastante importantes para a nossa planificação pois muitas vezes enquadramo-las de acordo com as necessidades dos alunos” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

Além disso, ao planificar também se tinha em consideração aspetos, anteriormente observados, em que os alunos demonstraram maiores dificuldades, aquando da realização da grelha de autoavaliação.

“os alunos também puderam realizar a sua autoavaliação em relação a este conteúdo [graus dos adjetivos]. Posteriormente foi feita uma análise geral das suas autoavaliações e constatou-se que, de facto, os alunos ainda sentem alguma dificuldade e insegurança em classificar os adjetivos quanto ao grau. [daí se ter planificado atividades que abordassem novamente os adjetivos] ” (Reflexão – 10/12/2011 – Excerto do Anexo D, D8).

Numa fase inicial, sentiu-se a necessidade de melhorar as planificações, no sentido de as mesmas transparecerem a ação da estagiária na sala de aula, algo refletido e espelhado nas Reflexões realizadas ao longo das intervenções.

“Penso que poderia construí-la à base de tópicos, no entanto considero que se o fizer, muitos conteúdos irão ser perdidos e as explicações minuciosas sobre as atividades a desenvolver iriam ser perdidas. [...] No entanto, refletindo melhor porque não colocar um tópico e posteriormente desenvolver descritivamente, a atividade relativa a esse conteúdo? Pois da maneira como o faço tem muito “texto corrido”. Desta forma, a planificação ficava mais estruturada” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

Assim sendo, após refletir, conclui-se que a planificação sofreu um processo evolutivo no sentido de organização da informação e de fácil leitura como forma de se conseguir facilmente cruzar os dados (Anexo B, B4 e B5). Neste segmento de ideias decidiu-se

“colocar um tópico a negrito e posteriormente desenvolver descritivamente a atividade relativa a esse conteúdo, de forma a ficar mais estruturada. Aspeto que resultou bastante bem, pois a planificação encontra-se melhor organizada e quando a visualizo consigo identificar logo a ideia-chave das atividades que serão desenvolvidas. Apesar de o tempo ter sido escasso para colocar em prática a planificação, agora elaborada, eventualmente se continuasse o estágio continuaria a adotar o último modelo de planificação, pois da forma como está organizada consegue-se ter uma melhor perceção do que vai ser desenvolvido, elencando as diferentes atividades de forma articulada e harmoniosa” (Reflexão – 07/01/2012 – Excerto do Anexo D, D9).

Quando se planificava procurava-se ter o máximo de cuidado de forma a promover a interdisciplinaridade que segundo Roldão (2009: 35) esta visa “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas”.

“Assim, as atividades de plástica e de dramática vão sempre ao encontro dos conteúdos abordados em Estudo do Meio, ou seja, na altura da formação do Condado Portucalense e das dinastias, foi pedido aos alunos que construíssem um castelo (realizado pela outra estagiária) e eu apenas complementei com as personagens que poderíamos construir para colocar no castelo. Para dramática foi pedido que dramatizassem a vida de D. Afonso Henriques, por exemplo” (Reflexão – 10/12/2011 – Excerto do Anexo D, D8).

Procurou-se também desenvolver outras atividades para os alunos que resolvem as atividades mais cedo, no qual ajudam a “impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade” (Heacox, 2006:15). Assim sendo, são entregues atividades com conteúdos nas quais se sabe que os alunos têm dificuldades ou apenas conteúdos de consolidação. Esta é uma estratégia bastante importante pois tal como sugere Lisboa (2005: 29) é preciso “manter sempre actividades alternativas, para que um grupo não fique parado e trabalhar a autonomia do grupo dos mais velhos, para dar mais apoio aos menos autónomos”.

Por outro lado, pode-se ainda concluir que as planificações possuem um carácter flexível, uma vez que “os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados [... sendo] difícil antecipar como vai decorrer uma actividade num determinado dia com um grupo particular de alunos” (Arends, 1995: 111-112). Esta imprevisibilidade era um fator que ocorria algumas vezes, alterando a planificação semanal.

“De forma a dar um contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos, [por exemplo] no dia a seguir à matéria dos “divisores”, e antes de dar novamente matéria nova, como a divisão com 2 algarismos, tive a necessidade de voltar a lembrar com os alunos o conceito de divisores e a realização de exercícios sobre o mesmo. E pude constatar que foi bastante produtivo” (Reflexão – 07/01/2012 – Excerto do Anexo D, D9).

Este era um aspeto tido em conta em quase todas as aulas, rever todos os conteúdos abordados anteriormente, para que estes não ficassem esquecidos. Este exercício não impedia a estagiária de ficar nervosa, até pelo contrário, tinha-se uma preparação cuidada, em casa, o que permitia, no momento da ação, que se sentisse calma e segura nos conteúdos a transmitir, algo referenciado na reflexão a ser transcrita:

“o facto de preparar em casa as atividades da semana ajuda-nos a ter mais segurança e firmeza nos momentos das atividades. Esta semana senti orgulho porque me preparei bem o suficiente, treinei em casa como se tivesse a minha própria turma e só o facto de o fazer fez com que tivesse essa energia e domínio sobre os conteúdos a abordar. Pois em casa surgiram situações que as aproveitei no momento real com a turma. Esta estratégia resultou bastante bem pois preparei tudo para a aula, ou seja, a explicação da atividade em matemática iria ser realizada à medida que ia mostrando o MAB. No entanto, apercebi-me que só mostrando as barras, os alunos não iriam perceber e não iriam ver pois ia pousando na mesa, à medida que a explicação ia sendo feita. Além disso, demoraria mais tempo. Então, surgiu a ideia de colocar *bostic* nas barras e colocá-las no quadro à medida que ia realizando o exercício. Penso que foi uma estratégia que resultou muito bem onde os alunos puderam visualizar melhor todos os passos que estavam a ser feitos” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

2.3. Agir/Intervir

Em ambas as intervenções de estágio, primeiramente começou-se por intervir de forma esporádica, ou seja, foi-se intervindo gradualmente e adaptando-se ao grupo de crianças/alunos. Assim sendo, no que diz respeito ao pré-escolar, como o projeto de sala (Anexo E, E1) era o Sistema Solar, desenvolveram-se diversas atividades ligadas ao mesmo, nomeadamente, a história “A viagem de Rita e Tiago pelo sistema solar”, cujo conteúdo se articulava com o tema do projeto; a experiência do balão para

que as crianças percebessem a velocidade do foguetão; o livro sobre os planetas, indo ao encontro das questões das crianças; os bolinhos espaciais, sendo uma das principais estratégias as formas para os biscoitos (estrelas, planetas, luas), e o seu registo. Estas atividades foram realizadas para que o projeto não ficasse esquecido pelas crianças. Fez-se a construção do foguetão bem como o centro espacial de controlo que surgiu com a construção do fantocheiro, onde uma criança referiu “olha o centro espacial”; as estrelas realizadas de vários tamanhos e feitios; os planetas, que surgiram devido à colocação do foguetão e das estrelas no teto.

“Com a colocação do foguetão e das estrelas no tecto da sala, uma criança referiu que se podiam colocar os planetas. [...] [desta forma, com a execução da atividade] Foi [...] interessante de realizar aos quais as crianças aderiram bastante bem. Além disso, a técnica utilizada: pasta de papel com cola branca, também proporcionou motivação e empenho, querendo todas as crianças (as que estavam a fazer – pequeno grupo) passar pela fase de pincelar com a cola. A estratégia do balão como molde resultou bem, proporcionando alguns comentários do género: “um balão?”, “ele depois não vai rebentar?” [...] “que bonita que ficou a nossa sala” (Avaliação da semana: 23-27, Maio 2011 - Excerto do Anexo D, D5).

Também se organizou o livro do sistema solar, onde

“as crianças mostraram motivação no que estavam a fazer o que me deixou feliz, assim sendo, algumas crianças vieram ter comigo dizendo que gostavam de participar, pois ainda não o tinham feito. Nesta perspectiva de continuação da elaboração do livro, fez-se o paralelo para com as questões levantadas ainda no início do projecto como é o caso de: o que é o buraco negro, como surgiu o universo, a diferença entre os planetas. Com o que as crianças já sabiam e o que puderam pesquisar fez-se o balanço, reuniram-se ideias e chegou-se a um consenso sobre o significado destas” (Avaliação da semana: 23-27, Maio 2011 - Excerto do Anexo D, D5).

O projeto de sala foi-se desenvolvendo de acordo com o que as crianças queriam realizar e no final procedeu-se à divulgação nas outras salas de Jardim-de-Infância, a fim de dar a conhecer o projeto desenvolvido. Uma componente bastante importante no desenrolar do projeto foi a participação dos pais, pois segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo 1, II, 4 alínea d), devemos, igualmente, envolver as famílias e a comunidade nos projetos que se estão a desenvolver.

“No projecto que se está a desenvolver na sala, os pais participam no sentido de pesquisarem mais sobre determinado assunto. Muitas vezes as crianças trazem imensos livros, enciclopédias para mostrarem aos amigos e para dialogarmos todos juntos sobre o tema que se está a tratar. É interessante vê-los entusiasmados a contarem as descobertas que fizeram com os pais” (Reflexão - 10/04/2011- Excerto do Anexo D, D4).

Além disso, fizeram-se várias intervenções ao nível das áreas de sala - dos jogos e da biblioteca – englobando as crianças neste processo, visto serem as protagonistas das suas próprias aprendizagens.

Paralelamente realizaram-se várias atividades nos momentos de transição com o intuito de assegurar o domínio do grupo, aspeto no qual se sentia alguma dificuldade, como

“cantar uma música e/ou realizar com eles “aqui há talento” (onde cada grupo apresenta um espectáculo – música, magia...) para que todos juntos possamos estar em confraternização e não cada grupinho de pares conversando para o seu lado [...] Importa salientar que esses momentos são sempre realizados de acordo com os seus interesses. Podemos observar que a estratégia da canção funciona bastante bem, pois as crianças mostram interesse em cantá-la” (Reflexão – 28/02/2011 - Excerto do Anexo D, D2).

No que concerne ao 1º ciclo do EB, é a partir deste momento, ou seja, da intervenção que se começa a por em prática o que consta na planificação e a verificar se o que se ensinou, aos alunos, se traduz em ações que contribuíram para a aprendizagem dos mesmos. É na intervenção que se pode aferir se a sua mensagem está a ser passada. Muitas vezes, ao longo das aulas, questionava-se os alunos se estavam a compreender, se conseguiram perceber o que estava a ser transmitido, pois é a partir destes *feedback's* que se depreende que o que está a ser dito está a ser absorvido pelos alunos. Além disso, é a partir da intervenção que se começa a construir a identidade profissional docente, através das suas limitações e fracassos.

Tal como no pré-escolar, no 1º ciclo do EB, a intervenção também se procedeu da mesma forma, mas com uma exceção, a primeira semana de intervenção foi realizada com o par pedagógico. Pode-se dizer que,

“correu bastante bem, pois com outra pessoa ao lado tinha mais segurança, havendo um equilíbrio. Foi bom, nesta primeira etapa poder contar com mais um elemento ao “enfrentar” a turma. Numa primeira vez é sempre difícil pois não sabemos bem como havemos de lidar com as situações e um 4º ano, já são crescidos, autónomos, já têm conhecimentos mais vastos, já têm mais maturidade, temos muitas vezes medo em errar”(Reflexão-1/11/2011-Excerto do Anexo D, D6).

Desta forma, como já foi referenciado anteriormente, planificava-se tendo em vista atividades dinâmicas para despertar o interesse e motivar os alunos, revendo a matéria lecionada e sistematizando conhecimentos. Assim, teve-se de adotar estratégias propícias ao ambiente de ensino-aprendizagem, como forma de melhorar a motivação para a aprendizagem, através de

“tarefas interessantes apropriadas à idade e capacidade dos alunos, [...] usar métodos de descoberta que explorem a curiosidade, procurar que o aluno se motive intrinsecamente, utilizar reforços verbais e usar prémios e sobretudo castigos só em último recurso, fornecer feedback e ajudar o próprio aluno na auto-avaliação [...] apelar mais à colaboração do que à competição, estar atento ao clima sócio-afectivo do grupo” (Barros, Barros, 1998: 140).

Assim, adotaram-se atividades lúdicas, nomeadamente, jogos com bola (“bomba”) para consolidação de conteúdos, de forma a perceber a flexão em género, número e em grau dos nomes; o jogo do dado para revisão dos conteúdos

matemáticos bem como o domínio da história (Anexo E, E2) que envolveu todos os conteúdos aprendidos sobre a história. Muitos destes jogos implicavam trabalho de equipa, tendo de haver interajuda para se conseguir alcançar a vitória no jogo. Realizavam-se também trabalhos em equipa/grupo (Anexo E, E3) como forma de “ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar” (Arends, 1995: 369).

Contudo, ao realizar as atividades que demonstravam cooperação e colaboração entre os alunos, a estagiária viu-se confrontada com uma situação, posteriormente refletida.

“Denotei que existe um aluno com problemas de trabalhar em grupo. Apesar de realizar alguns esforços em combater este problema, a situação acalmou-se, mas sinto que aquele aluno ainda precisa de “uma mãozinha” para que consiga ouvir as vozes dos colegas e que coopere com o grupo” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

Foi necessário adotar estratégias para que aquele aluno se sentisse membro do grupo e que dentro do mesmo não deveria existir individualismo. Deste modo, conversava-se, inicialmente, com os alunos sobre os comportamentos a ter no grupo. Foi um aspeto importante para que todos pudessem colaborar. Além disso, apesar de serem de 4º ano, colocar os alunos a trabalharem em grupo

“é um aspeto bastante delicado e minucioso pois estas têm alguma dificuldade em manter-se calmas, ou seja, apesar de estarem concentradas na tarefa é preciso controlar melhor o grupo para que estes não falem tão alto, que não se dispersem e que possam aprender também a trabalhar em silêncio quando estão em grupo” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

Ainda de salientar, a forma de como os alunos estavam distribuídos pelo espaço (Anexo F, F1). Nem sempre corria da melhor forma, pois, muitas vezes, denotava-se que não estavam atentos à aula. Neste sentido, foi dado à estagiária, por parte da professora cooperante, a livre vontade de mudar o espaço sempre que considerasse oportuno. Assim, perante as intervenções que se iam tendo ao longo do estágio, por vezes, quando se sentia que algum aluno não estava a prestar atenção e depois de várias chamadas de atenção, com repetidos avisos sobre o seu comportamento, a situação se mantinha, entendia-se que era necessário mudar o espaço, para que o aluno em questão estivesse mais atento à aula e que não perturbasse os restantes colegas (Anexo F, F2).

Para que a intervenção decorresse de forma tranquila e sem sobressaltos, teve-se que adotar vários estilos de liderança para exercer autoridade na sala de aula.

Desta forma, regeu-se pelo estilo diretivo, na medida em que quando se tinha alguma atividade, guiada pelo manual, apenas se aferia com os alunos sobre o que

fazer, como fazer e quando fazer; pois as atividades eram demasiado diretivas e não se podia “fugir” para além do que era mencionado.

Este estilo pode-se dizer que está intimamente relacionado com o método expositivo na medida em que, quando se dava algum conteúdo novo apenas se realizava uma “transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador” (Oliveira, *et al.*, 2007: 26). Em contrapartida, também se adotou o estilo participativo, na medida em que se valoriza a participação dos alunos na tomada de decisões, sendo este estilo caracterizado pelo método interrogativo onde é feito “o pedido para a participação activa dos formandos [como forma de] envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Oliveira, *et al.*, 2007: 34). Este método era evidente na apresentação dos trabalhos de grupo à turma, onde havia um pequeno diálogo de discussão sobre o tema do trabalho.

Assim, ao utilizar este método, está-se a dar “voz” aos alunos e a desenvolver neles determinados objetivos, os quais se pretende que estes atinjam. Perante este cenário, conferiu-se que o estilo participativo demora mais tempo na medida em que é necessário ouvir os alunos, as suas opiniões, as suas dúvidas, entre outros.

Para que houvesse um bom ambiente na sala de aula, inicialmente

“tinha de ser um pouco fria com eles para que estes pudessem ver em mim uma pessoa com autoridade e não uma simples estagiária. Penso que resultou bastante bem, [...] posso brincar um pouco com eles mas sei até onde posso ir, depois daí, há que ter firmeza para que os alunos não abusem” (Reflexão – 07/01/2012 – Excerto do Anexo D, D9).

Muitas vezes, para os mesmos alunos teve que empregar-se vários estilos diferentes, tomando um carácter flexível, pois acontece que o mesmo aluno “precisará, umas vezes, de direcção e controlo. Outras vezes, talvez precise apenas de orientação e apoio. Depende da situação” (Estanqueiro, 2008: 100). Assim sendo, denota-se que houve uma evolução no que concerne ao controlo do grupo, uma vez que no pré-escolar teve-se alguma dificuldade em controlar o grupo necessitando de encontrar estratégias para colmatar essa falha, o que veio permitir, já em contexto de 1º ciclo do EB, que “é preciso entrar de botas para sair de pantufas”.

Para além disso, não se pode esquecer dos elogios sinceros e repreensões construtivas, aspeto importante trabalhado em estágio,

“numa atividade de matemática, em que o conteúdo era simetria de reflexão, foi pedido aos alunos que realizassem uma simetria de reflexão, no geoplano, de acordo com a apresentada, que devo confessar era um pouco difícil de concretizar. Depois de várias tentativas, alguns alunos conseguiram, outros esforçaram-se para alcançar o objetivo desejado. Posteriormente, quando estávamos a arrumar o material eis que um aluno diz “Professora, consegui fazer

a figura!", os outros alunos, rapidamente, comentaram "Já estamos a arrumar, já não conta o que estás a fazer...". Nesse preciso momento senti que aquele aluno não desistiu enquanto não descansou de conseguir de realizar a figura corretamente, então pronunciei com um elogio sincero, concreto e oportuno: "Muito bem, estás de parabéns por não teres desistido e teres conseguido". O aluno ficou muito orgulhoso de ter cumprido a tarefa. Desta forma, este mereceu um elogio, pois conseguiu resultados positivos em tarefas difíceis e fez um bom esforço" (Reflexão pessoal 7/12/2011).

Além disso, procurou-se dar sempre elogios ao grupo/turma para se sentirem mais confiantes na consecução das tarefas. Um "muito bem! Estás a conseguir! Boa! Vamos lá!", aumentam a autoestima e a motivação no conseguimento das atividades bem como promovem a sua autonomia.

Tendo em conta o mencionado anteriormente procurou-se uma atuação baseada no processo ensino/aprendizagem, prestando maior apoio aos alunos com dificuldades em certos conteúdos. Muitas vezes, quando o par pedagógico estava a dar a aula, sentava-se ao lado do aluno em questão e auxiliava o mesmo no exercício a resolver, ou então, quando era a própria estagiária a dar a aula, debruçava-se sobre os alunos com maiores dificuldades e prestava o seu devido auxílio. Procurou-se também respeitar os limites mínimos para a lecionação do Programa de 1º ciclo.

2.4. Avaliação

Nesta base de ideias, depois de realizar uma atividade, é importante que se avalie a forma de intervenção de modo a perceber os aspetos negativos e positivos das atividades de forma a melhorar da próxima vez, tornando-se num sujeito reflexivo, prevendo novas formas de ação.

O facto de se realizar, todas as semanas, em ambas as valências de estágio, avaliações/reflexões sobre as atividades desenvolvidas, nomeadamente para o pré-escolar e para o 1º ciclo, reflexões sobre a semana de intervenção, denotava-se uma postura reflexiva face ao que estava a ser escrito. Desta maneira, a avaliação possui um carácter reflexivo, pois reflete-se sobre a ação (atividades retrospectivas).

"A semana decorreu [...] sem sobressaltos. O facto de preparar em casa as atividades da semana ajuda-nos a ter mais segurança e firmeza nos momentos das atividades. Esta semana senti orgulho porque me preparei bem o suficiente, treinei em casa como se tivesse a minha própria turma e só o facto de o fazer fez com que tivesse essa energia e domínio sobre os conteúdos a abordar. [...] Esta estratégia resultou bastante bem pois preparei tudo para a aula, ou seja, a explicação da atividade em matemática iria ser realizada à medida que ia mostrando o MAB. No entanto, apercebi-me que só mostrando as barras, os alunos não iriam perceber e não iriam ver pois ia pousando na mesa, à medida que a explicação ia sendo feita. Além disso, demoraria mais tempo. Então, surgiu

a ideia de colocar *bostic* nas barras e coloca-las no quadro à medida que ia realizando o exercício. Penso que foi uma estratégia que resultou muito bem onde os alunos puderam visualizar melhor todos os passos que estavam a ser feitos” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

Paralelamente, os *feedback's* que a Professora cooperante ia dando também foram bastante produtivos no crescimento da estagiária, no sentido de

“[...]apontar os nossos erros, dar dicas sobre o nosso posicionamento na turma, ajuda a estabelecer e a criar mais estabilidade e a melhorar os nossos pontos fracos. Desta forma, a ligação com a professora, tem sido uma aprendizagem importante” (Reflexão-1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6).

Estes serviram também para uma avaliação da prática bem como para aferir a postura na sala de aula. Além disso, os “comentários da colega estagiária sobre a atividade onde realçou a segurança e a firmeza nas palavras também me deixou feliz” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do anexo D, D7) ajudava imenso na avaliação da sua prestação. Em relação ao pré-escolar, os comentários que as crianças tinham no desenrolar das atividades, como “está a ficar giro”, “olha que bonito que ficou”, “cheira tão bem!”, “vai ficar delicioso!” servia de *feedback* sobre o que se estava a passar.

Em jeito de conclusão, “a avaliação é um processo fundamental no reajustamento das práticas avaliativas” (Gonçalves, 2008: 67).

3. Avaliação das aprendizagens

Ao longo dos estágios pedagógicos desenvolvidos, as aprendizagens das crianças foram alvos de momentos de avaliação que segundo Kelly (1992, citado por Parente, 2004) é um elemento essencial e integral em todo o processo educacional. Corroborando o que refere Zabalza (2000: 38),

“interessa-nos principalmente, portanto saber qual é a situação de que partimos e ir constatando se o desenvolvimento das nossas crianças se vai produzindo, seguindo a dinâmica esperada para a sua idade e em correspondência com o tipo de enfoque educativo por nós planeado”.

Em situação de estágio, e principalmente no pré-escolar, realizou-se uma avaliação diagnóstica com o intuito de “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses” (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Uma das práticas alternativas de avaliação nas crianças é a chamada avaliação alternativa, na qual se refere às “formas informais de os professores observarem e documentarem [credivelmente] o desenvolvimento e aprendizagem” (Genishi, 1992: 3, citado por Parente, 2002: 169). Este tipo de avaliação surge como

um processo contínuo pois teremos de conhecer cada criança, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao longo do estágio pedagógico denotou-se uma evolução das aprendizagens das crianças no que concerne ao nível motor, cognitivo e linguístico. Para avaliar os intervenientes observados de determinada atividade, foram sendo realizadas grelhas de avaliação (Anexo A, A7) para que se pudesse constatar, se determinada criança atingiu, ou não, os objetivos propostos. Surge deste modo, a avaliação formativa tendo em conta a sua “função reguladora e orientadora do processo ensino-aprendizagem” (Sanches, 2003: 116).

Por outro lado, ao nível motor, para avaliar as crianças, foram criadas listas de verificação (Anexo A, A4) observando o que as crianças já conseguiam ou não realizar. Pôde-se verificar que o grupo revela um desenvolvimento adequado aquando da realização de exercícios sendo bastante autónomas. Possui, também, uma boa coordenação de movimentos.

No que respeita ao nível do domínio cognitivo acompanhado pela oralidade, denotou-se um desenvolvimento na exploração de grandes temas, no que diz respeito ao Conhecimento do Mundo: sistema solar. Numa fase inicial de estágio, as crianças ainda estavam na fase de descoberta quanto a este tema, surgindo algumas questões (Anexo E, E1). Posteriormente, as crianças começaram a trazer informações úteis, como livros e enciclopédias e o seu conhecimento ia começando a crescer. O facto de se construir certos materiais ligados ao projeto despoletou também essa aprendizagem bem como a divulgação à comunidade educativa onde se evidenciou um crescimento em relação ao tema que estava a ser tratado. Quando questionadas às crianças sobre o mesmo tema, estas respondiam prontamente, ou seja, tinham conhecimento no que estava a ser dito revelando, assim, grande capacidade de aprendizagem, acompanhada por uma curiosidade inerente ao seu desenvolvimento.

Paralelamente, o instrumento de avaliação e de trabalho, utilizado no estágio do pré-escolar, foi o quadro de avaliação, na medida que “dão às crianças, um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas” (Vasconcelos, 1997:111). As crianças recordam o que foi feito e referem qual as atividades que mais gostaram de realizar. O facto de as crianças estarem, explicitamente, implicadas na avaliação, vai permitir o desenvolvimento do seu espírito crítico e estimular a linguagem.

A avaliação no pré-escolar pauta-se assim por ter uma dimensão particularmente formativa, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, e na qual a criança é protagonista da sua própria aprendizagem.

No que diz respeito ao 1º ciclo do EB, “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas” (Arends,1995:228).

Neste sentido, elaboraram-se grelhas de observação/avaliação (Anexo A, A8) como forma de “interpretar o comportamento observado” (Gouveia, 2008:7) em que, mediante uma atividade, fossem avaliadas diversas competências nos alunos. Durante a realização da atividade, por vezes, foi difícil avaliar todas as crianças numa só competência, por isso contou-se com a ajuda da colega estagiária bem como da professora titular. No entanto, para as grelhas de leitura (Anexo A, A11), como os alunos não eram avaliados todos ao mesmo tempo, teve-se que implementar a estratégia de avaliar um dia uns, e noutros dias, outros, para que se tivesse a possibilidade de avaliar todos os alunos.

Além disso, servia como avaliação, as grelhas de autoavaliação dos alunos (Anexo A, A9) executadas no final de certas atividades, na medida em que permitiam perceber quais as dificuldades/barreiras de cada aluno e como é que estes podiam melhorá-la (Sanmartí, 2007). Estas grelhas auxiliam também o aluno a refletir sobre as suas lacunas/sucessos perante determinado conteúdo e levam à suposição de que houve conhecimentos que foram identificados conscientemente. Como se pode verificar no seguinte excerto de uma reflexão,

“após as atividades, estas são sempre avaliadas, através das grelhas de avaliação, todavia, neste caso os alunos também puderam realizar a sua autoavaliação em relação a este conteúdo. Posteriormente foi feita uma análise geral das suas autoavaliações e constatou-se que, de facto, os alunos ainda sentem alguma dificuldade e insegurança em classificar os adjetivos quanto ao grau” (Reflexão – 10/12/2011 – Excerto do Anexo D, D8).

Posteriormente, para uma nova planificação, tinha-se em atenção os elementos recolhidos durante o decorrer de aulas anteriores e cujos registos eram efetuados nas grelhas.

“Quanto aos registos de avaliação, estes, por vezes, têm sido alterados e tidos em conta, quando se planificam as atividades, uma vez que quando se obtém os registos, analisam-se e posteriormente realizam-se atividades direcionadas para determinada questão/problema” (Reflexão – 26/11/2011- Excerto do Anexo D, D7).

Perante este cenário, “a informação acerca dos alunos pode ser recolhida através de uma série de maneiras informais, tais como as observações e as trocas verbais” (Arends,1995: 229). Deste modo, no decorrer das aulas, recebia-se também o *feedback*, de quem estava a compreender ou não, através das participações que os alunos iam tendo bem como as correções que se iam procedendo perante determinada atividade.

Assim, a avaliação que se ia fazendo em ambas as valências, assumia sempre um carácter formativo “que pretendem informar os professores acerca dos conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para ajudar na planificação” (Arends, 1995: 229) assumindo uma função de regulação tornando o aluno consciente da sua própria aprendizagem.

CAPÍTULO IV - REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

“A vida humana é um longo e riquíssimo projecto, um caminho que percorremos, impelidos pela vontade e pelo sonho. Caminho que apenas se desenha à medida que os nossos passos lhe imprimem a direcção e o sentido, o projecto é a confiança na possibilidade de ser e de transformar” (Gonçalves, 2008: 75).

No começo do estágio do 1º ciclo do EB, a ansiedade por esta experiência e por crescer era imensa “então agora prestes a terminar o curso, a ousadia é cada vez maior e a maneira de como lidamos com os alunos, o modo de como damos a aula é um desafio” (Reflexão-1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6) uma vez que poderíamos «experimentar» o que é na prática ser professor, com a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e competências. Além disso, pretendia-se que o estágio pedagógico fosse marcante e enriquecedor quer pelas aprendizagens quer pelas experiências.

No início de estágio, lançavam-se múltiplos desafios bem como interrogações constantes: “como será a turma? Como será a Professora? Será que vou conseguir dar aulas, controlando o grupo de alunos?” Todavia, nesse questionamento levava consigo na bagagem, as suas crenças e valores, a sua personalidade, a motivação, a responsabilidade, os seus conhecimentos e ainda a relação da teoria com a prática.

Considera-se, também que os objetivos propostos, inicialmente, como

“a dominância do grupo, a diversificação de estratégias na planificação das atividades, através de métodos que promovam o trabalho independente, e as aprendizagens por descoberta orientada; a prestação de apoio a todos os alunos tendo em conta as dificuldades que possam surgir” (Reflexão-1/11/2011-Excerto do Anexo D, D6).

foram, dentro do possível, alcançados; algo refletido também na última reflexão,

“penso que os consegui atingir [objetivos], nomeadamente, o controlo do grupo, ou seja, consigo controlar bem a turma bem como os elementos que possam ser mais perturbadores; a diversificação de estratégias de atividades, com atividades dinâmicas como os jogos, havendo por vezes a necessidade de adotar fichas, em conteúdos que requerem maior concentração; a autonomia dos alunos bem como a prestação de apoio individualizado a alunos com dificuldades em certos conteúdos. Este aspeto era mais evidente quando o par pedagógico estava a dar a aula. Além disso, os meus receios, medos e fracassos foram superados à medida que ia intervindo” (Reflexão – 07/01/2012 – Excerto do Anexo D, D9).

Com o andamento do estágio e com a realização das atividades, inicialmente, tanto no pré-escolar como no 1º ciclo do EB predominava o sentimento de medo, o

medo de não conseguir, o medo de falhar, o medo de não saber. Assim, quanto ao pré-escolar, podemos visualizar um excerto onde demonstra esse medo, aquando a apresentação da história “O Palhaço e o Nariz”, na qual se fez a caracterização para o contar da história:

“Quando me estava a vestir tive arrepios porque não sabia como iriam reagir as crianças, muitas questões me passavam pela cabeça “Será que vão gostar?” “Será que estou bem assim?”, tive inclusive alguns momentos em querer desistir, pois estava bastante nervosa e ansiosa, sobretudo. No entanto, qual o meu espanto, mal entrei na sala senti uma energia enorme, não sei o que me aconteceu, mas senti muita energia positiva e comecei o meu papel de palhaço” (Avaliação da Semana: 21-25, Fevereiro 2011 – Excerto do Anexo D, D1).

O mesmo aconteceu com o 1º ciclo do EB, no qual o

“formigueiro na barriga” foi uma constante [... no entanto, como a primeira intervenção foi a pares, esta] correu bastante bem, pois com outra pessoa ao lado tinha mais segurança, havendo um equilíbrio. Foi bom, nesta primeira etapa poder contar com mais um elemento ao “enfrentar” a turma. Numa primeira vez é sempre difícil pois não sabemos bem como havemos de lidar com as situações e um 4º ano, já são crescidos, autônomos, já têm conhecimentos mais vastos, já têm mais maturidade, temos muitas vezes medo em errar” (Reflexão- 1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6).

Neste sentido, torna-se necessário ser um profissional reflexivo numa procura de sentido para a sua ação dos seus pontos fortes e fracos como forma de potenciar os fortes e superar os fracos. Como no pré-escolar o controlo do grupo foi uma “dor de cabeça”, já em contexto de 1º ciclo do EB, a primeira estratégia a ser utilizada foi a não proximidade com o grupo de alunos,

“pois tenho notado que os alunos gostam de “testar” as estagiárias, e “abusam” um pouco, sendo por isso, necessário ter firmeza contrabalançando com a suavidade na maneira como somos e/ou lidamos com os alunos, para que haja respeito. Deste modo, o fato de sermos um pouco “duras” com os alunos faz com que tenhamos domínio sob o grupo e nos sintamos desinibidas perante a turma. [...] ao lidarmos desta maneira com a turma, cria-nos mais segurança e firmeza nas atitudes que tomamos” (Reflexão-1/11/2011-Excerto do Anexo D, D6).

Posteriormente ganhou-se uma certa empatia com os alunos, demonstrado nos intervalos e com as ofertas de doces por parte destes. Todavia, em trabalhos de grupo, ainda se tem alguma dificuldade em controlar totalmente a turma, ou porque existem alunos com dificuldades em cooperar e colaborar com o seu grupo, ou então falam demasiado alto, aspeto, este, refletido e espelhado na Reflexão – 26/11/2011 (Excerto do Anexo D, D7).

“Realizei esta semana atividades que demonstravam cooperação e colaboração entre os colegas. [...] colocar as crianças a trabalharem em grupo é um aspeto bastante delicado e minucioso pois estas têm alguma dificuldade em manter-se calmas, ou seja, apesar de estarem concentradas na tarefa é preciso controlar melhor o grupo para que estes não falem tão alto e que não se dispersem e que possam aprender também a trabalhar em silêncio quando estão em grupo. É uma limitação que com o tempo e com a prática terei de aprender: controlar melhor o grupo em situações de trabalho de grupo”.

Desta forma, deve assumir-se uma postura de professores-investigadores de forma a estarmos em constante pesquisa, procurando novos conhecimentos e a forma como poderemos lidar perante tal situação. Para além de ser investigador, a estagiária deve assumir um carácter reflexivo, numa atitude de questionamento (Alarcão, 1996).

Durante todo este processo, torna-se crucial a orientação da professora titular/educador da turma/grupo para que nos sintamos seguros e confiantes nas tomadas de decisão, de forma a transmitir ao grupo calma e segurança, proporcionando assim um bom ambiente de aprendizagem, como se pode constatar no excerto abaixo refletido.

“O facto de a professora apontar os nossos erros, dar dicas sobre o nosso posicionamento na turma, ajuda a estabelecer e a criar mais estabilidade e a melhorar os nossos pontos fracos. Desta forma, a ligação com a professora, tem sido uma aprendizagem importante” (Reflexão- 1/11/2011-Excerto do Anexo D, D6).

O par pedagógico é igualmente um elemento muito importante pois permite momentos de reflexão, discussão genuína sobre as atividades/estratégias desenvolvidas,

“os comentários da colega estagiária sobre a atividade onde realçou a segurança e a firmeza nas palavras também me deixou feliz, pois sinto que realmente é um aspeto [preparação devida das atividades] que terei de ter sempre em conta nas atividades que desenvolvo” (Reflexão – 26/11/2011 – Excerto do Anexo D, D7).

Além disso, o facto de preparar devidamente, em casa, as atividades também dá bastante segurança na sua forma de desenvolver pois

“apliquei algumas estratégias que me ocorreram no momento, como afixar os rebuçados no quadro com *bostic*, para que todos os alunos pudessem visualizá-los, já no decorrer da aula. Penso que foi uma estratégia que resultou muito bem, os alunos puderam visualizar melhor todos os passos que estavam a ser feitos. Além disso, permitiu dar-me mais segurança no que estava a ser feito e confiança no que estava a dizer. Desta forma, é importante que se prepare tudo em casa, mas os imprevistos e improvisos, não se podem prever, no entanto, quando ocorrem tendo improvisar de forma a não transparecer, aos alunos, inquietação” (Reflexão - 1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6).

O mesmo acontecia para o pré-escolar, onde se teve de encontrar estratégias para superação das lacunas.

“Outra das estratégias a vigorar é cantar uma música e/ou realizar com eles “aqui há talento” (onde cada grupo apresenta um espectáculo – música, magia...) para que todos juntos possamos estar em confraternização e não cada grupinho de pares conversando para o seu lado, e noto que é difícil pois não me respeitam. Importa salientar que esses momentos são sempre realizados de acordo com os seus interesses. Podemos observar que a estratégia da canção funciona bastante bem, pois as crianças mostram interesse em cantá-la” (Reflexão – 28/02/2011 – Excerto do Anexo D, D2).

Um aspeto positivo na qual se comprova uma eventual evolução foi nomeadamente ao nível da planificação no qual se sentiu a necessidade de melhorá-

la, na medida de ser de fácil leitura para quem a vê, “[...] pois da forma como está organizada consegue-se ter uma melhor percepção do que vai ser desenvolvido, elencando as diferentes atividades de forma articulada e harmoniosa. Assim, a planificação tornou-se simples e esquemática” (Reflexão-1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6).

Podemos ainda aferir que os primeiros dias de estágio, quer ao nível pré-escolar como ao nível do 1º ciclo do EB, foram delicados na medida de articular a teoria com a prática e saber como agir nos casos mais complicados, como o domínio do grupo e no sentido de perceber se o caminho que se estava a seguir era o mais correto. No caso do 1º ciclo, o facto de se ter estagiado no 4ºano de escolaridade requer um estudo mais aprofundado acerca de alguns conteúdos como a história e a matemática. No entanto, essas dificuldades eram controladas pois recorria-se aos suportes bibliográficos, sempre com a ajuda também da professora cooperante. Por isso, em todo o estágio, teve-se sempre em atenção a articulação teórico-prática. Mesmo assim não foi fácil e tem-se a plena consciência disso, pois muita coisa poderia ter sido desenvolvida e muitas outras poderiam ter sido realizadas de outra forma.

Nesta conjuntura, ao final da semana, a equipa pedagógica (educador/professor e estagiária bem como a orientadora da prática profissional) conversava sobre os pontos fortes e fracos da realização das atividades, com o intuito de aprimorar as aprendizagens que se ia tendo, métodos de ensino e trabalho, a postura, sempre numa ânsia de se saber mais e melhor, que se considera serem essenciais na prática docente.

“O facto de a professora cooperante dar *feedbacks* sobre a minha prestação ajudou imenso no meu crescimento, enquanto futura profissional de educação, pois cada dia sente-se uma maior segurança com o grupo de alunos e também com o trabalho a desenvolver. É um aspeto muito importante ao qual dou valor. Estes *feedbacks* servem também como uma avaliação sobre a minha prática e postura na sala de aula” (Reflexão-1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6).

Além disso, os alunos também se revelaram fundamentais no desenvolvimento da prática docente,

“pois tive sempre de encontrar formas de os motivar, de realizar dinâmicas de controlo do grupo para que estes me pudessem respeitar e vice-versa. Aprendi que é “preciso entrar de botas para sair de pantufas”. Devo confessar que nos inícios tinha de ser um pouco fria com eles para que estes pudessem ver em mim uma pessoa com autoridade e não uma simples estagiária” (Reflexão-1/11/2011- Excerto do Anexo D, D6).

Desta forma, tal como, nos afirma Paulo Freire (citado por Unidades Maristas, 2009)

“crescer como Profissional, significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação”.

Perante algumas questões que se colocam a um profissional de perfil misto, enquanto docente generalista, é importante desenvolver todo o trabalho estabelecido pelas metas de aprendizagem, pois a carência deste, no tempo privilegiado, poderá prejudicar o trabalho, nos anos que se seguem. Desta forma, os educadores devem dar a conhecer aos profissionais de valência de 1º ciclo do EB, as aprendizagens que já foram efetuadas, de modo a que se estabeleça uma estreita relação, no intuito de compreenderem o trabalho efetuado em ambas as valências.

Pode-se ainda acrescentar relativamente ao pré-escolar que este deve ter como princípios preparar bases sólidas para a educação básica, ou seja, deve-se iniciar o desenvolvimento da criança com atitudes de curiosidade, criatividade, autonomia e capacidade crítica, entre outros. Enquanto no 1º ciclo do EB, deve ter-se em consideração as regras na sala de aula e sobretudo os alunos deverão ser encorajados a aprender, a organizar a informação e a estruturar o seu pensamento, desenvolvendo a comunicação.

Desta forma e para finalizar, tem-se consciência de que a postura melhorou na evolução dos acontecimentos, mas que ainda tem de aprender-se mais, acreditando que, quando se estiver em ação com um grupo, a postura e relação será diferente, pois, haverá melhor cumplicidade e a capacidade de improvisação terá de ser a sua. Importa ainda referir que, a realização destes estágios profissionais foram muito gratificantes, pois proporcionaram excelentes experiências e conhecimentos, pois tal como refere Lisboa (2005: 29),

“a formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”.

Por outro lado, fica-se com uma pequena bagagem, para um dia sermos futuros profissionais de educação, abertos aos aperfeiçoamentos, pois a formação inicial “nunca deve ser vista como um final, mas como um repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira” (Lisboa, 2005: 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em hora de balanço, procura-se contemplar o percurso desenvolvido ao longo destes dois períodos de estágio, quer ao nível do pré-escolar quer ao nível do 1º ciclo do EB e tenta-se perceber o que se aprendeu.

Assim sendo, nada melhor que sermos «juízes em causa própria». Desta forma, estas experiências de estágio permitiram conseguir-se arranjar um equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e o que é possível realizar na prática, adequando, sempre a postura, seja em que contexto esteja inserido. Esta ligação foi alcançável, devido aos contextos em que se esteve a estagiar pois ambas as instituições regem-se por valores religiosos bem como pelos mesmos modelos e teoria que foram instruídos. Paralelamente, teve-se consciência de qual o modelo de educação a seguir em ambas as valências de ensino e qual a postura a adotar enquanto futura docente generalista.

Nesta circunstância, no que diz respeito à educação pré-escolar, os modelos e metodologia que se privilegia e na qual se identificou foram os modelos High/Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e ainda o Reggio Emilia bem como a metodologia de Projeto. Deste modo, o modelo High/Scope, foi importante na medida em que o educador tem o papel de apoiar as iniciativas das crianças e tornar as suas intervenções e brincadeiras “ricas em termos de aprendizagem” (Maia, 2008:35). Assim, o espaço sala deve estar organizado de modo a oferecer às crianças aprendizagens e experiências semelhantes com a realidade, como a área da casinha, da biblioteca, das construções, entre outros.

Além disso, o MEM (Formosinho, 1996) foi bastante relevante pois as crianças aprendem a refletir sobre as suas próprias reflexões, ou seja, a realizarem uma autoavaliação. Ao dar a oportunidade às crianças de refletir através do debate em grupo, está a dar-se a possibilidade de as mesmas tomarem consciência de que as suas ideias são valorizadas. Em relação ao modelo Reggio Emilia, colocam-se hipóteses sobre o que poderá acontecer, alicerçando em ouvir as crianças em vez de ser o adulto a falar, de acordo com as suas necessidades e interesses, indo ao encontro do *currículo emergente*.

Relativamente à metodologia de Projeto, desenvolvida em sala com as crianças, deve ser considerada como uma parte vital da planificação já que, partindo do desejo da criança, permite-lhe um desenvolvimento completo, sendo elas o sujeito

da ação (Katz, Chard, 1989). Não esquecendo do papel do educador na orientação das aprendizagens das crianças, a todos os níveis e em todas as áreas.

Relativamente ao 1º ciclo do EB, os modelos pedagógicos nas quais se identifica são a pedagógica não diretiva e a pedagogia relacional uma vez que o aluno é o principal construtor do seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os métodos pedagógicos adotados devem ser diferenciados de forma a dar oportunidade ao aluno, quer ao nível de escuta quer ao nível de partilha de ideias/opiniões. Assim, deverá utilizar-se tanto o método expositivo (porque certos conteúdos assim o exigem mas com uma alternativa, ou seja, ser uma exposição participada, promovendo a participação dos alunos no decorrer da exposição oral com perguntas frequentes), mas também o método interrogativo na medida de elevar a participação dos alunos de forma a exporem os seus pontos de vista, o que torna o aluno num sujeito reflexivo e crítico. O método demonstrativo também deverá ser utilizado na medida de proporcionar ao grupo de alunos experiências enriquecedoras. Não se deve esquecer ainda dos métodos ativos que permitem aos alunos serem os sujeitos da sua própria aprendizagem.

De acordo com Estrela (1986: 26) “o professor, para intervir no real modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.” Deste modo, primeiramente, teremos de observar adequadamente os alunos para posteriormente se poder intervir de modo eficiente.

Nesta perspetiva e segundo Planchard (1975, citado por Oliveira, 2005: 22) considera a adaptabilidade como uma qualidade presente num “bom” professor em que este deve ser flexível perante as “necessidades e características dos alunos”. Paralelamente, Correl (1973, citado por Oliveira, 2005: 22) pondera que os professores devem estar dotados de um “espírito aberto e interesse pelos alunos e pelo seu trabalho”, preocupando com cada aluno, escutando-os e discutindo com eles os seus projetos e métodos. E também pelo “espírito de iniciativa, riqueza de ideias para enfrentar situações novas”, mostrando-se ativo e disposto na resolução de problemas pedagógicos bem como a estimulação de cada aluno perante o seu trabalho.

Assim sendo, deve-se ter bem presente e definido que metodologias e modelos a seguir e que tipo de aprendizagens se quer proporcionar às crianças/alunos, pois estas definem-se como uma mais-valia quando bem delineadas, garantindo aprendizagens significativas, aumentando assim o seu desenvolvimento (Gouveia,

2007). Por isso, considera-se que esta articulação entre modelos e metodologia é extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças/alunos, pois ambos partilham da mesma ideia de que o sujeito é o centro da ação, pois aprende melhor quando intervêm no seu próprio desenvolvimento. Devendo assim, não desvalorizar as crianças

“em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir” (Maturana, 2002: 35).

Desta forma, está a valorizar-se a educação, na medida que se faz no encontro com o outro, sendo que a educação emerge na relação e no diálogo (Gonçalves, 2008). Ao longo deste processo de aprendizagem de ambos os estágios pedagógicos, contou-se com palavras sábias que ajudaram e deram mais ênfase para se continuar a percorrer o percurso.

“Se te comparares aos outros, arriskas-te a tornares vaidoso ou amargo, porque sempre existirão pessoas, melhores ou piores que tu. Alegra-te com os teus sucessos e também com os teus projectos. Mantém o interesse pela tua profissão: por mais humilde que seja, ela constitui um verdadeiro património na inconstante fortuna do tempo” (Rocha, 2007: 5).

Desta forma, permitiu crescer-se a nível pessoal, sentindo mais segurança e confiança com o trabalho a desenvolver uma vez que eram grupos heterogéneos e curiosos o que motivou ainda mais na aplicação de técnicas e estratégias no sentido de consubstanciar as suas aprendizagens; permitiu, ainda, fortalecer a responsabilidade. Foram experiências gratificantes, proporcionando uma postura diferente.

Paralelamente, também permitiu crescer a nível profissional, em aspetos como as competências que foram sendo adquiridas ao longo do estágio, a forma como se educa “de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros” (Maturana, 2002: 30).

Assim, a prática profissional sucedeu sempre com o intuito de aprimorar as aprendizagens, métodos de ensino, a postura perante o grupo de alunos, estratégias de superação nas limitações encontradas (como foi o caso do controlo do grupo em contexto de pré-escolar) no sentido de aprender mais e melhor.

Desta forma,

“o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (Maturana, 2002: 29).

Além disso, é bastante importante que nos anos de transição haja uma ligação entre o educador e o professor de forma a transmitir os conhecimentos das crianças e das suas aprendizagens.

Ao longo da experiência de estágio em contexto pré-escolar, houve algumas limitações como o tempo efetivo de estágio, pois fez com que se perdessem atividades, vivências das crianças e algumas aprendizagens. No entanto, para colmatar esta falha de ausência, permanecia-se na instituição, de tarde, para que houvesse continuidade das atividades desenvolvidas ou, então, a educadora prontamente explicava as aprendizagens, conversas, ideias das crianças, para que se ficasse a par desses momentos. Outra limitação encontrada foi, o facto de, à quarta-feira de manhã, não se realizar atividades com as crianças, no entanto, aproveitava-se alguns dias da semana para poder dar continuidade às atividades executadas.

Em relação ao 1º ciclo do EB, uma limitação encontrada foi a não permissão de tirar fotografias, o que teria tornado os registos de estágio mais enriquecedores.

Como perspetivas para o futuro, tem-se a plena noção que a verdadeira realidade não é perfeita, tem-se de envolver e perceber com que, e em que contexto, se está a trabalhar. Embora tendo receio de encontrar um grupo complicado de gerir e não conseguir-se o que é proposto. Considera-se que os suportes bibliográficos poderão ser um auxílio bem como a prática que se vai adquirindo ao longo do tempo, desenvolvendo assim capacidades que poderão auxiliar.

Estes estágios pedagógicos foram bastante positivos comprovando que estas valências estão bem enraizadas nos planos futuros, ou seja, está-se convicto de que este é o caminho que se quer seguir e que, as dificuldades que se sentiram devem ser encaradas como um desafio, refletindo sobre as mesmas e encontrando estratégias de melhoramento.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. (1996). Ser professor reflexivo, In Alarcão, Isabel, *et al. Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALÇADA, Isabel (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 29/05/2011 e 21/01/2012, disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>.
- ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- ALVES, Ana Bela. (2010). Departamento de Educação Pré-escolar do Agrupamento de Escolas de Marzovelos, Viseu. Consultado em 23/06/2011, disponível em http://educapre-marzovelos.blogspot.com/2010/11/blog-post_2845.html.
- ANTÚNEZ, S, *et al.* (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona: Editorial Graú.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BARROS, J. e BARROS, A. (1998). *Psicologia da Educação Escolar II – Professor-Ensino*. Coimbra: Almedina.
- BELL, Judith. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 2ª Ed. Lisboa. Gradiva.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, Lisete; RICARDO, Maria. (1993). *Gerir o Trabalho de Projeto: um manual para professores e formadores*. 2ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino. (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa. Texto Editora.
- COUTINHO, Clara Maria Gil Fernandes Pereira. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. 1ª Ed. Braga: Universidade do Minho.
- CRAVEIRO, Clara. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- CUNHA, Henrique Martins da, *et al.* (1993). *Ser o mesmo e ser outro: dos 3 aos 10 anos*. [1ª ed.]. Lisboa: Contexto.
- DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino Matos. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. (2ª Edição). Coleção: Cadernos Pedagógicos. Edições Asa
- DUARTE, Inês, *et al.* (2000). O conhecimento fonológico In: Duarte, Inês. *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ESTANQUEIRO, António. (2008). *Saber Lidar com as Pessoas*. Editorial Presença.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Centro Nacional de investigação científica.
- FERREIRA, Pedro. (2011). Seminário: Modelos de Planificação. Consultado em 20/12/2011, disponível em ESEPF, não publicado.
- FORMOSINHO, J. (1997). Comentário à Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. In Educação Pré-escolar – legislação. ME-DEB, pp. 29-43.
- GESELL, Arnold, *et al.* (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- GOMÉZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, Isabel Moreno. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das Concepções às Práticas*. 1ª Ed. Editorial Novembro.
- GOUVEIA, João (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga: Expoente.
- GOUVEIA, João. (2008). *Saber avaliar*. Documento fotocopiado. Não publicado.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: o planeamento em Ciências Sociais*. 2ª Ed. S. João do Estoril: Principia.
- HEACOX, Diane. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. 1ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Carlinda. (2000). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm de comum? O que os distingue? Consultado em 3 de Janeiro de 2012, disponível em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- LIBÂNEO, José Carlos. (1994). *Didática*. São Paulo. Cortez Editora.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2000). *Pedagogia e pedagogos. Para quê?*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- LISBOA, Joana, *Refletindo sobre a Formação* in ALONSO, Luísa, ROLDÃO, Maria do Céu. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- LODGER, Liane Ludwig. (2001). *Epistemologia versus pedagogia: o locus do professor de engenharia*. Consultado em 20/12/2011, disponível em <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP010.pdf>
- LOPES, J. C. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para avaliação de competências no processo formativo*. Espanha: Universidade de Salamanca.
- MAIA, João Sampaio. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, Ramiro. (1996). *Educação de Infância e Ensino Básico: diferenças no envolvimento das famílias* in Noesis. A educação em revista. Nº 38
- MATURANA, Humberto. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3º Ed. Belo Horizonte. Editora UFMG.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1º Ciclo* in Organização Curricular e Programas (1º Ciclo).
- MORGADO, J.; PARASKEVA, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Cadernos do CRIAP (15). Porto: ASA Editores.
- MOYLES, Janet R. et al. (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- OLIVEIRA, Alípio; et al. (2007) *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*. 1ª Ed. Braga: Expoente (folhas soltas).
- OLIVEIRA, José. (2005). *Psicologia da Educação 2*. Ensino-Professor. Edições de Psicologia.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; SPODEK, Bernard; et al. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma Práxis de Participação*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., LINO, D., NIZA, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (3ª edição atualizada). Porto, Porto Editora, pág. 13-40.

- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. (2001). *O Mundo da Criança*, Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- PARENTE, Cristina. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão In: Formosinho, Júlia. *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, Cristina. (2004). *Práticas alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, disponível no endereço eletrónico:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- PINHEIRO, Ana, *et al.* (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 6.
- QUINTANA CABANAS, José Maria. (2002). *Teoria da Educação: conceção antinómica da educação*. 1º Ed. Asa.
- QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- REBOUL, Olivier. (1971). *La Philosophie de l'éducation*. (traduzido por Olga Pombo). Paris: Puf, pp. 11-32, disponível no endereço eletrónico:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf>
- ROCHA, António Maia. (2007). *Desiderata - Coleção Migalhas de Amor*. Prior Velho. Paulinas Editora.
- ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANCHES, M. Angelina. (2003). *A avaliação na educação pré-escolar – alguns dilemas e perspectivas*. Revista Edu Ser. Nº1.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial.
- SERRA, Célia Maria Almeida Matos. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, M. Isabel Ramos Lopes da. (1997). *Educação pré-escolar: Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Gabinete Pré-Escolar.
- SIM-SIM, Inês. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina, Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Ed. Lisboa. Livros Horizonte.
- SOUSA, M. J.. (2008). *Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfólios em contexto pré-escolar*.
- TRINDADE, Rui. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas práticas pedagógicas*. Porto: Editora Asa.
- UNIDADES MARISTAS. (2009). Dia do Educador na Escola Marista Sagrado Coração. Consultado em 10/05/2011, disponível em <http://marista.edu.br/2009/10/27/dia-do-educador-na-escola-marista-sagrado-coracao/>
- VASCONCELOS, Teresa. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*, a prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. (2010). *Como Aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, Miguel A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.

- ZABALZA, Miguel A. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, Miguel A. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Perspectivar Educação. 6. 30-55.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 115-a/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão do ensino não Superior.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização curricular do Ensino Básico.
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto – Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10/10/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11/04/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar.

ANEXO A

PRÉ-ESCOLAR

A1 – Registos de incidentes críticos

Nome da criança: M. e V.

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 24/03/2011

Local: Mesa de atividades

Momento do dia: Atividades Livres (manhã)

Incidente:

Quando estava a organizar para as crianças poderem pintar, M. vira-se para a V. e diz:

- “V. esta é a minha folha!”. Prontamente, V. virou-se e respondeu:

- “Não não M., tu não comesas pela letra V”.

Comentário:

Coloquei este registo porque considero importante o reconhecimento das letras por parte da V. Constata-se que esta já sabe o alfabeto e principalmente conseguiu distinguir a letra M da letra V, corrigindo logo o amigo.

Nome da criança: G.

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 24/03/2011

Local: Biblioteca

Momento do dia: Atividades Livres (manhã)

Incidente:

Quando se estava tudo a preparar para o conto da história “Pé de Pai”, G. vem ter comigo e diz:

- “Sabes Joana, eu já consigo comer as couves, mas na sopa não”.

Comentário:

Coloquei este registo porque considero importante a conquista da criança em comer as couves. Esta estava de tal modo contente que decidiu partilhar.

Nome da criança: M. e Educadora

Idade: 5anos

Observadora: Estagiária

Data: 11/05/2011

Local: Área de Acolhimento

Momento do dia: Atividades da manhã

Incidente:

A Educadora em conversa com a Auxiliar de Ação Educativa pede-lhe algumas coisas para fazer. M. perante tal situação, responde:

- “É... assim trabalham em equipa”.

Comentário:

Coloquei este registo pois é deveras importante o raciocínio que M. teve. A criança em questão compreendeu que a educadora e a auxiliar trabalham em conjunto, ou seja, em aprendizagem cooperativa.

Nome da criança: J. e Matilde (Auxiliar de Ação Educativa)

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 29/04/2011

Local: Casas de banho

Momento do dia: Início da tarde

Incidente:

Antes das atividades da tarde, na casa de banho, J. repara que a auxiliar Matilde tem um crachá ao qual lhe pergunta:

- *Aí diz Matilde, não é?*

Matilde responde dizendo:

- *Não J. diz princesa Matilde.*

Ao qual J. prontamente diz:

- *Mas aí está um M, logo é um M de Matilde e não de princesa.*

Comentário:

Coloquei este registo pois apesar de a auxiliar Matilde dizer que está escrito “princesa Matilde”, J. não se mostra convencido e chega mesmo a dizer que é a palavra se inicia com a letra M. J. conhece a letra M e por isso lhe diz que é um M de Matilde e não de princesa.

A2 – Registos contínuos

Nome da criança: B. T. e R.

Idade: 5/6 anos

Observadora: Estagiária

Data: 17/05/2011

Local: Centro de atividades

Momento do dia: Atividades da tarde

Observação:

A educadora questiona T. sobre a atitude que teve de manhã perante o seu amigo R. T. hesita um pouco dizendo que não sabe o que disse. A educadora convida-o a pensar um pouco. Assim, T. responde dizendo que tinha dito ao R. que o seu lanche não prestava. Perante isto, a educadora conversa calmamente com T. dizendo que a sua atitude não foi a mais correcta. T. prontamente apressa-se dizendo que R. também lhe tinha atirado a mochila e dito qualquer coisa. Deste modo, R. entra na conversa negando o amigo. T. perante tal situação responde que R. está a mentir e que foi verdade. Houve trocas de “sim sim” e “não não” até que R. virou-se para a educadora e disse-lhe que “o T. durante o intervalo mostrou a *pillinha*”. Todas as crianças começam-se a rir e T. enervado começa a chorar.

A educadora perante tal delicada situação pede a T. que tenha calma e é interrompida por B. que lhe afirma que foi verdade. As crianças ainda se riram mais e T. enervado dirige-se para a porta. No entanto, é interceptado pela educadora que lhe afirma para não sair. T. nega mas a educadora pede-lhe para falarem. É então que a educadora começa a explicar que é normal nesta idade as crianças terem curiosidade sobre o seu corpo mas que fica mal andar a mostrar a nossa intimidade aos outros. Depois dirige-se a R. dizendo que o que fez não foi um gesto bonito. R. ouve a educadora com bastante atenção. T. acalma-se.

Nome da criança: R., J. e M.

Idade: 4anos

Observadora: Estagiária

Data: 2/05/2011

Local: Área de Acolhimento

Momento do dia: Atividades da manhã

Observação: Após o diálogo das cores do “fogo” para o foguetão, eis que R. refere que falta fazer a porta para o foguetão. Todos acenam afirmativamente. De seguida, a Estagiária comunica que o foguetão é demasiado pequeno para as crianças caberem lá dentro. Por isso, M. prontamente diz que poderíamos colocar um peluche lá dentro. Tal como aconteceu com a primeira viagem ao espaço, que segundo J. era uma cadela chamada *Laika*. Ficou então assim decidido que colocaríamos um objeto dentro do foguetão.

A3 – Registo de Amostragem de Acontecimentos

Intervenientes: T. e P.

Observadora: Estagiária

Data: 06/04/2011

Tempo de observação: 10h25 – 10h30

Antecedente: Começo a formar comboio para ir com as crianças para o parque brincar.

Comportamento:

P. entra no comboio direitinha atrás dos seus colegas, quando T. lhe dá um forte encontrão para ficar na fila.

Consequente:

P. começa a chorar, dirigindo-se a mim a contar o sucedido.

Utilização do jogo depois de apresentado

Data: 09 a 10 de Maio de 2011

<i>Nome da criança</i>	9	10	<i>Registo de observações:</i>
A.		→	Apesar de pegar no jogo, não o montou, teve a ver os colegas a fazê-lo.
M.		→	Apesar de estar com o grupo, não dava as peças aos amigos, para montar.
M. B.		→	Esteve empenhada em montar uma figura do tangram.
M. V.		→	Esteve, igualmente, empenhada em montar uma figura do tangram.
M.	→		Por dois dias seguidos, pegou no jogo e começou a montar.
R.		→	Como viu tantas pessoas interessadas também quis ajudar.
T. S.	→	→	Esta criança já gostava de jogos, por isso gostou desta nova aquisição e no segundo dia pegou no jogo e começou a montá-lo.

A4 – Registo de Verificação ou de Controlo

	Competências Domínio Afetivo	Coordena os movimentos do seu corpo de forma livre					Orientação no espaço					Lateralidade					Desenvolve a Grande Motricidade				
		RMD	RAD	DA	DB	BMB	RMD	RAD	DA	DB	BMB	RMD	RAD	DA	DB	BMB	RMD	RAD	DA	DB	BMB
C R I A N Ç A S	A.A				X					X				X					X		
	A.S				X					X				X					X		
	C.F				X					X				X					X		
	C.A				X					X				X					X		
	F.				X					X				X					X		
	G.				X					X				X					X		
	H.				X					X				X					X		
	J.				X					X				X					X		
	M.				X					X				X					X		
	M.B				X					X				X					X		
M.				X					X				X					X			
M.R				X					X				X					X			
M.V				X					X				X					X			
M.				X					X				X					X			
M.				X					X				X					X			
P.				X					X				X					X			

R.				X					X				X					X		
R.M				X					X				X					X		
R.S				X					X				X					X		
R.				X					X				X					X		
R.C				X					X				X					X		
T.S				X					X				X					X		
T.B				X					X				X					X		
V.T			X						X			X						X		
V.D.				X					X				X					X		
V.				X					X				X					X		

RMD - Revela Muitas Dificuldades;

RAD - Revela Algumas Dificuldades;

DA - Desenvolvimento Adequado

DB - Desenvolvimento Bom;

DMB - Desenvolvimento Muito Bom

A5 – Grelhas de Análise

Ambiente seguro		
Dados indicativos de um <u>ambiente seguro</u> , isto é, de que não há sinais evidentes de perigo:	Sim	Não
Detergentes, remédios, etc. estão guardados fora do alcance das crianças (prateleira alta ou armário fechado à chave);	X	
Não há fios elétricos soltos e as tomadas estão colocadas acima ao nível das crianças;		
Os brinquedos e equipamentos estão em bom estado;	X	
Peças de mobiliário (prateleiras, armários, espelhos, etc.) estão seguras e estáveis, sem oferecer perigo para as crianças;	X	
O chão está alcatifado;		X ¹
Não há brinquedos ou tintas tóxicas;	X	
Existe um plano de ação para as situações de emergência (ex: fogo) que inclui o modo como os adultos transportarão as crianças para fora;		
Esse mesmo plano está afixado e bem visível em vários pontos da escola;		
Existem números telefónicos de emergência junto do telefone, dentro de cada sala;		
Existem fichas individuais indicativas do modo de contacto com os pais em caso de emergência;	X	
Pelo menos um adulto está sempre presente para supervisionar as crianças;	X	
É permitido à criança correr certos riscos, embora dentro de uma certa margem de segurança (por exemplo, objetos ou atividades potencialmente perigosos só são usados ou realizados mediante a supervisão adulta);	X	
A interação é desejada mas existe proteção para que as crianças não se magoem nem com os materiais nem umas com as outras;	X	
Existe pelo menos um extintor de incêndio colocado à entrada de cada sala.		

¹ Apesar de não estar alcatifado, o chão é bastante seguro, ou seja, é antiderrapante

Ambiente saudável		
	Sim	Não
Existe consistência na lavagem de mãos antes e após as refeições, depois de atividades que envolvam tinta, cola, etc.	X	
Existe um lavatório, dentro da própria sala, ao nível das crianças, para lavagem das mãos;		X ²
Efetuem-se lavagens regulares dos brinquedos e outros objetos;		
Os adultos não fumam nas salas onde estão as crianças;	X	
O chão está limpo;	X	
Os adultos responsáveis têm conhecimento das necessidades nutricionais das crianças;	X	
A armazenagem e preparação da comida são apropriadas;	X	
Em caso de alergias alimentares, estas são devidamente dadas a conhecer ao pessoal;	X	
A área das refeições está limpa e é atrativa;	X	
Os adultos são capazes de reconhecer sintomas de doenças comuns;	X	
Existe controlo e registos relativos às vacinas das crianças;	X	
Materiais de primeiros socorros estão disponíveis (pensos, eozina, água oxigenada, termómetro, supositórios, etc.);	X	
Em relação a cada criança, o adulto responsável dispõe de informações médicas e tem uma forma de contacto com os pais em caso de emergência (ex. nº de telefone)	X	

² Apesar de não existir um lavatório na sala, existe uma proximidade entre a sala e a casa de banho

Ambiente de desenvolvimento e bem-estar		
	Sim	Não
<u>- espaço físico</u>		
Cada criança tem um espaço individual (cubículo, armário, cabide, etc.) para arrumar objetos pessoais;	X ³	
O ambiente inclui aspetos suaves e aconchegadores, possibilidade de isolamento ou afastamento por parte de alguma criança que o deseje;	X	
O ambiente inclui espaços que permitem uma alta mobilidade;	X	
Existe espaço para arrumar brinquedos e outros materiais, pelas crianças, depois de usados;	X	
As janelas estão suficientemente baixas para que as crianças possam olhar para fora;	X	
A temperatura e o grau de humidade são confortáveis;	X	
Existe uma variedade de desenhos, posters, móveis, etc.;	X	
O acesso a lavatórios ou casa de banho está facilitado para as crianças;	X	
Existe um espaço direto a espaços exteriores;	X	
Existe um espaço exterior aberto para dias de sol ou bom tempo;	X	
Existe um espaço exterior coberto para os dias de chuva;		X ⁴
O espaço exterior é fácil supervisionar (não há áreas escondidas em que as crianças não podem ser vistas);		X ⁵
O espaço exterior tem fácil escoamento de águas;	X	
O espaço exterior está coberto com uma superfície não dura (ex: areia e relva) onde as crianças podem sentar, correr, saltar, etc.	X	
O espaço físico não está muito ocupado (demasiadas crianças, equipamentos demasiado grandes, etc.) o que permite uma mobilidade da criança e não limitação da sua movimentação.	X	

³ Cada criança tem o seu cabide, todavia na sala existe um espaço destinado às mochilas do lanche e do ballet/karaté

⁴ Existe apenas um espaço interior para os dias de chuva.

⁵ Neste aspeto, apesar de haver uma zona escondida, existe sempre um adulto a controlar a situação.

Ambiente de desenvolvimento e bem-estar		
	Sim	Não
<u>- materiais, equipamentos e atividades</u>		
Existe uma quantidade razoável de brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, o que lhes permite não terem de esperar mais do que alguns minutos para os usar;	X	
Existem materiais e equipamentos que permitem quer jogos calmos (livros, puzzles) quer jogos mais atrativos (estruturas para trepar, bolas);	X	
Existem oportunidades para correr e trepar tanto no interior como no exterior;	X	
Existem atrativos livros de histórias ou de imagens;	X	
Existem alguns ou todos estes materiais: tintas, lápis, canetas, plasticina, argila ou barro, massa de farinha, areia, água, papel, etc.	X	
Existem dois ou mais dos seguintes brinquedos e equipamentos: jogos (puzzles, lotos, etc.) e brinquedos musicais;		X ⁶
Materiais de construção (blocos, caixas com diferentes entradas, legos, madeiras, etc.)	X	
No espaço exterior existem dois ou mais dos seguintes brinquedos e equipamentos: materiais de construção (blocos, madeiras, etc.), caixa de areia e brinquedos para a areia, escorregas, baloiços, pneus, triciclos;	X	
Os brinquedos ou outros materiais estão acessíveis à criança (em prateleiras baixas, cestos, etc.) que não tem necessidade de estar sempre a pedi-los;	X	
Os tempos de lavagem de mãos, de fazer chichi, das refeições, etc. são encarados como tempos curriculares muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, através do desenvolvimento de interações que se caracterizam por respeito, responsabilidade e reciprocidade;	X	
O jogo livre é muito valorizado;	X	
As crianças estão ocupadas com várias atividades (histórias, canções, pintura, construções, etc.) individualmente, em grupo, dirigidas ou não pelo adulto;	X	
Tanto as crianças como os adultos têm o cuidado de limpar e arrumar os locais e os materiais após as atividades.	X	

⁶ Por se encontrarem na faixa etária dos 5 anos, já não existem brinquedos musicais.

Ambiente de desenvolvimento e bem-estar

	Sim	Não
<u>- Interação adulto-criança</u>		
Existem suficientes adultos que garantem uma atenção individualizada;	X	
O educador sorri, conversa e é afetuoso com todas as crianças;	X	
O educador estabelece contactos físicos calorosos durante as tarefas de rotina (explica gentilmente à criança, sorri enquanto lhe dá a comida, etc.);	X	
O educador ajuda e mostra compreensão e atenção com a criança que se magoa ou que está perturbada;	X	
Frequentes interações positivas ao longo do dia (o educador inicia interações verbais e físicas, responde quando a criança inicia a interação, mostra alegria na atividade da criança);	X	
Os adultos explicam claramente o que desejam, com palavras que as crianças compreendem, frequentemente ajoelhando-se, debruçando-se e olhando bem para a criança;	X	
Os adultos não passam a maior parte do seu tempo com uma determinada criança enquanto outras não têm a atenção individualizada;	X	
Os adultos ensinam coisas às crianças mas não escolarizam as atividades em demasia (ensinar, compreender explicações informais, indicar o nome das coisas, ler, etc.);	X	
Os adultos encorajam na criança o desenvolvimento do sentido do Eu através do conhecimento do próprio corpo, uso do nome, promovendo a identificação cultural;	X	
Os adultos reconhecem e aceitam os sentimentos das crianças e permitem a sua expressão de um modo adequado;	X	
Os adultos controlam e orientam os comportamentos das crianças utilizando o encorajamento, sugestões e elogio mais do que ordens, comando, proibições, críticas ou reprimendas, punições físicas ou verbais;	X	
Em situações de conflito os adultos encorajam as crianças para a resolução de problemas.	X	
A educadora valoriza a opinião e o saber de cada criança.	X	

Ambiente de desenvolvimento e bem-estar		
	Sim	Não
<u>- interações no grupo</u>		
As crianças parecem estar felizes (rindo, sorrindo, brincando);	X	
As crianças estão ocupadas e envolvidas nas atividades (não vagueiam sem objetivo, não estão sentadas olhando vagamente, não estão em longas esperas) ⁷ ;	X	
Cada criança gasta algum tempo interagindo com outras crianças (brincando, conversando, trabalhando em conjunto);	X	
As crianças parecem gostar umas das outras (ajudando, sorrindo, dando aprovação, brincando);	X	
Não há brigas frequentes (batendo, beliscando, mordendo, atirando objetos);	X	
As crianças podem escolher atividades à sua vontade;	X	
As crianças respeitam-se e elogiam o trabalho dos colegas (desenhos, pinturas, papel do responsável de sala).	X	

⁷ No entanto existe uma criança que cada vez que se inicia alguma actividade pede sempre para ir à casa de banho.

Projeto pedagógico

	Sim	Não
Dados indicativos de que o <u>programa</u> está bem organizado, objetivado e responde às necessidades dos participantes, que os objetivos dos responsáveis são o desenvolvimento social e afetivo, atuando os adultos (educadores e pessoal auxiliar) como profissionais:		
Existe um projeto pedagógico ou programa educativo, subjacente às atividades;	X	
O programa é suficientemente flexível para responder às necessidades especiais e características particulares de uma determinada criança;	X	
<u>- profissionalismo</u>		
O pessoal adulto tem capacidade para explicar como é que a organização do ambiente, o jogo livre, as atividades de prestação de cuidados às crianças, as relações com as crianças, etc. respondem a um programa de desenvolvimento de competências físicas e intelectuais, sociais e afetivas (ex. motricidade fina e grosseira, competências cognitivas, resolução de problemas, competências comunicacionais, etc.)	X	
Os adultos (educadores e pessoal auxiliar) encaram a educação e desenvolvimento da criança como uma importante carreira profissional e como uma atividade que necessita de atualização contínua (vão a encontros, colóquios, leem livros, revistas, etc.)	X	
Efetua-se registos individuais acerca dos comportamentos e desenvolvimento das crianças.	X	

A6 – Observação direta

Caracterização dos planetas por tamanho: maior/ menor

Estando nós a pesquisar os planetas que constituem o Sistema Solar, esta semana estivemos a ver qual era o planeta maior (Júpiter) e o planeta menor (Mercúrio).

Aprendemos, ainda, com o nosso corpo a representar os símbolos de maior e de menor.

(excerto extraído do blog do grupo)



Esta atividade foi a primeira a ser observada. Foi importante realizar esta observação na medida de perceber as estratégias da educadora e as interações adulto/criança.

A7 – Grelhas de Avaliação

	Indicadores de avaliação		
Intervenientes observados	Identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los segundo os critérios pretendidos (como o maior e o menor);	Identifica os conjuntos das peças pequenas, médias e grandes,	Conta quantos objetos tem uma dada propriedade;
F. C.	Foi pedido que agrupasse um conjunto das estrelas de 5 bicos, concretizando satisfatoriamente.	Soube identificar as peças grandes.	Ao agrupar o conjunto de 5 bicos teve necessidade de ir um a um recolhendo as estrelas.
H. F.	Não foi pedido.	Foi pedido que agrupasse as estrelas grandes, médias e pequenas. Demorou um pouco, mas concretizou.	Não foi pedido.
J.A.	Foi pedido que agrupasse um conjunto das estrelas de 7 bicos, concretizando satisfatoriamente.	Conseguiu identificar as estrelas grandes, das médias e pequenas. Teve necessidade de dizer que os bicos das estrelas médias eram iguais às das estrelas pequenas. Por isso, foi confirmar. Começou a contar os bicos e logo percebeu que eram diferentes.	Não foi pedido.
M. C.	Identificou bastante bem as estrelas cadentes, distinguindo-as das outras estrelas.	Não foi pedido.	Não foi pedido.
M. P.	Foi pedido que agrupasse um conjunto das estrelas de 6 bicos, concretizando satisfatoriamente.	Identificou bastante bem as peças grandes.	Não foi pedido.
M. B.	Não foi pedido.	Identificou as peças pequenas distribuindo-as pelo chão.	Contou as estrelas grandes com sucesso.
R. M.	Não foi pedido.	Identificou as estrelas grandes e distribuiu-as pelo chão.	Conseguiu contar as estrelas grandes apesar de na contagem saltar uma estrela.

1º Ciclo do Ensino Básico

A8 – Grelhas de Observação/avaliação

- **ATIVIDADE (Língua Portuguesa)**

	Expressa-se de forma confiante a audível.		Identifica acentos gráficos.		Identifica a sílaba tónica.		Identifica a palavra primitiva.		Pontua frases, identificando os sinais de pontuação.		Explica expressões por palavras próprias.		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
A. O.			x		x		x		x		x		
A. S.			x		x		x		x		x		Não sabe família de palavras.
A.				x	X confunde a acentuação		x		x		x		
B. A.			x		X não sabe o nome		x		x		x		
B. F.													
B. M.			x		x		x		x		x		
B.		X falou muito acelerado (e baixo)	x		x		+/-		x		x		
D.		x											
F.	x		x		x		x		x			X	enrola muito o texto, não chegando a nenhuma conclusão

G.				x	x		x		x		x		
H.			x		x		x						
H. C.													
H. S.			x		x	Não sabe	x		x		x		
I.													
J.			x			x	x		x		x		
J. A.			x		x		x		x		+/-		
M.				x	x		x		x		x		
M. G.			x		x		x		+/-		x		
M. S.			x		x		x		x		x		
M.													
P. B.			x		x		x		x		x		
P. L.				x	x		x		x		x		
R.				x		x		x	x		Vagueia muito		
S.			x		x		x		x		x		
T.		Fala muito baixo e aceleradamente											
V.			x		x		x		x		x		

- **ATIVIDADE (Estudo do Meio)**

	Conhece episódios da nossa História que relatam casos de amor, santidade, lutas e conquistas.		Identifica alguns episódios da nossa História.		Observações
	S	N	S	N	
A. O.	x				
A. S.					N/ Obser.
A.					N/ Obser.
B. A.					Não consegue resumir a apresentação do colega.
B. F.					N/ Obser.
B. M.					N/ Obser.
B.					N/ Obser.
D.					Não sabe explicar o milagre das Rosas, nem explica a tática do quadrado.
F.					N/ Obser.
G.					N/ Obser.
H.					N/ Obser.
H. C.					Sabe explicar o milagre das Rosas e identificou o ano da

					Batalha de Aljubarrota.
H. S.					Não explica a tática do quadrado.
I.					N/ Obser.
J.					Sabe o nome da batalha de Aljubarrota mas não sabe o ano.
J. A.					Explica a tática do quadrado.
M.					N/ Obser.
M. G.					Explica corretamente o que ouviu.
M. S.					N/ Obser.
M.					Não sabe o rei da altura da tática do quadrado.
P. B.					Não explica a tática do quadrado.
P. L.					N/ Obser.
R.					Explica a história de Pedro e Inês apesar de acrescentar algumas coisas.
S.					N/ Obser.
T.					Explica o que ouviu.
V.					N/ Obser.




- **ATIVIDADE (Expressão Dramática)**




	Capacidade de dramatização		Capacidade de improvisação		Observações
	Com facilidade	Com dificuldade	Com facilidade	Com dificuldade	
A. O.	x				
A.S.	x				
A.	x				
B. A.	x				
B. F.	x				
B. M.	x				
B.	x		x		
D.	x				
F.	x				
G.	x				
H.	x				
H. C.	x				
H. S.					
I.	x				
J.				x	Dificuldade em interpretar o papel de D. Afonso Henriques.
J. A.	x				
M.	x				
M. G.	x				
M. S.	x				
M.		x		x	Dificuldade em interpretar o papel D. Teresa.

P. B.	x				
P. L.	x				
R.	x				
S.	x				
T.	x		x		
V.	x		x		




A9 – Grelhas de Autoavaliações dos alunos (exemplos)

- Língua Portuguesa




			
Sabes o que é um adjetivo?	X		
Consegues identificar o adjetivo?	X		
Consegues classificar o adjetivo quanto ao grau?		X	
Consegues construir frases de acordo com o grau apresentado?		X	

			
Sabes o que é um adjetivo?	X		
Consegues identificar o adjetivo?	X		
Consegues classificar o adjetivo quanto ao grau?		X	
Consegues construir frases de acordo com o grau apresentado?	X		

• Matemática

	 (com facilidade)	 (com alguma dificuldade)	 (com muita dificuldade)	Comentários
Lês e representas números?	X			
Consegues classificar os sólidos geométricos?	X			
Consegues localizar números na reta numérica?	X			
Consegues identificar os múltiplos?	X			
Resolves operações de adição, subtração, multiplicação e divisão?	X			
Qual das operações tens mais dificuldade?				resolvo todas com facilidade sem problemas
Resolves problemas?	X			

• Matemática

	 (com facilidade)	 (com alguma dificuldade)	 (com muita dificuldade)	Comentários
Lês e representas números?	X			
Consegues classificar os sólidos geométricos?	X			
Consegues localizar números na reta numérica?	X			
Consegues identificar os múltiplos?	X			
Resolves operações de adição, subtração, multiplicação e divisão?		X		
Qual das operações tens mais dificuldade?				divisão
Resolves problemas?	X			

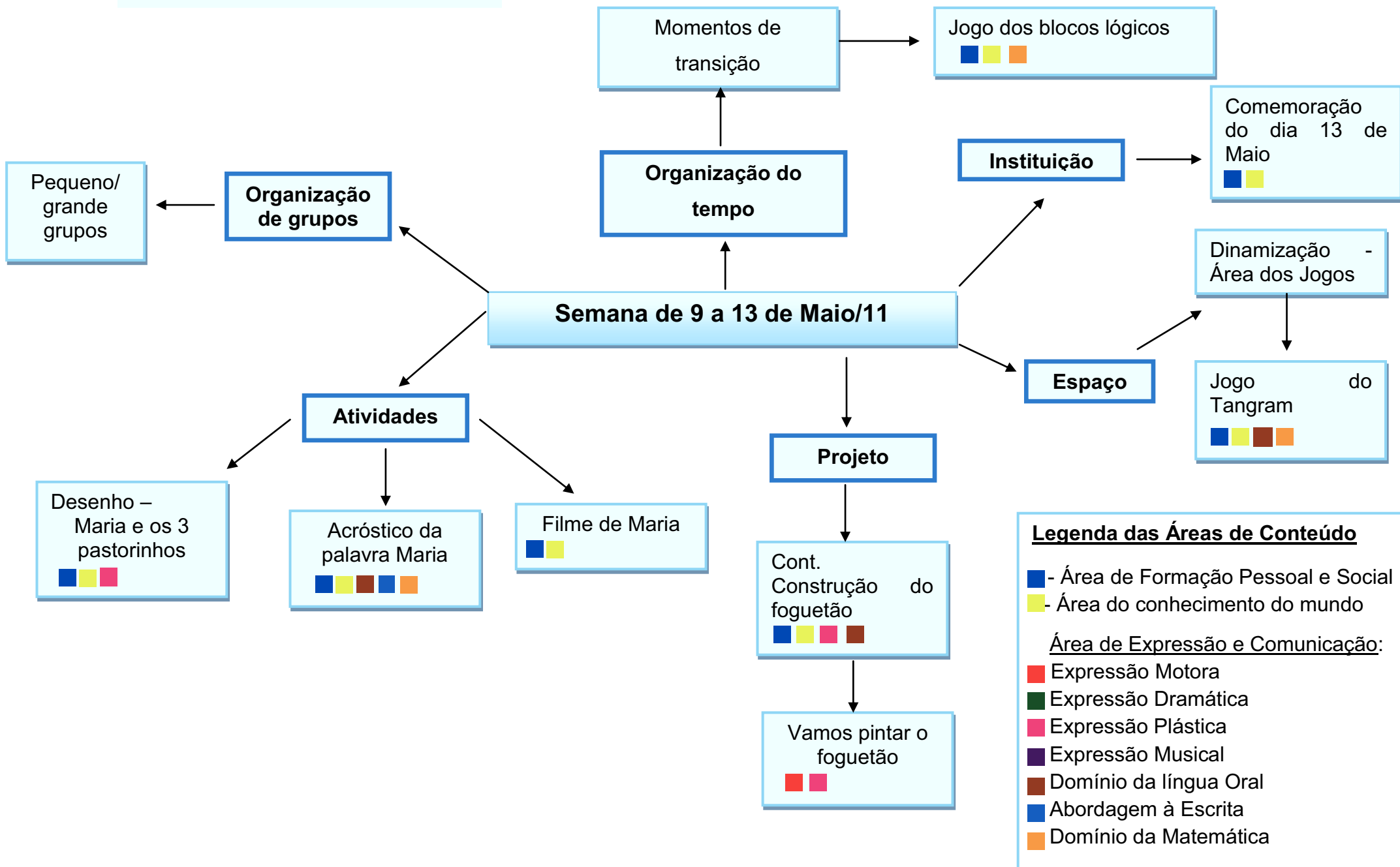
A10 – Observação direta

Data	Contexto de observação	Situações observadas
15/11/2012	Sala de aula – aula de matemática	R. sente alguma dificuldade nos exercícios de matemática e questiona os colegas do lado para o ajudar. Os colegas prontificam-se mas fazem imenso barulho, o que perturba a sala de aula. Entretanto, a colega estagiária vai ao encontro dos alunos em questão e dialoga com estes.
14/12/2011	Sala de aula	S. em quase todas as aulas deixa cair material e como consequência não para quieta no seu sítio, perturbando os restantes colegas que estão a resolver as atividades concentrados.
09/01/2012	Sala de aula	J. e P.L. demoram imenso tempo na concretização das atividades. No entanto a colega estagiária diz que o tempo está a acabar e estes terão de se despachar. Enquanto isso, a colega estagiária realiza revisões com os restantes alunos.

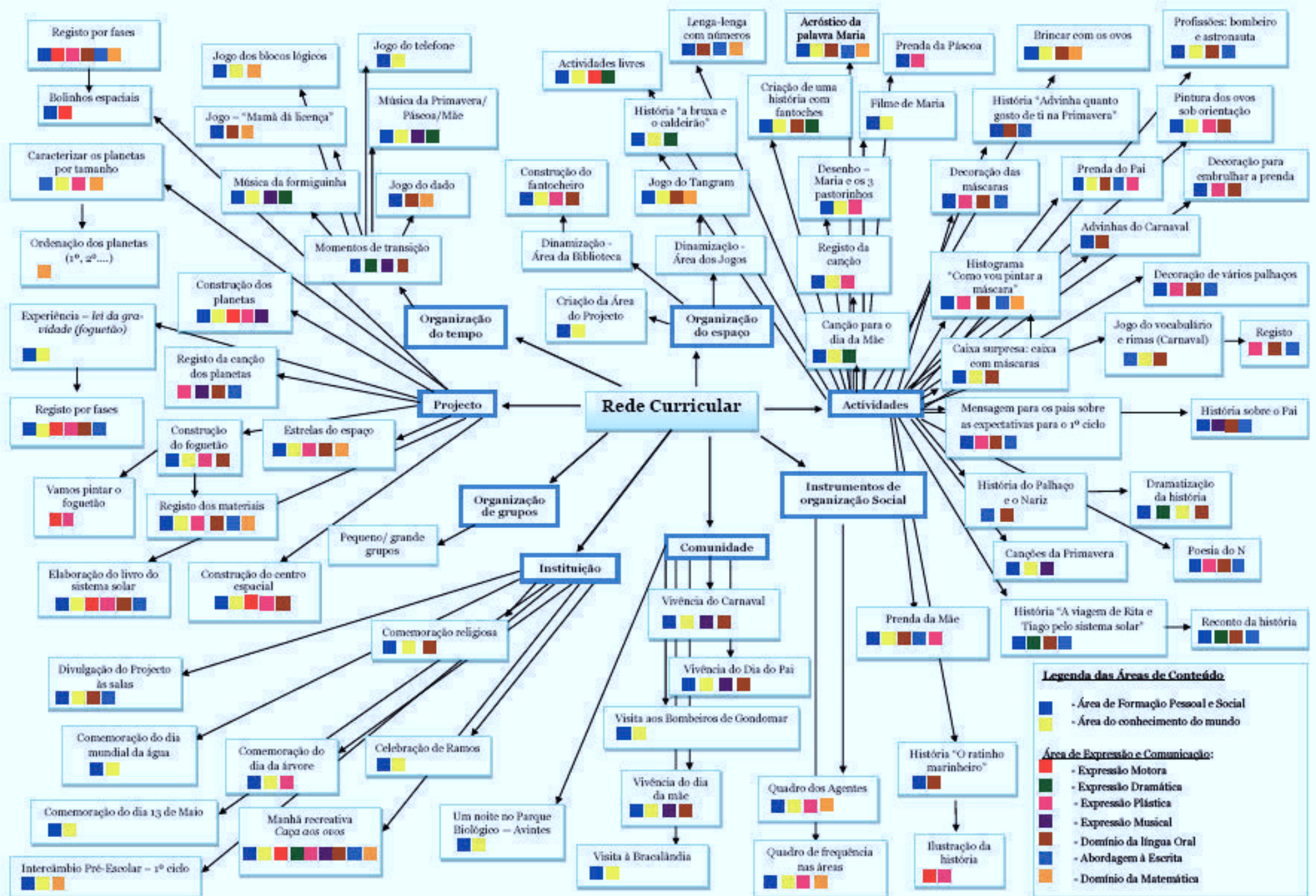
ANEXO B

PRÉ-ESCOLAR

B1 – Planificação em rede



B2 – Rede Curricular



B3 – Planificação das crianças (quadrados) e dos adultos (círculos)



1º Ciclo do Ensino Básico

B4 – Planificação de uma atividade (1^{as} Planificações)

PLANIFICAÇÃO PORTUGUÊS	4ºANO	Data: 2 de novembro de 2011
	Professora Cooperante: A.M.	<i>Estagiária: Joana Alves</i>
	Orientadora: Ana Gomes	

OBJETIVOS

- Consolidar os conteúdos abordados:
- Identificar palavras com ditongos.
- Identificar a palavra primitiva.
- Escrever palavras que pertençam à área vocabular de determinado tema.
- Escrever palavras que pertençam à mesma família de determinado tema.
- Identificar palavras quanto à acentuação.

COMPETÊNCIAS POSSÍVEIS de DESENVOLVER

- Maior segurança no domínio dos conteúdos a serem avaliados.

ÁREAS CURRICULARES

Língua Portuguesa

B5 – Última Planificação

Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os ditongos. - Identificar dígrafos. - Identificar a palavra quanto à acentuação. - Classificar palavras quanto ao número de sílabas. - Descobrir a palavra primitiva. - Elaborar áreas vocabulares. - Identificar sinais de pontuação. - Descobrir antónimos/sinónimos. - Classificar morfológicamente palavras dadas. - Identificar o plural/singular. 	Áreas Curriculares: Língua Portuguesa		
ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento/ Oração <p>A estagiária fará o acolhimento dos alunos da seguinte forma, pede que se coloquem todos de pé e que lhe digam quem é a fazer a oração. Seguidamente começam a fazer a oração.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual de LP – Funcionamento da Língua (Pág. 64/65) <p>A estagiária dialoga com os alunos sobre os conteúdos abordados em Língua Portuguesa. Se ainda se lembram do que demos? Que tipo de conteúdos é que já aprendemos? Etc. Posteriormente, a estagiária solicita os alunos a abrirem o manual de LP (pág. 64/65). Faz uma breve apresentação dos exercícios pretendidos e, de seguida, os alunos começam a fazê-la. Caso haja dúvidas, estas serão tiradas no decorrer das mesmas, individualmente.</p> <p>Se os alunos acabarem mais cedo a resolução da ficha, a estagiária entregará uma ficha de gramática.</p>	<p><u>Manhã</u> 40 min.</p>	<p>MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual de LP; - Lápis; - Borracha. <p>HUMANOS</p> <p>Professora titular de Turma; 26 alunos;</p> <p>Professora estagiária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa: - Grelha de avaliação

Objetivos: - Compreender o algoritmo da divisão com 2 dígitos no divisor. - Realizar o algoritmo da divisão com 2 dígitos no divisor.	Áreas Curriculares: Matemática		
ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>• Conceito de Divisão/ divisão com 1 algarismo</p> <p>Antes de iniciar a divisão com 2 algarismos, a estagiária recorda com os alunos sobre o que é a divisão, e divisão com 1 algarismo.</p> <p>Desta forma, coloca a seguinte questão: “Eu tenho 26 alunos e gostaria de os dividir em 5 grupos. Como faço para conseguir?”. Os alunos terão de chegar a algumas conclusões: efetuar uma operação de divisão. Assim, coloca no quadro:</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px dashed cyan; padding: 5px; margin-right: 10px;">dividendo</div> <div style="margin-right: 10px;">→</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 26 \\ 5 \overline{) 26} \\ \underline{10} \\ 16 \\ \underline{15} \\ 1 \end{array}$ </div> <div style="margin-right: 10px;">←</div> <div style="border: 1px dashed red; padding: 5px;">divisor</div> <div style="margin-right: 10px;">←</div> <div style="border: 1px dashed green; padding: 5px; margin-left: 10px;">quociente</div> <div style="margin-left: 10px;">←</div> <div style="border: 1px dashed orange; padding: 5px; margin-left: 10px;">resto</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;"> <p>Dividendo – é a quantidade que se pretende repartir;</p> <p>Divisor – é o nº de partes iguais em que queremos repartir a quantidade;</p> <p>Quociente – é o valor de cada uma das partes iguais;</p> <p>Resto – é o que resta.</p> </div> <p>• Divisão com 2 algarismos</p> <p>Depois de lembrados os conceitos, a estagiária continua... muito bem! Já aprenderam a efetuar uma divisão cujo divisor é um número com 1 algarismo.</p> <p>O que acontece quando o divisor tem 2 algarismos?</p>	<p><u>Manhã</u></p> <p>45 min.</p>	<p>MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Matemática; - Lápis; - Borracha. <p>HUMANOS</p> <p>Professora titular de Turma; 26 alunos; Professora estagiária.</p>	<p>• Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção dos alunos; - Respostas dos alunos aos exercícios.

$$\begin{array}{r} 639 \\ 41 \overline{) } \end{array}$$

Começamos a divisão pelos algarismos do dividendo, que estão mais à esquerda, procurando um nº igual ou superior ao divisor. Neste caso é o nº 63.

$$\begin{array}{r} 639 \\ 41 \overline{) } \\ 22 \quad 1 \end{array}$$

Posteriormente, vamos ver quantas vezes o nº que encontramos no dividendo cabe no divisor.
Então: $1 \times 41 = 41$; $2 \times 41 = 82$

$$\begin{array}{r} 639 \\ 41 \overline{) } \\ 229 \\ 24 \end{array}$$

Descemos o algarismo seguinte (o **9**) e repetimos o mesmo processo.
Então: $1 \times 41 = 41$; $2 \times 41 = 82$; $3 \times 41 = 123$;
 $4 \times 41 = 164$; $5 \times 41 = 205$; $6 \times 41 = 246$
Terminou a operação. O quociente é **15** e o resto **24**.

Posteriormente, a estagiária poderá explicar outra alternativa de resolução da divisão com 2 algarismos. Quando a estagiária perceber que não existem dúvidas, coloca no quadro alguns exercícios para os alunos resolverem. Estes terão de os realizar no caderno de matemática. Posteriormente, ou à medida que os exercícios são resolvidos, efetua-se a respetiva correção.

ANEXO C

PRÉ-ESCOLAR

C1 – Registo de aprendizagem (formas geométricas)

Nome da criança: P.

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 22/02/2011

Local: Centro de atividades

Momento do dia: Atividades Livres (manhã)

Incidente:

Aquando a realização da atividade do palhaço, virei-me para a P. e perguntei-lhe que figuras geométricas estavam na “barriga” do palhaço. Ela respondeu prontamente:

- “São quadrados e triângulos, Joana, não vês?!”

Comentário:

Coloquei este registo porque considero importante a pertinência que a P. demonstrou, ela reconhece eficientemente as formas geométricas.

C2 – Registo de aprendizagem (adição e subtração)

Nome da criança: M. e R. **Idade:** 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 07/04/2011

Local: Centro de atividades

Momento do dia: Atividades (manhã)

Incidente:

Aquando a realização do jogo com os ovos, R. não consegue acompanhar o raciocínio e M. prontifica-se a ajudar:

- *R. olha para os meus dedos, estás a ver? Estão 5, se acrescentarmos mais 3 ficam 8: 1,2,3,4,5,6,7,8, e se pusermos 2, estão 10:9,10 percebeste?*

- *Agora estão 10 dedos, se tiramos 2, ficam 8 dedos. Percebeste?*

Comentário:

Coloquei este registo porque considero importante a interação criança-criança. M. compreendeu o raciocínio de matemática e por isso prontificou-se logo de ajudar a sua colega, pois não estava a perceber.

C3 – Registo fotográfico (aprendizagem significativa: autonomia)

Registo fotográfico – aprendizagem da criança



Nome da criança: G.

Idade: 5 anos

Data: 28 de Março de 2011

Comentário da criança:

G. chega à sala e diz-me:

– *Sabes Joana, eu já sei apertar os atacadores sozinha.*

Joana – *A sério? Já consegues?*

G. – *Sim, o meu pai dá dois, mas eu já consigo dar um nó, queres ver?*

Comentário da Estagiária: G. já consegue atar os atacadores sozinha. Para ela foi uma vitória e tem consciência que já é capaz de realizar, sem ajuda, esta tarefa que é tão indispensável no dia-a-dia.

1º Ciclo do Ensino Básico

C4 – Registo de um aluno

Nome da criança: P.

Idade: 9 anos

Observadora: Estagiária

Data: 10/01/2012

Local: Casa da Música

Momento do dia: manhã

Incidente:

Depois de realizarmos o *workshop* na Casa da Música, viemos embora mas P. decidiu trazer um prospeto sobre os espetáculos. Dialoguei com P. que não o deveria fazer pois se o assim fizesse todos os colegas iriam querer e não havia para todos. Posteriormente, a professora constatou que P. trazia um prospeto e justificou tal como lhe tinha dito. No entanto, P. não gostou e ficou amuado. Veio o caminho para a camioneta assim. Posteriormente tirou-se uma foto mas este não sorri.

C5 – Registo da relação dos alunos uns com os outros

Observadora: Estagiária

Data: 14/12/2011

Local: Sala de aula

Momento do dia: manhã

Enquanto a colega estagiária dava a aula, fui observando a seguinte situação:
- numa atividade de Língua Portuguesa era pedido num exercício para os alunos fazerem a caracterização física e psicológica de um dos colegas da turma. Assim sendo, depois de terminado o exercício, os alunos contaram o que tinham elaborado.

Desta forma, houve testemunhos em que referiram que o colega escolhido era de confiança e que podiam contar com ele em qualquer situação; outros acrescentaram que não gostariam de perder a amizade ou o contacto no futuro.

C6 – Registo de desenhos de alguns alunos (onde demonstram ser criativos e perfeccionistas)

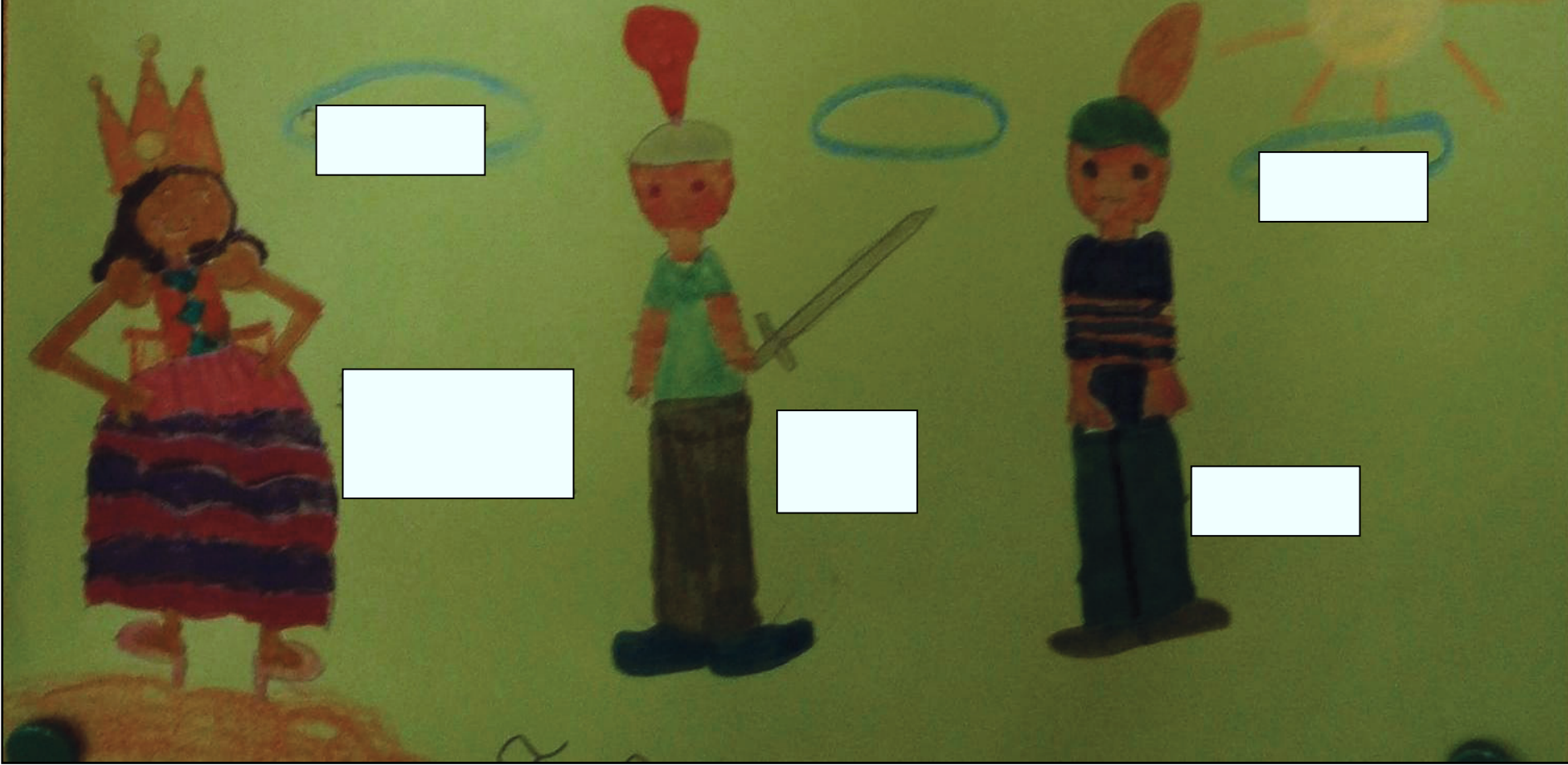


Dia de Reis

Vieram os três Reis Magos
Das suas terras distantes
Guiados por uma estrela,
Cujos raios cintilantes
Os levaram ao Deus Menino
Que, a sorrir de bondade,
Recebeu os seus presentes
E os acolheu com amizade.



um grupo para derrubar D. Leonor e matar o Conde Andreino.
O escolhido foi o mestre de cloas.



ANEXO D

PRÉ-ESCOLAR

D1 – Avaliação Semanal: 21 a 25 de fevereiro (excerto)

Para encetar o tema do Carnaval, a semana começou bem agradável com a apresentação da história que se designava “O Palhaço e o Nariz”. Quando me estava a vestir tive arrepios porque não sabia como iriam reagir as crianças, muitas questões me passavam pela cabeça “Será que vão gostar?” “Será que estou bem assim?”, tive inclusive alguns momentos em querer desistir pois estava bastante nervosa e ansiosa, sobretudo. No entanto, qual o meu espanto, mal entrei na sala senti uma energia enorme, não sei o que me aconteceu, mas senti muita energia positiva e comecei o meu papel de palhaço. As crianças ficaram bastante empolgadas quando me viram vestida assim, nomeadamente, com o nariz e a peruca e também a varinha para a fada. Ao princípio as crianças ficaram admiradas sobre a pessoa que tinha entrado na sala mascarada de palhaço, mas logo perceberem que era eu. Esta estratégia foi bem conseguida e concretizada pois as crianças envolveram-se na história e por fim quiseram experimentar todos aqueles adereços. Além disso, a história foi contada sem sobressaltos das crianças pois estiveram com muita atenção ao que se estava a ser contado. Este aspecto é bastante importante para as crianças, pois consegui captar a atenção delas.

Outro factor que contribuiu para o interesse e atenção das crianças foram alguns questionamentos ao longo da leitura, como é o caso “Quem são as pessoas que trabalham no circo?”. As palavras mágicas no início e final da história criou também algum suspense para o que estava para vir. No final da história senti-me bastante bem comigo mesma pois tinha concretizado os objectivos, encarnando a personagem do palhaço e sobretudo superei-me a mim própria, pois não estava à espera que corresse tão bem.

Posteriormente, todas as crianças mostraram interesse em tocar nos objectos e poderem experimentar livremente. Foi muito interessante vê-las manusear especialmente a peruca do palhaço pois todos queriam ver ao espelho como ficavam.

(...) Uma consequência positiva e inesperada, pois não foi planeada, e que motivou fortemente os alunos e que é importante referir, foi quando a Educadora e a

Estagiária foram à reprografia e encontraram em cima do armário um aparelho onde se podia constatar que a Terra gira à volta do Sol. Este acontecimento foi vivido pelos alunos que se mostraram bastante motivados para ver e aprender. Nesta actividade a Educadora explicou às crianças de como tudo funcionava, eu apenas ficava a controlar o grupo de crianças. Todavia, quando estas terminavam de assistir ao processo vinham ter comigo todas entusiasmadas a contar a experiência.

Para terminar a semana, realizou-se em conjunto a avaliação semana, onde as crianças puderam pronunciar sobre o que tinham gostado mais de fazer e o que poderiam ter feito, e não conseguiram. De notar que quando se pedia às crianças para avaliarem a sua semana, estas repetiam o que a criança anterior tinha dito ou então por aquela criança que tinham mais afinidade. Devido a este resultado de escolhas, posteriormente, sentiu-se a necessidade de relembrar as actividades que foram desenvolvidas ao longo da semana. Assim, as crianças puderam reflectir sobre o que tinham realizado. É de referir que esta estratégia deverá ser utilizada antes da realização da avaliação semanal.

Assim sendo, como conclusão final sobre a avaliação desta semana, foi uma semana positiva, pois todas as crianças mostraram vontade em participar em todas as actividades desenvolvidas. A actividade do palhaço foi muito importante, pois deu-me mais força e ânimo para o percurso que está a ser construído. Descobri que tenho de deixar os nervos e a ansiedade de parte de modo a não estabilizar as actividades que vou realizando.

D2 – Reflexão 28/02/2011 “Domínio do Grupo” (excerto)

Estamos no final do mês de Fevereiro e sinto que apesar de ter conquistado o grupo de crianças de 5 anos, ainda não consigo ter na minha mão o domínio do grupo. As crianças são dóceis e bastante amáveis comigo, todavia quando chega a altura de estar sozinha com o grupo de crianças, não consigo controlá-los de modo eficiente.

Isto poderá acontecer talvez devido ao facto de alguns serem crianças bastante inquietas e ao mínimo sinal dispersam, ou poderá ser de mim... por ser jovem? De ter algum medo em saber lidar com certas situações? Por falta de experiência? É um facto, sim. No entanto, acho que ao longo do tempo vou tentando perceber e tentar lidar com esta situação. Perante algumas situações difíceis, procuro levantar um pouco mais o tom de voz, não sei se será mais adequado, mas naquele momento penso assim. Contudo, terei de ter este aspecto mais em atenção, pois certamente haverá mais estratégias que consigam com que impere na sala sem levantar a voz, até porque não gosto de falar alto. Mas às vezes terá de ser, ou não?

Outra das estratégias a vigorar é cantar uma música e/ou realizar com eles “aqui há talento” (onde cada grupo apresenta um espectáculo – música, magia...) para que todos juntos possamos estar em confraternização e não cada grupinho de pares conversando para o seu lado, e noto que é difícil pois não me respeitam. Importa salientar que esses momentos são sempre realizados de acordo com os seus interesses. Podemos observar que a estratégia da canção funciona bastante bem, pois as crianças mostram interesse em cantá-la.

É curioso que quando repreendo alguma criança, esta não acata o que lhe é pedido, ignorando. No entanto, quando tento demonstrar que tenho autoridade, as crianças olham para mim e resolvem então ficar caladas, mas quando me posiciono de outra forma, elas continuam. Porque é que isto acontece? Terei de construir estratégias, e porque não com eles também? Poderá ser uma boa forma de negociarmos o ruído que se vai vivendo na sala e/ou o não respeito que têm por mim.

É um problema que actualmente me deparo, sendo por isso, um desafio que terei de enfrentar, contudo espero, conseguir implementar estratégias que consigam com que tenha maior domínio do grupo. Assim, torna-se necessário que me mantenha firme com o grupo de crianças que tenho à minha frente para que estes possam ver que eu, enquanto Estagiária, também tenho autoridade na sala.

D3 – Reflexão 09/04/2011 (excerto)

As planificações, das atividades propostas quer por parte dos adultos quer por parte das crianças, realizadas nas semanas de 21 a 25 de Março e de 28 a 1 de Abril não foram alcançadas. Este facto deveu-se também pelo facto de surgirem alguns interesses das crianças, e também devido à falta de tempo e à não permanência das crianças na sala pois estiveram a prestar provas com a psicóloga da instituição. Assim, a planificação vai ao encontro do currículo emergente, pois torna-se numa planificação que é flexível.

As crianças na altura da planificação estavam efusivas pois queriam que se comesse o projeto, e para que o entusiasmo não se perdesse pediu-se às crianças que comessem a ver material para o nosso foguetão. Penso que ao dizermos isto as crianças ficariam mais empolgadas e sobretudo não se esquecessem.

É relevante que o tempo seja benéfico para todos os intervenientes (adulto, criança e grupo). Apesar de termos demorado duas semanas para que o arranque da construção do foguetão, o entusiasmo e o interesse do mesmo continuava. Pois aquando a sua construção houve até alguma dificuldade em controlar as crianças.

Deste modo, é preciso que não se planeie tantas atividades pois estas podem não se vir a concretizar e teremos de dar mais ênfase aos interesses e necessidades das crianças. Este é um aspeto que deverei ter sempre em conta. Além disso, a planificação que realizo semanalmente noto que houve evolução uma vez que nos inícios não sabia bem como realizar no entanto, com o decorrer do tempo, a nível de organização tem vindo a melhorar. Noto que houve uma aprendizagem em relação a este aspeto.

Outro aspeto importante que tenho vindo a verificar é que a área de expressão e comunicação, nomeadamente a expressão dramática está pouco desenvolvida. Assim, torna-se importante criar atividades que desenvolvam este domínio. A matemática também é outro dos domínios que está a começar a ser desenvolvida. Terei de ter mais em atenção quando planifico.

D4 – Reflexão 10/04/2011 “Envolvimento Parental” (excerto)

O Educador deve ter um papel de “complemento” com a família da criança, de forma a tentar proporcionar todos os meios possíveis, positivos, desafiadores e do seu agrado, para que esta se possa desenvolver globalmente, como é o caso de actividades diversificadas e lúdicas.

No projecto que se está a desenvolver na sala, os pais participam no sentido de pesquisarem mais sobre determinado assunto. Muitas vezes as crianças trazem imensos livros, enciclopédias para mostrarem aos amigos e para dialogarmos todos juntos sobre o tema que se está a tratar. É interessante vê-los entusiasmados a contarem as descobertas que fizeram com os pais. Desta forma, tiveram uma participação informal, uma vez que voluntariamente através dos seus filhos trouxeram material importante para conhecermos mais sobre o tema de estudo. Um dos temas abordados foram os planetas do sistema solar, estando subjacentes aprendizagens no domínio da Área do Conhecimento do Mundo.

Outra forma de comunicar com os pais a nível da escola é feita através de reuniões gerais de pais ou até mesmo reuniões de atendimento para que se possa avaliar e debater as aprendizagens e progressos das crianças. Nesta perspectiva tive a oportunidade de participar na reunião geral de pais. Fiquei um pouco nervosa pois não sabia como os pais iriam reagir, bem como o impacto de estar lá presente. Já estou habituada a lidar com os pais das crianças, mas em outros contextos. No entanto penso que é normal esta primeira impressão. Actualmente sinto um à vontade enorme quando falo com eles e o facto de a educadora ajudar nesse processo de contactar mais directamente com os encarregados de educação ou então com as pessoas progenitoras dos seus filhos, é uma mais-valia.

Desta forma, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é de tal modo importante que convidamos um pai de uma criança a visitar o quartel de bombeiros ao qual trabalhava. Na instituição existe muitas vezes planos de emergência que são equívocos contudo afecta as crianças pois o plano de emergência é constante. Assim, um pai organizou juntamente com a Educadora uma visita ao quartel dos Bombeiros, para ficarmos a conhecer melhor como tudo funciona.

D5 – Avaliação Semanal: 23 a 27 de maio (excerto)

Outra actividade que estava em curso fora o livro do sistema solar. No entanto, as crianças mostraram motivação no que estavam a fazer ao qual me deixou feliz, assim sendo, algumas crianças vieram ter comigo dizendo que gostavam de participar pois ainda não o tinham feito. Nesta perspectiva de continuação da elaboração do livro, fez-se o paralelo para com as questões levantadas ainda no início do projecto como é o caso de: o que é o buraco negro, como surgiu o universo, a diferença entre os planetas. Com o que as crianças já sabiam e o que puderam pesquisar fez-se o balanço, reuniram-se ideias e chegou-se a um consenso sobre o significado destas. Neste sentido, a Educadora sugeriu que se fizesse a experiência com um funil e arroz para demonstrar o “buraco negro”. Sugestão que correu muitíssimo bem e ao qual todos mostraram interesse.

Com a colocação do foguetão e das estrelas no tecto da sala, uma criança referiu que se podiam colocar os planetas. Decisão acatada pelos adultos que deram início à sua construção, posteriormente. Foi uma actividade interessante de realizar aos quais as crianças aderiram bastante bem. Além disso, a técnica utilizada: pasta de papel com cola branca, também proporcionou motivação e empenho, querendo todas as crianças (as que estavam a fazer – pequeno grupo) passar pela fase de pincelar com a cola. A estratégia do balão como molde resultou bem, proporcionando alguns comentários do género: “um balão?”, “ele depois não vai rebentar?”. De referir que o centro espacial construído foi bastante requisitado, durante a semana. Posteriormente podiam-se ouvir comentários como “que bonita que ficou a nossa sala”!

1º Ciclo do Ensino Básico

D6 – Reflexão 01/11/2011 (excerto)

Estagiar no 1º ciclo sempre foi uma ambição, então agora prestes a terminar o curso, a ousadia é cada vez maior e a maneira de como lidamos com os alunos, o modo de como damos a aula é um desafio.

No início do estágio o “formigueiro na barriga” foi uma constante bem como as interrogações que ia tendo: *“como será a turma? Como será a Professora? Será que vou conseguir dar aulas, controlando o grupo de alunos?”* Numa primeira intervenção a pares correu bastante bem, pois com outra pessoa ao lado tinha mais segurança, havendo um equilíbrio. Foi bom, nesta primeira etapa poder contar com mais um elemento ao “enfrentar” a turma. Numa primeira vez é sempre difícil pois não sabemos bem como devemos lidar com as situações e um 4º ano, já são crescidos, autónomos, já têm conhecimentos mais vastos, já têm mais maturidade, temos muitas vezes medo em errar.

Nesta perspetiva, em comparação com o pré-escolar, não há um clima de proximidade com os alunos, ao invés do que se passa no pré; se o há, é feito de forma diferente. Esta foi uma das grandes diferenças com a qual me debati. Neste perfil (1º ciclo) é preciso não nos aproximarmos demasiado dos alunos enquanto a situação iniciante não se acalmar, pois tenho notado que os alunos gostam de “testar” as estagiárias, e “abusam” um pouco, sendo por isso, necessário ter firmeza contrabalançando com a suavidade na maneira como somos e/ou lidamos com os alunos, para que haja respeito. Deste modo, o fato de sermos um pouco “duras” com os alunos faz com que tenhamos domínio sob o grupo e nos sintamos desinibidas perante a turma. Assim, ao lidarmos desta maneira com a turma, cria-nos mais segurança e firmeza nas atitudes que tomamos. O fato de a professora apontar os nossos erros, dar dicas sobre o nosso posicionamento na turma, ajuda a estabelecer e a criar mais estabilidade e a melhorar os nossos pontos fracos. Desta forma, a ligação com a professora, tem sido uma aprendizagem importante. Aprendi que numa turma de 4º ano, trabalhar com grupos numerosos não é fácil, pois existem líderes, dificultando por isso a aprendizagem coletiva. Desta forma, a nossa postura é fundamental.

Nesta base de ideias, os objetivos que me propus foram a dominância do grupo, a diversificação de estratégias na planificação das atividades, através de

métodos que promovam o trabalho independente, e as aprendizagens por descoberta orientada; a prestação de apoio a todos os alunos tendo em conta as dificuldades que possam surgir. Estes objetivos neste espaço de tempo foram alcançados mas ainda estão a ser trabalhados para dar uma resposta mais eficiente. Mas espero que até ao final do estágio, os objetivos possam estar bem enraizados, para que possa intervir de forma eficiente.

D7 – Reflexão da 2ª Semana completa de intervenção 26/11/2011 (excerto)

A semana iniciou-se com um nervosinho miudinho que depressa passou... envolvi-me na turma e controlei a situação. A semana decorreu desta forma, sem sobressaltos. O facto de preparar em casa as atividades da semana ajuda-nos a ter mais segurança e firmeza nos momentos das atividades. Esta semana senti orgulho porque me preparei bem o suficiente, treinei em casa como se tivesse a minha própria turma e só o facto de o fazer fez com que tivesse essa energia e domínio sobre os conteúdos a abordar. Pois em casa surgiram situações que as aproveitei no momento real com a turma. Esta estratégia resultou bastante bem pois preparei tudo para a aula, ou seja, a explicação da atividade em matemática iria ser realizada à medida que ia mostrando o MAB. No entanto, apercebi-me que só mostrando as barras, os alunos não iriam perceber e não iriam ver pois ia pousando na mesa, à medida que a explicação ia sendo feita. Além disso, demoraria mais tempo. Então, surgiu a ideia de colocar *bostic* nas barras e coloca-las no quadro à medida que ia realizando o exercício. Penso que foi uma estratégia que resultou muito bem onde os alunos puderam visualizar melhor todos os passos que estavam a ser feitos.

No final, os comentários da colega estagiária sobre a atividade onde realçou a segurança e a firmeza nas palavras também me deixou feliz, pois sinto que realmente é um aspeto que terei de ter sempre em conta nas atividades que desenvolvo. De futuro terei de preparar em casa calmamente as atividades para que depois no terreno não demonstre insegurança nas palavras; e levar os materiais já definidos e organizados para a sala de aula também ajuda bastante.

Outro aspeto a ressaltar são as atividades de grupo. Realizei esta semana atividades que demonstravam cooperação e colaboração entre os colegas. Denotei que existe um aluno com problemas de trabalhar em grupo. Apesar de realizar alguns esforços em combater este problema, a situação acalmou-se, mas sinto que aquele aluno ainda precisa de “uma mãozinha” para que consiga ouvir as vozes dos colegas e que coopere com o grupo. Desta forma, torna-se necessário criar estratégias de trabalho em equipa. Nas próximas atividades de grupo terei de ter em conta este aspeto. Além disso, o facto de colocar as crianças a trabalharem em grupo é um aspeto bastante delicado e minucioso pois estas têm alguma dificuldade em manter-se calmas, ou seja, apesar de estarem concentradas na tarefa é preciso controlar melhor o grupo para que estes não falem tão alto, que não se dispersem e que possam aprender também a trabalhar em silêncio quando estão em grupo. É uma limitação

que com o tempo e com a prática terei de aprender: controlar melhor o grupo em situações de trabalho de grupo.

No que diz respeito à planificação penso que poderia construí-la à base de tópicos, no entanto considero que se o fizer, muitos conteúdos irão ser perdidos e as explicações minuciosas sobre as atividades a desenvolver iriam ser perdidas. Penso que da maneira como as realizo estão bem, consigo identificar à primeira vista as atividades que vão ser desenvolvidas. No entanto, refletindo melhor porque não colocar um tópico e posteriormente desenvolver descritivamente, a atividade relativa a esse conteúdo? Pois da maneira como o faço tem muito “texto corrido”. Desta forma, planificação ficava mais estruturada.

Quanto aos registos de avaliação, estes, por vezes, têm sido alterados e tidos em conta, quando se planificam as atividades, uma vez que quando se obtém os registos, analisam-se e posteriormente realizam-se atividades direcionadas para determinada questão/problema. Ou então, muitas vezes a professora dialoga com as estagiárias dizendo que é melhor relembrar certos conteúdos antes de avançarmos para um novo, ou também é proposto que realizemos atividades aos quais denotamos que os alunos têm dificuldades. Estes aspetos são bastante importantes para a nossa planificação pois muitas vezes enquadramo-las de acordo com as necessidades dos alunos.

Além disso, já tem acontecido, nos momentos “mortos”, quando algum aluno resolve as atividades mais cedo, é entregue a este, atividades com conteúdos que sei que tem dificuldades ou apenas conteúdos de consolidação. Sendo esta uma estratégia bastante importante.

Como conclusão da semana, foi positiva mas sei que tenho aspetos que terei de melhorar ao longo do tempo.

D8 – Reflexão da 3ª Semana completa de intervenção 10/12/2011 (excerto)

Nesta terceira semana e penúltima de estágio senti-me como um peixinho dentro de água, com bastante tranquilidade e sem aquela preocupação de nervosismo. Talvez por serem as fichas de avaliação ou então porque já lá vão algumas semanas de estágio e pouco a pouco vou ganhando confiança em mim mesma.

No que diz respeito ao processo observar/planificar/intervir e avaliar, devo confessar que como esta semana foram as fichas de avaliação sei que não estive tão diretiva neste processo, no entanto ressalva-se numa atividade de matemática. Como os alunos estavam a preparar-se para as fichas de avaliação, decidi realizar fichas e jogos de consolidação, nos conteúdos mais críticos, em que os alunos teriam mais dificuldades. Desta forma, decorreu de forma dinâmica com todos os alunos a participarem e a tirarem as suas eventuais dúvidas. No final, os alunos puderam fazer a sua avaliação através da grelha de autoavaliação. Assim, pude constatar que os alunos sentem bastante dificuldade na realização das operações: multiplicação e divisão.

Há ainda a salientar o facto de numa planificação realizada anteriormente, no que concerne aos graus dos adjetivos, poder observar que os alunos tinham alguma dificuldade em classificar os adjetivos; o mesmo foi dito pela Professora titular de turma. Desta forma, ao planificar as atividades tive em atenção abordar este conteúdo em jogos dinâmicos como o baralho de cartas e também uma ficha de consolidação, para que os alunos pudessem aprender com um ritmo dinâmico. À medida que se ia classificando o grau do adjetivo, ia-se percebendo o porquê de ser aquele grau e não outro. Esta estratégia resultou bastante bem, pois quis que os alunos percebessem o significado da frase, e só depois classificassem o adjetivo. Desta forma quando pedia a um aluno para analisar a frase, este primeiro analisava em voz alta e só depois classificava quanto ao grau.

Após as atividades, estas são sempre avaliadas, através das grelhas de avaliação, todavia, neste caso os alunos também puderam realizar a sua autoavaliação em relação a este conteúdo. Posteriormente foi feita uma análise geral das suas autoavaliações e constatou-se que, de facto, os alunos ainda sentem alguma dificuldade e insegurança em classificar os adjetivos quanto ao grau.

Quando planifico tento ter o máximo de cuidado de forma a promover a interdisciplinaridade. Assim, as atividades de plástica e de dramática vão sempre ao

encontro dos conteúdos abordados em Estudo do Meio, ou seja, na altura da formação do Condado Portucalense e das dinastias, foi pedido aos alunos que construíssem um castelo (realizado pela outra estagiária) e eu apenas complementei com as personagens que poderíamos construir para colocar no castelo. Para dramática foi pedido que dramatizassem a vida de D. Afonso Henriques, por exemplo.

Quanto à correção das planificações das colegas, foi bastante interessante pois dá para ter uma perceção do que é realizado noutros anos. Pude constatar que a planificação, neste caso do 2º ano, é bastante diferente do que o meu ano de escolaridade, 4º ano. Enquanto o ano de escolaridade que leciono, requer mais estudo ao nível de história, matemática, o 2º ano ainda é o início da aprendizagem, ou seja, não é tão pormenorizada. Verifiquei ainda que as atividades planeadas são poucas em relação a um 4º ano, devido à maturidade, contudo, as atividades pensadas requerem bastante tempo, pois os alunos precisam desse mesmo espaço (de tempo) para a conclusão das tarefas.

D9 – Reflexão 07/01/2012 (excerto)

Nesta última semana de estágio muitos sentimentos/ emoções fervilharam... felicidade, nervosismo e, ao mesmo tempo, saudade por a última vez enquanto professora estagiária, e uma sensação de paz. Senti que cresci imenso com os alunos e com a professora cooperante. O facto de a professora cooperante dar feedbacks sobre a minha prestação ajudou imenso no meu crescimento, enquanto futura profissional de educação, pois cada dia sente-se uma maior segurança com o grupo de alunos e também com o trabalho a desenvolver. É um aspeto muito importante ao qual dou valor. Estes feedbacks servem também como uma avaliação sobre a minha prática e postura na sala de aula. Não só com a professora mas também os alunos proporcionaram um crescimento muito importante para mim, pois tive sempre de encontrar formas de os motivar, de realizar dinâmicas de controlo do grupo para que estes me pudessem respeitar e vice-versa. Aprendi que é “*preciso entrar de botas para sair de pantufas*”. Devo confessar que nos inícios tinha de ser um pouco fria com eles para que estes pudessem ver em mim uma pessoa com autoridade e não uma simples estagiária. Penso que resultou bastante bem, e esta última semana senti isso, posso brincar um pouco com eles mas sei até onde posso ir, depois daí, há que ter firmeza para que os alunos não abusem. Além disso, o facto de intervirmos primeiramente a pares ajudou a criar mais segurança com a turma e a desenvolvermos competências.

A última semana decorreu bastante bem com a iniciação do conteúdo “os divisores”. Ao longo do estágio aprendi que se devem preparar devidamente as atividades para que tudo corra bem, e esta semana não foi exceção. Treinei em casa como se tivesse a minha própria turma e apliquei algumas estratégias que me ocorreram no momento, como afixar os rebuçados no quadro com *bostic*, para que todos os alunos pudessem visualiza-los, já no decorrer da aula. Penso que foi uma estratégia que resultou muito bem, os alunos puderam visualizar melhor todos os passos que estavam a ser feitos. Além disso, permitiu dar-me mais segurança no que estava a ser feito e confiança no que estava a dizer. Desta forma, é importante que se prepare tudo em casa, mas os imprevistos e improvisos, não se podem prever, no entanto, quando ocorrem tendo improvisar de forma a não transparecer, aos alunos, inquietação.

No que diz respeito à planificação, após refletir, decidi colocar um tópico a negrito e posteriormente desenvolver descritivamente a atividade relativa a esse conteúdo, de forma a ficar mais estruturada. Aspeto que resultou bastante bem, pois a

planificação encontra-se melhor organizada e quando a visualizo consigo identificar logo a ideia-chave das atividades que serão desenvolvidas. Apesar de o tempo ter sido escasso para colocar em prática a planificação, agora elaborada, eventualmente se continuasse o estágio continuaria a adotar o último modelo de planificação, pois da forma como está organizada consegue-se ter uma melhor percepção do que vai ser desenvolvido, elencando as diferentes atividades de forma articulada e harmoniosa. Assim, a planificação tornou-se simples e esquemática, denotando-se uma evolução.

Além disso, como as planificações possuem um carácter flexível de forma a dar um contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos, no dia a seguir à matéria dos “divisores”, e antes de dar novamente matéria nova, como a divisão com 2 algarismos, tive a necessidade de voltar a relembrar com os alunos o conceito de divisores e a realização de exercícios sobre o mesmo. E pude constatar que foi bastante produtivo. Desta forma, torna-se sempre necessário observar o comportamento dos alunos sobre determinado conteúdo, para que a nossa intervenção possa ser eficaz e que conduzam a aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Para terminar, os objetivos propostos inicialmente penso que os consegui atingir, nomeadamente, o controlo do grupo, ou seja, consigo controlar bem a turma bem como os elementos que possam ser mais perturbadores; a diversificação de estratégias de atividades, com atividades dinâmicas como os jogos, havendo por vezes a necessidade de adotar fichas, em conteúdos que requerem maior concentração; a autonomia dos alunos bem como a prestação de apoio individualizado a alunos com dificuldades em certos conteúdos. Este aspeto era mais evidente quando o par pedagógico estava a dar a aula. Além disso, os meus receios, medos e fracassos foram superados à medida que ia intervindo.

ANEXO E

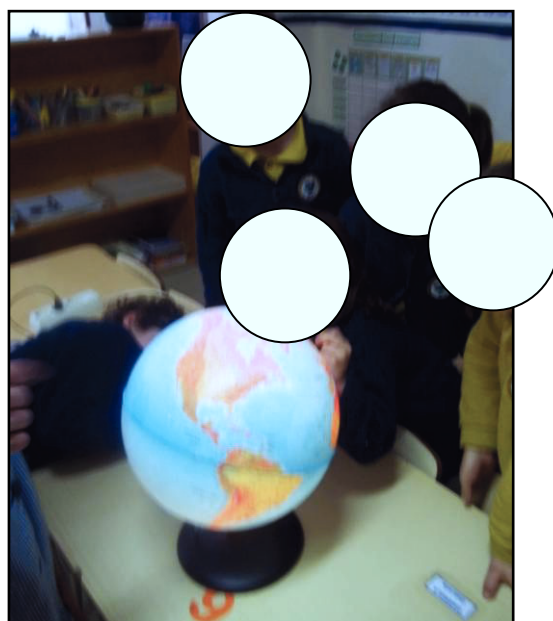
PRÉ-ESCOLAR

E1 – Registo do Projeto de Sala

FASE 1 – Definição do problema

O projeto de sala surgiu quando ainda estávamos na estação do inverno e as crianças começaram a questionar-se sobre esta estação e quais os animais característicos deste tempo. Foi então que emergiram nomes como os ursos polares e os pinguins. Depois disso, as crianças descobriram que os pinguins viviam no Pólo Sul, daí a educadora e auxiliar terem trazido um globo e um planisfério para as crianças poderem visualizar melhor onde se situa este continente.

Posteriormente, as crianças descobriram que o nosso planeta se chama Terra e com a canção dos “Planetas” que a educadora trouxe, as crianças passaram também a conhecer que existem mais oito planetas, nomeadamente, Mercúrio, Vénus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno e Plutão.



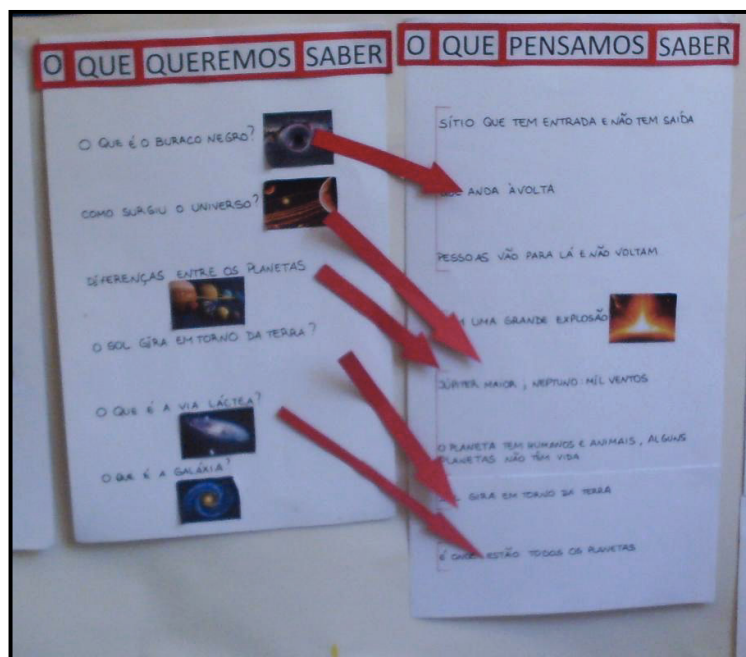
FASE 2 – Planificação e lançamento do trabalho

Nesta fase, as crianças começam a preparar o que querem descobrir e o que querem fazer. Assim, começou a chuva de ideias onde todas as perguntas foram registadas sem que nenhuma ficasse de fora. Deste modo, as perguntas que ficaram de ser pesquisadas foram as seguintes:

- O que é o buraco negro?
- Como surgiu o universo?
- Semelhanças entre os planetas?
- O sol gira em torno da Terra? Ou a Terra gira à volta do Sol?
- O que é a via láctea?
- O que é a galáxia?

Nesta perspetiva, o educador ajudou as crianças a pensar sobre o significado, ou a resposta que poderia ser destas perguntas. Foi então que as crianças responderam o que poderia ser:

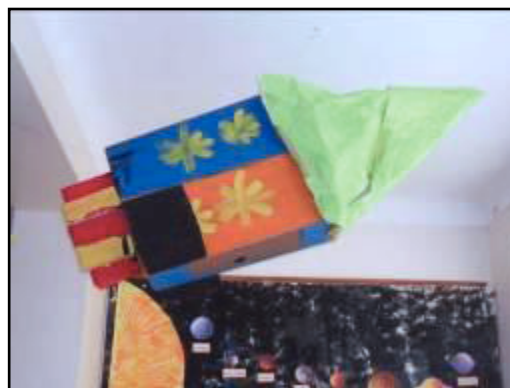
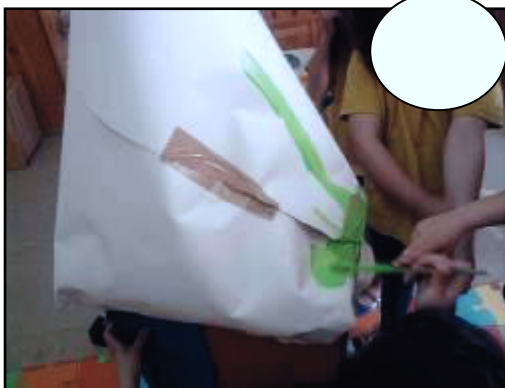
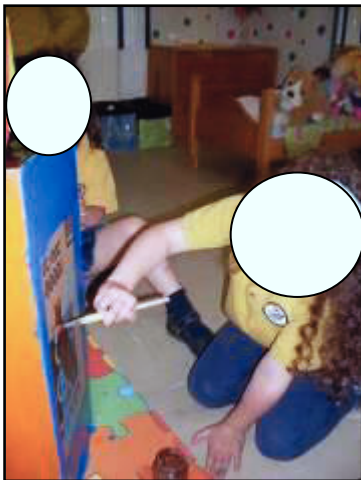
- **Buraco negro** – sítio que não tem entrada nem tem saída; que anda à volta; pessoas vão para lá e não voltam;
- **Surgimento do universo** – com uma grande explosão;
- **Semelhanças entre os planetas** – Júpiter é o planeta maior; Neptuno o planeta dos mil ventos; o planeta Terra tem humanos e animais e os outros planetas não têm vida;
- **Sol gira em torno da Terra;**
- **Via láctea** – é onde estão todos os planetas.



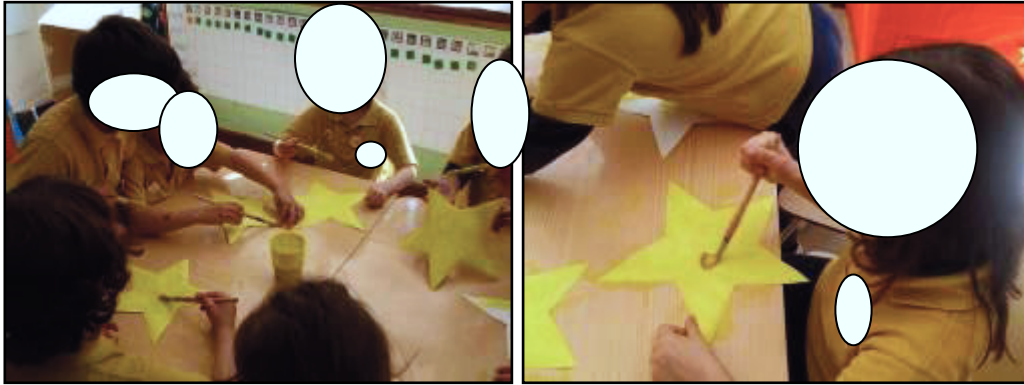
FASE 3 – Execução

Nesta terceira fase, depois de sabermos o que queremos procurar, as crianças são convidadas a descobrirem, com envolvimento dos pais, as questões que pretendem saber. Deste modo, algumas crianças trouxeram para a sala livros, enciclopédias sobre o tema a tratar. Posteriormente mostraram interesse em se construir um foguetão, as estrelas, o centro espacial e por fim os planetas.

Foguetão:



Estrelas:



Centro espacial:

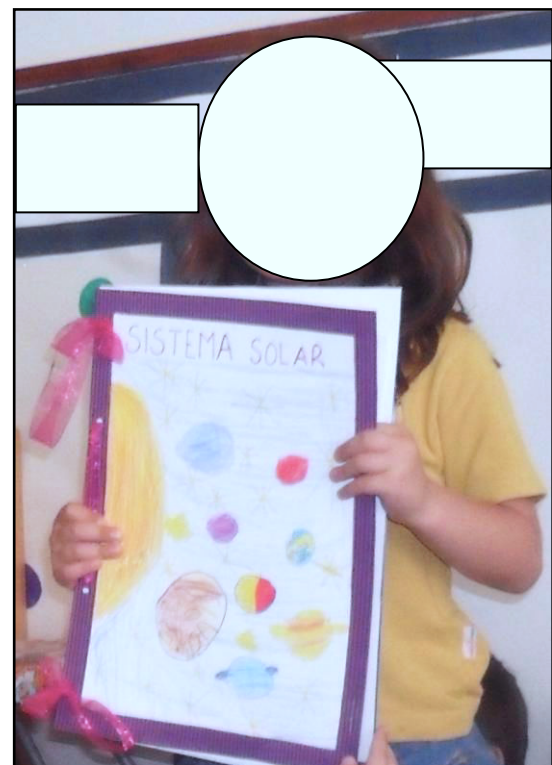
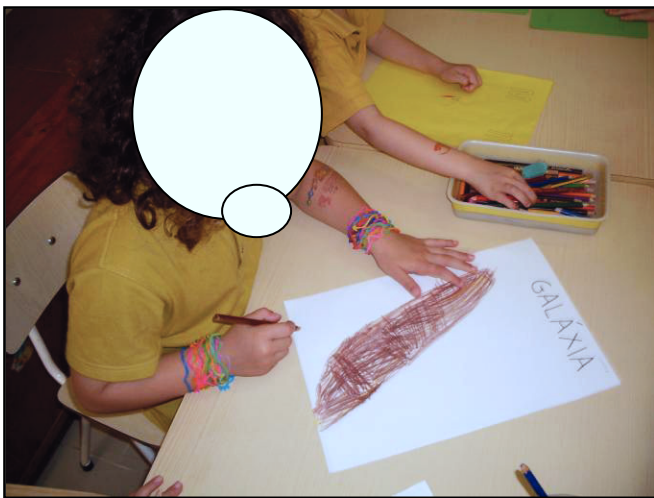
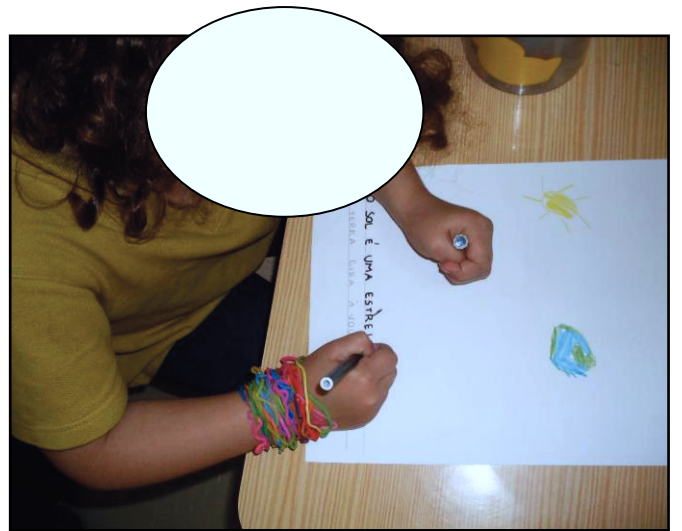
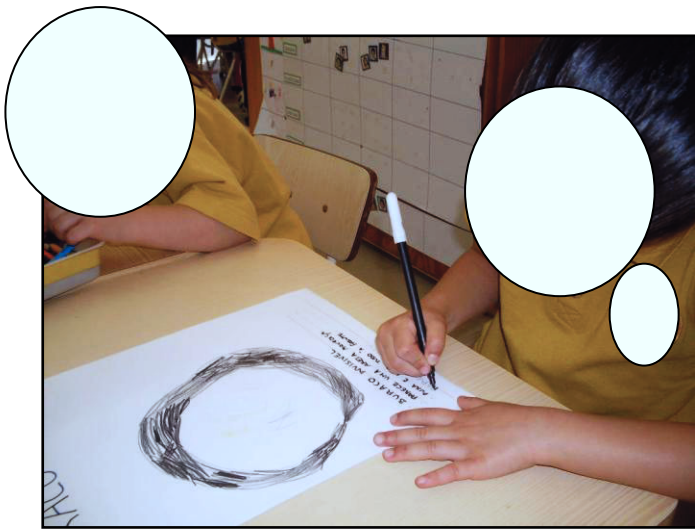


Planetas:



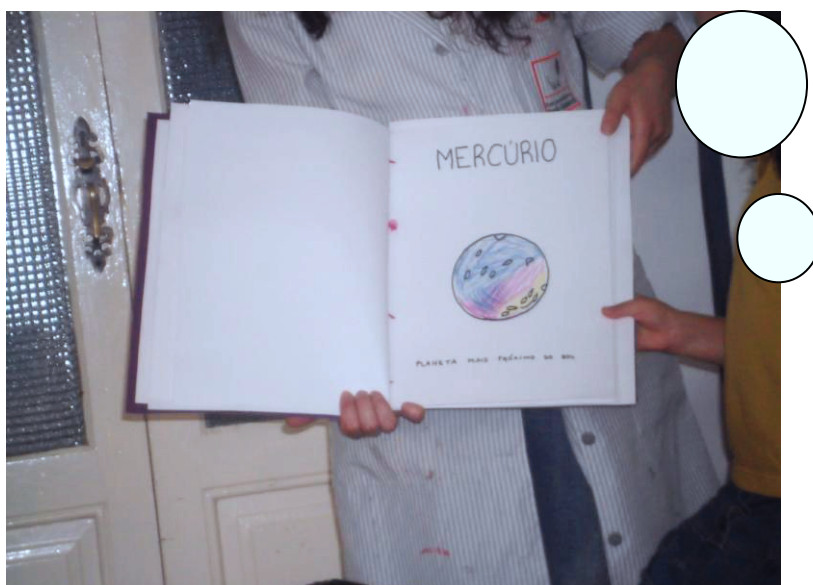
Livro "Sistema Solar" - descobertas:





FASE 4 – Avaliação / Divulgação

Depois de se ter descoberto o que se queria saber e construído o que pretendíamos, decidimos divulgar às outras salas de Jardim de Infância todo o percurso efetuado.



QUADRO DO PROJECTO

O QUE QUEREMOS SABER

- O QUE É O BURACO NEGRO?
- COMO SURTIU O UNIVERSO?
- SERENIDADES ENTRE OS PLANETAS
- O SOL GÉVA ENTORNO DA TERRA?
- O QUE É A VIA LÁCTEA?
- O QUE É A GALÁXIA?

- SÍTIO QUE TEM ENTRADA E NÃO TEM SAÍDA
- ... AINDA À VOLTA
- PESSOAS VÃO PARA LÁ E NÃO VOLTAM
- UMA GRANDE EXPLOSAÇÃO
- JUPITER MAIOR, NEPTUNO, NÉ VENTOS
- O PLANETA TEM INIMIGOS E ANIMAIS, ALGUNS PLANETAS NÃO TÊM VIDA
- O SOL EM TORNO DA TERRA
- É COMO ESTÃO TODOS OS PLANETAS

COMO SURTIU

- ESTACÃO DO ANO: INVERNO
- USOS POLARES/POLÁRICOS (PÓLO SUL)
- PROCURAR NO PLANISFÉRIO/GLOBO
- DESCOBERTA DO NOSSO PLANETA
- DESCOBERTA DOS OUTROS PLANETAS COM
- A CRIAÇÃO DOS "PLANETAS"

O QUE DESCOBRIMOS

- BURACO NEGRO:** BURACO INVISÍVEL
PARECE UMA ANEIA PONTUADA
PIXA E LAVA TUDO À FRENTE
PARECE UM IMAN
- O UNIVERSO:**
SURTIU COM A EXPLOSAO DE TUDO
CHAMADO "BIG BANG"
S' INICIAS A HABITAR, SÓ ABIMM
- DIAMONÇAS:** LONJE DA TERRA
- MERCÚRIO:** MAIS PRÓXIMO DO SOL
- VENUS:** PLANETA DA ANIMA
- TERRA:** PLANETA QUE NÓS VIVEMOS
- MARTE:** PLANETA VERMELHO
- JUPITER:** PLANETA MAIOR
- SATÚRNO:** PLANETA DOS ANÉIS
- URANO:** PLANETA GÁS AZUL
- NEPTUNO:** PLANETA GÁS AZUL

E3 – Atividade Pedagógica – Trabalho de grupo

Milagre das Rosas

D. Dinis nasceu a 11 de maio de 1262, em Santarém, próximo a Lisboa, durante o reinado de D. Afonso III, primeiro rei de Portugal.

Seu pai, D. Afonso III, morreu em 1279, deixando o reino a D. Sancho II, seu filho mais velho. D. Dinis, então com 17 anos, foi coroado rei em 1279, após a morte de D. Sancho II.

Logo após a coroação, D. Dinis casou-se com a rainha D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II. Este casamento foi muito importante para a estabilidade do reino.

D. Dinis foi um rei muito sábio e trabalhador. Ele promoveu a agricultura, a indústria e o comércio. Também criou o primeiro código de leis em Portugal, o Alvará de 1292.

Em 1286, D. Dinis casou-se com a rainha D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II. Este casamento foi muito importante para a estabilidade do reino.

D. Dinis morreu em 1325, em Santarém, aos 63 anos de idade. Ele deixou o reino a D. Afonso IV, seu filho mais velho.

Os Reis de Portugal

Os reis de Portugal foram D. Afonso III, D. Sancho II, D. Dinis, D. Afonso IV, D. Sancho I, D. Afonso V, D. João I, D. Duarte, D. João II, D. Manuel I, D. João III, D. Sebastião, D. Henrique I, D. Afonso VI, D. Pedro I, D. João V, D. João VI, D. Maria II, D. Pedro V, D. Luís I, D. Carlos I, D. Manuel II.

D. Dinis foi o primeiro rei de Portugal a casar-se com uma rainha portuguesa. Ele casou-se com D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II.

D. Dinis foi um rei muito sábio e trabalhador. Ele promoveu a agricultura, a indústria e o comércio. Também criou o primeiro código de leis em Portugal, o Alvará de 1292.

Os Reis de Portugal

D. Dinis nasceu a 11 de maio de 1262, em Santarém, próximo a Lisboa, durante o reinado de D. Afonso III, primeiro rei de Portugal.

Logo após a coroação, D. Dinis casou-se com a rainha D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II. Este casamento foi muito importante para a estabilidade do reino.

D. Dinis foi um rei muito sábio e trabalhador. Ele promoveu a agricultura, a indústria e o comércio. Também criou o primeiro código de leis em Portugal, o Alvará de 1292.

Os Reis de Portugal

D. Dinis nasceu a 11 de maio de 1262, em Santarém, próximo a Lisboa, durante o reinado de D. Afonso III, primeiro rei de Portugal.

Logo após a coroação, D. Dinis casou-se com a rainha D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II. Este casamento foi muito importante para a estabilidade do reino.

D. Dinis foi um rei muito sábio e trabalhador. Ele promoveu a agricultura, a indústria e o comércio. Também criou o primeiro código de leis em Portugal, o Alvará de 1292.

Os Reis de Portugal

D. Dinis nasceu a 11 de maio de 1262, em Santarém, próximo a Lisboa, durante o reinado de D. Afonso III, primeiro rei de Portugal.

Logo após a coroação, D. Dinis casou-se com a rainha D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II. Este casamento foi muito importante para a estabilidade do reino.

D. Dinis foi um rei muito sábio e trabalhador. Ele promoveu a agricultura, a indústria e o comércio. Também criou o primeiro código de leis em Portugal, o Alvará de 1292.

Os Reis de Portugal

D. Dinis nasceu a 11 de maio de 1262, em Santarém, próximo a Lisboa, durante o reinado de D. Afonso III, primeiro rei de Portugal.

Logo após a coroação, D. Dinis casou-se com a rainha D. Isabel, filha de D. Afonso III e D. Leonor, filha de D. Sancho II. Este casamento foi muito importante para a estabilidade do reino.

D. Dinis foi um rei muito sábio e trabalhador. Ele promoveu a agricultura, a indústria e o comércio. Também criou o primeiro código de leis em Portugal, o Alvará de 1292.

ANEXO F

PLANTA DA SALA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Mesas e cadeiras

Armário

Biblioteca

Expressão Plástica/ Banca

Placards onde estão colocados trabalhos e temas da matéria abordada. (Matemática e Língua Portuguesa)

JANELAS

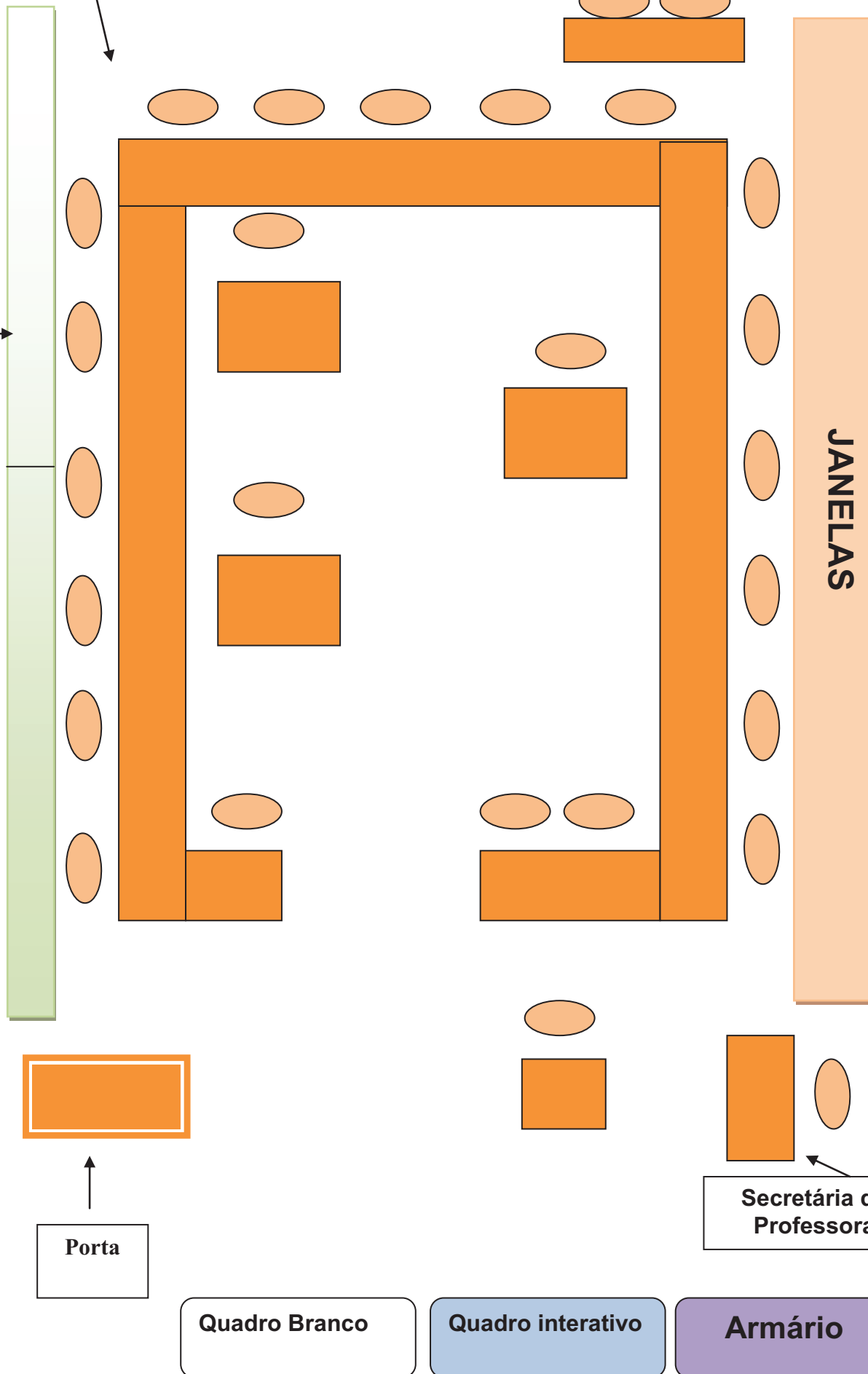
Secretária da Professora

Porta

Quadro Branco

Quadro interativo

Armário



F2 – Planta da sala depois das alterações

Mesas e cadeiras

Armário

Biblioteca

Expressão Plástica/ Banca

Placards onde estão colocados trabalhos e temas da matéria abordada. (Matemática e Língua Portuguesa)

JANELAS

Porta

Secretária da Professora

Quadro Branco

Quadro interativo

Armário

