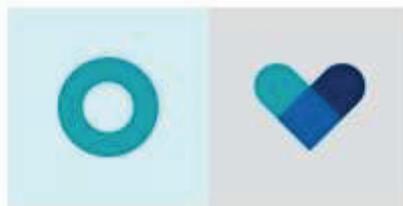


Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

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



PAULA
FRASSINETTI

A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

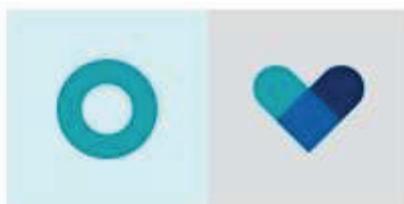
Ivone Viana Mendes

Porto

fevereiro 2014

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

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



PAULA
FRASSINETTI

A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Mestranda: Ivone Viana Mendes

Orientadoras: Professora Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro |
Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto

fevereiro 2014

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo fulcral evidenciar toda a prática profissionalizante decorrente dos estágios em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para fundamentar esta prática realizada, o presente documento evidencia toda uma componente teórica, com diversas perspetivas acerca de um profissional generalista, assim como, os documentos orientadores de toda a prática e as diferentes perspetivas educacionais que a enquadram. São também elencadas as metodologias de intervenção adotadas nos dois períodos e contextos de estágio, seguindo-se toda a descrição do trabalho realizado nas salas. Na última parte deste documento será feito um balanço de todo este percurso, ou seja, uma autoavaliação reflexiva inerente a todo o trabalho desenvolvido, tendo em conta, as aprendizagens, as dificuldades e as lacunas presentes em todo este percurso.

Por fim é importante salientar que a realização do presente relatório constitui o resultado final de todo o percurso descrito anteriormente, assim como, o cumprimento de todos os objetivos propostos pelas Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II, em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras – Chave: Criança/aluno; Educador de Infância; Educação Pré-Escolar; Professor; 1º Ciclo do Ensino Básico; Metodologias; Habilitação Generalista.

ABSTRAT

This report was developed as part of the Masters in Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of basic education. Its core objective evidences all professional practice arising from placements in the context of Pre-School Education and in the context of the 1st Cycle of Basic Teaching.

To substantiate this practice carried out, this paper shows an entire theoretical component with different perspectives about the profession in general, as well as the guiding document for all the practice and the different educational perspectives that are related. The methodologies adopted in the two intervention periods and contexts of stage are listed as well, followed by the entire description of the work done in the classrooms. The last part of this document will be an overview of the whole pathway; this means an inherent reflexive self-assessment throughout the work, taking into account the learning, the difficulties and the gaps present throughout this route.

Finally, it is important to note that the completion of this report is the end result of the entire pathway described above, as well as the achievement of all the objectives proposed by the Curricular Units of Stage I in Preschool Education and Internship II and teaching 1st cycle of basic education.

Keywords: Child / student; Childhood Educator; Preschool Education; Teacher; 1st cycle of basic education; Methodologies; General Habilitation.

AGRADECIMENTOS

Todo este percurso académico para além de fazer parte da realização pessoal, é sem dúvida, o resultado de muito empenho e amor pela prática profissionalizante. Foi um caminho com alguns obstáculos que foram ultrapassados com o apoio de pessoas importantes que merecem um lugar neste trabalho.

Às orientadoras Ana Pinheiro e Ana Gomes o apoio, a orientação, os conselhos e os entusiasmos para que a prática fosse evolutiva e de sucesso. A toda a equipa docente pela disponibilidade, atenção e os ensinamentos que foram fundamentais ao longo de toda a prática.

Aos pais a dedicação, o esforço e o orgulho. Às irmãs, as palavras, a confiança, o ombro e o fazer acreditar que tudo é possível, com esforço. Aos sobrinhos o amor e a ternura.

Às amigas Ana Barroso, Ana Ferraz, Cátia Carvalho, o carinho, as aprendizagens, o companheirismo, a amizade, a paciência, a força, a motivação. À Liliana Barros o apoio em todo o estágio, os olhares de confiança, o trabalho cooperativo, os serões, e sobretudo a amizade para a vida. Às restantes amigas de turma, o acolhimento e o divertimento.

Ao Diogo Almeida, o incentivo, o apoio, a ajuda, a compreensão, a dedicação, a motivação, a força para chegar até aqui, e sobretudo, as horas de trabalho para tornar tudo possível de realizar.

Em suma, é importante referir que, todo este percurso não teria o mesmo sentido sem cada pessoa que dele quis fazer parte e deixando-se cativar para sempre. Assim, desde o primeiro momento, do primeiro apoio, criaram-se laços, pensando que “se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti [...]” tornando possível “conhecer uns passos diferentes dos outros [...]os teus hão de chamar-me para fora da toca, como uma música” (Saint-Exupéri, 2013:68,69).

Obrigada, a cada um, por cada gesto que tornou este caminho possível.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1 Dupla habilitação	12
1.2. Documentos oficiais orientadores da prática educativa	13
1.3. Perspetivas educacionais	18
II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
III – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	27
3.1 – Caracterização dos contextos	27
3.2 – Caracterização do grupo/turma	30
3.2 – Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
3.2.1 – Observar/Preparar	34
3.2.2 – Planear/ Planificar	35
3.2.3 – Agir/Intervir	38
3.2.4 - Avaliar	42
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
BIBLIOGRAFIA.....	48
ANEXOS	51

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1** – Registo de incidente crítico – Pré-escolar
- Anexo 2** – Registo de portfólio da criança – Pré-escolar
- Anexo 3** – Grelha de observação – Pré-escolar
- Anexo 4** – Registo de portfólio reflexivo – Pré-escolar
- Anexo 5** – Registo fotográfico – Pré-escolar
- Anexo 6** – Registo fotográfico da atividade experimental – Pré-escolar
- Anexo 7** – Registo fotográfico da introdução ao número quatro – 1º CEB
- Anexo 8** – Registo de incidente crítico – 1º CEB
- Anexo 9** – Registo fotográfico da atividade da família – 1º CEB
- Anexo 10** – Registo fotográfico de atividades de expressão plástica – 1º CEB
- Anexo 11** – Plano de trabalho de turma – 1ºCEB
- Anexo 12** – Gráfico com os dados dos pais/habilitações académicas – Pré-escolar/1º CEB
- Anexo 13** – Registo fotográfico das várias dinamizações do projeto – Pré-escolar
- Anexo 14** – Registo fotográfico das regras da sala de aula – 1º CEB
- Anexo 15** – Registo fotográfico do quadro do comportamento – 1º CEB
- Anexo 16** – Grelha de planificação – Pré-escolar
- Anexo 17** – Grelha das rotinas – Pré-escolar
- Anexo 18** – Grelha das rotinas do 1º CEB
- Anexo 19** – Grelha de planificação – 1º CEB
- Anexo 20** – Registo fotográfico do quadro do tempo – Pré-escolar
- Anexo 21** – Registo fotográfico da construção dos instrumentos musicais – Pré-escolar
- Anexo 22** – Registo fotográfico da dinamização da biblioteca – Pré-escolar
- Anexo 23** – Registo fotográfico da dinamização do fantocheiro – Pré-escolar
- Anexo 24** – Registo fotográfico do jogo de natal – 1º CEB
- Anexo 25** – Registo fotográfico do jogo – 1º CEB

Anexo 26 – Registo fotográfico das construções – 1º CEB

Anexo 27 – Registo fotográfico da hora do conto – 1º CEB

Anexo 28 – Registo fotográfico da atividade de prevenção rodoviária – 1º CEB

Anexo 29 – Registo final do portfólio da criança – Pré escolar

Anexo 30 – Grelha de verificação – 1º CEB

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento interno

PAA – Plano anual de atividades

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio com o título “A Promoção da Aprendizagem Ativa em Contextos Educativos” foi proposto no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti com a finalidade de evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo do percurso de estágio nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da prática supervisionada.

Para esta prática supervisionada foram apresentados objetivos a alcançar, e são eles, a caracterização do estabelecimento de EPE tendo em conta a análise de documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuação em conformidade; aplicação de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa; participação em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas; reflexão sobre a continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB e a comparação do contexto organizacional da EPE e do 1º CEB refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

O estágio em EPE decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada em Lousado, no concelho de V.N de Famalicão e distrito de Braga. Já no contexto 1º CEB, decorreu no agrupamento de escolas localizado em Paranhos, distrito do Porto.

O presente relatório, cujo intuito é apresentar todo o percurso realizado ao longo do estágio, está organizado em três capítulos centrais, nomeadamente, o enquadramento teórico (I), em que são abordadas as perspetivas teóricas que sustentaram a prática educativa realizada; os procedimentos metodológicos (II), em que é apresentado o tipo de estudo, os respetivos sujeitos e os instrumentos utilizados; por fim o contexto organizacional (III), em que é caracterizado o meio, a instituição, a família e as crianças, assim como a intervenção educativa. Após estes

capítulos são realizadas as considerações finais (IV) em que é explicitado o processo de ligação entre a teoria e a prática e uma reflexão crítica sobre a experiência de estágio, assim como é elencada a bibliografia utilizada na realização deste relatório.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Dupla habilitação

É importante começar por referir que antes de toda a prática profissionalizante foram apresentados objetivos orientadores e, nesta fase final, olhando para os mesmos surge a necessidade de realçar o que permite refletir sobre o profissional generalista. Assim, um docente com este nível de formação deverá “refletir sobre as necessidades da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB”. Para dar resposta a este objetivo é necessário começar por definir educar. Segundo Balthazar (2006:47) “a função da escola é educar, isto é, conforme o significado etimológico da palavra, ex «colocar para fora» + *ducare* (dirigir como em com-ductor) o potencial do indivíduo e oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento dessas potencialidades”. Contudo, também é crucial definir a palavra ensinar que surge da composição dos vocábulos “*in*” e “*signare*” que, em conjunto, significam “transmitir informações ou instruções, levando a aprender” (Academia de Ciências de Lisboa, 2001:1435). Deste modo, é possível associar a definição de ambos os conceitos à prática educativa, verificando que por um lado o professor educa quando alimenta o desenvolvimento do aluno, e por outro, marca o aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo-o para a aquisição de conhecimentos, novas ideias, conceitos e experiências.

É importante ter consciência de que todo o processo de educação e ensino, embora não correspondam exatamente à mesma definição, perfilam-se como conceitos que se complementam, e que acarretam em si uma complexidade muito maior do que sugerem numa fase inicial, porque é nesta fase que se moldam os cidadãos do futuro.

Ainda durante a prática educativa, o profissional de educação deverá ter em conta os vários aspetos e competências de modo a desenvolver as crianças em todos os seus domínios. Com isto, Marques (2000:54), designa a educação como

“o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Na lei de bases do sistema educativo português, estão previstos vários tipos e vários níveis de educação: educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), educação escolar (dos 6 até ao final do ensino superior) [...]”.

Todo este processo de formação do docente generalista é muito recente, só em 2007 é que Portugal sentiu a necessidade de reformular as condições de atribuição de habilitação para a docência e, conseqüentemente, o exercício da mesma na educação básica e secundária. Posto isto, através do Processo de Bolonha, houve uma delimitação dos domínios de habilitação, privilegiando-se um sistema com mais abrangência de domínios e de ciclos de ensino com o objetivo de mobilizar a prática docente entre eles e permitir um maior acompanhamento dos alunos pelo mesmo docente num período de tempo mais alargado. Assim, tendo em conta o Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro, a

“titularidade da habilitação de profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subseqüente mestrado em Ensino, num destes domínios”.

Posto isto, é possível verificar que é ao professor que compete um acompanhamento a longo prazo na vida do aluno, por isso, deverá orientá-lo, transmitindo-lhe todos os conhecimentos e favorecendo-lhe uma perspetiva sobre a forma como os conteúdos, que estão a ser ensinados, se transpõe para a sua realidade. Toda esta ação deve começar muito cedo, ou seja, na EPE e no 1º CEB para que a sustentação de ambos os ciclos seja realizada baseada em premissas sólidas e concretas, permitindo educar e ensinar a criança tendo em conta objetivos, metas e programas como linhas orientadoras de todo o processo de desenvolvimento. Assim, numa tentativa de estabelecer diretrizes, que regem a ação dos profissionais de educação, foram criados documentos oficiais que, como poderemos ver de seguida, são a base de todo o sistema de educação atualmente.

1.2.Documentos oficiais orientadores da prática educativa

Os documentos que serviram de apoio à prática profissionalizante foram criados pelas instituições envolvidas e pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entidade do Ministério da Educação e Ciência que tem à sua responsabilidade a criação de instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos que devem servir de apoio na gestão do currículo, bem como na orientação de toda e qualquer prática educativa.

O sistema educativo encontra-se organizado em três grandes componentes, a Educação Pré-Escolar que no que concerne ao seu aspeto formativo, é complementar/suplementar da ação educativa da família, com a qual se estabelece um estreito trabalho cooperativo. A Educação Escolar que compreende três tipos de ensino, o básico, o secundário e o superior e integram em si modalidades especiais e atividades para a ocupação dos tempos livres. Por fim, a Educação Extraescolar que tem como objetivo proporcionar a cada estudante um aumento dos seus conhecimentos e potencialidades, complementando a formação escolar.

Um dos documentos que deve acompanhar o docente em toda a ação educativa, em qualquer valência, é a Lei de Bases do Sistema Educativo, isto porque, “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Cap. I, Art.1º), ou seja, refere todos os princípios gerais que o sistema educativo deve seguir, assim como, os princípios organizativos, os apoios, os complementos educativos, os recursos humanos e materiais, a sua administração, o seu desenvolvimento e, ainda a sua avaliação. É importante referir que esta lei salvaguarda que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Cap. I, Art.2º).

Esta lei refere, ainda, quais são os objetivos para as valências realçadas ao longo de todo este presente relatório, a EPE e o 1º CEB. Relativamente à primeira valência, esta é destinada a crianças a partir dos 3 anos até ao seu ingresso escolar, sendo a sua frequência facultativa. O seu grande foco é o desenvolvimento da criança, tendo sempre em conta as suas aptidões. Assim, deve-se “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Secção I, Art.5º). No que concerne à educação escolar, propõe-se desenvolver, fomentar, proporcionar, assegurar o desenvolvimento dos alunos de acordo com as suas necessidades/características ao longo de todo o seu percurso escolar. Ao contrário da EPE, aquela já faz parte de um ensino universal, obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos. As crianças só ingressam para o 1º CEB depois de completarem 6 anos de idades até ao dia 15 de setembro. É essencial referir ainda o modo como o 1º CEB se encontra organizado, assim, segundo este documento, o percurso da criança neste ciclo terá a duração de 4 anos e é considerado ainda “um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Secção I, Art.8º).

É importante, referenciar que os objetivos para o período do Ensino Básico, na Lei de Bases do Sistema Educativo, embora determinados de modo coerente com diferentes fases de desenvolvimento da criança, não estão rigidamente vinculados a cada nível de ensino (1º, 2º e 3º Ciclos). Para facilitar o cumprimento dos objetivos, foi criado um documento designado de Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais, que define um conjunto de metas e competências respetivas a cada Ciclo. Desta forma, o Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais caracteriza-se como um suporte orientador para todos os estabelecimentos de ensino do país, promovendo um plano de estudos para cada etapa de ensino.

Para além do documento referido anteriormente, para a prática profissionalizante foi necessário recorrer a mais documentos estruturantes para a realização de atividades que fossem ao encontro das competências que deveriam ser desenvolvidas nas crianças tendo em conta, por exemplo, a sua faixa etária, as suas capacidades e as suas limitações, permitindo-lhes um desenvolvimento estruturado e evolutivo. Um deles foi a Organização Curricular e o Programa do 1º CEB, onde estão definidos os programas curriculares que se encontram estabelecidos para as diferentes disciplinas, isto é, para a Matemática, a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio e as Expressões. Cada um destes programas refere grandes áreas a serem abordadas pelo professor no decorrer do ano letivo, e fornecem informações relativas aos descritores de desempenho e objetivos específicos, que tem como objetivo unificar todo o processo de ensino aprendizagem a todas as crianças do 1º CEB.

Os programas referidos anteriormente têm como principal objetivo desenvolver uma aprendizagem integradora, remetendo para a promoção de atividades, experiências e vivências significativas, ou seja, segundo o Ministério da Educação (2004:23), estes devem proporcionar “experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas, socializadoras que garantam efetivamente, o direito ao sucesso escolar do aluno”.

Com a intencionalidade de especificar competências, noções e conhecimentos que a criança deve ter adquirido tanto no final da EPE como do 1º CEB, foram criadas as Metas de Aprendizagem. Estas estão enunciadas para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico. Assim, o Ministério da Educação e Ciência (2012:s/p) considerou essencial que as aprendizagens que as crianças deverão ter desenvolvido no final da fase da Educação Pré-Escolar fossem também enunciadas.

Esta fase não pode ser deixada para trás porque, nos dias de hoje, 90% das crianças já frequentam esta valência. Daí ser necessário estabelecer uma ponte na transição para dar continuidade às aprendizagens. Posto isto, este documento tem como principal objetivo para a EPE, criar todas as condições favoráveis para a obtenção de resultados escolares positivos, ou seja, estas estabelecem uma articulação entre esta valência e o 1ºCEB. No que diz respeito aos objetivos das Metas para o 1º CEB, estes apoiam-se na consolidação e formalização das aprendizagens das literacias, na estruturação das bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, ou seja, a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

Relativamente à EPE, apesar de não existir um programa curricular como no 1º CEB, o educador, deve reger toda a sua ação educativa tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que datam de 1997 e tem como principal objetivo apoiar o educador de infância na sua prática, ou seja, auxiliar “para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças ” (Ministério da Educação, 1997:13). Assim, o educador deve também ter em conta os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo (nomeadamente a área do conhecimento do mundo, a área da expressão e comunicação e a área da formação pessoal e social), a continuidade e a intencionalidade educativa descritas no documento. Posto isto, a utilização deste documento torna-se uma referência comum para toda a EPE, independentemente da situação ou modalidade em que esta acontece.

Ainda no que concerne à legislação vigente que fez parte da prática educativa, para as valências abordadas, torna-se indispensável referir o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, mais concretamente o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Este documento tem como objetivo principal, orientar e regular toda a prática profissionalizante destes profissionais em questão. Estão, também, presentes quais as exigências que são colocadas a estes profissionais, tendo sempre em conta a sua intervenção e o que é esperado alcançar. Posto isto, o perfil tanto do educador de infância, como o de professor do 1º CEB apresenta a mesma definição, assim, considera-se que,

“o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil ” (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, Art 1.º).

Relativamente à conceção do currículo, o educador/professor, com o desenrolar da sua prática deve ter em conta a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como, as atividades curriculares, com a intenção de criar atividades integradas. Por sua vez, também deve desenvolver o seu currículo, tendo como grande referência a escola inclusiva, considerando sempre as bases científicas das áreas que a fundamentam e as competências necessárias às aprendizagens dos alunos.

É ainda relevante referir a integração do currículo, em que o educador de infância tem de mobilizar tanto os conhecimentos como as competências no desenvolvimento do currículo, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. Já o professor do 1º CEB tem de promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” e são apresentadas as competências que o professor desenvolve nos alunos no âmbito da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza, da Educação Física e Artística (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Atualmente, é sem dúvida, importante que o profissional de educação, ao longo de todo o seu processo de aprendizagem pessoal, tenha em conta uma prática investigativa e, por sua vez, reflexiva. Assim, segundo Craveiro (2004:90), esta “concretiza-se na ideia de que é necessário formar professores e educadores que aprendam a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que aquela competência perdure ao longo da sua vida profissional”.

A necessidade de querer saber mais sobre o que rodeia o mundo da educação, o facto de esta encontrar-se em constante atualização, faz com que os profissionais da área sintam necessidade de investigar para refletir sobre quais os melhores procedimentos na sua prática. Neves (2007:2) afirma que, “o desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida”.

Posto isto, pede-se a estes profissionais que ultrapassem o mero executor de currículos que têm de ser seguidos ao pormenor, para “um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações, ou seja, que juntamente com os outros profissionais e alunos introduzam o currículo de forma a ser vivenciado com motivação mas, tendo sempre em conta os seus objetivos nacionais e transnacionais (Campos, 2001:21).

É importante investigar para poder refletir positivamente sobre as suas práticas. É importante ter em conta o espírito de mudança, ou seja, por vezes é essencial a alteração das estratégias consoante os interesses das crianças. O adulto deve apresentar destreza, ou seja, sempre que necessário deve ter a capacidade de apresentar alternativas, de investigar e procurar uma resposta favorável a cada questão. Assim, durante toda a prática profissionalizante realizada, teve como estrutura a investigação, como é possível verificar mais à frente para promover aprendizagens significativas. Contudo, também foi necessário, para cada valência, recorrer a metodologias, modelos e métodos, ou seja perspectivas educacionais, tendo em conta as diretrizes institucionais mas o desenvolvimento das crianças/alunos como ponto forte.

1.3. Perspetivas educacionais

Durante toda a prática educativa, o educador/professor tem ao seu dispor um conjunto de modelos pedagógicos, que tem como principal objetivo interligar a ação com os aspetos que considera importantes para o desenvolvimento da criança.

Com isto, Oliveira – Formosinho (1996:15) define que o modelo pedagógico “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos a obter um determinado resultado educativo”.

Relativamente à EPE o modelo caracterizador de toda a prática educativa foi o *modelo High/Scope*. Esta abordagem defende que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...] o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através de aventuras e das experiências que integram na aprendizagem pela ação” (Weikart cit. in Hohmann e Weikart, 2004:1).

Através deste princípio, a criança tem uma ação direta sobre os materiais refletindo sobre a forma de ação e resolvendo os seus problemas. Desde cedo que estas são intrinsecamente, motivadas para a exploração do Mundo. Neste processo, a criança recolhe a sua informação com o objetivo de construir o seu conhecimento sobre o mundo que o rodeia. Assim, define aprendizagem ativa como uma “aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2004:22).

O adulto deve interagir com a criança como apoiante das suas ações, ou seja, dar-lhes autonomia necessária para construírem as suas aprendizagens e ao mesmo tempo deve estar sempre atento a todo esse processo para poder auxiliar a mesma sempre que for necessário. Assim, o adulto passa de ativo e participante para observador e reflexivo.

Em associação a este modelo, foi implementado também a *metodologia de projeto*. O termo projeto tem diferentes significados para diferentes autores. Assim, “a palavra projeto vem do latim “*projectu*” que significa “lançado” relacionando-se com o verbo latino “*projectere*” que quer dizer lançar para diante” (M.E,1998:91). Já Lilian Katz refere que (citado in Helm & Benek 2005:22) “o Projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender”.

O facto de se trabalhar com a metodologia de projeto tem como objetivo, segundo Katz e Chard (1997:6) “cultivar a vida e a “mente” da criança [...], o termo mente engloba não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética”. Uma educação que tem como grande finalidade o desenvolvimento da criança deve oferecer uma evolução nos diferentes domínios e é precisamente isso que se pretende ao trabalhar com a metodologia de projeto.

Posto isto, o modelo e a metodologia referidas anteriormente ajudaram a estruturar a prática educativa em termos de ambiente, de espaço, de relações e de desenvolvimento da criança tendo em conta uma aprendizagem ativa e com sequencialidade. Na valência do 1º CEB, o contexto apresentava outro tipo de métodos e pedagogias que serão referidas de seguida, contudo as anteriores também eram possíveis de colocar em prática neste contexto. É de salientar, todavia que, na maior parte das vezes, os estagiários estão condicionados aos modelos e métodos já implementados no grupo/turma pelos educadores e professores cooperantes.

No que concerne ao 1º CEB, normalmente são implementadas três tipos de pedagogias, a diretiva, a não diretiva e a relacional. Na primeira pedagogia o professor é visto como o centro de todo o processo, sendo este o transmissor dos conhecimentos/conteúdos, por sua vez, os alunos são considerados como “tábuas rasas”. No que diz respeito aos professores que se regem por uma pedagogia não-diretiva, estes são facilitadores, no sentido em que é o aluno que constrói os seus conteúdos, o saber que ele próprio possui. Por fim, a pedagogia relacional, em que o aluno aprende com a sua própria ação, ou seja, o professor problematiza e o aluno age, construindo-se assim, na sala de aula um ambiente de discussão e construção do conhecimento em que o ponto forte é a interação aluno-professor. A pedagogia predominante na prática educativa é a relacional, em que o aluno desenvolve o processo de aprendizagem pela sua própria ação, ou seja, é ele só adquire o conhecimento se agir e problematizar sobre ele, assumindo o professor o papel de desafiador (Becker, 2001:s/p).

Relativamente aos métodos observados e utilizados em contexto do 1º CEB deve destacar-se os de iniciação à leitura e à escrita, entendendo-se por conceito de método com um “caminho para chegar a um fim” (Texto Editores, 2007:1287). Assim, a leitura e a escrita constituem um processo único na aprendizagem do aluno, ou seja, devem ser abordados de forma global para garantir um significado, adequando sempre o método como estratégia de aprendizagem. Para alguns autores, a leitura consiste em “saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas” (Martins, 1996:27). O facto da prática profissionalizante no 1º CEB ter decorrido no 1º ano de escolaridade, fez com que fosse essencial referir os métodos de iniciação da leitura e da escrita, ou seja, o método sintético, o global e o misto. No primeiro, a leitura parte de um percurso mais simples para um mais complexo, ou seja, “depois de saber ler cada símbolo, a criança deve, com efeito, condensar as diferentes leituras numa leitura única” (Mialaret, 1987:22). No segundo, a leitura parte de um percurso mais complexo para um mais simples, isto é, “parte dos próprios agrupamentos [...] exige à criança para aprender, a partir desses agrupamentos, as denominações das suas partes ou sonoridades das sílabas” (Mialaret, 1987:22). Ainda existem autores que defendem um método misto referindo que este é o aproveitamento dos aspetos positivos de cada um para a obtenção do sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao fazer referência aos métodos anteriores é fulcral referir os modelos que os acompanham, e são o modelo ascendente, o modelo descendente e o interativo. Estes ajudam a compreender como é que os alunos reagem a esta fase de iniciação permitindo ao professor adequar as suas estratégias de leitura e de escrita ao processo de ensino-aprendizagem direcionado para o sucesso. O primeiro está associado ao método sintético e, como já referido anteriormente partem dos processos primários (letra) para os mais complexos (frase) considerando que o “ leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que por sua vez se juntariam em frases” (Martins, 1996:26/27). Por sua vez o modelo descendente está associado ao método analítico e “é guiado pelo conhecimento prévio do indivíduo e pelas suas expetativas” (Sucena & Castro, 2008:19). Por sua vez o modelo interativo surge como combinação dos dois modelos referidos anteriormente, ou seja, é retirado o que se considera mais positivo de cada modelo para que o ato de ler seja encarado como o produto final da utilização de estratégias. Posto isto, requer-se “ um professor tem de saber contar histórias interessantes relacionadas com conteúdos concretos da sua matéria. Como diz o antigo provérbio, «o professor medíocre conta, o bom professor explica, o professor superior demonstra e o professor brilhante entusiasma» ” (Azcue, 2012:26).

Ainda associado a todo o processo de intervenção do professor, quando planifica ou estrutura os objetivos da sua prática deve pensar qual será o melhor método para explicar determinado conceito, tendo sempre como objetivo, o sucesso do aluno e das atividades. Posto isto, existem três métodos pedagógicos que auxiliam no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, e são, o método expositivo, o demonstrativo e o interrogativo. O professor recorre-se do método expositivo quando, introduz oralmente um conceito novo e a “participação dos alunos é feita mais no sentido de esclarecer alguma dúvida, ou aclarar algum conceito que foi referido” (Cardoso, 2013:161). No caso demonstrativo, pretende complementar o método anterior em que “os conhecimentos que poderão não ter ficado consolidados na fase de exposição possam agora ser mais bem apreendidos” (*idem*, 163). Por fim, o método interrogativo, em que o professor questiona os alunos com o objetivo de levar à aquisição de conhecimentos, criando momentos de “interação com a turma, fazendo com que esta se sinta mais motivada” (*idem*, 163).

Tendo sempre como objetivo a aprendizagem e motivação do aluno, perante o que tem sido referido, a execução de jogos pedagógicos/didáticos como estratégia, como poderemos ver mais à frente, são uma mais-valia no processo de ensino-

aprendizagem porque permite ao professor explorar os métodos anteriormente referidos de uma forma mais lúdica e motivadora, como também realizar uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios do aluno, assim como uma avaliação formativa como verificação da aquisição de determinado conteúdo por parte do aluno. Para além disso, o jogo ajuda a motivar e a perceber as várias situações em que se pode aplicar o mesmo conceito. Assim, o profissional só por apresentar “uma atividade normal se é apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente. “Hoje vamos fazer um jogo” é uma fase mágica para criar expectativas e mobilizar os jovens” (Sanchez, 2001: 57).

Ao referir a utilização dos jogos, torna-se imprescindível realçar duas componentes distintas, contudo, dependendo do modo como se associam podem complementar-se, uma é a organização de grupos a outra é o trabalho cooperativo. No que diz respeito à primeira componente, deve ser o professor a formar os grupos de trabalho, tendo em conta que o número de elementos deve estar compreendido entre três e cinco e devem ser todos consciencializados que para atingirem o objetivo final todos têm um papel importante e responsável, ou seja, “os elementos do grupo devem ser progressivamente consciencializados de que cada indivíduo é responsável, não apenas por dar força ao grupo, mas também por ajudar os outros a entender a fonte das suas forças” (Gouveia, 2007:83). A aprendizagem cooperativa está relacionada com a união do grupo ou de pequenos grupos com o objetivo de alcançar um objetivo comum, assim, os alunos são encorajados “a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para juntos concluírem a tarefa” (Arends, 2008:345). Cabe ao professor usufruir das vantagens que a utilização desta técnica pedagógica pode desenvolver nos seus alunos, tais como, a realização escolar, a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais.

Tendo em conta todo o perfil traçado, no presente documento, de um professor que vai ao encontro dos interesses dos alunos, que não é um mero transmissor de conhecimento, mas um potenciador de aprendizagens, um companheiro que se coloca ao lado de cada aluno para auxiliá-lo no seu percurso, consciencializando-se que “o aluno constrói activamente o seu próprio conhecimento por meio da sua reflexão sobre as experiências de interação com o mundo que o rodeia”, sendo ele um mero construtor destes momentos – teoria do construtivismo (Cardoso, 2013:230).

II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que concerne aos procedimentos metodológicos de toda a prática profissionalizante e utilizados em cada uma das valências (EPE e 1º CEB) realizou-se uma análise relativamente ao tipo de estudo; aos participantes; aos instrumentos e aos procedimentos utilizados, sempre na perspetiva de um profissional investigativo e reflexivo da sua prática.

Este trabalho teve como objetivos conhecer e compreender o contexto educativo adequando à intervenção e à aquisição de saberes teóricos, éticos deontológicos e práticos, permitindo estabelecer uma relação entre toda a teoria e a prática. Posto isto, entende-se por investigação como “algo que se procura. 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, 1998:31).

Todo o profissional de educação ao longo da sua prática deve manter um espírito de “investigação – ação” e um olhar crítico para a alteração de estratégias e metodologias que possam surgir para uma maior motivação da criança. Para Alarcão (2001:6),

“este profissional deve ter em conta dois princípios essenciais, o primeiro assinala que o professor só é merecedor deste nome se tiver uma vertente investigativa durante as suas funções. O segundo, por sua vez, está relacionado com a sua formação, ou seja, é fundamental que ele desenvolva competências de investigar na, sobre e para a sua ação educativa e deve, ainda, partilhar esses mesmos resultados com os colegas”.

Existem ainda autores, como Bell (1997:21) que referem que todo este processo é contínuo, ou seja, interminável no percurso de intervenção deste tipo de profissional, na medida que, “os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática”.

A metodologia adotada durante a intervenção e prática profissionalizante revestiu-se de um cariz qualitativo, na medida em que o “objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005:89). Mais concretamente, Bogdan e Biklen (1994:266) subdividem a investigação qualitativa em, investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação. Assim, este relatório insere-se muito concretamente

na investigação pedagógica onde “o investigador é um praticante (um professor) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico [...] sendo determinados aspetos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização”.

Assim sendo, daremos conta do processo ao longo desta investigação pedagógica. É importante referir a observação como instrumento investigativo, na medida em que, esta constitui “um precioso recurso na orientação e desenvolvimento das atividades dentro e fora da sala de aula” (Sanches, 2001:46). A observação pode ter duas vertentes: participante e a não participante. A primeira é considerada uma técnica em que o observador sente necessidade de se integrar no fenómeno de estudo, com o objetivo de obter uma análise mais profunda, ou seja, uma investigação qualitativa. A segunda já é utilizada quando o agente pretende investigar determinado fenómeno mas, sem interferir. Desta forma, tanto na valência de EPE como na do 1º CEB tiveram a observação participativa, na medida em que “o próprio investigador procede directamente à recolha de informações” como apoio em toda a prática educativa” (Quivy & Campenhoudt, 1998:164). Pretendia-se observar os contextos de cada valência, assim como, as características das crianças para dar uma melhor resposta às suas necessidades e motivá-las em todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Foi nas primeiras duas semanas de estágio que se realizou o diagnóstico, através da realização e observação de atividades com o intuito de perceber quais os seus interesses e necessidades. O educador/professor não pode exercer a sua prática educativa com base em pressupostos que não foram previamente validados e consolidados. Assim, é imprescindível no ato educativo recorrer a instrumentos e técnicas que possam auxiliar todo este processo.

Posto isto, é importante referir que o primeiro estágio foi realizado na valência de EPE e os participantes deste estudo foram um grupo de 27 crianças (14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Relativamente ao 1º CEB, os participantes foram um grupo de 25 alunos (12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Mais à frente será feita, na caracterização do grupo/turma, uma descrição mais pormenorizada do grupo da Educação Pré-Escolar e da Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Fizeram ainda parte todos os sujeitos envolvidos no processo educativo dos alunos e que de alguma forma contribuíram para a análise, reflexão e estudo do papel, enquanto futuras professoras. Assim, é importante referir não só o par pedagógico (constituído pela colega, também professora estagiária), como a todos os membros da Direção com os quais lidámos (Diretores das Instituições e subdiretores), aos professores cooperantes (os professores titulares das disciplinas previstas no plano de intervenção pedagógica, aos auxiliares de educação (empregados de limpeza, porteiros e secretárias) e ainda, os encarregados de educação dos alunos/crianças que indiretamente se constituíram como importantes participantes deste estudo, pelo feedback partilhado acerca de algumas práticas desenvolvidas e o seu impacto no aluno.

Para responder aos pontos centrais do presente relatório, foi necessário recolher dados para uma intervenção adequada perante o contexto em causa. Para tal, “esta recolha constitui em reunir todas as informações junto da amostra do estudo ou das unidades de observação relativas à amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1995:183).

Esta recolha traduz-se nos instrumentos utilizados na prática pedagógica das duas valências e que, por sua vez, tinham como finalidade melhorar todo o processo, tanto de intervenção como de desenvolvimento da criança. Para isso, foram utilizados, os incidentes críticos, o portfólio da criança, as grelhas de observação, o portfólio reflexivo, as planificações, as avaliações semanais, as fichas de anamnese, análise documental, registos fotográficos e as descrições diárias.

Os *incidentes críticos* são “registos de observação individuais que tem como objetivo descrever um comportamento que o adulto considere relevante de ficar registado” (Parente, 2002:181). Este tipo de registo deve ser realizado de forma contínua, tendo em conta as aprendizagens significativas para ser possível com o passar do tempo conhecer melhor o desenvolvimento da criança (Anexo 1 – Registo de incidente crítico).

Relativamente ao *portfólio da criança*, importa referir que, este foi realizado apenas com uma criança. Contudo, o acesso ao das outras crianças também foi possível o que acabou por se tornar uma mais-valia para o entendimento de quais os interesses, realizações, vivências e evoluções. Assim, o portfólio da criança é visto como um “conjunto de experiências únicas que para ela foram significativas que

permite, ainda, ao longo do tempo que seja possível observar diferentes aspetos relativos ao desenvolvimento da criança “(Shores & Grace, 2001) (Anexo 2 – Registo do portfólio da criança).

O adulto tem um papel importante de incentivar e motivar a criança a aprender, a refletir e a autoavaliar-se tendo em conta as suas produções. Esta metodologia é vantajosa porque permite aumentar o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Quanto às *listas de verificação*, estas são utilizadas para a elaboração de um registo de comportamento e de aprendizagem que o adulto se propôs a desenvolver nas crianças/alunos. É importante realizar um trabalho prévio tendo em conta o grupo de alunos que se pretende observar, assim como, os comportamentos que se pretende observar. Foi um instrumento que esteve intimamente relacionado com a planificação com o objetivo de avaliar se as crianças/alunos adquiriram os objetivos propostos (Anexo 3 – grelha de observação).

Por sua vez, o *portfólio reflexivo*, teve como finalidade estruturar todas as reflexões teóricas descritivas à medida que iam surgindo obstáculos, alcançando metas e que se implementavam estratégias/metodologias, situações e contextos (Anexo 4 – registo do portfólio reflexivo). Posto isto, a construção deste dispositivo tem como finalidade

“estimular a prática reflexiva do profissional, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas. Para que estas alterações sejam implementadas no dia-a-dia das crianças, o educador deverá recorrer à observação para melhor conhecimento dos interesses e necessidades da criança e do grupo” (Marques *et al*, 2007:130).

As *planificações e avaliações* semanais eram realizadas semanalmente com a equipa pedagógica pretendendo estabelecer uma orientação sobre as atividades que iriam sendo desenvolvidas. Esta apresentava uma vertente flexível, respeitando o tempo e os interesses que foram surgindo no desenrolar da mesma. Assim, e tendo em conta o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, a avaliação da intervenção educativa deve ser realizada “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo”.

As *fichas de anamnese* são os registos que a educadora cooperante fornece para os pais responderem sobre as suas informações pessoais e da criança. Ao longo do percurso de estágio a observação destes registos permitiram concluir informações

sobre, a idade dos pais, as profissões, as habilitações académicas, bem como o número de irmãos. Assim, foi possível conhecer mais sobre as características de cada criança e do grupo.

No que diz respeito à *análise documental* importa especificar que foi feita uma análise de documentos como, o regulamento interno, o projeto educativo, o plano anual de atividades e projeto curricular de turma com o objetivo de compreender quais os princípios institucionais e as atividades anuais que estavam planificadas. Com isto, a intervenção educativa ficou mais suportada.

Por fim, os *registos fotográficos* foram um recurso diário e essencial para registar os momentos vivenciados pelas crianças. A utilização deste instrumento é fundamental porque permite à criança comentar a sua própria ação e mostra a evolução das crianças e serve de apoio à prática educativa.

III – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 – Caracterização dos contextos

As características referentes ao contexto organizacional das instituições onde decorreram os estágios são importantes porque conferem especificidades à atuação do profissional de educação.

O estágio em EPE realizou-se numa Instituição de Solidariedade Social que abarca serviços diversificados, tais como, creche, jardim-de-Infância, ATL, centro juvenil, centro de acolhimento temporário e lar de crianças em risco, centro de desenvolvimento infantil, lar de idosos, centro de dia e ajuda ao domicílio para pessoas idosas, centro de famílias de acolhimento, centro de apoio familiar e aconselhamento parental (Projeto Educativo da instituição de Pré-Escolar, 2012-2013:3).

Relativamente ao estágio do 1º CEB, este decorreu numa escola de rede pública, inserida num agrupamento de escolas. Assim, torna-se essencial perceber o

que se compreende com o agrupamento de escolas. Para isso, é necessário ter em conta o Decreto-Lei n.º 75/2008 no artigo 6º que define agrupamento de escolas como “[...] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino [...]”, (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Cap. 1, Art.6º).O agrupamento é composto por quatro escolas, nomeadamente, uma escola (sede do agrupamento) com as valências de 2º e 3º CEB, duas escolas com as valências de Jardim-de-infância e 1º CEB e uma escola com a valência de 1º CEB.

Durante os períodos de estágio foi essencial observar todo o meio envolvente às instituições para as compreender e melhor responder aos objetivos inerentes à prática profissionalizante. No que concerne à instituição do pré-escolar, foi possível verificar dois níveis socioeconómicos. Por um lado existia um grupo populacional com dificuldades económicas, por outro, um grupo populacional que vivia acima da média. O meio também apresentava características urbanas, como, a Biblioteca Municipal, a Estação de Caminho-de-ferro e Museu Ferroviário, Posto médico e Correios. Para além destes serviços, a população tem ao seu dispor equipamentos desportivos, culturais e sociais, tais como, Clube desportivo, Agrupamento nº 124 do Corpo Nacional de Escutas e a Casa do Povo (Projeto Educativo da instituição de Pré-Escolar, 2012-2013:3).

Comparativamente, a instituição do 1º CEB encontra-se também num meio urbano com: espaço de lazer, farmácia, comércio, saúde, ensino, transportes, permitindo uma maior resposta às necessidades do quotidiano e a exploração junto dos alunos.

É importante referir os espaços físicos de ambas as instituições. Relativamente ao pré-escolar, a área era constituída por dois andares, no rés-do-chão encontravam-se cinco salas de atividades com acesso direto ao parque exterior, dividido em três zonas, uma de equipamentos para desenvolvimento da motricidade ampla, outra de estar e de jogar e ainda uma zona onde se encontrava uma casa de madeira, um quintal, uma estufa e uma casa de animais. No que diz respeito ao 1º CEB, a instituição era composta por doze salas de aula, dois corredores amplos que permitiam o acesso ao interior das salas, às casas de banho, ao refeitório e aos gabinetes de coordenação (sala de atendimento aos alunos com NEE, sala dos professores, a reprografia e um gabinete de trabalho). Existe também um espaço exterior com dois átrios que têm acesso aos corredores. A escola dispõe também de

recursos didáticos diversificados que se encontravam predominantemente na biblioteca, como por exemplo, mais de 2000 livros, jogos educativos, material audiovisual e multimédia e onze computadores com ligação à internet (Projeto Educativo da instituição de 1º CEB, 2010-2014:17).

Para um conhecimento mais pormenorizado do funcionamento, dos valores, das estratégias, das atividades anuais, entre outros pontos é, necessário ter em conta os documentos principais das instituições como, o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o PE é

“o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa”. (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, Cap, III, Art9º).

Posto isto, ao analisar este documento de ambas as instituições é possível verificar que houve um cuidado na sua realização e tiveram em conta o que a Lei estrutura. No pré-escolar, este documento “define a personalidade (o nosso “ar”, a nossa “pinta”), o modelo e finalidade da escola (quem vai na “viagem” e para onde), os meios e estratégias de navegação (como preparar as velas e conseguir “vento de feição”) e a forma de avaliar a rota (medindo as “estrelas do céu”)”,(PE da instituição de Pré-Escolar, 2012-2013:3). Com esta frase ficam perceptíveis as intenções que estão planeadas, os objetivos que serão cumpridos tendo sempre como ponto de partida a identidade e a autonomia da criança visando sempre o seu desenvolvimento em todas as áreas. No 1º CEB, o PE consiste nem “elemento estruturante da vida do agrupamento, comporta em si o domínio do intencional, da mudança, incorpora a utopia, engloba o sonho, abre novos caminhos e lança novos desafios às práticas pedagógicas” (PE da instituição de 1º CEB, 2010-2014:4). Tal como na valência anterior, o foco é o desenvolvimento com sucesso dos alunos nas suas aprendizagens.

O Regulamento Interno (RI) é outro documento institucional que, segundo o Decreto-lei n.º75/2008 de 22 de Abril, define “o regime de funcionamento da escola, de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar”. (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, cap II, art n.º9). Com isto, ao realizar este documento, cada instituição deve deixar bem patente quais os

direitos e deveres de todos os intervenientes, garantia de divulgação e cumprimento das suas regras de funcionamento.

O Regulamento Interno (RI) da instituição de EPE explicitava pontos como: as condições de acesso, admissão de utentes, idade de admissão, capacidade das instalações, ficha de contato, entrada e saída das crianças, entre outros pontos fundamentais para o conhecimento dos princípios e normas. O mesmo documento no 1º CEB está direcionado para todo o agrupamento, a todos os Órgãos de Administração e Gestão do agrupamento, como a toda Coordenação e a todos os membros da comunidade escolar.

Por fim, é importante referenciar o Plano Anual de atividades (PAA) que tem como objetivo planificar as atividades que se realizarão durante o ano letivo e evidenciar com os objetivos que serão alcançando, as estratégias e os meios ou recursos. O documento da EPE evidenciava as atividades mensais que se iriam realizar durante o ano em todas as salas de atividades, quer tivessem um caráter institucional, quer tivessem caráter comunitário. Relativamente ao mesmo documento no 1º CEB, tal como referido anteriormente, evidencia atividades planificadas para todo o ano letivo, tendo sempre em conta os interesses e aprendizagens dos alunos.

3.2 – Caracterização do grupo/turma

O primeiro grupo de crianças onde decorreu a prática profissionalizante da EPE era constituído por vinte e sete crianças (catorze do sexo feminino e treze do sexo masculino) numa faixa etária compreendida entre os quatro e cinco anos. Relativamente ao segundo grupo, do 1º CEB, era constituído por vinte e cinco crianças (doze do sexo masculino e treze do sexo feminino) com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Segundo Piaget, as crianças nesta faixa etária encontram-se ao nível cognitivo no estágio pré-operatório em que “as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica” (Papalia & Olds, 2001:312) Com isto, as crianças sentem muita necessidade de recorrer ao jogo simbólico, fazendo com que um objeto represente o que ele pretende e não o seu verdadeiro significado, dando-lhes vida (animismo).

No que concerne ao grupo de crianças da valência em EPE, este vai ser caracterizado tendo em conta diferentes áreas de desenvolvimento. A primeira diz

respeito à área de formação pessoal e social, o grupo era bastante coerente na medida em que interiorizava rapidamente os valores, como, a independência na medida que conseguiam ser autónomos na realização das atividades propostas. Contudo, na partilha de poder coletivo é que o grupo manifestava alguma dificuldade porque grande maioria ainda não tinha bem fomentado o espírito de responsabilidade.

Relativamente à área da expressão e comunicação, as atividades planeadas eram dirigidas fundamentalmente para os seus domínios. O grupo manifestava entusiasmo nas atividades relacionadas com os quatro tipos de expressões, sendo que na expressão plástica, alguns casos manifestavam dificuldades de motricidade (por exemplo, no recorte) e por vezes na lateralidade (a mão dominante). Assim, semanalmente existiam atividades direcionadas tendo em conta os interesses/desenvolvimento das crianças e o projeto de sala que estava a ser desenvolvido. Outro domínio é a linguagem oral. Maioritariamente o grupo não tinha dificuldade de expressão, contudo, a educadora já tinha assinalado duas crianças que iriam necessitar de apoio junto de uma terapeuta da fala. Na abordagem à escrita, já todos escreviam o seu nome com letra maiúscula e a data nos trabalhos realizados (Anexo 5 – registo fotográfico). Tanto no domínio anterior, como no da Matemática, o grupo tinha semanalmente atividades de “Hora da escola” onde individualmente eram desenvolvidas e avaliadas as competências propostas e desenvolver.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo destaca-se o cientista, inserido no projeto de sala (as profissões), que semanalmente realizava uma experiência tendo em conta um tema que tenha suscitado interesse, como por exemplo, através de um desenho realizado por uma criança de um vulcão, o restante grupo manifestou entusiasmo em querer saber mais e o cientista construiu um vulcão e realizou a atividade experimental (Anexo 6 – registo fotográfico da atividade experimental).

No que concerne ao 1º CEB, o grupo já em cima descrito, era bastante homogéneo e não apresentava atrasos significativos no seu desenvolvimento. Tal como realizado na valência anterior, esta será abordada, igualmente por áreas de conteúdo, ou seja, as que fizeram parte de toda a prática profissionalizante e são elas, a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e as Expressões.

Relativamente à área da Matemática, durante o processo de ensino-aprendizagem, o grupo não demonstrou qualquer dificuldade, muito pelo contrário, manifestou ter conhecimentos prévios dos conteúdos. Um exemplo disso, é no

domínio dos Números e Operações em que autonomamente já realizava contagens progressivas e regressivas, atualmente já conseguem adicionar e subtrair sem qualquer tipo de dificuldade. Foram realizadas muitas atividades práticas (jogos, cálculo mental, idas ao supermercado, utilização de materiais diferenciados), ou seja, com recurso a exemplos do quotidiano para que houvesse a perceção que a Matemática está presente nas simples tarefas do dia-a-dia (Anexo 7 – registo fotográfico da introdução ao número quatro)

O Português é a área na qual o grupo apresentou mais dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Numa primeira fase através da diferenciação entre letra maiúscula e minúscula, manuscrita e de imprensa e também na escrita manuscrita da vogal que estava a ser introduzida. Com a diferenciação de estratégias e com a própria prática dos alunos foi possível colmatar estas dificuldades, contudo, foram surgindo outras, como, a união de sílabas e mais recentemente a escrita de frases. No que diz respeito à compreensão oral, o grupo não revela dificuldades, um exemplo disso é na *hora do conto* em que no final recontam ou respondem a questões acerca do que ouviram sem qualquer tipo de dificuldade. É importante referir ainda a expressão oral, existe um discurso muito claro e diversificado. É de salientar os momentos em que tanto as estagiárias como a professora cooperante permitem que contem uma história, foram nestes momentos que foi possível observar a autonomia e expressividade de cada um, havendo casos que pareciam mesmo de leitura da história (Anexo 8 – registo de incidente crítico).

O Estudo do Meio apresenta temas bastante claros em que os alunos já manifestam algum conhecimento, contudo, era possível realizar atividades mais dinâmicas para uma maior e diversificada compreensão dos conteúdos (Anexo 9 – registo fotográfico da atividade da família).

Por fim, a área das expressões artísticas que se subdivide em, plástica, dramática, motora e musical. A mais desenvolvida foi a plástica, através da utilização de diferentes técnicas e recursos e os alunos não manifestaram grandes dificuldades (ver anexo 10 – registo fotográfico de atividades de expressão plástica). Também já se proporcionou um momento de expressão motora em que o grupo mostrou entusiasmo “a mais”, tornando mais difícil realizar as atividades nesta área, por causa do comportamento.

Outro ponto importante de referir é a autonomia, a turma manifestava algumas dificuldades na realização das atividades, sendo necessário sempre orientar os alunos relativamente, por exemplo, aos materiais que deveriam ser utilizados.

Posto isto, fica claro que durante toda a prática educativa existiu o cuidado de colmatar as dificuldades e promover o desenvolvimento das crianças tendo em conta os seus interesses e dinâmicas diversificadas com a ação dos próprios, como poderemos verificar no ponto seguinte.

É importante conhecermos minimamente, as famílias das crianças para podermos perceber qual a sua cultura, os seus interesses e o seu quotidiano. Com isto é importante estabelecer uma parceria entre a criança-família-escola para que o resultado final para cada um seja positivo e as aprendizagens das crianças sejam integradas e realizadas sempre de forma contínua.

As fichas de anamnese e o plano de trabalho de turma (1º CEB), fizeram parte de um instrumento de recolha de dados sobre as características familiares, tanto da EPE como do 1º CEB, ajudaram a refletir sobre as características familiares e o ambiente em que as crianças vivem (Anexo 11 – plano de trabalho de turma).

Assim, conclui-se que a maioria das crianças/alunos vive com os seus pais e irmãos e verifica-se que existe um número elevado de casos de crianças com apenas um irmão. No entanto, importa salientar que o número de filhos únicos ainda é relevante. Quase na totalidade das situações os pais destas crianças são casados, apenas uma percentagem muito reduzida é que vive em união de facto ou são solteiros.

Quanto às habilitações académicas pode verificar-se que no 1º CEB os pais possuem, maioritariamente, equivalência ao Ensino Superior, já na EPE a maioria dos pais apresentam uma equivalência ao 2º ciclo. No entanto, em ambos os contextos o número de desempregados é muito reduzido (Anexo 12 – Gráfico com dados dos pais/habilitações académicas).

3.2 – Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

É importante começar por referir que a Intervenção, tanto na EPE, como no 1º CEB abrangeu diversas fases: a observação, a planificação, a ação e a avaliação. Assim, durante toda a sua prática educativa, o professor/educador deve estabelecer um fio condutor que tem início com a observação, seguindo-se a planificação que se concretiza na ação e por fim, a avaliação. Este processo não é contudo estanque nem rígido. Manifesta uma estrutura continuada e contínua sendo por vezes ténue os “limites” de cada uma delas.

3.2.1 – Observar/Preparar

Durante toda a prática profissionalizante foi imprescindível realizar uma observação direta sob todos os intervenientes de forma mais aprofundada, com o objetivo de perceber quais as metodologias mais adequadas às necessidades das crianças/alunos.

O educador/professor deve ter como base na sua prática educativa o registo da observação participante com a finalidade de perceber se o que está realmente a investigar vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, para que a sua intervenção seja significativa e promotora de aprendizagens ativas. Assim, foi imprescindível observar os profissionais cooperantes para perceber quais as metodologias que já estavam a ser adotadas, assim com, quais as estratégias mais adequadas para estabelecer uma boa intervenção.

Depois de toda esta primeira fase o foco recaiu maioritariamente sobre as crianças/alunos, tendo em conta todos os seus aspetos envolventes (família, ambiente social). No que concerne à EPE, foi sobretudo sobre o projeto de sala, “As profissões”, em que a observação e investigação tiveram como objetivo a utilização de estratégias enriquecedoras para que as crianças se sentissem motivadas no desenrolar das atividades. Um exemplo foram, tanto as visitas de estudo, como a dos profissionais à sala. Assim, a estagiária teve em conta este aspeto para motivar o grupo durante o decorrer do projeto (Anexo 13 - Registo fotográfico das várias dinamizações do projeto).

Relativamente ao 1º CEB, decorreram duas semanas de observação, e tal como na EPE, permitiram conhecer as características do grupo e de cada criança, assim como, da sua família, do seu meio, tentando perceber, quais os seus interesses, as suas capacidades e as suas limitações para iniciar o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. Um aspeto que ressaltou logo nesta primeira fase foi o comportamento do grupo. Dado ser um 1º ano, as crianças ainda não apresentavam um ritmo de sala de aula e também não estavam consciencializadas de quais os direitos e deveres da sua ação. Assim, foi necessário atuar sobre este aspeto, criando um “semáforo do comportamento”. Numa primeira fase, juntamente com as crianças foram trabalhadas as regras de sala de aula, começando por afixar apenas duas para que os alunos interiorizassem as mesmas (Anexo 14 – registo fotográfico das regras de sala de aula). De seguida, partiu-se para a realização e exposição de um dispositivo regulador, em que cada aluno, diariamente, tinha de se autoavaliar e marcar o seu comportamento no quadro (verde, amarelo ou vermelho) e na folha mensal, pintando da cor correspondente (Anexo 15 – registo fotográfico do quadro do comportamento).

O facto de observar os vários aspetos mencionados anteriormente, permitiu atuar de forma consciente, tendo sempre o objetivo de dar resposta às necessidades de forma motivadora, ou seja, permitiu “obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002:180).

3.2.2 – Planear/ Planificar

Depois de observar os interesses que as crianças manifestavam era importante refletir e planear sobre as melhores estratégias para agir de forma a desenvolver as aprendizagens. Tendo em conta Hohmann e Weikart (2004:240) o processo de “planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas”.

Durante o processo de planificação, dentro da sala, o educador não pode dissociar a planificação das tarefas, associando sempre, a intencionalidade com que estas se realizam, assim, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, este profissional “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em

conta os dados recolhidos na observação e avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas e emergentes no processo educativo”.

Relativamente ao estágio na EPE, a planificação foi um instrumento semanal e, por vezes, surgia a necessidade de ser diário, visto ser um instrumento regulador e adequado aos ritmos e necessidades das crianças. A sua estrutura era em tabela e tinha como documentos orientadores da prática profissionalizante as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Anexo 16 – Grelha de planificação). No que concerne ao 1ºCEB, este processo realizava-se da mesma forma, contudo, o documento orientador desta prática foram os Programas do 1º CEB e as Metas Curriculares.

É ainda de referir que as atividades eram planeadas tendo em conta os horários que pré-estabelecidos. Com isto, é importante planear tendo em conta as rotinas diárias, que, segundo Zabalza esta “provém de uma espécie de estruturação mental que permite dedicar-se e dedicar as suas energias ao que se está fazendo, sem preocupação do que virá depois” (Zabalza, 1992:169) (Anexo 17 – grelha das rotinas da EPE); (Anexo 18 – grelha das rotinas do 1º CEB).

No que respeita ao 1º CEB a planificação também era feita semanalmente em grelha. Contudo, os documentos orientadores eram as Metas de Aprendizagem, e havia um ponto diferente da referida anteriormente, a operacionalização de toda a planificação e a descrição das atividades, em que as mesmas eram descritas como iriam acontecer na prática, ou seja, referindo todos os passos minuciosamente, tendo em conta possíveis questões que pudessem surgir, as dificuldades que os alunos poderiam sentir é um aspeto muito importante, a avaliação, assim, segundo Morrissette &Gingras (1999:96) este plano deve consistir em “definir expetativas [...], em prever como se irá verificar a realização dessas expetativas ou como se dominarão os conteúdos [...] e em escolher meios para atingir esses mesmos objetivos [...]”. Era neste momento que se começava a pensar qual o método mais adequado para apresentar um determinado conteúdo, ou seja, se era melhor optar por uma forma expositiva, demonstrativa ou interrogativa, tendo sempre em conta as suas características, preparando materiais adequados para que o objetivo final fosse conseguido (Anexo 19 – grelha de planificação).

Ao referir o ato de planificar é sempre necessário ter em conta a flexibilidade. Assim, durante o desenrolar das atividades/aprendizagens não se pode pensar só no produto final, tem de se pensar muito bem no processo para que as crianças se desenvolvam regularmente e colmatem as suas dúvidas. Cabe então ao educador/professor, ter em conta que toda a sua prática deve estar associada à flexibilidade em duas medidas. A primeira, ao nível dos imprevistos e nas duas valências houve a necessidade de estruturar e alterar o que estava predefinido, para ter em conta os ritmos e as dificuldades de cada um. Relativamente à EPE, em algumas atividades surgia a necessidade de alongar/diminuir o seu tempo, devido à baixa faixa etária, as crianças por vezes estavam agitadas e não se conseguia realizar um trabalho tão enriquecedor, acontecendo por vezes a alteração da atividade. Por vezes, porque estavam tão entusiasmado que não fazia sentido ficarem a meio. Tudo dependia da sua motivação na atividade dinamizada.

No 1º CEB, devido à falta de autonomia na realização das atividades, demoravam muito tempo na escolha de materiais, devido às dificuldades (nomeadamente de escrita) de realização e também devido ao não cumprimento das regras pré-estabelecidas para a sala de aula. Contudo, também aconteceram momentos, sobretudo os de motivação para a introdução de um determinado conteúdo novo, onde foi essencial dar-lhes a oportunidade de manifestarem livremente as suas opiniões e explorarem os recursos apresentados.

A segunda medida está associada à flexibilidade curricular, ou seja, o professor como um potenciador de transmissão dos conhecimentos, dos conceitos, dos novos saberes, das novas competências que devem ir surgindo de uma forma articulada, sustentada de acordo com as metodologias que se rege, deve planificar situações desafiantes para as crianças/alunos fornecendo sempre a componente sólida, de modo a potenciar aprendizagens centradas do aluno. Assim,

“os professores que têm mais sucesso envolvem os alunos em atividades cognitivamente desafiantes e favorecem a verbalização pelos alunos das estratégias mobilizadas [...] outra das características destes professores é que colocam grande cuidado na planificação das atividades, pensando em termos de processos e de produtos” (Sousa & Cardoso, 2010:77)

Tanto na EPE como no 1º CEB, foi através dos jogos que as crianças/alunos exploraram livremente os seus conhecimentos, suscitando por vezes novos.

Posto isto, cada forma de planificar foi adequada ao contexto inerente, sem negligenciar as diferenças existentes entre a EPE e o 1º CEB. Quando se utiliza este

instrumento regulador é essencial ter em conta que este deve obedecer a um estilo imperativo, isto é, deve-se planificar de acordo com objetivos sólidos e concretos, ou seja, com intencionalidade, fazendo com todo este processo seja entendido como um fio condutor. Sem dúvida que é uma mais-valia todo este processo porque para além de estruturar o trabalho, permite também ao profissional “satisfazer as suas necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e incerteza que lhes criava o trabalho, definir uma orientação a seguir que lhes desse confiança e segurança” (Clark e Yinger (1979) *cit. por* Pacheco, 1990:14).

3.2.3 – Agir/Intervir

É neste ponto do relatório que será descrita toda a ação educativa realizada tanto na EPE, como no 1º CEB. Assim, serão enunciadas de seguida as semelhanças, as diferenças e as especificidades educativas. Toda esta prática profissionalizante que foi sendo apresentada ao longo deste documento teve como base o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos para um futuro ativo e crítico.

Ao longo de todo o percurso houve sempre o cuidado de aperfeiçoar a intervenção com o objetivo de promover as aprendizagens significativas nas crianças/alunos. Para isso, foi necessário recorrer, como já referido, à observação da educadora/professora cooperante e à bibliografia que permitisse uma prática pedagógica adequada e competente.

Um ponto comum às duas valências foi a interdisciplinaridade durante a organização e realização das atividades, ou seja, não se deve considerar as diferentes áreas de conteúdo como “ [...] compartimentos estanques [...]” (M.E, 1997:22) mas realçando “[...] a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (M.E, 1997:22). Um exemplo disso na EPE foi a realização do “quadro do tempo” que surgiu da observação da estagiária sobre uma necessidade (não sabiam começar a música referente aos dias da semana) das crianças e tendo em conta os seus interesses, realizou-se o quadro do tempo. A sua realização era diária e as crianças tinham que responder sobre que dia era, que dia foi o anterior e que dia viria depois, colocando no próprio dia a condição climática respetiva (sol, chuva, nuvens). Foi uma aprendizagem que abordou várias áreas de conteúdo, como a Matemática (o conceito, a contagem e a escrita do número), o Conhecimento do Mundo (dias, meses e estações do ano) e o

Desenvolvimento da Linguagem (conceito de ontem, hoje e amanhã). Foi através da atividade experimental “do cientista” (associado ao projeto) que surgiu este quadro (Anexo 20 – registo fotográfico do quadro do tempo).

A dinamização da profissão do cientista (relacionado com o projeto lúdico) permitiu que a estagiária explorasse a atividade experimental com o grupo de crianças. A primeira experiência partiu do tema que estava a ser abordado na sala (estados físicos), de seguida realizou-se um levantamento das várias temáticas que o grupo tinha curiosidade de realizar. A partir dessa fase as crianças semanalmente vivenciavam uma experiência que quisessem descobrir. A estagiária teve sempre o cuidado, antes de realizar a atividade, de fazer um ponto de situação do que as crianças já sabiam e no final uma conclusão sobre o fenómeno que estava a ser abordado.

Como já referido no enquadramento teórico, a aprendizagem ativa foi implementada no decurso das atividades em ambos os contextos com aprendizagens mais eficazes, isto porque, são as crianças que as constroem e não são apenas transmitidas. O desenrolar da ação fazia mais sentido e tinha uma vertente de continuidade em que a criança estava sempre inserida. Assim, a estagiária apostou neste tipo de construção do conhecimento, sendo imprescindível a colaboração da educadora cooperante tanto na proposta das atividades como na resolução de problemas. Um exemplo disso foi a construção de instrumentos musicais, em que as crianças partilharam os seus conhecimentos sobre a existência de diferentes instrumentos, a que categorias pertenciam e qual é que gostavam de construir, assinalando com o seu nome na tabela, justificando oralmente. De seguida, explicaram como seriam construídos e que materiais eram necessários. As crianças mostraram-se muito motivadas e participativas não só na construção do seu instrumento, como também no das restantes crianças da sala (Anexo 21 – registo fotográfico da construção dos instrumentos musicais)

À medida que a estagiária foi conhecendo o grupo de crianças, foi percebendo algumas lacunas que tinham de ser colmatadas para um desenvolvimento mais global. Posto isto, a estagiária começou a agir sobre o espaço, mais concretamente, sobre a área da biblioteca. Organizou-se a biblioteca tendo em conta a tipologia dos livros (Anexo 22 – registo fotográfico da dinamização da biblioteca). Para além disso, envolveram-se os pais na dinamização desta área, através da possibilidade que foi dada às crianças para levarem os livros para casa e realizar um registo livre que seria

apresentado e explicado aos colegas (em grande grupo) e posteriormente afixado na área da biblioteca. Visto as crianças gostarem do mundo do faz-de-conta, da fantasia, enriqueceu-se a sala e as dinâmicas com um dispositivo pedagógico, um fantocheiro, com o objetivo de proporcionar às crianças diferentes aprendizagens e criar motivação para quererem ir para aquela área autonomamente (Anexo 23 – registo fotográfico da dinamização do fantocheiro).

Relativamente ao 1º CEB, também houve o cuidado de realizar atividades que abordassem as diferentes áreas de conteúdo (interdisciplinaridade). Foi sobretudo nos jogos de consolidação das aprendizagens que as crianças tiveram de manifestar o seu conhecimento em todas as áreas de conteúdo. Um exemplo foi o jogo de natal (estrutura do jogo da glória), em que os alunos tinham um percurso de questões, em que havia vários símbolos (pinheiro, a estrela, a bota) devidamente numerados e cada criança, consoante o seu número, tinha de responder à questão do número correspondente, isto até chegarem à casa do pai natal. Esta atividade teve bem presente a componente de trabalho cooperativo porque todos estavam a “lutar” para chegar ao mesmo objetivo final (Anexo 24 – registo fotográfico do jogo de natal).

Foi também através do jogo que muitas atividades foram desenvolvidas e os conhecimentos foram avaliados no 1º CEB. A formação de grupos e o trabalho cooperativo foi uma estratégia muito utilizada pela estagiária para que os alunos aplicassem os seus conhecimentos, tendo sempre em conta que uns ajudavam os outros dentro do mesmo grupo e que todos queriam chegar ao objetivo final, ganhar. Um exemplo disso foi o jogo da matemática em que se formaram cinco grupos com cinco elementos. Cada grupo tinha uma cor correspondente e uma pulseira com o nome dos alunos que faziam parte. Foi também introduzido o conceito de tempo através da ampulheta em que o grupo tinha de responder antes do tempo acabar. No final, vinha um elemento do grupo apresentar o cartão com a questão que lhes foi colocada e a respetiva resposta. No quadro da sala havia um gráfico de barras para que, à medida que cada grupo fosse respondendo corretamente, ia-se registando a pontuação para no final apurar-se o vencedor (Anexo 25 – registo fotográfico do jogo)

Os alunos também participaram ativamente na construção do seu conhecimento, um exemplo disso foi, a utilização do geoplano para a construção de figuras geométricas. Este era um conteúdo já dominado pela maioria dos alunos, contudo surgiu a dúvida sobre o número de lados de um círculo. Ouviram-se as várias opiniões dos alunos, chegando ao seu conceito, contudo, a estagiária entregou a cada

aluno um geoplano para que fossem os próprios, através da sua prática, a explorarem as linhas retas, as linhas curvas e a união de pontos refletindo no final (Anexo 26 – registo fotográfico das construções).

É importante referir que apesar de toda a ação realizada ter decorrido em duas valências distintas, o facto da idade do grupo não ser tão diferente fez com que na planificação das atividades fosse considerado, por exemplo, a motivação como introdução de qualquer conteúdo. Tal como na EPE, a aprendizagem dos alunos do 1º CEB partiu sempre de dispositivos pedagógicos diversificados com o objetivo de envolver as crianças na construção do conhecimento, apelando sempre para a opinião crítica associada às vivências do quotidiano através de diferentes temáticas. Um exemplo disso eram os momentos em que eram introduzidas as letras. Estas vinham sempre acompanhadas de um texto e eram momentos de dinamização da hora-do-conto em que os alunos eram envolvidos para estarem motivados, sendo que no final tinham de responder a questões que lhes eram colocadas para que, de uma forma indireta, fosse através do seu pensamento que se desenrolasse a aprendizagem. A estagiária era só uma mera apresentadora e desafiadora do processo (Anexo 27 – registo fotográfico da hora do conto).

Posto isto, é importante referir que foram adotados, tanto para as atividades já evidenciadas de 1º CEB, como nas restantes aulas, diferentes métodos. Um exemplo disso foi numa aula da área do Estudo do Meio em que o tema abordado era a Prevenção Rodoviária. A primeira parte da aula foi do tipo expositivo, em que a estagiária projetou um *PowerPoint* onde estavam descritos todos os conceitos abordados dentro desta temática e explorou-os de forma oral. De seguida, foi criado um circuito na parte exterior da instituição com passadeiras, semáforos e um carro. Dividiu-se a turma em dois grupos e a cada elemento do grupo foi-lhe atribuída uma tarefa (um era o condutor, outro o semáforo dos carros, outro o semáforo dos peões e haviam dois peões) para eles realizarem tendo em conta o que foi aprendido na sala. No final, para consolidação e avaliação dos conhecimentos dos alunos, partiu-se para um método mais interrogativo, no sentido de questioná-los sobre aspetos considerados relevantes para saber se os conhecimentos ficaram bem fomentados (Anexo 28 - registo fotográfico da atividade de prevenção rodoviária)

Toda a ação educativa teve em conta as características do grupo e foi recorrendo ao reforço positivo e ao elogio, à comunicação com as crianças e entre

crianças, à construção ativa do conhecimento, à motivação e à diferenciação pedagógica que todo este percurso se desenvolveu.

Uma das maiores dificuldades que o educador/professor sente no início da sua carreira profissional é “[...] a gestão da sala de aula e a disciplina [...]” (Arends, 2008:172). Foi neste campo, nomeadamente, na gestão de situações de diálogo, principalmente em grande grupo, em que todas as crianças queriam participar e partilhar as suas vivências, que havia uma quebra das regras de comportamento. Face a estes contratempos, foi necessário refletir, chegando à conclusão que a postura adequada para determinadas situações deveria ser de assertividade, evitando a permissividade que fazia perder o controlo das situações.

3.2.4 - Avaliar

Uma das etapas mais importantes da intervenção educativa é a avaliação tanto do desempenho do profissional como de todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças/alunos. A avaliação oferece todas as indicações que o educador/professor necessita sobre o seu grupo/turma para que consiga agir futuramente tendo em conta o desenvolvimento e os seus interesses.

A avaliação tem um efeito regulador do ensino, e ao mesmo tempo, de orientador de toda a prática profissionalizante, tendo como objetivo principal, “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Ao referir o processo de avaliação associado às aprendizagens é fulcral referir os três tipos: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A primeira está associada ao ponto de partida do processo de aprendizagem que a criança vai iniciar. A segunda permite verificar se a ação educativa está a originar os efeitos desejados na criança/aluno e quais as lacunas que devem ser colmatadas. É possível referir ainda que todo este processo, “permite ao aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que melhor se compreende e, portanto, a não ter receio do acto de avaliação” (Ferreira & Santos, 2007:63). Por último, a avaliação

sumativa, é aquela que classifica os resultados finais individuais, permitindo concluir se os objetivos que foram propostos inicialmente foram alcançados ou não.

Relativamente ao estágio na EPE, as avaliações realizadas foram sobretudo no âmbito formativo, contudo, também esteve presente a avaliação diagnóstica. No caso da avaliação formativa foram utilizadas as, grelhas de observação, as listas de verificação e os registos de observação e o acompanhamento de cada criança. Estes instrumentos permitiram avaliar as aquisições conseguidas pelas crianças, nos diferentes domínios, bem como documentar os seus progressos. O portfólio da criança foi outro instrumento que permitiu a estagiária documentar e regular a evolução da criança, traçando novos objetivos (Anexo 29 – registo final do portfólio da criança).

No caso da avaliação diagnóstica, a estagiária antes de estabelecer objetivos tinha de perceber quais os conhecimentos que a criança já tinha adquirido e verificar as capacidades que ela tinha para realizar a atividade seguinte. Esta era realizada utilizando a observação direta sobre as crianças, percebendo quais as capacidades e limitações, também através de diálogos informais em que a criança revelava os seus interesses e pedia auxílio na execução de determinadas atividades e por fim através do diálogo com a educadora cooperante.

No caso do 1º CEB, as avaliações realizadas foram sobretudo a diagnóstica e a formativa, contudo, houve a oportunidade de observar todo o processo de estruturação da avaliação sumativa do final do período. A avaliação diagnóstica teve como instrumento a observação direta do grupo de alunos, tendo em conta todo o trabalho que pretendia ser realizado. A formativa foi realizada através das grelhas de verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, das fichas de consolidação no final de cada intervenção, com o objetivo de tirar conclusões sobre as atividades realizadas e dos objetivos propostos tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem (Anexo 30 – grelha de verificação dos conhecimentos adquiridos). Por último, a avaliação sumativa, que apesar de não ter havido uma implicação ativa, permitiu verificar como se estrutura todo este processo. Este foi realizado entre todos os professores do 1º ano, sendo que a partir da planificação anual foram verificados os conteúdos lecionados e partiu-se para a escolha dos exercícios que iriam fazer parte da prova e como seriam classificados. De seguida, foi escolhida a data de realização e de entrega de notas. Apesar de não ter havido uma participação ativa, o facto de estar a par da sua realização é considerado vantajoso.

A avaliação da prática educativa é indissociável de todo o processo de observação, de planificação e de ação. Posto isto, “exige-se, pois, ao avaliador [...] a «competência» de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” (Roldão, 2008:57).

É importante ainda referir a autoavaliação do educador/professor. Ao processo de avaliação das aprendizagens é imprescindível que o profissional se autoavalie para compreender porque é que determinada atividade resultou, ou o contrário. Assim, a elaboração de uma reflexão/avaliação semanal destacando, como por exemplo, o que resultou melhor ou o que resultou menos bem, devendo evidenciar aspetos pertinentes para uma próxima ação, constituiu uma mais-valia para de seguida planificar.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto final do relatório importa fazer um balanço de toda a prática profissionalizante realizada nos contextos de EPE e 1º CEB destacando aspetos que contribuíram para o nosso desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Antes de cada percurso de estágio os receios eram muito intensos e diversificados, tendo em conta as especificidades de cada valência e o facto de o período de estágio ter um prazo maior, tornando-se mais desafiador no sentido de postura, domínio, propostas de intervenção. Com o decorrer da prática e com a observação, apoio da educadora e professora cooperante e das supervisoras, estes foram colmatados adotando assim, de forma gradual, uma postura cada mais profissional. As expectativas também eram muitas porque tratava-se de um percurso desejado e com vontade de tirar um maior partido de todas as experiências possíveis.

A observação foi um princípio para uma prática saudável. Contudo, o tempo foi essencial para que todo o processo fosse evolutivo e eficaz, isto porque, “quando as pessoas estão nervosas e ansiosas em determinada situação, a sua acuidade visual e o campo perceptivo tendem a diminuir” (Arends, 1995:537). Inicialmente, a observação por parte da estagiária, era uma preocupação presente diariamente, uma vez que ao perceber os interesses e as características das crianças em conjunto com a metodologia de projeto, que estava a ser dinamizada, fez com que fosse necessário

recorrer a instrumentos de observação que permitiam à estagiária ganhar confiança em si própria e vontade de agir, colocando as suas ideias em ação.

Como esteve bem patente durante todo o documento, em toda a prática profissionalizante houve o cuidado de adotar uma postura de profissional reflexivo e investigativo tendo sempre como preocupação as aprendizagens das crianças/alunos e a evolução pessoal da estagiária para a preparação de atividades cada vez mais estimulantes, com recurso a materiais diversificados e estimulantes. O facto de o estágio no 1ºCEB ter decorrido no 1º ano fez com que houvesse uma aproximação entre as duas valências fazendo com que a forma de estimular e motivar as crianças fosse muito equivalente. A elaboração de jogos com diferentes componentes (de grupo/individuais) foi sem dúvida uma boa estratégia e que registamos como algo que deve fazer parte dos recursos do educador/professor. O facto de ver o entusiasmo nos olhos das crianças/alunos, a excitação, a entreaajuda, o empenho e sobretudo a aprendizagem dos mesmos, fez aumentar a vontade de querer que eles participassem ativamente em todo o seu desenvolvimento e que construíssem o seu conhecimento de forma consciente.

O gosto pela leitura e pela escrita também foi uma preocupação em ambos os contextos, criando momentos de hora do conto com recurso a diferentes dispositivos (*Kamishibai*, o projetor, o fantocheiro) utilizando uma leitura modelar para envolver a criança e prendê-la ao gosto pela leitura e, posterior descodificação do código escrito. Foram oferecidos momentos às crianças para serem elas a assumirem o papel principal, foram sem dúvida, momentos únicos. Ajudaram a perceber o mundo da fantasia de cada um e eles tentavam sempre exprimirem-se como tinham observado. É de considerar uma mais-valia estes momentos porque permitem ao educador/professor observar como a criança se expressa, ou seja, como está desenvolvida ao nível da linguagem.

Cada vez mais se considera a continuidade educativa como algo positivo no desenvolvimento das crianças e, com o estágio, foi possível verificar este aspeto pelo grau de conhecimento e ritmo de cada criança/aluno. Sem dúvida que um professor com uma formação generalista tem de evidenciar este aspeto porque como conhece as especificidades tanto da EPE, como do 1º CEB e sabe que se houver uma preocupação em estabelecer um fio condutor em todo o processo de desenvolvimento da criança, o processo de ensino-aprendizagem será mais significativo. Daí na parte

inicial deste documento serem referidos os documentos orientadores da prática nos dois contextos, percebendo a possível relação entre elas.

Outro aspeto importante foi o conhecimento e aplicação de diferentes perspetivas pedagógicas, assim, apesar de algumas se poderem prolongar da EPE para o 1º CEB, as evidenciadas foram diferentes, possibilitando um conhecimento mais diversificado, permitindo conhecer quais as características, as vantagens do seu uso para mais tarde possibilitar uma melhor preparação dos ambientes educativos. O facto de trabalhar com base na metodologia de projeto foi enriquecedor porque permitiu estabelecer um desenvolvimento centrado na ação da criança, ou seja, esta é o centro das suas aprendizagens. Uma vez que a prática foi desenvolvida numa sala de 1º ano, teve-se a sorte e o privilégio de observar, e, posteriormente, de pôr em prática os métodos de iniciação à leitura e à escrita, tornando-se assim uma mais-valia para a formação pessoal e profissional da estagiária.

Em toda a prática profissionalizante um aspeto importante foi a relação pedagógica. Esta tinha de ser nutrida diariamente, com o reforço positivo, com a atenção que era conferida a cada criança/aluno, os carinhos, as brincadeiras que se transformaram numa união. Para esta junção ter acontecido a relação não foi de imposição, bem pelo contrário, traduziu-se numa relação de respeito, de carinho, de cumplicidade, ou seja, de valores. O apoio da educadora/professora cooperante foi sem dúvida essencial para a realização das atividades e para a avaliação das mesmas, a opinião, o olhar profissional de cada uma fez com que a estagiária evoluísse com o tempo e tivesse uma postura cada vez mais assertiva. Foi também possível ver, através da prática de cada uma, os aspetos que a estagiária considera importantes e que servirão para colocar em prática no futuro. Por fim, e não menos importante, o par pedagógico que teve um papel fundamental nesta última fase. O facto de ter sido uma pessoa amiga, neste caso, facilitou todo o percurso. Havia uma relação de cumplicidade notória, no sentido de fazer mais e melhor, de experimentar e seguir as mesmas metodologias e realizar um trabalho tendo em conta o papel ativo dos alunos. Este trabalho cooperativo permitia troca de opiniões, chamadas de atenção, avaliação das atividades, realização de recursos, intervenção nas atividades. Foi um trabalho que no final mereceu destaque da professora cooperante pela amizade que se manteve, e não o contrário.

Posto isto, é importante fazer uma autoavaliação destes dois percursos tendo em conta, tanto os aspetos positivos como os aspetos menos positivos.

Relativamente aos aspetos positivos, é de destacar o contentamento que houve perante o percurso realizado no estágio do 1º Ciclo, uma vez, que em termos pessoais, a estagiária sempre considerou este ano o mais desafiante. Outro aspeto é o facto de ambos os percursos se terem marcado pela evolução, ou seja, o tempo e a observação realizada, permitiu que a estagiária ganhasse maior confiança, ultrapassando os seus receios e respondendo aos desafios propostos. Esta evolução deveu-se, também, à entreatajuda e companheirismo que se estabeleceu entre a estagiária e as profissionais cooperantes. O facto de terem existido momentos de partilha e de avaliação, fez com que houvesse uma constante melhoria na prática educativa, refletindo-se na realização das atividades e da gestão de imprevistos. O aspeto que mais enaltece toda esta prática profissionalizante prende-se com o facto de que em ambos os estágios conseguiu-se colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos no percurso académico da estagiária e que ela considera fundamentais para um profissional que tem como objetivo promover aprendizagens ativas.

No que diz respeito aos aspetos negativos, salienta-se a dificuldade sentida, por vezes, em controlar o nervosismo e o receio de falhar. Inicialmente, o facto de saber que as aulas iriam ser observadas e avaliadas, pela supervisora de estágio, fazia com que a estagiária demonstrasse esse nervosismo e alguma insegurança. Contudo, com as conversas informais realizadas ao longo das orientações tutoriais ajudaram-na a refletir e a ultrapassar estes aspetos, seguindo os conselhos, tanto da supervisora como da professora cooperante.

Apesar, da estagiária estar consciente, das dificuldades que a profissão de docente enfrenta na atualidade, sente vontade de investir cada vez mais na sua formação pessoal e profissional pois, só assim é que poderá dar resposta aos desafios encontrados futuramente. Assim, existe o gosto “de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Paulo Freire *cit por.* Cardoso, 2013:342).

BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LISBOA. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol.1,pp.21-31.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7ª ed.
- AZCUE, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Lisboa: Príncípia Editora.
- BALTHAZAR, J. A. (2006). *Família e escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência.
- BECKER, F. (2001). *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Obtido em 28 de janeiro de 2014 em http://www.professorapatriciaruiz.com.br/metodologia/proposta_cient%C3%ADfica.pdf#page=55.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BODGAN, R.C., BIKLEN, S.K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- COUTINHO, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho.
- CRAVEIRO, C. (2004). "No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia." Saber (E) Educar, n.º 9. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- DOMINIQUE, M., GINGRAS, M. (1999). *Como ensinar atitudes, planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições Asa.
- FERREIRA, M. S., SANTOS, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- FOLQUE, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOUVEIA, J. (2007). *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*. Braga: Expoente.
- HELM, J.H., BENEKE, S. (2005). *O poder dos projetos*. Porto Alegre: Artmed.

- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, M. et al (2005). “O educador como *prático reflexivo*”. *Saber (E) Educar*, n.º6, pp.129-142. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- MARTINS, M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A
- MIALARET, G. (1987). *Técnicas de Educação – A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Organização Curricular e o Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Obtido em 28 de janeiro de 2014 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (1998). *Qualidade de Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- NEVES, I. (2007). “A Formação Prática e a Supervisão da Formação.” *Saber (E) Educar*, n.º 12, pp.79-95. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A.B. (1990) *Planificação didática: uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S., FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PARENTE, C. “Observação: um percurso de formação, prática e *reflexão*” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manual de Investigação e Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação e Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- ROLDÃO, M. DO C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- SANCHES, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de educação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SAINT – EXUPÉRY, A. (2013). *O principezinho*. Barcarena: Editorial Presença
- SHORES, E., GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUSA, O. C., CARDOSO, A. (2010). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- SUCENA, A., CASTRO, S. L. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Lisboa: Edições Almedina.
- TEXTO EDITORES. (2007). *Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa conforme Acordo Ortográfico*. Lisboa: Texto Editores.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

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

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

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Documentos institucionais consultados:

Projeto Educativo da instituição de Pré-Escolar (2012/2013).

Regulamento Interno da instituição de Pré-Escolar (2012/2013).

Plano Anual de Atividades da instituição de Pré-Escolar (2012).

Projeto Educativo da instituição de 1º CEB (2010/2014).

Regulamento Interno da instituição de 1º CEB (2013/2017).

Plano Anual de Atividades (2013/2014).

ANEXOS

Anexo 1 – registo de incidente crítico

Nome da Criança: “D”	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária	Data: 25 de Março

Incidente:

Este incidente decorreu durante a visita da representante da Biblioteca Municipal da zona à sala com o intuito de dinamizar a hora do conto. À medida que a história ia sendo lida, a criança “D” mostrava-se muito entusiasmada porque a temática era as diferentes espécies de animais.

Quando a leitora mostrou a página em que aparecia uma cobra, o menino “D” exclamou:
- Olha uma snake.

Todo o grupo ficou em grande agitação com a intervenção do “D”.

Comentário:

O “D” sempre revelou um grande fascínio pelo mundo dos animais, em especial das cobras. Depois da representante se ter ido embora todos, em grande grupo ficamos a ouvir o “D” a dizer o nome das espécies de vários animais em Inglês.

Para a estagiária este foi um momento de observação que tinha de ser registado para poder trabalhar com o “D” tendo em conta os seus interesses e o que já sabe sobre ele.

Anexo 2 – registo do portfólio da criança

NOME DA CRIANÇA	"B.P"	SALA	amarela
NOME DA ACTIVIDADE	Projeto de sala- "a enfermeira veio à sala!"	DATA	25 fev. 2013



Comentário	<p>"É a enfermeira "J". Ela veio à nossa sala e deixou umas coisas brancas e castanhas. A mim pôs o castanho e ao "D. F" pôs o branco. Fiz um desenho para a "J" levar."</p>
-------------------	--

Escolhido por: Criança

Comentário da estagiária:

Este registo foi de uma fase do projeto em que a criança teve uma participação de destaque. Antes de a enfermeira chegar ela realizou um desenho tendo sempre em conta os seus aspetos físicos (cor-dos-olhos, cor-do-cabelo).

Teve sempre um comportamento exemplar, sabendo fazer a distinção do faz-de-conta e da realidade.

Áreas de conteúdo:

- Formação Pessoal e Social;
- Linguagem oral e abordagem à Escrita;

Indicadores de desenvolvimento:

- Relata e recria experiências e papéis;
- Descreve pessoas, objetos e ações;

Revela alguns conhecimentos de saúde	N	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	A	S	A	S	N	A	N	N	S	N	N	
		/										/		/		/			/						
		N										N		N		N			N						

Legenda:

S – Sim

N – Não

A/N – Ainda não

Anexo 4 – registo de portfólio reflexivo

Avaliação semanal

27 de Maio a 1 de Junho

Nesta semana destaco vários pontos positivos. O primeiro foi conseguir proporcionar às crianças um conhecimento, uma visualização e uma experiência com instrumentos musicais que não são fáceis de contactar no seu dia-a-dia.

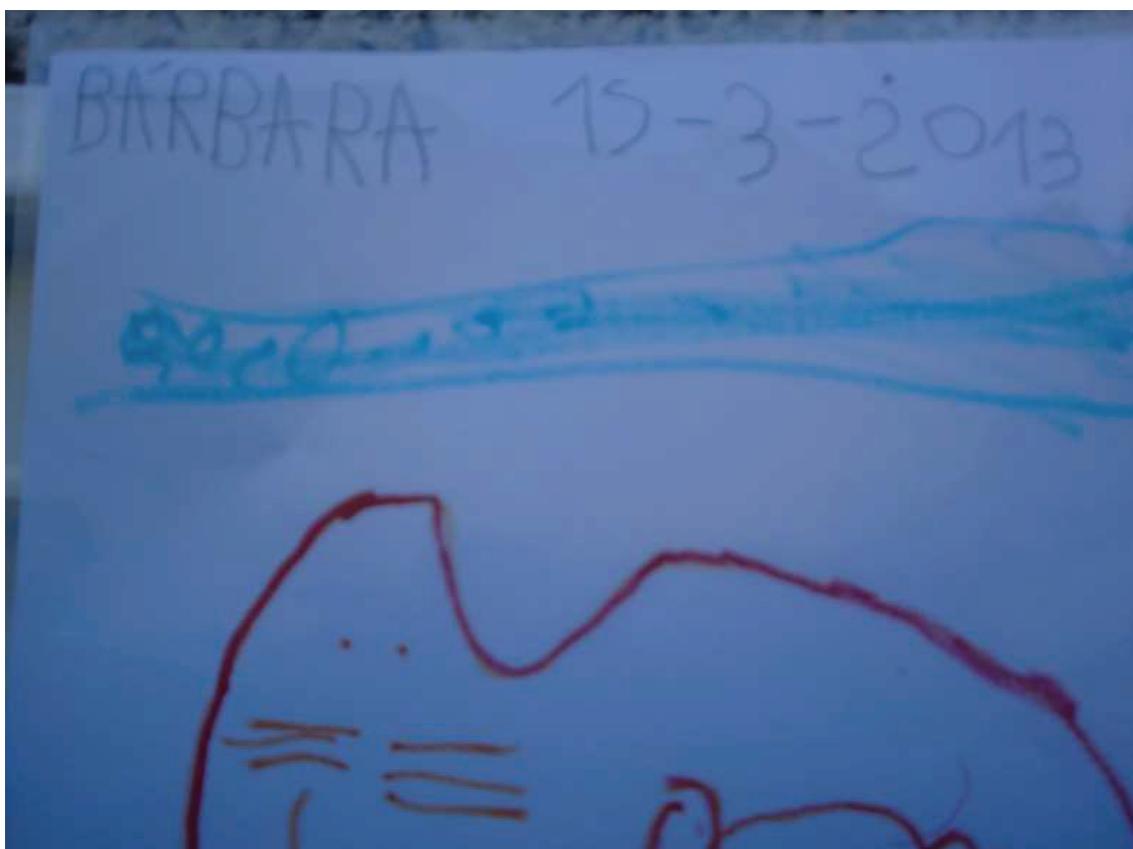
O primeiro foi a bateria, o pai de um menino levou a sua bateria para o auditório da instituição, as crianças adoraram. O pai começou por explicar como se tocava, o nome dos materiais e depois passou a tocar uma música. De seguida foi a vez de as crianças experimentarem, ficaram eufóricas e demonstraram que tinham talento, algumas tinham um dom especial. No final, o pai tocou outra vez e eles ficaram a dançar todos divertidos.

O segundo foi a visita de duas meninas, uma tocava violino e outra contrabaixo. Cada uma falou do seu instrumento, como era constituído, como se tocava e as crianças experimentaram. Individualmente cada uma tocou e explorou o instrumento. No final elas tocaram duas músicas juntas para ser possível visualizar como os instrumentos se complementam quando tocam juntos. Foi sem dúvida outro momento que as crianças adoraram e participaram positivamente.

Depois destas experiências, tiveram também oportunidade de visualizar filmes de diferentes instrumentos musicais.

O que destaco como menos positivo foi a tentativa de apresentar a tabela de escolha de construção dos instrumentos. Em grande grupo (na roda) as crianças estavam muito agitadas não sendo tendo conseguido manter o domínio de grupo e não ter conseguido realizar a atividade.

Anexo 5 – registo fotográfico

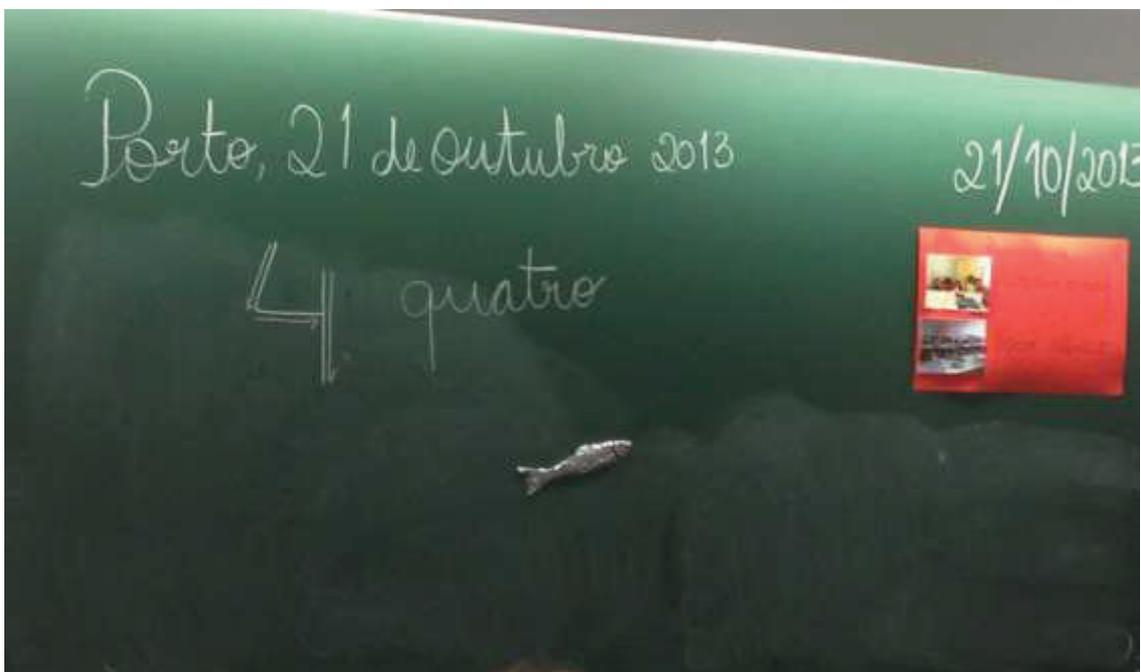


Anexo 6 – registo fotográfico da atividade experimental





Anexo 7 – registo fotográfico da introdução ao número quatro





Anexo 8 – registo de incidente crítico

Nome da Criança: “H”	Idade: 6 anos
Observadora: Estagiária	Data: 25 de Novembro

Incidente:

O incidente ocorreu num momento de hora do conto livre ao fim da tarde. A aluna “H” pediu para participar mostrando o livro que trouxe de casa, o Cuquedo. Posicionou-se em frente ao quadro, abriu o livro e começou a contar a história.

Este momento deve ser registado pelo facto da aluna à medida que contava a história parecia que a estava a ler porque dizia exatamente o que cada página tinha escrito. No final mostrava as imagens aos colegas de turma.

Comentário:

A aluna “H” demonstrou grande expressividade no conto da sua história. Foi um momento surpreendente porque por momentos parecia que ela sabia ler e cativou o grupo para o seu momento

Anexo 9 – registo fotográfico da atividade da família



Anexo A10registo fotográfico de atividades de expressão plástica





Anexo 11 – plano de trabalho de turma

PLANO DE TRABALHO DA TURMA

ANO: 1º TURMA: A

Professor titular de turma:

ANO LETIVO 2013/2014

1 – CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma é constituída por 25 alunos que se encontram na faixa etária compreendida entre os 5 e os 6 anos, 13 alunos do sexo feminino e 12 alunos do sexo masculino. No dia dezasseis de setembro a aluna número quinze foi transferida de escola.

A caracterização sócio-cultural da turma, baseada em dados recolhidos através de uma Ficha de Identificação, preenchida pelos Encarregados de Educação, no início do ano letivo, reflete os seguintes aspetos:

- 21 alunos vivem com o pai e a mãe
- 4 alunos vivem com a mãe
- O nível académico dos pais é homogéneo, tendo a maioria uma licenciatura.
- As profissões dos pais são bastante variadas (desempregados - 3)
- 19 alunos frequentam atividades nos tempos livres (natação, ténis, hipismo, ballet, hóquei, teatro, futebol, ginástica acrobática, música)

De referir que:

- 14 alunos frequentam as AEC, na escola.
- 6 alunos frequentam ATL.
- 21 alunos almoçam na cantina da escola.
- 2 alunos beneficiam de ASE – Escalão A (nº4) e Escalão B (nº13).

Atendimento aos EE - 3ªs feiras (16:30 às 15:30) e sempre que solicitado.

Ao longo do ano, a comunicação escrita com os EE decorrerá através da Caderneta do aluno e de recados/avisos fotocopiados e assinados, quer pela professora, quer pela Coordenadora de Escola.

Total de dias letivos – 166 (1ºP 67/ 2ºP 62/ 3º P 37)

2 – PRINCIPAIS PROBLEMAS A RESOLVER POR ORDEM DE PRIORIDADE

(selecionar os que interessam e eventualmente acrescentar outros)

Problemas de carácter geral
<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades relacionadas com o cumprimento de regras• Dificuldades na organização, hábitos e métodos de estudo• Dificuldades de atenção/concentração

Casos particulares
(alunos com PEI/CEI e respetivas medidas, alunos com apoio, alunos com PR/PA, ...)

3 – ESTRATÉGIA GLOBAL PARA A TURMA

Critérios de atuação comuns/ano
Critérios gerais do Agrupamento
Planificação anual e trimestral – em anexo
Avaliação formativa e sumativa – em anexo

Metodologias de ensino mais adequadas à turma
➤ Proporcionar a integração total dos alunos na turma, visando o seu envolvimento em todas as atividades letivas;
➤ Promover o sucesso educativo dos alunos, principalmente nas Áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, essenciais e transversais às restantes áreas exploradas;

- Promover situações de diálogo, de cooperação, de confronto de ideias e opiniões, em que se fomente a curiosidade de aprender e descobrir;
- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de Projetos, adequados à sua faixa etária, que lhes permitam desenvolver a capacidade de descobrir, investigar, experimentar e aprender;
- Desenvolver métodos e técnicas de estudo individual;
- Desenvolver competências interpessoais de respeito, solidariedade, amizade, cooperação, convivência e reconhecimento dos direitos e deveres, próprios e do outro;
- Promover contactos regulares com os EE, de modo a potenciar o acompanhamento escolar dos seus educandos.

Desenvolver estratégias diversificadas que permitam o atendimento de necessidades individuais:

- Cumprir e rentabilizar os tempos escolares (horário da turma em anexo);
- Diversificar práticas de leitura e escrita, Matemática e Estudo do Meio;
- Colocar o aluno em situações ativas de aprendizagem;
- Utilizar, sempre que possível, materiais que permitam a construção de conceitos, bem como a representação de modelos abstratos, permitindo assim uma melhor estruturação dos mesmos;
- Promover a “Hora da Leitura” inserida na dinamização do Plano Nacional de Leitura;
- Refletir, na turma, sobre atitudes e valores;
- Solicitar a colaboração dos alunos na resolução de problemas e conflitos interpessoais;
- Participar em Projetos/Atividades do PAA e outras.

4– TRABALHO A REALIZAR NAS ÁREAS CURRICULARES

- Organização do material/sala: dossier e caderno individual, registos diversos, regras de funcionamento e comportamento, avaliação;
- Organização e dinamização da Biblioteca da sala – PNL;
- Trabalhos diversos de Expressões (Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora) sobre temas explorados em Estudo do Meio e datas/dias/feriados históricos comemorativos relevantes;
- Participação e colaboração em atividades da escola, inseridas no PPA/PAA;
- Colaboração com os professores das AEC, em atividades articuladas.

5 – AVALIAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DA TURMA

(a preencher no final do ano letivo)

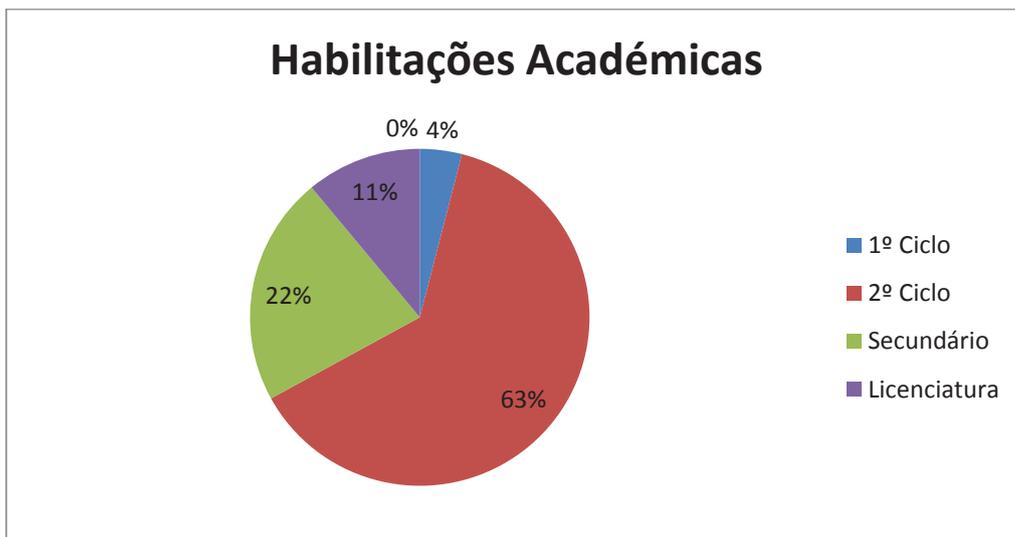
Conteúdos não lecionados nas diferentes áreas	
Língua Portuguesa -----	Matemática -----
Estudo do Meio -----	Expressões -----
AND -----	Obs. Todos os conteúdos foram lecionados.

Problemas que subsistem
-Dificuldades de atenção/concentração dos alunos nºs
-Dificuldades na organização, hábitos e métodos de estudo do aluno nº..... (e com falta de pontualidade).
-Dificuldades relacionadas com o cumprimento de regras do aluno nº

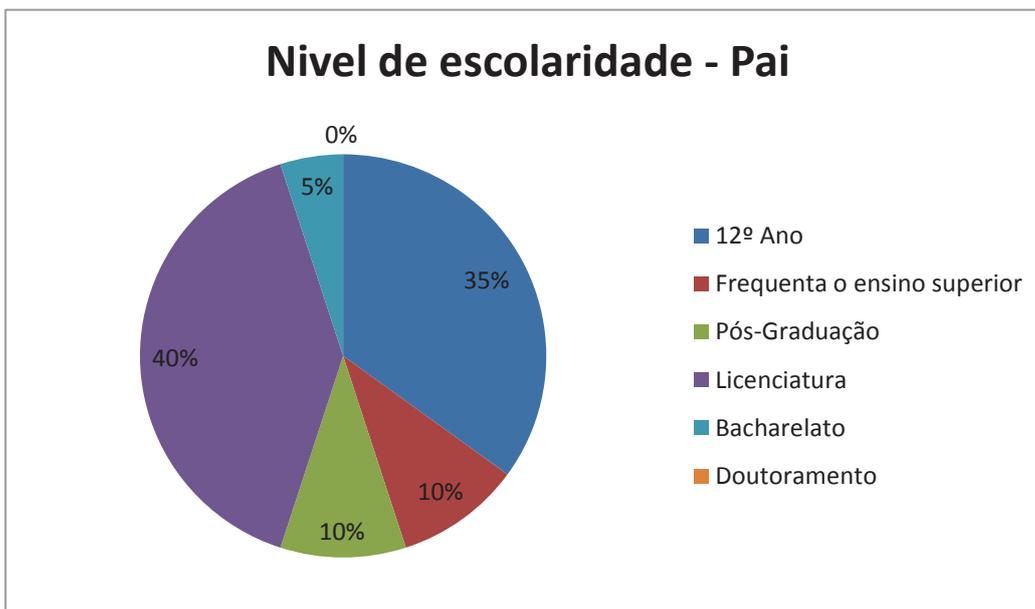
Sugestões para o próximo ano letivo

Anexo 12 – gráficos com os dados dos pais/habilitações académicas

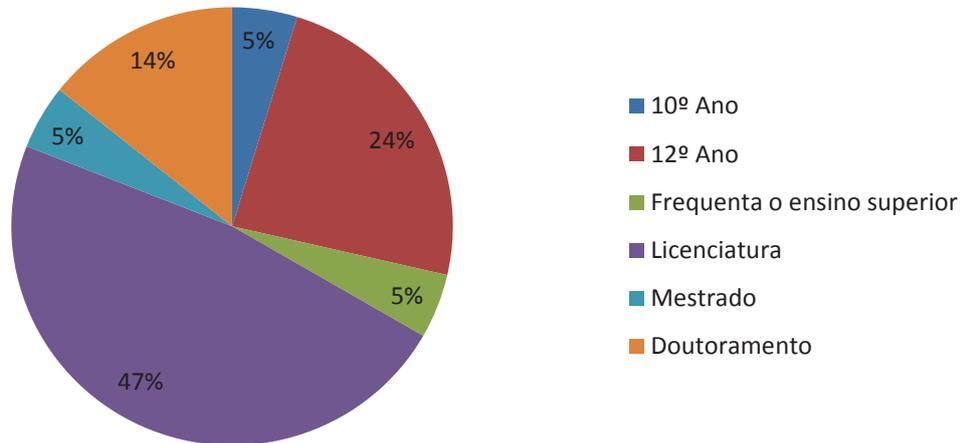
Pré-Escolar



1º CEB



Nível de escolaridade - Mãe



Anexo 13 – registo fotográfico das várias dinâmizações do projeto



Visita ao carpinteiro



Visita da enfermeira



Visita do polícia

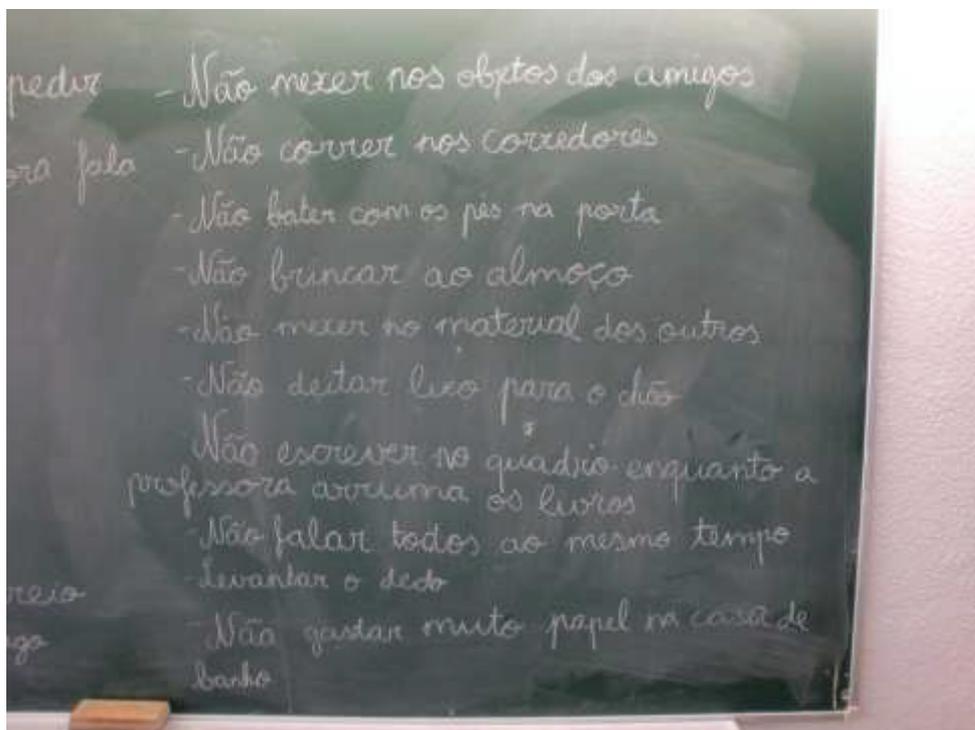
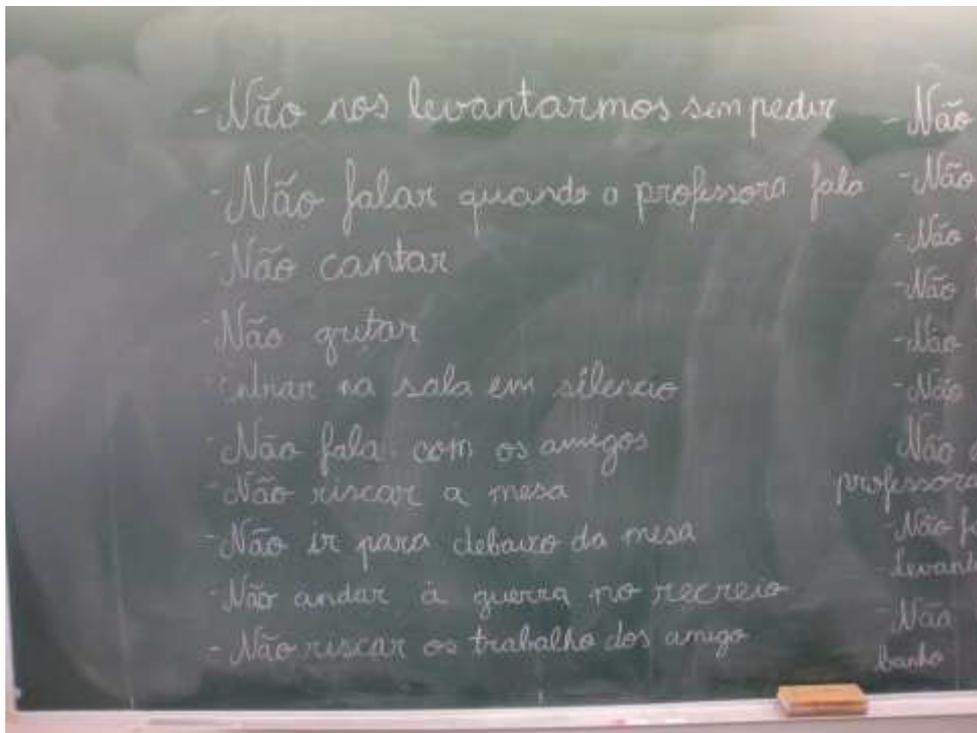


Visita ao veterinário

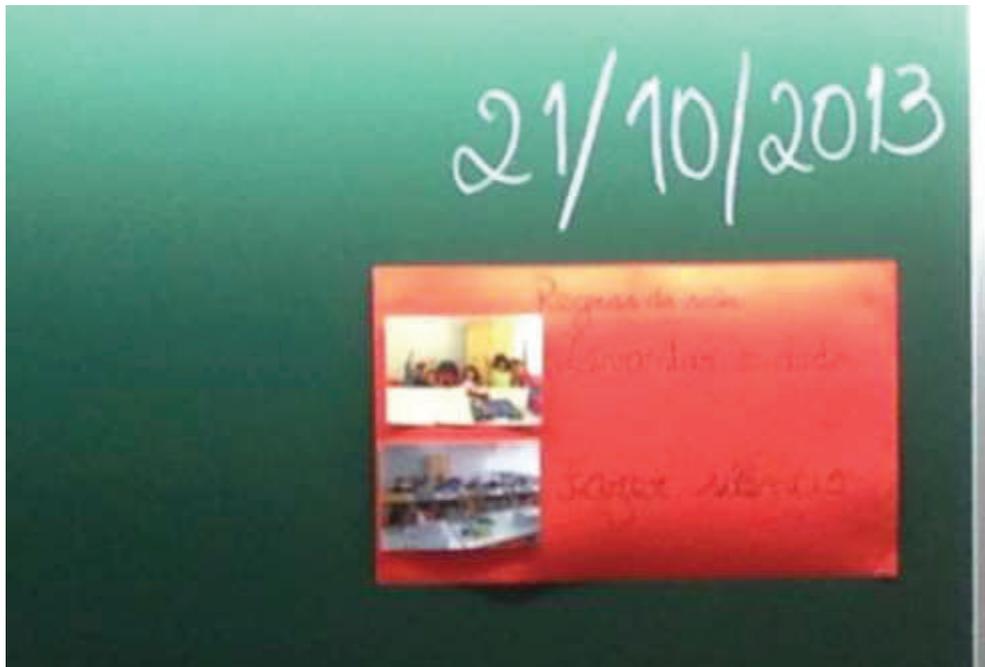


Visita dos músicos

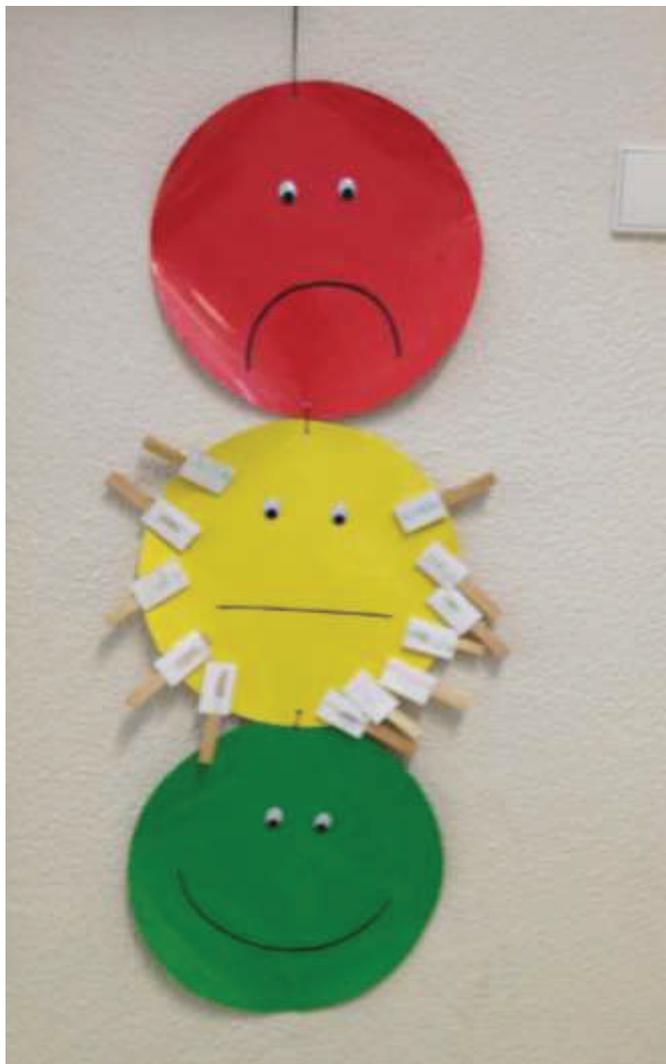
Anexo 14 – registo fotográfico das regras da sala de aula



Exemplificação do que não se deve fazer



Anexo 15 – registo fotográfico do quadro do comportamento



Anexo 16 – grelha de planificação

	R.II.01.02- Planificação Semanal	Revisão: 0
--	----------------------------------	------------

SEMANA	29 de Abril a 3 Maio de 2013	SALA	EQUIPA EDUCATIVA
---------------	------------------------------	-------------	-------------------------

ÁREAS DE CONTEUDO		COMPETÊNCIAS
Linguagem oral e escrita Conhecimento do Mundo Expressão plástica Auto Conhecimento		Adquirir conhecimentos sobre as diferentes profissões Utilizar os materiais autonomamente Expressar emoções, desejos e vivências Familiarizar-se com o código escrito Adquirir conhecimentos relativos a segurança rodoviária

DIA DA SEMANA	MANHÃ	TARDE
Segunda	Apresentar Cd's sobre as profissões Decorar prenda do Dia da Mãe Brincar nas diferentes áreas	Decorar prenda para o Dia da Mãe Atividades livres
Terça	Contar a história "Gosto de ti, mamã!" Registo "Se tu fosses...!" Brincar nas diferentes áreas	Visualizar filmes sobre a segurança rodoviária Atividades livres
Quarta		
Quinta	Uma experiencia do Dr.Oly Finalizar registo "Se tu fosses..." Brincar nas diferentes áreas	Hora da escola Visualizar filme sobre os sinais de trânsito Atividades livres
Sexta	Poema do Dia da Mãe Hora da escola Atividades livres	Reler poema do Dia da Mãe

AVALIAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO
Todas as competências e atividades propostas para esta semana ficaram realizadas

Anexo 17 – grelha das rotinas

HORÁRIO	ROTINA
7.30 às 9.00	Atividades de Recepção à Criança
9.00 às 9.30	Acolhimento
9.30 às 11.20	Atividade Orientada Atividades Livres nas Áreas da Sala
11.20 às 11.40	Arrumação da Sala
11.40 às 12.15	Higiene Pessoal e Almoço
12.15 às 12.45	Atividades Livres na Sala ou no Espaço Exterior
12.45 às 15.15	Descanso e Higiene Pessoal
15.15 às 16.00	Atividade Orientada
16.00 às 16.30	Lanche
16.30 às 17.00	Atividade Orientada/Atividades Livres nas Áreas da Sala ou no Espaço Exterior
17.00 às 19.00	Atividades de Prolongamento

Anexo 18 – grelha das rotinas

HORÁRIO	ROTINA
9.00 às 10.15	Aula
10.15 às 10.30	Lanche
10.30 às 11.00	Intervalo
11.00 às 12.30	Aula
12.30 às 14.00	Hora de almoço
14.00 às 15.45	Aula
15.45 às 16.00	Lanche
16.00 às 16.30	Intervalo
16.30 às 17.30	AEC'S

Anexo 19 – grelha de planificação

Planificação						
Estagiária: Ivone Mendes						
Supervisora de estágio:						
Professora cooperante:						
Ano de escolaridade: 1º ano Turma: A Nº de alunos: 25						
Data: 04-11-2013 Duração total: 5h30						
Área	Conteúdos	Metas	Atividades a realizar	Tempo	Recursos	Avaliação
Português	<ul style="list-style-type: none"> Escrita “Consoante T” 	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; Fazer corresponder a forma minúscula e maiúscula; Contar o número de sílabas de uma 	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento; Leitura/audição da história do manual; Descoberta da consoante “t”; Realização de questões sobre o texto; Apresentação do cartão da consoante maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa; Apresentação do tesouro; Exploração da letra “t” através do tesouro; 	Das 9h00 às 10h15	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Manual; Cartão da representação da consoante; Tesouro; Imagens/palavras iniciadas por “t” Lápis de carvão; Borracha; 	<p>Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho. <p>Diagnóstica</p> <ul style="list-style-type: none"> O que os alunos sabem sobre o que é um tesouro;

	de	palavra; <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o princípio da cortesia; • Responder adequadamente a perguntas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução da ficha do manual (pág.36/37) • Escrita da letra “t” no quadro; • Realização da ficha do caderno caligráfico e ortográfico (pág.8); 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno caligráfico e ortográfico; Humanos: <ul style="list-style-type: none"> • Professora Cooperante ; • Par pedagógico ; • Alunos. 	
--	----	--	--	---	--

Matemática	Adição até 5	Contagens até 20	Símbolos «+» e «=»	<ul style="list-style-type: none"> Realizar contagens até 20 elementos; Utilizar os símbolos «+» e «=» e os termos de parcela e soma; Realizar problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar; 	<p>Jogo do supermercado</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisão dos números (0, 1, 2, 3, 4 e 5); Realização das suas compras; Agrupamento dos elementos com as mesmas características (formar conjuntos); Introduzir a soma relativamente à quantidade dos conjuntos; Introdução do sinal «+» e o «=»; Leitura da compra com os sinais; Realização das fichas do manual (pág. 54 e 55); Realização dos exercícios do livro de fichas (pág. 23). 	Das 11h às 12h15	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bolachas; Leite; Leite achocolatado; Fruta; Massa; Atum; Guloseima; Manual; Lápis; Borracha; Manual; Livro de fichas. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professora Cooperante; Par pedagógico; Alunos. 	<p>Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho.
Estudo do	Partes	<ul style="list-style-type: none"> Compreend 		Materiais:				

Meio	constituintes do corpo humano	er as partes constituintes do corpo humano;	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura do corpo humano desmontado; • Atribuição do nome às diferentes partes do corpo humano; • Consolidação com a realização de exercícios do manual (pág.31 e 32); • Consolidação com exercícios do livro de fichas (pág.8); <p>(Audição da música do dia - projeto orelhudo)</p>	Das 14h às 15h	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo humano; • Manual; • Livro de fichas; • Lápis de cor; • Lápis; • Borracha. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora <p>Cooperante;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par <p>pedagógico;</p> <p>Alunos.</p>	<p>Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho;
Expressão plástica	Corpo humano	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer composições colando objetos recortados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte do corpo humano nas diferentes partes que o constituem; • Colagem do corpo humano conforme a sua estrutura; 	Das 15h às 16h	<p> Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia das partes do corpo; • Cola; • Tesoura; • Lápis de carvão; • Borracha; <p>Humanos:</p>	<p>Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folha da construção do corpo humano.

					<ul style="list-style-type: none"> • Professora Cooperante; • Par pedagógico; Alunos.
Apresentação do livro "A bruxa cartuxa" de Ana Maria Magalhães e Isabel Alcada com ilustrações de Carlos Marques. Leitura de alguns capítulos para posteriormente realizar um trabalho de expressão plástica para divulgar no dia de apresentação do livro na instituição (18 de Novembro).					

Descrição da atividade:

A aula de segunda-feira iniciará com português. Será feito um pequeno acolhimento em que os alunos terão a oportunidade de contar algum acontecimento importante do fim de semana. De seguida será lido o texto do manual da pág.36 e serão exploradas algumas questões, como: "Como se chama o menino/personagem do texto?", "O que é retirado ao Tiago?", "Quem é que tira o tesouro ao Tiago?", "O que havia dentro do tesouro?", "Como se sentia o Tiago?". À medida que os alunos respondem, a estagiária escreve a palavra no quadro e pede a divisão silábica e a identificação da consoante que estará a ser introduzida. Depois de os alunos saberem a consoante que estará a ser introduzida, será colado no quadro, pela estagiária, o cartão de identificação questionando quais são as letras maiúsculas, minúsculas, de imprensa e manuscritas. Posto isto, a estagiária realizará no quadro a consoante e explicará como se deve escrever corretamente.

Para que a estagiária perceba se os alunos conseguem identificar a consoante, começará por perceber o que eles sabem acerca do que é um tesouro. De seguida mostrará o tesouro e questionará sobre o seu conteúdo (Tiago, tesouro, tia, tacho, Teresa, tubarão, tulipa, tijolo, tambor, telefone, tapete, toalha, teia, tenda, ténis, tesoura, televisão, telescópio, torrada, tartaruga, tecido, tigre, touro,

toupeira, traça) pedindo a cada aluno para tirar uma imagem e rodear a letra que está a ser apresentada. No final, cada aluno vem ao quadro trazer a sua imagem já com a letra identificada para que todos consigam observar exemplos com a letra “l”.

Por fim, e em conjunto, será realizada a ficha do manual das págs.36 e 37. Porque a escrita da letra é essencial, serão também realizados os exercícios desta componente enquanto alguns alunos (dois a dois) irão ao quadro treinar. Para auxiliar esta atividade será necessário a participação do par pedagógico.

No segundo tempo da manhã será trabalhada a matemática com a adição. Antes de introduzir este novo conteúdo será feita uma revisão de todos os números que os alunos já aprenderam assim como a sua noção de quantidade. Pretende-se com isto que os alunos tenham uma noção da quantidade de elementos que poderão comprar, isto porque, irão ao “supermercado” fazer umas pequenas compras. Para isso, serão sorteadas 5 crianças para realizarem as suas compras (bolachas, fruta, massa, atum, guloseimas, leite, açúcar) que no final terão de agrupar de acordo com o seu grupo (formar conjuntos). Depois de esta etapa do jogo ser realizada, a estagiária irá introduzir a adição. Numa primeira fase ela tentará que eles compreendam que foram adicionados mais produto e de seguida como se representa «+» e que para saberem o total de elementos comprados, terão de colocar o sinal «=». Para que os alunos percebam todo este processo, é fundamental fazer uma leitura do que foi comprado.

	$+$			<input type="text" value="3"/>	Uma maçã e/mais dois rebuçados é igual a três produtos comprados
<input type="text" value="1"/>				<input type="text" value="2"/>	

Para consolidar estas aprendizagens serão realizados exercícios do manual das pág.54 e 55 e do livro de fichas da pág.23.

A parte da tarde iniciará com Estudo do Meio, com o reconhecimento das partes que constituem o corpo humano (cabeça, tronco e membros superiores e inferiores). A estagiária irá iniciar com um corpo humano desmontado e terão de ser os alunos a ajudar a colocar as peças no lugar. Quando o boneco estiver montado serão trabalhados os nomes (colocando no respetivo lugar) de cada parte constituente repetindo e questionando para que os conceitos fiquem bem interiorizados.

De seguida serão realizados os exercícios do manual das pág.31 e 32 e do livro de fichas da pág.8 que consolidam esta aprendizagem. Enquanto isso, a estagiária colocará a música relativa a este dia do Projeto Orelhudo (parceria com a Casa da Música) que consiste em que todos os dias os alunos ouçam uma música e falem sobre o tema do dia.

Para o momento de expressão plástica os alunos terão de recontar e colar a estrutura do corpo humano conforme foi aprendido anteriormente.

Serão guardados 30 minutos antes do final da aula para iniciar a leitura do livro “ A bruxa cartuxa – na floresta dos segredos” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada com ilustrações de Carlos Marques.

Anexo 20 – registo fotográfico do quadro do tempo



Anexo 21 – registo fotográfico da construção de instrumentos musicais





Anexo 22 – registo fotográfico da dinamização da biblioteca







Anexo 23 – registo fotográfico da dinamização do fantocheiro



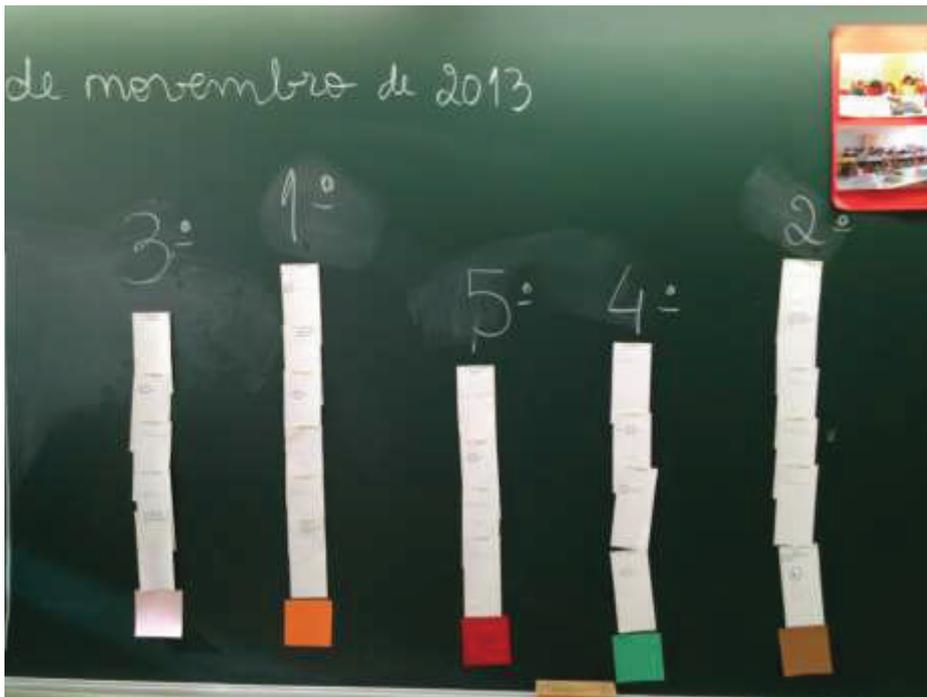
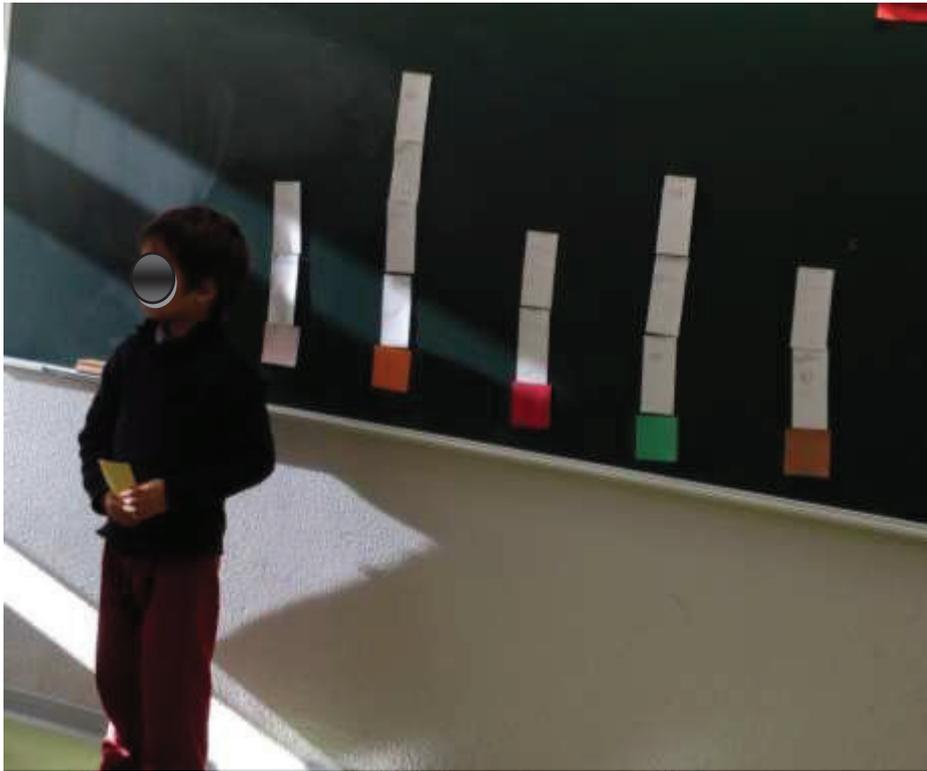


Anexo 24 – registo fotográfico do jogo de natal

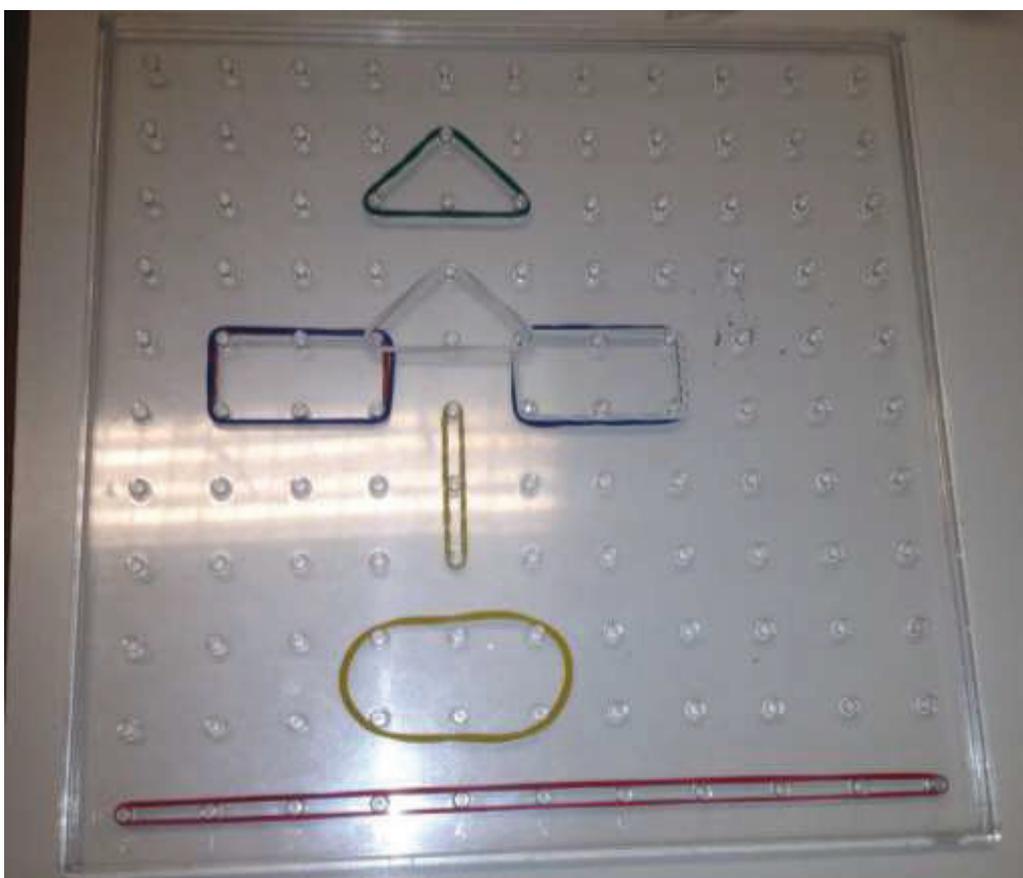


Anexo 25 – registo fotográfico do jogo





Anexo 26 – registo fotográfico das construções





Anexo 27 – registo fotográfico da hora do conto



Anexo 28 – registo fotográfico da atividade da prevenção rodoviária



Anexo 29 – registo final do portfólio da criança

Na sala onde realizei o meu estágio, nos 4 anos, todas as crianças têm o seu portfólio pessoal organizado desde que entraram para a instituição. Durante o meu processo de escolha da criança, tive acesso a todos os portfólios e pude observar qual a metodologia que a educadora utiliza na organização dos registos.

Tendo em conta Shores & Grace (2001) define-se portfólio como um conjunto de registos de experiências e realizações únicas e significativas de cada criança, que revelam ao longo do tempo, diferentes aspetos do seu crescimento e desenvolvimento. É um trabalho sistemático, no qual a criança e o educador colocarão os trabalhos, as aprendizagens, as vivências e os registos mais pertinentes.

A criança que decidi organizar o portfólio, foi a “B”. É uma criança que para a sua faixa etária (5 anos) apresenta um ótimo desenvolvimento nos diferentes níveis (social, cognitivo, afetivo), tornando processo mais envolvente.

Tive uma conversa formal com ela sobre o que tinha que realizar e explicar o seu papel nesta fase de construção do portfólio. Apesar de as crianças estarem familiarizadas com o portfólio não tinham um papel muito ativo, no que diz respeito à colocação autónoma e livre dos seus registos. Com isto, tentei inculcar na “B” um espírito de responsabilidade, no sentido de construção e realização de registos para serem lá colocados, e de criatividade e autonomia porque só iriam ser colocados os que fossem marcantes para o seu desenvolvimento.

Consegui atingir o meu objetivo porque ela mostrou-se ativa (em trazer registos de casa) e motivada. Também escolhemos registos realizados em contexto de sala. Juntas fizemos o registo oral/ escrito tendo em conta o que já tinha sido realizado.

É importante ter sempre em conta que a utilização deste documento permite à criança reviver e documentar as suas experiências sempre como suporte de discussão das aprendizagens que ela adquiriu e também um processo partilhado entre as crianças, o educador, os pais e todos os seus intervenientes educativos.

Com isto, o educador assume um papel fulcral visto que deve ter sempre como principal objetivo incentivar e motivar a criança a aprender através da reflexão e da autoavaliação dando assim, sentido aos trabalhos por si realizados.

A autoavaliação é então um aspeto central a desenvolver durante a organização. A criança ao avaliar-se está a refletir sobre os seus comportamentos, atitudes, relacionamentos e aprendizagens. Assim, o principal objetivo deste ponto é ajudar na progressão, promovendo a autoestima, bem como a motivação de aprender.

Ao longo deste meu percurso como estagiaria este foi um trabalho que gostei muito de realizar porque consegui relacionar-me com a “B” de forma mais envolvente tendo em conta sempre o seu desenvolvimento. Foram momentos de interação adulto-criança que segundo Folque “ *as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda.*” (Folque, 2012:89)

Para colmatar todo este meu trabalho realizado com a “B”, senti necessidade de realizar uma conferência adulto-criança com o intuito de desenvolver o seu pensamento sobre o que já tinha evoluído, aquilo que não sabia fazer e agora já sabe nas diferentes áreas de conteúdo.

No que diz respeito à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a criança já consegue escrever o seu nome autonomamente e já passou de uma escrita em letras maiúsculas para letras minúsculas. Já observei tentativas de leitura, como por exemplo, nesta conferência ela lia as datas dos seus registos. No que diz respeito à oralidade, esta apresenta um discurso claro e sequencial, estrutura ideias, relata acontecimentos e justifica a sua opinião.

Utilizou a expressão plástica (desenho) para transmitir a sua informação e pela observação detalhada desses registos foi possível observar que diz respeito ao Conhecimento do Mundo, a criança já adquiriu a noção de tempo, já estrutura a figura humana corretamente, tem cuidados com a natureza.

Por fim no domínio da matemática, já sabe identificar os números, fazer correspondências, fazer contagens.

Anexo 30 – grelha de verificação

Grelha de verificação				
Estagiária:				
Supervisora de estágio:				
Professora cooperante:				
Ano de escolaridade:1º		Turma: A	Nº de alunos:25	
Data:04 – 11 – 2013				
Área: Matemática				
Nome das Crianças	Objetivos			
	Realiza contagens até 20 elementos;	Utiliza os sinais de «+» e «=»;	Realiza problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar;	Faz a leitura do cálculo tendo em conta os sinais
M. B.	S	S	S	S
H. D.	S	S	S	C/A
J. B.	S	S	S	S
P. L.	S	S	S	S
E. D.	S	S	S	S
M. N.	S	C/A	N	C/A
T. V.	S	S	S	C/A
C. O.	S	S	S	S
M. P.	S	S	S	S
F. S.	S	N	N	C/A
R. C.	S	S	S	S
R. P.	S	S	S	S
T. F.	S	S	N	C/A
D. M.	S	S	S	S
C. M.	S	S	S	S
M. F.	S	S	S	S
R. S.	S	S	S	S
A. P.	S	S	N	C/A
G. F.	S	S	S	S
I. M.	S	S	S	C/A
F. G.	S	S	S	S
B. M.	S	N	N	C/A
R.	S	S	S	S
L.	S	N	N	C/A
R.	S	S	S	C/A

