

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Desafios na descoberta de talento(s)

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

Mestranda: Tânia Sofia Faria Soares

Orientadoras: Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Doutora Daniela
Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

fevereiro, 2015

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Doutora Brigitte Silva e da Doutora Daniela Gonçalves, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tendo em conta os objetivos definidos para os estágios profissionalizantes, e de acordo com a prática vivenciada na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram apresentados critérios específicos para a sua fundamentação, com o intuito de relacionar, de uma forma descritiva, a prática com a teoria.

Como apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional manifestado, tornou-se relevante o contributo de várias abordagens e perspetivas sobre a pedagogia da infância e a utilização de vários instrumentos de observação, contribuindo para a prática de uma educação de qualidade. Neste sentido, foram adotados diversos procedimentos para formular o presente relatório, sendo eles a análise documental (Decretos-Lei; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Programa do 1º CEB, entre outros); pesquisas bibliográficas (complementando a prática com a teoria); análise e tratamento de dados de informações recolhidas em campo e registos de observação diários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Aluno; Criança; Professor; Educador; Observar; Desafios.

ABSTRACT

This report was written as part of the Masters in Preschool Education and 1st Stage of Basic Education Teaching under the guidance of Dr. Brigitte Silva and Dr. Daniela Gonçalves of School of Education Paula Frassinetti.

Having regard to the objectives set for the professional internships, and in accordance with the practice experienced in Preschool Education and the 1st Stage of Basic Education, were presented specific criteria for his grounding, in order to relate, in a descriptive way, the practice with the theory.

In support of the personal and professional development expressed, the contribution of various approaches and perspectives about childhood pedagogy and the use of various observation instruments became relevant, contributing to the practice of quality education. In order to this, several procedures were adopted to formulate this report, like the documentary analysis (Decree-Law; Curriculum Guidelines for Preschool Education, the 1st CEB Program, among others); literature searches (complementing the practice and theory); analysis and data processing of information collected in the field and daily observation logs.

KEYWORDS: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Student; Child; Teacher; Educator; Observation; Challenges.

AGRADECIMENTOS

É com o maior orgulho que posso dar esta tarefa como concluída, porém, não poderia deixar de agradecer a alguns elementos chave na construção e progressão do meu curso, como também ao longo de todos os anos.

Um especial obrigada aos meus pais, por todo o acompanhamento nesta e noutras fases da minha vida, pois sempre acreditaram em mim, demonstrando-o, não só através do afeto, mas também da exigência, assim como toda a minha família.

Obrigada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pelas aprendizagens e momentos partilhados através de todos os docentes, não docentes, amigos e colegas.

Agradeço também às minhas orientadoras, Doutora Brigitte Silva e Doutora Daniela Gonçalves, pelo apoio incondicional ao longo dos estágios e também por acreditarem que poderia fazer sempre melhor, mostrando-me assim outro lado da educação.

À educadora cooperante, Cecília Vitória, o meu muito obrigada, pela sua amizade, companheirismo e por me mostrar que todos os dias podemos fazer a diferença. À professora cooperante, Bianca Almeida, por ser uma incentivadora de novas práticas, novos saberes e por toda a confiança demonstrada perante a sua turma.

A todas as crianças/alunos, o meu muito obrigada por terem cooperado e impulsionado este processo, pois sem o seu afeto não seria possível.

Agradeço também ao meu par pedagógico, Rita Moura, por todo o seu apoio e motivação partilhada nos bons e maus momentos.

E por fim, um agradecimento especial aos meus amigos, que sempre que conseguiram deram a sua preciosa ajuda: à Filipa Paias, por toda a sua amizade, dedicação e paciência demonstradas nos momentos mais complicados; à Filipa Moreira por toda a amizade ao longo de muitos anos e por ter contribuído com ensinamentos e pequenos detalhes para uma boa prática pedagógica; ao Artur Oliveira pela dedicação e preocupação; à Sara Paiva, por todo o apoio incondicional. E a todos aqueles que desde o início me apoiaram no meu percurso académico e partilharam comigo histórias e vivências ao longo destes 5 anos: Ana Nogueira, César Pereira, Clara Leite, Débora Teixeira Gonçalo Ribeiro, Hélder Ferreira, João Soares, Patrícia Ribeiro, Patrícia Santos, Raquel Reis, Rita Duarte, Rita Ferreira e Rui Faria.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. Desenvolvimento profissional na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º CEB 10	
2. Intencionalidade(s) Educativas evidenciadas na prática pedagógica.....	12
2.1 Modelos.....	13
2.2 Metodologia de Trabalho de Projeto	15
2.3 Métodos.....	17
3. Desafios Educacionais	18
II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
1. Tipo de Estudo	21
2. Participantes do Estudo.....	22
3. Instrumentos de Recolha de Dados.....	22
III. INTERVENÇÃO.....	26
1. Caracterização do Contexto Educativo	26
1.1 Caracterização das Instituições	26
1.2 Caracterização dos grupos	29
2. Caracterização da Intervenção	33
2.1 Observar/Preparar	33
2.2 Planear/Planificar	36
2.3 Agir/Intervir	39
2.4 Avaliar	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I Reflexões
 - 1.1 Reflexão Espaços
 - 1.2 Reflexão Projeto
 - 1.3 Reflexão da 11ª semana
 - 1.4 Reflexão da 5ª semana
 - 1.5 Reflexão da 9ª semana
 - 1.6 Reflexão Visita de Estudo
 - 1.7 Reflexão Área da Plasticina
 - 1.8 Reflexão Medos e Receios

- Anexo II Caracterização das famílias

- Anexo III Instrumentos de recolha de dados
 - 1.Registo de Observação
 - 1.1 Registo das áreas mais frequentadas
 - 1.2 Registos de Incidente crítico
 - 1.2.1 Registo R.
 - 1.2.2 Registo J.
 - 1.2.3 Registo H.
 - 1.2.4 Registo H.
 - 1.2.5 Registo N.
 - 1.3 Registo da Experiência
 - 2.Planificações
 - 2.1 Planificação EPE
 - 2.2 Planificação Aula de Motora
 - 2.3 Planificação Manhã Recreativa
 - 2.4 Planificação 1º CEB Linear
 - 2.5 Planificação 1º CEB Não Linear

3.Portefólio Reflexivo

4.Avaliação

4.1 Avaliação da Aula de Expressão Motora

4.2 Avaliação do Par Pedagógico

5. Reajuste da área da casinha

Anexo IV Descrição do Projeto

Anexo V Fotografias

Anexo VI Gráficos “Dispositivo Pedagógico”

Anexo VII Atividade de Previsão

Anexo VIII Avaliação

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EE – Encarregados de Educação

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

MEM- Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado como “Os desafios na descoberta de talento(s)”, insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio II do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho tem como objetivo a apresentação da descrição e a reflexão ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Ao longo dos estágios, foi desenvolvida a intervenção educativa com a finalidade de colocar em prática a teoria aprendida ao longo do curso de licenciatura e do curso de mestrado.

O estágio implica obter determinados conhecimentos referentes à organização das instituições, principalmente ao modo como se regem e quais os seus valores, de modo a haver uma adaptação ao contexto, respeitando os ideais; conhecer os grupos em questão e as suas características, para que a prática vá ao encontro de aquilo que as crianças necessitam, contribuindo assim para um bom desenvolvimento das mesmas; compreender o modo como se observa, planifica, intervém, avalia e reflete.

No decorrer dos estágios, estas competências foram-se aprofundando para se conseguirem transmitir aprendizagens significativas e para que as crianças sejam ativas na construção do seu próprio conhecimento. Esta melhoria deve-se às pesquisas realizadas e a toda a ajuda recebida por parte das orientadoras cooperantes.

Ao longo dos estágios, houve a necessidade de promover novas aprendizagens através da dinamização de atividades projetadas para as crianças; da tentativa de diversificar essas atividades para que fossem sempre inovadoras e das propostas de desafios que foram chegando por parte das orientadoras cooperantes.

Neste contexto, o presente relatório divide-se da seguinte forma: Introdução; Capítulo I- Enquadramento Teórico, onde são referidas as principais teorias públicas acerca da EPE e do 1º CEB; Capítulo II- Procedimentos Metodológicos, aborda o tipo de estudo, os sujeitos estudados, bem como os procedimentos e os instrumentos utilizados durante o estágio; por sua vez, no Capítulo III- Intervenção Educativa, está patente a caracterização dos centros de estágio através da análise de documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições. Além disso, neste último capítulo, também são referida as caracterizações dos grupos e, por fim, a prática educativa onde é abordado o ato de observar, planear, agir e avaliar.

Para terminar, são apresentadas as considerações finais, onde se conclui aquilo que foi abordado ao longo de toda a prática pedagógica, assim como as

referências bibliográficas que sustentam toda a articulação entre prática e teoria apresentada ao longo do relatório.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo, serão abordadas diversas teorias públicas que influenciaram a prática profissional preconizada. Desta forma, o presente enquadramento teórico inicia-se com uma Abordagem ao Desenvolvimento Profissional na EPE e no Ensino do 1º CEB, no segundo ponto são abordadas as Intencionalidade(s) Educativas e, por último, no terceiro, faz-se referência aos Desafios Educacionais vivenciados.

1. Desenvolvimento profissional na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º CEB

A educação consiste numa tarefa bastante complexa, enquanto parte fulcral na formação de um cidadão. Segundo o Ministério da Educação (ME), Decreto-lei 46/86, de 14 de outubro, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Artigo 2º, nº1, p.3068). Uma vez que a educação é um direito, todos os cidadãos podem e devem dele beneficiar independentemente do seu nível socioeconómico, cultural e religioso.

Segundo a Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, Capítulo II, artigo 2º, p.670).

A EPE, atualmente, é vista como uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, pois é durante esta etapa que as crianças dão os primeiros passos na sua formação enquanto seres individuais, desenvolvem capacidades; aprendem a trabalhar perante novas situações; relacionam-se com outros e compreendem a existência de regras que têm de respeitar. Deste modo, as crianças que frequentam a EPE, à partida, têm, quando entram no 1ºCEB, uma bagagem de conhecimento superior relativamente às crianças que não o frequentam. Apesar de a EPE ainda não ter um carácter obrigatório, esta tem um papel fundamental com os grupos, pois prepara-os para os ciclos posteriores, trabalhando pontos-chave como a cooperação

entre pares e a autonomia. Assim, existe um maior receio por parte das crianças que não vivenciam esta fase, quando se deparam com o 1º CEB.

À medida que o tempo passa, a forma como se perspetiva a educação permanece em transformação, pois esta encontra-se em constante atualização, tal como os setores económico e político. À semelhança do que acontece com a educação, os educadores também devem encontrar-se em constante atualização, para que as crianças possam beneficiar no tempo correto da panóplia de situações de aprendizagem que, na atualidade, se pode potenciar. Hodiernamente, cabe a cada instituição educativa assumir um papel ativo e participativo na inserção e socialização da criança, no sentido de a estimular e ajudar a integrar-se na cultura e na sociedade em que vive, preparando assim os adultos de amanhã.

Deste modo, a educação está cada vez mais presente na sociedade e, segundo Ken Robinson, esta é “o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo” (Robinson, 2009, p.28).

O 1º CEB pertence à escolaridade obrigatória, que vai desde o 1ºano do 1º CEB até ao 12º ano do ensino secundário. Este ensino tem a particularidade de ser obrigatório e gratuito, de modo a não criar discriminação entre as classes. Sendo assim, e uma vez que é obrigatório, este deve motivar os alunos e inculcar-lhes regras e valores para que se formem seres humanos ativos e críticos em sociedade.

Durante o 1º CEB, o aluno aprende as bases formadoras para a sua vida, pois é durante o ensino básico que são instruídas as regras que vigoram para os restantes ciclos. É neste momento que os alunos vão aprender como se trabalha em grupo, como se organizam e onde são avaliados.

Os professores têm “o poder de ensinar através de «grandes ideias» ” (Haigh, 2010, p.16), sendo este um princípio que “une a compreensão da pedagogia e do conhecimento com a das competências exigidas pelo programa” (Haigh, 2010, p.16). Assim, a aprendizagem prepara o aluno a nível de 1º CEB, como também para o resto da sua vida. Os ensinamentos aprendidos durante os primeiros quatro anos da vida escolar, são as principais bases para que progridam enquanto cidadãos. É durante este ciclo que são criados os alicerces para as aprendizagens futuras a nível da escrita, da leitura, da linguagem e do raciocínio matemático.

Este ciclo caracteriza-se “pela unidade, pela utilidade, pela autonomia, pelo carácter terminal, pela universalidade, e vocacionado, também, para a promoção do sucesso educativo daqueles que o frequentam” (Trindade, Cosme & Baldaia, 2001, p.6). Ao longo de todo o ensino, os desafios encontrados por parte dos docentes são

diversos, como tal, é necessário estar atento às particularidades do mesmo para que este seja de qualidade e promova a aprendizagem de todos os alunos.

Relativamente ao perfil específico do professor, segundo o Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto, defende que o docente

desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (ME, Anexo II, I).

O professor deve ser o principal responsável pela melhoria de condições de aprendizagem e o promotor de um bom ambiente educativo, favorável à aprendizagem dos seus alunos (Ministério da Educação e da Ciência (MEC), Decreto-Lei nº51/2012 de 5 de setembro, artigo 41º).

Sendo assim, o professor deve ser capaz de criar experiências de aprendizagem ativas, significativas, diferenciadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

2. Intencionalidade(s) Educativas evidenciadas na prática pedagógica

Ao longo da vida de uma criança, esta passa por diversas etapas que são parte integrante da construção do conhecimento e trabalha com variadas pessoas. Relativamente à EPE, o educador é o pilar da criança, pois este tem como função conhecer

as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p.25).

Neste sentido, a observação passa a ser a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p.25).

No que diz respeito ao 1º CEB, é o professor quem constrói o conhecimento com os alunos, tomando assim a sua aprendizagem mais significativa e enriquecedora. Este deve orientar os seus alunos com o intuito de promover um espírito de autonomia, para que, futuramente, estejam preparados para atuar em conformidade com o que lhes for pedido e acima de tudo orientá-los e responsabilizá-los ao longo da sua aprendizagem. Tal como Domingos Fernandes (2008) refere, o professor deve “ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a

diagnosticar e a facilitar a comunicação” (Fernandes, 2008, p.90) para que o aluno possa estar a par da sua evolução.

O educador deve agir em conformidade com o seu grupo, como tal, deve planejar as atividades de acordo com os seus interesses e necessidades. Por sua vez, o professor deve cumprir o currículo, porém, não necessita de o seguir exatamente como ele é, pelo contrário, deve lecionar a matéria de acordo com aquilo que entende como fulcral a desenvolver com a turma com que está a trabalhar, ajustando sempre os tempos.

Tanto o educador como o professor devem ter em conta determinados aspetos, tais como: “o que fazemos, porque o fazemos e para que o fazemos” (Trindade, Cosme, Baldaia 2001, p.19). Só assim o docente conseguirá adequar o seu modo de ser e estar perante um grupo ou uma turma. Através destas questões, é possível organizar um ambiente de aprendizagem favorável, pois é permitido que estes aspetos ajam em conformidade com aquilo que é desejável pelas crianças.

Um docente não deve exercer a sua prática de forma meramente transmissiva, mas sim adotar uma postura de orientador, mediador, desafiador e desencadeador de aprendizagens. Tal como Torres (2002, p.35) afirma, “educar significa também dotar os cidadãos e as cidadãs de conhecimentos e destrezas para analisar o funcionamento da sociedade e para poder intervir na sua orientação e estruturação”, por isso, um educador/professor deve preparar o aluno para a vida futura ensinando-o a viver em sociedade. Assim, compreendemos que “aprender é um processo ativo. Não basta simplesmente saber, é preciso saber fazer” (Araújo, 2011, p. 41).

2.1 Modelos

A pedagogia é um meio de compreender a educação, não só na escola, como também no dia-a-dia, produzindo assim tipos de saberes e ensinamentos diferenciados. É neste sentido que um professor deve guiar a sua prática, podendo optar por uma pedagogia diretiva ou não-diretiva, escolhendo aquela que caracteriza melhor o seu tipo de ensino.

Segundo Gouveia (2007), esta conceção é vista como um atributo, qualidade, aptidão, onde é possível relacionar formação com a pedagogia, uma vez que as

atividades intencionais, no âmbito das quais um profissional concebe e prepara respostas formativas para situações concretas, organiza e dirige situações formativas, envolve os formandos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalha em equipa, utiliza novas tecnologias, enfrenta os deveres e dilemas éticos de uma profissão, gere a progressão das aprendizagens e avalia e controla os efeitos do trabalho formativo (Gouveia, 2007, p.8).

Deste modo, o professor de 1º CEB assume um papel não só de construtor de conhecimento, como também de investigador.

A pedagogia diretiva, apesar de ter algumas particularidades com o modelo tradicional, acaba por não ser exatamente o mesmo. O professor é o centro de toda a aprendizagem, pois é este quem transmite todo o seu conhecimento para os alunos. Os alunos têm um papel secundário na sua aprendizagem, são eles quem obtém, a partir do professor, o conhecimento.

Na pedagogia não-diretiva o professor atua como personagem secundária e como um “conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é, sobretudo, o de “animador” do grupo” (Cabanas, 2002, p.82). Assim, os alunos têm o papel principal, estes aprendem por si e o professor auxilia o seu conhecimento. Este modelo é mais interessante e vantajoso para o aluno, pois cria oportunidades de aprendizagem diversificadas, podendo ser marcantes para o aluno. Sempre que possível, este modelo deve ser adotado. Esta pedagogia é centrada nas necessidades e experiências significativas para os alunos, “cabendo ao professor organizar e disponibilizar os recursos, sendo ele próprio encarado como um recurso do qual a turma pode dispor” (Rogers, 2010, p.331).

A prática pedagógica exercida em contexto da EPE, tem por base modelos curriculares que sustentam o processo de ensino aprendizagem. A equipa pedagógica da instituição onde a estagiária desenvolveu a prática profissional em EPE, não se apoiava apenas numa teoria metodológica. Tendo isto em conta, os modelos curriculares em que se baseou a prática foram os seguintes: o Modelo High Scope e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

O primeiro modelo baseia-se numa perspetiva construtivista, onde se “vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (Spodek e Saracho, 1998, p.73). Através deste modelo, considera-se que a criança constrói o seu próprio conhecimento na “interação com os objetos, as ideias e as pessoas” (Formosinho, 2007, p.55). A aprendizagem pela ação é definida como a “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohman & Weikart, 2009, p.22).

Para além disso, este modelo defende que a organização do espaço é fundamental, pois o educador deve investigar sobre cada espaço e sobre a sua função, de modo a que as crianças possam ser autónomas. Deste modo, o ambiente da sala de atividades é promotor da aprendizagem das crianças, possuindo “uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos” (Zabalza, 1998, p.121) que possibilitam ou limitam o desenvolvimento das atividades. Assim, o educador tem o

dever de promover espaços de qualidade para as crianças. Tal como o espaço, os materiais são outro agente educativo, por isso estes devem estar organizados de uma forma lógica, para que a criança os consiga encontrar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1992, p. 9).

A modificação das áreas deve ser feita de acordo com as necessidades do grupo e o educador deve estar atento às mesmas, uma vez que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Cardona, 1992, p.165).

Tendo em conta os aspetos mencionados pelos diversos autores que se pronunciam acerca desta temática, a estagiária considera que, a nível geral, a sala em que se encontra é rica em materiais e nela se vive uma diversidade de aprendizagens que enriquecem a formação pessoal e social da criança (Anexo I, 1.1).

Quanto ao MEM, este faz parte de uma conceção de aprendizagem baseada na teoria de Freinet e de Vygotsky. Vygotsky, valoriza “uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção socio-centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza *cit.* Oliveira-Formosinho, 2007, p.125).

A pedagogia do MEM considera relevantes as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e produz saber e criatividade, de forma a desenvolver a vontade de participar e de ser socialmente produtivo no futuro. Além disso,

dá importância ao ensino mútuo e cooperativo como modo de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social, uma vez que esta pedagogia visa uma prática pedagógica, coerente com os fins democráticos que defende (González, 2002, p.39).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

2.2 Metodologia de Trabalho de Projeto

Um projeto é um “estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz e Chard, 1997, p.3), numa “investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender” (Katz *cit.* Helm, 2005, p.22). Os projetos podem ser realizados por um grupo de crianças ou pelo grupo inteiro.

Os projetos têm duração imprevisível, estes podem prolongar-se somente por alguns dias como podem requerer um trabalho de várias semanas, dependendo das idades das crianças, dos interesses e da natureza do assunto.

Esta metodologia incentiva as crianças a questionarem-se, a resolver as suas dificuldades e a aumentarem o seu conhecimento do mundo que as rodeia. Durante o desenvolvimento do projeto, dinamizam-se atividades significativas que conduzem à aquisição de novas aprendizagens, pois as crianças através das pesquisas realizadas em casa e na sala, adquirem novos conhecimentos relativamente a um determinado tema. Esta metodologia permite uma aprendizagem cooperativa e progressiva, pois tem como características principais a flexibilidade, o dinamismo e a autenticidade.

Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), esta metodologia é constituída por diversas fases, sendo que a primeira fase corresponde ao planeamento e arranque, a segunda fase é caracterizada pelo desenvolvimento do projeto e, por último, a terceira fase, diz respeito à divulgação e avaliação do projeto.

Relativamente às fases do projeto, primeiramente foi levantado o problema e posteriormente propostas as hipóteses para responder às questões. De modo a passar à fase de execução, as crianças iam propondo algumas atividades e, juntamente com as atividades dos adultos, íamos resolvendo cada questão. Ao longo deste processo era notável o envolvimento e entusiasmo das crianças perante as atividades propostas e a motivação que estas demonstravam quando confrontadas com novas aprendizagens. O projeto terminou com a visita de estudo ao Museu dos Descobrimientos, onde as crianças tiveram a oportunidade de rever os seus conhecimentos e aprofundá-los (Anexo I, 1.2).

No trabalho de projeto, as crianças têm um papel fundamental, visto que são elas mesmas a construir o seu conhecimento e, como tal, o projeto implica responsabilidade, pois estas têm de cumprir as tarefas propostas e procurar respostas às suas dúvidas ou curiosidades.

Em suma, todas estas características fazem com que o projeto detenha diferentes funções, como a função da autonomia, pois os intervenientes são agentes de mudança e têm a capacidade de decidir o futuro e a função de participação, contribuindo ativamente para o projeto. As crianças sabem o “que compreendem e conhecem-se a elas próprias (...) as crianças são especialistas das suas próprias necessidades de aprendizagem. Os próprios conhecimentos e a experiência das crianças também contribuem para o desenvolvimento de um projecto” (Katz e Chard, 1997, p.30). Assim, é possível concluir que as crianças são construtoras do seu próprio conhecimento, pois “todos recebem uns dos outros e todos dão alguma coisa uns aos outros” (Ponte, 2008, p.175). Deste modo, as crianças partilham experiências e saberes com os próprios colegas, com a instituição e até com os seus familiares.

2.3 Métodos

É importante realçar que “o método pedagógico é o que permite gerir correctamente as relações que se estabelecem entre o formador, os formandos e o saber e, como tal, deve ser encarado como modo de gestão da situação de formação” (Gouveia, 2007, p.8). Desta forma, um professor, ao longo das suas aulas pode utilizar o método que entender como mais adequado à situação, entre eles, o método expositivo, o método interrogativo e o método demonstrativo.

No que diz respeito ao método expositivo, este consiste na “transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos” (Gouveia, 2007, p.28), sendo utilizado, principalmente, com o intuito de introduzir temas novos, onde os alunos têm uma participação mais reduzida, ou seja, necessitam de estar mais atentos à explicação que é dada por parte do professor.

O método interrogativo, tal como a designação indica, passa por “envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Gouveia, 2007, p.34), podendo ocorrer com o propósito de descobrir ou abordar conceitos já estudados pela turma. Através deste método, os alunos aprendem uns com os outros, pois a base da aprendizagem está neles próprios, o professor é só um supervisor que verifica as respostas dadas. Deste modo, os alunos ficam mais motivados para a aprendizagem, pois todos estão envolvidos e podem participar. Este método é dos mais complicados de gerir, devido à participação oportuna da turma.

Quanto ao método demonstrativo, consiste na “transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação” (Gouveia, 2007, p.45), podendo ser utilizado num caso prático em que se explica, demonstra o que se pretende que o aluno aprenda e, por último, o modo como este deve executar.

Em suma, é possível considerar que estes são os métodos mais utilizados e que fazem mais sentido para uma aprendizagem diversificada e envolvente. Cada professor deve saber adequar o tipo de método ao momento e à matéria que irá abordar, assim como perceber quando os métodos não estão a funcionar com a turma ou com a matéria em questão.

3. Desafios Educacionais

A literatura produzida neste domínio tem evidenciado um conjunto de problemas e desafios que se prendem com diversos aspectos da formação do profissional: o desenvolvimento de profissionais capazes de dar resposta à diversidade dos contextos educativos (Borges & Fernández, 2014, p.63).

A sociedade na qual estamos inseridos é conhecida como uma sociedade de conhecimento, caracterizando-se assim, como uma sociedade de aprendizagem. Nesta sociedade de informação, “que está a mudar constantemente e que se cria a si própria, o conhecimento é em recurso flexível, fluído, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p.33). Como tal, os docentes devem estar preparados para as questões dos alunos e, acima de tudo, direccionar a sua prática para os interesses dos mesmos, dando voz àqueles que estão a construir o seu caminho. Segundo Fullan & Hargreaves (2000, p.129), “ensinar será sempre um trabalho exaustivo, os professores estão envolvidos em centenas de interações, em circunstâncias potencialmente geradores de tensão”, a que acresce a necessidade de lidar com os desafios e exigências (Fullan & Hargreaves *cit.* Flores, Coutinho, 2014, p.147) decorrentes do dia-a-dia. Os professores devem ter em conta a sua investigação, pois é a partir desta finalidade que podem “criar conhecimento que possa melhorar a vida em sociedade e ajudar o trabalho” dos seus alunos (Alarcão, 2001, p.135).

Hoje em dia,

existe consenso quanto à ideia de que o caminho alternativo ao modelo de escola tradicional será o da retoma de uma escola onde todos tenham não só lugar como também voz e se reconheçam nos princípios que veicula e na ação que desenvolve (Fernandes, 2011, p.25).

Desta forma, considera-se um desafio preparar e planificar o modo como as atividades no caso da EPE ou as aulas no caso do 1º CEB são direccionadas. O profissional de educação deve recorrer a diferentes atividades desafiadoras e dinâmicas que, constantemente, o colocam à prova, a fim de permitirem uma maior descoberta acerca dos seus alunos e despertarem o melhor que há em cada um deles, ou seja, os seus talentos. Estes talentos devem ser bem explorados, para que cada criança sinta que tem a capacidade de ser ótima numa determinada área, independentemente das suas possíveis dificuldades noutras áreas. Como tal, o professor deve ajudar “não só a descobrir talento mas a promovê-lo após essa descoberta”¹.

¹ <http://www.clinicadaeducacao.com/blog/topo/2013/05/a-escola-promotora-de-talento/> (última consulta 03/02/2015 23:13)

O ensino deve estar sempre atento às mudanças dos seus alunos e levá-los a acreditar neles, pois todos têm capacidades e apetências para fomentar e explorar o talento que existe em si. Contudo, para atingir tal patamar (o chamado êxito), é necessário esforço, persistência, inteligência, dedicação e muita ambição; só desta forma se poderá potenciar todo o talento que cada um tem em si. Cabe a cada professor orientar e incentivar os seus alunos a aperfeiçoar o seu talento e a superar as suas dificuldades, através de atividades ligadas ao talento/interesse de cada um.

Esta profissão requer uma constante introspeção que permite ao docente interrogar-se acerca das suas práticas de ensino. Segundo Hargreaves, para muitos professores, “o impacto dos novos desenvolvimentos verificados na ciência da aprendizagem tem implicado aprender a ensinar de forma diferente daquela como foram ensinados” (Hargreaves, 2003, p.46). Assim, o professor deve promover oportunidades de rever acontecimentos e, deste modo, melhorar as suas estratégias para que despertem o mais possível a atenção e interesse nos alunos; desenvolvam neles uma maior aprendizagem e, pretende-se ainda, que combatam o insucesso.

Parafraseando Gonçalves, a educação “que a partir da Inquietude chega ao Conhecimento (já para não pensar em Sabedoria) não é, pois, uma actividade que seja útil e benéfica a alguns e inútil e perniciosa a outros. Ela é necessária a todos, uma vez que faz parte da condição essencial do Homem o reflectir, o analisar criticamente os trilhos pelos quais se deve conduzir” (Gonçalves, 2006, p.108). Deste modo, deve-se encarar os ajustes como uma mais-valia com o intuito de refletir sobre o que foi feito e o que poderá ainda ser desenvolvido.

Um professor deve ter o cuidado de não “asfixiar os talentos e as capacidades individuais dos alunos” assim como, não lhes deve “destruir a vontade de aprender” (Robinson, 2009, p.28). É então possível, ao profissional, facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que as aulas são previamente preparadas com o intuito de clarificar as questões dos alunos e de tentar que as suas maiores dificuldades sejam satisfatoriamente ultrapassadas.

Esta postura reflexiva, permite também ao profissional, uma antevisão das atividades mais adequadas, pois este deve prever quais as questões ou dúvidas que poderão surgir por parte dos seus alunos. As atividades devem ser adequadas às características individuais e coletivas dos mesmos.

Neste momento, é colocado ao professor um desafio, escolher quais as atividades a colocar em prática e torná-las tão adequadas ao seu grupo de alunos que se tornam, por si só, desencadeadoras de grandes talentos nos mesmos. Assim, o aluno tem uma melhor perceção das suas capacidades e reconhece os seus talentos, ou seja, as matérias em que se sente mais confortável e mais capaz.

Foi como desafiante que se caracterizou o estágio em 1ºCEB pois, sempre que era necessário planificar e preparar uma atividade, as primeiras questões que surgiam relacionavam-se com a adesão ou a não adesão por parte da turma. As atividades e o modo como um professor expõe a matéria aos seus alunos devem ser sempre dinâmicos, porém, quando utilizados diversas vezes, acabam por tornar-se desinteressantes, o que dificulta a tarefa do docente. Também se considera desafiante o facto de levar cada aluno a descobrir o seu talento e perceber como o professor pode ajudar nesse processo. É de salientar que o docente tem de ter sempre em conta as dificuldades do aluno, porém, não pode rotulá-lo pois, tal como nos diz Ferreira e Santos (2007), “quando pensamos que alguém nos considera incapazes numa determinada tarefa, nós próprios assumimos essa incapacidade” (Ferreira e Santos, 2007, p.27)

Como tal, o profissional de educação, deve tentar sempre, e de forma gradual, surpreender os alunos para evitar a chegada de um momento em que não consiga encontrar atividades diversificadas e suficientemente dinâmicas, capazes de promover a motivação, interesse e participação ativa dos seus alunos. Deste modo, será possível acompanhar a realidade em que vivemos, uma vez que as

mudanças têm exigido muito dos indivíduos: o conhecimento, a capacidade para aprender ideias e dar respostas imediatas aos desafios que surgem, o que implica a necessidade do desenvolvimento de habilidades específicas que assegurem não só a interação com a sociedade como também a oportunidade de modificá-la (Nicolau, 1993, p.112).

Tal como defende Vieira (2014), “ser professora passou a ser, desde então, uma atividade muito mais estimulante e comprometida e, sobretudo, muito mais humana” (Vieira, 2014, p.53).

Segundo Ribeiro (2001), nos contextos de prática pedagógica, o futuro educador/professor vai confrontar-se com situações de conflito, as quais deve procurar solucionar. Desta forma, terá de realizar constantes adaptações e ajustes, de modo a superar as dificuldades com que se depara, tendo sempre em conta a existência de fatores diferenciados das situações de prática pedagógica.

Eis a tarefa fundamental do educador/professor: trabalhar para que as crianças aprendam a ser, a fazer, a conhecer, a estar, a saber-fazer e a consciencializar-se das regras básicas de que necessitam para viver em sociedade.

Salienta-se, ainda, a importância do diálogo e do questionamento que permitam, ao docente, estimular o pensamento e a aprendizagem das crianças, motivando-as e despertando a sua atenção (Vieira & Vieira, 2005). A relação que o educador/professor estabelece com cada criança deve ser facilitadora da sua inserção no grupo/turma, bem como adjuvante nas relações com os pares, o que irá implicar a

criação de um ambiente propício de aprendizagem no qual a criança se sente valorizada.

Em suma, face aos desafios colocados na atualidade, um docente deve estar disponível a desempenhar tarefas que contemplem diversas vertentes, são elas:

uma vertente científica, de atualização ao nível das áreas de saber; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didáticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que diz respeito a aspetos relacionais da interação educativa; e uma vertente investigativa e de inovação, tomando como campo privilegiado de análise as situações pedagógicas vivenciadas pelo educador/professor (Ramalho et al, 2014, p.99-100.)

II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação é um “caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.29).

Após a descrição da teoria que sustenta todo o trabalho desenvolvido, é importante referir qual o tipo de estudo que foi levado a cabo, bem como os participantes e os instrumentos de recolha de dados que nele foram utilizados.

Foi, então, possível desenvolver, neste estudo, uma série de processos que permitiram conhecer em profundidade a realidade em questão e, assim, adequar a intervenção aos contextos da melhor forma possível.

1. Tipo de Estudo

As metodologias de investigação em educação são normalmente definidas como qualitativas ou quantitativas, variando consoante os dados recolhidos e o modo como estes são analisados.

Sendo assim, o tipo de estudo que foi utilizado durante os percursos de estágio é de carácter qualitativo, uma vez que Bogdan & Biklen (2010) afirmam ser o método mais apropriado para o trabalho de investigação em educação, onde as amostras são relativamente pequenas, sendo a população o conjunto de elementos inseridos, com características comuns. Deste modo, é necessária uma boa observação do grupo de crianças/alunos para que a investigação seja credível.

Durante a intervenção procedeu-se à análise dos contextos educativos, visto que os investigadores qualitativos afirmam que “as acções podem ser melhor

compreendidas quando são observadas no seu meio natural de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 2010, p.48). Deste modo, esta análise de documentos foi um ponto fulcral para que o estudo fosse realizado com o máximo rigor. Apesar de a investigação ser, na grande maioria, qualitativa, procedeu-se, ainda ao tratamento de dados através da análise quantitativa, de modo a caracterizar as famílias (Anexo II).

Após este processo de investigação e reflexão, conseguiu ter-se conhecimento das características das crianças/alunos, pois, através de uma pequena análise das famílias e do seu meio social, é possível compreender determinadas atitudes e recriar novas estratégias para melhorar a sua prática (Alarcão, 1996). Os grupos de estágio foram o principal objeto de estudo, pois só assim é possível planificar, avaliar e refletir, para obter conhecimento dos seus comportamentos, das suas ações e conseguir justificá-los. Além disso, de modo a conhecer os centros onde foram realizadas as práticas profissionais mais aprofundadamente, foi importante ter conhecimento dos documentos por onde se regem, pois, só assim, é possível agir de acordo com os valores e ideais previamente estipulados pela instituição.

2. Participantes do Estudo

Durante esta investigação, foram participantes ativos as crianças da sala dos 4/5 anos do jardim-de-infância e os alunos do 3º ano de escolaridade do 1º CEB. O primeiro grupo era composto por vinte e três crianças, sendo catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Entre estas vinte e três crianças, duas carecem de Necessidades Educativas Especiais (NEE), que são acompanhadas por meio de uma Educadora de Intervenção Precoce, que estava uma vez por semana na sala, como se pode verificar no Capítulo III - Intervenção, caracterização das crianças. No que diz respeito ao segundo grupo de alunos, era constituído por vinte e seis alunos, sendo quinze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

A educadora e professora também foram participantes, bem como o par pedagógico, no caso do 1º CEB, e assistentes operacionais da EPE e do 1º CEB.

3. Instrumentos de Recolha de Dados

No início de ambos os estágios, foi definido, como principal objetivo, conhecer os princípios e as linhas orientadoras das instituições onde estava a decorrer a prática pedagógica. Sendo assim, foi iniciada uma pesquisa aos documentos que regem as

instituições, tais como: Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Apesar de estes documentos serem fulcrais para o desenrolar da prática pedagógica adequada às necessidades, foram também consultados, ao longo do estágio, documentos como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as metas curriculares relativamente ao 1ºCEB, assim como o programa, referente ao mesmo.

Através da observação, foi possível perceber determinadas situações e agir em conformidade. Os dados obtidos através da observação, são “possibilitadores de descrições, análises e caracterizações que permitirão uma pedagogia objetiva, que servirá de ponto de partida para a experimentação e a generalização” (Estrela, 1994, p.18). Assim, a intervenção, em geral, foi mais eficaz, pois esteve de acordo com as necessidades de cada um.

Em diversas ocasiões foi necessário assumir uma postura de observadora não participante, de modo a conseguir obter um conhecimento de características específicas de cada criança, das áreas mais procuradas, assim como daquelas que não eram tão frequentadas, no caso da EPE (Anexo III; 1.1). A nível de 1º CEB foi possível compreender qual a área que a turma mais gosta, através da exploração do dispositivo pedagógico na sala de aula. Este dispositivo tinha como principal objetivo orientar os alunos que terminavam as atividades propostas antes dos restantes alunos. “No que diz respeito ao dispositivo pedagógico que se encontra na sala de aula, as estagiárias levaram os novos desafios para a turma e estes adoraram e mostraram-se bastante entusiasmados com o mesmo” (Anexo I;1.3).

Este foi um dos problemas encontrados durante a prática pedagógica, como tal, foi necessário refletir sobre este entrave com que a estagiária se deparou e tentar encontrar uma estratégia que o findasse uma vez que “as questões de uma pesquisa surgem de uma análise dos problemas de quem a pratica em determinada situação, tornando-se então o seu objectivo imediato a compreensão desses problemas” (Bell, 1997, p. 21).

Apesar deste tipo de observação ser importante, a observação e participação diretas implicam mais exigência, no entanto, acaba por tornar-se mais rica. Sendo assim, a observação está patente quando se efetuam “registos em tempo real, onde o profissional da educação pode saber aquilo que a criança faz e sobre aquilo que não faz” (Parente, 2002, p.168).

Ao longo do estágio foram utilizados vários instrumentos para a recolha de dados como: inquéritos, registos de observação de incidentes críticos, planificações, portefólio reflexivo, portefólio da criança e avaliações semanais. Quanto aos inquéritos, o seu objetivo é “obter informação que possa ser analisada” de modo a

“retirar conclusões consideradas representativas da população” (Bell, 1997, p. 25). Estes foram realizados exclusivamente a nível de 1º CEB e facilitaram o conhecimento particular e pessoal dos alunos, ajudaram também na compreensão de determinadas atitudes e comportamentos dos mesmos. Assim, os inquéritos permitiram “entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e os sentidos atribuídos às situações” (Morgado, 2012, p. 41). Contudo, este “questionamento obriga ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva que seja capaz de construir contextos de experiência” (Torres & Palhares, 2014, p. 51), para que o aluno se sinta integrado e sinta que os seus professores têm interesse a nível escolar, mas também a nível familiar.

Quanto aos registos de observação, alguns desses são registos de incidentes críticos que, segundo Cristina Parente (2002), “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002, p.181). Este tipo de anotações auxiliou no registo dos progressos e conquistas que cada criança/aluno faz ao longo do seu desenvolvimento. É de salientar que este tipo de instrumento orienta o registo de “acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, 2002, p.181).

Através de registos fotográficos, também é possível registar momentos importantes para as crianças como as suas aprendizagens, conquistas e descobertas.

No estágio em EPE houve a oportunidade de se comentar e descrever a situação vivenciada e definir os indicadores de desenvolvimento. Estes registos enumerados em cima são parte integrante do portefólio da criança e têm “como especificidade possibilitar conceber voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014:36).

Outro dos registos utilizado foi o Portefólio Reflexivo, que teve como intenção evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento, através da relação supervisiva, quer na dimensão vertical entre supervisor e supervisandos, quer na, também possível, dimensão horizontal entre formandos (Sá-Chaves, 2007, p.7).

Neste contexto, procurou registar-se, através de reflexões, aquilo que a estagiária ia sentindo e como reagia perante determinadas situações no decorrer dos estágios, assim como as grelhas de acompanhamento que foram um modo de refletir sobre a prática do par pedagógico e, ao mesmo tempo, da própria prática e, deste modo, perceber quais os aspetos a mudar e melhorar. Segundo Cristina Parente (2002, p. 219), “a abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e

reconstroem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas”.

Tendo isto em conta, este portefólio era composto por reflexões que levaram a estagiária a pensar e encontrar quais os pontos que deveria aprofundar, com o intuito de melhorar a sua intervenção. A construção deste portefólio foi, assim, uma mais-valia, pois ajudou a desenvolver a capacidade de reflexão e, acima de tudo, a assumir uma postura crítica e construtiva consigo mesma.

Através de todos os instrumentos de recolha de dados e do apoio dos cooperantes, foi possível organizar e conhecer os grupos de uma forma mais aprofundada, de modo a que, tanto a estagiária como as crianças/alunos beneficiassem, visando sempre o sucesso e a aprendizagem de ambas as partes. Também através das orientações tutoriais e dos seminários, foi possível partilhar saberes e experiências dos outros colegas, com o intuito de cada um aproveitar ao máximo essas “histórias” e adequar algumas estratégias ao longo da prática pedagógica. Durante esses momentos, os supervisores encorajam o autor do presente relatório a avaliar a sua prática educativa e, de seguida, a proceder “à análise e determinação conjunta das inferências e implicações, tirando o máximo benefício do que foi analisado, através do conhecimento aí emergente” (Gonçalves, 2010).

Em suma, “não é possível melhorar a profissionalidade docente sem um compromisso efetivo e um envolvimento permanente dos professores na investigação das suas práticas curriculares, em particular na sala de aulas” (Morgado, 2012, p. 52). Os profissionais de educação devem estar em permanente pesquisa e aprendizagem, para que sejam capazes de responder às necessidades dos seus alunos.

III. INTERVENÇÃO

1. Caracterização do Contexto Educativo

Para a análise do contexto organizacional, a estagiária consultou o PE, o RI e o PAA de ambas as instituições onde realizou a prática de ensino supervisionada. Estes três documentos são orientadores e definem a Instituição educativa, detendo informações relevantes para caracterizar o contexto institucional vivenciado pela estagiária.

Sendo assim, o PE é compreendido como um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, “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” (ME, Capítulo II, Regime de autonomia, Artigo nº9, alínea 1a. p. 2344). Este deve conter características referentes à instituição, assim como, diretrizes do seu funcionamento. Outro documento que também rege o funcionamento da instituição é o RI. Deste modo, o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, define o RI como um documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (ME, Capítulo II, Regime de autonomia, Artigo nº9, alínea 1b, p. 2344).

Relativamente ao PAA, este é um documento onde estão planeadas as atividades a nível da instituição “que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (ME, Capítulo II, Regime de autonomia, Artigo nº9, alínea 1c, p. 2344). Em suma, a leitura de todos estes documentos foi importante para que toda a prática pedagógica fosse adequada à instituição e aos seus valores e ideais.

1.1 Caracterização das Instituições

Relativamente à instituição educativa onde foi realizado o estágio em EPE, esta localiza-se no concelho do Porto. Os acessos são de boa qualidade e, quanto à rede de transportes, é possível verificar a existência de três tipos de transportes públicos,

são eles os transportes do STCP, os táxis e o Metro do Porto. No que respeita ao meio envolvente, este é caracterizado por espaços verdes como os Jardins do Palácio de Cristal, Quinta da Macieirinha e Jardim Botânico. Usufruem também da Biblioteca Municipal de Almeida Garrett, Hospital de Santo António e Maternidade Júlio Dinis, que se encontram relativamente perto da Instituição.

Quanto à instituição onde foi realizado o estágio em 1º CEB, esta situa-se no concelho da Maia, distrito do Porto. Os acessos, tal como na primeira instituição, são de boa qualidade, caracterizando-se por presença de duas auto estradas e ainda a via de cintura interna. Também dispõe de duas linhas metropolitanas e três linhas ferroviárias. Quanto ao meio envolvente, o concelho da Maia tem como principais serviços o Jardim Zoológico da Maia, a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, o Estádio da Maia, o Fórum da Maia, entre outros.

No que diz respeito à primeira instituição, esta tem o objetivo de “educar à luz da pedagogia de Paula Frassinetti, baseada nos princípios do Evangelho”, essa formação tem o intuito de criar cidadãos ativos com virtudes humanas e cívicas (PE, 2006-2007, p.30). Através de Santa Paula, a Instituição convencionou determinados modos de educar, tais como: atender a cada pessoa partindo da sua realidade, encorajar nos momentos de dificuldade e desânimo e elogiar todo o gesto de esforço e de boa vontade. Como tal, tem como princípios orientadores “a verdade, a integridade, a relação: consigo mesmo, com os outros, com o mundo, com a natureza e com Deus” (PE, 2006-2007p.4).

Além disso, esta organização é reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social, tendo como missão “promover respostas sociais qualificadas no âmbito da acção social, através de acções de acolhimento, reparação e prevenção com vista à promoção de inserção e desenvolvimento pessoal, espiritual, social e exercício de cidadania” (RI, 2013-2014, p.3). Assim, este estabelecimento tenta acolher aqueles que são mais carenciados, com o intuito de os envolver na sociedade e fazer dessas crianças bons cidadãos futuros.

Quanto à segunda instituição, de ordem privada, tem como missão a “Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor.” Sendo assim, esta tenta explorar todos os pontos de cada aluno para conseguir obter o conhecimento de todos, pois cada aluno é um ser humano único. A instituição tem como princípios orientadores a liberdade, respeitando assim o pensamento e as opiniões dos outros, responsabilidade da construção dos seres humanos como pessoas ativas e participativas em sociedade e solidariedade de modo a promover a consciência de

todos e para todos tornarem o seu mundo melhor. Só assim será possível formar cidadãos livres, responsáveis e solidários.

As instalações onde decorreu o estágio em EPE são constituídas por dois edifícios independentes, ligados entre si por meio de uma área coberta composta por espaços verdes, uma horta e espaços de recreio. Ambos os edifícios se encontram em boas condições, especialmente aquele no qual as crianças permanecem em atividade constante. Relativamente às instalações da instituição do 1º CEB, esta oferece três edifícios, sendo que, no primeiro, funcionam os serviços de creche e pré-escolar, no segundo funcionam os 1º, 2º e 3º CEB, já no terceiro é possível encontrar os serviços do ensino secundário.

Relativamente aos recursos humanos da instituição, segundo o seu RI, “a coordenação, distribuição e direção dos serviços e do pessoal do respetivo setor cabe à Diretora Técnica do Jardim de Infância” (RI, 2013-2014, p.13). A Instituição de PE dispõe de quatro Educadoras de Infância, quatro Ajudantes de Ação Educativa, dois Auxiliares de Serviços Gerais, uma Auxiliar Administrativa, uma Cozinheira e uma Auxiliar de cozinha de modo a garantir o bom funcionamento e a manutenção, higiene e limpeza dos equipamentos presentes, em conformidade com a legislação (RI, 2013-2014, p.13). Quanto à instituição onde foi realizado o estágio em 1º CEB, dispõe de “nove educadores de infância, coadjuvados por dois professores de enriquecimento curricular (expressão musical/dramática e Inglês), dezoito professores do 1º CEB (treze professores titulares de turma e seis professores de áreas coadjuvadas e três de sala de estudo), trinta e dois professores do 2º CEB, 3º CEB, secundário, quatro assessores pedagógicos no ensino secundário e três coordenadores pedagógicos” (P.E.).

As atividades extra curriculares oferecidas pela instituição em EPE são: música, natação, capoeira e ballet.

Relativamente às atividades desenvolvidas em 1º CEB são: ténis, ballet, música, dança jazz, capoeira, karaté, piano, escola de futebol, flauta transversal, violino, guitarra e patinagem. A instituição oferece serviços na área da psicologia, saúde, educação especial e alimentação. A matriz curricular é enriquecida através da oferta educativa, concretamente pelas tecnologias de informação e comunicação, filosofia para crianças, hora da leitura e da escrita e pelo estudo experimental das ciências e o Inglês.

1.2 Caracterização dos grupos

Segundo as OCEPE, existem diferentes fatores que “influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem e o maior ou menor número de crianças de cada sexo” (ME, 1997, p.35). Tendo isto em conta, para que fosse feita uma intervenção adequada em ambos os estágios, foram retiradas todas as informações que a estagiária considerou relevantes. No caso da EPE, foram analisadas as fichas de anamnese, quanto ao 1º CEB foram realizados inquéritos por parte das estagiárias aos Encarregados de Educação (EE), de modo a obter informações pessoais acerca de cada aluno.

Na EPE, o grupo de crianças da sala dos médios era constituído por vinte e três crianças, sendo que catorze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

No que diz respeito ao estágio em 1º CEB, os alunos encontravam-se na faixa etária dos sete/oito anos de idade. A turma tinha, na totalidade, vinte e seis alunos, sendo quinze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

Relativamente aos pais das crianças/alunos foi possível constatar uma diferença significativa entre as habilitações literárias e o estado civil. Quanto ao estágio em EPE, os EE dividem-se entre o 2º e o 3º ciclo, sendo que, em 1ºCEB se encontram maioritariamente entre a licenciatura e o mestrado. Quanto ao estado civil é de salientar que, na 1ª instituição, muitos EE encontram-se solteiros, o que não acontece na 2ª instituição, pois a grande maioria encontra-se casado (Anexo II).

A caracterização do grupo sustenta-se nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, nas diversas áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a Área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a Área de Conhecimento do Mundo na qual também se articulam entre si (ME, 1997, p.49).

Deste modo, é possível concluir que todas as áreas estão interligadas entre si e moldam a criança através dos seus requisitos. Segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, onde se destacam por usarem o pensamento simbólico. Entre alguns dos progressos cognitivos, destacam-se a “função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Papalia *et al*, 2001, p.312).

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, esta é vista como uma área integradora e dinamizadora das competências das crianças, por este motivo, foi das áreas mais trabalhadas, visto que estava sempre a par de qualquer uma das outras áreas.

Quanto à Área da Expressão e Comunicação, mais propriamente do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na EPE deve ser desenvolvida a oralidade com o intuito de ser criado um clima de comunicação “em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p.66). Por isso, a estagiária adotou esse papel e interagiu constantemente com o grupo, principalmente nos acolhimentos, de modo a desenvolver a linguagem do grupo e, ao mesmo tempo, a concentração de cada um.

Quanto à linguagem escrita, apesar de as crianças ainda não saberem escrever, devemos valorizar as suas tentativas de escrita (Anexo III; 1.2.1), tornando-se “progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letra e até a diferenciação de sílabas” (ME, 1997, p.69). Exemplos disso, são as tentativas de escrever o seu nome e o nome dos colegas, “fazendo comparações entre letras que se repetem noutras palavras” (ME, 1997, p.69) (Anexo III; 1.2.2/1.2.4). Outra das tentativas de escrita são os desenhos que, por vezes, substituem uma palavra, isto porque “uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (ME, 1997, p.69).

Quanto ao Domínio das Expressões Artísticas, mais precisamente a Expressão Plástica, as crianças eram fascinadas por esta área, sendo este um dos espaços da sala de atividades mais frequentados (Anexo III; 1.1). Esta forma de expressão “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME, 1997, p.61). Nesta área, as crianças gostavam de criar sempre novas formas de expressão, utilizando diferentes técnicas, como o recorte, a colagem e a rasgagem.

Relativamente à Expressão Dramática, as crianças exploravam o jogo simbólico, utilizando o “faz de conta” como um modo de experimentar situações “do quotidiano, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente atribuindo-lhes significados diferentes” (ME, 1997, p.60) (Anexo III; 1.2.3). O jogo simbólico traz vantagens tanto para as crianças como para os adultos: “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (Moyles, 2002, p.12).

Quanto à Expressão Motora, “a Educação Pré-Escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina” (ME, 1997, p.58). Por isso, todas as aulas, era um dos pontos abordados com o grupo, para que desenvolvessem esta competência. Um dos aspetos explorado nesta área foi a lateralidade, que é entendida como um “domínio funcional de um dos lados do corpo sobre o outro, resultado do amadurecimento e da aprendizagem” (Cerezo,1997, p.140). Após algumas atividades, a estagiária pôde concluir que a maioria das crianças já tinha definida a sua lateralidade, porém, alguns, tinham mais dificuldades, no entanto, contavam sempre com a ajuda dos seus colegas (Anexo III; 1.2.5). Quanto ao desenvolvimento motor, a grande maioria das crianças está bem desenvolvida (Anexo III; 4.1).

Por fim, a Expressão Musical “assenta num trabalho de exploração se sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (ME, 1997, p.63). Esta foi a área menos trabalhada, pois algumas crianças vivenciavam-na como atividade extra curricular. Mesmo assim, a estagiária tentou abordá-la um pouco em momentos de transição.

Quanto ao Domínio da Matemática, o grupo apresentava-se com competências, porém, alguns elementos, sentiam dificuldades. Para combater essas dificuldades, a estagiária, sempre que possível, interagia com o grupo, relacionando as atividades com situações quotidianas, uma vez que as OCEPE defendem que as crianças vão “espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia” (ME, 1997, p.73).

Por último, a Área do Conhecimento do Mundo, despertou no grupo uma grande curiosidade e desejo de saber sempre mais, tentando assim “compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (ME, 1997, p.79). Deste modo, esta foi uma das áreas mais trabalhadas na sala, pois o Projeto, “Os Países e as Palavras”, estava constantemente a permitir que as crianças se questionassem acerca de variados assuntos, tentando elas mesmas procurar respostas às suas questões. O facto de se ter abordado um tema tão amplo levou a que as crianças fossem pesquisando em diversos sentidos, passando pelo conhecimento de países, bandeiras, língua, chegando até à Época dos Descobrimentos Portugueses (Anexo IV). Em suma, as crianças foram sujeitos ativos na participação do seu conhecimento, facilitando, assim, a sua aprendizagem, pois eram elas mesmas quem planificava o que queria fazer e demonstrava a sua grande capacidade para cumprir tarefas.

No que concerne à turma do 1ºCEB, esta é caracterizada como um grupo de alunos interessados, motivados e participativos. Ao longo deste estágio foi notório o

envolvimento dos alunos nas diversas atividades, sendo crianças ativas, entusiasmadas e sempre recetivas a novas experiências. Quando eram desafiadas com atividades cronometradas, o seu nível de interesse aumentava substancialmente, o que levava os alunos a competir. Este aspeto era considerado positivo quando a competição era com eles mesmos, porém, muitas vezes, isso não acontecia, o que causava uma competição um pouco desagradável e desfavorável à aprendizagem.

Estes alunos são, constantemente, incentivados não só a exporem as suas dúvidas, como também a uma entreajuda com a finalidade de esclarecer as dúvidas uns aos outros. Exemplos deste apoio foram as estratégias utilizadas pela estagiária na sala de aula, tais como: propor aos alunos que “fizessem de professores” quando era necessário explicar alguma matéria no quadro, ou até mesmo resolver alguma questão. (Anexo V;2). Outro dos exemplos era quando um aluno terminava a sua tarefa e pedia para ajudar o seu colega do lado. Alguns dos alunos da turma ainda tinham um pouco de dificuldade neste aspeto, pois apesar de ser lembrado que não podem “conceder” as soluções, mas sim explicar o caminho para a resposta, muitas vezes os alunos não o conseguiam fazer. O trabalho de grupo, nestes aspetos, é fundamental, pois os alunos estão em constante aprendizagem.

Quanto à autonomia, este era um aspeto do qual os alunos careciam bastante, como tal, foi trabalhado com alguma frequência, pois precisavam sempre da presença de um adulto para lembrar tarefas e ajudar em situações problemáticas, como a resolução de conflitos. Esta ajuda provinha dos EE, contudo, devido a este hábito por parte dos alunos, tornou-se um pouco difícil para a professora e estagiária trabalhar o aspeto da autonomia, pois havia sempre alguma pressão por parte dos EE para, tal como eles faziam, facilitar as tarefas aos seus educandos. Os EE estão em constante contacto com o professor e são informados de todo o processo de aprendizagem dos alunos através da caderneta, da *class dojo* e do *e-schooling* (Anexo V;3).

Ao nível das áreas de interesse, a instituição oferece a hora da leitura e da escrita, apoio ao estudo, inglês, filosofia para crianças e expressões artísticas.

Através das respostas aos questionários, foi possível perceber que os alunos têm especial interesse pela matemática (Anexo VI; Gráfico 1). Nesta área, é possível identificar um grupo de alunos que tinha um raciocínio lógico-matemático bastante desenvolvido e outro que necessitava de mais acompanhamento individualizado em determinados conteúdos. É de salientar que todos gostavam muito de desafios matemáticos, onde pudessem exercitar o seu cálculo mental. Estes desafios eram propostos aos alunos quando acabavam alguma atividade e os restantes ainda a estavam a realizar.

No que diz respeito à área de estudo do meio, a turma era interessada e participativa. Nesta área, é executado bastante trabalho de grupo (Anexo V; 4), pois os conteúdos abordados assim o permitem. É de salientar o interesse que a turma demonstrou pelo ensino experimental (Anexo V; 5). Através deste meio, foram trabalhados aspetos fundamentais relacionados com os objetivos de um modo mais dinâmico, pois os alunos têm oportunidade de participar ativamente na sua aprendizagem.

Quanto à área de português, verificavam-se algumas falhas na ortografia, como alguns erros de escrita. Porém, na oralidade, os alunos eram capazes de estabelecer diálogos e comunicar de forma fluída. Relativamente à expressão escrita, este é um dos pontos muito trabalhados, os alunos tinham de produzir dois textos por semana, com o intuito de trabalhar o seu vocabulário e o modo como se exprimiam.

2. Caracterização da Intervenção

2.1 Observar/Preparar

Segundo Trindade (2007), a observação permite ao profissional descrever e compreender o sistema educativo. Esta “constitui a base do planeamento e da avaliação” (ME, 1997, p.25). Esta fase da intervenção educativa é fundamental, pois foi partindo da mesma que a estagiária compreendeu quais os interesses, as capacidades, as necessidades e as dificuldades do grupo/turma, nomeadamente de cada criança/aluno como ser individual.

A observação direta de crianças envolvidas em actividades apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças (Parente, 2002, p.180).

Sendo assim, esta etapa é fulcral, pois é aquela em que é possível registar os elementos base, para, posteriormente, planificar as actividades e o modo como estas podem ser apresentadas.

A primeira dificuldade sentida pela estagiária foi o tipo de observações a realizar e quais os aspetos mais importantes para a prática pedagógica. Sendo assim, foram requeridos os documentos por onde a instituição se rege para serem lidos e analisados, de modo a entender quais as dinâmicas e os princípios da mesma e, deste modo, poder realizar uma prática em consonância com estes. Após as duas primeiras

semanas de estágio em cada instituição, foi possível perceber a dinâmica da mesma, quais as suas linhas orientadoras e como deveria ser feita a intervenção.

Relativamente à instituição onde foi realizado o estágio em EPE, foi notável a organização, ambiente acolhedor e complementaridade da instituição. Foi necessário conhecer o grupo em profundidade, como tal, a observação foi um aspeto fundamental, pois permitiu à estagiária conhecer as crianças a vários níveis (cognitivo, motor, linguístico e sócio afetivo), bem como as estratégias e o modo como a educadora trabalhava pois “a partir dos dados recolhidos por observação, começamos a obter os primeiros descritivos caracterizadores de um campo específico, o pedagógico” (Estrela, 1994, p.13).

Ao longo do estágio em EPE foi sempre necessário observar para perceber se as estratégias estavam adequadas e se os momentos seriam oportunos, bem como se os interesses das crianças estavam relacionados com a estratégia aplicada. Outro dos aspetos a ser observado, foi o modo como as crianças brincavam, pois este é um ponto fulcral para a aprendizagem do grupo. É indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo, que acrescentará prazerosamente conhecimentos e compreensões acerca do mundo uma vez que “para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem” (Moyles, 1994, p. 14).

Relativamente ao projeto, foi necessário observar o interesse e a disposição das crianças, pois, devido às interrupções por parte da instituição e das datas festivas, as crianças perdiam um pouco o interesse. Posto isto, foi necessário que a estagiária estivesse atenta às questões das crianças e ao tipo de pedidos que iam fazendo relativamente a esta temática. Uma outra ocasião em que a observação ao longo do estágio terá sido ponto-chave, foi nos momentos de transição, pois era possível contactar com o grupo em geral e perceber o que cada um tinha feito, bem como as suas preocupações e anseios.

No que diz respeito ao 1º CEB, a instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica era detentora de um projeto que tentava dar ênfase a cada criança como um ser único e individual. Esta dinâmica da instituição direcionava-se para os diferentes olhares dos docentes em relação aos seus alunos; por este motivo, os professores de uma turma trocavam de sala. Deste modo, foi necessária uma observação de ambos os docentes (professora titular que lecionava português e estudo do meio e o outro professor que lecionava matemática), para saber como adequar o modo de lecionar, tendo em conta o trabalho já executado por cada um.

Comparativamente à prática profissional desenvolvida em EPE, o estágio em 1º CEB foi desenvolvido em conjunto com o par pedagógico. Este aspeto foi

fundamental para ambas as estagiárias, visto que lhes foi possível avaliar a prestação da colega através da observação e, ao mesmo tempo, conseguir compreender quais os aspetos em que também poderiam melhorar (Anexo III; 4.2). Durante a semana em que a estagiária não lecionava, esta aproveitava para perceber quais os alunos com mais dificuldades, mas acima de tudo para compreender aqueles alunos que não mostravam as suas inquietudes e, por isso, muitas vezes o professor não se apercebia dos seus problemas.

A outra estagiária teve o papel de observadora, de maneira a ajudar o seu par a perceber quais os seus pontos fortes e quais aqueles que deve melhorar. Ao mesmo tempo conseguiu perceber e refletir relativamente aos erros que também comete e compreender quais os alunos que não prejudicam o bom funcionamento das aulas, mas também não estão integrados como deveriam estar (Anexo I;1.4).

Através da observação foi possível compreender que os alunos que terminavam as tarefas mais cedo, começavam a ficar desmotivados da aula e a perturbar, por vezes, os seus colegas. Sendo assim, as estagiárias decidiram colocar na sala de aula um dispositivo pedagógico, com o intuito de, quem acabasse os exercícios, poder resolver desafios, como também de incentivar aqueles que demoram mais tempo por serem preguiçosos. Outro dos aspetos importantes, foi o facto de os alunos, à quarta-feira, terem uma manhã bastante ativa, pois tinham expressão motora a meio da manhã e isso dificultava um pouco o bom funcionamento da aula de matemática, por isso, as estagiárias, ao planificarem, tinham esse aspeto, observado nas primeiras aulas, em conta e preparavam aulas mais dinâmicas, com o intuito de a turma estar mais focada na realização dos exercícios. No início das aulas, as estagiárias, acalmavam a turma com exercícios de relaxamento (Anexo V; 6).

Em relação aos dois estágios desenvolvidos, a estagiária salienta como um ponto muito positivo e de grande importância o facto de a educadora/professora, no final de cada atividade, dar o seu *feedback*, elucidando a estagiária relativamente ao modo como agiu, se este estava em conformidade com o esperado ou se poderia ter executado de outra forma. Também os *feedbacks* recebidos por parte das orientadoras, contribuíram para a progressão da prática pedagógica das estagiárias. Tal como as estagiárias consideravam relevantes os *feedbacks*, também os alunos gostavam de os receber, como tal, no final de cada aula, era dada à turma uma pequena informação sobre o tipo de comportamento que tiveram e como tinham trabalhado.

Ao longo do processo, foi necessário recorrer a grelhas de observação e a listas de verificação de material, como um meio para adquirir novos factos sobre as crianças/alunos, assim como os interesses das mesmas.

Através deste processo foi possível obter informações preciosas, que foram fundamentais para uma prática pedagógica mais adequada, pois iam ao encontro dos interesses das crianças/alunos, alargando assim o seu conhecimento e as suas capacidades e despertando ainda mais a sua curiosidade.

Desta forma, a estagiária teve de refletir acerca das estratégias a serem adotadas e tentar adequar ao máximo as atividades, para que as crianças/alunos participassem de igual modo. Um profissional de educação eficiente, tem obrigatoriamente de fazer uso do seu pensamento reflexivo para superar imprevistos que podem decorrer na sua prática (Oliveira & Serrazina, 2002).

2.2 Planear/Planificar

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (ME; 1997, p.26).

Tendo em conta o supracitado, todo o processo inerente à planificação pressupõe um trabalho prévio. Este trabalho passa pela observação e reflexão de cada criança e das suas características, conhecendo assim o ritmo de aprendizagem e as dificuldades sentidas ao longo do processo, para que possa ser planificado com o intuito de proporcionar ao grupo aprendizagens significativas. Deste modo, as planificações eram pensadas e elaboradas tendo por base as características, necessidades e dificuldades das crianças observadas nos momentos de estágio. Assim, foi possível proporcionar a cada criança um ambiente estimulante, em que foram promovidas novas aprendizagens significativas e diversificadas.

A planificação é, por sua vez, um processo complexo, pois é influenciada por determinados fatores como o espaço, tempo e necessidades de cada criança. As aquisições das crianças e o ritmo como estas as adquirem, são fator essencial para determinar a estrutura de cada planificação.

As planificações realizadas ao longo do estágio em EPE foram elaboradas após uma reflexão entre a equipa pedagógica, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação. Tanto as planificações com a educadora como as planificações da instituição, com todas as educadoras, eram feitas quinzenalmente, porém intercaladas para que não coincidissem. As primeiras eram realizadas com a educadora, em teia, mas, posteriormente, era elaborado um quadro onde eram descritos os objetivos a atingir e as estratégias a serem utilizadas. A planificação em rede era exposta todas as semanas na sala de modo a que os encarregados de

educação pudessem ver para estarem integrados no tipo de atividades que os seus educandos realizavam (Anexo III; 2.1).

Quanto às crianças, também elas tinham um papel importante nesta fase, pois eram participantes ativas na construção do seu conhecimento, tornando o momento enriquecedor na medida em que repensavam o que teria sido feito e aquilo que ainda gostariam de fazer. Assim, planificar será, segundo Arends (1995, p.53), um “processo que conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações”.

À semelhança do que acontecia na EPE, as crianças planificaram com a educadora, a estagiária tentou fazê-lo com os alunos do 1º CEB. Esta atividade resultou do livro *Robertices*, de Luísa Dacosta, visto que era o livro que iriam começar a abordar. Foi requerido aos alunos que registassem quais os géneros de histórias que seriam abordadas e como gostavam de abordar o livro com a turma (Anexo VII).

Este ponto é deveras importante para o professor, pois consegue orientar o seu trabalho em prol da turma. Na instituição relativa ao 1º CEB, existia uma planificação anual para os professores perceberem quais as matérias mais importantes, que poderiam necessitar de mais tempo para serem lecionadas e aquelas em que, nas diferentes disciplinas, se poderia estabelecer uma ligação. Apesar desta planificação, todas as semanas eram revistas e preparadas as planificações em conjunto com os professores do 3ºano de escolaridade e com as estagiárias. Durante este processo era feita uma análise da semana anterior, com o intuito de perceber quais os conteúdos que deveriam ser revistos, pois, por algum motivo, não ficaram explícitos para os alunos.

Através das planificações a longo prazo, os professores podem prever quando devem terminar a matéria, com o intuito de conseguirem disponibilizar um número de horas para realizar as revisões para as fichas de avaliação formativas.

Tal como foi referido, na EPE, a planificação poderá ser transformada de acordo com as necessidades e as dificuldades do grupo, o mesmo acontece no 1º CEB. Ao longo do estágio aconteceu, por vezes, os alunos não estarem a conseguir resolver uma atividade e a estagiária ter de recuar e reformular a atividade de modo a que fosse mais perceptível, como também aconteceu a turma terminar as tarefas estipuladas antes do tempo previsto e, nessa situação, a estagiária, teve de improvisar um tipo de atividade, tendo em conta o trabalho que os alunos estavam a fazer.

No que diz respeito à alteração das planificações/intervenções, estas são alteradas sempre que necessário. As estagiárias, quando estão a lecionar, conseguem aperceber-se se a turma está ou não envolvida na atividade, como tal, é possível diversificar as atividades e até mesmo recorrer a estratégias diferentes para o dia seguinte, como aconteceu na disciplina de matemática (Anexo I; 1.5).

Quanto ao modo como a estagiária planejou no 1º CEB, esta começou pela planificação linear (Anexo III; 2.4), porém, quando a orientadora sentiu que o grupo já estava confortável, deste modo, decidiu trocar e pedir às estagiárias planificação não-linear (Anexo III; 2.5). Esta última tem como intuito planificar a partir de uma questão ou de um tema em rima “Vamos representar, para os dados analisar”, tornando-se assim mais dinâmica e atrativa, visto que são inseridos tópicos como: oportunidade de intervenção e elementos transitados de sessões anteriores. Planifica-se para atingir os objetivos no final, enquanto a planificação linear é feita através dos objetivos.

Desta forma, aquando da planificação, definiram-se “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (ME, Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Contudo, tendo em conta as necessidades do grupo em EPE e as suas características, as planificações foram realizadas de forma a dar resposta às necessidades de cada um, visando sempre o projeto da sala.

No que diz respeito ao 1º CEB, planejou-se tendo sempre em conta algumas características, apelando assim à participação da turma. À semelhança do que foi referido no ponto anterior (Observação), os alunos, às quartas-feiras, tinham uma manhã agitada e, devido a este aspeto, as estagiárias planejavam atividades dinâmicas e atrativas com a finalidade de motivar a turma (Anexo V; 7).

É de salientar que todas as planificações foram elaboradas com base nos documentos do ME, nomeadamente as metas de aprendizagem e as OCEPE (Anexo III; 2). Estes foram os documentos que sustentaram toda a prática, pois serviram de base para identificar os objetivos que era pretendido que se alcançasse nas diferentes áreas curriculares.

Outras das planificações elaboradas destinaram-se às manhãs recreativas na instituição (Anexo III; 2.3). As estagiárias tiveram a oportunidade de planificar o Dia de Santa Paula e a sua comemoração através de um teatro, o Dia da Primavera com uma gincana no Palácio de Cristal, a introdução da Caminhada para a Quaresma através de uma história e, ainda, o Dia Mundial da Criança com diversas atividades tais como: jogos, pinturas faciais e remodelação do quadro da instituição.

Relativamente à instituição de 1º CEB, as estagiárias tiveram a oportunidade de dinamizar o Dia de São Martinho (Anexo V; 8), apresentando uma dramatização da lenda. Outro dos momentos que tiveram a oportunidade de assinalar foi o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (Anexo V; 9). Estas duas intervenções foram dirigidas a todas as turmas do 1º CEB. Além disso, as estagiárias tiveram oportunidade de acompanhar a sua turma na festa de natal da instituição (Anexo V; 10).

Sendo assim, é relevante, para o professor do 1º CEB, planificar as suas aulas de modo a antever as situações que poderão surgir, tais como questões inesperadas, dúvidas relativas à matéria lecionada e respostas com que os professores poderiam não estar a contar. Para proceder à planificação das atividades/aulas é importante, como foi referido no ponto anterior, uma observação atenta e cuidada. Só assim a planificação estará de acordo com aquilo que é desejado pelo grupo/turma e corresponderá ao expectável.

Ao longo do estágio em 1º CEB, a estagiária considerou a planificação como um desafio, isto porque fazia sempre intenção de adequar as aulas aos alunos, levando-os a participar e a estar integrados. Para que isto acontecesse, era necessário conhecê-los e perceber quais as estratégias e os recursos que funcionavam na turma. A mestranda procurava encontrar sempre atividades e desafios novos, porém, quando estes já eram conhecidos pela turma, começava a perder o interesse, levando assim a estagiária a uma pesquisa constante para motivar e surpreender os alunos.

Planificar torna-se, assim, um elemento essencial para o educador/professor, para que as suas crianças se sintam guiadas e consigam prever acontecimentos.

2.3 Agir/Intervir

Trabalhar em metodologia de projeto ocupou a maior parte do currículo na sala dos 4 anos. Assim, a maior parte das atividades era desenvolvida no âmbito do projeto lúdico “Os Países e as Palavras”. A metodologia de projeto “dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p.5). Deste modo, o ambiente educativo foi mais facilitador, pois este tornava-se mais flexível e dinâmico. A metodologia de projeto é processual, permitindo uma aprendizagem progressiva, cooperativa e possuindo determinadas características, tais como: a flexibilidade, a intencionalidade, a vantagem de possuir um tempo e espaço próprio, com dinamismo e com um carácter global, complexo e criativo.

Relativamente ao agir, fase bastante importante para o relatório, pois identifica todo o trabalho concretizado ao longo do período de estágio, é possível começar por identificar a metodologia de projeto. Segundo Lilian Katz & Sylvia Chard (1997), a metodologia de projeto é constituída por diversas fases, sendo que a primeira fase corresponde ao planeamento e arranque, a segunda fase é caracterizada pelo desenvolvimento do projeto e, por último, a terceira fase, diz respeito à divulgação e avaliação do projeto.

Na sala onde foi vivenciado o estágio, o projeto surgiu a partir de uma história lida pela educadora, denominada “As três palavras perdidas”. Após este momento, as crianças terão ficado com dúvidas acerca de como as pessoas nos outros países falavam. Partindo desta questão, as crianças começaram por desenvolver uma série de questões e organizar o seu pensamento, de modo a perceber quais as oportunidades que tinham para esclarecer essas dúvidas.

Passando à segunda fase, as crianças deram início ao desenvolvimento do projeto através de pesquisas feitas pelas mesmas com os seus familiares. Já em sala, começaram por registar como surgiu o projeto, onde explicavam que tinha surgido através da história e o que tinham descoberto através da mesma. Segundo Albuquerque (2000), as histórias, além de serem fontes de experiências e contribuírem para a formação dos que as ouvem, são também um instrumento educativo, através do qual se consegue ampliar o horizonte da criança, aumentar o seu conhecimento do mundo e também enriquecer a sua linguagem.

Após esse registo, o grupo demonstrou interesse em saber mais sobre países e questionaram a equipa pedagógica sobre as bandeiras dos mesmos. Em grande grupo, ficou decidido que haveria um quadro de investigação a ser realizado com o intuito de esquematizar todo o processo e colocar as questões, as hipóteses e as descobertas elaboradas pelo grupo. De modo a dar resposta a essas questões, a equipa pedagógica tentou proporcionar às crianças momentos de descoberta onde estas tivessem um papel ativo, pois podiam sempre intervir e dar, elas mesmas, opinião sobre o que deveria ser feito.

O grupo começou por fazer uma recolha de bandeiras de diversos países para comprovar que não existem bandeiras iguais. Seguida desta recolha, a estagiária levou um mapa-mundo onde estavam evidenciados os países de língua oficial portuguesa. Então, as crianças, tiveram a iniciativa de construir um mapa para a sala. Após este início, o grupo começou a questionar-se sobre como a língua portuguesa teria chegado tão longe e, através de pesquisas na sala e em casa com os pais, descobriram que os portugueses tinham ido de barco até determinados países. Nesta fase, surgiu o interesse, através de questões colocadas pelas crianças, de conhecer qual o meio de transporte utilizado e o que encontraram nesses locais. Assim, é permitido às crianças que estimulem o seu pensamento e as suas competências comunicacionais e relacionais (Portugal & Laevers, 2010). Em pequenos grupos foram descobrindo informação em livros que tinham trazido, em mapas e na internet, com a estagiária.

Perante isto, foi proposto pelo grupo, construir caravelas para a sala e, como já tinham bastante informação sobre os descobrimentos, ficou decidido, em grande

grupo, fazer um livro que contemplasse todas as aprendizagens adquiridas até ao momento. Durante a fase da construção das caravelas, as crianças interrogaram-se sobre o facto de estas flutuarem ou não na água. Assim, para esclarecimento desta dúvida, a estagiária decidiu proporcionar ao grupo uma experiência com diversos materiais, incluindo madeira, para as crianças terem noção do tipo de materiais que flutua e dos que não flutuam. Nesta experiência, mais uma vez, as crianças tiveram um papel ativo, pois eram as próprias a colocar os materiais na água para compreenderem até que ponto os materiais flutuavam ou não e tirar as suas próprias conclusões. No final, foi proposto por um elemento do grupo fazer um registo da atividade com os materiais e afixar na sala.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a equipa pedagógica soube que existia um Museu dos Descobrimentos e propôs uma visita com as crianças. Esta visita tinha a intenção de enriquecer ainda mais o projeto, pois as crianças iriam ver ao vivo tudo aquilo acerca de que tinham pesquisado.

Durante a visita, as crianças demonstravam muita curiosidade e interesse através de questões que iam colocando, como também iam respondendo, com exatidão à medida que eram questionados pelos guias, que estavam devidamente caracterizados segundo a época em questão, pois muita coisa as crianças já sabiam através das pesquisas previamente realizadas por elas (Anexo I, 1.6).

Para finalizar o projeto, as crianças pediram para experimentar as especiarias. Partindo daqui, realizou-se o almoço das descobertas na própria sala. Neste, as crianças participaram ativamente, propondo a decoração da sala e descobrindo por si mesmas as especiarias.

É de salientar todo o interesse e empenho demonstrados pelo grupo ao longo do projeto. Por vezes, foi necessário arranjar estratégias e dinâmicas para que o grupo não perdesse entusiasmo pelo que estava a ser feito, devido às atividades da instituição. Após essa fase de interrupções, foi possível ver o empenho das crianças tanto na sala como em casa, pois todos os dias a equipa pedagógica era abordada pelos pais a questionarem o que tinha sido feito, uma vez que as crianças iam sempre contar em casa como estava a decorrer o desenvolvimento do projeto.

Para além do projeto, foram proporcionadas às crianças outro tipo de atividades, onde estas pudessem participar e construir o seu conhecimento. A nível das áreas, houve uma pequena intervenção relativamente à área da casinha, pois as crianças tinham bastantes materiais e a estagiária optou por conversar, em pequeno grupo, e perceber até que ponto eram necessários tantos géneros alimentares (Anexo III; 5). Posto isto, o grupo percebeu que faltavam alguns elementos na parte da alimentação, como a água e os legumes, então foi proposta pelos mesmos uma alteração a esse nível. Quanto à área da plástica, foi necessário intervir logo no início

do estágio, pois esta área foi bastante procurada pelas crianças. Assim, para que fosse possível contornar esta situação, decidiu-se, em unanimidade (educadora, crianças e estagiária), implementar o uso dos colares para a plasticina, de modo a ser mais fácil as crianças perceberem que, naquele espaço, também havia um limite, tal como nas outras áreas.

No fim desta semana a estagiária colocou questões às crianças, tais como: “Acham que existe lugar para todos os meninos estarem a trabalhar com a plasticina ao mesmo tempo?”, para perceberem se estas sentiam que deviam ser tomadas medidas. As crianças refletiram e chegaram à conclusão pretendida pela educadora e estagiária. No fim da manhã, em grande grupo, a estagiária falou com as crianças e questionou-as sobre como resolver aquela situação e, as crianças, sendo bastantes perspicazes, deram a ideia de se fazerem colares para esta área tal como têm nas restantes. Deste modo o problema foi solucionado (Anexo I; 1.7).

É de salientar também que, ao longo do estágio, foram sempre propostos momentos de interajuda, pois quando uma determinada criança não era capaz de realizar alguma tarefa, como por exemplo definir a sua mão esquerda ou conseguir afiar um lápis corretamente, a estagiária intervinha perguntando "Quem quer ajudar?".

Uma vez que um dos princípios gerais mencionados nas OCEPE passa por “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas diferenças individuais”, a estagiária tomou a postura de mostrar o que é ajudar sem criticar (ME, 1997, p.15). Assim, Bessa & Fontaine (2002), defendem que “a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa da promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados” (Bessa e Fontaine, 2002, p.85).

Ao longo da prática pedagógica em 1º CEB, foram várias as atividades dinamizadas pelas estagiárias. Todas estas atividades foram previamente planificadas, sempre com base na observação feita na primeira semana de estágio e seguindo as diretrizes dos professores cooperantes. Estas tinham o intuito de envolver os alunos na sua aprendizagem, instruindo, assim, um papel de construtores ativos do conhecimento.

As aulas proporcionadas tentaram ser sempre dinâmicas e atrativas para envolver os alunos. Apesar de serem necessárias aulas onde o método expositivo prevalecia, a estagiária tentava sempre integrá-las com atividades mais lúdicas. Através de pesquisas efetuadas, foi possível utilizar recursos como o *EdiLim*, onde eram propostas fichas de trabalho mais interativas e o *Goanimate*, que proporcionava diálogos aos alunos para estes se sentirem motivados ou para identificarem alguma característica gramatical (Anexo V; 11).

Com o intuito de fomentar a leitura nos alunos, a instituição propõe aos mesmos que abordem determinados contos (Anexo V; 12). Sendo assim, as

estagiárias seguiam a planificação, apresentando os autores dos livros através de vídeos elaborados pelas mesmas, de modo a criar mais expectativa nos alunos (Anexo V; 13). Através desta atividade, foi proposto aos alunos, no último livro que a estagiária abordou, um momento de previsão, onde estes pudessem comentar o que achavam que o livro lhes reservava, bem como o modo como gostavam que o livro fosse abordado (Anexo VII).

Quanto às revisões, eram sempre planeadas através dos objetivos indicados pelos professores cooperantes. Para que os alunos ficassem mais interessados, foram sempre propostas atividades diversas, como fichas interativas, quizzes, jogos gramaticais, atividades cronometradas (Anexo V; 14), entre outros (Anexo V; 7). Uma atividade na qual foi notória a participação da turma, foi o jogo das sequências no exterior (Anexo V; 15). Os alunos estavam motivados e entusiasmados, pois estavam a aprender e construir conhecimento no local onde costumam brincar.

Outra atividade em que foi notável o empenho, entusiasmo e dedicação dos alunos, foi quando a estagiária propôs à turma uma aula experimental. Esta tinha o intuito de abordar o tema “Saúde do meu corpo”. Durante a aula, os alunos tiveram a oportunidade de “socorrer” os colegas, pois teatralizavam cada caso. Os alunos tinham à sua disponibilidade todo o material de primeiros socorros. Cada grupo escolhia quais os materiais necessários para a sua representação, tendo em conta os casos (hemorragias, mordeduras de animais, queimaduras, entre outros) (Anexo V; 16). Após a atividade, como ainda restava algum tempo, a estagiária decidiu fazer a avaliação, embora não estivesse planificado. Os alunos afirmaram ter gostado muito e que esta foi muito útil: “Gostei de participar. Se fizermos assim estamos preparados para o futuro”; “Quando acontecer algo ao meu irmão, a mim ou aos meus pais já sei como fazer”.

Em suma, este foi mais um desafio proporcionado pelo estágio em 1º CEB. Ao longo da profissionalização, devemos estar atentos a todas as estratégias utilizadas, para mais tarde sermos capazes de resolver os imprevistos surgidos no dia-a-dia com maior facilidade.

Quando era possível, a estagiária tentava adequar os conteúdos a diferentes estratégias, pois, de início, os alunos ficavam interessados. Porém, com o passar do tempo, como já era algo conhecido, acabavam por perder o interesse. O professor deve estar sempre atento à reação das crianças, como tal, este era sempre um ponto fulcral na preparação das atividades. A estagiária, quando percebeu que a exposição de matéria através do PowerPoint já não estava a surtir efeito, alterou e diversificou o modo de lecionar a matéria com turma.

Uma das estratégias que a turma gostava muito de executar, era o trabalho em grupo, porém, estes ainda não tinham comportamentos adequados. Por isso, ao início, a estagiária tinha algum receio de não conseguir liderar a turma, mas arriscou e só com trabalho e empenho, a estagiária e os alunos são capazes de se adequar e conseguir trabalhar em harmonia (Anexo V; 4; 17). O trabalho em grupo é fundamental, pois os alunos devem começar desde cedo a saber ouvir as opiniões dos outros e saber aceitá-las. Através do trabalho de grupo, foi possível trabalhar conteúdos como organização e tratamento de dados, os alunos construíram gráficos de barras com as características de cada um.

Tal como na EPE, o envolvimento parental é importante, portanto, na disciplina de Estudo do Meio, foi possível intervir com a família, através da elaboração da árvore genealógica e da construção da linha de tempo da família com acontecimentos importantes. No final desta atividade, todos os alunos tiveram oportunidade de apresentar os seus trabalhos (Anexo V; 18).

Durante as atividades e a correção das mesmas, muitas vezes, os alunos iam ao quadro realizar a sua correção e a estagiária utilizava a estratégia de o aluno, naquele momento, passar a ser o professor, assumindo assim a função de explicar à turma o exercício (Anexo V; 2). Através desta dinâmica, o aluno aprende a saber exprimir-se em público, assim como a ajudar os seus colegas. Por vezes, também era importante esta chamada ao quadro, pois os alunos que tinham mais dificuldades e/ou dúvidas, podiam esclarecê-las com a ajuda dos seus colegas e professoras.

Em suma, é de salientar que todo este conjunto de atividades foi fulcral para o processo de desenvolvimento dos alunos, assim como o desenvolvimento da estagiária, pois juntos todos aprendem. Assim, a estagiária considerou que proporcionou aprendizagens significativas à turma, apelando sempre à construção ativa de conhecimento, assim como ao pensamento crítico. Segundo Gonçalves, “educar para a reflexão como meta e meio de formação, pressupõe a construção de um pensamento lógico, reflexivo, rigoroso, crítico, criativo, cuidado, contextualizado e autocorrigido” (Gonçalves, 2006:106); foram estes os pontos que a estagiária tentou desenvolver e adequar as atividades ao longo da prática pedagógica.

Segundo Harlen & Qualter (2006), o importante é que nas próprias intervenções se opte por uma postura de intencionalidade pedagógica, percebendo como cada criança se sente, se está a compreender e se está a adquirir algum tipo de conhecimento.

Tendo isto em conta, no tópico seguinte, a estagiária passará a explicar a avaliação que foi realizada, tanto ao nível das aprendizagens propostas, como a avaliação realizada no seu progresso enquanto aprendiz.

2.4 Avaliar

Quando se fala em educação, é fundamental ter sempre presente a avaliação, pois este processo deve estar interligado para que se possa progredir e, simultaneamente, reajustar aquilo que não foi feito corretamente ou de forma adequada ao grupo em questão.

Deste modo, a avaliação é entendida como um fator integrante e deverá fazer parte da intervenção educativa de qualquer profissional da educação, uma vez que “é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (ME, Circular N°4, 2011, p.1).

A avaliação é da responsabilidade do educador/professor e consiste numa atividade de reflexão sobre a sua prática (Rosales, 1992); contudo, as próprias crianças também deverão estar vinculadas à mesma, para que possam ter uma noção das suas competências e daquilo que poderão vir a aprender ou que já aprenderam.

Na educação pré-escolar, avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação, para que seja possível adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador, pois “a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997, p.27).

Relativamente ao estágio em Educação Pré-Escolar, a avaliação formativa foi a mais utilizada, uma vez que se foca em todo o processo da aprendizagem e não só nos resultados obtidos. Este tipo de avaliação dá à criança um *feedback*, pois demonstra como está a decorrer o seu processo de desenvolvimento e a sua capacidade de aquisição das aprendizagens, através de instrumentos de avaliação adequados tanto à criança como ao grupo. Este tipo de avaliação esteve constantemente implícito quer nas atividades planificadas, quer no projeto, de modo a perceber o que aprenderam, o que mais gostaram ou o que não gostaram tanto.

Quanto ao 1º CEB, o processo de avaliação contempla várias modalidades, sendo elas, a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. No que contempla a avaliação diagnóstica, esta pretende facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e reajustando as estratégias de ensino utilizadas. Esta avaliação, normalmente, realiza-se no início do ano de escolaridade, ou sempre que os professores sintam necessidade de perceber até que ponto os alunos têm as bases suficientes ou se necessitam de algum reforço de matéria.

Quanto à avaliação formativa, esta é a principal modalidade de avaliação, pois assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da

aprendizagem, recorrendo a vários instrumentos de recolha de dados, tais como: fichas de avaliação formativa, trabalhos significativos e grelhas de observação do desempenho global do aluno. Esta avaliação “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver” (MEc, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Por último, a avaliação sumativa, que ocorre no final de cada período, caracteriza-se pela descrição dos conteúdos que foram atingidos e aqueles que ainda devem ser trabalhados. Assim, através de registos de observação e listas de verificação, foi possível avaliar se os conteúdos ficaram bem explícitos e, caso isso não acontecesse, poderiam e deveriam ser revistos. Deste modo, é fundamental avaliar todo o processo de aprendizagem para conseguir compreender se os alunos corresponderam ao expectável. É ainda de salientar que os alunos, ao longo da prática pedagógica das estagiárias, também tiveram oportunidade de se avaliar e avaliar as atividades em que foram envolvidos.

Com o intuito de dar voz aos alunos, a estagiária propôs que estes avaliassem alguns momentos da sua aprendizagem, sendo eles: a experiência da “Garrafa Chuveirinho” (Anexo V; 19), a aula dos “Problemas matemáticos” (Anexo V; 20), a aula “Socorristas por um dia” e o objeto pedagógico contruído pelas estagiárias denominado “Casa dos Mochos” (Anexo VI). Assim, estes sentiam-se motivados e percebiam que é importante avaliar, para todos conseguirem melhorar e, ao mesmo tempo, perceber o que gostaram mais e o que gostariam que tivesse sido diferente.

Tal como foi referido no Capítulo II, nas metodologias de intervenção, uma forma de recolha de dados que auxiliou a estagiária neste tipo de avaliação das crianças, foram as grelhas de avaliação. Este instrumento de recolha de dados tinha por base diversos objetivos estabelecidos juntamente com a planificação. Exemplo disso, foi a experiência realizada com as crianças para verificar se as naus flutuavam ou não, na qual a estagiária abordou o tema, de forma a perceber o ponto de situação relativamente aos conhecimentos já adquiridos pelo grupo (Anexo III; 1.3). Para isso, realizou o preenchimento de uma grelha, passando depois para a realização da atividade. No final, voltou a utilizar a grelha para que as crianças registassem o que tinham achado e aprendido com a realização da experiência.

Para além disto, ao longo do estágio em EPE, de quinze em quinze dias, era feita uma avaliação das semanas, o mesmo acontecia em 1º CEB. Esta avaliação permitia perceber até que ponto a planificação tinha sido cumprida, de modo a saber gerir o tempo, a adequar melhor as estratégias ao grupo/turma e a compreender se as aprendizagens tinham sido significativas ou não. Através da avaliação, foi possível identificar quais os problemas a ser resolvidos, bem como encontrar soluções para os

resolver (Anexo VIII). Deste modo, a avaliação passava também por um processo de reflexão que, para a estagiária, ajudou bastante na construção das planificações posteriores e nas estratégias a adequar.

Segundo Beane (2002), os futuros profissionais em educação, ao avaliar e refletir sobre as suas vivências durante a prática pedagógica, lidam com problemas e questões que podem surgir na sua prática profissional futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última fase do relatório serão referenciados alguns aspetos relativos à prática profissional, entre eles, a importância da mesma e o essencial daquilo que foi aprendido durante os estágios, com o intuito de a estagiária ser capaz de evoluir numa lógica de procura constante em fazer mais e melhor, em prol de aprendizagens bem-sucedidas.

Ao longo do curso de mestrado, a intenção da formanda era a de instruir-se mais, conseguir colocar em prática o que aprendeu, durante o seu percurso académico e, acima de tudo, adquirir conhecimentos através das experiências vivenciadas.

Durante todo o percurso académico, os docentes foram sempre alertando para a posição do educador/professor, defendendo que este deve ser investigador, pois só assim é possível que esteja atento à mudança, com o intuito de conseguir adequar uma prática pedagógica aos dias de hoje, motivando as suas crianças para a aprendizagem. Por isso, “as estratégias de aprendizagem são um dos factores mais determinantes do sucesso e da qualidade de aprendizagem” (Duarte, 2012, p.81).

No início dos dois estágios, foi necessário consultar documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, como já foi referido no Capítulo III. Esta consulta dos documentos foi essencial, visto que neles estão mencionadas quais as bases, os valores e a organização das instituições, que permitiram à estagiária conhecer os contextos e enveredar por uma prática pedagógica adequada a cada instituição.

Ao longo deste percurso, foram adquiridas e trabalhadas várias competências, tais como: o saber observar, refletir, intervir e avaliar. Inicialmente, foram enfrentadas dificuldades, visto que existiam sempre dúvidas referentes à observação, não sabendo ao certo o que observar em relação à EPE; porém, no 1º CEB, essa dificuldade foi ultrapassada e, desde o início, a estagiária compreendeu a dinâmica. Contudo, com a

ajuda das orientadoras cooperantes, este processo foi-se tornando mais simples e até mais interessante, pois, através da prática, foi possível compreender como o fazer. Deste modo, a observação, que era um dos pontos em que a estagiária sentia mais dificuldade, tornou-se um ponto fulcral e imprescindível, pois só assim era possível refletir e reformular a sua intervenção.

Quanto à planificação, esta sempre foi elaborada de acordo com o que as crianças mostravam necessitar e solicitavam em relação à EPE. No que toca ao 1º CEB, a planificação era construída através das diretrizes facultadas pelos professores cooperantes e, deste modo, a estagiária tentava adequar-se aos recursos de que dispunha, de modo a criar uma motivação nos alunos para aprender.

Uma das grandes aprendizagens, foi o facto de a estagiária compreender a necessidade de planificar mas, acima de tudo, perceber que uma planificação é flexível, visando e colocando, assim, em prática o currículo emergente. Deste modo, a estagiária compreendeu que a planificação não pode ser muito extensa, visto que nem sempre o grupo/turma corresponde às expectativas e nem sempre é possível cumprir a planificação. Sendo assim, é importante um educador/professor ter em posse diversas estratégias para as conseguir implementar quando a planificação não estiver a resultar. Este aspeto foi algo que, ao início, parecia um pouco complicado, porém, com a prática, começa a ser mais fácil tornando-se até desafiador.

No que diz respeito à intervenção, quer a nível de EPE como de 1º CEB, foi sentido um clima de desafio por parte de todas as pessoas envolvidas, pois quando era necessário planificar, para ambas as valências, a questão que pairava era: “como vou surpreender aquelas crianças?”, ou seja, era sempre um desafio planificar e, acima de tudo, colocar em prática a planificação previamente elaborada. Ao longo dos dias, em ambas as valências, as ideias iam-se esgotando à medida que o grupo/turma as conhecia e perdia o interesse. Deste modo, surgiam novos desafios, pois a estagiária necessitava de descobrir ferramentas inovadoras, capazes de cativar e motivar as crianças a participar na sua aprendizagem.

A motivação para a competência é fundamental na adaptação dos seres vivos ao meio, instigando e activando o comportamento no sentido da mestria, através da procurar activa de instrumentos, experiências e resultados optimizados (Faria, 2008, p.77).

Sendo assim, é importante referir que, um profissional em educação deve estar em constante atualização, pesquisando ferramentas e criando objetos que possam ser úteis e motivadores para uma boa prática pedagógica. Outro ponto fulcral prende-se com a observação, pois só assim é possível compreender que um determinado método já não está a ter o resultado que era esperado e é necessário mudar.

Quanto à avaliação, a estagiária procurou sempre fazê-la após as atividades, de maneira a melhorar a sua intervenção, procurando perceber, através de conversas informais com a educadora/professora, o que correu bem e o que podia ter corrido melhor, com o intuito de promover um bom desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Relativamente à prática profissional, esta foi, sem dúvida, um ponto forte ao longo deste ano formativo, pois foram desenvolvidas diversas competências: como a confiança em si mesma, o controlo na gestão do grupo/turma e a eliminação dos medos e receios de falhar, sentidos no início do estágio.

Considerando como lacunas os medos que posso ter durante a prática profissional, posso então enumerar como lacunas certas reações a ter com as crianças relativamente ao seu comportamento e atitudes, o meu receio de não alcançar as minhas expectativas e o medo de me deparar com situações em que me sinta incapaz de tolerar o grupo (Anexo I; 1.8).

Deste modo, foi possível que a estagiária se dedicasse única e exclusivamente às suas crianças, resultando assim num crescimento a nível pessoal e profissional, o que contribuiu para uma boa prática pedagógica. Tal como defende Jacinta Moreira (2010) “tornar-se professor é um processo longo e complexo, pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente escolhe trilhar, traçando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional” (Moreira, 2010, p.23).

No que respeita à continuidade pedagógica, a estagiária compreende que esta é um fator importante, pois o educador já conhece a criança e, assim, é mais fácil a adaptação desta ao contexto. Sendo assim, esta nova oportunidade de formação na educação permite “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado” (ME, Decreto Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, p.1320). Contudo, apesar dos aspetos positivos, também existem aspetos negativos, tais como o “rótulo” que poderá ser colocado a cada criança. Um educador que tenha um grupo desde os três anos e prossiga com o mesmo para o 1º CEB, deve ter cuidado com as ideias e expectativas que cria com cada aluno. Assim, deve tentar ser imparcial e não formar, desde início, juízos de valor, pois os seres humanos estão em constante mudança, ou seja, um aluno que possa ter dificuldades numa área, não quer dizer que as poderá ter sempre. Os profissionais de educação devem considerar cada criança/aluno como um indivíduo suscetível a mudanças e alterações, tanto a níveis comportamentais como a níveis escolares.

Após esta experiência, a estagiária reconhece que ainda existem aspetos a serem melhorados; contudo, como já foi referido, também se ultrapassaram medos e receios. A concretização destas práticas pedagógicas reflete assim as oportunidades

de crescimento a nível pessoal e, sobretudo, a nível profissional, obtendo assim o sucesso desejado, “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação” (Estanqueiro, 2010, p.11).

Em suma, nestes dois períodos de estágio, a estudante vivenciou momentos e experiências desafiantes. Tal como defende Fernando Gonçalves (2006, p.9) “ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da inquietude provocada pela irrepitibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal”. Com esforço, conhecimento e dedicação, tudo se alcança. Aliás, as experiências passaram a fazer parte da sua vida e marcaram os seus primeiros passos como uma futura profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A hora do conto – Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- ARAÚJO, J. (2011). *A busca da excelência*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo de educação democrática*. Lisboa: Plátano Edições.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BESSA, N. & FONTAINE, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORGES, C. & FERNÁNDEZ, O. (2014), *A formação inicial de professores: Olhares e perspetivas nacionais e internacionais*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- CABANAS, J. (2012). *Teoria da educação- Concepção antinómica da educação*. Porto: Asa.
- CEREZO, S. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - A Expressão psicomotora*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- DUARTE, A. (2012). *Aprender melhor - aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FARIA, L. (2008). *Motivação para a competência – O papel das concepções pessoais de inteligências no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic.
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- FERNANDES, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M. & SANTOS, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- FLORES, M. & COUTINHO, C. (2014). *Formação e trabalho docente-tendências e desafios atuais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000), *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GONÇALVES, D. (2006). Da Inquietude ao Conhecimento, *Saber Educar* Nº 11. Porto: ESE de Paula Frassinetti, (pp. 101 – 109).
- GONÇALVES, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Vigo: Universidade de Vigo.
- GONÇALVES, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ, (2002). *O movimento da escola moderna*. Porto: Porto Editora.
- GOUVEIA, J. (2007). *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos*. Braga: Exponente.
- HAIGH, A. (2010). *A arte de ensinar: Grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- HARGREAVES, A. (2003). *O ensino da sociedade do conhecimento – a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HARLEN, W. & QUALTER, A. (2006). *The teaching of science in primary schools*. London: FISH Books.
- HELM, J. & BENEKE, S. (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artemed.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.
- MOREIRA, J. (2010). *Portefólio do professor – O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- MOYLES, J. (1994). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- MOYLES, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- NICOLAU, M. (1993). *A educação pré-escolar: fundamentos e didáctica*. São Paulo: Editora Ática.
- NIZA, S. (1996). O modelo curricular da educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- PALHARES, J.; TORRES, L. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Famalicão: Húmus.
- PAPALIA, D. et al (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto Editora: Porto.
- PONTE, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- PORTUGAL, G. & LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar, Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMALHO, R. et al. (2014). A formação de professores. A relação educativa baseada em valores, saberes e práticas de referência. Comissão dos 50 anos da ESEPF (Org.) *Memórias e rumos*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. (pp.99-102).
- RIBEIRO, D. (2001). A prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. *Revista Toques Formativos – Contributos para a educação de infância*, N°7, (pp. 10-15).
- ROBINSON, K. (2010). *O elemento*, Porto: Porto Editora.
- ROGERS, C. (1997). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Portfólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SILVA, B. & CRAVEIRO, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das práticas na educação de infância: considerações sobre a prática. *Revista Zero-a-seis*. (pp. 1-53).
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças dos três aos oito anos*. Porto Alegre: Artemed.
- VIEIRA, C. & VIEIRA, R. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget.
- TORRES, J. (2002). La educación en tempos de neoliberalismo. La contrucción de la escuela pública como institución democrática. O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação, *Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- TRINDADE, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TRINDADE, R.; COSME, A.; BALDAIA, A. (2001). *Pensar o ensino básico*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia: em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.

Legislação

Ministério da Educação, Decreto-lei nº46/86 de 14 de outubro
Ministério da Educação, Decreto-lei nº5/97 de 10 de fevereiro
Ministério da Educação, Decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril
Ministério da Educação, Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto
Ministério da Educação e Ciência, Decreto-lei nº 51/2012 de 5 de setembro
Ministério da Educação e Ciência, Decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho
Ministério da Educação, Circular N°4/DGIDC/DSDC/2011
Ministério da Educação, Regime de autonomia, Artigo nº9

Webgrafia

Paiva, R. <http://www.clinicadaeducacao.com/blog/topo/2013/05/a-escola-promotora-de-talento/> (última consulta 03/02/2015 23:13)

Documentos consultados

Projeto Educativo da instituição de EPE, 2006
Regulamento Interno da instituição de EPE, 2013/2014
Plano Anual de Atividades da instituição de EPE, 2013/2014
Projeto Educativo da instituição do 1ºCEB, 2012/2015
Regulamento Interno da instituição do 1ºCEB, 2012/20215
Plano Anual de Atividades da instituição do 1ºCEB, 2012/2015

ANEXOS

Anexo I- Reflexões

1.1 Espaços-Materiais- 1 de março de 2014

Ao longo desta reflexão a estagiária irá abordar os seguintes temas: os espaços, a respetiva localização e os materiais que podemos encontrar em cada área.

“O espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho” (Zabalza, 1996, p.256).

Segundo o livro *Educar a Criança* de Mary Hohmann e David Weikart (2009), a sala deverá estar dividida nas seguintes áreas: área da areia e da água, área dos blocos, área da casa, área das atividades artísticas, área dos brinquedos, área dos livros e da escrita, área do trabalho com madeira, área da música e do movimento e área de exterior. Na sala onde a estagiária se encontra, a área da areia e da água, a área do trabalho com a madeira e a área da música e do movimento não se encontram presentes. Porém, na sala polivalente podemos encontrar instrumentos musicais e equipamento para as sessões de movimento.

Relativamente às outras áreas, estas devem estar “claramente delimitadas, de modo a que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma” (Zabalza, 1996, p.257).

Começando pela área dos blocos, esta encontra-se num espaço amplo e central, onde as crianças podem fazer as suas construções. De modo a definir o espaço, este tem uma tapete não rugosa que facilita a limitação do espaço e ajuda a reduzir o barulho. Quanto ao tipo de materiais, estes devem ser “abundantes, servirem de base a uma grande variedade de actividades e de brincadeira e reflectirem a vida das famílias das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.218). Neste caso podemos encontrar diversos materiais como: materiais de construção (grandes blocos, blocos de formas, blocos pequenos, materiais de separar e encaixar

(carros e camionetas), materiais de encher e esvaziar (caixas, cestos e pequenos veículos) e materiais de faz-de-conta (carros e caminhões, bonecas e bonecos). Na área não existem fotografias de construções em bloco.

Esta área pode melhorar os seguintes aspetos: ordenar e classificar os blocos segundo cores, tamanhos e tipo de blocos, acrescentar materiais à área, como blocos de cartão, caixas de empacotar, camionetas de cargas e descargas e fotografias das suas construções.

Relativamente à área da casinha, esta encontra-se próxima da área dos blocos, de modo a que as crianças possam estar em interação entre estas duas áreas. Relativamente aos materiais, estes “incluem instrumentos de cozinha e de todo o tipo de materiais para brincadeiras de faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2011, p.189), como: equipamento para cozinhar e comer (frigorífico, lava-loiças, garfos, facas, colheres, tachos, panelas, frigideiras, espumadeiras, espátulas, panelas de vários tamanhos, copos, rolo da massa, pratos de sopa e rasos, toalhas de mesa, caixas, latas), materiais de faz-de-conta e de dramatização (bonecas, animais de peluche, camas de bonecas, coberto cobertores, roupas, vassoura, chapéus de cozinheiro, aventais, copos, palhinhas), materiais típicos da vida doméstica refletindo a vida das famílias das crianças (cobertores, lençóis, almofadas). Quanto aos utensílios de cozinha verdadeiros e fotografias de apoio estes são inexistentes nesta área.

Esta área pode melhorar os seguintes aspetos: ordenar os tipos de alimentação, definir quais os alimentos que fazem bem à saúde das crianças através da construção da roda dos alimentos, visto que todos os dias as crianças trazem para o reforço da manhã e para o lanche bolachas de chocolate, leites com chocolate ou sumos, entre outros alimentos prejudiciais à saúde. A nível de material, a área da casinha pode ser equipada com materiais como um maior número de recipientes para cozinhar, para colocar alimentos e seriar, trabalhando deste modo o domínio da matemática, fotografias das suas casas e famílias, entre outros materiais que as crianças digam que necessitam para um bom funcionamento área.

Quanto à área das atividades artísticas, esta localiza-se numa zona de luz natural, o chão é fácil de limpar e existem espaços onde as crianças podem expor os seus trabalhos. A nível de materiais está bem equipada, pois tem: materiais de pintura e de impressão (pincéis, aguarelas, cavaletes, pratos de plástico ou tinas, esponjas, toalhas, jornais), material de escritório (agrafadores, furadores, cola branca, fita-cola transparente, fita adesiva, clips e molas, elásticos, linha, cordas, atacadores, agulhas com entradas grandes, fio), materiais para moldar e moldes (diversos tipos de plasticina, barro para modelar, acessórios de modelagem – facas de plástico, rolos de massa, cortadores de massa de bolos), materiais para colagem (tecido, feltro, botões, palhinhas, pedaços de esferovite, embalagens de ovos, carrinhos de linhas, alfinetes, bolas de algodão), materiais para desenhar e cortar (lápiz de cera, lápis comuns, de carvão, lápis de cores, canetas de feltro, marcadores, giz, tesouras).

Esta área pode melhorar no seguinte aspeto: colocar os materiais de modo a que as crianças tenham fácil acesso. Um dos problemas que a estagiária reparou que estava a surgir era a falta de organização nesta área, relativamente à plasticina, pois foi uma novidade que a educadora introduziu na sala e as crianças ficam bastante entusiasmadas, não conseguindo perceber que não podem estar todas a brincar com a plasticina. No que respeita à área dos brinquedos este é um “local onde as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.199), por isso esta área deve encontrar-se

longe da área dos blocos e da casa. Porém, na sala onde a estagiária se encontra isto não se verifica. Nesta área existem materiais de classificar e de pequenas construções (contas, cordas, botões, berlindes, conchas, pedras, pinhas, ementas, colheres de pau, caixas) e materiais de montar e desmontar (blocos de encaixe, figuras de encaixe, puzzles, brinquedos de madeira). Quanto aos materiais de faz-de-conta, como os comboios de madeira, cidades, quintas de madeira e famílias de ursos podem ser recriados entre a estagiária e as crianças, tal como os jogos de cartas simples, cartas de jogos de memória e dominós.

Segundo Mary Hohmann e David Weikart (2009), a área da leitura e da escrita deve estar próxima da área das atividades artísticas de modo a que as crianças possam acrescentar materiais de escrita sempre que possível. Na sala onde a estagiária se encontra este facto comprova-se, pois estas duas áreas estão relativamente próximas de modo a facilitar esta interação. Quanto a materiais como os livros de imagens, livros com temas típicos e característicos, livros de poesia, livros sobre conceitos, livros sobre o alfabeto, estes encontram-se em grande número nesta área. Alguns destes livros não estão na estante da biblioteca, pois as crianças ainda têm dificuldade em manuseá-los e alguns estão estragados devido à falta de cuidado por parte do grupo. Deste modo, a estagiária prevê que brevemente irá abordar as regras de estar na biblioteca com as crianças, de modo a que estas reflitam sobre o seu comportamento ultimamente e que tipo de materiais é que cada um podia trazer ou fazer na sala para enriquecer a biblioteca. Quanto aos bonecos, para complementar a área da biblioteca, tem uma tela referente ao livro *A que sabe a lua* que foi a estagiária do ano passado que realizou com as crianças. No que diz respeito aos materiais de escrita, a sala está equipada com papel liso, cadernos, lápis coloridos, autocolantes.

Para além destas áreas, segundo o livro *Educar a Criança*, a sala onde a estagiária se encontra tem mais uma área, denominada por *Área do Castelo*. Desta área faz parte um castelo, animais de plástico e de pano, uma casinha de bonecas pequena e caixas para arrumação. Esta área

encontra-se entre a casinha e os móveis, é uma área pequena e resguardada, para a qual, segundo a estagiária observou, só vão as crianças que procuram um espaço mais sossegado e retirado do grupo. Um dos entraves é que este espaço tem pouca visibilidade para a educadora e a estagiária e, em termos de luz solar é muito reduzida, o que resulta num problema, podendo ser solucionado em conversa com as crianças, de modo a que estas entendam que falta ali uma luz.

Quanto à área do exterior esta deve localizar-se num “espaço de campo aberto ou num recinto imediatamente adjacente às áreas lúdicas de interior” (Hohmann M., Weikart D.P. 2011, p.212). As estruturas fixas são compostas por objetos para trepar, como baloiços, brinquedos de balançar presos ao chão, escorregas, árvores e brinquedos com rodas, como veículos.

Segundo Miguel Zabalza (1996), o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto, por isso devemos organizá-lo de acordo com as prioridades das crianças, para que estas estabeleçam interações e consigam ser estimuladas pelo mesmo.

Tendo em conta os aspetos mencionados pelos diversos autores que se pronunciam acerca desta temática, a estagiária considera que, a nível geral, a sala em que se encontra é rica em materiais e nela se vive uma diversidade de aprendizagens que enriquecem a formação pessoal e social da criança.

1.2 Projeto os Países e as Palavras- 5 de junho de 2014

O projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz e Chard, 1997, p.3). Os projetos têm diferentes durações, podendo ser alargados durante várias semanas, ou curtos, durando apenas alguns dias. Durante o desenvolvimento de um projeto desenvolve-se atividades significativas que conduzem à aquisição de novas aprendizagens. Estas atividades devem assentar nos interesses e necessidades das crianças.

O Projeto da sala dos 4/5 anos começou por uma pequena história “As três palavras perdidas”. O Projeto surgiu uma vez que as crianças ficaram intrigadas acerca da forma como as pessoas comunicavam entre si. Ao longo do tempo surgiram questões bastante pertinentes que achamos fundamental registar e daí terá surgido o quadro de investigação. Através de pesquisas e de atividades proporcionadas pela equipa pedagógica, as crianças foram dando resposta às diversas questões.

A metodologia de projeto prima por defender os interesses das crianças e, por isso, ao longo do tempo, o projeto ia evoluindo consoante os pedidos de cada um.

Relativamente às fases do projeto, primeiramente foi levantado o problema e posteriormente propostas as hipóteses para responder às questões. De modo a passar à fase de execução, as crianças iam propondo algumas atividades e, juntamente com as atividades dos adultos, íamos resolvendo cada questão. Ao longo deste processo era notável o envolvimento e entusiasmo das crianças perante as atividades propostas e a motivação que estas demonstravam quando confrontadas com novas aprendizagens.

O projeto terminou com a visita de estudo ao Museu dos Descobrimentos, onde as crianças tiveram a oportunidade de rever os seus conhecimentos e aprofundá-los. Como também descobriram que os portugueses encontraram as especiarias na Índia, fizemos um almoço onde a ementa era Arroz de Açafreão como conduto, leite-creme com canela ou

podim mandarim como sobremesa e sumo de laranja como bebida. As crianças, nestas duas atividades, demonstraram-se bastante interessadas em participar e colocavam questões muito oportunas.

Por fim, conversámos com as crianças sobre a divulgação do projeto e cada uma ia dando ideias, até que chegaram à conclusão que queriam fazer um vídeo onde fosse possível aparecer todas as fases do projeto para que a família e a restante instituição tivessem a certeza que estes foram os participantes ativos, construtores do seu próprio conhecimento.

Ao longo do projeto tentámos envolver os pais para fazerem pesquisas com as crianças para no fim reunirmos toda a informação.

O trabalho de projeto possibilita que todos os intervenientes, adultos ou crianças, compreendam que a “Escola é vida” (Katz e Chard, 1997, p.11). Na escola a criança vive experiências reais, experiências que constituem a sua realidade e que compõem o seu dia-a-dia. Assim, o tempo no jardim-de-infância é aproveitado de várias formas, quer por atividades livres, atividades de trabalho dirigido e ainda atividades de relaxamento. No que se refere à gestão do tempo, a vantagem de trabalharmos em projeto é o fato deste permitir a variação do tipo de exigências com que as crianças se defrontam. O trabalho de projeto é por isso um meio de libertação das mentes das crianças.

1.3 Reflexão da 11ª semana

Relativamente à semana de 1 a 3 de dezembro, a estagiária voltou a assumir o papel de observadora do seu par pedagógico.

Esta semana ficou marcada pelo dinamismo e criatividade, pois foram utilizados diversos recursos, tais como: *edilim*, jogo “quem quer ser aprendiz do corpo humano”, jogo da glória dos números e o jogo do STOP relativamente aos conteúdos gramaticais. Sendo assim, a turma conseguiu obter novas aprendizagens, através de estratégias diversificadas e ativas para os alunos. Durante este período letivo, foi sentida, por parte dos alunos, a vontade de querer trabalhar, participar e saber sempre mais. Na realização de alguns dos jogos acima referidos, os alunos trabalharam em

grupos, levando assim a uma maior entreaajuda. É nestes pequenos momentos que os alunos aprendem a aprender e, assim, é possível mostrar que a escola faz sentido e deve ser um local de máximo interesse. Aspectos tais como o ruído que se faz ouvir entre as atividades, o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades e assumir o controlo da turma são resultado de toda esta dinâmica e devem ser melhorados ao longo de vários anos de experiência. É de salientar que, comparativamente ao início da prática pedagógica, a estagiária não tinha na turma o controlo que atualmente tem, verificando-se assim a sua progressão durante o estágio.

Esta semana ficou também marcada por outro aspeto, o "Dia da pessoa com deficiência", no qual as estagiárias foram desafiadas a proporcionar um dia diferente com o intuito de criar um momento reflexivo aos alunos e os fazer pensar acerca daquelas pessoas e das dificuldades pelas quais estas passam bem como na capacidade que têm em ultrapassá-las.

No que diz respeito ao dispositivo pedagógico que se encontra na sala de aula, as estagiárias levaram os novos desafios para a turma e estes adoraram e mostraram-se bastante entusiasmados com o mesmo. Ao início, sempre que terminavam alguma atividade pediam para ir retirar um desafio, mas, com o decorrer da semana, começaram a interiorizar as regras e perceber quais os momentos em que poderiam ir buscar um desafio e aqueles em que não era permitido, pois estavam a corrigir exercícios ou a meio de uma atividade importante para a turma. Assim, as estagiárias conseguem sentir um ambiente propício para trabalhar com a turma, sem que existam alunos a perturbar a aprendizagem dos colegas.

Em suma, foi mais uma semana de estágio muito gratificante pelo desempenho e entusiasmo que a turma demonstrou ao receber as propostas das estagiárias.

1.4 Reflexão da 5ª semana

As aulas referentes à semana de estágio de 20 a 22 de outubro, foram lecionadas pelo par pedagógico. A outra estagiária teve o papel de observadora, de maneira a ajudar o seu par a perceber quais os seus pontos fortes e quais aqueles que deve melhorar. Ao mesmo tempo conseguiu perceber e refletir relativamente aos erros que também comete e compreender quais os alunos que não prejudicam o bom funcionamento das aulas, mas também não estão integrados como deveriam estar.

Relativamente às aulas lecionadas pela estagiária, foi notável o empenho que demonstrou ao preparar as aulas, pois isso refletiu-se na prática. Porém nem sempre tudo acontece como estamos à espera, como foi o caso de português onde os alunos colocaram algumas questões sobre os ditongos e a estagiária não respondeu assertivamente.

No entanto, as aulas foram lecionadas com tranquilidade, apesar de os inícios da atividade letiva começarem sempre com algum ruído, porém, a estagiária foi controlando isso à medida que o tempo passava, foi circulando pela sala e deu tempo aos alunos para se inteirarem dos assuntos abordados. Um dos pontos que foi sugerido pelo par pedagógico foi que tentasse estar mais atenta à turma enquanto um aluno coloca uma dúvida ou responde a uma questão. A estagiária centra-se tanto nesse aluno, que se abstrai um pouco da turma. Isso aconteceu também com os pedidos que a professora cooperante fez (pedir para escrever uma palavra no quadro) e a estagiária como estava concentrada no aluno, não ouviu, portanto este ponto deve ser um pouco trabalhado.

A nível de linguagem científica em geral, teve uma postura correta, quase sempre foi assertiva nos comentários que fez à turma. Deve tentar controlar o tom de voz, pois por vezes fala um pouco mais baixo e os alunos que se encontram na zona esquerda da sala não consegue ouvir com a mesma qualidade.

Um dos cuidados que também deve tomar relativamente aos alunos, é quando os questiona se já acabaram, pois estes prolongam muito a sua

resposta e acabam por interromper o trabalho que os colegas estão a fazer, portanto seria necessário encontrar outra estratégia. Quanto às questões colocadas deve ter em atenção quais os alunos que são chamados a responder, pois, tal como foi mencionado em cima, muitos não participam e quando os professores estão a lecionar existe sempre a tendência de chamar os mesmos alunos que se encontram com o braço no ar.

É de salientar que, após esta observação, a estagiária sentiu que também tem algumas destas dificuldades e necessita contorná-las para que as aulas decorram com mais riqueza.

1.5 Reflexão da 9ª semana

A nível da planificação, esta foi alvo de pequenas alterações com o intuito de se tornar mais simples, clara e operacional não só para quem a está a lecionar, como também para quem a analisa, como é o caso dos cooperantes. Deste modo, a planificação foi alterada a nível de disposição e descrição de atividades. Tem início num tema, que ajuda a elaborar todo o meio envolvente da mesma, pois facilita a dinamização de um conteúdo por parte da estagiária e proporciona também um novo olhar à forma como esta aborda a matéria. Deste modo, tornou-se mais explícita, pois os conteúdos, as atividades e os objetivos são apresentados de modo mais sucinto, esquematizado e adequado. Outro aspeto relevante, a nível da planificação, sentido pela estagiária é que, após a entrega da planificação, surgem sempre novas atividades ou ideias de como lecionar a matéria e envolver a turma em dinâmicas. Isto deve-se ao facto de, posteriormente à entrega da planificação, a estagiária, numa nova pesquisa, encontrar sempre bons exercícios e atividades a desenvolver com os alunos mas, uma vez que a planificação já fora entregue, é difícil coloca-los em prática na sua totalidade.

Tal como foi referido na avaliação intermédia, a estagiária tenciona analisar alguns aspetos com a turma, relativamente ao seu interesse perante as atividades realizadas, e se estas foram perceptíveis e

esclarecedoras para os alunos. Também aspetos referentes à situação na qual a turma se encontra a nível de aprendizagem são, do ponto de vista da estagiária, fulcrais e não ficam claros nas fichas de avaliação formativas pois estas não permitem uma análise de todas as etapas e fases do processo de aprendizagem que devem ser atingidas pelos alunos. Destas fazem parte aspetos como a participação, o empenho, a leitura e o raciocínio, e estes devem ser atentamente analisados. Deste modo, a estagiária quer intervir a este ponto e decidiu elaborar algumas grelhas de avaliação para conseguir obter registos importantes e significativos da turma.

No que diz respeito à alteração das planificações/intervenções, estas são alteradas sempre que necessário. As estagiárias, quando estão a lecionar, conseguem aperceber-se se a turma está ou não envolvida na atividade, como tal, é possível diversificar as atividades e até mesmo recorrer a estratégias diferentes para o dia seguinte, como aconteceu na disciplina de matemática. A turma já estava 'cansada' de fazer algoritmos da multiplicação e a estagiária, no dia seguinte, optou por interagir com a turma de outro modo, lecionando na mesma os conteúdos, mas de forma mais dinamizada, levando assim a uma maior atenção e participação por parte dos alunos. Relativamente às grelhas, como estas ainda não foram colocadas em prática não podem ser referidas neste ponto.

No que diz respeito às atividades implementadas na sala de aula que causaram um maior impacto nos alunos e decorreram positivamente do ponto de vista da estagiária, estas foram lecionadas na disciplina de Estudo do Meio, e trata-se da experiência da garrafa e da utilização do estetoscópio levado pela estagiária para que os alunos ouvissem o coração, pois estavam a lecionar o sistema circulatório. É de salientar que a turma também fica muito entusiasmada quando são colocados desafios para resolver, principalmente quando são cronometrados, como acontece por vezes em Matemática. Por último, o dispositivo pedagógico foi algo que ainda não foi bem explorado, pois ocorreram alguns contratemplos, mas mesmo assim foi notório o entusiasmo e a curiosidade quando o dispositivo

entrou na sala. Os alunos estão muito recetivos a desafios e, como tal, as estagiárias implementaram-no como estratégia de resolução de um problema na turma, aspeto este já referido pelas estagiárias.

1.6 Visita de Estudo

A visita de estudo ao Museu dos Descobrimentos veio complementar o Projeto no qual as crianças estavam a trabalhar, denominado “os Países e as Palavras”. Este projeto tinha como finalidade descobrir um pouco acerca dos países do mundo e as pessoas. Tendo em conta o currículo emergente e a vontade de cada criança, o projeto foi tomando novos rumos até que estagnou no momento em que as crianças se questionaram “como a Língua Portuguesa tinha chegado aos outros países”. Através desta questão foram desenvolvidas diversas pesquisas com as crianças. De modo a fazer uma reflexão/síntese dos conhecimentos adquiridos, decidimos fazer a Visita de Estudo ao Museu.

Durante a visita, as crianças demonstravam muita curiosidade e interesse através de questões que iam colocando, como também iam respondendo, com exatidão à medida que eram questionados pelos guias, que estavam devidamente caracterizados segundo a época em questão, pois muita coisa as crianças já sabiam através das pesquisas previamente realizadas por elas.

O grupo teve a oportunidade de ver naus e caravelas de diversos tamanhos, contactar com um globo 3D onde puderam visualizar o crescimento das descobertas e, por fim, fazer uma viagem de barco onde passaram por todas as terras que os portugueses tinham descoberto.

Em suma, esta visita foi considerada por todos uma mais-valia, pois foi uma maneira de as crianças refletirem sobre os seus conhecimentos e aprofundá-los.

1.7 A Área da Plasticina- 5 de março de 2014

Ao longo desta semana de Prática Profissional, a estagiária tem percebido que as crianças têm tendência a ir, em elevado número, para a área da expressão plástica, nomeadamente para a plasticina.

A estagiária, em conversa com a educadora, definiu que as crianças iriam continuar a frequentar livremente a área em questão até que, elas mesmas percebessem que não seria possível a permanência de um grande número de meninos na mesma área, pois não haveria espaço nem materiais suficientes para todos. Só depois de as crianças tomarem consciência deste aspeto é que a estagiária e a educadora iriam intervir, apoiando-as e colocando colares a limitar o número de crianças naquela área, à semelhança de todas as outras áreas existentes na sala e regra com a qual as crianças já estão familiarizadas.

No fim desta semana a estagiária colocou questões às crianças, tais como: “Acham que existe lugar para todos os meninos estarem a trabalhar com a plasticina ao mesmo tempo?”, para perceberem se estas sentiam que deviam ser tomadas medidas. As crianças refletiram e chegaram à conclusão pretendida pela educadora e estagiária. No fim da manhã, em grande grupo, a estagiária falou com as crianças e questionou-as sobre como resolver aquela situação e, as crianças, sendo bastantes perspicazes, deram a ideia de se fazerem colares para esta área tal como têm nas restantes. Deste modo o problema foi solucionado.

A estagiária, na próxima semana, irá apoiar as crianças na realização dos colares, para que estas sintam que têm um papel ativo na criação dos mesmos.

Comentários das crianças:

São muitos meninos- M.

Fazem muito barulho- R.

Quase fico surdo- L.

Temos de fazer colares- F.S.

Temos de partilhar com os outros- D.

1.8 Medos e Expectativas- 20 de fevereiro de 2014

Através desta reflexão pretendo mencionar alguns aspetos referentes ao meu estágio final em pré-escolar, tais como as minhas expectativas, lacunas e capacidades.

Atendendo às minhas expectativas perante esta prática profissional, espero não só ensinar as minhas crianças mas também aprender com elas, aprender com situações que vivencie, ser capaz de enfrentar os meus medos para, mais tarde, ter a capacidade de resolver facilmente situações problemáticas com que me confronte, viver um estágio rico em desafios e obstáculos e superar, não só as minhas expectativas mas também o que os outros esperam de mim. Considerando como lacunas os medos que posso ter durante a prática profissional, posso então enumerar como lacunas certas reações a ter com as crianças relativamente ao seu comportamento e atitudes, o meu receio de não alcançar as minhas expectativas e o medo de me deparar com situações em que me sinta incapaz de tolerar o grupo.

A nível de estágio sinto-me à vontade a trabalhar com as crianças, no entanto, sinto-me hesitante no que toca a solucionar tudo aquilo que me for pedido tanto por parte da supervisora como da educadora, porém farei todo o esforço para concluir este ciclo com o maior sucesso enfrentando e superando as minhas lacunas. Vejo-me capaz de, em parceria com a educadora e com a auxiliar, inteirar-me das necessidades do grupo e tentar solucionar problemas que vão surgindo, tenho alguma sensibilidade para a perceção de dificuldades e necessidades das crianças, tanto a nível pessoal como a nível de grupo, e tenho facilidade em integrar-me com as crianças.

Ao longo da primeira semana senti-me muito bem acolhida por parte da instituição, agradou-me o espírito de equipa e entreajuda existente no centro de estágio e gostei das linhas orientadoras direccionadas para o cariz

católico. As crianças que frequentam o jardim-de-infância, nomeadamente o meu grupo dos quatro anos, são bastante participativas e interessadas, o que não só cativa quem ensina como mostra que quem aprende está, também ele, cativado.

Em suma, espero que este estágio seja significativo e mais um passo a dar no meu futuro, sendo um exemplo que levo para a vida.

Anexo II Caracterização das famílias

Educação Pré-Escolar

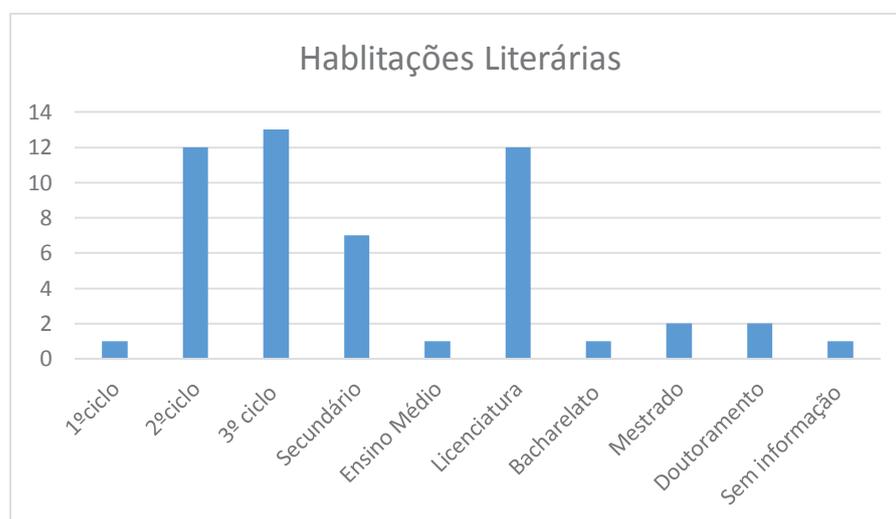


Gráfico I- Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação da EPE

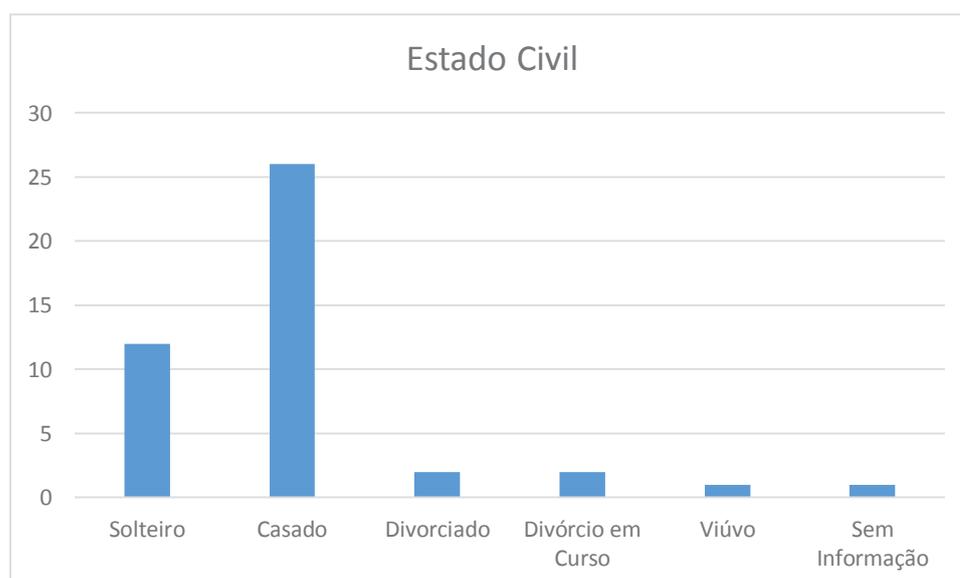


Gráfico II- Estado Civil dos Encarregados de Educação da EPE

1º Ciclo do Ensino Básico

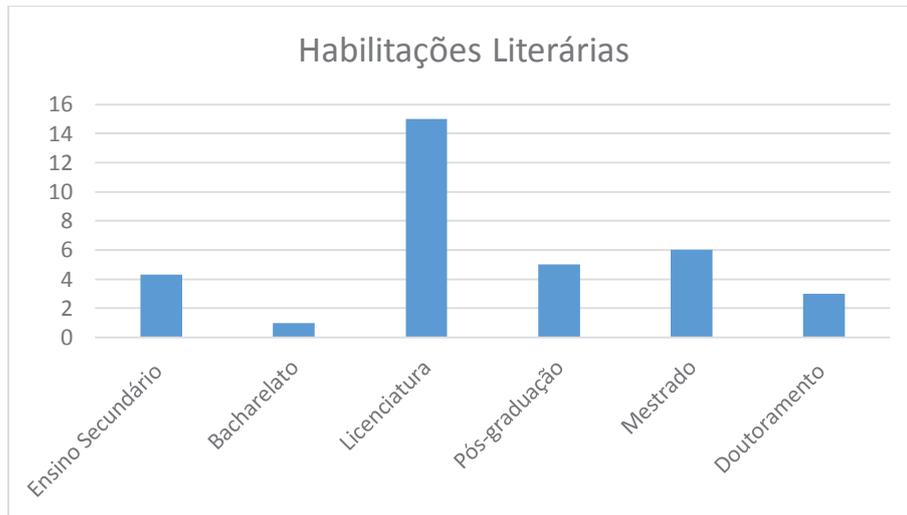


Gráfico III- Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação do 1º CEB

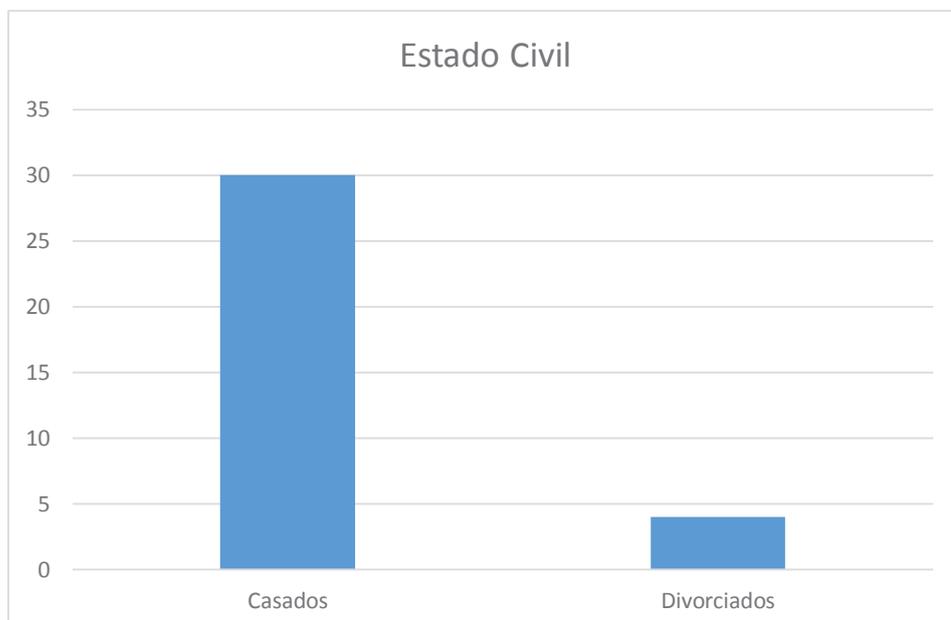


Gráfico IV- Estado Civil dos Encarregados de Educação do 1º CEB

Anexo III- Instrumentos de recolha de dados

1.Registos de Observação

1.1 Registo das áreas mais frequentadas

Grupo: Sala dos 4 anos

Avaliador: Tânia Soares

Período de Avaliação: 18/02/2014

Tempo Áreas	10.10h às 10.20h	10.20h às 10.30h	10.30h às 10.40h	10.40h às 10.50h	10.50h às 11h
Área da Casinha	X X XX	XXXX	XX	XXX	XX
Área da Biblioteca		X X	X	XX	X
Área dos Jogos		X	XX	XX	XX
Área da Expressão Plástica	XXXX	XXX	XXXX	XXXX	XXXX
Área das Construções	X	X	XX	XX	XX
Área do Castelo	X	XXX	XXX	XXX	XXX

Legenda para preenchimento da tabela: O observador deve completar somente os espaços por preencher, começando por colocar o seu nome no local de avaliador, assim como a data do registo. O observador deverá preencher esta tabela colocando nas quadriculas o nome das crianças que frequentam as áreas assim como os momentos em que a criança muda de espaço.

1.2 Registos de Incidentes Críticos

1.2.1 Registo de incidente crítico

Nome da criança: R.

Idade: 4 anos

Observador: Tânia Soares (estagiária finalista)

Data: 02/04/2014

Incidente

A estagiária reparou que a R. estava a desenhar e no fim foi questioná-la sobre os seus desenhos. A R. justificou o desenho: “Nos desenhos estou a escrever letras. Eu gosto”



Comentário

Através destes desenhos e do comentário da R. é possível visualizar que esta criança faz várias tentativas de letras manuscritas o que demonstra o interesse pela área da escrita.

1.2.2 Registo de incidente crítico

Nome da criança: J.

Idade: 4 anos

Observador: Tânia Soares (estagiária finalista)

Data: 26/03/2014

Incidente

A J. neste dia estava a desenhar a sua amiga A. e começou por ir buscar a placa com o nome da amiga e escrever o nome desta e só depois desenhou a figura humana.



Comentário

Através deste desenho é possível compreender que a J. já consegue representar os seus colegas e identifica-los.

1.2.3 Registo de incidente crítico

Nome da criança: H.

Idade: 5 anos

Observador: Tânia Soares (estagiária finalista)

Data: 29/04/2014

Incidente

“Eu não sabia apertar o avental, mas eu consegui vestir-me de cozinheiro sozinho. Posso vestir o que quiser na casinha e ser quem quiser. Na casinha eu estou a brincar e sou muitas vezes o pai.”

Comentário

Através desta fotografia podemos comprovar que o H. é capaz de utilizar o jogo simbólico nas suas brincadeiras. É de salientar que este também tem a capacidade e a imaginação de escolher os seus personagens. Neste momento o H. estava a pedir que alguém apertasse o avental, pois era a única coisa que não conseguia fazer.



1.2.4 Registo de incidente crítico

Nome da criança: H.

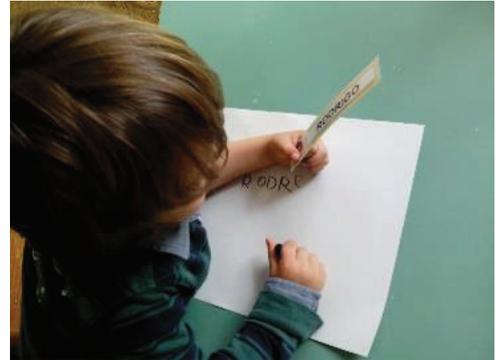
Idade: 5 anos

Observador: Tânia Soares (estagiária finalista)

Data: 30/05/2014

Incidente

Através desta fotografia podemos identificar o H. a escrever o nome do seu colega R. com a placa do mesmo.



Comentário

Deste modo podemos concluir que o H. já demonstra interesse em conhecer novas letras e perceber como estas se representam.

1.2.5 Registo de incidente crítico

Nome da criança: N.

Idade: 4 anos

Observador: Tânia Soares (estagiária finalista)

Data: 31 /03/2014

Incidente

Durante a aula de expressão motora as crianças estavam a trabalhar a lateralidade e estagiária pedia às crianças para levantarem a sua mão esquerda e de seguida a mão direita. A I. estava com algumas dificuldades e quando a estagiária se estava a aproximar reparou que o N. estava a ajudar a colega.



Comentário

Após este registo podemos comprovar que o N. tem espírito de cooperação e tenta ajudar os colegas a ultrapassar as suas dificuldades. Também podemos compreender que esta criança já tem a lateralidade bem definida, utilizando os lados corretos quando a estagiária pede para os identificar.

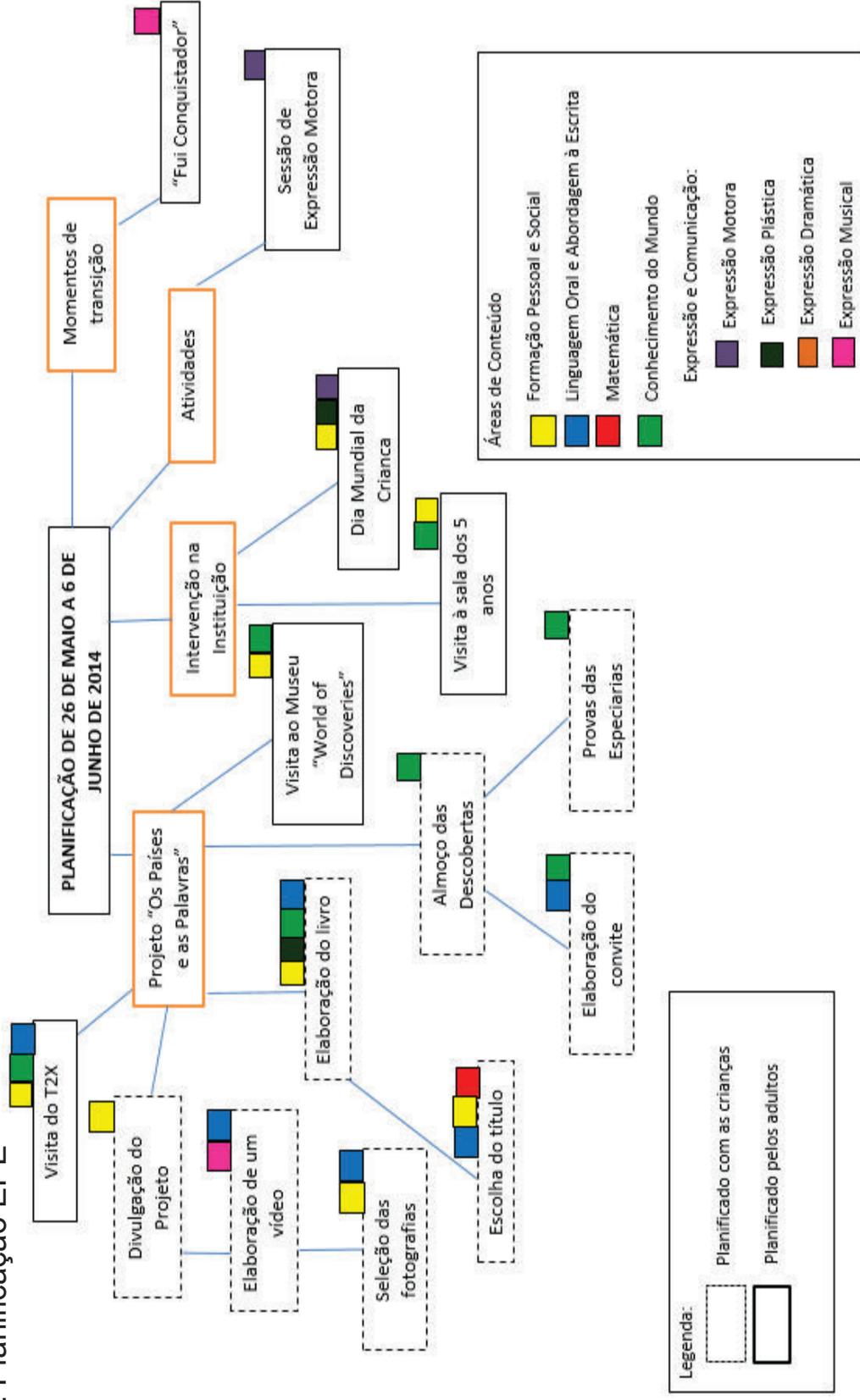
1.3- Registo da Experiência

Objetos	O que acham?		O que descobriram?	
	Flutua	Não Flutua	Flutua	Não Flutua
Mola	8	9		x
Lápis	14	3	X	
Pedra	10	7		x
Palha	10	7	X	
Colher	11	6		x
Rolha de plástico	12	5	X	
Madeira	8	9	X	

	Antes	Depois
Lápis	Flutua porque é magro e de madeira. (R.)	Já sabia que flutuava. Tem madeira e a madeira flutua. (D.)
Pedra	A pedra não flutua, porque é pesada. (P.)	Eu sabia que não flutuava porque eu atiro pedras ao lago e elas vão ao fundo. (L.)
Palha	A palha não flutua, porque tem buracos e a água entra dentro dos buracos. (L.)	Não percebo, os barcos com buracos vão ao fundo. Depois da experiência a palha não foi ao fundo. (L.)
Colher	Não flutua, porque o ferro é pesado. (T.)	Era como eu disse, as coisas pesadas vão ao fundo. (T.)
Rolha de plástico	Flutua, porque é leve. (L.)	
Madeira	Não flutua, porque é muito pesada. (F.) Flutua porque é leve. (R.B.) Flutua porque é pequenina. (H.) Não, não é verdade, porque nos lagos a madeira flutuava. (L.)	Eu pensava que não flutuava, porque pensava que a madeira era pesada. (F.)

2. Planificações

2. Planificação EPE



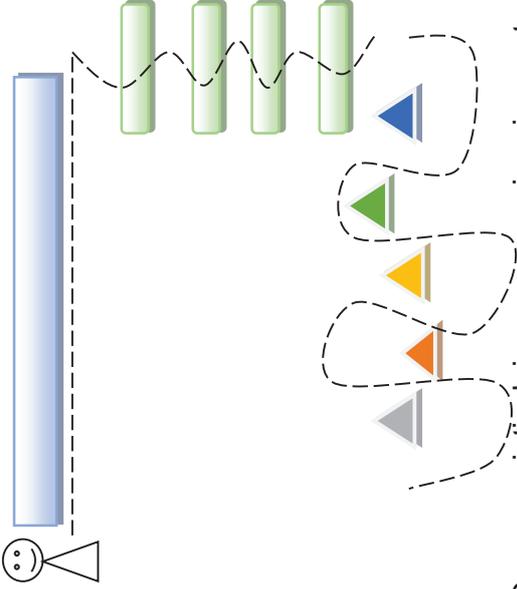
				Recursos	
Atividades	Estratégias	Intenções Pedagógicas	Materiais	Humanos	
Elaboração do livro	Através de uma conversa relembrar as crianças da proposta das mesmas para fazer o livro refletir sobre a capa do livro e quais as imagens a escolher para colocar no livro. A escolha do título será feita através de votação com as mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> -Selecionar a informação que aprendeu; -Organizar a informação -Compreender as descobertas e aceitar as opiniões dos outros; -Relembrar as fases do projeto; -Explicar os registos da sala; -Rever as atividades. 	Cartolinas; cartões; folhas; lápis.	Educadora; auxiliar; estagiária.	
Visita do T2X	De modo a dar continuidade à motivação do T2X, este vai fazer uma visita à instituição com o intuito das crianças explicarem os passos do projeto e as atividades desenvolvidas. Assim teremos uma noção se as crianças estão recordadas de todo o processo do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as fases do projeto; -Explicar os registos da sala; -Rever as atividades. 	Registos do Projeto	Educadora; auxiliar; estagiária.	

Visita de estudo ao Museu World of Discoveries	Para dar uma continuidade ao projeto foi proposto ao grupo uma visita de estudo ao Museu World of Discoveries para as crianças terem contacto e aprofundarem os conhecimentos sobre o projeto e a época dos descobrimentos.	-Identificar aquilo que já tinham descoberto. -Contactar com ambientes da altura.	Educadora; auxiliar; estagiária; coordenadora.
Sessão de Expressão Motora	Planificação Própria	Planificação Própria	Planificação Própria
Dia Mundial da Criança	Participar em atividades/jogos que as estagiárias vão propor. Insufáveis; Pinturas faciais	Conviver com as crianças; Festejar	Comunidade educativa
Divulgação do Projeto	Conversas com o grupo e começar a organizar a divulgação do projeto. Identificar os destinatários.	-Dar a conhecer o projeto -Conversar sobre as estagiárias para divulgar	Educadora; auxiliar; estagiária.
Elaboração do vídeo (gravações)	Através de um vídeo, fazer uma apresentação das fases do projeto e as atividades.	-Resumir o projeto; -Identificar as fases; -Gravar	Educadora; auxiliar; estagiária.

Almoço das Descobertas	De maneira a permitir que as crianças tenham contacto com diferentes especiarias proporcionar um almoço com o grupo para poerem experimentar. Antes do almoço as crianças irão experimentar cada uma das especiarias.	-Descobrir novos sabores -Identificar cada um dos sabores	-Especiarias; -Géneros Alimentares	Educadora; auxiliar; estagiária.
------------------------	---	--	---------------------------------------	----------------------------------

2.2 Planificação da Aula de Expressão Motora

Partes da aula	Objetivo	Conteúdo	Descrição	Material	Duração
Principal	Orientação Temporal; Desenvolver o espírito de equipa;		<p>As crianças devem estar espalhadas pelo espaço. Inicialmente uma das crianças começa sozinho a apanhar os colegas, que à medida que vão sendo apanhados se vão juntando aos colegas de mãos dadas. Só as crianças que se encontram nas “pontas” da cobra, é que podem apanhar as outras crianças. O jogo termina quando todas as crianças fizerem parte da cobra.</p> <p>Dividir as crianças em pares, estas devem estar deitadas de costas e com as pernas erguidas. Juntando os pés ao colega que se encontra à sua frente, cada criança imagina estar a andar de bicicleta: andando primeiro para a frente e depois para trás.</p>		10 m

<p>Fundamental</p>	<p>Pretende-se desenvolver a noção de ordem, sucessão, de duração e de alternância.</p> <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o número de batidas no tambor; Reconhecer o movimento associado a cada ritmo. 	<p>Seguir instruções rítmicas</p>	<p>Dividir as crianças em dois grupos. Todas devem fazer o seguinte percurso: Cada elemento deve fazer o percurso ao ritmo que for indicado pela educadora, com batidas num tambor.</p> <p>Uma batida – andar pé ante pé; Duas batidas – saltar com os braços no ar; Três batidas – correr.</p> <p>Cada criança deve fazer o percurso duas vezes. Ganha a equipa que conseguir fazer o percurso e respeitar as batidas no menor tempo.</p> 	<p>Banco; Tambor; Cordas;</p>	<p>20 min.</p>
<p>Devem existir dois percursos iguais a este.</p>					

Final	Relaxamento		<p>As crianças vão relaxando ao som de uma música, movimentando uma parte do corpo de cada vez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pés e as pernas; • A anca e a barriga; • As mãos e os braços; • A cabeça e o pescoço; • E finalmente, o corpo todo. <p>Até se aproximarem cada vez mais do chão, ficando no final completamente deitados.</p>		10 m
-------	-------------	--	--	--	------

2.4 Planificação 1º CEB Linear

Instituição: XXXXXX

Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves

Planificação (10/11/2014)						
Área Curricular/ Domínios/ Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Descrição das Atividades	Avaliação	Recursos		Tempo
				Materiais	Humanos	
Área Curricular: Matemática Domínios: Números e operações Conteúdos: Multiplicação- tabuada da multiplicação por 8 e por 9.	<ul style="list-style-type: none">- Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo;- Conhecer a tabuada do 8;- Conhecer a tabuada do 9.	<p>A aula inicia-se com a revisão das tabuadas aprendidas anteriormente. A estagiária vai colocando questões aos alunos aleatoriamente.</p> <p>Introdução da tabuada do 8 através de um link (http://www.coisinha.com.br/tabuada/).</p> <p>Seguidamente, abrem o manual "Alfa – Matemática 3º ano" na página 58. A estagiária faz a leitura da página e, individualmente, realizam os dois exercícios dessa mesma página. De seguida serão corrigidos os exercícios.</p> <p>Quando todos terminarem a tarefa, a estagiária distribui a roleta da tabuada para que os alunos a completem e cole no caderno diário.</p> <p>Após o intervalo, os alunos regressam e a estagiária começa a abordar a tabuada do 9. Em conjunto com a turma lê a página 59 do manual e de seguida voltam a colar a roleta da tabuada do 9.</p>	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Correção dos exercícios. <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Respeitar as regras da interação discursiva;- Realizar corretamente todos os exercícios propostos;- Interpretar e analisar as questões da ficha de trabalho;- Consolidar os conteúdos abordados.	<ul style="list-style-type: none">- Manual;- Roleta da multiplicação;- Computador;- Cartolina;- Tabuadas dos mochos.	<ul style="list-style-type: none">Professor;Estagiárias;Alunos.	120'

		No final, com o intuito de rever as tabuadas é distribuído o material para completarem "As Tabuadas dos Mochos".			
--	--	--	--	--	--

Professora Cooperante: YYYYYY

Estagiária: Tânia Soares

2.5. Planificação 1º CEB Não Linear

Área Curricular: Português

Data: 12/01/2015

Conteúdos

Tema: Texto; Comunicação e linguagem

Subtema: Texto narrativo; Pronomes pessoais.

Instituição: XXXXXX

Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves

Professora Cooperante: ZZZZZ

Estagiária: Tânia Soares

Oportunidades de intervenção

- Relembrar o tipo de texto lido;
- Perguntas de interpretação do texto;
- Rever a gramática já lecionada anteriormente.

Vamos conhecer a Lenda!

Atividades

- Copiar o plano de aula para o caderno diário;
- Leitura individual do texto “A Lenda da Minha Cidade” do manual “Português 3ºano” da página 66/67.
- Sublinhar as palavras que não sabem o significado;
- Procurar no dicionário essas mesmas palavras e escrever, por cima, o seu significado;
- Diálogo e partilha, em grande grupo, das palavras que procuraram o seu significado no dicionário;
- Leitura em voz alta do texto pelos alunos e uma vez pela estagiária;
- Perguntas de interpretação, realizadas pela estagiária, sobre o texto lido;
- Resolução dos exercícios da página 68/69 e respetiva correção;
- Exercícios de consolidação do manual;
- Abordagem aos pronomes pessoais através de um vídeo do goanimate;
- Registo da matéria no caderno diário.

Descritores de Desempenho

- Escutar para aprender e construir conhecimentos;
- Identificar informação essencial;
- Ler em voz alta o texto;
- Referir, em poucas palavras, o essencial do texto;
- Pronomes pessoais.

Estratégias Avaliativas

Modalidade: Formativa

Técnica: Observação direta; Realização dos exercícios corretamente.

Instrumentos: realização das atividades propostas.

Indicadores de Avaliação: respeitar as regras da interação discursiva; realizar corretamente a atividade proposta.

RECURSOS MATERIAIS

- Manual de Português.

Operacionalização

A aula inicia-se com a leitura, individual, do texto “A Lenda da Minha Cidade” “Português 3º ano” da página 66-67. A estagiária pedirá que a turma sublinhe as palavras do texto que não entenderam o seu significado, caso existam. Irão, individualmente, procurar o seu significado no dicionário e colocar o sinónimo por cima da palavra, no manual. Seguidamente, será realizado um diálogo e partilha, em grande grupo, das palavras procuradas.

Posteriormente, a estagiária mencionará o nome de alguns alunos para efetuarem a leitura em voz alta do texto. A última leitura será realizada pela estagiária. Será realizado um diálogo entre a estagiária e os alunos para, os mesmos, explicarem o texto lido. Após o diálogo, os alunos realizam os exercícios da página 68-69 e será realizada, em conjunto, a correção dos mesmos. As respostas serão lidas/realizadas em voz alta, e um aluno irá ao quadro escrever algumas respostas.

Relativamente à gramática, a estagiária irá apresentar um vídeo do *goanimate*, onde os alunos devem identificar os pronomes pessoais que o “robot” diz e escrevê-los no seu caderno. No final, a estagiária distribui um registo para colarem no caderno diário.

3. Exemplo de uma Reflexão do Portefólio Reflexivo

Reflexão 1ª aula de expressão motora- 26 de fevereiro de 2014

No dia 24 de fevereiro de 2014, a estagiária deu a sua primeira aula de expressão motora ao grupo dos 4/5 anos. A educadora começou por uma breve conversa para informar as crianças de que seria a estagiária a dar a aula. De seguida, a estagiária iniciou a aula colocando uma fita azul no pulso direito das crianças, visto que na sessão iriam abordar a lateralidade. A educadora ainda não tinha abordado esta temática com as crianças, por isso a estagiária tomou esta medida como uma técnica para as crianças conseguirem perceber qual o lado direito e qual o lado esquerdo. Colocadas as fitas, a estagiária começou com um breve aquecimento, onde tudo decorreu dentro do normal.

Terá sido na fase fundamental que a estagiária sentiu mais dificuldade, pois o grupo estava interessado, porém alguns elementos não têm grande predisposição para as aulas de expressão motora e acabam por interferir um pouco na rotina, prejudicando o bom funcionamento da mesma. Mesmo assim, a estagiária conseguiu iniciar a parte fundamental, que seria distribuir uma bola por cada criança e estas executavam os movimentos que a estagiária ia pedindo, colocando-se em círculo. Com o auxílio da Educadora a estagiária percebeu que colocar as crianças em círculo seria mais difícil, pois estas iam ficar confusas ao verem os colegas de frente. Sendo assim, a estagiária pôs em prática o currículo emergente e modificou esta atividade, colocando as crianças por filas. O momento mais difícil sentido pela estagiária foi numa segunda atividade em quando pediu às crianças que se dispusessem em círculo e de seguida passavam a bola para o colega que estava ao seu lado direito. A estagiária verificou que as crianças tinham percebido qual era o seu lado direito, porém ainda não conseguiam perceber qual era o lado direito do colega nem identificar o colega como estando ao seu lado direito. Posteriormente, a estagiária

tinha planificado a execução de movimentos que a música iria pedindo, mas o Cd falhou a meio e a estagiária juntamente com a educadora e auxiliar tiveram de cantar a música, pois o gravador tinha deixado de dar.

Relativamente ao relaxamento, este correu bem, mas o tempo que as crianças estiveram a repousar foi insuficiente, pois algumas ainda estavam um pouco excitadas e a Educadora pediu para estas voltarem a deitar-se e só se levantariam se estivessem mais calmas.

Apesar destes percalços a estagiária acha que a aula correu bem, as crianças conseguiram perceber qual o seu lado direito e qual o seu lado esquerdo. Relativamente aos erros cometidos, estes também são importantes, pois numa próxima vez a estagiária pretende trabalhar o grupo de modo a que entendam qual o lado direito e o lado esquerdo dos colegas e adaptar as atividades às crianças. A Estagiária pretende também, caso tenha oportunidade, repetir o exercício de colocar as crianças em círculo e passar a bola ao colega da direita/esquerda, no entanto, colocaria a circular somente uma bola para que as crianças a passassem ao colega com a mão direita e este a recebesse também com a mão direita. Desta forma, a compreensão da lateralidade talvez fosse mais clara. Futuramente, se tiver oportunidade, irá repetir alguns exercícios, mas desta vez sem a pulseira a indicar qual a mão direita para verificar se as crianças conseguem identificar os lados e se a aula teve impacto em cada um deles.

4. Avaliação

4.1 Avaliação Aula de Motora 26/05/2014

	Corda		Almofadas		Arcos		Tubo	
	Adquirido	Não adquirido						
N.	X		X		X		X	
G.	X		X			X	X	
D.	X		X		X		X	
P.	X		X		X		X	
L.		X	X			X	X	
L.	X		X		X		X	
R.		X	X		X		X	
F.	X		X		X		X	
H.	X		X		X		X	
A.	X		X		X		X	
T.		X	X		X		X	
J.	X		X		X		X	
H.	X		X		X		X	
R.	X		X		X		X	
L.	X		X		X		X	
R.	X		X		X		X	

O percurso começava com as crianças a passarem por cima da corda, de seguida tinham de contornar as almofadas, saltar de arco em arco a pés juntos e para finalizar passar pelo tubo.



4.2 Grelha de acompanhamento da prática profissional

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

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

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

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

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

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



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

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

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

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

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5	N O
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa				X		
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa				X		
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles				X		
Responde construtivamente ao acompanhamento				X		

NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO: Ana Rita Moura
ASSINATURA: Tânia Soares
Data: 12/12/2014

* Preencher uma vez por mês

5. Reajuste da Área da Casinha

Após uma conversa com as crianças que estavam na casinha foi decidido que esta área deveria ser arrumada, então começamos por ver quais os objetos que já não eram necessários.

De seguida a estagiária falou com as crianças sobre o tipo de alimentação que devem ter e se estas sabiam distinguir quais os alimentos saudáveis daqueles que não são saudáveis. Após fazerem a distinção corretamente dos alimentos, as crianças começaram a ver quais os alimentos que devem estar em maior quantidade e os que devem estar em menor quantidade, pois não podemos comer tantas vezes. Chegaram à conclusão que existem em maior número alimentos que prejudicam a saúde do que aqueles que fazem melhor à saúde de cada um. Em conversa a estagiária questionou as crianças sobre o que fazer com aqueles alimentos e como devem dividir os outros.

Vamos por as frutas num cesto –J.

E os legumes noutra cesto –M.

As coisas más podemos guardar ou por fora –
M.

Os sumos no outro lado –T.

A R.olhou para as latas dos sumos e concluiu:

Não temos água Tânia. Mas podemos fazer de conta que os sumos são água –R.



Anexo IV- Descrição do Projeto “Os Países e as Palavras”

O projeto teve início um pouco antes de a estagiária começar o seu estágio, porém durante as semanas de reparação para o Natal, as interrupções letivas e o regresso à escola, este terá estagnado um pouco.

Foi através da história “As 3 palavras perdidas” de Rita Vilela que o projeto da sala dos Médios começou! Esta história conta a passagem de um príncipe por várias aldeias que pedia água e géneros alimentares, no entanto, não era ajudado pelas pessoas, pois este não dizia as palavras mágicas (por favor, obrigada e desculpe) quando pedia alguma coisa, até que chegou o dia em que ele as disse e todos lhe deram o que desejava. A presente história levou a que as crianças ficassem bastante entusiasmadas e começassem também elas a pôr em prática estas palavras perdidas. Sempre que alguém dizia “por favor, obrigada ou desculpe” estas chamavam logo a atenção que tinha sido evocada uma palavra perdida.

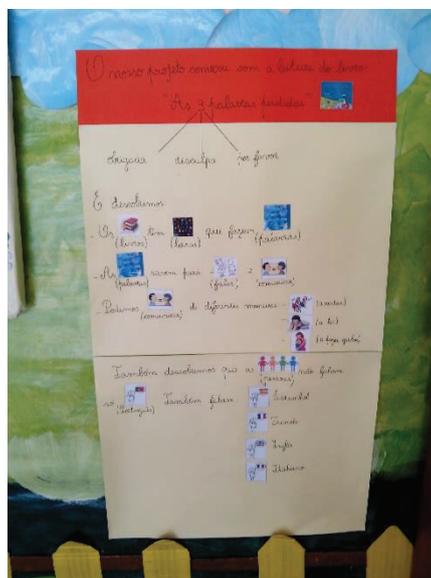
Em conversa com o grupo inteiro, as crianças questionaram a Educadora se todas as pessoas falavam a mesma língua e esta esclareceu-os que não e deu alguns exemplos de palavras noutras línguas. A Educadora ensinou as crianças e registou com elas a forma como se dizia Bom-Dia noutras línguas, como o português, francês, inglês e espanhol. De modo a integrar uma criança que tinha vindo de Lisboa e cujo pai era italiano, pediu-lhe que trouxesse a bandeira de Itália e como se dizia bom-dia em italiano. Deste modo, as crianças aprenderam a dizer os bons dias em várias línguas. Após este conhecimento o grupo perguntou como se cantava os parabéns em inglês e em francês. Desde esta nova



aprendizagem, sempre que as crianças cantam os parabéns querem fazê-lo nas três línguas.

Quando a estagiária iniciou a sua prática profissional, as crianças tinham várias questões nas suas cabeças e queriam vê-las esclarecidas, como tal, começaram a perguntar onde teria surgido a ideia de se fazer um quadro de investigação e, a estagiária juntamente com a educadora foi apontando todas as dúvidas das crianças e tentando procurar respostas para as mesmas. De modo a integrar a estagiária na sala, as crianças recontaram a história e fizeram uma análise do que já tinha sido descoberto.

Visualizando a fotografia, podemos ver como começou o projeto. A partir do livro, como anteriormente fora referido, as crianças descobriram que “Os livros têm letras que fazem palavras. As palavras servem para falar e para comunicar. Podemos comunicar de diferentes maneiras: a cantar, a ler e a fazer gestos. Também descobrimos que as pessoas não falam só Português, também falam espanhol, francês, inglês e italiano. Este registo fora realizado com as crianças em pictograma para que fosse mais simples a leitura por parte das mesmas.



Como existiam algumas dúvidas relativamente ao país onde as crianças viviam, a estagiária decidiu trazer um mapa de Portugal para que estas pudessem, visualmente, identificar o Porto, local onde residem, e descobrir se alguém conhecia outra cidade ou distrito. Muitas das crianças conheciam Lisboa e uma



delas sabia onde se localizava no mapa. Duas crianças também sabiam onde se localizava o Algarve.



Após este contacto com o mapa, o grupo mostrou-se bastante empolgando por mais descobertas, e perguntou onde ficavam os outros países, permanecendo a questão da língua que se falava em cada um deles. Sendo assim, a estagiária considerou enriquecedor levar ao grupo um mapa onde estavam identificados os países cuja língua oficial é o Português. O grupo terá ficado tão entusiasmado que analisou ao pormenor o mapa e colocou questões tais como: “Será que todos os países têm bandeiras?”; “Todos os países têm línguas diferentes?”. A educadora e a estagiária decidiram avançar com o quadro de investigação, registando assim todas estas questões e as possíveis respostas que as crianças iam dando à medida que os colegas colocavam mais questões. Assim, o quadro dividiu-se em três colunas: “O que queremos saber”, “Hipóteses” e “O que descobrimos”. Sempre que alguma criança dava mais uma possível resposta esta era apontada e, posteriormente, escrita no quadro de forma a verificar se estaria correta ou não. A educadora e a estagiária, em grande grupo com as crianças, disseram que deveria existir um nome para o projeto e era necessário fazer o título para o quadro de investigação. As

crianças decidiram que ficaria “Os países e as palavras” como nome e quiseram fazer o título com bolinhas de papel crepe. Como tinha chegado a Primavera e as crianças tiveram de decorar a sala, o tempo foi aproveitado e, por grupos, foram procedendo à decoração da sala.

Seguido da decoração iriam dar início à pesquisa de modo a resolver as questões que se encontravam no quadro de investigação. De maneira a resolver a primeira questão “Será que todos os países têm bandeira?”, a estagiária levou bandeiras e espalhou-as pela sala através da motivação do T2X. O T2X foi uma atividade que a estagiária pôs em prática através da unidade curricular de Oficina de Ilustração. As crianças a partir desse momento



todos os dias perguntavam pelo T2X, como tal, a estagiária enviou as fotografias através deste, uma vez que assim as crianças ficariam mais motivadas. As crianças encontraram as diversas bandeiras na sala e fizeram um registo onde ficaram a perceber que cada país tem a sua bandeira.



Ao longo do tempo foi notável o envolvimento das crianças e as descobertas que estas iam fazendo. Num dos dias, o H. chegou à sala e as crianças identificaram de imediato uma bandeira no seu casaco. Passado uns dias, o menino levou uma camisola onde também tinha uma bandeira estampada. Desta vez, já foi o próprio que percebeu e pediu para tirar uma fotografia. O H., por sua vez, também tinha uma bandeira na camisola e veio mostrar à estagiária bastante entusiasmado, pedindo também que esta tirasse uma fotografia. Relativamente à camisola e casaco do Hugo, as crianças foram capazes de identificar as bandeiras, pois já as tinham visto no registo afixado na sala. A do Henrique desconheciam.



Após estas descobertas, as crianças voltaram a ficar entusiasmadas com o mapa e pediram para elas próprias desenharem um igual. Porém, esta vontade não foi totalmente satisfeita, pois as crianças não tinham capacidade para desenhar tao pormenorizadamente. Como solução, a educadora desenhou o mapa e a estagiária, juntamente com um grupo de crianças, abordou os países onde a língua oficial é o Português e estes colaram as bandeiras no mapa elaborado pela educadora. No final,

pintaram os oceanos e, desta forma, concluíram o desenho do mapa.



Nessa mesma altura, a A. pediu aos pais para, em casa, fazer um mapa para levar para a escola.

A estagiária questionou-a quanto aos procedimentos e esta explicou: “Eu fiz o mapa com o papá. A mamã tava a fazer a comida. Foi a mamã que disse vamos fazer com um balão e depois pôr bandeiras com fita-cola pelo mundo. Mas depois reventou o



balão e depois fizemos outro mapa. Pegamos no papel, eu fiz desenhos nas bandeiras e olhei para o computador.” (A., 4anos)

Visualizado o mapa onde estão localizados os países oficiais de língua portuguesa, ocorreu a seguinte questão: “Como é que a língua chegou aos países que ficam tão longe?”. A educadora e a estagiária pediram para as crianças, em casa, realizarem uma pesquisa sobre os países onde se falava português. O H. no dia seguinte, trouxe para os colegas verem uma série de livros e cd's com músicas e informação de diversos países.



Neste dia, as crianças descobriram a bandeira da Suíça na mala dos primeiros socorros do Jardim de Infância e vieram pedir para tirarem uma fotografia para ficar registado no projeto. No dia seguinte, as crianças descobriram a bandeira de Inglaterra na camisola do R. e voltaram a pedir para fotografar.



De modo a dar início à resposta da segunda questão das crianças, a estagiária levou várias bandeiras e as crianças puderam constatar que nem todas estavam no mapa-mundo. E estas tiveram de dividir as bandeiras dos países onde se falava português das bandeiras dos



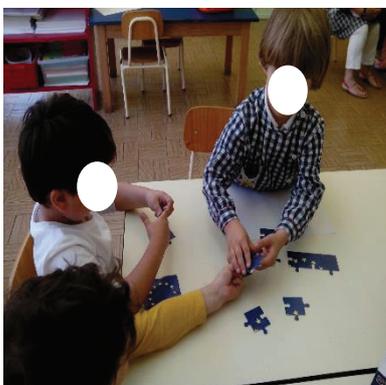
países onde não se falava português. Após esse registo, em pequeno grupo, explicaram aos colegas quais os países que falam português e quais aqueles que não falam. De seguida, as crianças escolheram um local de fácil acesso para colocarem o registo.



De modo a envolver cada vez mais as crianças no projeto, a estagiária, juntamente com a educadora, sugeriu dar uma aula de expressão motora com elementos do projeto.



O Jardim de Infância tem acordos com o Palácio de Cristal e, no Dia da União Europeia, as salas foram convidadas a ir assistir a uma história. A história intitulava-se como “A árvore que queria andar” e falava sobre uma árvore que gostava muito de conhecer novos espaços. De seguida, as crianças foram visitar o jardim onde tinha árvores de vários países da Europa. No final, a Coordenadora



deu a cada criança um puzzle com a bandeira da União Europeiaia.

De maneira a registar essa atividade, as crianças montaram um puzzle e desenharam as bandeiras que conheciam que pertenciam à Europa. No final, outras crianças colaram tudo e afixaram para futuramente explicarem aos colegas como foi o processo e qual o produto.



É notável o entusiasmo do grupo e a informação que tentam trazer de casa. Todos os dias alguma criança traz para o grupo informação, quer sejam livros, desenhos ou recortes.



Como estratégia para introduzir a resposta à questão “Como é que a língua chegou tão longe?” a educadora teve uma pequena conversa com o grupo onde explicou um pouco o processo. As crianças acabaram por descobrir que os Portugueses foram de barco, porém a ideia destas quanto ao barco não era clara e a estagiária decidiu fazer uma pesquisa com um pequeno grupo de modo a solucionar as dúvidas do grupo. Quando as crianças começaram a entender qual seria o meio de transporte, surgiu a dúvida “Mas a nau não ia ao fundo?” e a estagiária, como forma de resolver essa questão, pensou em fazer uma experiência com as crianças em que

lhes mostrasse objetos flutuantes e não flutuantes, para que estas, visualmente, pudessem ter uma melhor noção acerca desta temática. Na semana seguinte foi proposto ao grupo, pela estagiária do 3ºano, que vissem como as pessoas na altura se vestiam e como eram realmente as naus e a sua ornamentação. As crianças ficaram extremamente surpreendidas quando souberam que existiam escravos e que estes eram levados à força para trabalhar.

De modo a dar continuação ao quadro de investigação deu-se resolução à segunda e terceira questões. Com as crianças em grande grupo, foi revisto aquilo que já se tinha registado e as atividades que já tinham sido realizadas para verificar se as crianças tinham adquirido os conhecimentos. De seguida, registou-se tudo e acrescentou-se a questão que teria surgido durante a pesquisa. Para dar resposta a essa questão, a estagiária, através da motivação do T2X, enviou um presente com materiais para as crianças conseguirem fazer a experiência do que flutua e do que não flutua. Esta atividade foi bastante interessante, pois muitas crianças tinham ideia do que flutuava e davam



explicações válidas, porém outras não tinham a mesma noção. Após a experiência, foi realizado um registo com os próprios materiais para que as

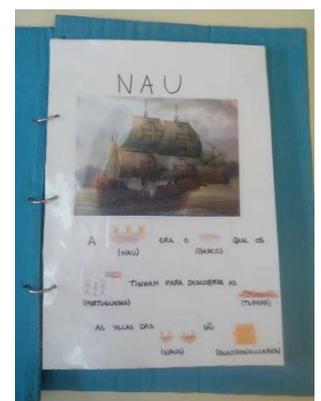
crianças os pudessem consultar na sala. Como o grupo recebeu a visita de outra estagiária do 3ºano, as atividades foram repensadas e divididas, por isso esta falou com o grupo sobre os aspetos que já tinha sido trabalhados. Como estes já sabiam o que era uma caravela através de imagens, a estagiária teve a ideia de contruir caravelas com as crianças. Sendo assim, questionou-os em relação a quem queria participar e um pequeno grupo mostrou-se entusiasmado. O grupo adorou e tentou contribuir com mais ideias,



relativamente ao tipo de materiais a serem utilizados e como cada um iria elaborar a sua caravela.

Em conversa com as crianças, estando estas em grande grupo, aperceberam-se de que tinham bastante informação em volta do Projeto e que poderiam pensar numa forma de reunirem toda essa informação, daí surgiu a ideia de fazerem um livro.

Após a conversa, as crianças quiseram começar por elaborar o conteúdo do livro. Sendo assim, em pequeno grupo, começamos a colar as imagens e a escrever o que cada imagem queria dizer. De modo a permitir que as crianças lessem mais facilmente as imagens, algumas palavras estão desenhadas.



De seguida, foi discutido como seria a capa do livro, então cada criança fez uma proposta para depois o grupo escolher a que lhe parecesse melhor. Após eleição da imagem, começamos a pôr em prática e, com cola, colocaram areia e depois fizeram o mar. Como já tinham o conteúdo para o livro e a capa também já estava pronta, reuniu-se o grupo e apresentou-se o que já estava feito. De seguida, questionou-se o nome que queriam dar ao livro. Algumas crianças deram a sua opinião e, seguidamente, fez-se uma votação. Após a mesma, decidiu-se que ficaria o nome “As Nossas Descobertas”. As crianças compreenderam o facto de



terem escolhido aquele nome. Escolheram os moldes de umas letras que tinham na sala e assim ficou concluído o livro. Caso surjam, ao longo do tempo, novas palavras, as crianças podem sempre acrescentar ao livro.



Quanto à visita do T2X, este foi um momento de puro entusiasmo, pois as crianças não estavam à espera. O T2X foi visitá-las com o intuito de ver o projeto de sala e saber se as crianças estavam a compreendê-lo e se ainda se lembravam como fora iniciado.

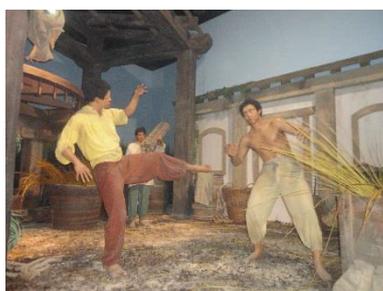
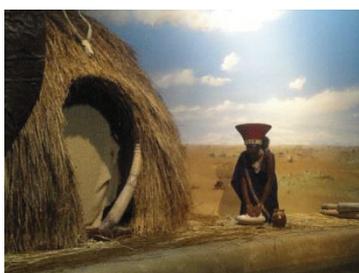


Quando o T2X foi à sala, as crianças corresponderam às expectativas e conseguiram explicar todos os registos que tinham expostos. O T2X, antes de ir embora, felicitou-as e ofereceu alguns presentes para a sala.

Relativamente à visita de estudo ao Museu dos Descobrimentos “World of Discoveries”, foi algo muito importante para o grupo, pois foi um momento de revisão de conhecimentos e aprofundamento dos mesmos. As crianças, quando tinham alguma dúvida, questionavam os “navegadores” (pessoas que estavam a representar uma personagem e estavam caracterizadas como tal) e, quando estes as questionavam, as crianças respondiam com exatidão e segurança.



Durante a visita tiveram a oportunidade de ver caravelas, um globo em 3D e uma sala onde retratava os quartos e a alimentação da época. Viram também as rotas comerciais e, seguidamente, fizeram uma viagem de barco com cerca de vinte minutos, onde passavam por vários países que tinham sido conquistados, como Brasil, Índia, Angola, entre outros.



Durante a viagem, o barco passava pela boca do Adamastor, local onde as crianças sentiram algum receio, mas que depois admitiram ter sido a que mais gostaram. No regresso à Instituição viemos de elétrico, outro momento marcante para as crianças.

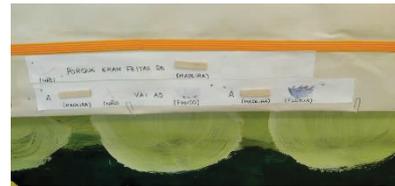


Após a visita de estudo, e de modo a terminar o “Livro das Descobertas”, as crianças quiseram incluir no livro uma parte para as curiosidades, onde descreveram aspetos que adquiriram na visita.



Este livro serve de arquivo de conhecimentos que o grupo foi adquirindo ao longo do ano e está disponível para as crianças consultarem.

Relativamente ao quadro de investigação, as crianças responderam à última questão “As naus não iam ao fundo?” através da experiência que foi realizada. Deste modo, deram por concluído o quadro de investigação.



Uma vez que as crianças tinham o almoço, o grupo foi reunido para a preparação do mesmo e terá surgido a ideia de fazer as toalhas para colocarem nas mesas. Nas toalhas optaram por fazer o mar nos lados e, na zona central das toalhas, desenharam os diferentes continentes e objetos que os

identificam.





(moscada e pimenta preta), de forma a conhecerem as



mesmas ficando com uma noção do ser paladar, textura e odor. Em grande grupo, as crianças tiveram então a oportunidade de experimentar cada uma das especiarias. No final, de modo a explicar



como o arroz ia ficar amarelo, adicionou-se água ao açafrão. Posteriormente, as crianças pediram para fazer o mesmo em todas as especiarias presentes.



Relativamente ao almoço, este começou com a organização da sala, as crianças foram buscar mais mesas e cadeiras ao refeitório e, seguidamente, foram compor as mesas com os pratos, copos, etc. O almoço começou pela sopa seguida do arroz de açafrão, que as crianças adoraram, acompanhado com sumo de laranja, pois a laranja tinha vindo da China e, por fim,



como sobremesa, houve pudim mandarim e leite-creme com canela. Assim terminou o projeto.

Uma vez que a metodologia de projeto tem, por último, a fase a divulgação do mesmo, reuniu-se todo o grupo e as crianças foram questionadas acerca de como queriam dar a conhecer o projeto aos colegas e aos familiares. Assim, elas deram a ideia de fazer um vídeo com as fotografias que foram tiradas ao longo do ano, de modo a que os pais e colegas vissem todo o trabalho realizado e as aprendizagens originadas pelo mesmo.

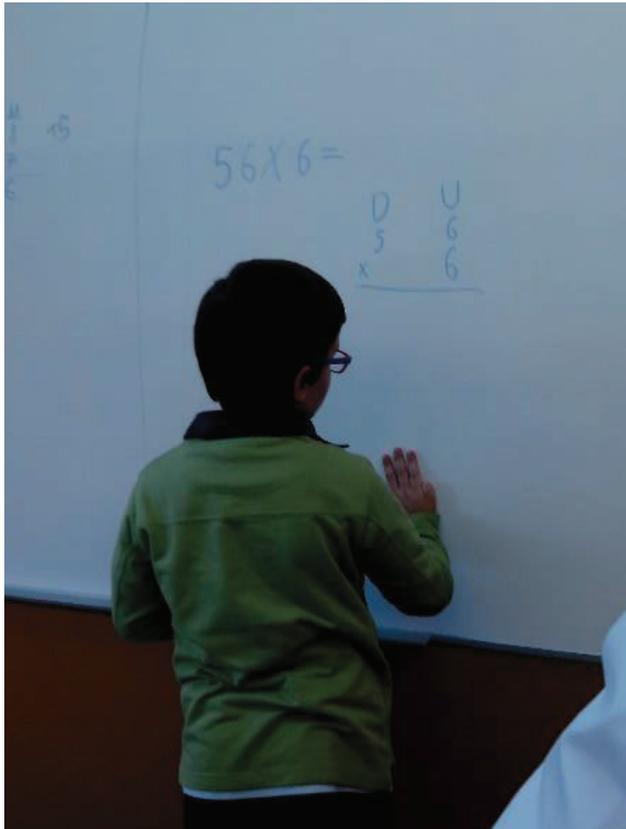


Anexo V- Fotografias

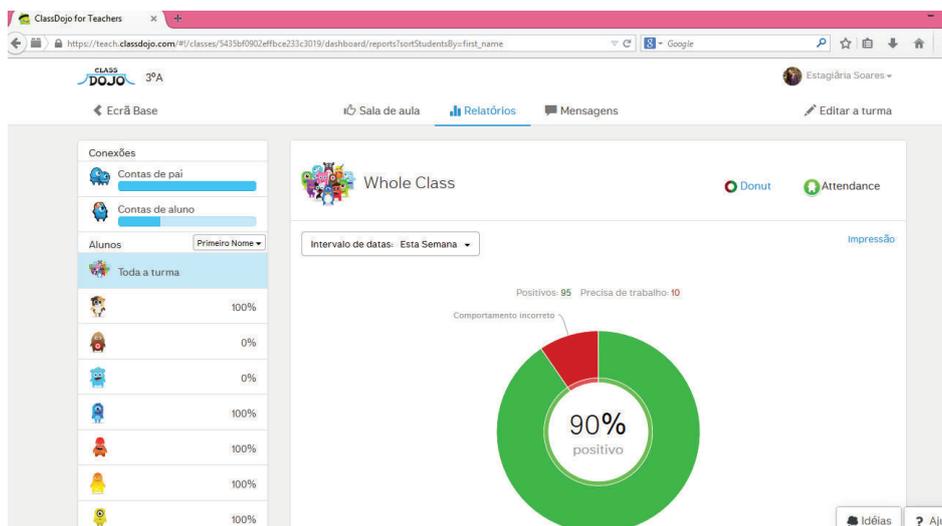
1- Dispositivo Pedagógico



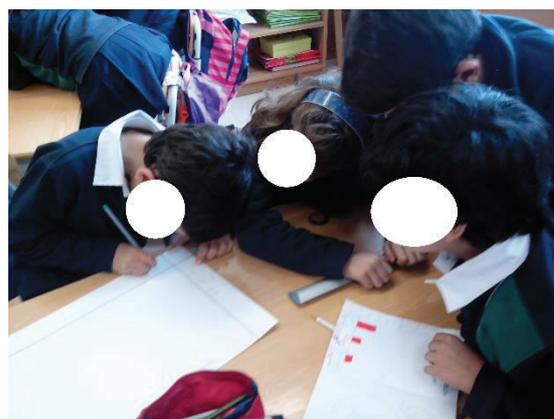
2- “Sou o Professor”



3- Meios de comunicação com os EE



4- Trabalho de grupo



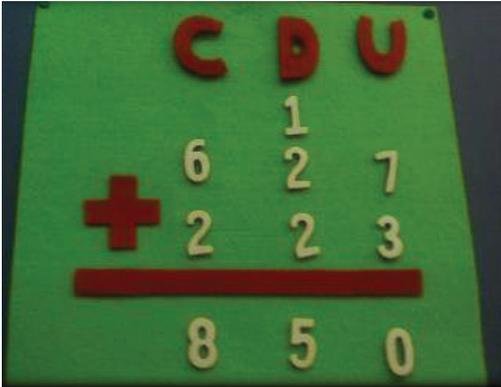
5- Experiência



6- Momentos de relaxamento



7- Aulas dinâmicas



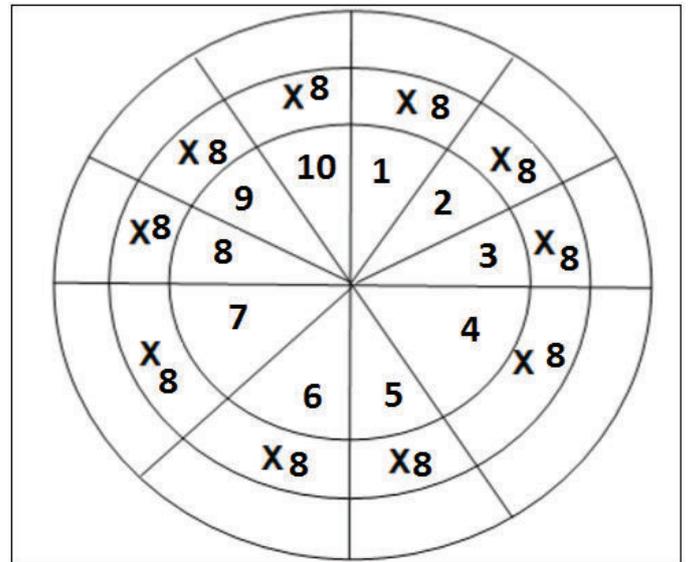
2- Assinala a resposta correta.

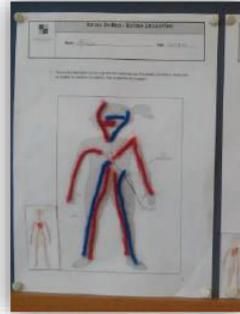
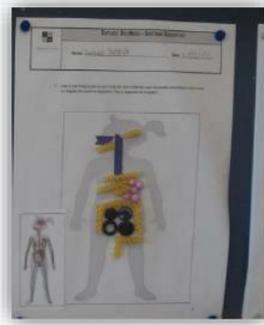
O número tem: _____ milhares _____ centenas
 _____ dezenas _____ unidades

- a) 1 milhar, 3 centenas, 2 dezenas e 5 unidades.
- b) 1 milhar, 2 centenas, 4 dezenas e 2 unidades.
- c) 1 milhar, 2 centenas, 2 dezenas e 4 unidades.
- d) 1 milhar, 2 centenas, 2 dezenas e 2 unidades.

Assinala os múltiplos do 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100





8- Dia de São Martinho



9- Dia da Pessoa com Deficiência



10- Festa de Natal



11- Recursos digitais



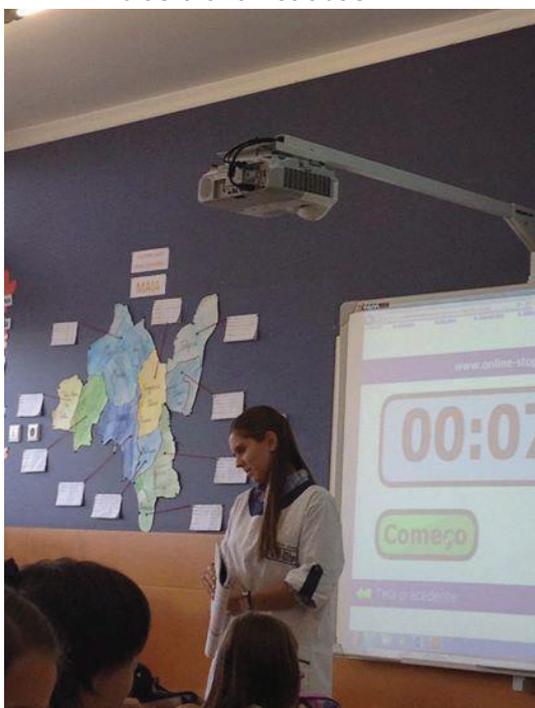
12- Abordagem de contos



13- Apresentação de autores



14- Aulas cronometradas



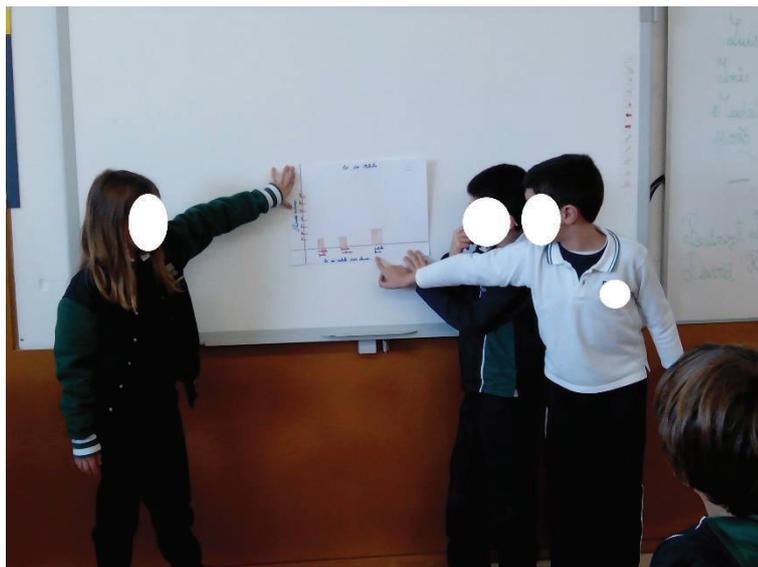
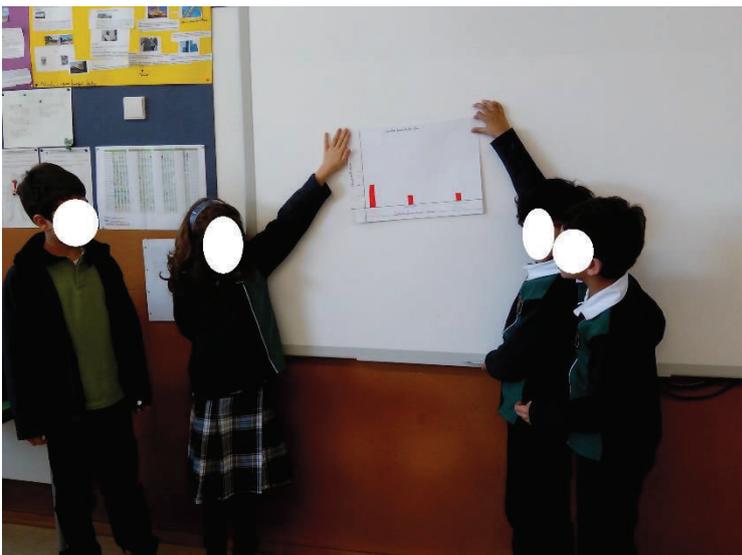
15- Atividade das Sequências no exterior



16- "Socorristas por um dia"



17- Análise e tratamento de dados



18- Envolvimento Parental



19- Avaliação da Experiência "Garrafa Chuveirinho"

Avaliação da Experiência d. "garrafa chuveirinho"

		
Gostei muito	Gostei pouco	Não gostei
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20- Avaliação dos exercícios de matemática

Anexo - ficha de autoavaliação

Nome: _____

Pinta de acordo com a facilidade na resolução de exercícios.

1-muito difícil 2-difícil 3-médio 4-fácil 5-muito fácil

Exercício 1 da página 36

★ ★ ★ ★ ★

Exercício 2 da página 36

★ ★ ★ ☆ ☆

Exercício 1 da página 37

★ ★ ★ ☆ ☆

Exercício 2 da página 37

★ ★ ★ ★ ☆

Exercício 3 da página 37

★ ★ ★ ★ ★

Anexo VI- Análise do Inquérito por questionário da Casa dos Mochos



Gráfico 1- Que área de conteúdo preferes? Gráfico 2- Que desafios escolheste mais?

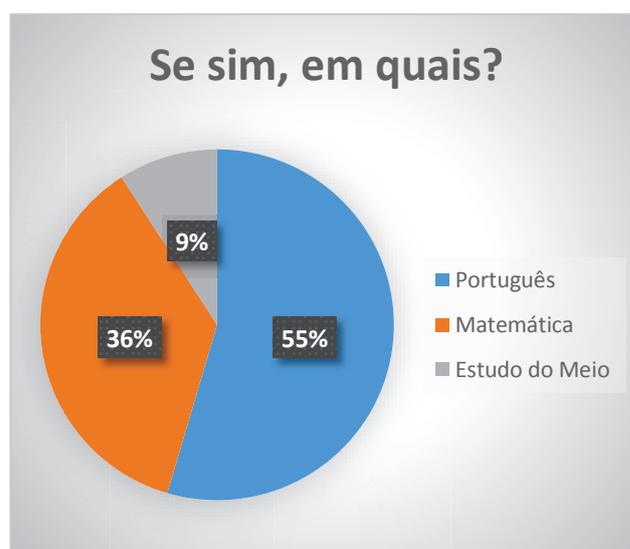
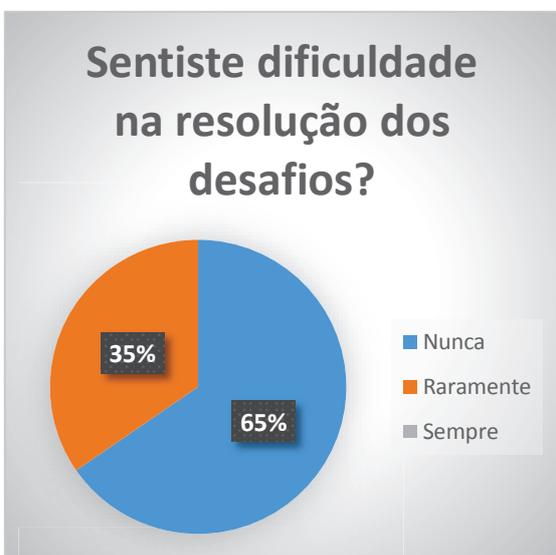


Gráfico 3- Sentiste dificuldade na resolução dos desafios? Gráfico 3.1- Se sim, quais?



Gráfico 4- Gostaste da Casa dos Mochos?

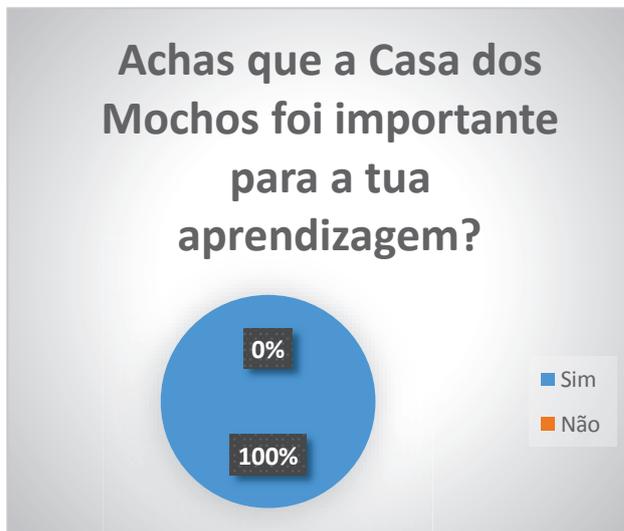


Gráfico 5- Achas que a Casa dos Mochos foi importante para a tua aprendizagem?

FICHA DE TRABALHO – HORA DA LEITURA E DA ESCRITA	
Nome: _____	Data: _____

Anexo VII Atividade de Previsão

Título do livro: _____
Autor: _____
Ilustrador: _____
Editora: _____
Ano de Edição: _____

1- Observa a capa do livro e preenche em baixo com os dados necessários:



Capa do livro

2- Que tipo de histórias achas que o livro contém?

3- Como sabes, o livro “O Senhor do Seu Nariz” foi abordado através de um guião de leitura. Como gostarias de abordar as histórias deste livro?

Anexo VIII. Registo Grelha de avaliação: Sistema Reprodutor

Nomes	a) Interesse no tema					b) Coloca questões pertinentes					c) Distingue questões de histórias*					d) Respeita as regras da participação do diálogo				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A.P.					X					X				X					X	
B.F.					X			X						X				X		
B.M.					X			X						X				X		
B.S.					X			X						X				X		
D.Q.					X					X				X				X		
D.C.					X					X							X			
E.C.					X					X				X				X		
E.F.					X					X				X				X		
G.R.					X					X				X				X		
I.G.																				
I.M.					X			X					X					X		
J.C.					X			X					X					X		
J.L.					X					X				X				X		
J.F.					X					X				X				X		
J.C.					X					X							X			
L.P.					X					X							X			
L.L.					X					X			X					X		
M.J.					X			X						X				X		
N.M.					X			X						X				X		
P.F.					X					X				X				X		
R.R.					X			X					X					X		
R.P.					X			X					X					X		
R.R.					X			X					X					X		
R.C.					X			X					X					X		

