

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

O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O PROFESSOR
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
*um olhar crítico sobre as especificidades,
transversalidade e continuidade nestes
contextos*

Diana Patrícia Teixeira da Cunha

Porto
2011/2012

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

O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O PROFESSOR
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
*um olhar crítico sobre as especificidades,
transversalidade e continuidade nestes
contextos*

Diana Patrícia Teixeira da Cunha

Orientador: Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

2011/2012

RESUMO

O Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar apresentam-se como as etapas basilares do processo de educação ao longo da vida, daí que a articulação entre estas duas etapas seja incontornável. Assim sendo, este novo paradigma da habilitação do docente generalista vem trazer novos desafios aos profissionais de educação, pois estes terão que reconhecer as similitudes e disparidades entre estes contextos para que uma ponte entre os mesmos seja exequível, atendendo ao objetivo último da educação: o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Neste sentido, o presente trabalho espelha o culminar das experiências de estágio nos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, sendo que se encontram evidenciadas as especificidades, transversalidade e continuidade existentes em ambos os contextos. A intervenção educativa nos dois contextos regeu-se por alguns princípios por nós considerados alicerçais no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a intencionalidade educativa sustentada nas ações de observar, planificar, intervir e avaliar; a necessidade da diferenciação pedagógica face às individualidades de cada um; a interdisciplinaridade com vista ao desenvolvimento global da criança; a importância do envolvimento parental no desenvolvimento da criança; assim como a construção ativa e cooperativa do conhecimento.

Para a concretização destas reflexões pessoais foi imperativa a consulta de pressupostos teóricos que suportam as opções tomadas, assim como instrumentos de observação e de análise que permitissem uma apropriação da realidade.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico. Educação Pré-Escolar. Docência Generalista. Profissional reflexivo.

ABSTRACT

The first cycle of basic education and pre-school education present themselves as the basic steps of the process of lifelong education, thence the link between these two stages is unavoidable. Therefore, this new paradigm enabling generalist teacher brings new challenges to education professionals, since they will have to recognize the similarities and differences between these contexts so that a bridge between them is possible, given the ultimate goal of education: the full and harmonious development of the child.

In this sense, this work reflects the climax of the pedagogical practice experience in the contexts of first cycle of basic education and pre-school education, highlighting the specificities, transversality and continuity existing in both contexts. The educational intervention in both contexts has been guided by certain principles that we considered like a foundation in the teaching-learning process, namely the educational intentionality sustained in the actions of observing, plan, intervene and evaluate; the need for pedagogical differentiation by the individualities of each; the interdisciplinarity in order to child's overall development; the importance of parental involvement in children's development; as well as cooperative and active construction of knowledge.

To achieve these personal reflections was imperative to consult theoretical assumptions that support the choices made, as well as instruments of observation and analysis that would allow an appropriation of reality.

Keywords: First cycle of basic education. Pre-school education. Generalist teaching. Reflective practitioner.

AGRADECIMENTOS

Há percursos que são impossíveis de percorrer na solidão. Este foi um deles, pois, apesar das lutas e conquistas pessoais, sem o apoio e contributo de todos aqueles que fizeram parte deste caminho, tal não teria sido exequível. Apraz-nos, deste modo, aqui mencionar as pessoas que, com o seu singular contributo, tornaram este sonho possível:

Em primeiro lugar, a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela dedicação e rigor empregues na formação de profissionais de educação de qualidade.

Incontornavelmente, à Doutora Brigitte Silva e à Mestre Ivone Neves, um especial agradecimento, por terem sido orientadoras na real aceção da palavra: disponíveis, dedicadas, exigentes, rigorosas, instigadoras do pensamento crítico, compreensivas, motivadoras e sábias. Acrescentaram um grande valor a este meu percurso.

Às minhas companheiras académicas, que comigo percorreram este percurso, partilhando vitórias e dissabores.

A toda a equipa pedagógica que não só me recebeu, mas me acolheu, em ambos os estágios.

Um especial enfoque à professora e à educadora cooperantes pelos admiráveis modelos que se revelaram, pelo acompanhamento, pelo aconselhamento, pela amizade.

À coordenadora pedagógica que conquistou um especial lugar no meu coração. Uma mestre na arte de ensinar o encantamento não só pela educação, mas pela vida, preenchendo o mundo “com cores de alegria e de esperança”. Os seus “dois braços abertos” foram um amparo reconfortante.

Como não podia deixar de ser, às crianças que do meu coração se apoderaram. Fizeram com que cada segundo valesse a pena: acarinharam-me genuinamente e fizeram-me crescer, pois são capazes de ver o mundo como ninguém mais vê.

À minha grande amiga, cuja amizade surgiu aquando do início deste percurso e que acabou por se tornar tão preciosa. A partilha deste sonho tornou este percurso ainda mais especial.

Especialmente, à minha família, em especial aos meus pais, irmão e avós, que tanto vibraram com as minhas conquistas e me apoiaram incondicionalmente, partilhando de todas as etapas percorridas, manifestando o seu amor e orgulho.

Por fim, ao meu namorado que assiste a este meu sonho desde a pré-adolescência e que sempre acreditou em mim e nas minhas capacidades; que me afagou, motivou, compreendeu, acautelou, repreendeu; que partilhou das minhas alegrias e dos meus desesperos; que me apoiou incondicionalmente e me amou.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1. CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	14
1.2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O PROFESSOR DO 1º CEB: OS PAPÉIS EDUCATIVOS QUE DESEMPENHAM.....	14
1.3. DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	16
1.3.1. <i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i>	16
1.3.2. <i>Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB</i>	16
1.3.3. <i>Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB</i> ...	17
1.3.4. <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	17
1.3.5. <i>Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais</i>	18
1.3.6. <i>Organização Curricular e Programas para o 1º CEB</i>	18
1.3.7. <i>Habilitação para a docência generalista</i>	19
1.4. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA.....	19
1.5. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	21
1.6. INTERDISCIPLINARIDADE	21
1.7. A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	22
1.8. ENVOLVIMENTO PARENTAL	23
1.9. GESTÃO DO TEMPO E ESPAÇO PEDAGÓGICO.....	23
1.10. ESTILOS PEDAGÓGICOS NO 1º CEB	25
1.11. A METODOLOGIA DE PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	25
1.12. SOCIO CONSTRUTIVISMO	26
1.13. APRENDIZAGEM COOPERATIVA	27
1.14. O PROFISSIONAL REFLEXIVO.....	28
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
2.1. TIPO DE ESTUDO	30
2.2. SUJEITOS DE ESTUDO.....	31
2.3. INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	31
3. INTERVENÇÃO	37
3.1. CARATERIZAÇÃO DAS VALÊNCIAS DE ESTÁGIO	37
3.1.1. <i>Caracterização das instituições de estágio e sua análise comparativa</i>	37

3.1.2. <i>Análise comparativa da caracterização dos diferentes grupos de crianças..</i>	43
3.1.3. <i>Análise comparativa da caracterização do ambiente educativo nos diferentes contextos de estágio</i>	46
3.1.4. <i>Análise comparativa da caracterização das famílias nos diferentes contextos de estágio</i>	50
3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA	52
3.2.1. <i>Observar/Preparar</i>	52
3.2.2. <i>Planear/Planificar</i>	55
3.2.3. <i>Agir/Intervir</i>	58
3.2.4. <i>Avaliar</i>	64
3.3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
BIBLIOGRAFIA.....	74
ANEXOS	80

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Lista de Verificação de 22 de novembro de 2011
- Anexo 2 – Grelha de observação de 21 de novembro de 2011
- Anexo 3 – Grelha de observação de 20 de março de 2012
- Anexo 4 – Registo diário de 29 de novembro de 2011, no contexto de estágio em 1º CEB
- Anexo 5 – Descrição diária de 22 de fevereiro de 2012, no contexto de estágio em Educação Pré-escolar
- Anexo 6 – Registo diário de 24 de outubro de 2011, no contexto de estágio em 1º CEB
- Anexo 7 – Descrição diária de 19 de março de 2012, no contexto de estágio em Educação Pré-escolar
- Anexo 8 – Registo contínuo de 16 de fevereiro de 2012
- Anexo 9 – Registo de incidente crítico de 15 de novembro de 2011
- Anexo 10 – Registo de incidente crítico de 3 de novembro de 2011
- Anexo 11 – Registo de incidente crítico de 28 de novembro de 2011
- Anexo 12 – Registo de incidente crítico de 15 de fevereiro de 2012
- Anexo 13 – Registo de incidente crítico de 22 de fevereiro de 2012
- Anexo 14 – Registo de incidente crítico de 7 de maio de 2012
- Anexo 15 – Atividade significativa de 8 de março de 2012
- Anexo 16 – Amostragem de acontecimentos da permanência nas áreas
- Anexo 17 – PIP do ambiente físico
- Anexo 18 – Inquérito por questionário às famílias
- Anexo 19 – Entrevista à educadora cooperante
- Anexo 20 – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário
- Anexo 21 – Registo de portfólio de criança
- Anexo 22 – Excerto do registo do projeto lúdico “A Selva”
- Anexo 23 – Grelha de avaliação de projetos lúdicos
- Anexo 24 – Rede Curricular
- Anexo 25 – Organigrama da instituição
- Anexo 26 – Registo de incidente crítico de 9 de novembro de 2011
- Anexo 27 – Registo de incidente crítico de 28 de fevereiro de 2012
- Anexo 28 – Registo de incidente crítico de 9 de janeiro de 2012
- Anexo 29 – Preparação de uma festa
- Anexo 30 – Jogar PSP
- Anexo 31 – Registo de incidente crítico de 12 de outubro de 2011
- Anexo 32 – Registo de incidente crítico de 12 de abril de 2012
- Anexo 33 – Descrição diária de 16 de novembro de 2011
- Anexo 34 – Registo de incidente crítico de 15 de fevereiro de 2012
- Anexo 35 – Registo de incidente crítico de 9 de fevereiro de 2012
- Anexo 36 – Registo de incidente crítico de 3 de novembro de 2011
- Anexo 37 – Registo de incidente crítico de 12 de outubro de 2011
- Anexo 38 – Registo de incidente crítico de 11 de janeiro de 2012

Anexo 39 – Planta da sala de aula
Anexo 40 – Área da Biblioteca
Anexo 41 – Área do Camarim
Anexo 42 – Área do Consultório
Anexo 43 – Área da mercearia
Anexo 44 – Área da Expressão Plástica
Anexo 45 – Área dos Jogos
Anexo 46 – Gráficos: Número de irmãos
Anexo 47 – Gráficos: Tipos de famílias
Anexo 48 – Gráficos: Encarregados de Educação
Anexo 49 – Gráficos: Habilitações literárias das figuras parentais
Anexo 50 – Grelha de observação da interação professor-aluno/professor-turma
Anexo 51 – Estrutura do Plano de Aula
Anexo 52 – Estrutura da Planificação em Rede
Anexo 53 – Excerto do plano de aula de 5 de dezembro de 2011
Anexo 54 – Excerto da avaliação de 18 de outubro
Anexo 55 – Imagens ilustrativas do trabalho desenvolvido acerca dos animais selvagens
Anexo 56 – Registo incidente crítico de 21 de março de 2012
Anexo 57 – Excerto da avaliação de 23 de novembro de 2011
Anexo 58 – Excerto da avaliação de 7 de novembro de 2011
Anexo 59 – Excerto da avaliação da semana de 27 de fevereiro a 2 de março de 2012
Anexo 60 – Centro de Atividades
Anexo 61 – Registo, em histograma, dos grupos de trabalho dos animais
Anexo 62 – Registo, em diagrama de Venn, do que queremos saber
Anexo 63 – Excerto do plano de aula de 23 de novembro de 2011
Anexo 64 – Peça de Teatro “O Cuquedo e os animais selvagens”
Anexo 65 – Excerto da avaliação de 4 de janeiro de 2012
Anexo 66 – Excerto do plano de aula de 7 de novembro de 2011
Anexo 67 – Planificação da Hora do Conto “O Cuquedo”
Anexo 68 – Excerto do plano de aula de 6 de dezembro de 2011
Anexo 69 – Excerto da avaliação da semana de 9 a 13 de abril de 2012
Anexo 70 – Excerto da avaliação de 18 de outubro de 2011
Anexo 71 – Excerto da avaliação da semana de 9 a 13 de abril de 2012
Anexo 72 – Exemplo de ficha de trabalho
Anexo 73 – Registo de autoavaliação

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESEPF	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA	Plano Anual de Atividades
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PIP	Perfil de Implementação do Programa
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi proposta a realização do presente relatório de estágio.

Os estágios que a este relatório deram origem decorreram no período de 26 de setembro de 2011 a 11 de janeiro de 2012 e de 6 de fevereiro a 6 de junho de 2012, sendo que cada um deles foi orientado e supervisionado, respetivamente, pela Doutora Brigitte Carvalho da Silva e pela Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves, ambas docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). No primeiro período de tempo supracitado foi realizado o estágio no âmbito do 1º CEB, numa instituição da rede pública, concretamente com uma turma do 2º ano de escolaridade e no segundo período de tempo referido teve ocorrência o estágio em Educação Pré-Escolar, com um grupo de 4/5 anos, numa instituição particular e cooperativa.

Durante os estágios implicados no presente relatório, a prática educativa foi orientada com vista ao alcance dos objetivos principais dos mesmos, nomeadamente a caracterização dos estabelecimentos de ensino, mediante a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão; a atuação em conformidade com os princípios dos estabelecimentos de ensino; a aplicação de forma integrada de conhecimentos necessários à concretização da intervenção educativa; o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem; a planificação, concretização e avaliação da prática educativa; a participação em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; o recurso a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas; o reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, bem como a comparação de ambos os contextos, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Ao longo deste percurso, numa perspetiva de apoio à prática educativa, foi atribuída especial importância à construção do portfólio reflexivo e do caderno de registos que abarcavam reflexões relativas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sustentadas em leituras realizadas; avaliações semanais; bem como evidências relevantes para a ação educativa e para a construção do presente relatório.

Assim sendo, a articulação entre teoria e prática foi fundamental para uma adequada intervenção pedagógica.

O presente relatório, cujo intuito é apresentar todo o percurso realizado ao longo deste estágio, está organizado em sete capítulos – que se subdividem nos respetivos subcapítulos –, nomeadamente, enquadramento teórico, em que são abordadas as perspetivas teóricas que sustentaram a prática educativa destes estágios; procedimentos metodológicos, em que é apresentado o tipo de estudo, os sujeitos de estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos; e por fim contexto organizacional, em que são caracterizados os diferentes contextos destes estágios, bem como a intervenção educativa. Após estes capítulos são ainda realizadas as considerações finais, em que é explicitado o processo de ligação entre a teoria e a prática com base no profissional generalista, assim como é feita uma reflexão crítica sobre a experiência de estágio, assim como é elencada a bibliografia utilizada na realização deste relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção de educação

Não é contemporânea a ideia de que educar não significa apenas desenvolver competências de domínio cognitivo, já em 1971 Reboul afirmava que *“A educação é a acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais [...]”* (REBOUL, 1971:2). Deste modo, a tarefa lançada a educadores e professores torna-se um desafio, pois pretende-se que, num determinado contexto cultural e social, sejam capazes de promover o desenvolvimento integral de cada um dos seus educandos, seres individuais e únicos.

A educação para a cidadania é, como se percebe, condição *sine-qua-non* para a formação da sociedade futura. Porém, esta educação para cidadania não é um papel que cabe somente à escola, pois *“A sua «autonomia relativa» não faz dela um santuário estranho ao mundo, nem um Superego. Não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade.”* (PERRENOUD, 2002:13).

Compreendendo a complexidade do meio em que a educação se insere, esta pode ser considerada como *“[...] a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”* (DELORS, 1999:77). Para que a educação cumpra esta sua missão, uma organização baseada à volta de quatro pilares imprescindíveis – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* – poderá ser a resposta (DELORS, 1999).

1.2. O Educador de Infância e o Professor do 1º CEB: os papéis educativos que desempenham

Tomar consciência do papel do educador de infância e do professor do 1º CEB revelou-se uma tarefa essencial à prática desenvolvida nos respetivos estágios, na

medida em que permitiu uma orientação da intervenção educativa, no sentido de ir ao encontro do que é esperado por parte destes profissionais.

No presente documento surgirá a necessidade de nos referirmos ao educador de infância e ao professor do 1º CEB, em simultâneo; quando tal acontecer, estes serão denominados como Educador ou profissional de educação, uma vez que ambos desempenham um papel educativo.

O profissional de educação tem a tarefa da “[...] *construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência de possibilidades múltiplas [...]*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO in OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007:21). Para que estas condições sejam garantidas, este profissional deve assumir uma postura crítica e de constante reflexão, pois só assim poderá modelar a sua prática de acordo com as circunstâncias e o grupo.

Ser Educador é ser-se conhecedor das competências e saberes a desenvolver nas crianças, bem como mobilizar estratégias diversificadas para alcançar esse objetivo, tal como Richard Arends (2008) defende:

“Os professores eficazes [...] têm uma disposição positiva em relação ao conhecimento, [...] um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados na aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado e alunos auto-regulados [assim como] têm uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas.” (p.19).

A formação e reflexão ao longo da vida como “*dinâmica construtivista*” (NEVES, 2007:79) é vista por diversos autores como uma atitude importante e imprescindível para que atinjamos um nível elevado de competência como profissionais de educação.

No que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância deve construí-lo “[...] *com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:7). Por outro lado, o professor do 1.º CEB “*Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.*” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Cap II). Neste sentido considera-se importante que estes profissionais utilizem o currículo como instrumento que os leva a desenvolver as aprendizagens dos educandos, num âmbito que integra os conhecimentos científicos no que diz respeito às áreas de conteúdo/curriculares e aos contextos influenciadores do desenvolvimento.

1.3. Documentos oficiais orientadores da prática educativa

Os documentos oficiais criados pela Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entidade do Ministério da Educação responsável pela criação de instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos, surgem como um apoio à gestão do currículo, bem como à intervenção educativa.

1.3.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) “[...] *estabelece o quadro geral do sistema educativo.*” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Cap I, Art 1º), isto é, estabelece os princípios gerais pelos quais o sistema educativo se rege, os princípios organizativos, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais, a administração do sistema educativo, o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, assim como reconhece o ensino particular e cooperativo.

Esta lei prevê que o sistema educativo se organize de forma a “*Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas*” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Cap I, Art 3º), através da diversificação de estruturas e ações educativas que preveem uma correta adaptação às realidades.

Como lei base do sistema educativo, salvaguarda que “*Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.*” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Cap I, Art 2º).

1.3.2. Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB

O Decreto-Lei n.º 241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB que têm como função orientar a formação destes profissionais. Através deste documento, poderemos tomar consciência das exigências para com estes profissionais e, deste modo, orientar as suas práticas educativas, comparando a sua intervenção com o que é esperado que seja alcançado.

Estes perfis estipulam o papel destes profissionais no que concerne a diferentes âmbitos, a saber: conceção e desenvolvimento do currículo, integração do currículo, sendo que este último se encontra diferenciado nas respetivas áreas de conteúdo/curriculares, participação na escola e da relação com a comunidade, bem como desenvolvimento profissional ao longo da vida.

1.3.3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB

As Metas de Aprendizagem estão inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional orientada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009, sendo que este documento “*consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010:s/p).

Estes pressupostos de aprendizagem traduzem-se na delineação de competências e níveis de desenvolvimento esperados das crianças. O educador e o professor têm, deste modo, a possibilidade de orientar a sua intervenção e de apoiar a gestão do currículo, com base nas competências que se espera que surtam nos educandos. Os profissionais de educação dispõem, neste sentido, de metas que os orientam nas planificações de todas as áreas.

1.3.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um referente comum para os educadores de infância, uma vez que se definem como “[...] *um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:13).

Para orientar o seu caminho, o educador deve ter em consideração as áreas de conteúdo propostas por este mesmo documento, nomeadamente a área de conhecimento do mundo, a área de expressão e comunicação e a área de formação pessoal e social.

1.3.5. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

O Currículo Nacional do Ensino Básico consagra as dez competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico, bem como as competências específicas de cada área curricular e, concretamente, para cada ciclo de ensino.

As competências gerais apontadas sustentam-se num conjunto de valores e de princípios concebidos como saberes “[...] *necessários à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos [...]*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001:15). Para cada uma dessas competências é elencada a sua operacionalização, sendo que é da responsabilidade do professor desenvolver as mesmas garantindo a transversalidade entre as diferentes áreas curriculares.

1.3.6. Organização Curricular e Programas para o 1º CEB

Prevendo o papel do professor do 1º CEB como promotor de aprendizagens, “*Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991:23).

Este documento elenca ainda um conjunto de valores profissionais que devem ser tidos em conta pelo docente, a saber:

“[...] o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.” (*Ministério da Educação, 1991:24*).

Como consequência da permanente mudança das realidades sociais e culturais, a DGIDC deparou-se com a necessidade de reformular e rever os programas em vigor, fazendo surgir, no ano de 2007, o Programa de Matemática do Ensino Básico e, em 2009, o Programa de Português do Ensino Básico.

1.3.7. Habilitação para a docência generalista

O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro “[...] *define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência [...]*” (Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro) na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário.

Este Decreto-Lei surge da necessidade de criação de um corpo docente estável e de qualidade que se reflita nos resultados de aprendizagem, para assim apostar no desafio da qualificação dos portugueses.

Neste novo sistema sentenciado pelo Decreto-Lei em questão, privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino com o objetivo de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos, permitindo “[...] *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 trajetória profissional.*” (Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro). Neste contexto promove-se o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, passando a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e para o 1º CEB ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB.

1.4. Intencionalidade educativa

O processo educativo é um processo que deve ser dotado de intencionalidade. Essa intencionalidade surgirá de um processo composto por etapas que se encontram todas elas interrelacionadas, nomeadamente observar, planear, agir e avaliar, não necessariamente por esta ordem.

Segundo o Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), o professor “*organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens*” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 2). Para que o professor se aproprie de cada situação concreta é necessário que observe a sua turma no contexto escolar, pois “*A observação efectuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas.*” (PARENTE, 2002:180).

O mesmo acontece na Educação Pré-Escolar, em que “[...] o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 1). Ainda no Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância é referenciado que, com vista à planificação, este profissional deve observar cada criança, assim como pequenos grupos e o grande grupo.

Após a observação realizada, e tendo sido estipulados os planos de intervenção, o Educador parte para a planificação dessas necessidades sentidas.

Clark e Peterson (s/d) definem o ato de planificar como “O conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções.” (in ZABALZA, 2000:48). Para além de flexível, a planificação deve ser contínua, na medida em que se trata de um processo que não pode ser compartimentado, pois pretende-se uma interdisciplinaridade. É neste sentido que “Os professores planificam para diferentes períodos de tempo, variando do próximo minuto ou hora, à próxima semana ou ao próximo mês ou ano.” (ARENDS, 2008:101).

Os processos de observação e de planificação fazem parte do processo de agir do Educador. Os papéis da escola e do Educador têm sofrido drásticas alterações ao longo dos tempos e hoje estes profissionais não podem recorrer a práticas educativas apenas baseadas na sua intuição, pois espera-se que estes recorram a práticas educativas que se tenham mostrado eficazes (Ibidem). Assim, compreende-se que o papel do educador de infância e do professor do 1º CEB, no que concerne à planificação, é o de orientar a sua prática educativa com base no que o educando já é capaz de fazer, partindo das suas necessidades e interesses.

Após a intervenção decorrida e a planificação colocada em prática, urge a importância de o professor avaliar a sua prática e regular a aprendizagem dos seus educandos. É referido no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro que “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade [...]” (Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, Cap I, Art 2º). Deste modo, a avaliação está estritamente relacionada com a observação, pois ambas levam a que o Educador determine em que nível o seu educando se encontra, permitindo uma planificação da intervenção.

1.5. Diferenciação pedagógica

Para que a escola para todos preconizada na Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto – LBSE – seja efetivamente uma realidade, há que começar a combater a uniformidade do ensino.

A escola de todos, num contexto inclusivo, implica estratégias diferenciadas. Estas atitudes de pedagogia diferenciada não passam por uma intervenção individualizada, mas sim por proporcionar “[...] *diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.*” (TOMLINSON, 2008:13).

O ensino diferenciado não se trata apenas de “[...] *atribuir tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitados.*” (TOMLINSON, 2008:30), o principal objetivo deste tipo de ensino passa por maximizar as capacidades dos alunos, tendo que compreender o nível em que cada um se encontra. Neste sentido, é importante que seja uma preocupação constante do professor a utilização de estratégias diversificadas quer ao nível da introdução de novos conteúdos, quer ao nível de sistematização dos mesmos.

No que respeita às crianças com maiores dificuldades, tal como Cadima (1997) propõe, estas deverão ser acompanhadas individualmente enquanto as restantes realizam trabalho autónomo. Tomilson (2008) salienta, relativamente às crianças com maiores capacidades, que estas, tal como as anteriores, necessitam de ser constantemente estimuladas.

1.6. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, o ato que corresponde “[...] *a uma das estruturas mestras do espaço mental; [apresentando] a função de síntese reguladora da unidade do pensamento.*” (GUSDORF in POMBO, GUIMARÃES & LEVY 2006:14), é uma ação prevista pelos documentos orientadores do Ministério da Educação.

A aplicação das estratégias que promovam a interdisciplinaridade é atribuída, no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (2001), como responsabilidade do docente, com o intuito de que “[...] *todas as áreas curriculares actuem em convergência.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001:16). Também no documento da Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico

(1991) se prevê não só o estabelecimento de um fio condutor entre os conhecimentos adquiridos, mas também que estes sejam significativos para os alunos.

Também na Educação Pré-Escolar é pressuposto que se adote uma postura interdisciplinar, não considerando as diferentes áreas de conteúdo como “[...] *compartimentos estanques [...]*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:22) e realçando “[...] *a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.*” (Ibidem:22).

Uma conjectura de interdisciplinaridade promove um cruzamento e articulação entre os vários domínios do desenvolvimento, o que resulta em práticas mais dinâmicas e significativas.

1.7. A motivação no processo educativo

Segundo Marina Serra de Lemos (in MIRANDA & BAHIA, 2010), a motivação é definida como “[...] *a força que energiza e dirige o comportamento [...]*” (P.196), isto é, a motivação dá motivos ao educando para que este deseje aprender e rentabilizar as suas capacidades, transforma o processo de ensino/aprendizagem em algo estimulante.

Os psicólogos fazem a distinção entre motivação intrínseca, quando o comportamento tem origem “[...] *no interesse e curiosidade próprios da pessoa [...]*” (ARENDS, 2008:138) e motivação extrínseca, quando “[...] *as pessoas são influenciadas por factores externos ou ambientais [...]*” (Ibidem:138). Ambos os tipos de motivação são importantes no contexto educativo, sendo ótimos instrumentos para que o Educador consiga o comportamento, bem como a aprendizagem que deseja por parte dos educandos.

Os climas de sala de aula positivos, “[...] *caracterizados pelo respeito mútuo, por padrões elevados e por uma atitude afectuosa são mais conducentes à persistência por parte dos alunos [...]*” (Ibidem:151). Assim, importa criar todas estas condições para que se formem educandos motivados e tal se reflita no seu aproveitamento.

1.8. Envolvimento parental

Nos dias de hoje, os Educadores compreendem que “[...] *a família e a comunidade, têm efeitos marcantes nas atitudes das crianças e dos jovens em relação à escola e à aprendizagem.*” (ARENDS, 2008:493). Deste modo, o envolvimento parental representa uma estratégia da qual os profissionais de educação podem e devem tirar partido.

O apoio e encorajamento dos pais, ou do adulto responsável pela criança, representam um importante fator de motivação para a criança, pois segundo Englund (2004) existem “[...] *fortes evidências de que o envolvimento e as expectativas dos pais produzem efeitos tanto a curto como a longo prazos nos resultados das crianças nos primeiros anos de escolaridade.*” (in Arends, 2008:493).

Anne Henderson (in Diogo, 1998) concluiu que “[...] *os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos, mas sem envolvimento parental. (...) as escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar.*” (p.22),

Apesar de benéfica, esta relação não é fácil, pois a disponibilidade dos pais não é total e nem todos os pais se sentem capazes de responder ao desafio, contudo não é impossível. Um trabalho cuidadoso implica que um Educador saiba comunicar com os pais, colocando-se ao seu nível e compreendendo as suas ansiedades e implica ainda um trabalho cuidadoso. Nos primeiros trabalhos de envolvimento parental, o Educador deve certificar-se que o sucesso seja garantido, pois “[...] *sucesso gera sucesso e confiança, e como resultado disso eles [pais] estarão motivados para participar ainda mais.*” (DIOGO, 1998:22).

Um conhecimento das famílias torna a relação com as mesmas mais fácil, de modo que esta caracterização não deve nunca ser descuidada ou desvalorizada.

1.9. Gestão do tempo e espaço pedagógico

Segundo Richard I. Arends (2008), a gestão de um contexto educativo é uma das dificuldades mais comumente apontada pelos profissionais de educação em início de carreira, isto porque assumir uma posição de liderança é uma tarefa que gera ansiedade. Não existem fórmulas que possam ser utilizadas ecumenicamente, pois cada grupo apresenta as suas especificidades, mas existem um conjunto de estratégias de gestão que podem ser adaptadas a cada situação.

Uma gestão preventiva do contexto educativo é aquela “[...] *segundo a qual muitos dos problemas [...] podem ser resolvidos através de uma boa planificação, de aulas relevantes e interessantes, e de um ensino eficaz.*” (ARENDS, 2008:173). Percebemos assim que esta gestão começa antes mesmo da própria aula/atividade, pois uma planificação adequada e que responda aos interesses das crianças é o princípio para uma boa gestão, que depois passa por manter as crianças motivadas, utilizando estratégias adequadas ao grupo. Porém, a gestão preventiva passa ainda por estabelecer e ensinar as regras e procedimentos, nomeadamente da movimentação dos educandos, das conversas dos mesmos, da ocupação dos tempos de transição, de atividades livres, ou de atividades concretas, sendo que a aplicação destas regras deve ser consistente.

Esta planificação está intimamente ligada à gestão do tempo e espaço pedagógico, uma vez que ambos os fatores podem condicionar positiva ou negativamente um momento pedagógico. O espaço pode ser considerado como “[...] *a primeira forma de intervenção [...]*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:12) do profissional de educação, sendo que este deverá ser “[...] *um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. [...] aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético; amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:11). Já no que respeita à gestão do tempo, esta também deverá ser criticamente refletida “[...] *para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. [incluindo ainda] os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas.*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:72).

O estilo de liderança adotado vai também influenciar na gestão do contexto educativo, podendo o Educador adotar um estilo diretivo ou um estilo participativo. O estilo diretivo caracteriza-se, segundo Estanqueiro (2010), pela centralização da comunicação no professor, por este tomar decisões sem que consulte os alunos e por não conferir autonomia aos alunos, estipulando o que estes têm que fazer, como e quando, sem que sejam consultados. O estilo participativo, ainda segundo Estanqueiro (2010), revela-se um estilo democrático, na medida em que a comunicação já não é centrada no professor, sendo que este solicita a participação dos alunos na tomada de decisões, o que lhes confere autonomia na realização de tarefas. Não pode ser indicado um estilo de liderança como sendo o ideal, pois estes devem ser adotados

“[...] de acordo com os alunos e as circunstâncias, dando atenção às tarefas e às relações interpessoais” (ESTANQUEIRO, 2010:78).

1.10. Estilos pedagógicos no 1º CEB

Os estilos de liderança estão intimamente ligados com o tipo de pedagogia adotado pelo professor, isto é, na pedagogia diretiva assume-se uma liderança diretiva, enquanto que nas pedagogias não-diretiva e relacional o professor adota um estilo de liderança participativo.

Um professor que utiliza uma pedagogia diretiva “[...] acredita no mito da transmissão do conhecimento – do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo.” (BECKER, 2008:45). O professor entende, assim, o aluno como uma “tábua rasa”, não atendendo ao que esta já sabe e não tirando proveito disso.

Ao contrário da pedagogia diretiva, numa pedagogia não-diretiva, o professor entende que o aluno “[...] já traz um saber que ele precisa [...]” (Ibidem:47) e, neste sentido, o professor já é entendido como um facilitador da aprendizagem – não um transmissor –, focando a aprendizagem no aluno.

Numa pedagogia relacional, o professor acredita que o aluno só “[...] construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação.” (Ibidem:50). Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem equilibrado em que o professor dota o aluno de ferramentas para que este último construa o seu conhecimento. Esta pedagogia vai de encontro à perspectiva construtivista.

A par do que acontece com os estilos de liderança, também não existe um estilo pedagógico apontado como o ideal que sirva a todos os contextos com os mesmos resultados. Porém, parece-nos que os conhecimentos prévios do aluno e as suas motivações devam ser tidas em consideração, pois tornará o ambiente de aprendizagem muito mais produtivo.

1.11. A Metodologia de Projeto na Educação Pré-Escolar

Epistemologicamente, a palavra projeto, que deriva do latim, contém a noção de futuro (*pro, para a frente*, no espaço ou no tempo) e de intervenção (*jectare*, atirar) (MANY & GUIMARÃES, 2006).

Segundo Eric Many e Samuel Guimarães (2006), um projeto “[...] *parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada.*” (p.10). Já Katz e Chard (1997) definem um projeto como, “[...] *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]*” (p.3). Assim percebemos que o projeto parte dos interesses das crianças, sendo planificadas oportunidades de aprendizagem com base nos mesmos que permitam esmiuçar o tema em questão.

Para Lilian Katz, esta metodologia contém as fases planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e, por fim, reflexões e conclusões. Assim, numa fase inicial deve acontecer a motivação e planificação do projeto, seguida pela sua realização e concluindo com a avaliação do mesmo.

Esta abordagem a que nos referimos tem o objetivo geral de “[...] *cultivar a vida da mente da criança mais nova.*” (Katz & Chard, 1997:6). Uma educação adequada à criança deve presenteá-la com uma evolução dos diferentes campos de desenvolvimento e é precisamente isto que se pretende com a metodologia de projeto. “*Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.*” (Katz & Chard, 1997:5), pois se a criança estiver ativamente envolvida na construção da sua aprendizagem, esta vai fazer muito mais sentido e a criança vai sentir-se muito mais motivada. O educador deve, deste modo, sensibilizar as crianças para a procura de informação e para a dedicação em relação ao projeto, fornecendo ao grupo os materiais e os recursos necessários, favorecendo saberes, competências e sentimentos.

1.12. Socio construtivismo

De acordo com os modelos construtivistas, Cabanas (2002) escreve que “[...] a mente, para conhecer, tem de construir os seus próprios conhecimentos.” (p.282), ou seja, para que o aluno interiorize determinado conteúdo, tem de o compreender.

Deste modo, adotando uma postura de ensino construtivista, “*O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder.*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:100). Assim entende-se que o Educador não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas também promover aos seus educandos oportunidades de construírem ativamente o seu conhecimento.

Rheta DeVries e Betty Zan (in Fosnot, 1999) conferem extrema importância às reuniões de grupo e momentos de partilha, pois os educandos desenvolvem competências como a capacidade de se expressarem e a capacidade de ouvirem o outro e, segundo as mesmas, tratam-se de situações de cooperação, fator que está na base da teoria construtivista.

Isto leva-nos à Zona de Desenvolvimento Proximal, estudada por Vygotsky (1998), que consiste na “[...] *distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*” (p.110). Para Vygotsky (1998), o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar com o auxílio de outras pessoas mais capazes, não só adultos, mas também com o auxílio dos colegas.

1.13. Aprendizagem cooperativa

Segundo Rheta DeVries e Betty Zan (in Fosnot, 1999), “*Cooperar significa tentar alcançar um objectivo comum ao mesmo tempo que se coordenam os próprios sentimentos e perspectivas do próprio com a consciência dos sentimentos e perspectivas do outro.*” (p.158). Deste modo, o trabalho cooperativo é aquele em que todos se empenham para a consecução de um objetivo comum.

O trabalho cooperativo permite que “[...] *alunos com menores capacidades aprendam mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades*” (Ibidem:351), assim é importante que, no âmbito do 1º CEB, os alunos estejam dispostos na sala atendendo à sua heterogeneidade, não para que se faça uma separação, mas sim para que estes alunos interajam e assim possam aprender uns com os outros. No que respeita à criação de grupos de trabalho, esta deve seguir a mesma lógica da disposição na sala, pois “[...] *a aprendizagem em grupos heterogéneos [continua a ser] benéfica para todos os alunos.*” (Ibidem:351).

Estanqueiro (2010) aponta o trabalho cooperativo como um fator de motivação e um instrumento de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social, sendo ainda “[...] *um sinal de qualidade na educação.*” (p.21). Isto porque a escola não

tem apenas a função de desenvolver conteúdos programáticos, mas tem também a importante função de formar cidadãos.

A aprendizagem cooperativa pode ser definida como “[...] *um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade.*” (VARELA DE FREITAS & VARELA DE FREITAS, 2003:21). Na Educação Pré-Escolar estas estratégias de promoção da cooperação podem surgir através da metodologia de projeto.

Kurt Lewin e os seus discípulos Lippitt e White levaram a cabo uma investigação através da qual concluíram que “[...] *crianças trabalhando num grupo cooperativo, com um líder democrático, mostraram melhores resultados escolares do que crianças integradas em grupos com líderes autocráticos ou sem líderes.*” (Ibidem:12).

1.14. O profissional reflexivo

A constante busca da atualização e da reformulação da prática educativa, visando a melhoria das aprendizagens do educando, leva o Educador a tomar uma atitude reflexiva. Neste processo, estão implicados os valores e crenças que defendemos, ou seja, refletir implica o “[...] *exercício da actividade reflexiva sobre a sua «práxis» [...]*” (NEVES, 2007:81), revestindo este processo “[...] *de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interactivo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.*” (Ibidem:79). Deste modo, tendo como base os seus ideais, o Educador reflete acerca do que observou e aconteceu no contexto, atribuindo-lhe um significado e concluindo as razões que o justificam.

À luz do que referimos anteriormente, e de modo a melhorar as práticas educativas, a reflexão é indispensável, sendo que “*para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da ação concreta [...] é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente.*” (NUNES, 2000:21). Esta reflexão crítica deve ter lugar antes, durante e após a ação, tendo em vista uma avaliação formativa que, ao longo do percurso de aprendizagem, vai melhorando o que se considera menos correto.

De modo a organizar e documentar todos os resultados consequentes da sua prática reflexiva, o Educador recorre ao portfólio reflexivo, sendo que este se trata “[...]”

de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-acção, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento [...].” (SÁ-CHAVES, 2007:7). Ou seja, adotar uma postura reflexiva é um alicerce para que nos tornemos melhores, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. O portfólio visa “[...] em primeiro lugar a autoavaliação e a autotransformação [...] que terão com certeza repercussões na melhoria da prática educativa e no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.” (NUNES, 2000:36).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Serve o presente capítulo para apresentar o tipo de estudo realizado, assim como os sujeitos de estudo, os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados a que recorremos.

Para a prossecução deste estudo foi necessário compreender qual o meio mais eficaz e adequado de obter a informação pretendida e, para tal, foi necessária uma apropriação das metodologias de investigação.

Ao longo destes estágios adotamos uma atitude de professor-investigador. Tal postura implicou o desenvolvimento de “[...] *competências para investigar na, sobre e para a acção educativa* [...]” (ALARCÃO, 2001:6), bem como adotar uma postura crítica, questionando-se acerca da sua intervenção educativa, “[...] *como intelectual que criticamente questiona e se questiona.*” (Ibidem).

2.1. Tipo de estudo

No decorrer destes estágios a abordagem de estudo apresentou um carácter misto. Isto é, por um lado um carácter qualitativo, na medida em que procuramos “[...] *compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.*” (SOUSA, 2009:31), por outro lado um carácter quantitativo, na medida em que a informação recolhida através dos questionários e entrevistas “[...] *pode ser transformada em números ou dados quantitativos* [...]” (TUCKMAN, 2000:307-308).

O estudo comum a ambas as valências, com vista a um incremento na melhoria da intervenção educativa, visava compreender as necessidades, motivações e comportamentos dos sujeitos de estudo, ou seja, “[...] *uma propriedade que não é passível de ser medida numa escala numérica* [...]” (ROSENAL & FRÉMONTIER-MURPHY, 2002:17). Tendo em conta que a investigação-ação é uma investigação “[...] *sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.*” (MCKERNAN, 1998 in MÁXIMO-ESTEVES, 2008:20), este estudo tem características próximas de uma investigação-ação que permitiram uma avaliação constante da intervenção com o objetivo de a tornar mais eficaz.

Pode ainda considerar-se que estes estágios tiveram um carácter etnográfico, na medida em que a etnografia é entendida como “[...] *um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo.*” (SILVA, 2003 in VASCONCELOS, s/d:87).

2.2. Sujeitos de estudo

Os sujeitos de estudo envolvidos foram a turma de vinte alunos do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, assim como o grupo de 25 crianças da sala dos 4/5 anos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Sendo os educandos o centro da ação educativa, estes devem ser alvo de constante observação e investigação, pois os sinais de qualidade da ação educativa são transmitidos através dos mesmos.

No contexto de Educação Pré-Escolar surgiu uma questão pertinente que colocou os pais das crianças e a educadora cooperante também como sujeitos de estudo, uma vez que consideramos pertinente compreender a perceção destes face às implicações que o projeto lúdico “A Selva”, vivenciado pelo grupo de crianças, teve no desenvolvimento e aquisição de novas competências do grupo de crianças em questão. Torna-se impreterível justificar o porquê da seleção destes sujeitos de estudo: a educadora cooperante, pois como educadora titular do grupo acompanhou todo o seu processo e desenvolvimento; os pais das crianças, uma vez que se envolveram ativamente no projeto. Importa ainda referir que os pais serão representados através de uma amostra de cinco pais selecionada aleatoriamente, uma vez que todos se envolveram nas atividades do projeto lúdico.

2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

Os instrumentos e técnicas de estudo devem ser criteriosamente selecionados para que deles se possa tirar o melhor partido. Neste sentido, os instrumentos e técnicas de investigação utilizados neste estudo foram a análise documental, as listas de verificação ou controlo, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de observação, o inquérito por questionário, a entrevista, os instrumentos de

avaliação das aprendizagens, o portefólio de criança, o registo de projeto lúdico e a rede curricular.

A análise documental caracteriza-se pelo “[...] *procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.*” (SOUSA, 2009: 88). Esta técnica foi utilizada aquando da análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições de ensino em que os estágios tiveram lugar, para um conhecimento mais aprofundado das mesmas, bem como para a apropriação de pressupostos teóricos que sustentassem a prática educativa. Por outro lado, estas análises também incidiram sobre os documentos oficiais orientadores da prática educativa em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, bem como na consulta de artigos científicos, livros e publicações relacionados com as problemáticas vivenciadas.

Segundo Alberto Sousa (2009), “[...] *a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.*” (p.109). Daí a pertinência da observação em contexto educativo, pois leva a uma compreensão mais profunda do que ocorre no meio em estudo. A observação nos estágios realizados foi permanente, como condição *sine-qua-non*, pois é fundamental em todas as etapas do processo educativo. Foi também participante, pois integramo-nos nos diferentes contextos, participando na vida dos grupos, para recolher informação. Para que a observação seja eficaz como ato promotor de conhecimento urge a necessidade de que esta seja alvo de registo. Deste modo foram utilizados diferentes formatos de observação como meio de documentar as aprendizagens e características dos educandos.

As listas de verificação ou controlo “[...] *são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas.*” (PARENTE, 2002:187). Este não foi um instrumento utilizado com frequência e foi apenas utilizado no âmbito do estágio em 1º CEB, pois poucas situações permitiam este tipo de registo em que o comportamento está ou não presente, não existindo um meio-termo. Um exemplo da aplicação de uma lista de verificação foi aquando da observação da identificação dos cuidados a ter com a visão (Ver Anexo 1 – Lista de Verificação de 22 de novembro de 2011).

As grelhas de observação permitem “[...] *um registo imediato e rápido das observações realizadas.*” (TRINDADE, 2007:41), favorecendo o processo de

observação. Deste modo, no contexto de 1º CEB, foram utilizadas grelhas de observação com muita frequência, sendo que estas apresentavam o comportamento a ser observado, critérios de observação e escalas (Ver Anexo 2 – Grelha de observação de 21 de novembro de 2011). Em Educação Pré-Escolar este instrumento verificou-se profícuo aquando das sessões de motricidade (Ver Anexo 3 – Grelha de observação de 20 de março de 2012), na medida em que permitiram um rápido e fácil registo do desempenho de cada criança em atividades específicas.

As descrições diárias permitem “[...] *documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento [...]*” (PARENTE, 2002:180). Através deste tipo de registo, pudemos constatar, por exemplo, a aquisição de competências pelos educandos (Ver Anexo 4 – Registo diário de 29 de novembro de 2011 e Anexo 5 – Descrição diária de 22 de fevereiro de 2012) ou a alteração de comportamentos (Ver Anexo 6 – Registo diário de 24 de outubro de 2011, no contexto de estágio em 1º CEB e Anexo 7 – Descrição diária de 19 de março de 2012, no contexto de estágio em Educação Pré-escolar).

No que respeita ao registo contínuo, este trata-se de um “[...] *relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem.*” (PARENTE, 2002:183). Este tipo de registo foi apenas utilizado no estágio em Educação Pré-Escolar, permitindo-nos observar comportamentos complexos no seu ambiente natural, permitindo observar comportamentos de determinadas crianças em contextos específicos (Ver Anexo 8 – Registo contínuo de 16 de fevereiro de 2012).

Os registos de incidentes críticos “[...] *descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.*” (PARENTE, 2002:181), sendo que devem ser objetivos, relatando o que aconteceu, quando, onde e o que foi dito. De entre muitos aspetos, este instrumento permitiu-nos, no contexto de 1º CEB, verificar demonstrações de crenças (Ver Anexo 9 – Registo de incidente crítico de 15 de novembro de 2011), de carências afetivas (Ver Anexo 10 – Registo de incidente crítico de 3 de novembro de 2011) ou de sentido de entreajuda e cooperação (Ver Anexo 11 – Registo de incidente crítico de 28 de novembro de 2011). Já no contexto de Educação Pré-Escolar possibilitou constatar, por exemplo, manifestações de responsabilidade e liderança (Ver Anexo 12 – Registo de incidente crítico de 15 de fevereiro de 2012); de irresponsabilidade, perante as quais era necessário atuar (Ver Anexo 13 – Registo de incidente crítico de 22 de fevereiro de 2012); ou de consciência ambiental (Ver Anexo 14 – Registo de incidente crítico de 7 de maio de 2012).

O registo das atividades significativas traduz-se no registo de atividades que, por algum motivo, tiveram um maior impacto no grupo, ou até num só educando. Este tipo de instrumento permitiu o registo de atividades como a implementação de uma nova área na sala, as pesquisas realizadas pelos alunos, a hora do conto “A ovelhinha que veio para o jantar”, ou ainda o trabalho de grupo, todas estas em contexto de 1º CEB. Em Educação Pré-Escolar permitiu o registo de atividades que foram significativas para o grupo ou apenas para alguns elementos, como por exemplo a exploração da digitinta ou as sessões de culinária em que inúmeras competências eram desenvolvidas (Ver Anexo 15 – Atividade significativa de 8 de março de 2012).

A amostragem de acontecimentos foi também um instrumento utilizado. Este permitiu a focalização da atenção em ocorrências de comportamentos previamente definidos como alvo de observação (PARENTE, 2002). Este tipo de registo de observação permitiu documentar, no contexto de Educação Pré-Escolar, as áreas que eram mais ou menos frequentadas pelas crianças (Ver Anexo 16 – Amostragem de acontecimentos da permanência nas áreas).

O PIP – Perfil de Implementação do Programa – é um instrumento criado pela Fundação de Investigação Educacional High-Scope, que visa a avaliação da implementação do programa nas salas. Apesar de ser um instrumento criado para a regulação das salas que implementam o modelo High-Scope, este modelo de recolha de dados é facilmente adaptável a outros contextos que não sigam o modelo curricular a que nos referimos, pois os elementos avaliados são genéricos à Educação Pré-Escolar, nomeadamente, o espaço físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. No âmbito do estágio em Educação Pré-Escolar o PIP em relação ao ambiente físico (Ver Anexo 17 – PIP do ambiente físico) foi utilizado, pois essa necessidade foi sentida após as conclusões retiradas da amostragem de acontecimentos. Desta forma pudemos refletir acerca da organização do espaço e, posteriormente, reorganizar o mesmo face às necessidades manifestadas pelo grupo e às conclusões alcançadas pela equipa pedagógica.

No âmbito do estágio em Educação Pré-Escolar, na tentativa de compreender as implicações que o projeto lúdico vivenciado pelo grupo tiveram no seu desenvolvimento, recorremos ao inquérito por questionário para perceber a opinião da família face à questão levantada. O inquérito por questionário *“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas [...] ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse*

o investigador.” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1998:188); estas características aliadas à possibilidade de “[...] *quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.*” (Ibidem:189) levaram a que considerássemos o inquérito por questionário o instrumento mais indicado para compreender a perceção das famílias face às aprendizagens dos seus educandos no âmbito do projeto lúdico “A Selva”. Uma vez que este inquérito por questionário (Ver Anexo 18 – Inquérito por questionário às famílias) era destinado às famílias foi necessário dotá-lo de uma contextualização, introduzindo a metodologia utilizada no trabalho desenvolvido em sala, garantindo, assim, um conhecimento mínimo acerca do assunto sobre o qual se pretendia que os pais fossem críticos. Para as questões deste inquérito foram tidos em conta indicadores como: conhecimento do projeto lúdico, partilha das crianças, motivação das crianças, importância do projeto lúdico no desenvolvimento das crianças, importância do envolvimento parental.

No que concerne à entrevista, esta foi utilizada, também apenas no âmbito de Educação Pré-Escolar, para compreender a opinião da educadora cooperante face ao desenvolvimento do grupo no âmbito do projeto lúdico (Ver Anexo 19 – Entrevista à educadora cooperante). A entrevista “[...] *é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal [...] utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.*” (MÁXIMO-ESTEVES, 2008:92-93). Tratando-se a educadora de um indivíduo restrito do qual se pretendia recolher informações acerca de algo que vivenciou, optamos por este instrumento, pois permite um maior “[...] *grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.*” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1998:194).

Os dados destes dois últimos instrumentos de recolha de informação foram devidamente tratados através de uma análise de conteúdo (Ver Anexo 20 – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário) que possibilitou compreender a perceção dos sujeitos de estudo face à questão levantada.

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens foram também fonte de recolha de dados, que permitiam a regulação das aprendizagens, a par com os registos de observação efetuados, assim como, a intervenção do adulto.

No contexto de 1º CEB estes instrumentos traduziram-se nas fichas de trabalho construídas pela estagiária; nas estratégias promotoras de aprendizagem ativa pelo aluno, nomeadamente os trabalhos de pesquisa, de grupo e experimentais; assim como nas estratégias lúdicas, em que os alunos aprendiam brincando. Todos estes

momentos foram alvo de observação e avaliação formativa por parte da estagiária, no sentido de regular as aprendizagens.

No decorrer do estágio em Educação Pré-Escolar a realização do portfólio de criança (Ver Anexo 21 – Registo de portfólio de criança) permitiu verificar a mais-valia que este instrumento representa na orientação da ação, pois este instrumento encoraja “[...] a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz [...]” (SHORES & GRACE, 2001:13). Assim, através do registo sistemático da evolução da criança e do diálogo com a mesma, pudemos refletir acerca das competências que seriam importantes que a criança desenvolvesse, sendo que esta reflexão se apresentou sob a forma de propostas de intervenção ou de relatório narrativo.

O registo do projeto lúdico (Ver Anexo 22 – Excerto do registo do projeto lúdico “A Selva”) também possibilitava uma reflexão acerca das aprendizagens alcançadas pelas crianças, assim como uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, na medida em que as atividades eram descritas da forma como haviam decorrido, elencando competências trabalhadas e comportamentos manifestados pelas crianças. A grelha de avaliação dos projetos lúdicos (Ver Anexo 23 – Grelha de avaliação de projetos lúdicos) foi também algo a que recorremos para a documentação das aprendizagens das crianças no âmbito do projeto lúdico. Este instrumento que referimos por último permitiu a avaliação das competências alcançadas pelas crianças, assim como a avaliação da equipa pedagógica face à sua atuação.

A rede curricular (Ver Anexo 24 – Rede Curricular) surgiu a par com o registo do projeto lúdico. A rede curricular representa um meio de registo do trabalho desenvolvido numa sala, ao longo de um ano letivo. Este instrumento permite-nos uma leitura integral do trabalho desenvolvido, compreendendo o carácter sequencial e articulado do trabalho de projeto e podendo ser verificada a interdisciplinaridade que cada atividade contempla. Uma vez que “*A rede não tem centro, ou pode ter vários centros que trazem ao redor de si pequenas ramificações.*” (Consultado em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200014], disponível em 22/05/2012), neste instrumento não consta apenas o registo das atividades realizadas no âmbito do projeto lúdico, constam outras atividades realizadas, os instrumentos de organização social do grupo e a organização do ambiente educativo, assim como o trabalho desenvolvido no âmbito da instituição e com a comunidade.

3. INTERVENÇÃO

3.1. Caracterização das valências de estágio

3.1.1. Caracterização das instituições de estágio e sua análise comparativa

As características do contexto organizacional conferem especificidades próprias à atuação do profissional de educação, na medida em que este tem que se adaptar ao meio em que está inserido. Torna-se, portanto, importante que a instituição de ensino, através da autonomia que lhe é conferida no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, compreenda esse meio e encontre formas de atuar face ao mesmo. Esta autonomia consagrada às instituições veio atribuir-lhes um desafio: o desafio de possuírem uma identidade própria.

O estágio em 1º CEB teve lugar numa escola da rede pública, inserida num agrupamento de escolas. Dado este facto, torna-se fulcral perceber o que se entende e o que se pretende com agrupamentos de escolas. O Artigo 6º do Decreto-Lei n.º 75/2008 define o agrupamento de escolas como “[...] *uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino [...]*” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Cap I, Art 6º), cujas finalidades são a articulação entre os níveis e ciclos de ensino, o combate à exclusão social e escolar, promover uma gestão racional dos recursos e a garantia do funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão.

O agrupamento em questão é composto por seis escolas, nomeadamente, uma escola com as valências de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – sendo que se trata da escola sede – e cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo quatro delas a valência de Educação Pré-Escolar.

Relativamente às valências, esta escola abarca as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita à caracterização do meio envolvente à escola, a população tem à sua disposição empresas e instituições industriais, comerciais, de lazer, de saúde e de ensino.

No que concerne ao espaço físico, a escola conta com: nove salas de aula; sala de informática; biblioteca; refeitório; cozinha; sala de professores; polivalente, onde são lecionadas as aulas de Expressão Motora; arrecadação e recreio descoberto médio com campo de jogos. Trata-se de um espaço com boas condições físicas, apresentando apenas o senão de não ter recreio coberto, o que condiciona a hora de recreio dos alunos em dias de chuva.

O Projeto Educativo (PE) é considerado, por excelência, o documento que confere autonomia às escolas, na medida em que o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, entende por autonomia da escola “[...] a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo [...]” (Cap I, Art 2º), sendo este o “[...] documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa [...]” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Cap III, Art 9º).

Através da análise do PE (2009) constatamos que o agrupamento de escolas em questão adotou princípios e valores inscritos na Constituição da República Portuguesa, bem como na Declaração Universal dos Direitos do Homem que preconizam a liberdade, responsabilidade, igualdade, fraternidade, tolerância e solidariedade (PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO, 2009:18). Estes valores pelos quais o agrupamento se rege são de extrema pertinência, na medida em que estas crianças se estão a formar não só a nível académico, mas também como pessoas, como membros integrantes de uma sociedade e só com estas duas vertentes nos podemos tornar seres plenos.

No PE foram diagnosticados problemas que mereceram a atenção dos intervenientes educativos, bem como as respetivas soluções. Após a aplicação de questionários e a reflexão crítica, foram apontadas cinco áreas de intervenção, nomeadamente, ao nível do sucesso educativo, ensino-aprendizagem, organização e gestão, recursos educativos e cultura de escola/agrupamento.

No que respeita ao sucesso educativo verificavam-se dificuldades na “[...] *aquisição de noções de Educação Cívica e Moral* [...]” (Ibidem:22) e propunha-se a implicação de toda a comunidade educativa para contrariar essa tendência. Como referido anteriormente, sentia-se um esforço por parte dos intervenientes educativos nesse sentido e um exemplo disso é o *Projeto Mais Educação*, projeto adotado pela instituição, que previa comportamentos inadequados e as suas consequências.

No âmbito do ensino-aprendizagem, as turmas com um elevado número de alunos eram um entrave para uma melhor e mais eficaz intervenção. Face a este problema foram definidos “[...] *critérios claros de avaliação em todas as disciplinas.*” (PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO, 2009:23), numa reunião de agrupamento, de modo a orientar e clarificar o trabalho do professor.

Relativamente aos recursos educativos, o meio socioeconómico desfavorecido e problemático era apontado como um fator para os problemas de integração e dificuldades de aprendizagem. Como soluções propuseram a intervenção de um psicólogo e um assistente social, bem como a redução do número de alunos por turma.

Sendo a escola “[...] *uma instituição cuja complexidade organizacional* [...] *exige, para o seu correto funcionamento, a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.*” (COSTA, 1992:31), é indispensável que qualquer estabelecimento de ensino redija o seu próprio RI com vista a contribuir para o desenvolvimento da ação, singular, da escola.

O RI do agrupamento em questão explicita o papel de cada órgão de gestão (Ver Anexo 25 – Organigrama da instituição), administração e direção; estabelece os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo; aponta as regras e normas de conduta a seguir; a gestão dos diferentes espaços; a organização das atividades escolares, bem como de Projetos de Desenvolvimento Educativo.

O PAA é o resultado das ideologias e regras estipuladas pelo PE e pelo RI, tratando-se de um “[...] *instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.*” (COSTA,1992:27). Trata-se, deste modo, de uma planificação a longo prazo. Os projetos de intervenção pedagógica e organizacional estipulados pelo PAA do agrupamento situavam-se ao nível da diversidade cultural, dos feriados e dias

especiais, tradições, épocas festivas e da literacia, atendendo às necessidades apontadas no PE.

Segundo Maria do Céu Roldão (1999), para a construção do Projeto Curricular de Turma (PCT) é fundamental conhecer a realidade do contexto concreto, para que se possa moldar o currículo face à mesma, "[...] *definindo opções e intencionalidades próprias [...] adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.*" (p.44)

É neste sentido que o PCT da turma em questão, iniciado no ano letivo 2010/2011, era intitulado de "Comportamentos/Cidadania" e tinha como principal objetivo "[...] *desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e condições favoráveis à definição de percursos bem-sucedidos para todos.*" (PROJETO CURRICULAR DE TURMA, 2011:6). Este PCT surgiu da necessidade de atualização constante, visto vivermos na era da informação, em que a sociedade vive em constante mudança. A professora titular de turma propunha-se a adotar estratégias construtivistas, em que "[...] *o aluno não se deve limitar a receber uns conteúdos cognitivos, mas sim [...] que os procure e os encontre por si próprio.*" (CABANAS, 2002:286). No que respeita a competências, esta pretende ver desenvolvidas nos alunos a criatividade, capacidade de reflexão, espírito crítico, autoestima, gosto pela investigação, solidariedade, cooperação, entre outras.

Para atingir os objetivos propostos, com base nas necessidades e interesses sentidos, a professora titular criou três projetos: "Projeto R de Reciclar", Projeto Horta Pedagógica/Biológica" e "Projeto Leitura".

No que concerne ao estágio em Educação Pré-Escolar, este teve lugar num estabelecimento de ensino particular e cooperativo que abarca as valências de Creche e Educação Pré-Escolar.

Ao consultarmos o Projeto Educativo da instituição a que agora nos referimos deparamo-nos com a seguinte frase: "*Traz vestido a tua história e aquilo que tu és; para calçar dois sapatinhos de luz com cores de alegria e de esperança; e principalmente dois braços abertos para receber um Mundo de emoções e experiências novas.*" (PROJETO EDUCATIVO DA INSTITUIÇÃO, 2011:10). Esta frase espelha desde logo aquilo em que a instituição acredita: na individualidade de cada um, na alegria e na abertura de espírito para novos horizontes.

Este estabelecimento de ensino acredita que

"[...] é importante educar as crianças a serem pessoas informadas, bem formadas, com um espírito crítico forte e uma auto-estima elevada, preparadas para viver em sociedade, não deixando de lhes transmitir valores morais, de lhes

fazer ver a competitividade como uma forma saudável de progressão e de fazê-las perceber a importância da ajuda e do trabalho de grupo.” (*PROJETO EDUCATIVO DA INSTITUIÇÃO, 2011:11*).

Deste modo, para atingir os fins pretendidos a instituição pretendia educar: através da aprendizagem pela ação, dando lugar ao pensamento crítico da criança e à construção do seu conhecimento através dos meios disponibilizados pelo adulto; pela brincadeira, como direito e necessidade da criança, assim como meio de desenvolvimento de competências cognitivas e de socialização; para a autonomia, autoridade, afetividade, criatividade, respeito, responsabilidade, sentido crítico, igualdade de oportunidades, multiculturalidade e alegria. Saliente-se que acreditavam que este trabalho devia ser desenvolvido em estreita parceria com as famílias das crianças e a comunidade.

O RI da instituição explicita as condições à admissão de utentes, assim como estes serão organizados nos devidos grupos, que documentos deverão ser apresentados, quais os serviços obrigatórios e os facultativos, as condições dos pagamentos; o horário de funcionamento; as regras que implicam a rotina da alimentação; os procedimentos no que respeita a questões de saúde; as regras de higiene e vestuário; as normas de segurança; as condições das atividades extracurriculares e das férias; e ainda o preço de todos os serviços prestados.

Em resultado das ideologias e regras estipuladas pelo PE e pelo RI surge o PAA. Este é apresentado sob a forma de cartaz no hall de entrada da instituição. Deste consta o mês, dia e hora previstos para a realização da atividade, bem como a própria atividade, que se segue das intenções pedagógicas, estratégias, recursos humanos e materiais. De acordo com o PE, as áreas de intervenção das atividades propostas são a intervenção na comunidade, a relação familiar, a postura ativa e crítica na sociedade, etc.

Os recursos educativos influenciam, sem dúvida, no cumprimento da missão educativa. Relativamente aos recursos humanos, a instituição contava com uma equipa de quatro educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e quatro professores de atividades extracurriculares.

No que respeita às instalações, estas foram construídas de raiz para os devidos efeitos, assim no piso inferior, destinado à valência de jardim-de-infância, a valência em que decorreu o estágio em questão, existem duas salas de atividade, reservadas às atividades pedagógicas dos grupos de 3/4 e 4/5 anos; instalações sanitárias adequadas à faixa etária; e recreio exterior, com piso amortecedor e com espaço para lavandaria, despensa e arrecadação. O piso térreo destinava-se,

essencialmente, aos serviços e o piso superior à valência de Creche. Todo o edifício foi pensado de forma a garantir a segurança, mobilidade e conforto daqueles que o frequentam, possuindo soleiras não superiores a 3cm, rampas de inclinação suave, plataforma e cadeira elevatórias, cancelas nas escadarias, videoporteiro, videovigilância interna e externa, corrimões e guardas de varandas, plano de higiene e segurança alimentar, plano de emergência e aquecimento.

Conhecer e ter consciência do meio envolvente é também importante e, deste modo, constatamos que a nível de serviços e infraestruturas, a cidade apresenta inúmeras casas de comércio e indústria, assim como serviços administrativos, serviços hospitalares, instituições de solidariedade social, agências recreativas e culturais e ainda estabelecimentos de ensino públicos desde o ensino Pré-escolar ao Secundário.

Estabelecendo uma análise comparativa das instituições em que decorreram os estágios o que verificamos de imediato que no respeito à organização da instituição a instituição em que decorreu o estágio em 1º CEB era público e, por sua vez, a instituição em que o estágio em Educação Pré-Escolar teve lugar tratava-se de uma instituição particular e cooperativa.

De um modo geral podemos afirmar que as instituições partilhavam de princípios e valores comuns, pois ambas defendiam a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, com a vista a enfrentarem a sociedade competitiva em que nos encontramos inseridos.

No que respeita a metodologias de ensino, estas também se podem considerar semelhantes nos diferentes contextos, pois reconheciam o construtivismo como o meio mais eficaz para o sucesso dos seus educandos. Ainda que no âmbito do estágio em 1º CEB não fosse tão comumente utilizada, pois a quantidade de conteúdos programáticos impunha, por vezes, metodologias menos construtivistas.

O facto de a instituição de estágio em 1º CEB se encontrar inserida num agrupamento levou a que as planificações semanais fossem construídas de acordo com o que havia sido previamente estabelecido nas planificações mensais realizadas pelo grupo de professores titulares de cada ano de escolaridade. Já no estágio de Educação Pré-Escolar a construção da planificação era mais flexível, pois atendíamos aos interesses e necessidades das crianças, regendo-nos, também, pelo PAA.

No que respeita ao espaço físico, ambas as instituições possuíam um bom espaço exterior, que permitiu a realização de atividades nos mesmos.

3.1.2. Análise comparativa da caracterização dos diferentes grupos de crianças

A caracterização dos grupos surgiu da necessidade de estimular o desenvolvimento global dos educandos sendo que, para tal, é imprescindível conhecer o grupo em diferentes domínios do desenvolvimento, nomeadamente no domínio cognitivo, da linguagem, sócio afetivo e psicomotor. Estes quatro domínios nunca podem ser dissociados, pois todos eles se complementam e, como tal, devem ser desenvolvidos de forma harmoniosa e integral.

Este conhecimento do grupo permite atitudes adequadas, assim como uma planificação mais eficaz, na medida em que são promovidas atividades significativas e diferenciadas que vão de encontro às necessidades e interesses de cada um.

O estágio em 1º CEB foi realizado numa turma do 2º ano de escolaridade, composta por vinte alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, sendo havia igual número de crianças do sexo feminino e do sexo masculino. Já o estágio em Educação Pré-Escolar decorreu numa sala de crianças de 5 e 6 anos de idade, composto por vinte e cinco crianças, nomeadamente seis do sexo feminino e os restantes dezanove do sexo masculino.

Jean Piaget (in Papalia et al, 2001) definiu como estágio pré-operatório o período compreendido entre os 2 e os 7 anos de idade e o período que vai desde os 7 aos 11 anos de idade foi denominado por estágio operatório concreto. Assim, verificamos que os grupos com que contactamos se encontravam no estágio pré-operatório, sendo que alguns dos alunos do 1º CEB apresentavam já algumas características do estágio operatório concreto.

Quanto ao domínio cognitivo, no que respeita à incapacidade para distinguir a aparência da realidade – um aspeto que é verificado no estágio pré-operatório, mas que começa a desvanecer-se no estágio das operações concretas – verificou-se que, no grupo do 2º ano do 1º CEB, esta dificuldade já se encontrava quase ultrapassada. Contudo, tinham ainda dificuldade em contrariar ideias fantasiosas impostas pela sociedade (Ver Anexo 26 – Registo de incidente crítico de 9 de novembro de 2011). No grupo de 5/6 anos, apesar do estágio em que se encontram, a distinção entre fantasia e realidade também era verificada, por vezes, sendo que sentíamos uma maior necessidade por parte das crianças em clarificar tal aspeto (Ver Anexo 27 – Registo de incidente crítico de 28 de fevereiro de 2012).

Apesar da necessidade de reconhecer o que é fantasioso ou não, ambos os grupos privilegiavam a imitação diferida, característica nestas idades. Era constante no grupo de 1º CEB, nos intervalos entre aulas, encontra-los a brincar ao “faz-de-conta”, nomeadamente “às escolas”, “aos pais e às mães”, “aos médicos” e “aos cães e gatos”, reproduzindo cenas por eles vivenciadas, experimentando os papéis para eles significantes, ou até em situações reais, imitando modelos sem que disso se dessem conta (Ver Anexo 28 – Registo de incidente crítico de 9 de janeiro de 2012). Já o jogo simbólico, em que um objeto simboliza outra coisa, não foi evidenciado neste grupo. Por seu turno, as brincadeiras do grupo de 5/6 anos eram ricas quer na imitação diferida, quer no jogo simbólico. Assim sendo, o realismo, o animismo e a imitação característicos desta faixa etária, eram verificados na constante a transposição da realidade para as brincadeiras (Ver Anexo 29 – Preparação de uma festa), a representação de situações do dia-a-dia onde os utensílios ganham vida (Ver Anexo 30 – Jogar PSP), como é o exemplo dos bonecos que choram quando têm fome, os papéis representados que espelham os adultos que rodeiam a criança, como por exemplo, os pais e a educadora.

A noção de causa e efeito, ainda que nem sempre clara, já se encontrava estabelecida nestes grupos, pois frequentemente alertavam os colegas quando estes quebravam alguma regra, advertindo para a consequência que sofreriam (Ver Anexo 31 – Registo de incidente crítico de 12 de outubro de 2011 e Anexo 32 – Registo de incidente crítico de 12 de abril de 2012).

No que respeita ao domínio linguístico, a pragmática de como pedir algo não era frequentemente utilizada, quer pelos alunos do 2º ano do 1º CEB, quer pelo grupo de crianças de 5/6 anos. Por exemplo, era comum solicitarem algo sem pedirem por favor e não agradecendo no final.

Nestas idades, as crianças já conseguem estabelecer um diálogo com um objetivo, ou seja, um discurso social e estes grupos não eram exceção, ainda que nem sempre conseguissem cumprir as regras de socialização de esperarem pela sua vez para falar, não interrompendo o colega (Ver Anexo 33 – Descrição diária de 16 de novembro de 2011 e Anexo 34 – Registo de incidente crítico de 15 de fevereiro de 2012). Manifestavam, assim, uma das limitações do estágio que têm em comum, o egocentrismo (PAPALIA et al, 2001), sendo que o diálogo era marcado pela utilização excessiva do pronome “eu” e de pronomes possessivos.

Em ambos os contextos os grupos continham crianças que apresentavam entraves articulatórios, dificultando a sua comunicação. Porém, as restantes crianças

apresentavam uma boa dicção e articulação. As dificuldades de expressão perante o grupo também foram manifestadas em ambos os contextos por algumas crianças dos respetivos grupos.

No que concerne ao domínio sócio afetivo, em ambos os grupos se vivia um clima de entreajuda, de cooperação (Ver Anexo 35 – Registo de incidente crítico de 9 de fevereiro de 2012), em que os educandos já demonstravam alguma capacidade de se colocar no lugar do outro (Ver Anexo 36 – Registo de incidente crítico de 3 de novembro de 2011).

Contudo, existiam, por vezes, algumas manifestações de egoísmo. Ainda que raramente se verificassem, na valência de 1º CEB, verificavam-se estes comportamentos na partilha de materiais com os colegas ou na tolerância para com as falhas dos outros (Ver Anexo 36 – Registo de incidente crítico de 3 de novembro de 2011). Por sua vez, no contexto de Educação Pré-Escolar, este egocentrismo característico pouco se manifestava a nível dos pertences pessoais, uma vez que a partilha era um valor inculcado desde cedo.

Nestas idades, “*a criança interioriza emoções de vergonha e de orgulho.*” (PAPALIA et al, 2001:468), o que a leva a uma necessidade de se sentir constantemente valorizada. Tal como é previsto para o estádio em que se encontrava, os alunos da turma de 2º ano do 1º CEB ansiavam pelo elogio e pela aprovação – embora uns com maior intensidade que outros – e realizavam inúmeras chamadas de atenção no sentido de receberem atenção e carinho (Ver Anexo 37 – Registo de incidente crítico de 12 de outubro de 2011). Esta dependência e necessidade de reconhecimento ia para além do espaço de sala de aula, isto é, quando solicitada a participação dos familiares, o entusiasmo manifestado pelos alunos era imensurável, fazendo questão de explicarem com quem fizeram o trabalho e o que cada um fez (Ver Anexo 38 – Registo de incidente crítico de 11 de janeiro de 2012).

No grupo de 5/6 anos, a necessidade de atenção e carinho não era tão acentuada como no contexto anterior, embora fossem crianças afetuosas e que gostavam de ver reconhecidas as suas conquistas. Já no que respeita ao envolvimento dos familiares no processo educativo, tal como acontecia no contexto de 1º CEB, também neste contexto as mesmas reações eram manifestadas pelas crianças aquando da presença dos pais na sala ou aquando da apresentação de trabalhos realizados com os mesmos.

No que respeita ao domínio psicomotor, nestas idades, “*as capacidades motoras das crianças continuam tipicamente a desenvolver-se [...] e retiram muito*

prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências.” (PAPALIA et al, 2001:403). Os alunos da turma do 2º ano de escolaridade eram muito agitados e necessitavam, efetivamente, dos intervalos para que pudessem brincar e desoprimir todas as energias. De igual forma, as crianças do grupo de 5/6 anos também apresentavam muita energia, necessitando do tempo em que brincavam livremente no parque, podendo correr e saltar sem restrições. Caso, por algum motivo, não houvesse a possibilidade de o grupo ir ao parque durante o dia, as atividades orientadas poderiam ficar comprometidas, pois a capacidade de concentração das crianças ficava diminuída.

3.1.3. Análise comparativa da caracterização do ambiente educativo nos diferentes contextos de estágio

Para o desenvolvimento integral do aluno é também indispensável a planificação cuidadosa do espaço e das rotinas para que as necessidades e os ritmos de cada criança sejam respeitados e, assim, se promovam aprendizagens significativas.

A disposição do espaço e dos materiais numa sala de aula de 1º CEB não é tarefa simples e pode até influenciar “[...] a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem.” (ARENDS, 2008:126), daí que esta organização deva ser cuidadosamente ponderada pelo professor aquando da planificação.

No que respeita ao contexto em que decorreu o estágio em 1º CEB, o espaço de sala de aula era amplo e as mesas estavam organizadas em fileiras, de modo a que se pudesse circular por ambos os lados das carteiras e o acesso a todos os alunos fosse facilitado (Ver Anexo 39 – Planta da sala de aula). Este espaço era devidamente iluminado, pois possuía janelas ao longo de uma das paredes laterais da sala, bem como uma ampla janela no lado oposto; quando a iluminação natural não era suficiente, podia recorrer-se a iluminação artificial na sala.

Esta sala apresentava ainda boas condições de temperatura, na medida em que era uma sala quente no inverno, mesmo sem o recurso aos aquecedores, e no verão a abertura das janelas seria suficiente para que o ar fresco circulasse.

Os alunos encontravam-se dispostos nas mesas de trabalho de acordo com critérios, nomeadamente pelas dificuldades de visão; alunos irrequietos com alunos mais calmos, para que existissem menos distrações quanto possível; bem como

alunos que apresentavam mais facilidades na aquisição de conteúdos com aqueles que apresentavam mais dificuldades, desenvolvendo o espírito de entreajuda.

O quadro interativo e o quadro branco eram excelentes materiais de apoio às atividades e a existência de dois quadros possibilitava uma maior agilização da aula e uma maior possibilidade de diversificação de estratégias.

Na sala existiam ainda três armários que permitiam uma maior organização da sala de aula, na medida em que os livros e cadernos dos alunos, bem como os materiais da professora, ficavam devidamente arrumados ao invés de ficarem empilhados nas mesas. Note-se que os materiais dos alunos estavam ao seu nível para que estes tivessem fácil acesso aos mesmos.

Nas paredes da sala encontravam-se diversos cartazes de consolidação de conteúdos, organizados pelas áreas curriculares, existindo ainda um placard de cortiça para a afixação dos trabalhos dos alunos – este placard era decorado de acordo com a época do ano ou com os temas abordados em aula. A afixação dos trabalhos dos alunos era uma fonte de motivação e fomentava ainda o espírito de partilha.

Em contexto de Educação Pré-Escolar, a organização do espaço e os materiais utilizados apresentam uma importância mais enfatizada, pois nesta faixa etária as crianças têm uma maior necessidade

“[...] de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.” (HOHMANN & WEIKART, 2009:162).

Pretende-se, deste modo, que a sala de jardim-de-infância esteja preparada para a aprendizagem pela ação, em que os materiais promovam múltiplas possibilidades de interpretação e uso (Ibidem, 2009).

No que concerne à organização do espaço na valência de Educação Pré-Escolar, esta sala apresentava uma disposição completamente antagónica à organização que anteriormente descrevemos. A organização da sala por áreas de interesse é comum no jardim-de-infância e a sala em que teve lugar o estágio não era diferente.

Esta organização por áreas de interesse encoraja diferentes tipos de experiências, sendo que estas áreas devem ter nomes simples e ser acessíveis às crianças, possuindo “[...] fronteiras difusas entre si e materiais que estão facilmente acessíveis às crianças [...]” (HOHMANN & WEIKART, 2009:164).

No contexto de Educação Pré-Escolar em que o estágio teve lugar, as áreas de interesse da sala eram a Biblioteca, o Camarim, o Consultório, a Mercearia, a Expressão Plástica (pintura, recorte e colagem, desenho e modelagem) e os Jogos.

Na área da Biblioteca (Ver Anexo 40 – Área da Biblioteca) existia uma estante onde estavam dispostos livros diversificados e visualmente atrativos. No decorrer do estágio fomos introduzindo novos livros, que espelhavam os interesses e necessidades do grupo, assim como uma mala com os trabalhos realizados por cada criança com as famílias e ainda fantoches. Estes materiais promoviam o gosto pela leitura, o contacto e manipulação do livro, a apropriação do código escrito, a contemplação e análise das ilustrações como obra de arte, assim como a dramatização de histórias, quer fossem elas conhecidas pelas crianças ou inventadas pelas mesmas. Ainda no decorrer do estágio, munimos o espaço da Biblioteca com um longo sofá e uma manta, o que permitiu não só uma delimitação desta área, mas também um espaço mais acolhedor, passando este a ser mais procurado pelas crianças.

O Camarim (Ver Anexo 41 – Área do Camarim) era um dos espaços que privilegiava a imitação diferida e o jogo simbólico, sendo que os materiais disponíveis nesta área de atividade promoviam a experimentação e dramatização de diversos papéis. Estes materiais iam desde vestuário do quotidiano, a disfarces; adereços como chapéus, tiaras, lenços, distintivos, bijuteria; calçado; frascos de perfumes; caixas de música; carteiras; rádio; e um tocador.

O Consultório (Ver Anexo 42 – Área do Consultório) era mais uma área de atividade que promovia a imitação diferida e o jogo simbólico, mas também a exploração e conhecimento do próprio corpo. Nesta área existia um placard onde estavam expostas imagens ilustrativas do corpo humano masculino e feminino, assim como da constituição a nível ósseo e de órgãos; havia ainda um cartaz com os pesos de cada criança ao longo dos meses; uma balança; uma mesa com um computador de brincar e um telefone; uma cadeira e um banco; assim como diversos acessórios alusivos ao consultório médico.

A Mercearia (Ver Anexo 43 – Área da Mercearia), também ela uma área que promovia a imitação diferida e o jogo simbólico, diligenciava o incremento de conceitos matemáticos como contagem/quantidades, o reconhecimento dos numerais, a seriação e catalogação. Os materiais dispostos nesta área possibilitavam também a constante leitura através de imagens. Na mercearia existiam diversas embalagens de produtos alimentares, higiénicos e de limpeza; frutos e legumes de plástico; uma caixa

registadora; uma calculadora; uma balança; um carrinho de compras; assim como dois móveis devidamente etiquetados para a arrumação de todos estes materiais.

O espaço da área da Expressão Plástica (Ver Anexo 44 – Área da Expressão Plástica) encontrava-se dividido para que pudesse atender às necessidades do grupo. Assim, abarcava uma mesa com dois lugares para a modelagem; uma mesa para o desenho, onde podiam estar seis crianças em simultâneo; uma mesa para o recorte e colagem, em que também podiam estar seis crianças concomitantemente; um grande cavalete de pintura, onde só era permitida a presença de duas crianças de cada vez; e ainda uma bancada com um lavatório e com espaço para arrumação. Os materiais desta área de interesse eram diversificados e o cuidado para que não faltassem materiais e para que os que existiam estivessem em perfeitas condições de utilização era constante.

No que concerne à área dos Jogos (Ver Anexo 45 – Área dos Jogos), esta era uma área ampla, que possuía duas mesas com oito lugares em cada uma, assim como uma estante onde os jogos eram guardados, de acordo com a sua catalogação. Os jogos existentes nesta área e os jogos que foram construídos e acrescentados ao longo do estágio eram diversificados, nomeadamente, puzzles, dominós, jogos de correspondência, jogos de memória, enfiamentos, jogos de identificação, jogos de sequência, etc.

Ainda no que respeita à organização do espaço no contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, existiam na sala três placards de cortiça, destinados aos registos realizados no âmbito do trabalho de sala; assim como um móvel onde a equipa pedagógica organizava os materiais que não estavam integrados nas áreas de interesse.

A gestão do tempo em contexto educativo é também ela uma tarefa complexa, pois o profissional de educação deve planificar “[...] *o tempo que têm para gastar nas tarefas académicas em geral, o tempo que têm para atribuir a assuntos particulares* [...]” (ARENDS, 2008:124), tendo ainda que prever o tempo dispensado nas rotinas. A rotina deve estar planeada “[...] *por forma a apoiar a iniciativa da criança.*” (HOHMANN & WEIKART, 2009:224), dotando-a de autonomia e responsabilidade e promovendo um maior sentimento de segurança na criança.

No que concerne à gestão do tempo, no contexto de 1º CEB, para que esta fosse eficaz foi necessário conhecer as rotinas dos alunos, nomeadamente as atividades de enriquecimento curricular. Dependendo da sobrecarga horária dos diferentes dias eram realizadas atividades que exigissem uma maior ou menor

capacidade de concentração. O dia tinha início com o acolhimento, de modo a estabelecer a calma e promover tranquilidade aos alunos. Este momento antecedia a realização das atividades das áreas curriculares que, visto não existir um horário que determinasse a ocorrência das mesmas, tornava-se importante, no início do dia, informar os alunos acerca do que seria realizado ao longo do mesmo. Nos intervalos da manhã e da tarde os alunos lanchavam na sala e só depois poderiam sair da sala, tal acontecia para que a equipa pedagógica se certificasse que os hábitos alimentares adequados eram cumpridos.

No que respeita às rotinas praticadas no âmbito de estágio em Educação Pré-Escolar, tal como acontecia no estágio de 1º CEB, no início da manhã o acolhimento era fundamental, sendo que este momento era rico na partilha de experiências e saberes, assim como no desenvolvimento de competências linguísticas. De seguida tinha lugar o momento de atividades livres nas áreas de interesse e em simultâneo eram realizadas atividades orientadas em pequeno grupo. Posteriormente aconteciam as atividades orientadas em grande grupo que eram seguidas do momento de brincadeira livre no parque, sendo que após este momento o grupo era encaminhando para o quarto de banho para que procedessem às normas de higiene que antecediavam o almoço.

No final da refeição as crianças eram encaminhadas para o parque coberto, onde podiam brincar livremente, ficando neste espaço até que a rotina de sono das crianças das restantes salas terminasse, de modo a não perturbar o descanso das mesmas.

No restante período da tarde entre o momento do parque e a hora do lanche o havia, de novo, lugar para atividades livres nas áreas de interesse e em simultâneo eram realizadas atividades orientadas em pequeno grupo.

Após o lanche, as crianças permaneciam com a auxiliar de ação educativa, em atividades livres, até à chegada dos familiares.

De salientar que a ordem das atividades livres e orientadas poderiam sofrer alterações de acordo com as necessidades manifestadas pelo grupo.

3.1.4. Análise comparativa da caracterização das famílias nos diferentes contextos de estágio

Uma caracterização das famílias será também incontornável, pois a família, a par da escola, "[...] são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à

criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas [...]" (DIOGO, 1998:17). Sendo as famílias os nossos principais aliados, torna-se importante conhecê-las para que saibamos lidar com as mesmas e para que delas possamos tirar o melhor partido, no sentido de colaborarem no processo educativo do seu educando e até do grupo. Porém, para que este trabalho possa ser desenvolvido, impõe-se a necessidade de conhecer as famílias com as quais se lida, daí que seja improrrogável estabelecer uma caracterização deste contexto.

Esta análise, baseada nas fichas de anamnese, permitiu-nos orientar as práticas educativas e perceber alguns comportamentos emotivos manifestados pelos alunos, assim como perceber qual o contributo que estes pais poderiam prestar.

No que concerne à caracterização realizada no estágio realizado em 1º CEB, verificou-se que dois alunos viviam no seio de famílias monoparentais, isto é "[...] *em lares com a presença de um único progenitor.*" (MARQUES, 1997:10) e os restantes viviam no seio de uma família nuclear, isto é, coabitam com o pai, a mãe e os irmãos, sendo que dez dos alunos da turma eram filhos únicos, oito tinham um irmão e dois alunos tinham dois irmãos (Ver Anexo 46 – Gráficos: Número de irmãos). Por sua vez, as crianças do grupo de 5/6 anos também pertencem maioritariamente a famílias nucleares, sendo que apenas uma das crianças vive no seio de uma família monoparental e outra apresenta uma família recomposta, uma vez que os seus pais se separaram e constituíram família com outro parceiro (Ver Anexo 47 – Gráficos: Tipos de famílias). Neste último contexto verifica-se que existe um equilíbrio entre crianças que têm irmãos e aquelas que não têm (Ver Anexo 46 – Gráficos: Número de irmãos).

No que respeita aos encarregados de educação, verificou-se, em ambos os contextos, que as mães eram quem mais desempenhava este papel (Ver Anexo 48 – Gráficos: Encarregados de Educação).

Relativamente às habilitações literárias das figuras parentais, foi constatado que a maioria possui o 9º e 12º anos de escolaridade, no contexto de 1º CEB, enquanto que no contexto de Educação Pré-Escolar, na sua maioria, as mães são licenciadas e os pais possuem o 12º ano, sendo o número de licenciados muito próximo (Ver Anexo 49 – Gráficos: Habilitações literárias das figuras parentais).

3.2. Intervenção educativa

Uma boa prática deve sustentar-se em quatro ações fundamentais, cíclicas e interligadas: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar. Percebemos que nenhum destes processos pode ser dissociado dos restantes quando verificamos que observamos para diagnosticar e avaliar, planificamos para estipular objetivos e estratégias no sentido de uma intervenção mais eficaz e avaliamos a consecução ou não desses objetivos e a apropriação das estratégias.

3.2.1. Observar/Preparar

O Educador observa para diagnosticar, planifica para intervir e avalia a sua intervenção e as aprendizagens das crianças. Deste modo, a observação não se restringe ao simples ato de ver, mas sim ao ato de ver com intencionalidade, um ato de focalização, que deve acontecer antes, durante e após a ação.

A observação é imprescindível no processo educativo, pois “[...] *através da observação, podemos extrair abundante informação sobre como são os nossos alunos.*” (ZABALZA, 2000:67), sendo que com a recolha desta informação podemos planificar intervenções que respondam às reais necessidades dos nossos educandos, assim como ações individualizadas.

Para que o Educador desempenhe com eficácia o processo de observação poderá determinar previamente com clareza aquilo que realmente é sua intenção observar, bem como as formas e meios de observação a utilizar (ESTRELA, 1994), assim sentir-se-á muito mais seguro e a sua observação será mais eficaz e precisa. Segundo Richard I. Arends (2008), a reflexão sobre aquilo que vamos observar faz com que estejamos mais bem preparados e, logo, menos ansiosos, levando a que a nossa acuidade visual e campo percetivo não sejam tão afetados pelo nervosismo.

A necessidade de planificar a observação foi sentida desde cedo, logo nos primórdios do estágio em contexto de 1º CEB, pois, de início, sentíamos nervosismo e receio de não sermos capazes de observar todos os aspetos que realmente seriam importantes para a nossa prática. Foi neste sentido que refletimos sobre o que seria na realidade importante observar e chegamos à conclusão de que para além do grupo e de cada um dos seus elementos, para que pudesse estabelecer uma caracterização do grupo, seria de extrema importância, sobretudo no período que antecedeu a sua prática, observar a intervenção da professora cooperante, assim como a organização

do ambiente educativo. Esta delimitação de prioridades no que respeita ao campo de observação levou a que, posteriormente, no contexto do estágio em Educação Pré-Escolar, esta observação já tenha sido realizada com mais precisão desde o primeiro dia.

Para uma eficiente observação da interação da professora cooperante com a turma e com o aluno em particular, no âmbito do estágio em 1º CEB, foi criada, pelo grupo de estagiárias do centro de estágio, uma grelha de observação (Ver Anexo 50 – Grelha de observação da interação professor-aluno/professor-turma) que previa alguns indicadores a ser alvo de observação, como por exemplo, a motivação dos alunos para as atividades por parte da professora e a criação de um clima de aula positivo por parte da mesma. Estes indicadores foram fundamentais para orientarmos a nossa observação e, posteriormente, orientarmos a nossa prática educativa.

No que respeita à observação dos educandos, esta permitiu um maior conhecimento dos diferentes grupos e a perceção do seu nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio afetivo e psicomotor e, conseqüentemente, levou a uma intervenção mais adequada, partindo dos saberes e interesses de cada grupo e de cada uma das crianças.

A título de exemplo, no contexto de estágio em 1º CEB, através da observação que antecedeu a ação pudemos identificar três crianças com um nível de desenvolvimento significativamente inferior ao dos restantes alunos, o que nos levou a refletir desde início acerca do tipo de estratégias e qual a postura pedagógica que deveríamos adotar; ou que a turma em questão se dispersava com facilidade e, como tal, era necessário motivar o grupo para que estes se concentrassem e interessassem pelas atividades; ou permitiu ainda perceber que era um grupo que valorizava atividades de aprendizagem mais lúdicas. Deste modo, as atividades planificadas para este grupo apostavam numa motivação prévia e, sempre que possível, em estratégias mais lúdicas como o Jogo “Roda dos Alimentos”, em que, no quadro interativo, tinham que fazer corresponder um alimento ao grupo correto.

Já no que respeita ao estágio em Educação Pré-Escolar, esta observação prévia permitiu uma atuação que fosse de encontro não só dos interesses do grupo, mas também das necessidades específicas de elementos do grupo, pois verificamos o desejo manifestado pelo grupo em conhecer e construir animais selvagens e constatamos ainda, por exemplo, uma dependência desmesurada entre duas das crianças que se estava a revelar prejudicial. Neste sentido, utilizamos as animais como meio para a aquisição de novas aprendizagens nos diferentes domínios e reforçamos

a importância da individualidade de cada um através de histórias, do diálogo ou até mesmo do reforço positivo.

A observação durante e após a intervenção permitiu a reflexão e reformulação das práticas educativas, face aos comportamentos dos grupos.

No contexto de estágio em 1º CEB, durante uma atividade de motivação em que encenamos uma situação para a introdução da multiplicação, foi notório que, apesar de ficarem motivados para a atividade que se seguiria, o grupo não reteve a mensagem pretendida, pois focaram-se demasiado em aspetos como a caracterização da personagem e o facto de ser a professora estagiária. Deste modo, decidimos encurtar o tempo da encenação para que o tempo para a explicação fosse privilegiado e, posteriormente, a estagiária achou por bem adaptar esta estratégia e utilizar teatros de fantoches ou vídeos, previamente gravados, em que a personagem interpretada pela professora estagiária não exibisse demasiados acessórios, sendo que estas soluções se revelaram eficazes.

No contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, a necessidade de readaptação da planificação também foi sentida em alguns momentos, como por exemplo, aquando da pesquisa acerca da girafa foi imperativo o alargamento do tempo de pesquisa acerca desse animal, pois as crianças envolvidas nesta tarefa estavam tão empenhadas que foram atraindo alguns colegas para irem partilhando algumas das suas descobertas com os mesmos, daí que, conseqüentemente, a pesquisa tenha levado mais tempo do que aquele que havia sido programado.

Para estas observações, utilizamos grelhas de observação e listas de verificação que permitiam a observação de comportamentos previamente previstos. Para além destes instrumentos, também utilizamos os registos diários, o registo de incidentes críticos e o registo de atividades significativas. Estes instrumentos de observação serviram para registar aspetos que não estavam previstos nas grelhas de observação, mas não podiam deixar de ser alvo de observação. Por vezes, recorremos à filmagem de atividades/aulas, o que permitiu, *a posteriori*, uma observação mais calma e, conseqüentemente mais precisa da prática educativa.

A evolução no campo da observação, no âmbito do estágio em 1º CEB, foi notória, na medida em que as primeiras observações foram realizadas sem recurso a qualquer instrumento de apoio à observação. Porém, logo após a primeira semana de estágio, sentimos a necessidade de criar grelhas de observação, pois a criação das mesmas levava à reflexão sobre o que seria importante observar, o que no momento da observação orientava o seu olhar.

Estabelecendo uma comparação entre os dois contextos de estágio, no que concerne à conciliação da prática educativa com a observação dos comportamentos dos alunos, esta tarefa foi mais árdua no contexto de 1º CEB, pois a exigência de um acompanhamento quase constante dos alunos dificultava este processo. Porém, a conquista de segurança e confiança na prática, levou a que captássemos com mais eficiência os comportamentos, verbais ou não, dos alunos mesmo aquando da prática educativa.

No que respeita à observação da estagiária, esta foi uma observação participante, mesmo nas duas semanas iniciais de estágio em que não interviei, pois existiu sempre uma participação na vida do grupo. Esta observação foi maioritariamente intencional, porém também houve espaço à observação espontânea, sistemática e contínua (Ver de Anexo 1 a Anexo 17, a título de exemplo) que apoiassem na observação (ESTRELA, 1994).

3.2.2. Planear/Planificar

Planificar trata-se da definição de um propósito, fim ou meta a alcançar e da estipulação de uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento, que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (ZABALZA, 2000). Neste sentido, os planos de aula semanais do 1º CEB que elaborávamos apresentavam as áreas curriculares que seriam alvo de intervenção; os objetivos que propunha serem atingidos pelo grupo; a descrição da estratégia a ser utilizada, bem como possíveis eventualidades; os recursos materiais necessários à consecução da atividade; a avaliação da mesma e a sua duração (Ver Anexo 51 – Estrutura do Plano de Aula). Deste modo, os pontos enumerados vão de encontro àquilo que Zabalza (2000) defende.

Por sua vez, no contexto de Educação Pré-Escolar a planificação era quinzenal e atendia a uma estrutura diferente, pois planificávamos em rede (Ver Anexo 52 – Estrutura da Planificação em Rede), o que permitia uma leitura rápida e a verificação da continuidade existente ao longo de todo o trabalho desenvolvido. Estas planificações apenas apresentavam as atividades a serem realizadas, assim como as áreas de conteúdo e as competências que permitiam desenvolver, daí que sentíssemos a necessidade de anexar uma tabela com a organização temporal das atividades e com os recursos necessários.

Para a realização das planificações contávamos com o apoio da professora cooperante e da estagiária parceira, no contexto de 1º CEB, e das educadoras cooperantes e da colega de estágio, no estágio em Educação Pré-Escolar.

O currículo entendido como “[...] *um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.*” (ZABALZA, 2000:47) é “[...] *transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase.*” (Clark e Lampert, 1986 in ARENDS, 2008:93). Daí se depreende que a planificação é a principal determinante daquilo que é realizado em contexto educativo.

No sentido de uma planificação sustentada, em ambos os estágios, recorremos a documentos que apoiam a gestão do currículo, nomeadamente os documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação, bem como os documentos de autonomia das instituições. Na valência de 1º CEB, a planificação semanal tinha por base a planificação mensal do agrupamento, que definia os conteúdos a abordar e as competências a alcançar em cada mês. Nesta valência, os documentos anteriormente referidos foram, privilegiadamente, o ponto de partida para a elaboração de cada plano de aula, pois era através destes que a estagiária estipulava os objetivos que pretendia alcançar em todas as áreas curriculares. Por seu turno, no contexto em Educação Pré-Escolar, embora estes documentos também tivessem uma grande influência, o currículo emergente e as necessidades e interesses das crianças foram privilegiados. Em suma, em ambos os contextos foram tidos em conta as necessidades e interesses das crianças, o currículo emergente e os documentos que supracitamos, porém no contexto de 1º CEB a necessidade de seguir os conteúdos programáticos limita um pouco mais o atendimento às necessidades das crianças e do currículo emergente.

Compreendemos que a planificação deve ser realizada de acordo com o grupo e com cada aluno em particular, pois é para eles que a intervenção se destina. Neste sentido, ao planificar, o profissional de educação deve procurar “[...] *nos alunos pontos de apoio em que assentar as suas intervenções.*” (MORISSETTE & GINGRAS, 1994:158), partindo dos seus interesses, motivações e dos saberes já adquiridos.

No estágio de 1º CEB, atendendo às motivações e interesses dos alunos, foram diversos os momentos de partilha oral de saberes proporcionados e pôde ainda verificar-se a ligação de conteúdos programáticos com interesses manifestados pelo grupo. Exemplos destas situações são o centro de recursos (Ver Anexo 53 – Excerto

do plano de aula de 5 de dezembro de 2011) que foi criado com o intuito de agilizar os tempos de espera de alunos que terminavam as tarefas mais celeremente, promovendo a autonomia dos mesmos; as atividades propostas à volta da temática dos monumentos – um tema que surgiu em diálogo, numa aula e pelo qual os alunos demonstraram imenso interesse –, que permitiram o desenvolvimento de competências a nível da pesquisa individual, da construção de textos e da realização de cálculos mentais; a utilização de um *software* de sorteios para diversas atividades, devido ao interesse manifestado (Ver Anexo 54 – Excerto da avaliação de 18 de outubro) em utilizarem o quadro interativo, ainda que nas mínimas situações; bem como a utilização de jogos para a exploração de diferentes conteúdos.

No contexto de estágio em educação pré-escolar, como já referimos, os interesses e necessidades das crianças eram o ponto de partida para a planificação. Alguns dos exemplos destas situações é o trabalho desenvolvido à volta dos animais selvagens (Ver Anexo 55 – Imagens ilustrativas do trabalho desenvolvido acerca dos animais selvagens), que permitiram o desenvolvimento de uma panóplia de competências nas diferentes áreas de conteúdo; as horas do conto para abordar temas que imperavam na vida social da quele grupo, como a consciencialização da individualidade e valorização das diferenças de cada um, a pragmática de como pedir algo; a criação de um livro com adivinhas de animais; a participação num teatro (Ver Anexo 56 – Registo de incidente crítico de 21 de março de 2012); bem como a confeção de biscoitos para ofertar a todos os meninos da instituição no final da peça de teatro.

Ainda no que respeita aos alunos, é sabido que uma sala de atividade/aula apresenta ritmos muito singulares. Nem todos os grupos têm os mesmos ritmos, assim como os educandos que formavam estes grupos tinham ritmos e necessidades diferentes. Atendendo a estas especificidades e ao currículo emergente, a planificação tem um carácter flexível, pois adapta-se a situações inesperadas. No estágio referente ao 1º CEB, por mais do que uma vez, sentimos a necessidade de alongar (Ver Anexo 57 – Excerto da avaliação de 23 de novembro de 2001) determinada atividade por essa estar a ser um momento riquíssimo de partilha e aprendizagem, ou por verificar dificuldades na aquisição de conteúdos. Esta flexibilidade deve ser implementada também quando surgem contratempos, pois por vezes foi sentida a necessidade de antecipar ou adiar (Ver Anexo 58 – Excerto da avaliação de 7 de novembro de 2011) atividades, ou até mesmo realizar algo que não se encontrava planificado. No contexto de Educação Pré-Escolar esta flexibilidade da qual a planificação é dotada também se

fez sentir, pois também houve a necessidade de adiar atividades ou partes delas (Ver Anexo 59 – Excerto da avaliação da semana de 27 de fevereiro a 2 de março de 2012).

3.2.3. Agir/Intervir

Ao longo destes estágios procuramos sempre aperfeiçoar a nossa intervenção de modo a promover aprendizagens significativas nos nossos educandos e tornando-nos profissionais cada vez mais competentes. Neste sentido, observamos a intervenção da professora e educadora cooperantes e recorremos a bibliografia que nos permitisse uma prática cada vez mais adequada e competente.

A nossa ação educativa face a estes grupos em concreto caracterizou-se essencialmente por uma aposta no reforço positivo e no elogio, na comunicação com os alunos e entre os alunos, na construção ativa do conhecimento, na cooperação, numa “pedagogia lúdica” (ROCHA, 1988), na motivação dos alunos e na diferenciação pedagógica.

A psicologia defende que “[...] *quando certos comportamentos são reforçados, tendem a ser repetidos; pelo contrário, comportamentos que não são reforçados tendem a diminuir ou desaparecer.*” (Ibidem:203). Na educação este princípio mantém-se, daí que utilizássemos esta estratégia como um elemento, que é inclusivamente uma estratégia comprovada para um ensino eficaz (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993). Porém, apesar de ser uma estratégia eficaz não pode ser utilizada indiscriminadamente, pois a banalização do seu uso pode fazer com que deixe de surtir o efeito esperado. No que respeita ao elogio, este foi o reforço mais comumente utilizado, sendo que foi utilizado quer para congratular os educandos, quer para o reforço de comportamentos adequados e, quando utilizado nesta última situação, dirigíamo-nos diretamente à criança em questão e eramos claros quanto ao comportamento pelo qual a criança estaria a ser elogiada. A utilização de castigos apenas era utilizada caso uma situação mais grave se verificasse e, no caso do contexto de 1º CEB, apenas ao abrigo do Projeto *Mais Educação* – projeto adotado pela escola numa tentativa de amenizar os maus comportamentos.

A comunicação foi extremamente valorizada, sendo que reservávamos consideráveis períodos para momentos de partilha. A comunicação é um momento riquíssimo de aquisição de competências, pois estimula “[...] *o desenvolvimento das competências linguísticas, desafia as capacidades de aprendizagem, define a relação*

entre os comunicantes e exprime processos de controlo de comportamento.” (AMADO, 2001:86). Apesar de ser um processo a que atribuíamos bastante valor, receávamos o entusiasmo das crianças, pois tínhamos exceder em demasia o tempo estipulado para a atividade de diálogo.

Quando os Educadores são questionados acerca das maiores dificuldades que sentiram no início da sua carreira o que apontam com maior frequência é “[...] a *gestão da sala de aula e a disciplina* [...]” (ARENDS, 2008:172). Não fomos diferentes e, efetivamente, as nossas maiores dificuldades foram nestes campos, nomeadamente na gestão das situações de diálogo, em que todos as crianças tinham algo para partilhar, querendo participar e chegando a quebrar as regras de comportamento da sala e o controle dos tempos de atividade. Face a estes contratempos, sentimos a necessidade de refletir, chegando à conclusão que deveríamos assumir uma postura mais assertiva, evitando a permissividade que nos levava, no início, a perder o controlo da situação. Neste sentido passamos a informar os alunos previamente do comportamento que esperávamos deles e se comportamentos inadequados se verificassem o educando era advertido, sendo mencionado o seu nome e mantendo o contacto visual (Ibidem:207), porém de uma forma muito breve de modo a não ocupar muito tempo de aula e a não valorizar demasiado aquele comportamento.

A construção ativa do conhecimento torna as aprendizagens mais duradouras, pois estas fazem sentido para os educandos, uma vez que são construídas por eles próprios e não apenas transmitidas. Assim, apostávamos neste tipo de construção do conhecimento e, neste sentido, solicitávamos aos educandos a sua colaboração na proposta de atividades ou na resolução de problemas. Pedíamos às crianças que expusessem o seu ponto de vista sobre os diferentes assuntos e conteúdos que viriam a ser abordados, sublinhando as intervenções corretas e corrigindo as erradas; e foram propostos trabalhos de pesquisa em ambos os contextos (ROCHA, 1988:98).

No que concerne ao estágio em 1º CEB, a construção do centro de recursos foi uma atividade que teve um carácter maioritariamente, senão totalmente, construtivista, pois a planificação desta área foi realizada em grande grupo, sendo que o principal objetivo da criação desta área foi que os alunos pudessem, autonomamente, realizar atividades que estimulavam as suas capacidades cognitivas e contribuir com pesquisas, autónomas ou solicitadas, que promovessem o conhecimento geral da turma. O nome atribuído a esta área foi tomado em decisão democrática pelos alunos da turma, através de votação, sendo que a decisão final foi: Centro de Atividades (Ver Anexo 60 – Centro de Atividades).

Já no que respeita ao estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, todo o trabalho desenvolvido à volta dos animais selvagens teve um carácter construtivista, desde a seleção por parte do grupo dos animais a trabalhar (Ver Anexo 61 – Registo, em histograma, dos grupos de trabalho dos animais e Ver Anexo 62 – Registo, em diagrama de Venn, do que queremos saber), passando pela pesquisa e registo de cada um dos animais, até à planificação da construção e construção de cada um dos animais. Em todas estas fases foi dada a oportunidade ao grupo da tomada de decisão, assim como da criação e resolução de problemas. Este trabalho, no âmbito da metodologia de projeto, era previamente planificado, decidindo-se o que cada grupo de trabalho faria e, posteriormente, cada grupo, em momentos distintos, cumpria as suas tarefas. Trabalhar à luz da metodologia de projeto revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento de competências nas crianças, pois “[...] *permitiu que ao longo desta viagem se realizassem atividades, experiências, pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento global das crianças, tornando as aprendizagens mais ricas, dinâmicas e interessantes.*” (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). O desenvolvimento das crianças do grupo foi notório e para além das observações que realizamos, os pais constataram também esse facto, enumerando situações, nas respostas dos seus inquéritos (Ver Anexo 20 – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário).

Uma pedagogia funcional pressupõe uma intervenção ao nível dos “[...] *interesses profundos da criança.*” (ROCHA, 1988:106). Os interesses dos educandos não podem ser ignorados e devem mesmo ser aproveitados para uma intervenção mais apropriada. Ao relacionarmos os conteúdos a abordar em sala de aula/atividade com vivências dos nossos educandos e aspetos de seu interesse, estas aprendizagens serão mais significativas e motivadoras e terão um maior impacto no grupo.

Face ao interesse manifestado pelos alunos da turma do 1º CEB numa conversa ocasional sobre monumentos históricos, a professora estagiária aproveitou para trabalhar conteúdos das áreas curriculares de Matemática e Língua Portuguesa e o entusiasmo e aplicação nestas atividades foi notório (Ver Anexo 63 – Excerto do plano de aula de 23 de novembro de 2011).

Já no contexto de Educação Pré-Escolar, uma das situações que partiu do interesse manifestado por algumas das crianças foi a realização de um teatro, cuja história foi construída pelo grupo, com base nas experiências que vivenciaram ao longo do ano letivo (Ver Anexo 64 – Peça de Teatro “O Cuquedo e os animais

selvagens”). Esta atividade acabou por ter um impacto tremendo no grupo, na medida em que se tratava do culminar de todo o trabalho desenvolvido por eles.

Através da observação da turma do 2º ano de escolaridade, a estagiária percebeu que a utilização de uma “pedagogia lúdica” (ROCHA, 1988) seria um ótima estratégia a utilizar com esta turma, pois a envolvimento demonstrada neste tipo de atividades era imensurável. Contudo, tornava-se improrrogável definir regras claramente, anteriormente ao início da atividade lúdica para garantir a eficácia da mesma. Esta também foi uma estratégia utilizada em Educação de Infância, dada a faixa-etária das crianças.

A cooperação entre os educandos foi uma preocupação constante por parte da estagiária e, neste sentido, os alunos eram incentivados a ajudarem-se. Em ambos os contextos de estágio foi promovido o trabalho de grupo. No caso do 1º CEB em situações espontâneas em que surgiam questões por parte da turma (Ver Anexo 65 – Excerto da avaliação de 4 de janeiro de 2012) e no caso da Educação Pré-Escolar, no trabalho previamente definido com as crianças acerca dos animais selvagens, quer na pesquisa, quer na construção dos animais. Esta perspetiva de pedagogia não diretiva funcionava muito bem em ambos os contextos, pois todos os educandos manifestavam um enorme sentido de entreajuda e sentiam-se realizados ao ajudarem os colegas.

A motivação é, hoje em dia, inquestionavelmente “[...] *uma componente crucial na aprendizagem* [...]” (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993:503). A motivação mobiliza comportamentos, deste modo se os educandos se sentirem motivados para determinada atividade, a sua implicação na mesma vai ser incontestável. Para que esta motivação se efetive, o Educador deve promover um clima harmonioso (ARENDS, 2008) e deve incitar a aquisição de competências por parte dos seus educandos, através do reforço positivo. As estratégias de motivação eram sempre cuidadosamente pensadas e planificadas pela aluna estagiária (Ver Anexo 66 – Excerto do plano de aula de 7 de novembro de 2011 e Anexo 67 – Planificação da Hora do Conto “O Cuquedo”).

A pedagogia diferenciada foi também, desde cedo, uma preocupação sentida, pois, no estágio de 1º CEB, encontramos diferenças muito demarcadas num restrito grupo de alunos face ao restante grupo. No contexto de Educação Pré-Escolar também se faziam sentir algumas diferenças entre os elementos do grupo, mas nada tão preocupante como a situação anterior, uma vez que se tratava de um grupo heterogéneo, no que respeita às idades.

Neste sentido, no contexto de 1º CEB, foi uma preocupação constante a utilização de estratégias diversificadas quer ao nível da introdução de novos conteúdos, quer ao nível de sistematização dos mesmos sendo que utilizamos estratégias transmissivas, construtivistas e até experimentais para que todos tivessem a oportunidade de aceder à informação. Os exercícios ou atividades de consolidação serviam precisamente para consolidar os conteúdos, mas também para sinalizar e atuar perante os alunos com os quais a estratégia não foi tão eficaz. Para os alunos com mais dificuldades, a estagiária planificou atividades diferentes, mantendo o mesmo fio condutor das atividades realizadas pelos restantes alunos. Foi ainda necessário um apoio constante a estes alunos, de modo a motivá-los e respeitar os seus ritmos de aprendizagem. Com o intuito de manter em constante atividade os alunos mais rápidos nas suas aprendizagens, mesmo após a realização das atividades propostas a toda a turma, estes eram incentivados a procurar ocupações autonomamente, uma das razões pela qual foi criado o Centro de Atividades. Este Centro de Atividades, criado em conjunto com o par pedagógico, era dotado de jogos didáticos, livros e álbuns com as pesquisas dos alunos. Esta área promoveu nos alunos uma participação ativa, desenvolvendo, ainda, atitudes como autonomia e espírito de iniciativa própria.

No contexto de Educação Pré-Escolar também foram dinamizadas atividades que previam diferenciação pedagógica, porém o mais equilibrado nível de desenvolvimento das crianças e o facto de trabalharmos com mais frequência através de uma pedagogia construtivista levou a que esta necessidade não fosse tão acentuada. Contudo, foram desenvolvidas atividades atendendo à diferenciação pedagógica, como é o exemplo da hora do conto dos “Ovos Misteriosos”, cuja nossa intenção era a promoção da individualidade de cada um, uma vez que algumas crianças manifestavam sentimentos obsessivos em relação aos amigos e até intolerância perante as diferenças.

No que respeita à organização da turma, no contexto de 1º CEB, esta foi sempre previamente planificada e foi diversificada de acordo com as diferentes atividades. Por exemplo, para a realização da prenda de Natal, a turma foi dividida em três grupos de modo a dividir os materiais por cada grupo, facilitando o acesso a estes, e, ainda, com o intuito de evitar distrações por parte dos alunos (Ver Anexo 68 – Excerto do plano de aula de 6 de dezembro de 2011). Tal necessidade de organização do grupo verificou-se também no contexto de Educação Pré-Escolar, decidindo

previamente se a atividade seria realizada por todo o grupo ou apenas por parte dele e em que áreas da sala ou da instituição.

Já no que respeita à organização do espaço, este também foi alvo de intervenção em ambos os estágios. Como já temos vindo a referir, no âmbito do estágio em 1º CEB, sentiu-se a necessidade da criação de uma área na sala, que fosse uma mais-valia para a ocupação dos tempos de espera dos alunos, permitindo guardar, ao alcance das crianças, arquivos com pesquisas e trabalhos realizados pelas mesmas, assim como para a organização dos jogos lúdico-pedagógicos por nós construídos e dos livros que havia na sala sobre os mais variados temas. No contexto do estágio em Educação Pré-Escolar também foram sentidas necessidades ao nível da reorganização do espaço, pois verificou-se que havia lacunas na procura de algumas áreas, sendo que foram acrescentados materiais à área da biblioteca, para que esta se tornasse mais apelativa e a área da expressão plástica foi subdividida em quatro áreas de atividade que exigiam espaços diferentes para o seu eficaz funcionamento.

O envolvimento parental foi também parte elementar da prática educativa, pois permitiu verificar a influência que a envolvimento dos pais pode ter no desenvolvimento e no envolvimento dos seus educandos (Ver Anexo 69 – Excerto da avaliação da semana de 9 a 13 de abril de 2012).

No que respeita ao 1º CEB, os pais foram convidados a participar através da elaboração de trabalhos com os filhos, nomeadamente pesquisas sobre a Lenda de S. Martinho, a roda dos alimentos e a importância de uma alimentação saudável, as profissões e ainda outros temas que fossem do interesse dos seus educandos, assim como foram solicitados a ajudar os seus educandos em trabalhos manuais.

Por seu turno, no que concerne à Educação Pré-Escolar, neste contexto, a intervenção dos pais foi ainda mais sentida, pois era lançado o apelo à visita dos pais em datas comemorativas ou até em dias regulares, para experienciar o dia-a-dia do seu filho; bem como a sua visita para dar o seu contributo nas atividades de sala, nomeadamente desde a construção de animais em três dimensões, até à promoção de atividades fonéticas, como a entoação de rimas. Após uma hora do conto especial, em que as crianças se imaginaram a viajar pela selva, surgiu a introdução de umas malas de safari, cujo objetivo era envolver as famílias no projeto lúdico, assim como nas aprendizagens do grupo. Tal dispositivo de envolvimento parental surgiu devido ao interesse manifestado por algumas crianças em conhecer mais animais para além daqueles que foram previamente selecionados e uma vez que não haveria tempo para

os trabalhar todos em sala e valorizando a envolvimento das famílias, bem como os benefícios que acarreta, decidimos que as famílias fariam parte deste processo. A importância do envolvimento dos pais foi profícua e reconhecida pelos próprios pais como uma mais-valia não só para os seus filhos como para os restantes elementos do grupo (Ver Anexo 20 – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário).

3.2.4. Avaliar

Para avaliar a sua intervenção – autoavaliação –, o Educador necessita de se descentralizar para que seja capaz de refletir criticamente acerca das suas intervenções e das suas propostas. Neste sentido, ao longo destes estágios, utilizamos a redação de reflexões escritas; a realização de avaliações semanais; e, no contexto de 1º CEB, as grelhas de observação de aula preenchidas pelo par pedagógico e pela professora cooperante.

As reflexões escritas eram devidamente fundamentadas teoricamente e tinham como intuito o esclarecimento acerca de temas imperativos na prática educativa decorrente. Exemplo de um tema que se revelou alvo de reflexão foi a diferenciação pedagógica, pois ao depararmo-nos com uma heterogeneidade muito demarcada a nível cognitivo, no grupo de 1º CEB, sentimos a necessidade de compreender o que poderia ser feito na tentativa de atender às necessidades de cada um dos alunos. Refletir acerca deste tema permitiu-nos uma elucidação das conceções teóricas e, deste modo, encontrar estratégias para colmatar este obstáculo. O profissional reflexivo também foi um tema que nos suscitou interesse, pois tínhamos a intenção de incrementar a qualidade das próprias reflexões escritas e a consulta de bibliografia adequada foi fundamental para perceber em que aspetos deveríamos melhorar. No contexto de Educação Pré-Escolar continuou a haver assuntos alvo de reflexão, como é o caso, por exemplo, da rede curricular.

No que respeita à realização das avaliações semanais, estas permitiam refletir sobre os aspetos a melhorar numa próxima intervenção e também sobre os aspetos positivos que se destacaram. Temos como exemplo, do estágio em 1º CEB, a avaliação do dia 18 de outubro (Ver Anexo 70 – Excerto da avaliação de 18 de outubro de 2011), em que refletimos sobre uma gestão não tao eficaz do tempo e do grupo numa atividade em que foi solicitado o diálogo em grande grupo, a reflexão levou-nos não só a identificar um aspeto a melhorar, como nos permitiu apontar uma solução para a resolução deste contratempo. A título de exemplo, no contexto de Educação

Pré-Escolar, a avaliação semanal permitiu constatar a eficácia de estratégias (Ver Anexo 71 – Excerto da avaliação da semana de 9 a 13 de abril de 2012).

Estas reflexões constantes permitiam uma regulação da prática, sendo que assim nos forneceu meios para reformular a intervenção, alcançando uma progressiva qualidade das práticas educativas.

No que refere ao 1º CEB, as grelhas de observação de aula preenchidas pelo par pedagógico e pela professora cooperante eram também um ótimo instrumento de reflexão, pois estas eram capazes de observar situações e aspetos que nos passaríamos despercebidos, por nos encontrarmos embrenhados na realização das atividades pedagógicas e na assistência a todos os alunos. As grelhas de observação de aula permitiram ainda que tivéssemos em atenção os aspetos que realmente são importantes na prática educativa.

3.3. Avaliação das aprendizagens

Nos dias que correm é dado adquirido que a avaliação não se reduz apenas a um momento isolado no final de cada período letivo e assim a uma avaliação que visa meramente a atribuição de classificações. A avaliação é um elemento regulador da prática, isto é, avaliamos, em primeiro lugar, para perceber em que nível os nossos educandos se encontram, depois é necessário que haja uma avaliação constante ao longo do processo e, como não podia deixar de ser, é necessário avaliar os resultados finais.

É, então, evidente que a avaliação é realizada em diferentes momentos do processo educativo, momentos esses que dão lugar a três tipos de avaliação distintos, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é utilizada para apurar a “[...] *posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagem anteriores que servem de base àquelas [...]*” (RIBEIRO, 1991:79), permitindo diagnosticar as necessidades das crianças. Esta avaliação teve lugar no início dos estágios, aquando do período de observação. As conversas com a professora e educadora cooperantes, bem como os registos de observação permitiram-nos a orientação da nossa intervenção.

No que respeita à avaliação formativa, esta tem, por excelência, um carácter evolutivo, na medida em que “[...] *pretende determinar a posição do aluno ao longo de*

uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” (RIBEIRO, 1991:84). No decorrer do estágio em 1º CEB, a avaliação formativa foi realizada através do acompanhamento constante de cada aluno aquando da realização de tarefas, de jogos, de pesquisas, de trabalhos de grupo, de experiências, da realização de fichas de trabalho – criadas pela estagiária (Ver Anexo 72 – Exemplo de ficha de trabalho) – por parte dos alunos, bem como quando do preenchimento de grelhas de observação e listas de verificação, permitindo a averiguação de dificuldades para a posterior intervenção no sentido de colmatar tais dificuldades. Já no contexto de jardim-de-infância, o acompanhamento de cada criança, os registos de observação e, por vezes, as grelhas de observação também foram instrumentos que suportaram a avaliação formativa deste grupo.

Os instrumentos de observação direta enumerados anteriormente permitiram avaliar as aquisições conseguidas pelos educandos, nos diferentes domínios do desenvolvimento, bem como documentar os seus progressos.

Ainda no estágio em Educação Pré-Escolar, recorremos ao portfólio de criança como um meio de documentar e regular a evolução das crianças, evidenciando a evolução da criança e traçando novos objetivos para a mesma.

A autoavaliação dos alunos foi também um instrumento de avaliação utilizado em ambos os estágios. No contexto de 1º CEB, este instrumento permitiu verificarmos o modo como os alunos estavam a perceber o seu desempenho e se seriam capazes de apontar soluções para a colmatação de lacunas (Ver Anexo 73 – Registo de autoavaliação). No que toca à Educação Pré-Escolar, esta autoavaliação acontecia ao nível da reflexão acerca de comportamentos e atitudes.

Já em relação à avaliação sumativa, esta tem como finalidade determinar se os objetivos previamente estipulados foram alcançados. Esta avaliação é ” [...] *pertinente no final de um qualquer segmento, já longo, de aprendizagem – seja ele uma ou mais unidades de ensino* [...]” (RIBEIRO, 1991:89). Em 1º CEB, este tipo de avaliação não foi colocado em prática, pois tal tarefa competia ao Agrupamento de que a escola fazia parte, porém foi possível verificar os ótimos resultados obtidos, reflexo de uma intervenção eficaz.

Sendo aplicada em todos estes momentos, a avaliação transforma-se num ato de comunicação entre professor e aluno, em que o professor capta as necessidades do aluno e as vai transmitindo ao mesmo e este vai dando a resposta adequada. Assim, a avaliação como feedback “[...] *tem como única finalidade melhorar o*

desenrolar da ação e torná-la mais condizente com o seu projeto [...]" (BARLOW, 2006:15).

Para avaliar os educandos, o profissional de educação tem de saber o que vai avaliar. Assim, a avaliação torna-se indissociável da planificação, pois ao iniciar qualquer planificação importa “[...] *não definir primeiro o que o professor vai fazer para transmitir tal saber ou habilidade, mas o que o aluno será capaz de fazer ao término da formação. Não vamos nos situar no ponto de partida da acção mas no seu ponto de chegada.*” (Ibidem:83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento pessoal e profissional depende em muito da capacidade de reflexão crítica, uma vez que esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, por sua vez, a remodelação de práticas e atitudes.

As dúvidas que se levantaram ao longo dos períodos de estágio foram inúmeras e exigiram uma postura de permanente procura pelo saber, uma articulação entre as conceções teóricas e a prática de estágio decorrida, apostando na “[...] *contínua procura de novos dados, de resolução de problemas, de mudança* [que se processa] *através de um movimento contínuo entre acção e reflexão que exige intervenção, implicação e participação.*” (FERNANDES, 1990:34).

Anteriormente ao início de ambos os estágios, a ansiedade, o receio, o entusiasmo, a curiosidade e uma panóplia de outros sentimentos antagónicos surgiam. Estes turbilhões de sentimentos assolavam-nos, porém logo se dissipavam quando acolhidas pela equipa pedagógica. Todavia, seria utópico pensar-se que um percurso de formação seja apenas repleto de quietudes: no decorrer dos estágios novos receios e incertezas surgiram, necessitando de respostas prontamente.

A construção da profissionalização em 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar teve por base os objetivos estipulados para a prática profissional. Deste modo, esta reflexão guiou-se pelos mesmos, tendo ainda em conta outros aspetos considerados relevantes.

A eminência da construção como profissional generalista levou a que atribuíssemos uma preocupação acrescida no que respeita à articulação entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

No contexto de estágio em 1º CEB, a dificuldade em compreender como estabelecer esta ponte levou a que a nos questionássemos inúmeras vezes, uma vez que nos encontrávamos com uma turma do 2º ano de escolaridade que já estaria ambientada com as especificidades do 1º CEB. Ao fim de algum tempo, compreendemos que, através de uma relação próxima e afetuosa, um elemento mediador já seria criado, assim como através do lúdico e dos jogos como estratégias de ensino e dos momentos de acolhimento e diálogo. Porém, não satisfeitos, questionando-nos acerca do que mais poderia ser feito e julgamos que a criação de áreas na sala, aproximando-nos de características de um projeto lúdico, seria uma

possível estratégia e, nesse sentido, foi criada uma área de descoberta e construção ativa do conhecimento: o Centro de Recursos.

Por sua vez, no contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, uma vez que se tratava de um grupo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, a necessidade de continuidade pedagógica também se fez sentir. Assim, os tempos de contenção exigidos ao grupo eram maiores, bem como os tempos que estavam sentados em cadeiras, reforçando uma correta postura. A abordagem de conteúdos programáticos comuns ou semelhantes a ambos os contextos também foi uma das estratégias utilizadas, assim como o convite a familiares que lecionam no 1º CEB, para abordar conteúdos que abordariam em sala, desmistificando as ideias pré-concebidas das crianças.

A relação pedagógica foi uma preocupação desde o início e foi privilegiada de igual forma em ambos os contextos. Entendemos que esta relação deveria ser nutrida diariamente, através do reforço positivo, da atenção conferida a cada criança, das brincadeiras e dos carinhos trocados, transformando-se num laço inquebrável. Compreendemos que esta relação não deve ser, de todo, uma relação de imposição e distanciada, pelo contrário, deve traduzir-se numa relação de respeito, cooperação e até mesmo de carinho, o que não impede o papel de liderança, necessário, do Educador. Não há espaço para barreiras nesta relação, pois trata-se de um elemento fundamental para um ambiente pedagógico positivo, propício ao desenvolvimento dos educandos. No que respeita à relação estabelecida com as crianças, o companheirismo e proximidade estabelecidos não tardaram, em ambos os contextos, o que, aliado à curiosidade e interesse inatos dos grupos, se traduziu em crianças ativamente envolvidas e participativas.

Relativamente à caracterização dos estabelecimentos de ensino, estas só foram possíveis através da análise dos respetivos documentos de autonomia e gestão das instituições. Estas análises possibilitaram uma intervenção, nas instituições e na comunidade, com base nos princípios e valores defendidos pelas mesmas. Com a consulta destes documentos, constatamos a importância que estes documentos, que conferem autonomia à instituição de ensino, desempenham, na medida em que estabelecem um fio condutor – gerador de estabilidade – para o processo educativo dos profissionais da instituição. Os objetivos propostos nos referidos documentos, bem como os princípios e valores pelos quais as instituições se regiam foram orientadores da prática educativa na resposta às necessidades evidenciadas. Estes princípios

foram respeitados não só no contexto de sala, mas também com da comunidade educativa, indo de encontro às propostas estabelecidas no PAA.

A envolvimento com a comunidade e com os pais era valorizada por ambas instituições, o que facilitou este contato. Proporcionamos momentos de partilha e convívio com a comunidade educativa assinalando datas comemorativas, assim como a solicitação do envolvimento dos pais foi regular, incentivando os mesmos a participarem no desenvolvimento dos seus filhos e no trabalho realizado em sala. Participações como estas foram uma fonte de motivação para os grupos, pois manifestaram entusiasmo e agrado quando tais situações se propiciavam. Os próprios pais agradeciam e congratulavam a iniciativa, pois estavam a passar momento de qualidade com os filhos, verificando a sua evolução e até, em alguns casos, constatando lacunas que necessitavam de ser corrigidas. Deste modo, comprovamos que, efetivamente, o envolvimento das figuras parentais é uma mais-valia nas aprendizagens dos educandos e é uma colossal fonte de motivação.

A observação, sendo o ponto de partida para o processo educativo, foi a primeira dificuldade com que nos deparamos. Porém, sendo a observação fundamental no ato educativo, as soluções para este contratempo logo tiveram que surgir, no sentido de selecionar e criar os instrumentos de observação mais eficazes e adequados. Tal tarefa não foi fácil, todavia a consulta de referências bibliográficas e troca de opiniões foi decisiva. A utilização de grelhas de observação, listas de verificação e registos de observação foram fundamentais para documentar todos os elementos essenciais do processo educativo.

A capacidade de observação também foi aprimorada com o tempo. De início, a conciliação entre a prática pedagógica e a observação e memorização das atitudes e comentários a serem alvo de registo levou a que uma das ações fosse descuidada, na medida em que *“Quando as pessoas estão nervosas e ansiosas em determinada situação, a sua acuidade visual e campo perceptivo tendem a diminuir, não atendendo a muitas das coisas a que normalmente atenderiam.”* (ARENDS, 1995:537). Contudo, com o avançar do tempo, a confiança e à vontade ganhos permitiram uma observação mais eficaz, mesmo em simultâneo com a intervenção.

A planificação foi desde sempre por nós encarada como um elemento indispensável para a orientação da prática educativa, tendo um papel impreterível. Comprovou-se desde o início que uma planificação cuidadosamente pensada e estruturada conferiria segurança às práticas educativas.

As planificações eram centradas, como não poderia deixar de ser, nos grupos de estágio, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada criança. No contexto de 1º CEB, a construção das planificações tinha por base o currículo nacional para o 2º ano de escolaridade que era adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, no sentido de privilegiar momentos de aprendizagem ativa e significativa. Já no que concerne ao contexto de Educação Pré-Escolar, eram privilegiados os interesses e necessidades da criança e estes é que iriam ao encontro das metas propostas para este nível de ensino.

Ainda que a planificação seja dotada de um carácter flexível, o não cumprimento da mesma gerava, de início, um sentimento de frustração. Tais incumprimentos deviam-se ao diálogo com os alunos que se prolongava por mais tempo que o previsto, à necessidade de prolongar determinadas atividades quando eram sentidas dificuldades por parte dos alunos ou devido a interrupções imprevistas. Este sentimento foi-se desvanecendo com o tempo, pois, através da reflexão conseguimos distinguir quais os momentos que estavam a ser produtivos e enriquecedores para os grupos e quais aqueles em que tínhamos que adotar uma postura mais assertiva e controlar o tempo de participação das crianças.

No que concerne às metodologias utilizadas, no contexto de estágio em 1º CEB, o método ativo foi privilegiado. Este método pressupõe “[...] *que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991:23). Elevávamos o diálogo como forma de exploração e troca de saberes e opiniões, numa perspetiva de valorizar e aproveitar o que cada aluno tinha para dar, respondendo ainda às suas curiosidades e interesses. No contexto de Educação Pré-Escolar era privilegiada a metodologia de projeto, que também prevê uma pedagogia participativa em que “*A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:100). Neste contexto incentivávamos a criança a buscar o seu próprio conhecimento: pesquisando, experimentando, solucionando.

A avaliação esteve intimamente ligada com a observação, tratando-se até estas duas ações como ações fundidas, sendo que os instrumentos de observação utilizados serviram para avaliar o nível de desenvolvimento das crianças, bem como as suas necessidades.

Como é perceptível ao longo de todo este ato reflexivo, a reflexão teve um caráter permanente e decisivo no decorrer deste percurso profissional, pois permitiu modelar todo o percurso com vista à melhoria constante das práticas educativas.

Aquando do período de estágio debatemo-nos com constrangimentos e limitações, porém batalhamos para os enfrentar e, conseqüentemente, as aprendizagens foram muito enriquecedoras.

Estes estágios constituíram uma oportunidade de autoconhecimento e “[...] *Uma pessoa que se conhece poderá, mais facilmente, superar os seus pontos fracos e desenvolver os seus pontos fortes.*” (ESTANQUEIRO, 2008:15). Deste modo, sentimo-nos mais preparados para as contrariedades que possam advir. Contudo, esta confiança não pode, nem impedirá a contínua procura por instrução, pois sem dúvida que a formação e aprendizagem ao longo da vida são indispensáveis.

Para que este autoconhecimento tenha sido alcançado, foi necessária a constante reflexão sobre o tipo de pessoa e Educador que ambicionávamos ser, o tipo de crenças e teorias que desejávamos seguir, assim como os constrangimentos que nos eram colocados. A utilização do portfólio reflexivo contribuiu para desenvolvermos esta postura reflexiva e fundamentarmos os processos de reflexão sobre a ação. Recorrendo a estes instrumentos, vimos facilitados os processos de auto e heteroavaliação, pois permitiu-nos compreender mais facilmente as nossas atitudes, assim como reunimos dados para a reformulação da prática educativa, sempre com vista no incremento do desempenho dos grupos. Consideramos a reflexão como um instrumento indispensável no processo de construção da profissionalização, daí que tenhamos como objetivo conservar esta prática durante a sua vida profissional.

Como futuros profissionais no âmbito da educação, pretendemos educar a criança no sentido de a desenvolver na sua íntegra, atendendo aos diferentes domínios do desenvolvimento, dando preferência a uma pedagogia não diretiva, não esquecendo que esta também é importante.

Num contexto de educação inclusiva, pretendemos diversificar as estratégias e pedagogias, de acordo com as necessidades, saberes e especificidades dos nossos educandos. Entendemos cada criança como um indivíduo único, que apresenta necessidades, características e interesses muito próprios e encaramos esta diversidade como fonte de práticas e partilhas educativas mais ricas e produtivas. Nesse sentido, pretendemos aplicar estratégias diferenciadas, porém inclusivas.

No que concerne às limitações e obstáculos encontrados, apontamos a gestão do tempo, quer pessoal, quer de aula, como a nossa maior limitação. Assim, no que

respeita à gestão do tempo pessoal, apontamos a criação de horários de trabalho como uma possível solução a esta limitação. Já no que concerne à gestão do tempo de aula, este aspeto foi substancialmente melhorado à medida que a segurança nas nossas práticas foram alcançadas.

Findas estas experiências, que serão sempre nostalgicamente recordadas como sendo os primeiros passos como profissionais do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, prevemos uma prática com base na construção ativa do conhecimento por parte dos nossos educandos, com base numa pedagogia diferenciada, porém inclusiva, e com base nas reais necessidades e interesses das crianças. Esta postura na educação apoia-se nas experiências vivenciadas no decorrer dos estágios, que permitiram a compreensão de quais os métodos de trabalho que se revelaram mais eficazes.

Estando esta etapa, da profissionalização em educação, concluída reforçamos a nossa paixão pela educação. A gratificação de contribuir para o desenvolvimento de um grupo de crianças é inqualificável.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001). "Professor-investigador. Que sentido? Que formação?". *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1, pp. 21-31.
- AMADO, João da Silva (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- ARENDS, Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7ª ed.
- BARLOW, Michel (2006). *Avaliação Escolar – mitos e realidades*. Lisboa: Editorial Presença.
- BECKER, F. (2008). *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 13ª ed.
- CABANAS, José M. Q. (2002). *Teoria da educação - Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.
- CADIMA, Ana; GREGÓRIO, Carmo; PIRES, Teresa; et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1ª ed.
- COSTA, Jorge Adelino (1992). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- DELORS, Jacques (org.) (1999). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa.
- DIOGO, José M. L. (1998). *Parceria Escola-Família – A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- ESTANQUEIRO, António (2008). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.

- ESTANQUEIRO, António (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 1ª ed.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Evaristo (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- FERREIRA DE ARAÚJO, Ulisses, (2008) “*Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores*”,
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200014], disponível em 22/05/2012.
- FOSNOT, Catherine Twomey (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GUSDORF, Georges, “O gato que anda sozinho” in POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa (orgs.) (2006). *Interdisciplinaridade: Antologia*. Porto: Campo das Letras.
- HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian e CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MANY, Eric e GUIMARÃES, Samuel (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- MARQUES, Ramiro (1997). *Professores, Famílias e projeto educativo*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.
- MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- MORISSETTE, Dominique e GINGRAS, Maurice (1994). *Como ensinar atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- NEVES, Ivone (2007). “A Formação Prática e a Supervisão da Formação”. *Saber (E) Educar*, n.º 12, pp. 79-95.
- NUNES, Jorge (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendoks; FELDMAN, Ruth Duskin (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PARENTE, Cristina, “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, 2ª ed.
- REBOUL, Olivier (1971). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROSENTAL, Claude e FRÉMONTIER-MURPHY, Camille (2002). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SÁ-CHAVES, Idália (2007). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SERRA DE LEMOS, Marina, “Motivação e aprendizagem” in MIRANDA, Guilhermina e BAHIA, Sara (org.) (2010). *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.

- SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª ed.
- SPRINTHALL, Norman A. e SPRINTHALL, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TOMLINSON, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, Vítor Manuel (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VARELA DE FREITAS, Luísa e VARELA DE FREITAS, Cândido (2003). *Aprendizagem cooperativa – Teoria*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.
- VASCONCELOS, Teresa, “Etnografia: Investigar a experiência vivida” in LIMA, Jorge A. e PACHECO, José A. (orgs.) (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1998). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed.
- ZABALZA, Miguel A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO/DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989), Decreto-Lei n.º 43/89, DR: I Série – n.º 29, 3-02-89, p. 456-461.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (1991), Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2001), Decreto-Lei n.º 240/2001, DR: I Série-A, 30-08-01, p. 5569-5572.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2001), Decreto-Lei n.º 241/2001, DR: I Série-A, 30-08-01, p. 5572-5575.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica (2004), Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), Despacho Normativo n.º 1/2005, DR: I Série-B, 5-01-05, p. 71-76.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), Lei n.º 49/2005, DR: I Série-A, 30-08-05, p. 5122-5138.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), Decreto-Lei n.º 43/2007, DR: I Série – n.º 38, 22-02-07, p. 1320-1328.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), Decreto-Lei n.º 75/2008, DR: I Série – n.º 79, 22-04-08, p. 2341-2356.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009), Novo Programa de Matemática para o Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009), Programa de Português do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010), Metas de Aprendizagem.

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS:

Projeto Educativo do Agrupamento – 2009.

Regulamento Interno do Agrupamento – 2009.

Projeto Educativo da Instituição – 2011.

Plano Anual de Atividade da Instituição – 2011/2012.

Plano Anual de Atividades da Escola – 2011/2012.

Projeto Curricular de Sala – 2011/2012.

Projeto Curricular de Turma "Comportamentos/Cidadania" –
2011/2012.

Regulamento Interno da Instituição – 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – LISTA DE VERIFICAÇÃO DE 22 DE NOVEMBRO DE 2011

Indicadores de avaliação	Identifica cuidados a ter com a ter com a visão.		Observações
	Não identifica	Identifica	
Nomes dos alunos			
AC			
AS			
BE			
BR			
DA			
DM			
FI			
GU			
HU			
IN			

IR				
JO				
LA				
LE				
NU				
RU				
SA				
SI				
SO				
TI				

CLARIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

INDICADORES DE AVALIAÇÃO	ESCALAS DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Identifica cuidados a ter com a visão.	Não identifica	Não identifica nenhum dos cuidados a ter com a visão.
	Identifica	Identifica cuidados a ter com a visão.

ANEXO 2 – GRÉLHA DE OBSERVAÇÃO DE 21 DE NOVEMBRO DE 2011

Indicadores de avaliação dos alunos	Interpreta calendários.				Reconhece unidades de tempo: dia, semana, mês e ano.				Lê com clareza textos variados.				Interpreta a informação lida em textos.				Observações				
	NR	RP	RT	NO	NR	RP	RT	NO	NR	RP	RT	NO	NR	RP	RT	NO					
AC																					
AS																					
BE																					
BR																					
DA																					
DM																					
FI																					
GU																					
HU																					
IN																					

Lê com clareza textos variados.	Não revela	Não é capaz de ler.
	Revela parcialmente	Lê com hesitação.
	Revela totalmente	Lê com clareza e sem hesitação.
Interpreta a informação lida em textos.	Não revela	Não interpreta a informação lida, não respondendo acertadamente a nenhuma das questões de interpretação.
	Revela parcialmente	Interpreta algumas informações lidas em texto, respondendo acertadamente apenas a algumas questões de interpretação.
	Revela totalmente	Interpreta a informação lida em texto, respondendo acertadamente a todas as questões de interpretação.

Legenda:

C	Consegue
E	Emergente
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal
NO	Não observado
	Não esteve presente na sessão de movimento

ANEXO 4 – REGISTO DIÁRIO DE 29 DE NOVEMBRO DE 2011, NO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM 1º CEB

Nome da criança: BR	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 29.novembro.2011

Descrição:

Numa atividade em que eram projetados no quadro interativo uma série de números, que correspondiam a exercícios, o aluno BR, quando terminava primeiro do que os restantes colegas, ia passando os números.

Quando conseguiu passar todos os números projetados no quadro comunicou à professora estagiária: *“Tem 29 números no sorteio. Quando eu acabava e eles [os colegas] ainda não tinham acabado eu ia passando os números e quando os passei todos, contei-os. Assim não estava distraído.”*.

Comentário:

A partir desta situação podemos verificar que o aluno BR está a ganhar autonomia, na medida em que já procura atividades para se manter ocupado aquando dos tempos de espera.

O aluno BR costumava perturbar as aulas nos momentos de transição, ocupando-se a riscar ou brincar com o material da sala de aula. Com a preocupação da estagiária em que os alunos criem autonomia neste sentido, ocupando-se com atividades de desenvolvimento cognitivo, tem-se verificado que as estratégias aplicadas estão a surtir resultados com o aluno BR.

ANEXO 5 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 22 DE FEVEREIRO DE 2012, NO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Nome da criança: AI

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 22.02.2012

DESCRIÇÃO:

Durante o acolhimento, aquando da canção dos bons dias, a AI foi inquirida acerca de como se diz “Bom dia” em moldavo, uma vez que esta criança é de naturalidade Moldava. Após responder à pergunta aconselhou a estagiária: “*Aponta no teu bloco «Buna Ziua».*”, ao que a estagiária respondeu: “*E para quê AI?*”. A resposta dada pela AI foi “*Para não te esqueceres.*”.

A estagiária pediu à AI que partilhasse com os amigos o que havia sugerido, salientando a importância do registo.

COMENTÁRIO:

Através desta situação podemos verificar que a AI já compreende a importância do registo, assim como a importância de organização.

ANEXO 6 – REGISTO DIÁRIO DE 24 DE OUTUBRO DE 2011, NO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM 1º CEB

Nome da criança: SA	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 24.outubro.2011

Descrição:

Durante a aula deste dia, a aluna SA teve intervenções recorrentes e sistemáticas, no sentido de ressaltar as suas conquistas. Fez questão de salientar, mais do que uma vez, o fato de não ter sido advertida nenhuma vez nesse dia e de estar a realizar as propostas com empenho e correção.

Comentário:

A partir desta situação podemos verificar a necessidade da aluna de captar a atenção do adulto, com vista a obter aprovação e reforço positivo.

Podemos ainda constatar a motivação e empenho da aluna face às atividades desenvolvidas.

Será importante, deste modo, face à motivação e empenho manifestados, que a estagiária esteja atenta às realizações desta aluna de modo a brindá-la com o reforço positivo quando adequado, de modo a evitar os constantes apelos da mesma, que podem perturbar o bom funcionamento da aula, e promovendo as suas conquistas.

ANEXO 7 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 19 DE MARÇO DE 2012, NO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Nome da criança: LB

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 19.03.2012

DESCRIÇÃO:

Durante o momento de transição entre o tempo de trabalho na sala e o tempo de brincadeira livre no parque, a estagiária e as crianças encontravam-se a conversar sobre diversos temas que iam surgindo, quando o LB pediu: “*Posso contar uma história?*”.

COMENTÁRIO:

O LB já manifesta desejo e interesse em expressar-se em grande grupo.

ANEXO 8 – REGISTO CONTÍNUO DE 16 DE FEVEREIRO DE 2012

Nome da criança: JM

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 16.02.2012

Contexto de observação: Desfile dos chapéus de Carnaval no parque coberto da instituição.

OBSERVAÇÃO:

Durante o desfile dos chapéus de Carnaval, as crianças são chamadas a desfilarem de acordo com o que os seus chapéus representam. Quando o grupo dos leões é chamado, o JM recusa-se a desfilarem o seu chapéu, ficando sentado no seu lugar.

Durante o desfile, o JM sorri e inclina o seu corpo para a frente.

Terminado o desfile, são chamados grupos de crianças para dançarem. Quando o grupo dos leões é chamado, o JM não só não participa da atividade, como retira o seu chapéu, escondendo-o para que não continuem a chamá-lo.

A estagiária dirige-se ao JM, inquirindo-o: “JM, *queres vir dançar comigo?*”. O JM limita-se a acenar com a cabeça, respondendo que não e sorrindo. Face a esta reação, a estagiária pergunta: “*Então posso sentar-me aqui ao teu lado a ver também?*”, ao que o JM responde que sim, acenando com a cabeça.

A estagiária permanece algum tempo junto da criança, dançando sentada e brincando com os braços da mesma, tentando que este dançasse também.

Após algum tempo, a estagiária afasta-se e fica a observá-lo de longe.

O JM continua a sorrir e a observar tudo o que se passa no “palco” e, repentinamente, decide levantar-se para participar das brincadeiras dos colegas, porém, ao deparar-se com o olhar da estagiária voltou para o seu lugar.

COMENTÁRIO:

Através desta situação podemos verificar que o JM manifesta sentimentos de insegurança, pois não se quis colocar em situações de exposição, mesmo sendo evidente o seu entusiasmo e a sua vontade em participar.

Será importante propiciar situações que promovam a autoestima e autoconfiança desta criança.

ANEXO 9 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 15 DE NOVEMBRO DE 2011

Nome da criança: SI	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 15.novembro.2011

Descrição:

Aquando da apresentação, pelo aluno LE, do seu trabalho acerca da profissão de professor, no momento em que tinha lugar uma discussão acerca da importância desta profissão, o aluno SI coloca o dedo no ar e intervém: “*Se não houvesse professoras, o mundo estava todo torto. Era como a Torre de Pisa.*”.

Comentário:

O aluno SI, para além do respeito pelas regras de socialização, demonstra, através desta situação, que vê a profissão de professor como uma mais-valia para a sociedade, acreditando que dela é consequência um mundo melhor.

O aluno SI foi ainda capaz de estabelecer uma comparação utilizando dois assuntos que, embora não relacionados, foram abordados em sala de aula recentemente.

ANEXO 10 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 3 DE NOVEMBRO DE 2011

Nome da criança: BE	Idade: 8 anos
Observador: Estagiária	Data: 3.novembro.2011

Descrição:

Na sequência de um pedido, feito pela estagiária, de um trabalho de pesquisa que implicava a participação dos pais, a aluna BE, no dia que se seguiu a esse pedido, abordou a professora estagiária, manifestando o seu entusiasmo por se ver envolvida numa atividade com a mãe: *“Sabes professora, já falei com a minha mãe e ela disse que ia ter tempo para fazer a pesquisa da lenda de S. Martinho comigo. Disse que logo à noite, quando chegar a casa, vamos pesquisar na Internet e que vamos fazer um desenho e tudo. Assim amanhã já trago para tu veres.”*

Comentário:

Perante esta situação podemos verificar a importância que a envolvência da mãe tem para a BE, na medida em que o tempo partilhado entre ambas (por questões laborais) não é o suficiente para a BE.

A promoção deste tipo de atividades que envolvam a participação dos pais promove tempo de qualidade entre pais e filhos e revela-se uma atividade de construção ativa do conhecimento. Será importante promover mais atividades deste tipo, sem sobrecarregar os pais.

ANEXO 11 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 28 DE NOVEMBRO DE 2011

Nome da criança: TI	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 28.novembro.2011

Descrição:

Após uma questão colocada pela professora estagiária, a aluna FI estava com dificuldades em responder corretamente. O aluno TI, autonomamente, coloca o dedo no ar e, quando lhe é concedida permissão para falar, diz: *“FI, eu sei um truque para saber como é no singular e no plural. Por exemplo: O lápis, os lápis. Vês o que vem antes da palavra e se for «o» é singular, se for «os» é plural.”*

Comentário:

Através desta situação podemos verificar que o aluno TI demonstra espírito de entreaajuda e cooperação. Preocupou-se com a colega e, autonomamente, foi capaz de ajudar a colega dando-lhe uma estratégia para perceber um conteúdo e não dando-lhe a resposta, o que também demonstra que compreende a necessidade de perceber os conteúdos e não apenas saber as respostas.

Deste modo, o aluno contribuiu para a aprendizagem de todo grupo.

ANEXO 12 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 15 DE FEVEREIRO DE 2012

Nome da criança: BA	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 15.02.2012

INCIDENTE:

Durante o tempo de atividades livres nas áreas da sala, a BA interpelou a estagiária, dizendo: “*Olha, podes ir tapar este marcador que já está ali há muito tempo sem tampa e depois fica seco?*”, ao que a estagiária respondeu: “*Por que não o tapas tu?*”.

COMENTÁRIO:

A BA manifestou a sua opinião, indicando a razão que a justificava. Demonstrou, através desta atitude, sentido de responsabilidade e de preservação dos materiais da sala.

Podemos ainda constatar que a criança apresenta comportamentos de liderança.

ANEXO 13 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 22 DE FEVEREIRO DE 2012

Nome da criança: DA	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 22.02.2012

INCIDENTE:

No momento de atividades livres nas áreas da sala, o DI, que se encontrava no consultório com o DA, chama a atenção da estagiária para uma situação: “*Olha, o David está a espalhar tudo.*”. Quando a estagiária questionou o DA, tentando perceber porque ele estava a ter aquele comportamento ele respondeu com um “*Au, au!*”, imitando um cão.

COMENTÁRIO:

Através desta situação verificamos que o DA tem dificuldade em assumir a responsabilidade dos seus atos, tentando encontrar uma alternativa para desviar as atenções do seu comportamento. Será importante não permitir que o DA escape das suas responsabilidades com comportamentos alheios à situação.

ANEXO 14 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 7 DE MAIO DE 2012

Nome da criança: NM	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 7.05.2012

INCIDENTE:

A estagiária encontrava-se a afiar um lápis a pedido do NM. Quando esta se preparava para colocar no lixo a apara do lápis, o NM lembrou: “Não deites aí que podemos aproveitar para a colagem.”.

COMENTÁRIO:

O NM demonstrou preocupação pela reutilização de materiais, assim como motivação para manter a caixa das colagens abastecida de materiais suficientes e diversos.

ANEXO 15 – ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DE 8 DE MARÇO DE 2012

Atividade: Digitinta
Data da atividade: 8 de março de 2012
Crianças intervenientes: 24 crianças
Adultos intervenientes: Educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e estagiária
Local: Sala
Recursos materiais: Digitinta (farinha, água, tinta verde, detergente da louça, panela, colher de pau, fogão, recipiente); folhas brancas A4; mesa livre; batas de pintura; <i>bostik</i> .

INTENÇÕES PEDAGÓGICAS:

- Favorecer o contacto com diferentes técnicas de Expressão Plástica.
- Estimular o contacto com diferentes texturas.
- Desenvolver a motricidade ampla.
- Explorar movimentos e sensações.
- Desenvolver o sentido estético.
- Promover a expressão através das artes plásticas.

DESCRIÇÃO:

Sendo quinta-feira o Dia da Surpresa na sala dos 4/5 anos, a estagiária surgiu no acolhimento com o baú das surpresas onde se encontrava o recipiente com a digitinta.

O baú despertou, mais uma vez, a curiosidade natural no grupo. Ao ser aberto logo se ouviu a questão: “*O que é isso?*”, colocada por mais do que uma criança, quase em coro. Algumas hipóteses se levantaram por parte das crianças: “*É sopa?*”, “*É gelatina!*”. O NA tocou no recipiente e respondendo à questão da estagiária afirmou: “*Está quente.*”.

Saciando a curiosidade manifestada pelo grupo, a estagiária explica: *“Isto é uma poção mágica! Esta poção é feita de farinha, tinta verde, neste caso, detergente e vai tudo ao fogão. Mas para esta poção funcionar falta um ingrediente e têm que ser vocês a dá-lo. Falta um bocadinho de imaginação. Cada um vai ter que usar a sua imaginação para trabalharmos com a poção digitinta.”*. A educadora cooperante intervém, questionando: *“Diana, mas então para que serve essa poção? Como a utilizamos?”*. A estagiária responde lançando a questão ao grupo: *“Como é que vocês acham que podemos trabalhar com a digitinta?”*, obtendo como resposta: *“Pomos a digitinta numa folha e depois pintamos.”* (A). A educadora cooperante perguntou: *“Mas o que utilizamos para pintar?”* e surgiram respostas como pincéis e esponjas.

Uma vez que nenhuma das crianças se aproximou da resposta correta, a estagiária passou a explicar que a digitinta se espalhava na mesa e eram utilizadas as mãos para brincar com a digitinta, escrever e desenhar. A estagiária explicou ainda o que pretendia que o grupo fizesse, propondo que experimentassem e explorassem livremente a digitinta e que, no final, desenhassem o animal que cada um elegera anteriormente como aquele que gostariam de conhecer melhor.

Surgiu então a questão: *“Diana, depois o que fazemos com esses animais que vamos desenhar? Deixamos a mesa com a tinta? Apagamos? Como guardamos o registo para colocar nas nossas capas?”* (educadora cooperante). Mais uma vez, a estagiária lançou a questão ao grupo para que eles apresentassem as suas sugestões, surgindo a proposta de fotografar cada produção. A proposta foi louvada e valorizada pelos adultos, mas a educadora cooperante interveio: *“Eu acho que a Diana tem uma ideia diferente. Não tens Diana?”*. A estagiária respondeu: *“Tenho sim. Podíamos fazer o nosso desenho e depois pegávamos numa folha branca e pousávamos por cima do desenho e ver o que acontecia.”*. Uma das crianças comentou: *“Assim não vai ficar nada.”* (DI) e a educadora cooperante respondeu: *“Eu acho que sim. Acho que vai acontecer magia.”*.

A estagiária aproveitou então para passar à ação, dizendo: *“Vamos então experimentar para ver o que acontece.”*.

As crianças foram divididas pelas áreas da sala e, em pares, quando solicitadas pela estagiária dirigiam-se à mesa de expressão plástica onde se encontrava espalhada a digitinta para poderem experimentar e no final produzir o animal por eles escolhido.

A estagiária acompanhou a atividade proferindo palavras de reforço positivo e de incentivo para que experimentassem livremente e desafogadamente. Quando as

crianças terminavam, a auxiliar de ação educativa encarregava-se da limpeza das batatas e das mãos das crianças.

AVALIAÇÃO:

Esta atividade foi sem dúvida um riquíssimo momento de exploração sensorial para o grupo, permitindo que dessem aso à sua imaginação. Tais aspectos puderam ser verificados não só através das suas criações, mas também através de comentários como: “*Vou fazer um homem mau.*” (TO), “*Cheira bem a digitinta. Isto é mesmo lisinho.*” (MA), “*Cheira bem!*” (MI), “*A tinta verde cheirava a massa.*” (DA), “*Cheirava a massa de farinha.*” (MA).

Nenhuma criança se recusou a participar da atividade, porém as crianças AI, C, JA, L e LB mostraram-se reticentes, tocando, de início, apenas com uma mão ou com a ponta dos dedos e expressando caras desconfiadas. Contudo, apesar da hesitação, não levou muito tempo a que todos eles colocassem as duas mãos e se sentissem confortáveis com a experiência.

Durante e após a experiência todas as crianças se manifestaram positivamente em relação à mesma, comentando: “*É fixe!*” (TO), “*Isto é mesmo bom!*” (TO), “*La la la la la* [cantarolando e sorrindo enquanto experimentava a digitinta]” (MI), “*Gosto da digitinta porque é gira.*” (TI).



Entusiasmo manifestado através do sorriso aberto

A experiência dos últimos pares teve que ser apressada, uma vez que as rotinas se impunham, tendo chegado a hora do almoço, não permitindo grande momento de exploração por parte das últimas crianças.

Face a este contratempo e face à recetividade que esta atividade teve será importante repeti-la num outro momento.

ANEXO 16 – AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS DA PERMANÊNCIA NAS ÁREAS

OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO: Verificar a frequência nas áreas da sala

GRUPO: 23 crianças

DATA: 5 de março de 2012

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 20 minutos

OBSERVADOR: Estagiária

Áreas da Sala	10h30	10h35	10h40	10h45	10h50
Biblioteca					
Camarim	GC CA BE IN				
Consultório	FR TI DI TO	GC BE			
Expressão Plástica	BA DA				
Jogos	GA GM AN JA JM LB RU NA				
Mercearia	JP LA NM AI				
Pintura	MA				
Ferramentas					

OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO: Verificar a frequência nas áreas da sala

GRUPO: 24 crianças

DATA: 12 de março de 2012

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 20 minutos

OBSERVADOR: Estagiária

Áreas da Sala	10h30	10h35	10h40	10h45	10h50
Biblioteca					
Camarim	JP TO DI JM				
Consultório	FR GC GM TI		JA		
Expressão Plástica	GA NA	GC	JP		BA LB JA
Jogos	MI RU AI AN LB BE				DA
Mercearia	IN JA CA MA			JA	
Pintura	BA DA				
Ferramentas	NM LA				

Comentário:

Através deste registo de observação verificamos que, por norma, o grupo é coerente nas suas escolhas, permanecendo, a maior parte das vezes, na mesma área que seleciona. Porém observamos que o JA muda de área com alguma frequência e tal facto poderá justificar-se com a falta de assiduidade que se repercute na interiorização das rotinas, bem como na relação com o grupo.

Verificamos ainda que a biblioteca é a única área que não foi procurada, o que requer uma dinamização desta área, no sentido de levar a que as crianças a procurem.

ANEXO 17 – PIP DO AMBIENTE FÍSICO

1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

3. A sala é segura e bem conservada.

4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.

6. Há objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou a três dimensões disponíveis por toda a sala.

7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração, da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento sócio emocional.

Ficha de resultados do PIP

Nome do programa:		Avaliador:	
Datas de implementação	T1:	T2:	

Indicadores	Escala (1-5)	
	T1	T2
1. SALA DIVIDIDA EM ÁREAS DE TRABALHO BEM DEFINIDAS		
2. ESPAÇO DE TRABALHO ADEQUADO EM CADA ÁREA		
3. SALA SEGURA E BEM CONSERVADA		
4. MATERIAIS ORDENADOS E ETIQUETADOS		
5. MATERIAIS ADEQUADOS PARA VÁRIAS CRIANÇAS		
6. VARIEDADE DE MATERIAIS REAIS À DISPOSIÇÃO		
7. MATERIAIS ACESSÍVEIS ÀS CRIANÇAS		
8. EQUIPAMENTO DE GRANDES MÚSCULOS À DISPOSIÇÃO		
9. MATERIAIS DESENVOLVEM CONSCIÊNCIA DE DIFERENÇAS		
10. MATERIAIS PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO EM TODAS AS ÁREAS		

Interpretação da escala nos diferentes indicadores:

1. SALA DIVIDIDA EM ÁREAS DE TRABALHO BEM DEFINIDAS					
1	2	3	4	5	
Não há áreas de trabalho definidas.		Divisão rudimentar do espaço (por exemplo, duas ou três áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.		Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.	
Notas:					
2. ESPAÇO DE TRABALHO ADEQUADO EM CADA ÁREA					
1	2	3	4	5	
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.		Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.		Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.	
Notas:					
3. SALA SEGURA E BEM CONSERVADA					
1	2	3	4	5	
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).		Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).		Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.	
Notas:					
4. MATERIAIS ORDENADOS E ETIQUETADOS					

1	2	3	4	5
<p>Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.</p> <p>Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.</p> <p>Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objetos reais).</p>				
Notas:				
5. MATERIAIS ADEQUADOS PARA VÁRIAS CRIANÇAS				
1	2	3	4	5
<p>Materiais limitados em cada área.</p> <p>Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.</p> <p>Materiais suficientes em todas as áreas.</p>				
Notas:				
6. VARIEDADE DE MATERIAIS REAIS À DISPOSIÇÃO				
1	2	3	4	5
<p>Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de atividade multis sensorial em cada área. Poucos objetos reais.</p> <p>Alguns objetos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).</p> <p>Alguns materiais e alguma oportunidade de atividade multis sensorial em cada área.</p> <p>Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para atividades multis sensoriais; muitos objetos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agramadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).</p>				
Notas:				
7. MATERIAIS ACESSÍVEIS ÀS CRIANÇAS				

1	2	3	4	5
<p>Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos. Alguns materiais estão ao alcance das crianças. Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.</p>				
Notas:				
8. EQUIPAMENTO DE GRANDES MÚSCULOS À DISPOSIÇÃO				
1	2	3	4	5
<p>Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar). Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.</p>				
Notas:				
9. MATERIAIS DESENVOLVEM CONSCIÊNCIA DE DIFERENÇAS				
1	2	3	4	5
<p>Nenhum ou poucos materiais que reflitam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas. Alguns materiais refletem essas diferenças. Muitos materiais refletem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).</p>				
Notas:				

10. MATERIAIS PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO EM TODAS AS ÁREAS				
1	2	3	4	5
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.	Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.	Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.		
Notas:				

ANEXO 18 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, onde frequento o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente questionário insere-se no âmbito do estágio na valência de educação pré-escolar, a ter lugar no [REDACTED], na sala dos 4/5 anos e orientado pela Mestre Ivone Neves.

Este questionário tem por objetivo compreender a perceção dos pais face ao trabalho desenvolvido através da metodologia de projeto, no âmbito do projeto “A Selva”. Neste sentido, peço a sua colaboração para o preenchimento da totalidade do mesmo.

Saliento que todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais estrita confidencialidade.

Agradeço, desde já, o tempo disponibilizado e a sua participação.

Porto, Maio de 2012

A aluna estagiária, Diana Cunha

CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma vez que a metodologia de projeto é o tema central deste inquérito por questionário, apreço-me pertinente uma breve explicação da essência desta metodologia de trabalho.

Katz e Chard (1997) definem um projeto como, “[...] *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]*” (p.3). Assim percebemos que o projeto parte dos interesses das crianças, sendo planificadas oportunidades de aprendizagem com base nos mesmos que permitam esmiuçar o tema em questão.

O trabalho de projeto pressupõe que o educador sensibilize as crianças para a procura de informação e para a dedicação em relação ao projeto, fornecendo ao grupo os materiais e os recursos necessários, favorecendo saberes, competências e sentimentos.

A metodologia de projeto reflete-se num trabalho flexível, progressivo e que pressupõe a autonomia e cooperação das crianças, o que confere ao trabalho de projeto uma riqueza enorme no que respeita à variedade de respostas.

Por favor, assinale as opções referentes à sua resposta e especifique a sua resposta por escrito quando necessário:

1. Teve conhecimento do projeto lúdico “A Selva”?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

1.2. Se sim, como soube da existência do mesmo?

Pelo/a seu/sua filho/a	<input type="checkbox"/>
Pela educadora	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

2. Com que frequência o/a seu/sua filho/a falava acerca do que fez ou aprendeu no âmbito do projeto lúdico “A Selva”?

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
<input type="checkbox"/>				

2.1. Caso vos falasse, ainda que poucas vezes, o que vos contava?

3. Como avalia o grau de motivação do/a seu/sua filho/a face ao projeto lúdico “A Selva”?

Muito motivado	Motivado	Pouco motivado	Desmotivado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1. Caso sentisse que o/a seu/sua filho/a estava motivado, ainda que pouco, de que modo verificava essa motivação?

4. Considera que a utilização da metodologia de projeto, concretamente o projeto lúdico “A Selva”, teve implicações na aquisição de novas aprendizagens e no desenvolvimento do seu filho? Justifique a sua resposta, apontando evidências.

5. Considera que lhe foram proporcionadas oportunidades para o seu envolvimento no projeto lúdico “A Selva”?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

6. Em que medida julga ser importante a envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido em sala?

Grata pela sua colaboração,
Diana Cunha, a estagiária da sala dos 4/5 anos

ANEXO 19 – ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

GUIÃO DA ENTREVISTA

TEMA	A importância do projeto lúdico “A Selva” no desenvolvimento e aquisição de novas competências pelo grupo
OBJETIVO	Verificar as percepções da educadora face ao tema
ENTREVISTADO	Educadora cooperante

Etapas	Objetivos específicos	Perguntas/Afirmações
Prólogo	Agradecer.	Desde já, quero agradecer a sua colaboração e disponibilidade para esta entrevista.
Contextualização ou Validação	Elucidar acerca da finalidade da entrevista; Explicar o propósito do estudo; Garantir a confidencialidade das informações.	Sou aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, onde frequento o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A presente entrevista insere-se no âmbito do estágio na valência de educação pré-escolar e com a mesma pretendo entender qual a sua opinião face à importância que o projeto lúdico “A Selva” teve no desenvolvimento e aquisição de novas competências pelo grupo. Quero ainda assegurar que as informações aqui reveladas serão confidenciais e usadas apenas para o estudo em questão.

<p>Tema 1 A utilização da metodologia de projeto</p>	<p>Perceber a perspetiva da entrevistada face a esta metodologia.</p>	<p>1. O que é, para si, trabalhar à luz da metodologia de projeto? 2. Sempre utilizou esta metodologia? Justifique. 3. Em que medida julga que a metodologia de projeto contribui para o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens por parte da criança?</p>
<p>Tema 2 Contributos do projeto lúdico para o grupo em questão</p>	<p>Verificar as perceções da entrevistada face ao trabalho desenvolvido</p>	<p>4. No âmbito do projeto “A Selva”, considera que o trabalho à volta do mesmo conduziu à aquisição de novas aprendizagens? 4.1. Caso tenha respondido sim, queira exemplificar, por favor. 5. Em que medida pensa ser importante a envolvimento dos pais no trabalho de projeto?</p>
<p>Tema 3 Envolvimento parental</p>	<p>Perceber se relaciona o envolvimento dos pais no projeto lúdico com o desenvolvimento das crianças.</p>	<p>6. Considera que o envolvimento dos pais no projeto “A Selva” teve impacto ao nível do grupo? 6.1. Caso tenha respondido sim, de que forma verificou esse impacto?</p>

ANEXO 20 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS
1 – Perceção do trabalho desenvolvido	Teve conhecimento?	Sim.
	Como teve conhecimento?	Pelo filho e pela educadora; Pelo filho.
2 – Partilha – do educando aos pais – das experiências vividas	Frequência com que partilhava.	Sempre; Muitas vezes; Às vezes.
	O que partilhava?	Contava o que tinha aprendido na escola sobre a fauna e a flora da selva; À noite, ao adormecer, falava pequenas e grandes curiosidades que nem nós conhecíamos; Falava dos animais ou do seu habitat; Sobre os animais das pesquisas que faziam; Sobre as construções em execução na sala; Referia características dos animais, como os hábitos alimentares: se eram carnívoros ou herbívoros, etc.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS
<p>3 – Grau de motivação face ao projeto</p>	<p>Qual o grau de motivação?</p>	<p>Muito motivado; Motivado.</p>
	<p>Como se verificava essa motivação?</p>	<p>Refletia-se no interesse, nas questões e na forma como falava; Na rua procurava situações que tinha aprendido; Procurava livros relacionados com o tema; Pedia para ver na internet; Veves repetidas que falava no assunto; Entusiasmo com que se expressava; Chegamos a inventar um jogo de questões sobre animais para quando andamos de carro e nas compras; Queria levar para a escola tudo o que estivesse relacionado com o projeto; Queria aprender coisas novas para ensinar aos amigos.</p>

<p>4 – Implicações na aquisição de novas aprendizagens e no desenvolvimento</p>	<p>Verificou novas aprendizagens e o desenvolvimento do educando?</p>	<p>Sim.</p> <p>Desenvolveu capacidades ao nível da pintura e do desenho;</p> <p>Desenvolveu capacidades cognitivas, como concentração, reflexão, observação, discussão;</p> <p>Desenvolveu capacidades comunicativas e a linguagem, através de recontar, ouvir, falar;</p> <p>Desenvolveu capacidades de pesquisa e recolha de informação;</p> <p>Trabalhou matemática;</p> <p>Adquiriu novo vocabulário;</p> <p>Agora sabe factos sobre árvores e animais;</p> <p>Animais, vegetação e continentes onde existem certos animais;</p> <p>Mais espírito inquisitivo e maior interesse por programas televisivos sobre a temática;</p>
---	---	---

<p>5 – Envolvimento parental</p>	<p>Foram proporcionadas oportunidades?</p> <p>Opinião acerca do envolvimento parental.</p>	<p>Sim.</p> <p>Valoriza, motiva e estimula; Estimula o interesse pelo conhecimento; Torna-os mais autoconfiantes; Torna-os predispostos para novos desafios e experiências; Transmite a mensagem de partilha e de trabalho de grupo; Algumas crianças talvez se sintam “discriminadas”; Fui à sala e o GB ficou feliz, assim como todos os outros; O trabalho de casa proporcionou-nos tempo de qualidade juntos; Aumenta a vontade de aprender mais; É uma forma de acompanhar ativamente e motivar; Criam-se laços.</p>
----------------------------------	--	---

ANEXO 21 – REGISTO DE PORTEFÓLIO DE CRIANÇA

Áreas de conteúdo: ●●

Data da situação: 26.03.2012

Data da escolha do registo: 2.05.2012

Escolha realizada por: Criança



Comentário da criança: “Oh, comi a massa toda. O gafo e uma faca. Taba a comede com o taieres.”

Comentário da estagiária: O LB já tem uma maior habilidade manual com o uso dos talheres e compreende que a faca serve para deslocar a comida para o garfo. A utilização destes dois talheres requer coordenação bilateral, exigindo que uma mão realize uma tarefa e a outra mão outra tarefa diferente que, no caso do Luís, tem melhorado gradualmente.

Categorias:

Expressão Motora

Motricidade fina

Educação para os valores/cidadania

Responsabilidade

Indicadores de desenvolvimento:

Motricidade fina

Utilizar as mãos para manipular objetos.

Estabelecer coordenação óculo-manual para realizar uma tarefa. (Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood – Standard 10.5)

Responsabilidade

A criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las. (Meta final n.º 23 para a Educação Pré-Escolar)

📌 Proposta de intervenção:

Será fundamental manter o LB motivado para que utilize os dois talheres na hora do almoço, não permitindo que recorra às mãos quando se sente frustrado, quando a tarefa se complica, ou apenas por querer optar pela via do facilitismo.

Encarando a tarefa como um jogo parece-me uma estratégia que funcionará com o LB, uma vez que se mostra muito recetível a este tipo de estratégia. As regras e as consequências deverão ser previamente acordadas com a criança.

ANEXO 22 – EXCERTO DO REGISTO DO PROJETO LÚDICO “A SELVA”

Data de início: janeiro

Data de término: junho

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Uma vez que o estágio se iniciou a 6 de fevereiro, o projeto lúdico já se encontrava em decurso, não sendo possível iniciar um projeto de raiz.

O projeto lúdico desenvolvido na sala dos 4/5 anos surgiu do trabalho desenvolvido no âmbito do Dia Mundial da Paz. O grupo explorou diferentes situações representativas de paz e guerra e, de entre muitas conclusões, afirmaram que uma atitude que promove a paz no mundo é o ato de proteger os animais. Assim, o TO questionou: “*Sabias que na selva há animais?*”. A conversa foi-se desenvolvendo e as restantes crianças acabaram por enumerar animais que conheciam. Foram levantadas as questões: “*O que é a selva?*” e “*O que existe na selva?*”. Para a primeira questão foram lançadas respostas, como: “*É um sítio onde andam os animais selvagens para não andarem nas cidades a comer pessoas.*” (DI); “*É um sítio que tem muitas árvores grandes.*” (GC); “*É um sítio perigoso.*” (CA); “*É onde os animais vivem todos e é um sítio escuro.*” (MA); “*É onde vivem os animais.*” (NM).

Respondendo à segunda questão, a IN e a AI afirmaram existirem animais e vegetação, respetivamente.

Esta exploração culminou na vontade de construir uma selva na sala e de aprender mais acerca de diferentes animais e vegetação, concretamente as árvores.

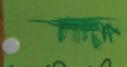
DIVISÃO DE TAREFAS							
				LEONIL CAVEL			
				NUNOM	GABRIEL		
BERNARDE LAURA		FRANCISCO MIGUEL	GENIVAL MOREL	TIASSO	ANDRÉ MIGUEL		GONCALO-C EDUARDO
NUNOAT	MARIANA	DIVIS	DAVID	RUBEN	KEVIS	IVES	
				BORGAN	SAN PEDRO	ANA CAEL	TOMÉ
 CROCODILO	 BORBOLETA	 CHITA	 SERPENTE	 LEÃO	 ELEFANTE GIRAF	 CRIANÇA	 MACACO

Imagem 2 - Registo dos grupos de trabalho dos animais

Após escolhidos quais os animais que seriam estudados, as crianças definiram o que desejavam saber acerca de cada um dos animais, assim o símbolo representativo de cada questão. Essas escolhas foram registadas num diagrama de Venn.

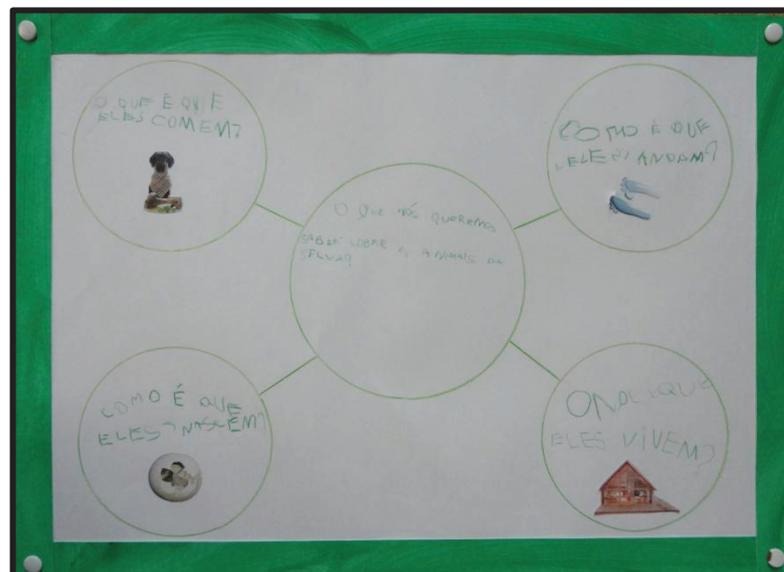


Imagem 3 - Registo "O que queremos saber"

FASE 2 – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Etapa 1 – O coqueiro

Pesquisa

Num diálogo anteriormente tido com o grupo, as crianças concluíram que para obtermos respostas às nossas dúvidas poderíamos recorrer a várias fontes de informação, nomeadamente dicionário, livros e internet.

Deste modo, para obter informações acerca da árvore em questão, o respetivo grupo recorreu a estes recursos para a extração de informação.

Será importante referir que esta pesquisa foi orientada pelo adulto, na medida em que as crianças do grupo ainda não possuem autonomia total na exploração destes materiais.

Ao descobrirem que o coqueiro se trata de uma palmeira, em grande grupo, realizaram uma visita ao exterior para observar palmeiras, identificando as suas características.

Registo da pesquisa

Entendendo o registo como um dispositivo intemporal que permite a consulta da informação encontrada, procedeu-se à anotação dos saberes adquiridos num livro construído para o efeito.

Em pequeno grupo, e à medida que as crianças enunciaram as descobertas acerca do coqueiro, as mesmas foram registadas.



Imagem 4 - Registo da pesquisa do Coqueiro

Exploração do coco

Após a descoberta de qual o fruto proveniente do coqueiro, deu-se lugar à exploração sensorial do mesmo. Assim, o grupo teve a oportunidade de observar, tocar e ouvir o som proveniente de uma batida no fruto, cheirar e provar.

Esta exploração despoletou comentários como: “*Parecem bolas de bowling.*” (TO); “*É castanho e tem buraquinhos.*” (RU); “*É áspero.*” (LA); “*É fibroso.*” (DA); “*Ouço líquido.*” (BA); “*Cheira a madeira.*” (DA); “*O sumo é muito bom.*” (DI); “*Não é sumo, é água de coco.*” (BE); “*É docinho.*” (TO).

Sessão de culinária: Coquinhos

Aquando da exploração do coco, o DI sugeriu: “*Podemos fazer coquinhos.*”. Assim, a mãe do JP ofereceu-se para confeccionar os cocos com o pequeno grupo.

Após esta atividade, foi realizado em grande grupo o registo da receita.

Construção do coqueiro

No sentido de atender ao interesse do grupo na construção de uma selva na sala, foi construído o coqueiro. Para a realização do mesmo foi utilizado cartão para a estrutura e tecidos castanho e verde para o revestimento.



Imagem 5 - Coqueiro

Apresentação ao grande grupo

Sendo a partilha de saberes uma fonte de crescimento, tornou-se impreterível que o pequeno grupo apresentasse às restantes crianças os resultados da pesquisa que haviam feito sobre o coqueiro, bem como o seu processo de construção e resultado.

Com o apoio do registo anteriormente realizado, este vai sendo folheado e as crianças do pequeno grupo vão relembrando e apresentando às restantes o que descobriram.

Etapa 5 – Hora do conto: O Cuquedo

Dado o interesse manifestado pelos animais selvagens, foi dada a conhecer ao grupo uma história nova. Na tentativa de motivar o grupo para a hora do conto, foi acionado um despertador cujo som se assemelhava ao som de alguém a tentar assustar outra pessoa. Iniciou-se, deste modo, a procura do local de onde o som estaria a ser emitido, sendo que quando este foi descoberto, de lá foi retirado o livro.

As crianças começaram a indagar como seria possível o livro ter emitido aquele som, manifestando curiosidade e entusiasmo para descobrir a história.

No decorrer do conto, a constante referência ao Cuquedo, sem que este surgisse, foi o mote para questões como: “*Quem é o Cuquedo?*” (DI); “*Quando é que o Cuquedo vai aparecer?*” (NM).

Perante estas questões, a história foi interrompida no momento em que o Cuquedo estava prestes a ser revelado e o mistério criado à volta da personagem principal despertou no grupo uma envolvência que os levou a imaginá-la das mais diversas formas possíveis.

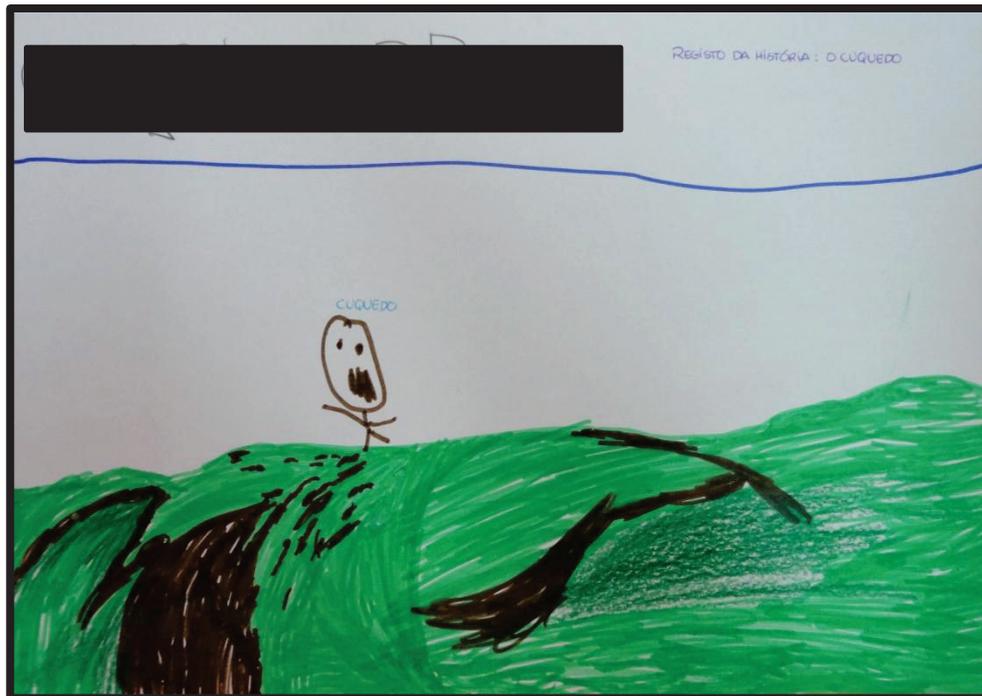


Imagem 6 - Exemplo de trabalho realizado

Esta atividade teve como principal finalidade promover a relação da estagiária com o grupo, uma vez que se tratou da primeira atividade a ser realizada com o mesmo.

CRIANÇA: TI

COMPORTAMENTO DA CRIANÇA:

Após a dinamização da hora do conto “O Cuquedo”, o TI iniciou, na sala, uma busca pelo Cuquedo (animal misterioso que fazia parte do conto), dizendo: “*O som vinha daqui por isso ele deve estar por aqui.*”. Porém, ao perceber que não encontrava o Cuquedo no local de onde havia vindo o som que foi utilizado para criar motivação para a hora do conto, decidiu procurar pela sala: “*Oh, já deve ter saído daqui e andar na sala.*”. Enquanto procurava a personagem da história questionava os amigos acerca do paradeiro da mesma, levando a que o JP se juntasse a ele na sua busca.

Excerto do registo de Incidente crítico de 9 de fevereiro de 2012

Sessão de motricidade “O Cuquedo anda na selva”

Na sequência da hora do conto, e dado o interesse manifestado através das crianças pela criatura enigmática que é o Cuquedo, foi realizada uma sessão de motricidade em que as instruções eram sussurradas ao ouvido da estagiária pela personagem em questão.

Esta sessão foi realizada com o objetivo de promover o desenvolvimento da lateralidade e orientação espacial, bem como realizar uma avaliação diagnóstica destas competências.

Finda a sessão, as crianças quiseram contactar com o Cuquedo e, uma vez mais, deram asas à sua imaginação, encenando conversas com o objeto.



Etapa 15 – Girafa

Adivinha e registo em pictograma

Para dar início à pesquisa da girafa, a estagiária construiu e apresentou uma adivinha sobre a mesma. Foi interessante observar o processo de eliminação de hipóteses por parte de algumas crianças.



Imagem 7 - Pictograma da adivinha da girafa

Pesquisa

Utilizando os recursos de informação já conhecidos pelas crianças, para obter informações acerca do animal em questão, o respetivo grupo recorreu aos mesmos para a extração de informação. De modo a consolidar e a enriquecer a informação recolhida pelas crianças, as mesmas assistiram a vídeos que retratavam aspetos importantes do animal em questão.

Esta pesquisa foi orientada pelo adulto, na medida em que as crianças do grupo ainda não possuem autonomia total na exploração destes materiais.

Registo da pesquisa

Entendendo o registo como um dispositivo intemporal que permite a consulta da informação encontrada, procedeu-se à anotação dos saberes adquiridos num livro construído para o efeito.

Em pequeno grupo, e à medida que as crianças enunciaram as descobertas acerca da girafa, as mesmas foram registadas.



Imagem 8 - Registo da pesquisa da girafa

Construção

No sentido de atender ao interesse do grupo na construção de uma selva na sala, foi construída a girafa.

Para a realização da mesma foi necessário selecionar e registar os materiais que seriam utilizados para o efeito, assim como a construção mental de como seria realizado o animal em questão.

Quando todos os materiais foram reunidos, os mesmos foram colocados à disposição do grupo para que este o explorasse de modo a criar soluções para a construção do animal.



Imagem 9 - Construção da girafa

Apresentação ao grande grupo

Sendo a partilha de saberes uma fonte de crescimento, tornou-se impreterível que o pequeno grupo apresentasse às restantes crianças os resultados da pesquisa que haviam feito sobre a girafa.

Com o apoio do registo anteriormente realizado, este vai sendo folheado e as crianças do pequeno grupo vão relembrando e apresentando às restantes o que descobriram. O fio condutor para os elementos do grupo são os símbolos que representam cada questão: onde vivem, o que comem, como andam e como nascem.

Verificou-se que as crianças estiveram motivadas e interiorizaram os conhecimentos, através de comentários como: “Tem o pescoço muito comprido.” (IN), “Ela tem casco.” (AI), “Têm a língua muito comprida.” (DI), “Têm cornos.” (NA), “Podem ter três cornos.” (GC), “É ruminante.” (AI), “Ela come folhas, mastiga, engole e passado algum tempo a comida sobe à boca e ela volta a mastigar.” (AI), “Nascem pela vagina.” (AI), “É um mamífero.” (AI), “E tem mamas.” (IN).

ANEXO 23 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS LÚDICOS

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.
Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.
Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.
Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.
Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.
Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.
Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.
Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.
Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.
Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.
Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)

ANEXO 24 – REDE CURRICULAR

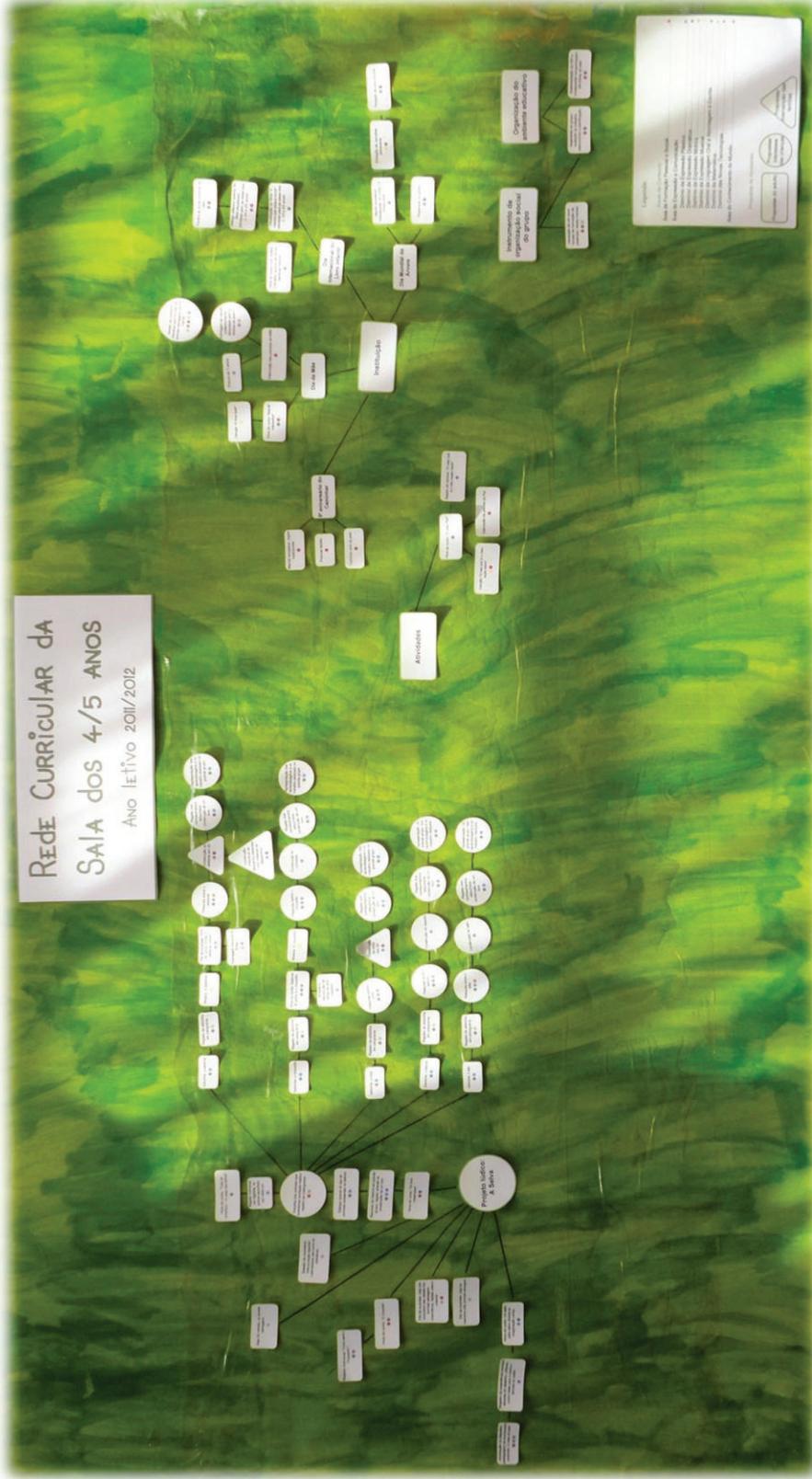


Imagem 1 - Rede Curricular em construção

ANEXO 25 – ORGANIGRAMA DA INSTITUIÇÃO

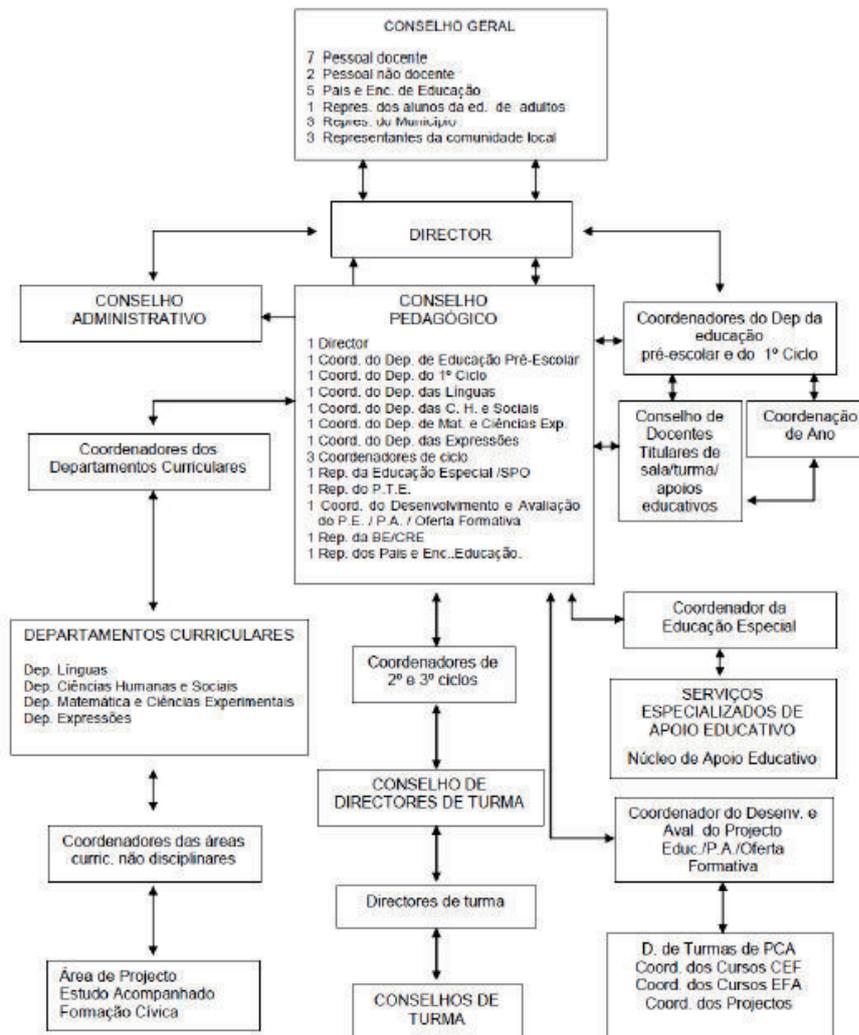


Imagem 2 - Organigrama da instituição

A estrutura organizativa do agrupamento, em consonância com o estipulado no Decreto-lei n.º 75/2008, divide-se em quatro grandes órgãos de gestão, administração e direção: Conselho Geral, Diretor, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico.

ANEXO 26 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 9 DE NOVEMBRO DE 2011

Nome da criança: LE	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 9.novembro.2011

Descrição:

Aquando da atribuição de uma profissão, por sorteio, a cada um dos alunos, para a realização de um trabalho de pesquisa com os pais, o aluno LE é sorteado com a profissão de professor, reagindo da seguinte forma: *“Ei, que fixe, vou ser professor! Agora vou saber tudo.”*.

Comentário:

O aluno LE demonstra, através deste comentário que atribui uma conotação muito importante à profissão de professor, contudo percebe-se uma imagem irrealista que lhe é transmitida pela sociedade, na medida em que um professor é também um indivíduo em constante construção e aprendizado.

ANEXO 27 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 28 DE FEVEREIRO DE 2012

Nome da criança: TO	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 28.02.2012

INCIDENTE:

Na sessão de movimento a estagiária utilizou um boneco, que confeccionou, representativo do Cuquedo para motivar as crianças. A estagiária fingia que ouvia as instruções do Cuquedo, aproximando-o do seu ouvido e em seguida transmitia as mesmas instruções ao grupo.

Já na sala, após a sessão de movimento, as crianças pediram para brincar com o boneco, sendo que o TI tomou a iniciativa de fingir que o Cuquedo estava a falar ao seu ouvido. Os amigos quiseram repetir o que o TI havia feito e ao ver estes comportamentos o TO exclamou: *“Mas ele não diz nada!”*, ao que a estagiária respondeu: *“É a brincar TO, temos que imaginar.”*, porém o TO insistiu: *“Mas ele não diz nada!”*.

COMENTÁRIO:

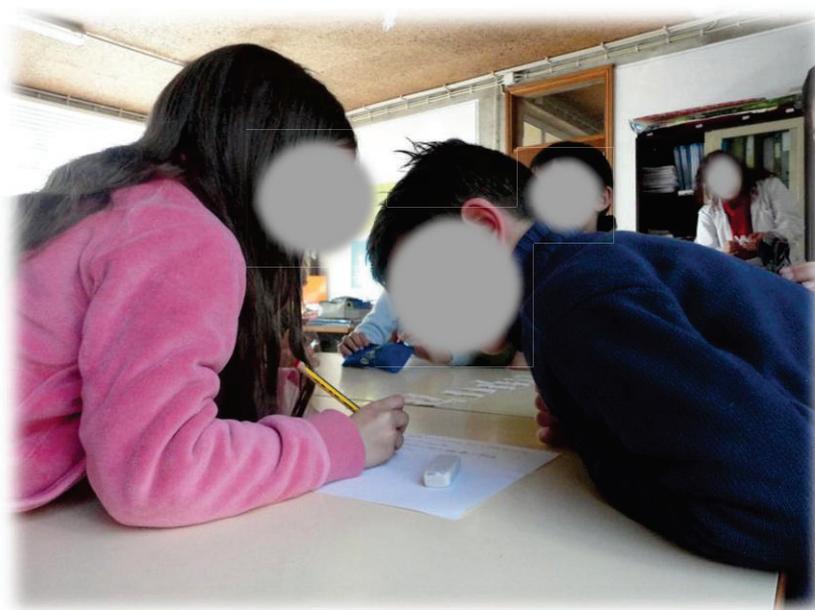
A partir desta situação percebemos que o TO tem dificuldades em experimentar situações de faz-de-conta, assim como de aceitar as justificações do outro.

ANEXO 28 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 9 DE JANEIRO DE 2012

Nome da criança: SO	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 9.janeiro.2011

Descrição:

Aquando da realização de um exercício, a aluna SO percebeu que o seu colega NU estava com dificuldades em encontrar uma resolução para o mesmo. Deste modo, a SO começou a explicar ao colega como poderia solucionar o problema, utilizando expressões como: “NU, presta atenção.”, “Compreendeste?”, “Vês como consegues, é fácil.”.



Imitação de modelos

Comentário:

Esta situação é ilustrativa de uma situação clara de imitação de modelos. A SO, instintivamente, ao ajudar o seu colega, reproduz expressões que ouve das professoras e aposta também ela no reforço positivo.

A aluna SO demonstra ainda capacidade de se colocar no lugar do outro, pois foi sensível à dificuldade do colega e decidiu interromper o seu trabalho para o auxiliar.

ANEXO 29 – PREPARAÇÃO DE UMA FESTA



Imagem 3 – Imitação diferida: Colocação dos enfeites de Natal

ANEXO 30 – JOGAR PSP



Imagem 4 – Jogo simbólico: Utilização de uma máquina de calcular para simular um videojogo

ANEXO 31 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 12 DE OUTUBRO DE 2011

Nome da criança: NU	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 12.outubro.2011

Descrição:

Durante a leitura de um texto, o aluno BR estava alheado, brincando com o lápis e a borracha. O aluno NU ao verificar este comportamento por parte do colega advertiu-o: “Ó BR, está atento à professora senão depois não sabes responder!”.

Comentário:

Perante esta situação, verificamos que o aluno NU demonstra sentido de responsabilidade e estabelece uma relação de causa-efeito, concluindo que se não estiverem atentos, não saberão responder às questões que se seguirão.

Por fim, o aluno Br demonstra comportamentos de entreaajuda, por iniciativa própria, alertando a colega para as consequências do seu ato.

ANEXO 32 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 12 DE ABRIL DE 2012

Nome da criança: DI	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 12.04.2012

INCIDENTE:

Uma rotina de sala instituída é o Dia da Surpresa, que se realiza à quinta-feira. Aquando da preparação para este momento, um pequeno grupo de crianças encontrava-se irrequieto, perturbando os colegas que dele estavam perto. Ao detetar este comportamento por parte do colega, o DI logo o alertou: “Parem com isso senão não temos surpresa por causa de vocês.”.

COMENTÁRIO:

A partir desta situação percebemos que o DI demonstra sentido de responsabilidade e estabelece uma relação de causa-efeito, concluindo que se os colegas não tiverem comportamentos adequados, o grupo poderá ser punido com o adiamento da revelação da surpresa.

ANEXO 33 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 16 DE NOVEMBRO DE 2011

Nome da criança: DM e LE	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 16.novembro.2011

Descrição:

No Dia Internacional para a Tolerância foi realizado um convívio com toda a comunidade educativa. Para este convívio foram convidados idosos e pessoas com deficiência.

Aquando do lanche de convívio, os alunos DM e LE estabeleceram contato com um idoso, questionando o senhor acerca da profissão que desempenhava antes de se reformar.



Socialização

Comentário:

Através desta situação podemos verificar que o DM e o LE manifestam uma boa capacidade de sociabilização, sendo que o discurso deles foi claro e coerente, respeitando as regras de convivência social.

Importante também foi o facto de serem tolerantes para com a diferença, pois apesar da grande diferença de idades foram capazes de encontrar um interesse em comum, estabelecendo uma ligação.

ANEXO 34 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 15 DE FEVEREIRO DE 2012

Nome da criança: BA	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 15.02.2012

INCIDENTE:

Durante o tempo de atividades livres nas áreas da sala, a BA interpelou a estagiária, dizendo: “*Olha, podes ir tapar este marcador que já está ali há muito tempo sem tampa e depois fica seco?*”, ao que a estagiária respondeu: “*Por que não o tapas tu?*”.

COMENTÁRIO:

A BA manifestou a sua opinião, indicando a razão que a justificava. Demonstrou, através desta atitude, sentido de responsabilidade e de preservação dos materiais da sala.

Podemos ainda constatar que a criança apresenta comportamentos de liderança.

ANEXO 35 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 9 DE FEVEREIRO DE 2012

Nome da criança: JP	Idade: 5 anos
Observador: Estagiária	Data: 9.02.2012

INCIDENTE:

Após a dinamização da hora do conto “O Cuquedo”, o TI iniciou, na sala, uma busca pelo Cuquedo (animal misterioso que fazia parte do conto). Enquanto procurava a personagem da história questionava os amigos acerca do paradeiro da mesma. Esta situação fez despoletar no JP a necessidade de ajudar o seu amigo.

COMENTÁRIO:

O JP demonstra atitudes de apoio e entreaajuda por iniciativa própria.

ANEXO 36 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 3 DE NOVEMBRO DE 2011

Nome da criança: DM e LA	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 3.novembro.2011

Descrição:

A aluna SA respondeu erradamente a uma questão colocada pela professora estagiária e a reação do aluno DM não se fez esperar, rindo-se da sua colega. A aluna LA, face ao que estava a observar interveio: “Ó DM, não podes rir nem gozar os amigos. Também não ias gostar se fosses tu.”.

Comentário:

O DM não demonstrou tolerância e compreensão face à falha da sua colega, ao contrário da LA que não gostou desta atitude e de imediato o advertiu.

A aluna LA demonstrou ainda a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender como a sua colega se teria sentido face ao comportamento do aluno DM.

Apesar de esta reação por parte do DM não ser um hábito, há que intervir sempre que este tipo de comportamento aconteça.

ANEXO 37 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 12 DE OUTUBRO DE 2011

Nome da criança: SA	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 12.outubro.2011

Descrição:

Durante a realização de uma cópia a aluna SA evocou a atenção da professora estagiária: *“Professora, estou a fazer a cópia e a ler ao mesmo tempo.”*, ao que a mesma respondeu: *“Muito bem SA, gosto de te ver aplicada, a ler enquanto fazes a cópia.”*. Algum tempo depois, a aluna SA fez questão de reforçar o seu desempenho: *“Estou a fazer devagar e bem.”*.

Comentário:

Através desta situação podemos verificar que a aluna SA necessita da atenção do adulto, seguida da sua aprovação e reforço positivo. A aluna demonstra ainda interesse em colmatar as suas dificuldades e interesse no trabalho desenvolvido.

ANEXO 38 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 11 DE JANEIRO DE 2012

Nome da criança: HU	Idade: 7 anos
Observador: Estagiária	Data: 11.janeiro.2011

Descrição:

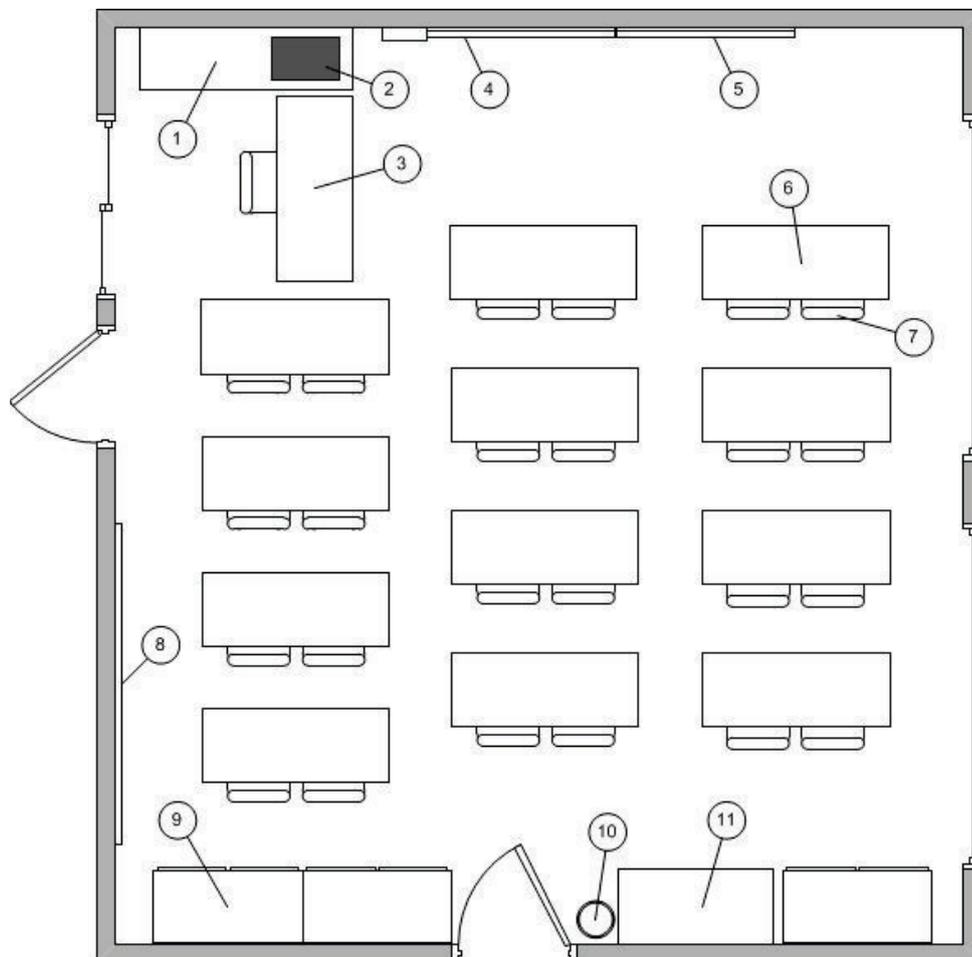
Na sequência da realização de trabalhos de grupo com temas sugeridos pelos alunos, no dia seguinte, o aluno HU levou para a aula uma pesquisa que realizou com os pais sobre o tema do trabalho do seu grupo. Ao mostrar a sua pesquisa à professora estagiária disse: *“Professora, eu disse à minha mãe que fizemos um trabalho de grupo e ela foi comigo pesquisar, na Internet, sobre o ano bissexto e o ano comum e sobre as voltas que a terra dá à volta do sol. Eu escrevi no teclado e ela mexia com o rato e depois ela imprimiu tudo e eu estive a ler com ela.”*

Comentário:

Através desta situação podemos verificar que o aluno HU atribuiu um grande significado ao trabalho que realizou em conjunto com a mãe, sendo que este é um aluno muito contido, ao falar da pesquisa que realizou com a mãe não se poupou a palavras e, muito satisfeito, contou os pormenores de como todo o trabalho se desenrolou.

O aluno HU demonstrou ainda autonomia e interesse em aprender cada vez mais, realizando algo que o permitiu relembrar os conteúdos trabalhados.

ANEXO 39 – PLANTA DA SALA DE AULA



LEGENDA:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. Secretária de apoio da professora | 7. Cadeiras dos alunos |
| 2. Computador portátil | 8. Placard de cortiça |
| 3. Secretária da professora | 9. Armários de arrumação |
| 4. Quadro interativo | 10. Centro de Atividades |
| 5. Quadro branco | 11. Balde do lixo |
| 6. Secretárias dos alunos | |

ANEXO 40 – ÁREA DA BIBLIOTECA



Imagem 5 – Área da Biblioteca

ANEXO 41 – ÁREA DO CAMARIM



Imagem 6 – Área do Camarim

ANEXO 42 – ÁREA DO CONSULTÓRIO



Imagem 7 – Área do Consultório

ANEXO 43 – ÁREA DA MERCEARIA



Imagem 8 – Área da Mercadoria

ANEXO 44 – ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA



Imagem 9 – Área da expressão plástica: Colagem, Desenho e Modelagem



Imagem 10 – Área da expressão plástica: Colagem e Pintura



Imagem 10 – Área da expressão plástica: Modelagem



Imagem 11 – Área da expressão plástica: Pintura

ANEXO 45 – ÁREA DOS JOGOS



Imagem 12 – Área dos jogos

ANEXO 46 – GRÁFICOS: NÚMERO DE IRMÃOS



Gráfico 1 - 1º CEB: Número de irmãos



Gráfico 2 - EPE: Número de irmãos

ANEXO 47 – GRÁFICOS: TIPOS DE FAMILIAS

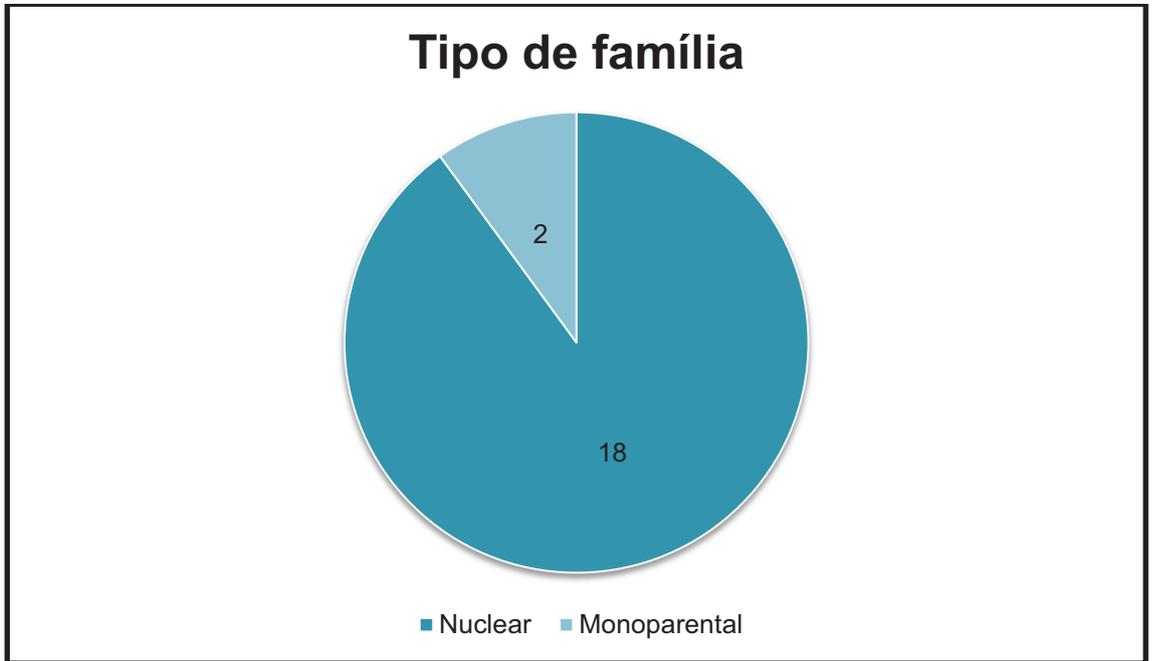


Gráfico 3 - 1º CEB: Tipo de familia

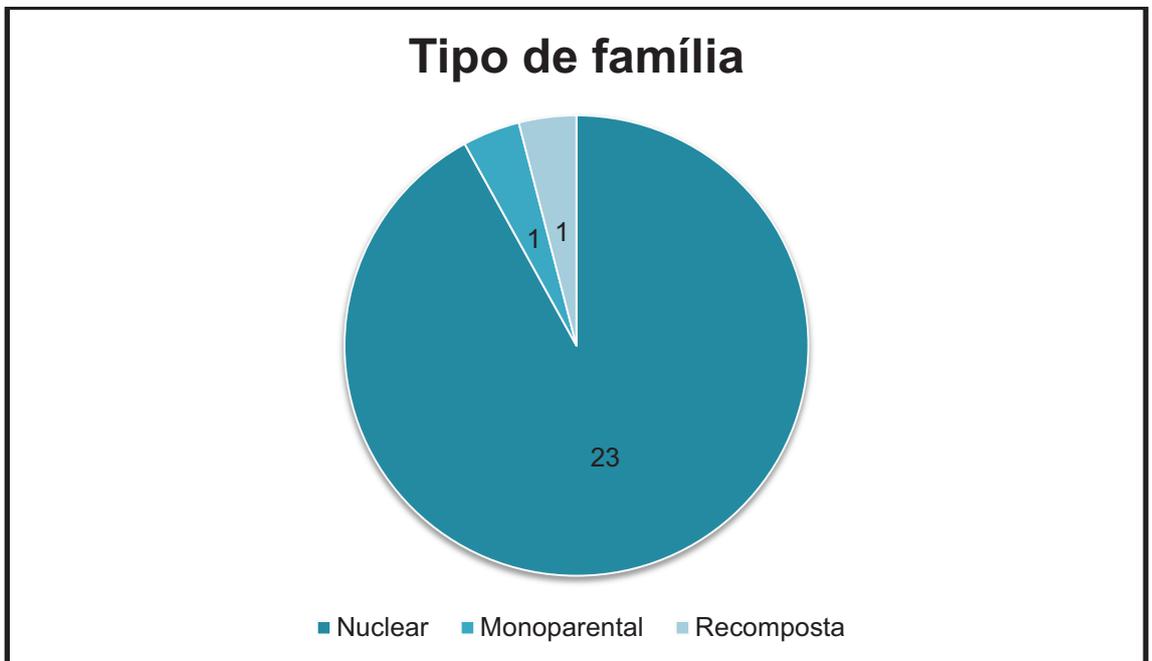


Gráfico 4 - EPE: Tipo de familia

ANEXO 48 – GRÁFICOS: ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

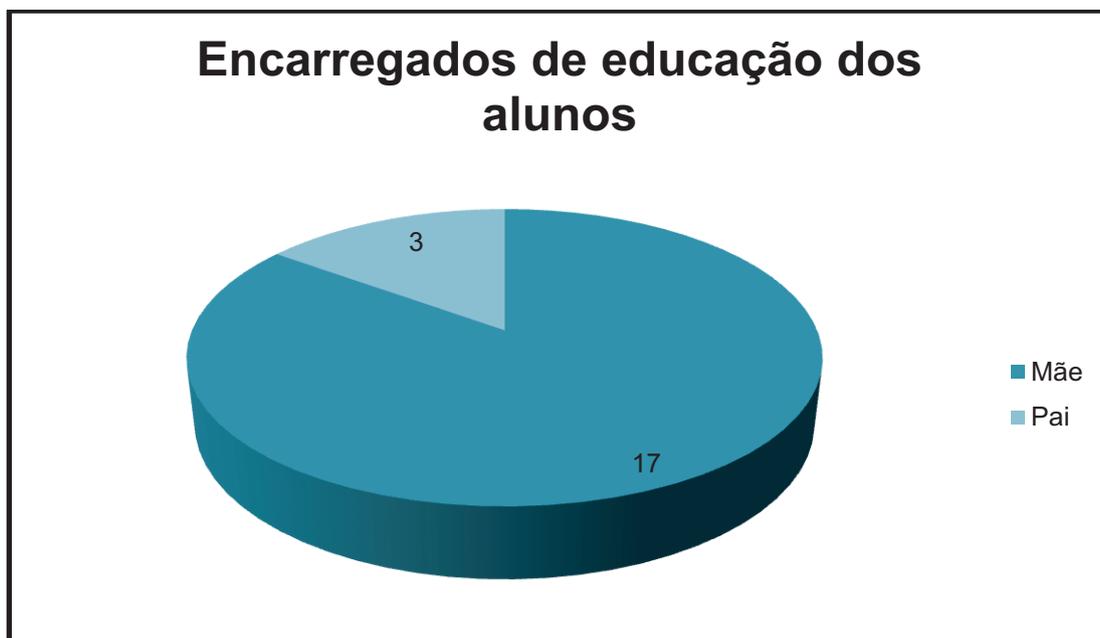


Gráfico 5 - 1º CEB: Encarregados de educação

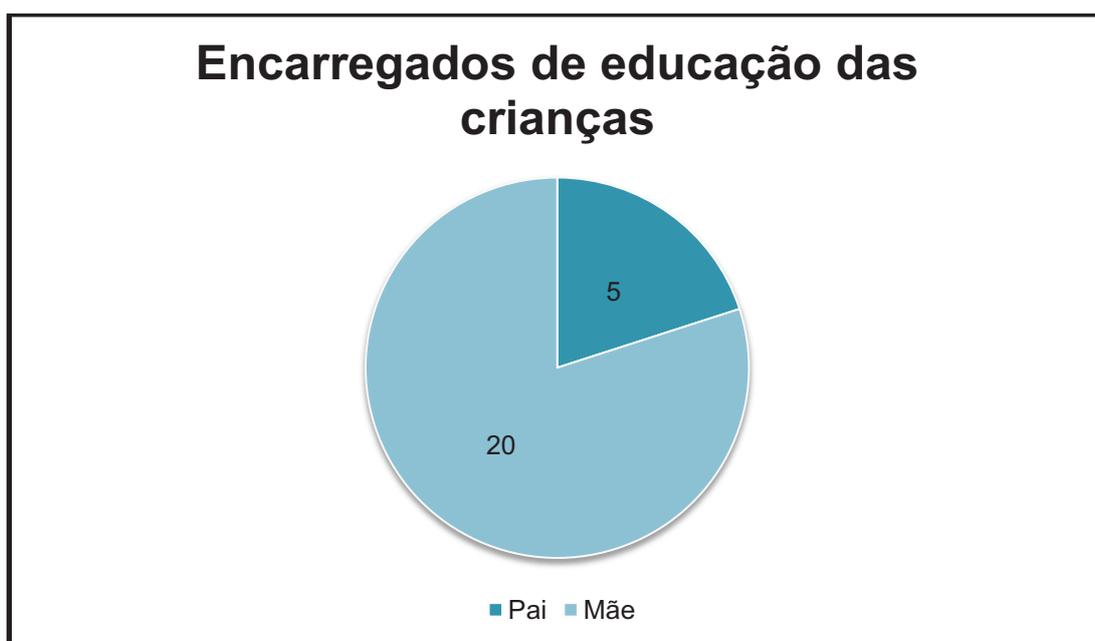


Gráfico 6 - EPE: Encarregados de educação

ANEXO 49 – GRÁFICOS: HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS FIGURAS PARENTAIS

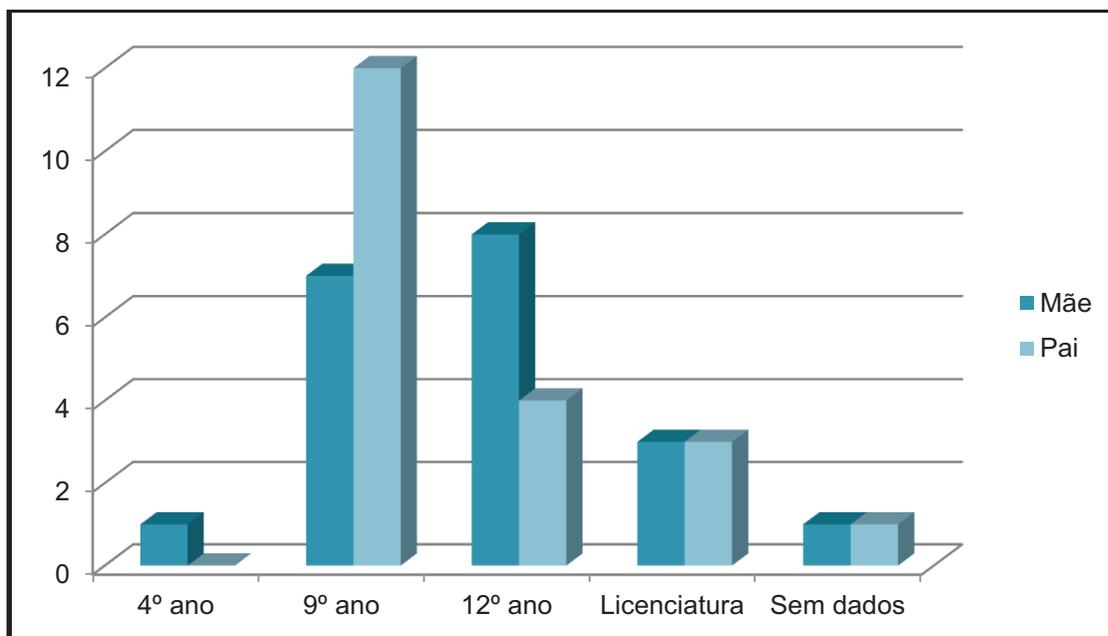


Gráfico 7 - 1º CEB: Habilidades literárias

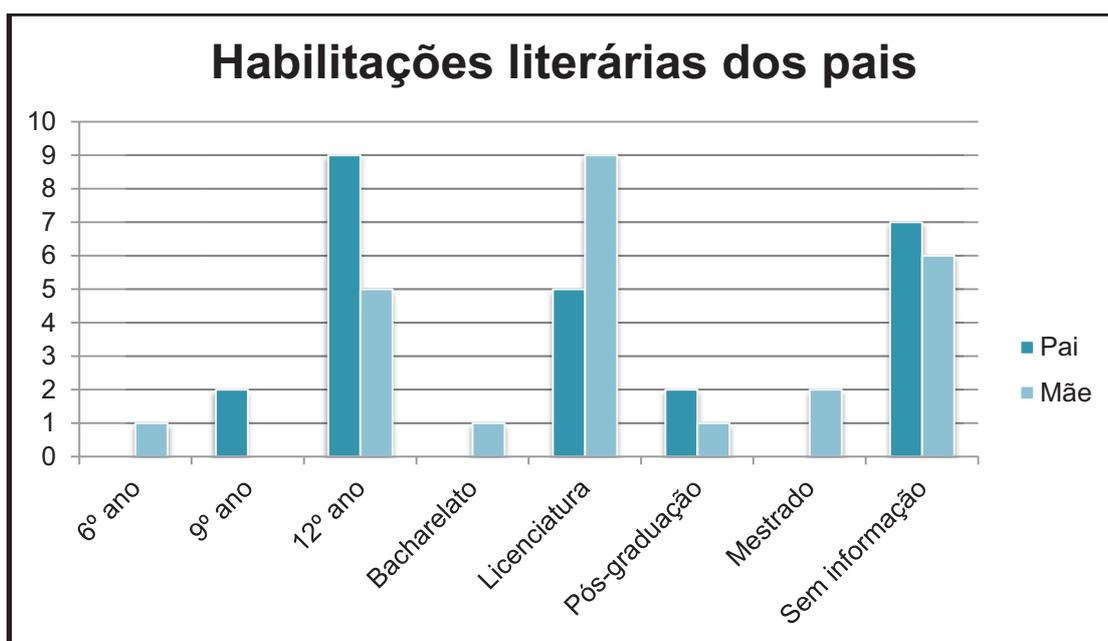


Gráfico 8 - EPE: Habilidades literárias

ANEXO 50 – GRÉLHA DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO/PROFESSOR-TURMA

INDICADORES		Registo de Observação	
		Data	Registo
1	Cria um clima de aula positivo.		
2	Fomenta a <u>organização</u> .		
3	Inculca a <u>responsabilidade</u> e a <u>cooperação</u> .		
4	Formula questões que desenvolvem o <u>pensamento</u> a diferentes níveis cognitivos.		
5	Formula questões diversificando os respondentes.		
6	<u>Adequa a linguagem</u> ao nível dos alunos.		

7	Utiliza a <u>entoação de voz adequada</u> ao contexto/atividade.		
8	Proporciona uma <u>comunicação interativa</u> .		
9	Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada.		
10	<u>Estimula</u> os alunos no sentido de <u>melhorarem o seu empenho</u> .		
11	<u>Motiva</u> os alunos para a atividade		
12	Aproveita as interações dos alunos e <u>dá-lhes feedback</u> adequado.		
13	<u>Dá tempo</u> aos alunos para pensar.		
14	<u>Utiliza materiais didáticos</u> adequados aos alunos.		
15	<u>Anima os alunos</u> para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas.		

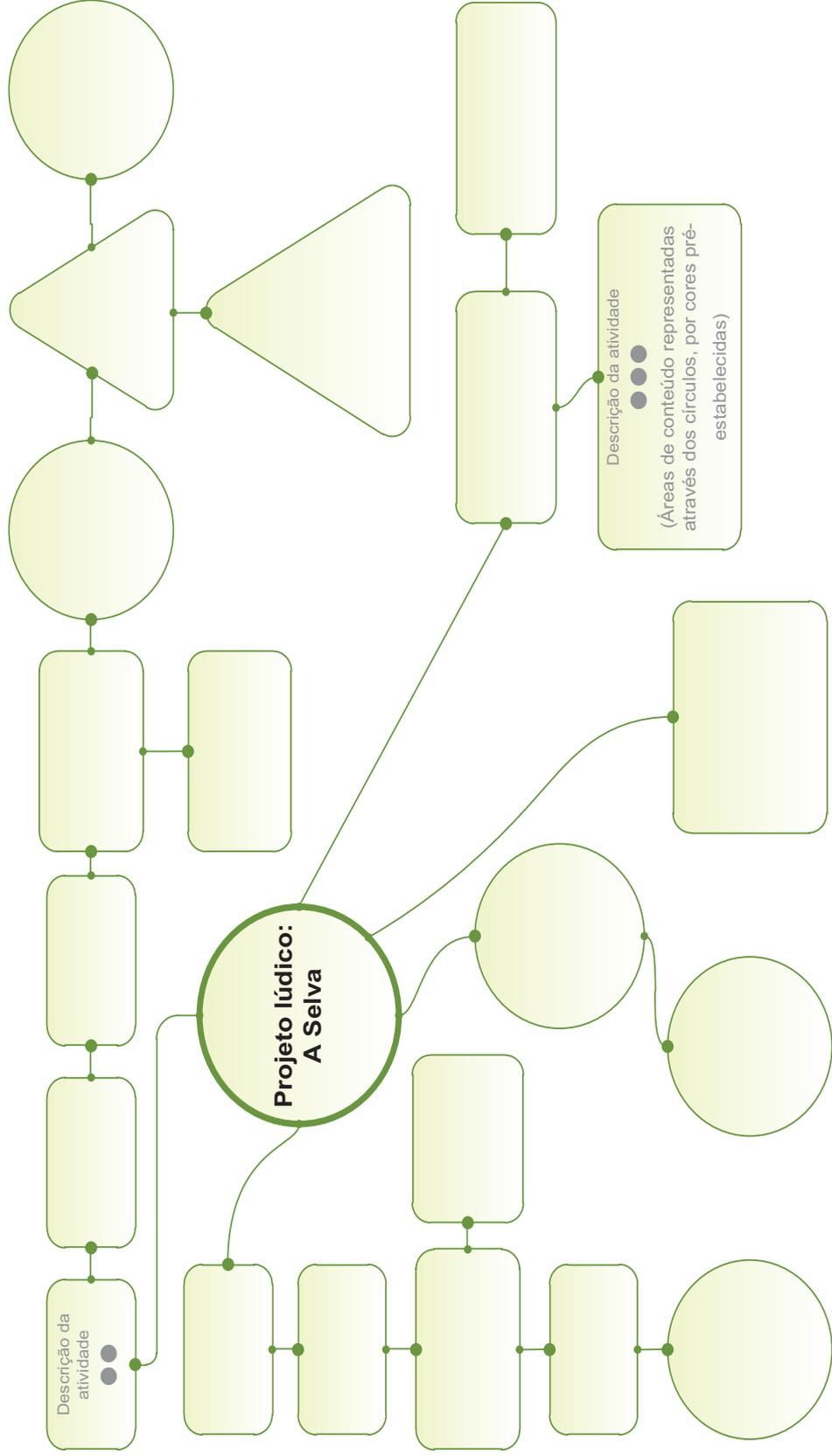
16	Aplica <u>estratégias</u> às necessidades de cada aluno/turma.		
17	Manifesta sentido de humor.		
18	<u>Mostra interesse por todos</u> os alunos.		
19	<u>Procura que os mais tímidos intervenham.</u>		
20	<u>Demonstra serenidade.</u>		
21	<u>Escuta, pacientemente e com atenção.</u>		
22	Elogia de forma apropriada.		
23	<u>Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa)</u> entre os alunos.		
24	Não permite que a turma ria de um aluno.		

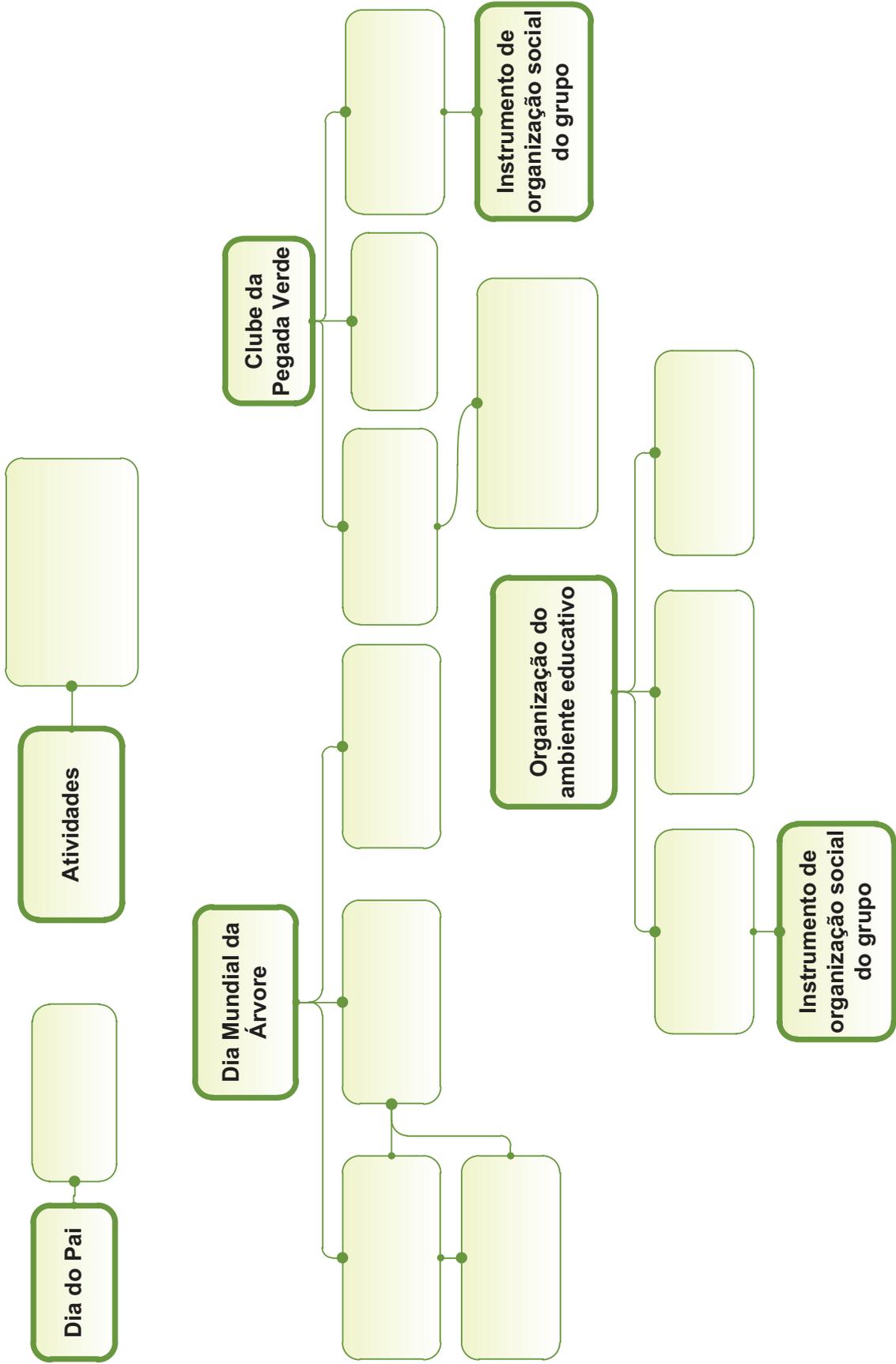
25	Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo.		
26	Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal <u>anima o aluno a ser curioso e criativo.</u>		
27	Sabe <u>resolver conflitos</u> que possam surgir.		
28	Recorda, oportunamente, as <u>regras</u> estabelecidas.		

ANEXO 51 – ESTRUTURA DO PLANO DE AULA

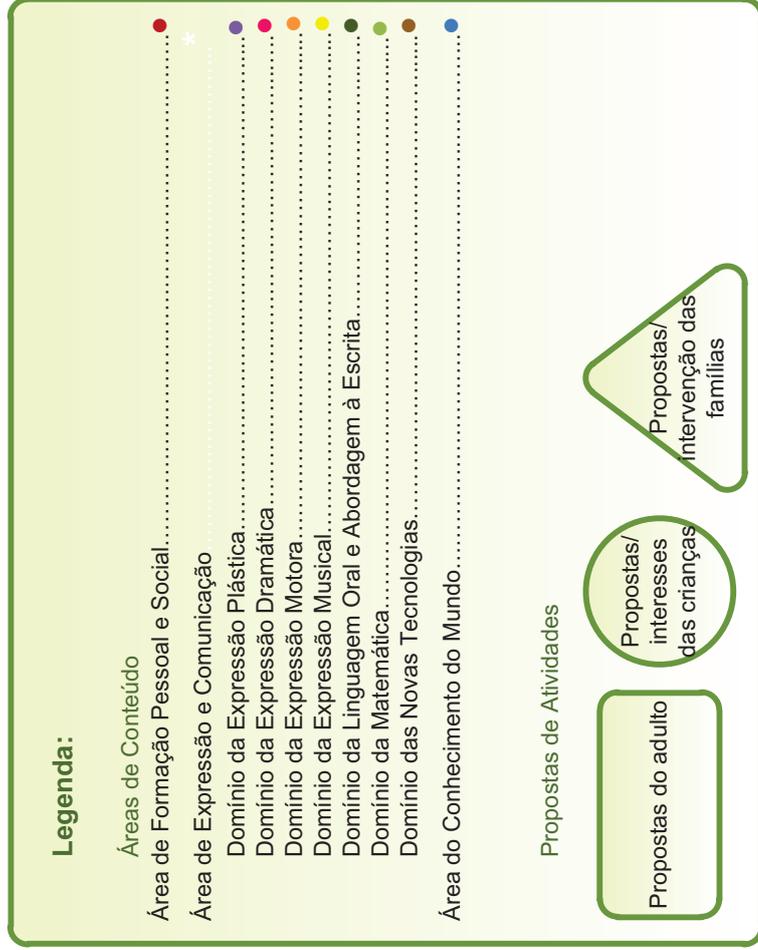
Áreas Curriculares	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
Representadas por cores pré-estabelecidas e legendadas			Descrição da atividade, bem como da motivação, estratégias, organização da turma e eventualidades/precauções a utilizar.			

ANEXO 52 – ESTRUTURA DA PLANIFICAÇÃO EM BERE





Nota: Seguida à planificação encontravam-se, sempre, as competências que pretendíamos que as crianças alcançassem.



ANEXO 53 – EXCERTO DO PLANO DE AULA DE 5 DE DEZEMBRO DE 2011

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
			<p>CENTRO DE RECURSOS De modo a organizar trabalhos realizados pelos alunos é criada uma área na sala – Centro de Recursos. Esta área servirá também para organizar propostas de atividades relativas a diferentes áreas curriculares, de modo a ocupar os alunos que terminam as atividades de um modo mais célere que os restantes.</p>	<p>Dicionário das profissões; Álbum “Quando for grande quero ser...”, Álbum “As nossas pesquisas”; Álbum “Resolução dos cartões surpresa”; Caixa dos cartões surpresa; Separadores para os livros.</p>		60’

ANEXO 54 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DE 18 DE OUTUBRO

“A professora estagiária projetou no quadro interativo uma imagem da roda dos alimentos e questionou os alunos acerca da mesma, de modo a partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos acerca deste tema.”

“De entre as atividades realizadas destacamos o jogo “Roda dos Alimentos” que teve como suporte o quadro interativo. Percebemos através desta atividade que o quadro interativo funciona como uma forma de motivar os alunos, ao mesmo tempo que estão a consolidar as aprendizagens adquiridas.”

ANEXO 55 – IMAGENS ILUSTRATIVAS DO TRABALHO DESENVOLVIDO ACERCA DOS ANIMAIS SELVAGENS



Imagem 13 – Construção de um histograma



Imagem 14 – Adivinhas dos animais da selva, registadas em pictograma



Imagem 15 – Planificação do trabalho: Previsão e resolução de problemas



Imagem 16 – Envolvimento parental: construção da chita



Imagem 17 – Registo das aprendizagens adquiridas



Imagem 18 – Dobragem e pintura: criação de padrões



Imagem 19 – Pesquisa como meio de aprendizagem



Imagem 20 – Cooperação



Imagem 21 – Experimentação e resolução de problemas



Imagem 22 – Registo das pesquisas realizadas: sentido estético



Imagem 23 – Divulgação do trabalho desenvolvido aos pais e comunidade



Imagem 24 – Peça de teatro : O Cuquedo e os animais selvagens

ANEXO 56 – REGISTO INCIDENTE CRÍTICO DE 21 DE MARÇO DE 2012

Nome da criança: Várias

Observador: Estagiária

Data: 21.03.2012

INCIDENTE:

Após uma manhã recreativa sobre a primavera em que as estagiárias apresentaram uma peça de teatro para as salas da valência de Educação Pré-Escolar, enquanto o grupo se preparava para o momento do recreio, a estagiária iniciou uma conversa acerca do que havia decorrido: “Gostaram da peça de teatro?”, ao que quase todos os elementos do grupo responderam: “Sim!”. O TI, logo após afirmar que havia gostado da peça de teatro, intervém: “Eu também quero fazer um teatro!”, levando a que vários colegas afirmassem o mesmo.

Perante o interesse manifestado por parte do grupo, a estagiária, aproveitando o interesse e entusiasmo manifestado por estes elementos, prolongou a conversa tentando levar a que as crianças encontrassem soluções para as questões que se levantavam.

Assim, em grupo ficou decidido que realizariam uma peça de teatro para apresentar à escola, sendo que para a concretização da peça iriam construir uma história sobre o Cuquedo e os animais selvagens e teriam ainda que ter os adereços próprios para se caracterizarem de animais.

COMENTÁRIO:

Através desta situação podemos verificar que o grupo foi capaz de manter um diálogo de forma a tomar decisões conjuntas.

Através das propostas das crianças parece-nos pertinente que esta peça de teatro seja o culminar do trabalho desenvolvido ao longo do ano, transformando este momento na divulgação do projeto lúdico à instituição.

ANEXO 57 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DE 23 DE NOVEMBRO DE 2011

“Durante a exploração do texto, a professora estagiária verificou que algumas palavras eram estranhas aos alunos, daí que surgiu a necessidade de as explicar. Tendo como base o currículo emergente, a professora estagiária aproveitou o facto de os alunos andarem interessados pela consulta no dicionário. Assim, o significado dos termos desconhecidos, eram procurados em pares.”

“A consulta do dicionário condicionou o tempo previamente estipulado para as atividades deste dia, porém a professora estagiária preferiu privilegiar aquele momento de construção ativa do saber.”

ANEXO 58 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DE 7 DE NOVEMBRO DE 2011

“Com estes contratempos, restaram cerca de vinte minutos antes da hora do intervalo, daí que não foi possível realizar a primeira atividade previamente estipulada, a hora do conto “A Ovelhinha que veio para o jantar”. Tendo em conta a flexibilidade do plano de aula e a gestão de tempo, a professora estagiária antecipou a explicação da regra do uso do <m> antes do <p> e do , transformando-a num exercício, não previsto, de aplicação e consolidação da regra.

Esta explicação não aconteceu como planeado, na medida em que a professora estagiária adotou uma metodologia construtivista e, de forma a captar a atenção da turma, foram os próprios alunos que explicaram a regra. A professora estagiária pediu a dois alunos que escrevessem no quadro duas palavras selecionadas pela mesma, uma que exigia a aplicação da regra e outra que seria uma exceção à regra – tambor e quanto. De seguida, destacou a diferença entre as duas palavras e questionou os alunos, pedindo que explicassem a regra. De modo a consolidar este conhecimento, a professora estagiária organizou um jogo em que cada aluno teria que escrever uma palavra no quadro, transmitida pela professora em segredo, e explicar por que razão teria colocado o <m> e não o <n>, ou vice-versa.”

ANEXO 59 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 27 DE FEVEREIRO A 2 DE MARÇO DE 2012

“O conto da história “Os Ovos Misteriosos” aconteceu na sala de estudo, uma situação fora do normal. Deste modo, utilizamos um ovo com uma decoração invulgar para transportar uma mensagem, sendo que na mensagem escondida dentro do ovo se podia ler: “Se este mistério queres descobrir, para a sala de estudo tens de ir.”. O ovo apareceu misteriosamente no chão da sala e ao perceberem que havia uma mensagem escondida no mesmo, a excitação do grupo foi imensa.

Durante o conto da história, o grupo esteve atento. Apesar de algumas crianças, por vezes, olharem para a estagiária – que estava posicionada atrás do grupo, controlando os diapositivos – isso não contribuiu para a dispersão do mesmo, apenas não foi positivo pelo facto de, quando tal acontecia, não acompanharem as ilustrações. Contudo, a motivação criada à volta da história, assim como o entusiasmo com que a mesma foi contada contribuíram para o envolvimento do grupo que se verificava através dos sinais que as crianças transmitiam como as bocas entreabertas e os olhos arregalados.

Para o final do conto da história estava planificado um diálogo acerca da mesma, porém a flexibilidade da qual a planificação é dotada fez-se sentir, pois o grupo estava demasiado agitado para estabelecer um diálogo e, nesse sentido, decidimos que seria adequado adiar essa situação.”

ANEXO 60 – CENTRO DE ATIVIDADES



Imagem 25 - Centro de atividades

ANEXO 61 – REGISTO, EM HISTOGRAMA, DOS GRUPOS DE TRABALHO DOS ANIMAIS



Imagem 26 – Histograma de divisão de tarefas

ANEXO 62 – REGISTO, EM DIAGRAMA DE VENN, DO QUE QUEREMOS SABER

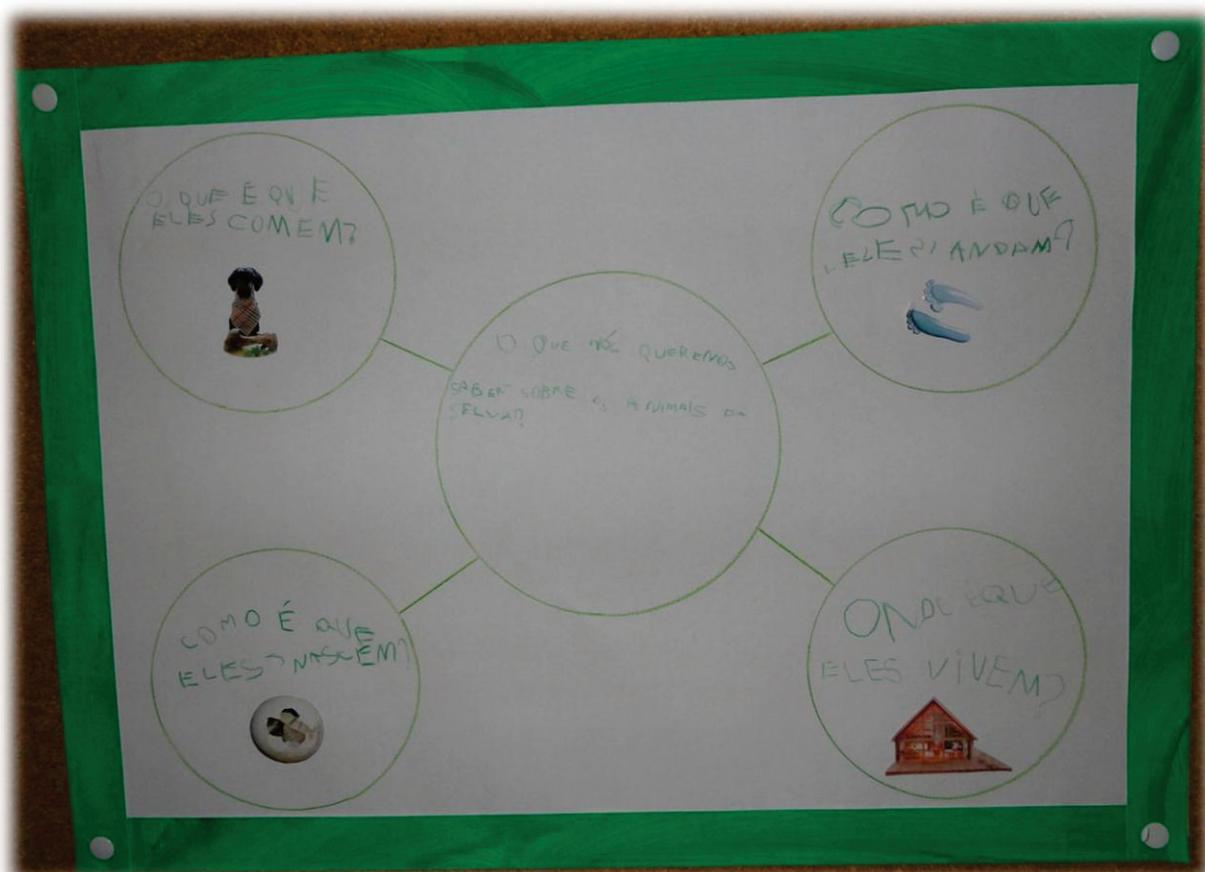


Imagem 27 - Diagrama de Venn

ANEXO 63 – EXCERTO DO PLANO DE AULA DE 23 DE NOVEMBRO DE 2011

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
● ●	Expansão de frases Composição	Manipular frases: expandir elementos. Formular frases completas. Aplicar a configuração estrutural de composições.	A MINHA PRIMEIRA COMPOSIÇÃO: O MEU MONUMENTO FAVORITO A professora estagiária fornece a cada aluno uma folha com uma estrutura prévia para a composição que terão que realizar sobre o seu monumento preferido. No final são escolhidos, aleatoriamente, alguns alunos para partilharem a composição criada.	Fotocópias com a estrutura da composição (ver Anexo 11).	Grelha de observação (ver Anexo 12).	90'
●	Estratégias de cálculo	Efetuar cálculo mental. Aplicar estratégias de resolução de problemas de adição.	ESTRATÉGIAS DE CÁLCULO A professora estagiária distribui uma ficha por cada aluno para que cada um a resolva individualmente e aplique a estratégia de cálculo que mais lhe convier. No final, os exercícios são corrigidos no quadro.	Fichas de trabalho (ver Anexo 13).	Grelha de observação (ver Anexo 14).	90'

ANEXO 64 – PEÇA DE TEATRO “O CUQUEDO E OS ANIMAIS SELVAGENS”

O CUQUEDO E OS ANIMAIS SELVAGENS

Era uma vez um animal muito estranho chamado Cuquedo e apareceram os animais que andavam para trás e para a frente.

Apareceu um leão e perguntou ao Cuquedo o que é que ele estava a fazer. O Cuquedo disse que estava a dormir e apareceu a girafa e também respondeu ao leão: disse que estava a comer folhas da árvore.

Depois a girafa perguntou: O que é que estão aí a fazer para a frente e para trás?

O leão respondeu: O Cuquedo estava a responder muito alto para nós fugirmos.

E depois o Cuquedo perguntou: O que é que estão aí a fazer em cima da árvore? – E convidou esses animais, que estavam em cima da árvore, para brincar.

Mas afinal quem eram esses animais misteriosos?

Eram os macacos e nunca mais desciam, por isso o Cuquedo perguntou: Porque é que vocês estão sempre aí em cima da árvore?

Os macacos não responderam e apareceu o elefante, que também perguntou aos macacos: O que é que estão a fazer em cima da árvore? Estão a trepar?

Então os macacos decidiram descer da árvore e não paravam de correr. Até que o Cuquedo perguntou: Porquê é que vocês estão sempre a correr?

O elefante disse que a girafa estava sempre a tentar saltar para a árvore para apanhar comida.

Então o Cuquedo perguntou: Porque é que vocês estão a tentar saltar para a árvore?

E as girafas responderam: Nós não chegamos à nossa comida porque a árvore é um bocado maior do que nós.

Então o leão disse: Ó girafa, eu pego em ti e tu já chegas à comida.

Mas não foi suficiente. Tiveram que subir todos às costas uns dos outros.

Quem ficou em cima foi o macaco e conseguiu apanhar a comida toda das árvores.

Como ficaram com tanta comida fizeram um piquenique para comerem tudo. Como comeram tanto, no final decidiram fazer uma sesta.

ADAPTAÇÃO: O CUQUEDO E OS ANIMAIS SELVAGENS

Personagens

Cuquedo

Pinheiro

Palmeira

Bananeira

Coqueiro

Crocodilos

Esquilo

Chitas

Serpentes

Leões

Elefantes

Girafas

Macaco

O Cuquedo entra em cena e aprecia cada uma das árvores (plantas). Reflete sobre as características de cada uma delas.

Depois vão chegando os animais e à medida que vão chegando vão perguntando: O que andam aí a fazer de lá para cá e de cá para lá?

Os animais respondem que estão a tentar pensar numa ideia para apanhar toda a comida no cimo das árvores e perguntam também eles: Mas quem és tu?

Neste momento, são enumeradas as características de cada um dos animais.

No final, o leão sugere que, todos juntos, abanem as árvores de modo a fazer cair o alimento que cada uma delas contém. Com a comida angariada todos fazem um piquenique.

Num certo dia de muito sol, o Cuquedo decidiu passear pela selva. O Cuquedo é um ser misterioso que habita na selva.

O Cuquedo caminhou, caminhou até que umas árvores encontrou.

Foi então que o Cuquedo deu por si a perguntar:

- Mas que árvores são estas?

Para sua surpresa as árvores responderam:

Nuno Afonso: - Eu sou o coqueiro. O meu fruto é o coco, sou da família das palmeiras e sou uma árvore muito grande.

Guilherme: - E eu sou a bananeira. O meu fruto é a banana e sou uma planta. Há bananeiras grandes e também pequeninas.

Ao ouvir o nome daqueles deliciosos frutos, o Cuquedo só pensou no quanto seria bom beber uma fresca água de coco e comer uma deliciosa banana. Tentou chegar aos frutos, mas era pequeno demais.

Ficou então a pensar no que poderia fazer para apanhar aqueles belos frutos.

Chegaram então os crocodilos e perguntaram:

- O que andas aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes que não consegue chegar aos frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

Os crocodilos respondem:

Todos: - Nós somos os crocodilos.

Bernardo: - Somos um réptil, porque temos escamas, o nosso sangue é frio, respiramos por pulmões e temos vértebras. Nós vivemos perto de rios ou lagos, em sítios quentes. Podemos viver na savana Africana, na Ásia, na América ou na Austrália. E os meus filhos nascem de ovos que eu ponho. Nós comemos carne e comemos tudo inteiro e, por isso, quando estamos a comer caem-nos lágrimas, porque a comida bate no céu-da-boca.

Depois de apresentados, e para ajudarem o seu novo amigo, os crocodilos tentam chegar aos frutos das árvores, mas não conseguem porque são muito baixinhos.

Chega então o esquilo e pergunta:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhe o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aquele animal e pergunta-lhe:

- Mas afinal quem és tu?

O esquilo responde:

- Eu sou o esquilo. Sou um mamífero, porque tenho mamas e pelo, respiro pelos pulmões e tenho vértebras. Os esquilos que vivem em ninhos nas árvores são os arborícolas, os que vivem em tocas no chão são os terrestres e há ainda os que voam que são os esquilos voadores. Nós comemos insetos, sementes ou frutas. Nascermos pela nossa mamã e andamos com quatro patas, mas também nos seguramos com duas. Somos ótimos a trepar e a esconder os nossos alimentos para o inverno. Os meus dentes não param de crescer e por isso tenho que estar sempre a roer.

Depois de apresentado, e para ajudar o seu novo amigo, o esquilo tenta chegar aos frutos das árvores, mas não consegue trazer os frutos porque são muito pesados para ele.

Chegam então as irmãs chitas e perguntam:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

As chitas responderam:

- Nós somos as chitas. Somos mamíferos, porque temos mamas e pelo, respiramos pelos pulmões e temos vértebras. Nós vivemos na savana africana, um sítio onde temos muito espaço para correr porque tem poucas árvores e arbustos. Também podemos viver na Ásia. Nós somos ótimos corredores, somos os animais mais velozes do mundo. Nós nascemos pela nossa mãe e quando somos muito bebés bebemos leite, mas quando crescemos comemos carne. Nós somos muito amigas e gostamos muito de brincar.

Depois de apresentadas, e para ajudarem o seu novo amigo, as chitas tentam chegar aos frutos das árvores, mas não existem ramos para elas treparem.

Chegam então as serpentes e perguntam:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

As serpentes respondem:

- Nós somos as serpentes. Somos répteis, porque temos escamas, o nosso sangue é frio, respiramos por pulmões e temos vértebras. Nós comemos carne e

vivemos quase por todo o mundo. Nós nascemos por ovos e algumas de nós podem cuspir veneno ou largá-lo quando mordemos. O som que nós fazemos é sibilante: ssssssss.

Depois de apresentadas, e para ajudarem o seu novo amigo, as serpentes tentam chegar aos frutos das árvores, mas não existem ramos para elas treparem.

Chegam então os leões e perguntam:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

Os leões respondem:

- Nós somos os leões. Somos mamíferos, porque temos mamas e pelo, respiramos pelos pulmões e temos vértebras. Somos carnívoros, comemos carne e como caçamos em grupo podemos caçar animais muito grandes. Nós vivemos na savana africana ou na ásia e nascemos pela nossa mãe.

Depois de apresentadas, e para ajudarem o seu novo amigo, os leões tentam chegar aos frutos das árvores, mas não conseguem porque são muito baixinhos.

Chegam então os elefantes e perguntam:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

Os elefantes respondem:

- Nós somos os elefantes. Somos mamíferos, porque temos mamas e pelo, respiramos pelos pulmões e temos vértebras. Vivemos na savana africana ou na ásia e nascemos da nossa mamã. Nós comemos folhas, cascas de árvores, raízes, relva e para beber água aspiramo-la pela tromba e levamos à boca para engolir.

Depois de apresentadas, e para ajudarem o seu novo amigo, os elefantes tentam chegar aos frutos das árvores, mas não conseguem porque não são suficientemente altos.

Chegam então as girafas e perguntam:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

- Nós somos as girafas. Somos mamíferos, porque temos mamas e pelo, respiramos pelos pulmões e temos vértebras. Vivemos na savana africana e quando somos bebês bebemos leite das suas mamas, mas quando crescemos comemos folhas de árvores e arbustos. Somos mamíferos ruminantes, o que significa que engolimos a comida e ela vai para o nosso estômago, mas mais tarde a comida volta a subir para a boca e nós mastigamos de novo e engolimos de vez. Podemos ter entre dois e quatro chifres, mas o normal é termos dois. Nós nascemos das nossas mães.

Depois de apresentadas, e para ajudarem o seu novo amigo, as girafas tentam chegar aos frutos das árvores, mas o seu pescoço ainda não é suficientemente comprido.

Chegam então os macacos e perguntam:

- O que andam aí fazer de lá para cá e de cá para lá?

O Cuquedo explica-lhes o quanto lhe apetece deliciar-se com aqueles frutos, mas de repente lembra-se que não conhece aqueles animais e pergunta-lhes:

- Mas afinal quem são vocês?

Os macacos respondem:

- Nós somos os macacos. Somos mamíferos, porque temos mamas e pelo, respiramos pelos pulmões e temos vértebras. Nós vivemos na selva africana, na ásia e na américa. Existem muitas espécies de macacos e nós somos os chimpanzés; comemos insetos, frutos, folhas e ramos. Nós nascemos da nossa mãe e somos muito inteligentes. Infelizmente estamos em vias de extinção.

Depois de apresentados, e para ajudarem o seu novo amigo, os macacos tentam chegar aos frutos das árvores, mas as árvores não tinham ramos e eles não conseguiam trepar.

Não chegaram mais animais e também ninguém conseguiu colher os frutos das árvores. Precisavam de pensar numa solução rapidamente, pois estavam todos com fome e sede.

Foi então que o leão teve uma ideia e sugeriu que todos juntos abanassem as árvores para que os seus frutos caíssem.

Se bem o pensaram, melhor o fizeram: agarraram-se todos às árvores e com muita força abanaram até que os frutos caíram e todos juntos fizeram um belo piquenique de fim de tarde.

ANEXO 65 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DE 4 DE JANEIRO DE 2012

“Na atividade de motivação em que os alunos foram até ao recreio e exploraram as características de um dia de inverno, surgiu a questão: «Como é que neva?». Atendendo ao currículo emergente e face a esta questão, a professora estagiária achou pertinente que os próprios alunos descobrissem a resposta à questão e, neste sentido, no dia seguinte organizou a turma em quatro grupos, fornecendo material a cada um dos grupos para que descobrissem por eles próprios a resposta.”

ANEXO 66 – EXCERTO DO PLANO DE AULA DE 7 DE NOVEMBRO DE 2011

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
	Expressão e comunicação	<p>Explorar as possibilidades expressivas da voz, tendo em conta as personagens envolvidas no texto.</p> <p>Recrear situações de um texto.</p>	<p>Motivação Após o intervalo, a professora estagiária, no momento de entrada dos alunos para a sala, entrega a cada aluno um bilhete de modo a simular uma sessão de teatro.</p> <p>DRAMATIZAS TU E DRAMATIZO EU A professora estagiária forma pares de alunos, atribuindo uma personagem do texto a cada um. De um saco com diferentes excertos do texto, cada par de alunos retira um papel e dramatiza a situação do excerto indicado.</p>	Papéis com excertos do texto.	Grelha de observação (ver Anexo 4).	60'

ANEXO 67 – PLANIFICAÇÃO DA HORA DO CONTO “O CUQUEDO”

DATA: 9 de fevereiro de 2012

LOCAL: Sala – Biblioteca

FAIXA-ETÁRIA: 4/5 anos

N.º DE CRIANÇAS: 25 crianças

CONTEXTUALIZAÇÃO: Promover a relação da estagiária com o grupo

Intenções pedagógicas:

- Enriquecer o vocabulário;
- Estimular a concentração;
- Estimular a criatividade;
- Aprender a lidar com os medos.

Ficha técnica

TÍTULO: O Cuquedo

AUTOR: Clara Cunha

ILUSTRAÇÃO: Paulo Galindo

SINOPSE:

Os animais da selva de grande porte – zebras, elefantes, hipopótamos, girafas, rinocerontes – andam numa correria de lá para cá e de cá para lá.

Tudo isto porque o Cuquedo chegou à selva e anda a pregar sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

Mas quem é o Cuquedo? Como é que ele é afinal?

A resposta a estas perguntas só será descoberta no final e será um espanto.

Parte da sessão	Conteúdos	Organização didático-metodológica	Objetivos	Recursos materiais
Pré-leitura	<p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivação; - Regras de comportamento; - Exploração da capa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação de um despertador escondido cujo som se assemelhe ao som de alguém a tentar assustar outra pessoa. O grupo deve procurar o local de onde o som está a ser emitido e desse mesmo local sairá o livro com a história “O Cuquedo”. - Antes de dar início ao conto da história deverão ser enunciadas as regras de comportamento, sendo transmitido ao grupo que para o mistério do susto ser descoberto é necessária muita concentração e silêncio, assim como estarem sossegados nos seus lugares. - Diálogo acerca da capa do livro: Sobre o que será a história? O que será que se passa com estes animais? 		Telemóvel com despertador.

Parte da sessão	Conteúdos	Organização didático-metodológica	Objetivos	Recursos materiais
<p>Leitura</p>	<p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA: Aquisição de vocabulário</p> <p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA MATEMÁTICA: Memorização</p> <p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA: Criatividade</p>	<p>- A história é lida, recorrendo à utilização de diferentes vozes para as diferentes personagens. Vozes que tentem refletir a personagem, como por exemplo, uma voz forte para o rinoceronte e uma voz mais fina para a girafa.</p> <p>- Aproveitando a estrutura paralelística da narrativa, o grupo é incitado a narrar também ele a história, com base no que interiorizou/memorizou das cenas anteriores.</p> <p>- Antes de descobrir quem é o misterioso animal da história, cada uma das crianças é convidada a utilizar a sua criatividade e capacidade de imaginação, reproduzindo um desenho do misterioso Cuquedo.</p> <p>- Após todas as crianças realizarem o seu registo, é revelado o Cuquedo, narrando-se o final da história.</p>	<p>Enriquecer o vocabulário; Estimular a concentração; Estimular a criatividade.</p>	<p>Livro; Folhas brancas A4; Lápis de carvão; Lápis de cor; Marcadores.</p>

Parte da sessão	Conteúdos	Organização didático-metodológica	Objetivos	Recursos materiais
Pós-leitura	<p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA: Expressão oral</p> <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL: Medos</p>	<p>- Através do diálogo, refletir acerca da mensagem implícita na história e relacioná-la com as vivências pessoais da criança.</p>	<p>Aprender a lidar com os medos.</p>	

ANEXO 68 – EXCERTO DO PLANO DE AULA DE 8 DE DEZEMBRO DE 2011

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
	<p style="text-align: center;">Recorte Colagem</p>	<p>Fazer composições colando diferentes materiais recortados.</p> <p>Decorar criativamente materiais, baseando-se num tema proposto.</p>	<p>GLOBO DE NATAL Com o topo de uma garrafa transparente, os alunos realizam um globo de neve natalício.</p> <p>O globo, bem como o seu interior são decorados ao gosto de cada um, sendo que, para tal, são disponibilizados materiais diversificados.</p>	<p>Barro; Bolas de esferovite; Bolas de ping-pong; Rolhas; Tampas; Cápsulas de café; Bases de madeira; Cola; Tesouras; Tecidos; Tintas; Pincéis; Marcadores.</p>	<p>Lista de verificação (ver Anexo 2).</p>	<p style="text-align: center;">120'</p>

ANEXO 69 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 9 A 13 DE ABRIL DE 2012

“A semana fechou com a visita da mãe do FR para o término da construção da chita em 3D. Este momento foi aproveitado para que os elementos do grupo da chita partilhassem os conhecimentos adquiridos.

Mais concretamente, no que respeita à participação desta mãe, esta decidiu construir a chita com placas de poliestireno, comumente designado por esferovite (associação à marca), e tratando-se de um processo moroso, a chita já estava construída e pintada, faltando-lhe apenas a cauda, que foi construída em sala, com o grande grupo. O facto de a cauda ter sido construída com o grande grupo permitiu que percebessem o processo de construção da chita, porém para que não restem dúvidas, a mãe do FR vai disponibilizar as fotografias do processo de construção.

Mais uma vez se verificou que a presença dos pais na sala motiva não só os seus filhos, como o resto do grupo. Foi visível o interesse do grupo, pois queriam falar, colocar questões e participar no processo de construção da cauda.”

ANEXO 70 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DE 18 DE OUTUBRO DE 2011

“Após a leitura do texto, por parte da professora estagiária e pelos alunos, estes últimos realizaram a cópia do texto. A professora estagiária verificou que alguns alunos terminaram a cópia com mais celeridade do que outros, o que começou a causar alguma inquietação por parte dos alunos que não estavam ocupados. Deste modo, a professora estagiária sugeriu que selecionassem palavras que considerassem difíceis de compreender e as registassem no caderno. O significado das palavras selecionadas foi explicado pela professora estagiária.”

ANEXO 71 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 9 A 13 DE ABRIL DE 2012

“Será importante fazer uma ressalva acerca das pesquisas dos diferentes animais selvagens. Desde a primeira pesquisa que têm sido utilizados, para além dos livros e de informação retirada da internet, vídeos que retratam situações específicas dos diferentes animais, nomeadamente, o nascimento, o tratamento das mães para com as crias, bem como a locomoção. Estes são os momentos em que as crianças demonstram mais entusiasmo e tal excitação reflete-se, posteriormente, aquando do registo dos saberes adquiridos. Parece-nos que será uma estratégia motivante que deverá ser utilizada com os restantes grupos.”

ANEXO 72 – EXEMPLO DE FICHA DE TRABALHO

A OVELHINHA QUE VEIO PARA O JANTAR

Nome: _____ Data: _____

1. O lobo decidiu escrever a sua história com a ovelhinha no seu diário, mas esqueceu-se de colocar os óculos e esqueceu-se de algumas letras e de alguns acentos. Vamos ajuda-lo a corrigir o texto.

E__tao, o lobo le__brou-se de por a ovelhinha ao pe da lareira para ela se aquecer e, todo apressado, foi procurar a sua receita preferida de e__sopado de borrego.

Mnham mnham!... Ja lhe crescia agua na boca so de pe__sar no seu delicioso repasto.

Mas nao era so o lobo que estava com fome. A barriga da ovelhinha ta__bem ja estava a dar horas...

— Mas que azar o meu! — pe__sou o lobo. — Nao posso comer uma ovelhinha toda esfomeada! Ate me podia fazer mal ao estomago!

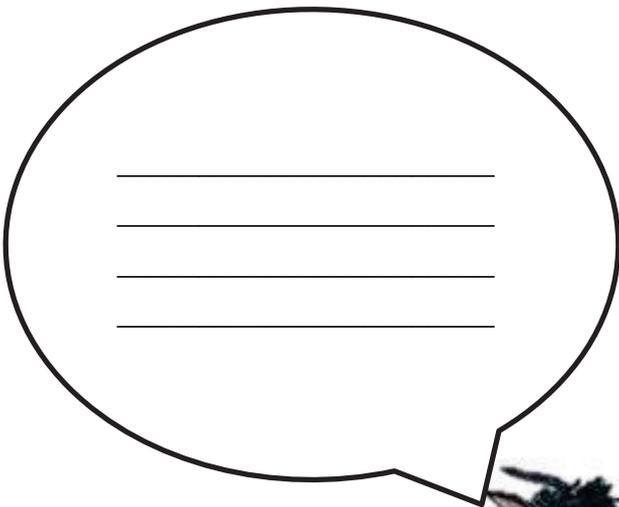


2. O lobo e a ovelhinha decidiram fazer um jogo. O lobo apanhou as palavras que estavam no masculino e a ovelhinha escolheu as que estavam no feminino. Ajuda-os nesta tarefa.

“Então, o lobo lembrou-se de pôr a ovelhinha ao pé da lareira para **ela** se aquecer e, todo **apressado**, foi procurar a sua receita **preferida** de ensopado de borrego.”

“O lobo, que já era **velhinho**, ficou muito **embaraçado** porque nunca tinha sido **abraçado** pelo seu futuro jantar.”

“Mas pouco depois, o lobo começou a pensar na ovelhinha, **sozinha** e **desamparada** na escuridão da floresta.”



ANEXO 73 – REGISTO DE AUTOAVALIAÇÃO

AUTOAVALIAÇÃO SOBRE O TEXTO “O INVERNO”

Nome: _____ Data: _____

1. Assinala a opção que consideras ser a correta no teu caso.

	Sim	Mais ou menos	Não
Escrevi sem erros ortográficos.			
Li com facilidade.			
Compreendi as perguntas de interpretação.			
Consegui aplicar a regra de leitura do <u> depois do <q>.			
Consegui representar, através do desenho, o que vejo da minha janela no inverno.			
Consegui descrever, através da escrita, o que vejo da minha janela no inverno.			

2. O que posso fazer para melhorar:

3. O que gostaria de aprender:
