

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

# **Estratégias Diversificadas na Promoção das Aprendizagens**

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

**Mestranda:** Ana Rita Sousa Leitão

**Orientadoras:** Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves |  
Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

fevereiro 2013

# AGRADECIMENTOS

É meu dever agradecer a todos aqueles que contribuíram com um pouco de si para a construção da minha profissionalização, porque na elaboração do presente trabalho, todos eles tiveram um papel determinante, contribuindo assim para o sucesso do mesmo.

Por isso, cabe-me agradecer aos meus pais, por todo o apoio e paciência, em todos os momentos da minha profissionalização. Pelo voto de confiança, por sempre terem acreditado no meu sucesso. Sou hoje, tudo aquilo que eles me transmitiram.

Agradeço à minha turma, que levo no coração que, com os momentos bons e maus me ensinou a crescer.

Às minhas orientadoras, Mestre Ivone Neves e Doutora Daniela Gonçalves, que sempre me transmitiram as suas palavras de sabedoria. Minimizaram as minhas limitações e reforçaram todas as minhas potencialidades. Em cada palavra, em cada conversa, me fizeram crescer.

Ao meu par pedagógico, colega e amiga Francisca Santos, que sempre esteve ao meu lado, partilhando todas as angústias e conquistas.

À Teresa Fernandes, Inês Dias e Carla Santos, que com a sua amizade, sempre me ajudaram, em noites de estudo, trabalhos dedicados. Um grande obrigada!

A todos os docentes que tive o prazer de conhecer durante a minha licenciatura. Um grande obrigada!

Por último, agradeço a todos os amigos que me acompanharam dentro e fora deste percurso académico e que o companheirismo nunca me abandone.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	8
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	10
1.1 Conceito de educar/ensinar .....	10
1.2 O papel do Educador/Professor .....	10
1.3. O educador/professor - reflexivo .....	13
1.4. A organização do ambiente educativo .....	14
1.5. Modelos pedagógicos para o jardim-de-infância .....	16
1.5.1 Reggio Emilia .....	17
1.5.2 High/Scope.....	18
1.5.3 O Movimento da Escola Moderna – MEM .....	19
1.5.4 Trabalho de Projeto .....	20
1.6 Métodos Pedagógicos no 1º Ciclo EB.....	20
1.6.1 Método Expositivo .....	20
1.6.2 Método interrogativo.....	21
1.6.3 Método demonstrativo .....	21
1.6.4 Método ativo.....	22
1.6.5 Pedagogias .....	22
II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	23
2. Tipo de estudo.....	23
2.2 Participantes do estudo .....	23
2.3 Instrumentos e procedimentos.....	24
III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	26
3. Contexto organizacional .....	26
3.1 As instituições .....	26
3.1.1 Caracterização física das instituições .....	27
3.1.2 Funcionamento das Instituições .....	28
3.1.3 Os recursos materiais.....	29
3.2.1 Caracterização do grupo dos 3 anos .....	29
3.2.2 Caracterização da turma 2º ano de escolaridade .....	31
3.2.3 Caracterização Sociofamiliar do grupo e da turma .....	32
3.3 Intervenção .....	33
3.3.1 Observar/preparar .....	33

3.3.2 Planear/planificar.....	35
3.3.3 Agir/intervir .....	38
3.3.4 Avaliar .....	42
IV CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	45
Referências Bibliográficas .....	49

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexão do Espaço
Anexo II – Registo de Incidente Crítico
Anexo III – Registo Contínuo
Anexo IV – Registos Fotográficos
Anexo V – Lista de Verificação
Anexo VI – Planificação Educação Pré-Escolar
Anexo VII – Rede Curricular
Anexo VIII – Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico (grelha)
Anexo IX - Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico (rede)
Anexo X - Registo do Projeto
Anexo XI - Reflexão do Envolvimento Parental
Anexo XII - Panfleto
Anexo XIII – Entrevista aos Pais
Anexo XIV – Dispositivo pedagógico
Anexo XV – Registo fotográfico da atividade de matemática – Reflexão
Anexo XVI – Registo fotográfico da atividade – “os cinco sentidos”
Anexo XVII – Registo fotográfico das experiências
Anexo XVIII – Registo fotográfico da Roda dos alimentos
Anexo XIX – Exemplo de avaliação semanal
Anexo XX – 2ª Reflexão do espaço
Anexo XXI – Exemplo de grelha de autoavaliação dos alunos
Anexo XXII – Reflexão individual nº 2 da estagiária

## **LISTA DE ABREVIATURAS:**

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCPEPE

Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS

Projeto Educativo – PE

1º Ciclo do Ensino Básico – 1º CEB

Educação Pré-Escolar – EPE

Jardim de Infância - JI

# RESUMO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II em Ensino do 1º de Ensino Básico.

Ao longo do percurso formativo, foram realizadas diversas pesquisas com o objetivo de conhecer a perspetiva de diversos autores que, por sua vez, sustentassem a prática pedagógica realizada pela estagiária, procurando, sempre, compreender de que forma a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico se desenvolve, salientando o papel da futura educadora/professora.

A estagiária procurou por em prática todos os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura em Educação Básica, bem como neste ciclo de estudos e, neste sentido, adotou diversos procedimentos investigativos na elaboração deste documento. Salienta-se a análise documental, pesquisas bibliográficas (complementando a prática com a teoria), análise de conteúdo, registos de observação diários, reflexões e observações participantes e não participantes.

Tal como o título indica, “Estratégias Diversificadas na Promoção das Aprendizagens”, o presente relatório faz referência às estratégias utilizadas pela estagiária, visando a promoção de uma constante aprendizagem dos discentes, evidenciando as várias experiências educativas proporcionadas, numa lógica de aprendizagem constante de todos os intervenientes.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Criança; Investigação educacional; Intervenção Educativa;

# ABSTRACT

This internship report fits within the Curricular Units of Stage I in Preschool Education and Teaching in Stage II of the 1st Basic Education.

Throughout the training path, several studies were conducted in order to know the perspective of several authors who, in turn, sustain the pedagogical practice conducted by an intern, looking, always, to understand how the pedagogical practice in Preschool school and 1st cycle of basic education develops, emphasizing the role of educator / teacher.

The intern sought to put into practice all the knowledge acquired during the Bachelor in Elementary Education, and this cycle of studies and, in this sense, various investigative procedures adopted in the preparation of this document. It's emphasized the document analysis, literature searches (complementing the practice with the theory), content analysis, reports of daily observation, reflections and observations participants and nonparticipants.

As the title indicates, "Estratégias diversificadas na promoção de aprendizagens", this report refers to the strategies used by the trainee in order to promote a continuous learning of the students, highlighting the multiple educational experiences provided in a logical constant learning of all.

**Key words:** Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Child; Educational Research; Educational Intervention

# INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares Estágio I no Mestrado em Educação Pré-escolar e Estágio II em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram adquiridas competências que permitiram a convivência e a aquisição de conhecimentos com a realidade da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O principal objetivo deste estágio de intervenção foi viver de perto a realidade de uma educadora numa sala de educação pré-escolar (EPE) e de uma professora de 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) numa sala de aula, compreender as características do contexto educativo de cada valência, através da análise dos documentos das instituições, e atuando em conformidade com os mesmos, procurando sempre um processo de consciencialização e aplicação de forma integrada os conhecimentos necessários para a intervenção educativa. Por tal, planificamos, agimos e avaliamos a intervenção educativa, recorrendo a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas, refletindo, sempre, na necessidade da continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo de Ensino Básico.

Para concretizar estes objetivos, o estágio em Educação Pré-Escolar foi desenvolvido numa IPSS, especificamente na sala dos três anos, situada no Porto, no ano letivo de 2011/2012. O centro dispõe apenas de uma valência, sendo ela Jardim-de-Infância. Por sua vez, o centro de estágio de 1ºCEB fazia parte de um mega agrupamento, situado no Porto, e concretamente o local da intervenção foi um centro escolar que contemplava as valências de Jardim de Infância e 1ºCEB. A intervenção da estagiária aconteceu no 2º ano de escolaridade no ano letivo de 2012/2013.

Tendo sempre em conta as características de cada instituição, toda a aprendizagem desenvolvida na Licenciatura em Educação Básica foi experienciada durante este processo, nomeadamente com uma supervisão próxima e constante das orientadoras, Mestre Ivone Neves e Doutora Daniela Gonçalves, que garantiram sempre a adaptação da teoria à prática, e vice-versa. Os conhecimentos essenciais para efetuar uma intervenção educativa eficaz, nomeadamente no que diz respeito à planificação, realizada de acordo com as metas de aprendizagem e metas curriculares, à concretização e à avaliação, foram explorados com um apoio das mesmas supervisoras de estágio.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro momentos fundamentais: enquadramento teórico, metodologia de intervenção e intervenção e considerações finais.

No primeiro ponto – enquadramento teórico – são apresentadas perspetivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar e o contexto de 1ºCEB.

No segundo ponto – metodologia de investigação – apresenta-se o tipo de estudo/abordagem, bem como os seus participantes e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No terceiro ponto, encontra-se a caracterização do contexto onde foram vivenciados os estágios, bem como o mais significativo da intervenção educativa.

No quarto ponto do relatório – as considerações finais – refletem a autoavaliação da estagiária, toda a experiência de estágio que contribuiu para construção da profissionalidade.

# I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 Conceito de educar/ensinar

Educar, nos dias de hoje constitui um desafio para cada educador/professor, pois as crianças estão em constante mudança. As crianças de hoje não iguais às crianças de ontem e, por isso, é preciso estar em constante atualização para conseguir dar resposta às crianças dos dias de hoje.

A escola de hoje deve ter como finalidade ir mais longe na construção de um ser social. Educamos com o objetivo de formarmos futuros cidadãos, cidadãos melhores participativos na sociedade. Assim, educar implica inculcar valores como o respeito pelo outro, a amizade e solidariedade.

Se considerarmos que um bom sistema educativo é aquele que se mostra sensível e aberto às frequentes mudanças e exigências do mundo em constante evolução, temos então que considerar que ele deve estar permanentemente a adequar e ajustar os seus conteúdos e finalidades a essas novas necessidades da sociedade. Neste sentido, parece-nos que as finalidades da educação não se devem reduzir ao pensamento tradicional de transmissão de conhecimentos.

“Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa”. (Hohmann & Weikart, 2003:1)

Posto isto, o educador/professor dos dias de hoje já não é mais considerado um mero transmissor de conhecimentos, passando a ser orientador das aprendizagens das crianças. Educar, é permitir que as crianças partam para a descoberta, construindo os seus saberes, como seres ativos na aprendizagem.

## 1.2 O papel do Educador/Professor

De acordo com as Orientações Curriculares da educação pré-escolar (OCPEPE:1997: 7),

“o educador é construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade e, também as solicitações de outros níveis educativos.”

O educador deve adaptar-se ao grupo de crianças, percebendo as suas necessidades, dando voz aos seus saberes não esquecendo o contexto em que cada criança está inserida.

O educador transmite tudo o que aprende, transmite valores como a amizade e o respeito pelo outro. O educador relaciona-se com a criança, fazendo dela uma pessoa melhor, esperando que cresça. Pretende educar para a cidadania, um cidadão com direitos e responsabilidades.

Podemos considerar que o educador deve ser uma pessoa multifacetada para conseguir dar resposta aos constantes e diversos desafios que vão surgindo. Para que seja possível dar todas estas respostas, é muito importante que o educador aprenda, pesquise, novas formas de ensinar e aprender, adequando a sua prática de forma consciente, atendendo às necessidades das suas crianças que estão sempre à procura de novos conhecimentos. Conhecimentos estes que o educador deve orientar ao mesmo tempo que os estimula, encorajando as suas crianças tal como refere Piaget que “o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas e, nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir” soluções.” (Piaget citado por Hohmann & Weikart, 2009:32). Ora, a criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem e isso deve ser encorajado pelo educador. Para melhor motivarmos as nossas crianças é necessário que sejamos criativos na nossa intervenção, não caindo nunca na monotonia. É importante dinamizarmos ou tornarmos uma aprendizagem numa forma lúdica de aprender. Desta forma, podemos cultivar a “necessidade de saber mais” que todas as crianças têm.

Para tornar mais clara, a intencionalidade do educador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem que o educador deve ter em conta os seguintes critérios: a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) desenvolver a expressão e

comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Todos estes objetivos pedagógicos referidos anteriormente, requerem que o educador oriente a sua intencionalidade regido pelas seguintes ações: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (OCPEPE, 1997:15).

Para o 1ºCEB, os documentos orientadores reconhecidos a nível nacional, são a Organização Curricular de Programas (ME,2004:22), cujos princípios orientadores (...), implicam que o desenvolvimento da educação escolar (...) constituem uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno e as Metas de Aprendizagem que definem as metas a atingir até ao final de cada ano da EPE e cada dois anos do 1º CEB.

Tal como refere o Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, o desempenho profissional de um educador contém aspetos comuns aos do desempenho de um professor de 1º CEB.

Neste sentido, é necessário que o professor reflita sobre a sua prática, repensando, a partir dos resultados obtidos pelos seus alunos, se será necessário a criação de novas estratégias. Assim, importa que o professor do 1º CEB reflita sobre questões que sustentam a sua prática educativa como forma de contornar o insucesso de alguns alunos. Desta forma, o professor é capaz de promover climas de bem-estar para os seus alunos, adaptando-se aos contextos, promovendo climas de segurança.

Relativamente ao desenvolvimento do ensino aprendizagem, o professor

“desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Capítulo II)

Assim sendo, considera-se importante que estes profissionais conheçam o currículo e o utilizem como instrumento da sua prática, de forma a existir rigor científico que permita uma diferenciação pedagógica. Na sua gestão curricular, o

docente deve utilizar diferentes suportes, tais como, as tecnologias e diferentes métodos de ensino.

Embora existam aspetos comuns tanto para o educador de infância como para o professor de 1º CEB, para cada valência existe um perfil específico. Na sua prática, estas duas valências distinguem-se essencialmente pela existência de áreas disciplinares obrigatórias, no 1º CEB, presentes no currículo.

### **1.3. O educador/professor - reflexivo**

Mas, para que seja possível dar todas as respostas, atuando em conformidade com as características do grupo é imprescindível ao educador, o ato de refletir. O educador tem obrigação de refletir constantemente sobre a sua intencionalidade. Refletir sobre uma criança no individual mas também sobre todas de forma a podermos dar resposta as necessidades de todas, no individual e em grupo. Ao refletirmos, percebemos de que forma podemos alargar os seus horizontes, interesses e desejo de saber, contribuindo para uma igualdade de oportunidades.

Mas, a reflexão para ser eficaz tem de ser contínua e sistemática de forma a obtermos resultados.

Posto isto, o educador/professor deve observar para poder conhecer cada criança e o grupo, tendo assim, consciência das suas necessidades para adequar da melhor maneira o processo educativo e existir uma diferenciação pedagógica.

Após a observação, deve ter lugar uma planificação para dar continuidade ao trabalho, tal como referem as Orientações Curriculares na Educação Pré-escolar que nos dizem que o educador deve planear para e com as crianças, para que seja possível tirar partido das atividades realizadas, contribuindo para aprendizagens significativas de acordo com aquilo que observamos. Considera-se que a planificação deve ser flexível, sendo adaptada aos interesses das crianças conforme surgem os imprevistos. A planificação não é vista como um objetivo obrigatório a cumprir-se. Surge para permitir que o educador ponha em prática as suas intenções educativas adaptando às propostas e interesses das crianças, tirando partido das situações imprevistas para que cada criança apreenda o máximo que puder. A planificação prende-se com uma eficaz gestão da sala e dos comportamentos das crianças, ou seja de certa forma, o educador, através da planificação prevê o que se vai passar na sala, os possíveis problemas e as possíveis soluções.

Depois da observação, planificação e ação/prática, é necessário e conveniente que haja uma avaliação do que foi feito, de forma a percebermos o que correu bem e o que correu mal, para podermos melhorar ou contornar com estratégias diferentes.

A avaliação serve também para realçar as evoluções alcançadas. “Avaliar implica um aspeto de tarefas que os profissionais levam a cabo, para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas, recebe toda a energia e atenção do adulto.” (Hohmann & Weikart 2009:8).

De Vries afirma que “nas salas construtivistas, a avaliação é um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo” (De Vries, 2004:69). Assim, o educador/professor deve ter em conta o desenvolvimento das crianças e as suas características, deve implementar técnicas de avaliação para documentar o crescimento das crianças; e encaixar a avaliação nas atividades da sala (De Vries, 2004).

Por fim, o educador/professor deve comunicar e articular o processo educativo, promovendo a continuidade educativa que não deve ficar apenas pela sala em questão mas sim a toda a escola e família.

## **1.4. A organização do ambiente educativo**

Para que haja qualidade na intencionalidade educativa, importa que o ambiente educativo esteja organizado, tendo em conta o tempo, o espaço e as crianças que lá se inserem.

Consideramos a organização do tempo, uma vez que as rotinas fazem parte da vida de uma criança e têm várias finalidades, pois determinam um ambiente psicológico e emocional seguro às crianças, potenciam o cumprimento de regras e também geram aprendizagens estruturadas.

Segundo Zabalza, para existir qualidade em educação infantil é necessários existirem rotinas estáveis, uma vez que estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir”. (Zabalza, 1998:52) Assim, uma rotina estável promove a segurança, autonomia e responsabilidade das crianças.

Ao referirmos a organização do tempo, temos de ter em conta também, a organização do espaço. Portanto, ambos se complementam pois a utilização do

espaço é moldado pelo tempo que cada criança o frequenta, fazendo também parte da sua rotina. A organização do espaço reflete de certo modo as intenções educativas do educador.

O mais importante de tudo é que o ambiente deve ser acolhedor com uma atmosfera serena. Assim é necessária a existência de espaços amplos, facilmente distinguíveis, de fácil acesso, seguros, disponibilizando materiais diversificados de modo a proporcionar às crianças novas experiências e momentos educativos planejados pelo educador. É também importante que este espaço seja visto como facilitador de relações e interações entre as crianças, os pais e os educadores. Assim, todos podem estar a par das concretizações que acontecem no espaço sala, através das exposições dos trabalhos das crianças.

É essencial que o ambiente seja acolhedor e com uma atmosfera serena. Assim, é necessária a existência de espaços amplos, facilmente distinguíveis, de fácil acesso, seguros, disponibilizando materiais diversificados de modo a proporcionar às crianças novas experiências e momentos educativos planejados pelo educador. É também importante que este espaço seja visto como facilitador de relações e interações entre as crianças, os pais e os educadores. Deste modo, todos podem estar a par das concretizações que acontecem no espaço sala, através das exposições dos trabalhos das crianças.

Contudo, não é só o espaço sala que é importante. É necessário que se valorize o espaço que circunda a sala, tudo o que está à volta. Segundo o Ministério da Educação e Ciência, o espaço exterior é também um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais.

Para relacionarmos as crianças com o tempo e o espaço, é necessário que o educador incuta a distribuição de tarefas, a utilização de regras, o respeito pelo outro e a aprendizagem cooperativa. O educador/professor deve organizar o grupo fomentando o trabalho individual, entre pares e em pequenos grupos. As crianças aprendem a cooperar e a reconhecer o outro, a encontrar soluções e a distribuir tarefas. Apesar do trabalho individual ser enriquecedor e potenciador de novas aprendizagens, o trabalho de grupo proporciona também desafios às crianças, captando as suas atenções.

Tal como é importante reforçar as relações da criança com o outro, o educador também deve ter em conta os múltiplos relacionamentos com as crianças, a família e a comunidade. O educador deve envolver os pais e a comunidade, partilhando o que é feito no jardim-de-infância e em conformidade. Hohmann & Weikart afirmam “o

trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante.” (Hohmann & Weikart, 2009:128) Ora, defende-se que o trabalho em conformidade com os pais e a comunidade contribui para uma melhor ação educativa.

No que diz respeito à relação que o educador estabelece com as crianças, Teresa Vasconcelos defende que “a criança precisa de nós, adultos e educadores, para poder tomar consciência das suas experiências, nomeá-las, organizá-las e integrá-las nos seus conhecimentos anteriores, ou para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas e encontrar, em nós, estímulo para continuar a descobrir.” (Vasconcelos, 2007:17) Indo assim ao encontro do que foi referido anteriormente, o papel do educador/professor deve tentar sempre, criar situações que desafiem o pensamento da criança, no momento, estimulando-a na resolução de problemas, intervindo, essencialmente pelas questões que coloca.

## **1.5. Modelos pedagógicos para o jardim-de-infância**

O educador deve olhar a crianças como detentora de voz própria. Posto isto a criança deve ter voz na construção das suas aprendizagens e na tomada de decisões. É um ser competente participante no seu próprio desenvolvimento. Com vista a promover a participação efetiva das crianças, o educador deve ter em conta diferentes modelos pedagógicos.

Para tal, é necessário que o educador conheça o grupo de forma a situar o seu desenvolvimento de forma a adequar a sua ação para que o grau de exigência não tenha um nível demasiado baixo ou demasiado alto para as crianças.

O educador na sua prática, parte do que a criança já sabe ou dos interesses que as crianças revelam no momento para avançar no seu desenvolvimento.

Nos modelos construtivistas, o educador tem o papel de observador atento que interage com o grupo de forma a orientar as suas aprendizagens e estrutura o ambiente para que seja possível a aquisição de conhecimento por parte das crianças. Às crianças é permitida a participação na construção dos seus próprios conhecimentos, investigam, participam na planificação. Segundo Vries, “nas salas construtivistas, a avaliação é um processo dual, centrado tanto na criança quanto no currículo” (De Vries 2004:69). Desta forma, nos modelos construtivistas a avaliação é

feita a partir das características que o educador conhece das crianças, documentando o crescimento que observa nas atividades.

Deste modo, a estagiária fará uma breve referência aos modelos curriculares existentes. No entanto na sua prática, a estagiária centrou-se mais no trabalho de projeto.

### **1.5.1 Reggio Emilia**

De acordo com os modelos construtivistas, Reggio Emilia acredita que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo capaz de adquirir estes conhecimentos do mundo que a rodeia através da experiência diária da vida quotidiana. Para tal, é necessário “criar um ambiente agradável e familiar para que as crianças se sintam em casa” (Malaguzzi, 1993 cit em Formosinho, 1996:101).

Desta forma, o modelo de Reggio estabelece uma constante comunicação entre a criança-criança e criança-adulto de forma a estabelecer um clima de paz contínuo. As crianças falam para dizer algo e por isso desenvolve-se uma pedagogia de escuta onde as vozes de todas as crianças são ouvidas.

A criança, vista como ser competente e capaz, é protagonista nos projetos que desenvolve. As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se através de diversas formas de linguagem. Através de desenhos, pintura, música, movimento, palavras, as crianças expressam-se de diversas formas. Reggio Emilia pretende que as crianças consigam representar a mesma ideia de diversas formas. A arte não pode ser separada do currículo por esta razão e desta maneira as crianças desenvolvem o seu espírito crítico. Todas as representações elaboradas pelas crianças são expostas para que seja possível partilhar toda a informação com as restantes crianças, adultos da instituição, e famílias.

O educador tem o papel de observador e acima de tudo ouvinte, tentando proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças do grupo.

“Assim para ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades e atingir determinado nível de desenvolvimento que sozinha não seria capaz de alcançar naquele momento, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças” (Malaguzzi, 1993 cit em Formosinho, 1996:99).

O educador é encarado como um orientador nas aprendizagens da criança. Tal como referimos, o educador observa as crianças de modo a identificar as suas

capacidades e dificuldades para que seja possível disponibilizar o apoio necessário para ajudar a criança a avançar mais na sua aprendizagem.

Em Reggio Emilia a

“[...]educação é baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades” (Malaguzzi, 1993 cit em Oliveira – Formosinho 1996:100).

A educação é considerada uma tarefa comum, realizada em conjunto com as crianças e adultos. Estas relações consistem em respeito e reciprocidade pois todas as capacidades são valorizadas.

### 1.5.2 High/Scope

“Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Weikart, David P., 2007)

O modelo de High-Scope rege-se essencialmente pelos seguintes princípios: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

Este modelo defende que a criança aprende “fazendo”, ou seja, através da ação. De facto, a abordagem de High-Scope encara a criança como um ser ativo, constante na aprendizagem. Para tal, as crianças são livres de tomar decisões, evitando-se conflitos entre adultos e crianças, proporcionando experiências de aprendizagem e cooperação.

Os educadores proporcionam às crianças ambientes propícios para que sejam elas mesmas a fazer as suas descobertas.

Relativamente à organização do espaço, nas salas de High-Scope existem áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens curriculares (a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca). Nestas áreas, as crianças experienciam, com brincadeira de faz-de-conta, situações do quotidiano.

“A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope”. (Spodek & Brown, 1993 cit em Oliveira-Formosinho, 1996:69)

No que diz respeito à rotina diária, High-Scope defende uma rotina estável e previsível para a criança. A criança conhece a sua rotina e por sabe aquilo que vai

fazer no momento. Assim, a criança não se torna ansiosa uma vez que conhece a sua rotina. Para o educador, tudo isto permite um ambiente ordenado e permite criar oportunidades a todas as crianças.

No currículo de High-Scope o adulto tem o papel de criar situações que desafiem as crianças.

### **1.5.3 O Movimento da Escola Moderna – MEM**

O movimento da escola moderna, MEM, “define-se (...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.”(Formosinho, 2007). As crianças juntamente com os seus educadores, criam as condições necessárias para que em conjunto seja possível criar um ambiente favorável a cada criança. O educador é promotor da cooperação, comunicação e organização.

Segundo Freinet, é importante manter, permanentemente, um clima de “livre expressão” da criança reforçando as suas opiniões, ideias e experiências de vida. Assim sendo, cabe ao educador promover a comunicação entre as crianças de diferentes idades, fomentando o diálogo e mostrando-se disponível. Desta forma, cria-se um ambiente de ajuda e de cooperação. Na escola regida por MEM todos ensinam e aprendem uns com os outros. A ideia de comunidade e partilha estão explícitas neste modelo.

Atribui-se valor motivacional e cívico na cooperação e comunicação, não só na construção de saberes individuais mas também no esforço de cada criança em transmitir os seus conhecimentos, ensinando o que aprendeu.

Na realização dos seus projetos, as crianças tem a colaboração dos pais e outros adultos para a recolha de informações.

“Os alunos pedem aos pais, aos vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projetos, que na recolha das informações que hão-de ser trabalhadas na classe, quer convidando pessoas que sabem coisas que importa que sejam conhecidas, para um contacto direto com os alunos.” (Spodek, Brown, 1996:144, cit por Oliveira-Formosinho, 2008)

Relativamente ao espaço educativo, na escola de MEM o sistema desenvolve-se a partir de seis áreas básicas de atividades distribuídas pela sala a biblioteca, a oficina de escrita, o laboratório de ciências, um espaço de carpintaria, de atividades plásticas e ainda outro espaço de brinquedos, jogos e faz-de-conta) e de uma área central polivalente para o trabalho coletivo.

### **1.5.4 Trabalho de Projeto**

A metodologia de projeto desenvolve a aprendizagem através da ação. A criança tem um papel ativo nas suas aprendizagens e voz própria. Posto isto, com o objetivo de fomentar a participação efetiva das crianças, o educador deve ter em conta diversos formatos de escuta (Oliveira-Formosinho, 2008), tal como a metodologia de projeto. Na metodologia de projeto, a criança tem um papel predominante nas suas aprendizagens, realçando o papel do educador como orientador, ajudando-as nas suas descobertas e incentivando-as a procurar soluções para os problemas que colocam. Isto é, o educador orienta o desenvolvimento das crianças, enquanto descobrem “o mundo”.

Um dos objetivos da abordagem de projeto é cultivar a vida da mente da criança mais nova, desenvolver as suas mentes em crescimento e incentivá-las a construir os seus próprios conhecimentos.

Desta forma, é necessário que os educadores e a escola encarem as instituições de infância como um local onde as crianças são ouvidas no seu processo de desenvolvimento.

A educadora tem o trabalho contínuo de motivar e estimular continuamente as crianças para a construção das suas próprias aprendizagens. A abordagem de projeto visa valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças e faz parte de um currículo equilibrado uma vez que através desta abordagem é possível trabalharmos todas as áreas de conteúdo. Esta metodologia desenvolve sentimentos de confiança e competência das crianças.

Posto isto, a minha prática pedagógica foi desenvolvida segundo o trabalho de projeto. Durante vários meses, as crianças pesquisaram em função dos seus interesses. Assim, participavam nas suas aprendizagens construindo o seu próprio conhecimento.

## **1.6 Métodos Pedagógicos no 1º Ciclo EB**

O professor do 1º CEB, na sua prática pode utilizar diferentes modelos pedagógicos, entre eles, o método expositivo, interrogativo, demonstrativo, ativo.

### **1.6.1 Método Expositivo**

O método expositivo consiste na transmissão oral de um determinado saber, o professor expõe os conteúdos e de seguida coloca questões aos alunos. A participação dos alunos na aula, baseia-se essencialmente nas respostas às perguntas do professor. Neste método, considera-se que a participação dos alunos é diminuída.

Este método não permite desenvolver a criatividade dos alunos e o espírito de curiosidade. David Ausubel (1980: 20) afirma que “ (...) na aprendizagem receptiva (automática ou significativa) todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob forma final”. Uma vez que se tornam apenas recetores de informação, os alunos tendem a perder motivação

Trata-se de um método de ensino tradicional, presente ainda, em muitas escolas de “hoje”. No decorrer do estágio, o método expositivo foi por vezes utilizado na abordagem de novos conteúdos, quando existia a necessidade de expor a matéria, uma vez que a turma era grande. Com este método era possível equilibrar os ritmos de aprendizagem. Quando utilizava as questões, seguidas da explicação da matéria, conseguia perceber se as informações tinham sido esclarecedoras ou não.

### **1.6.2 Método interrogativo**

Este método permite que a situação em sala de aula se inverta em relação ao método expositivo. O professor tem o papel de orientar, corrigir e explicar de melhor forma as respostas corretas. Este desempenho é considerado uma forma de motivar os alunos para as suas aprendizagens, envolvendo o grupo de alunos no mesmo “interesse”.

Por vezes, antes de iniciar a aula, a estagiária introduzia algumas questões como ponto de partida. As respostas a estas questões constituíam o desenrolar da aula, conseguindo assim cativa a atenção e interesse dos alunos.

### **1.6.3 Método demonstrativo**

O método demonstrativo, foi talvez o menos experienciado no estágio em 1º CEB. O docente proporciona uma visão global da operação que o formando deverá aprender, explicando globalmente o conteúdo, o processo e o tempo necessário para

o realizar. O professor repete o processo de uma forma mais lenta, explicando e demonstrando todos os pontos necessários.

#### **1.6.4 Método ativo**

Neste método, os alunos são ativos, tem liberdade e autonomia na execução de tarefas. O aluno define os seus objetivos consoante os seus interesses e tem de forma responsável, conseguir levar a cabo os objetivos que se propôs.

Segundo Rocha (1998:102):

“a pedagogia ativa não consiste em introduzir, no currículo, atividades (trabalhos manuais, experiências de laboratório, desenhos livres, etc), mas sobretudo em sublinhar que aprendizagem de todas as matérias se faça de modo que seja quanto possível a criança a aprender – e não apenas a ser ensinada. Quer isto dizer que a aprendizagem não pode deixar de ter em conta os interesses da criança”.

#### **1.6.5 Pedagogias**

No 1º CEB o professor pode assumir três tipos de pedagogias: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

Estas pedagogias estão ligadas à educação tradicional versus escola nova.

Na educação tradicional, o professor tem o papel central na sala de aula, “é função fundamental da escola ensinar a aprender”. (Rocha, 1988:21) O aluno é, por isso, encarado como um mero recetor de informação.

Na pedagogia tradicional, estão associados modelos pedagógicos como: modelo expositivo e demonstrativo, uma vez que, nestes dois métodos o professor assume o controlo da aula sendo o protagonista de todos os acontecimentos.

Por outro lado, a pedagogia não diretiva, tal como defende Carl Rogers, apoia-se filosofia de crescimento, em que a natureza do individuo é boa e capaz de encontrar o seu equilíbrio e os seus valores, o mal está no meio envolvente, ou seja, na sociedade, “que controla o desenvolvimento do individuo e o impede de se adaptar” (Cabanas, 2002:81). Assim, acredita-se que se o individuo conseguir centrar-se em si mesmo, abstrai-se do que está à sua volta, conseguindo por isso, desenvolver-se em harmonia.

Na pedagogia não diretiva o professor é encarado apenas como um mediador. Assim, os métodos: interativo, participativo e ativo estão associados a esta mesma pedagogia.

No que diz respeito à pedagogia relacional, esta procura encontrar um “meio-termo” entre as duas pedagogias referidas anteriormente. Este tipo de pedagogia, foca-se na relação do professor/aluno. O professor tem o papel de “animar a formação sem quebrar uma regra básica – a não-diretividade”. (Oliveira e Machado,2007:13)

## **II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2. Tipo de estudo**

Durante a sua prática, a estagiária teve como finalidade conhecer os dois contextos onde esteve inserida, quer no EPE quer no 1º CEB. Com o fim de conhecer as finalidades educativas de cada contexto e saber intervir em cada um deles de forma articulada, foi realizada uma investigação qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan e Biklen; 1994:16)

Indo ao encontro do que defende Freire “para se ser, tem de se estar sendo” (Freire citado por Simões, 2004:11), enquanto estagiária, entendeu que na sua prática o saber nunca é dado como concluído uma vez que está em constante alteração. Assim, nunca se entende tudo, nunca se sabe tudo e por isso, é necessário um estudo contínuo para perceber todas as dinâmicas. Compreende-se portanto a postura de um profissional investigador pois é essencial existir uma investigação contínua para “um caminhar para um melhor conhecimento” (1998:31).

Deste modo, o processo assentou numa intervenção que se sustentou numa perspetiva qualitativa.

### **2.2 Participantes do estudo**

Os participantes desta investigação são compostos por dois grupos: um grupo de 19 crianças em idade pré-escolar e um grupo de 26 alunos do 2º ano do EB.

O grupo 1, constituído por dezanove crianças, doze de sexo masculino e sete do sexo feminino, com 3 anos de idade, sendo que umas já se encontravam com 4 anos de idade. A maioria das crianças do grupo vive nas áreas circundantes à região do porto e pertence a famílias de nível económico médio/baixo. São maioritariamente famílias estruturadas, sem qualquer formação académica, não tendo por concluída a escolaridade obrigatória. Neste grupo, não há crianças com necessidades educativas especiais. No entanto existem duas crianças com mais dificuldades comparativamente às restantes crianças do grupo.

Relativamente ao grupo 2, este é constituído por 26 alunos sendo que doze são do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Este grupo de crianças vive também maioritariamente perto da região da escola, em áreas circundantes da cidade. As famílias são maioritariamente estruturadas, mas por sua vez os pais, na sua maioria tem formação académica (licenciatura na sua maioria).

Fizeram também parte da amostra a educadora cooperante pertencente ao grupo 1 e também a professora cooperante pertencente ao grupo 2 e o par pedagógico que acompanhou a estagiária em ambas as instituições.

## **2.3 Instrumentos e procedimentos**

“A observação é um elemento integral e essencial em investigação” (Cristina Parente cit. Oliveira Formosinho, 2002:155).

Em ambos os estágios a observação foi utilizada de forma direta, pois tal como Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam as observações “captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”.

Posto isto, na Educação Pré-Escolar a observação assume um papel primordial na intencionalidade educativa sendo que na valência de pré-escolar foram utilizadas mais técnicas de observação direta comparativamente à valência de 1º CEB. Estas observações eram realizadas em contexto de sala ou mesmo no exterior. Permitia que as crianças fossem observadas em diferentes contextos de aprendizagem, brincando, conversando, aprendendo.

Assim, inicialmente recorreremos à observação de forma a conseguir conhecer o contexto e tudo o que o engloba. Todas as observações diretas foram realizadas em contexto natural, para que fosse possível receber um feedback genuíno, recolhendo

todas as informações necessárias para a realização de futuras avaliações, adaptações e alterações necessárias para a prática educativa.

“Na observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação.”(...) na observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente (...)”. (Quivy, 1998: 164)

No entanto, nestas observações tiveram também lugar observações participantes. Isto é, observações que contavam com a participação das crianças no momento das alterações ou adaptações (Anexo I).

Quivy e Campenhoudt (1998: 197), afirmam que “a observação participante de tipo etnológico é, logicamente a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais” e ainda que “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva.

Uma das técnicas que sustenta a ação no estágio no contexto de EPE é o registo de incidentes críticos que, Cristina Parente define como “breves relatos que descrevem um incidente considerado importante para ser observado e registado” (2002:181). Estes registos foram uma mais valia para a ação educativa uma vez que se tratam de registos concretos e específicos, descrições objetivas, revelando um maior conhecimento da criança observada, o que levou à melhor interpretação das características do grupo e todos os contextos envolventes (Anexo II).

A estagiária utilizou também a técnica do registo contínuo que se trata de um “relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorre” (Parente, 2002:183) que ajudou também no conhecimento de cada criança no seu individual e em interação com o restante grupo (Anexo III).

Ambas as técnicas acima referidas foram suportadas com registos fotográficos e vídeos para que fosse possível um registo mais específico e perceptível de cada acontecimento (Anexos IV).

As listas de verificação foram também utilizadas embora apenas no estágio em Pré-Escolar (Anexo V). Estas listas são fáceis de utilizar e bastante práticas, permitindo ao observador a focalização em itens concretos, não se desviando daquilo que pretende observar.

Os instrumentos referidos serviram também de suporte para planificações, ações, avaliações e reflexões.

No estágio em 1º CEB, foram utilizados instrumentos que possibilitassem a compreensão do contexto. Assim, as reflexões sobre as práticas eram constantes.

Quer no estágio em EPE, quer no de 1º CEB, procedeu-se à análise de documentos da instituição. Esta análise documental permitiu que existisse uma coerência entre as ações e as necessidades das instituições, respeitando as regras de cada uma e os seus ideais.

No final de cada estágio, em cada uma das valências, foi possível observar-se um progresso e evolução de cada grupo, através da análise qualitativa e interpretativa da caracterização de cada grupo.

## **III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **3. Contexto organizacional**

#### **3.1 As instituições**

Os dois estágios foram vivenciados em instituições muito diferentes. Embora as duas instituições sejam de cariz público, os contextos sociais e económicos que caracterizavam as escolas vivenciavam realidades muito diferentes. A instituição, onde decorreu o seu estágio EPE, é uma instituição Particular de Solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos que surgiu com o intuito de dar resposta às múltiplas problemáticas e necessidades da população residente nesta freguesia. Por sua vez, o estágio em contexto de 1º CEB teve lugar numa escola pública, pertencente a um agrupamento vertical de escolas. Ambos os estágios se diferenciavam pelo seu cariz económico e social que rodeavam a escola.

Com o objetivo de conhecer melhor as realidades educativas onde iria decorrer ambos os estágios, a estagiária analisou os documentos disponibilizados pelas instituições, nomeadamente o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.

Ambas as instituições de ensino, regem-se pelo de Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas) uma vez que possui os três instrumentos de autonomia requeridos no mesmo Decreto-lei.

Referente ao projeto educativo, em cada uma das instituições, verifica-se que este identifica de forma clara o que pretendem, os seus objetivos, as suas funções, princípios e finalidades, para que cada membro da comunidade educativa, saiba exatamente o seu papel, a sua missão. Estas finalidades, e intenções educativas, são construídas de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças em questão e do meio social onde estão inseridos.

A instituição 1, caracteriza-se como uma Instituição IPSS, fundada para dar resposta às múltiplas problemáticas e necessidades da população residente na freguesia onde se situa: “contribuir para a promoção da população da freguesia (...) designadamente de crianças e jovens (...) num espírito de interajuda, solidariedade e colaboração” (in Projeto Educativo). A instituição 2, também de acordo com estes princípios, tem como lema “educar, transformar...crescer”.

Para dar resposta as necessidades encontradas, a instituição 1 é constituída por uma valência a saber: jardim-de-infância e atividades para tempos livres (ATL) - divide em duas vertentes: acompanhamento ao estudo e atelier - numa zona à parte do edifício para o 2º e 3º ciclos do EB. Por conseguinte, a instituição 2, contem a valência de jardim-de-infância e 1º CEB.

Relativamente à questão do meio envolvente e localização geográfica ambas as instituições apresentam diferenças muito distintas. Assim, ambas as instituições situam-se no distrito do Porto, sendo que a primeira encontra-se circundada por habitações de cariz social ao contrário da segunda, que se encontra localizada numa área abastada da cidade.

Ambas as instituições estão situadas em zonas de fácil acesso, pois estão servidas de transportes públicos.

### **3.1.1 Caracterização física das instituições**

No que diz respeito à caracterização física das escolas, podemos verificar que a instituição 2 oferece condições mais favoráveis relativamente à instituição 1, uma vez que as instalações foram construídas de raiz, recentemente.

O pavimento utilizado nas salas cumpre as normas regulamentadas, pois é confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor de som.

As paredes são laváveis e com tons claros. A iluminação é feita essencialmente de forma natural, pois todas as salas estão equipadas com grandes

janelas o que permite que entre uma grande claridade da luz do dia para as salas, mas também de forma artificial.

A instituição 1, possui quatro salas de jardim-de-infância, quatro casas de banho (apropriadas para as idades das crianças), uma casa de banho para adultos, um salão adaptado para o ATL, um polivalente, um refeitório, uma secretaria, uma cozinha, casa de banho para adultos, gabinete de corpo docente, gabinete de direção, gabinete médico e ainda espaço de jogo ao ar livre. Relativamente, à instituição 2, esta disponibiliza dezasseis salas, quatro para cada ano, uma biblioteca, um ginásio, uma cantina para os alunos, uma cozinha para professores, casas de banho, salas de reunião, sala de convívio para docentes, gabinete da direção e ainda uma arrecadação. Em suma, as instituições onde foram vivenciados os estágios, apresentam as condições essenciais para o desempenho de um trabalho positivo com as crianças/alunos.

### **3.1.2 Funcionamento das Instituições**

No que remete para a organização das rotinas, a instituição A abre às 08.00h e fecha por volta das 18.30h. Sendo importante referir que se encontra aberto até à saída da última criança. O horário das atividades letivas do pré-escolar é das 9h00 às 12.30h e das 14.30h às 17.00h. É essencial ter uma rotina diária pois, “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares”. (Hohmann & Weikart, 2009:224)

Além disso, a rotina proporciona à criança, “tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nesses esforços até que seja satisfeita com os resultados.” (Hohmann & Weikart, 2009:224)

Tal como na instituição 1, a instituição 2 também tem as suas rotinas diárias que asseguram a estabilidade do aluno. Assim, a escola do 1º CEB começa as aulas às 9h da manhã, com uma interrupção de meia hora para intervalo, das 10:30h às 11:00h. As aulas da manhã terminam ao 12:00h e retomam às 13:30, cedendo assim, aos alunos, uma hora e meia de almoço. As aulas da tarde terminam às 15:30h, seguindo-se as atividades de enriquecimento curricular (AEC's).

Em ambas as instituições, a assiduidade e pontualidade dos alunos é registada de modo a não perturbar o desenrolar das aprendizagens das crianças.

### **3.1.3 Os recursos materiais**

As instituições estão equipadas com diversos materiais que permitem a prática de atividades diversificadas, porque dispõem de pelo menos um computador por sala com acesso à internet, retroprojetores, máquina de filmar, equipamento fotográfico, gravadores, slides, fotocopiadoras, expositores, televisões, vídeos, projetores multimédia, blocos lógicos, geoplanos, mapas, globo, sólidos geométricos, entre outros materiais didáticos que possibilitem uma aprendizagem diversificada.

### **3.2.1 Caracterização do grupo dos 3 anos**

De um modo geral, pode dizer-se que as crianças que frequentam a instituição são residentes em zonas muito próximas e circundantes.

As crianças deste meio social são muitas vezes entregues a familiares mais diretos, como os avós o que em termos educativos influencia o modo de ser de cada criança.

Relativamente às crianças da sala onde a estagiária está inserida, o grupo é composto por dezanove crianças, doze de sexo masculino e sete do sexo feminino. Com base nas reflexões, foi possível conhecer o grupo a vários níveis: cognitivo, psicomotor e socio-afetivo.

Assim sendo, perante as observações realizadas pela estagiária, no que diz respeito ao nível cognitivo, as crianças de 3 anos, tal como defende Piaget (Papalia:2001), encontram-se no estágio Pré-operatório - as crianças desenvolvem um sistema de representações e usam símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio.

Tal como teve oportunidade de observar, as crianças nas suas brincadeiras recorrem muitas vezes à imitação, isto é, imitam muitas vezes o adulto e os seus colegas nas atividades. Por exemplo, na área da casinha, assiste-se muitas vezes ao “faz de conta” em que as crianças brincam às “mães e filhas”.

O egocentrismo nesta fase já começa a deixar de existir uma vez que as crianças interagem umas com as outras de uma forma positiva, começando assim a partilhar os objetos da sala com os colegas. No entanto, é importante referir que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, existindo assim casos em que o comportamento egocêntrico ainda predomina – por exemplo: perante uma brincadeira tentam sempre que a sua vontade prevaleça, fazendo birras ou recorrendo à “violência”. Como Piaget defende, estas crianças assumem que toda a gente pensa como elas, tem a “(...) incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio”. (Papalia, 2001:316)

A função simbólica começa a ser visível no grupo, através dos jogos, das brincadeiras e das situações em que a criança aprende brincando.

É notória a curiosidade e a vontade de aprender coisas novas neste grupo, embora em algumas crianças se verifique dificuldade nas aprendizagens, casos estes, que se justificam pela falta de estímulo no meio familiar. Estas crianças são as que menos participam, sendo difícil conseguir captar a sua atenção/ concentração em algumas atividades.

No que diz respeito ao domínio da linguagem, todas as crianças conseguem estabelecer um diálogo. No entanto, todas têm níveis diferentes da linguagem. Enquanto umas se expressam corretamente usando um vocabulário rico outras têm mais dificuldade em expressarem-se. Algumas crianças deste grupo são capazes de contar histórias do princípio ao fim, com discurso fluido existindo um fio condutor entre os acontecimentos contados.

Nos diálogos, a estagiária verificou que as crianças usavam pronomes pessoais e pronomes possessivos.

Todas as crianças do grupo têm um grande espírito de curiosidade. Têm uma grande necessidade de querer saber sempre mais, por este motivo gostam de conversar, perguntam sobre tudo o que as rodeia.

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor segundo as orientações curriculares “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”. (OCPEPE, 1997:58)

O grupo dos 3 anos movimenta-se de forma livre. As crianças executam movimentos globais com precisão. Andam, correm, saltam de pés juntos. Já interiorizaram a noção de qual a parte do corpo que pula, que bate palmas, entre outros.

No que concerne à motricidade fina, já conseguem cortar com a tesoura não seguindo, no entanto, qualquer tipo de linha, desenhar e pintar, moldar plasticina. Estes factos não se observam na totalidade das crianças, mas sim na maioria.

O grupo demonstra-se sempre motivado na realização de atividades de expressão motora, embora algumas crianças ainda revelem dificuldade na execução de alguns exercícios como saltar ao pé-coxinho, exercícios de lateralidade e realização de percursos.

A autonomia deste grupo é notável. Todas as crianças já se conseguem despir sozinhas, limpam o nariz, vão à casa de banho, comem corretamente sozinhos, sem se sujarem e fazem recados simples. A nível afetivo, a estagiária verificou que as crianças gostam bastante de ser elogiadas, e de receber um reforço positivo sempre que conseguem realizar uma atividade corretamente. Os níveis de desenvolvimento nas crianças são diferentes por si só, mas neste grupo são mais visíveis, pois parte do grupo de crianças desta sala não é assídua.

Nesta idade, as crianças descansam após a hora de almoço, durante duas horas (das 13h às 15h).

### **3.2.2 Caracterização da turma 2º ano de escolaridade**

A turma é constituída por 26 alunos sendo catorze raparigas e doze rapazes. Das 26 crianças que frequentam esta turma, três delas requerem de subsídio escolar.

A grande maioria dos alunos da turma demonstra interesse e revela-se muito participativa e apresenta os pré-requisitos para frequentar uma turma de 2º ano de escolaridade. No entanto, é importante referir que existe um caso particular na turma: este aluno, revela não possuir os pré-requisitos necessários à frequência do 2º ano de escolaridade. Apresenta um grau de imaturidade elevado, défice de atenção e de concentração grave e o seu comportamento é muito instável. É um aluno que não tem autonomia, uma vez que só consegue trabalhar com a ajuda de um adulto.

Em relação ao trabalho escolar, no geral, todos os alunos mostram-se interessados e participativos nas atividades propostas, mas com alguma discrepância no que concerne ao ritmo de trabalho. A maioria dos alunos revela hábitos de trabalho e de estudo e, de um modo geral, são alunos assíduos e pontuais. Verifica-se que todos os alunos têm bom relacionamento com a professora, com todos os colegas e restante comunidade educativa.

Após uma análise dos questionários preenchidos pelos Encarregados de Educação, foi possível verificar que todos os alunos da turma vivem com os pais biológicos à exceção de um aluno que é adotado havendo, no entanto, seis que moram apenas com um dos pais, por motivo de separação ou divórcio.

Relativamente ao nível sócio económicos, a maior parte dos alunos pertence a agregados familiares da classe média. As famílias desenvolvem profissionalmente atividades liberais (arquitetos, designers, advogados, empresários...) ou ainda em prestações de serviços, nomeadamente, juizes, magistrados, economistas, gestores, engenheiros, empregado da construção civil, talhante, empregada doméstica, entre outros.

No que diz respeito ao nível de desenvolvimento de aprendizagem, a turma revela um espírito crítico, fomentado nas aulas, face às aprendizagens adquiridas no dia-a-dia. Os alunos demonstram capacidade de autonomia na realização de trabalhos de grupo e individuais. Revelam segurança e otimismo aliado à motivação existente. Perante desafios, os alunos apresentam originalidade nas diversas propostas de trabalho, demonstrando uma grande sensibilidade para os problemas atuais do mundo que o rodeiam.

A curiosidade encontra-se explícita nesta turma, visto que os alunos são comunicativos, revelando motivação para a descoberta, capazes de estabelecer uma conversa, respeitando o outro. No entanto, existem casos especiais nesta turma. Refirmo-me a alunos com dificuldades, que se encontram num nível de desenvolvimento abaixo das restantes crianças da turma.

Perante esta realidade, a professora aproveita todas as potencialidades que estes alunos demonstram, estimulando-as ainda mais, dentro e fora da sala de aula.

### **3.2.3 Caracterização Sociofamiliar do grupo e da turma**

É claro que não se pode falar das crianças sem referir o seu meio familiar. Para que tal fosse possível, a estagiária recorreu à análise das fichas de anamnese de cada criança. Desta forma, foi possível conhecer o grupo em questão. Aspectos como “o tipo

de famílias”, “as profissões dos pais”, “com quem vivem” e o “número de irmãos”, foram analisados.

Perante a análise das fichas de anamnese, a estagiária afirma que os pais e encarregados de educação, da instituição 1, têm em grande maioria o ensino básico e trabalho precário, com salários baixos ou então desempregados, o que afeta a forma como vivem e sobrevivem. Algumas famílias vivem do rendimento social de inserção. No entanto, tem-se notado uma tendência crescente do tipo de famílias que procuram esta instituição, nomeadamente famílias com estudos superiores, com rendimentos elevados e fora da zona proximal do Bairro de Aldoar. O oposto, verifica-se na instituição 2, pois a grande maioria dos encarregados de educação são licenciados, vivendo com salários acima da média, o que faz com que o nível de vida destes alunos se distinga das crianças da instituição 1. Assim, o tipo de famílias que procuram a instituição 2, são maioritariamente do meio social médio-alto.

No que diz respeito ao tipo de famílias, pode-se constatar que em ambas as instituições, as famílias são nucleares.

### **3.3 Intervenção**

Neste ponto apresentam-se, algumas evidências sobre a forma como se desenrolou a intervenção educativa no estágio de EPE e 1º CEB.

A intervenção educativa pressupõe um processo metodológico, por parte do profissional de educação, que implica várias dimensões como: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

#### **3.3.1 Observar/preparar**

A observação caracteriza-se como uma “(...) componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência.” (Parente, 2002:166)

Na prática de um profissional de educação, a observação é também importantíssima e, por isso, imprescindível. Se refletirmos, percebemos que o profissional de educação observa primeiramente, depois planeia, age e avalia sempre de forma continuada.

Em ambos os estágios, a estagiária utilizou a observação como meio para preparar a sua prática, tornando-a mais coerente e realista.

Segundo Cristina Parente, a observação permite-nos “(...) obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.” (Parente, 2002:169)

É por isso importante referir que toda a prática de observação realizada pela estagiária foi relevante na elaboração da planificação. Planear sem observar poderia levar a uma prática insuficiente, isto é, não correspondendo às necessidades e interesses do grupo com que se trabalha.

A partir da observação é possível recolher informações a cerca da criança, do grupo, as suas características e necessidades. A mesma permite-nos também preparar atividades/aulas que proporcionem aprendizagens significativas para as crianças/ alunos. Através da observação o educador/ professor tem acesso a uma serie de informações que não seriam possíveis sem a prática deste exercício. Assim, o educador/professor observa para planear de forma adequada.

Durante o decorrer dos estágios, a estagiária foi consciencializando cada vez mais a importância da observação, sentindo cada vez mais responsabilidade no ato.

A verdade é que, no início deste exercício de observar, a mesma, sentiu dificuldades em salientar e diferenciar as situações que ocorriam que eram realmente importantes.

Através da observação é possível determinar a prática que melhor se adequa ao grupo no determinado momento.

Neste sentido, foi necessário recolher vários instrumentos de observação, tais como: registos de incidentes críticos (Anexo II), registos contínuos (Anexo III), listas de verificação (Anexo V), observação direta, entre outros.

Ao longo dos estágios, percebe-se que existe uma espécie de treino uma vez que quanto mais observamos, melhor percebemos as estratégias mais adequadas para observar determinado momento ou situação, de forma mais concisa.

Importa referir que no ato da observação, a estagiária tem de ter em conta a caracterização sociofamiliar de cada criança, pois “(...) não basta conviver em aula com o aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem”. (Perrenoud, 2000:49). (Anexo III)

Quer no estágio em EPE, quer no estágio em 1º CEB, a observação não permitiu apenas o planeamento de aulas significativas para os alunos/crianças mas, também contribuiu para mudanças importantes, necessárias para o desenvolvimento das mesmas. Assim, considera-se importante observar o contexto de forma a ajustar o ambiente educativo. A organização do espaço “é uma condição básica para levar adiante muitos dos outros aspetos-chave” (Zabalza, 2005:50).

No estágio em EPE, foi necessário existir uma observação para reajustar a organização do espaço. A estagiária verificou a existência de alguns entraves para as crianças realizarem as suas brincadeiras faz-de-conta e por isso, deu-se um reajustamento do espaço (Anexo I). Neste caso, a observação não foi apenas realizada pela estagiária pois contou com a colaboração das crianças do grupo. Tal como foi mencionado mais acima, a observação incorpora vários instrumentos que possibilitem a prática da mesma. Mas, estes foram utilizados mais no estágio em EPE do que no estágio em 1º CEB.

No 1º CEB a observação foi realizada de forma direta. No desenrolar das suas aulas, a estagiária tinha em conta todos os acontecimentos, reações ou comportamentos das crianças face aos diversos momentos do dia. Como a observação se trata de um processo contínuo, tornou-se cada vez mais claro, perceber determinados acontecimentos que sucediam na aula. Uma vez que a intervenção se realizava de forma intercalada com a intervenção do respetivo par pedagógico, a estagiária tinha também oportunidade de observar atentamente a turma e os alunos no seu individual. Estes momentos foram bastante úteis para a preparação das atividades.

### **3.3.2 Planear/planificar**

Neste sentido, tendo em conta as informações obtidas a partir das observações e a caracterização que realizou sobre os grupos de crianças, a estagiária preparou/planeou atividades partindo sempre daquilo que as crianças já sabiam naquele dado momento uma vez que, antes de entrarem para a escola recorrem a uma vasta gama de experiências do quotidiano que contribuem para as suas aprendizagens.

Posto isto, a estagiária preparou/planeou as atividades de acordo com o que sabia das crianças e os conhecimentos que as crianças já tinham.

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

Consequentemente, nas atividades planeadas, a estagiária adaptou sempre a sua intervenção de acordo com as características e nível de conhecimentos das crianças, tendo sempre o cuidado de permitir que todas as crianças fossem seres ativos na aprendizagem.

O mesmo aconteceu no estágio em 1º CEB. A estagiária partiu das aprendizagens dos alunos para introduzir novos conhecimentos.

Importa também referir que, a planificação foi sempre realizada de forma flexível de forma a poder dar resposta às situações imprevistas que vão surgindo naturalmente no desenrolar das atividades.

No momento de intervenção, a estagiária entendeu sempre com reforço positivo de forma encorajar e motivar as crianças para a aquisição de novos conhecimentos.

Ao longo da sua intervenção, pôs em prática uma observação direta, contribuindo assim para o reajuste das atividades e do ambiente educativo. Esta observação tornou-se útil também para a planificação.

Uma boa planificação permite tomar decisões precisas e agir com uma intencionalidade educativa. Permite prever o que vai acontecer e os possíveis problemas que poderão surgir, havendo assim uma preparação maior na resposta aos imprevistos.

No estágio em EPE, as planificações eram realizadas semanalmente, em reuniões específicas de planificação, juntamente com todo o corpo docente da instituição. Para a realização das planificações eram tidas em conta as metas de aprendizagem. “As metas de aprendizagem organizam-se seguindo princípios de coerência vertical, de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens. Assim, para cada meta final de ciclo apresentam-se metas intermédias.” (Ministério Da Educação:2010)

Posto isto, as metas foram um instrumento sempre presente na planificação da estagiária para que a sua prática fosse sempre orientada de acordo com os documentos orientadores do Ministério da Educação.

Embora a planificação não fosse realizada juntamente com as crianças, as mesmas tinham oportunidade de dar a conhecer as suas vontades, sugerindo sempre aquilo que gostariam de fazer/aprender. Este facto aconteceu maioritariamente nas atividades relacionadas com o projeto lúdico vivenciado na sala dos 3 anos (Anexo VI).

Assim, no estágio em EPE, a estagiária planejou semanalmente, à medida que elaborava a rede curricular (Anexo VII). Esta, esteve disponível na entrada da sala para que os pais e a restante equipa pedagógica pudessem ver. Na rede é também possível ver todo o trabalho que foi realizado desde o início, realçando as áreas mais desenvolvidas nas atividades realizadas.

Por outro lado, as planificações no estágio em 1º CEB eram realizadas de forma articulada com o respetivo par pedagógico. Posto isto, era possível realizar uma observação direta antes de elaborar a planificação.

No 1º CEB, a planificação é nada mais do que a adaptação do currículo nacional às exigências de uma determinada turma. Assim, cabe ao docente, assumir a responsabilidade de cumprir e adaptar esse mesmo currículo.

Em ambas as valências, a estagiária pode experimentar várias formas de planificar, como forma de adaptar e utilizar a estratégia que melhor se adequasse às suas aulas/ ao grupo/ turma.

Inicialmente a planificação em grelha tornava-se a mais prática, no então, as atividades eram definidas pela estagiária. No caso da EPE, como foi usada a metodologia de projeto, seriam mais fácil e vantajoso a utilização de uma planificação em rede uma vez que, as atividades partiam dos interesses das crianças. Assim, as atividades eram definidas de acordo com os interesses das crianças/grupo e as suas necessidades. Partindo desses interesses e necessidades, criavam-se estratégias para que fosse possível alcança-las.

Ora no 1º CEB, a planificação assume um papel mais complexo no que remete para a organização da intervenção educativa. Esta organização obriga a “pensar, de forma articulada todo o processo, recursos, sequência, etc...” (Roldão, 2009:96). Para que fosse possível dar-se esta organização, a planificação foi também reajustada passando do planeamento em grelha para o planeamento não linear, que partia de um determinado tema e se estendia para todas as aprendizagens (Anexos VIII e IX).

Por último, escolhiam-se as estratégias avaliativas indispensáveis para “aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem intermédios e finais”. (Roldão, 2009:64)

Se nos referimos à planificação, de imediato, remetemos a reflexão para a avaliação, pois desta forma é possível adequar a prática educativa, melhorando cada vez mais a sua intervenção, ajustando-a aos interesses do grupo/turma. Importa limar / superar, continuamente, os erros cometidos.

### 3.3.3 Agir/intervir

Tal como foi referido mais acima, as planificações eram realizadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Posto isto, a intervenção é também direcionada para os interesses das crianças.

A intervenção e a reflexão estavam constantemente lado a lado. Isto porque, para se perceber se a forma de agir é a mais correta, se é necessário utilizar diferentes estratégias, importa refletir sobre as mesmas. Assim, a reflexão constante e contínua da intervenção permite melhorar aspetos significativos.

É importante referir que em toda a sua intervenção educativa a estagiária teve sempre em conta os diferentes ritmos das crianças, vendo cada criança como ser único.

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (OCPEPE, 1997:25)

A metodologia utilizada no primeiro estágio, EPE, é a Metodologia de Projeto. Segundo Vasconcelos, a metodologia de projeto envolve quatro fases de desenvolvimento, isto é: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação do projeto desenvolvido.

Quando iniciou o seu estágio, ainda não existia qualquer projeto na sala dos 3 anos e este, iniciou-se na continuidade das suas intervenções.

Assim foi possível vivenciar todas as etapas, ao longo de quatro meses.

O projeto lúdico, vivenciado pelas crianças dos 3 anos, de acordo com o modelo curricular de Reggio Emilia, partiu do interesse do grupo manifestado através das brincadeiras das crianças.

O tema surgiu através de uma brincadeira faz-de-conta que envolveu todas as crianças da sala, dando assim lugar à primeira fase do projeto “definição do problema” (Anexo X). A história da “Branca de Neve e os sete anões” deu lugar ao tema do projeto lúdico. Foi este interesse por parte das crianças que determinou o arranque de todo o projeto.

Poucos dias passaram do Carnaval, quando uma das crianças apareceu na sala vestida de Branca de Neve. Logo neste dia a mesma criança solicitou que fosse lida a história da Branca de Neve e os Sete Anões. No dia seguinte, a criança voltou para a escola com o filme. Neste momento as crianças começavam a introduzir a história nas suas brincadeiras.

O grupo dos 3 anos nunca, anteriormente, tinha vivenciado um projeto e por essa mesma razão, a estagiária proporcionou vários momentos de conversa para perceber as vontades das crianças. Nas conversas, as crianças determinavam aquilo que gostariam de fazer na sala e por essa mesma razão sentiam-se interessadas e empolgadas por tudo aquilo que se propunha fazer (Anexo X). À medida que as crianças partilhavam as suas ideias desenvolvia-se um clima de partilha e cooperação tal como refere Niza que defende a escola como “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”. (Niza, 2007:127)

Inicia-se assim, a segunda fase do projeto, planificação e lançamento do trabalho. As crianças estabeleceram o que gostariam de fazer, determinando quando e como iriam por em prática as suas ideias.

À medida que se punha em prática as ideias das crianças, todas as aprendizagens se tornaram significativas. Por várias vezes, em conjunto com os pais, em casa, as crianças pesquisavam sobre o tema em questão para poder dar resposta aos seus objetivos. Estes acontecimentos permitiam a existência de discussões em grupo, confrontando-se diferentes ideias.

Recorrendo sempre à observação, a estagiária tentou responder da melhor forma possível às necessidades e interesses das crianças, observando a criança em vários contextos, servindo-se de uma variedade de registos, para poder, posteriormente, pensar e ajustar a sua intervenção.

O trabalho realizado durante o estágio profissional foi sendo gradual uma vez que existia uma experiência crescente por parte da estagiária.

Uma vez que o envolvimento parental praticamente não existia nesta instituição, para suscitar uma maior motivação por parte das crianças, a estagiária procurou criar estratégias para que os pais participassem mais nas atividades e aprendizagens adquiridas pelas crianças (Anexo XI).

Posto isto, foram criados dois dispositivos pedagógicos de forma a permitir o envolvimento dos pais neste projeto: um panfleto enviado quinzenalmente, que informava os pais de tudo o que acontecia na instituição, fazendo referências às aprendizagens que as crianças adquiriam nas atividades a desenvolver (Anexo XII). Neste panfleto, a participação dos pais era constantemente reforçada - facto que mais tarde se vem a verificar na entrevista realizada aos pais. (anexo XIII)

Outro dispositivo pedagógico criado pela estagiária centrava-se num livro que as crianças levavam para casa (anexo XIV). Este livro fazia referência ao projeto lúdico presente na sala. O objetivo era que as crianças, juntamente com os pais,

criassem uma história e depois partilhassem com os restantes colegas da sala. Segundo um pai entrevistado: “Achamos que todas as formas de nos envolver, são positivas quer para nós, quer para a nossa filha. É uma forma de mesmo não estando perto, na sala, estarmos presentes.” (anexo XIII)

O balanço destas duas estratégias utilizadas foi positivo na medida em que os pais estavam sempre a par de tudo o que as suas crianças faziam na escola. O pai de uma das crianças, na entrevista realizada, refere “o tempo que passamos com ela a fazer trabalhos e pesquisas, foi tempo útil, não só porque juntos descobrimos coisas novas, mas também porque foi uma forma de descobrir as coisas que ela já tinha aprendido na escolinha.” (anexo XIII)

O envolvimento parental não foi fácil, uma vez que o contexto social era complicado.

“Dado a todas as condições sociais que envolvem a instituição, pais com nível de instrução baixo, elevado grau de desemprego, nível de vida médio-baixo, os pais das crianças da instituição onde desenvolvo o meu estágio, muitas vezes não demonstram interesse pela participação na vida das crianças no jardim-de-infância.” (confrontar reflexão – envolvimento parental anexo – 13 )

No entanto, ao longo do tempo a estagiária foi recebendo feedbacks positivos nomeadamente no que diz respeito ao projeto lúdico. Perante a análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante, esta refere que “a estagiária desenvolveu um bom trabalho e conseguiu que os pais participassem e conhecessem um projeto que foi muito importante na vida dos seus filhos.” (anexo XIII)

Este, por sua vez envolveu todas as crianças da sala, dando-lhes oportunidade de observar, investigar, levantar hipóteses e tirar conclusões sobre o tema, “A Branca de Neve e os Sete Anões”, durante a presença da estagiária na instituição.

Para a avaliação do projeto de sala, cada criança teve oportunidade de partilhar com o grupo e também com os pais, aquilo que tinha gostado mais de fazer, o que tinha aprendido.

Para a fase da divulgação de projeto, as crianças representaram uma peça de teatro “A Branca de Neve e os sete anões”. As roupas e os cenários foram construídos ao longo do projeto, uma vez que faziam parte das propostas das crianças. Ainda para a divulgação, as crianças participaram num vídeo onde apresentavam o tema do projeto e aquilo que tinham realizado em torno do tema.

Durante as intervenções, a estagiária teve sempre em conta as rotinas das crianças e o tempo de cada criança. Torna-se importante que cada criança conheça a rotina da sala e da instituição para que se crie um ambiente seguro, estabilizador e confortável para a mesma. Isto ambiente permite que exista uma maior organização

no ambiente educativo. A criança conhece e sabe aquilo que vai fazer em determinado momento do dia, dedicando-se a essa mesma tarefa.

O grupo dos 3 anos conhecia bem a sua rotina diária. Sabiam em que momentos trabalhavam, em que momentos brincavam, em que momentos almoçavam ou descansavam. Assim, existia também uma noção de tempo por parte das crianças.

Conhecer a criança/grupo antes de intervir, é sem dúvida, um ponto fulcral na intervenção para que exista sucesso nas atividades realizadas.

Durante a sua prática, a estagiária permitiu sempre uma participação ativa por parte das crianças pois, segundo Dewey, “a aprendizagem não ocorre através da receção passiva de informação transmitida”. (Roldão:1994:67)

Durantes os dois estágios, em EPE e 1º CEB, a estagiária proporcionou momentos que promovessem uma participação ativa das crianças. No entanto, este facto verificou-se mais acentuadamente no primeiro estágio, EPE, uma vez que, no 1º CEB as intervenções foram maioritariamente caracterizadas pelo método expositivo.

No 1º CEB, as intervenções ocorriam quinzenalmente e os alunos não tinham acesso à planificação, ao contrário do que acontecia no primeiro estágio. Posto isto, os alunos não sabiam quais os conteúdos que iam ser abordados.

Como as intervenções só ocorriam quinzenalmente, a estagiária teve a possibilidade de observar a turma atentamente, durante vários momentos do dia.

Um dos fatores que chamou mais a atenção, durante as suas observações foi, o ritmo de aprendizagem de cada criança. Assim, contactou-se que, na turma, existiam alunos com dificuldades de aprendizagem e por essa mesma razão, necessitavam de mais apoio por parte do adulto.

Apesar das aprendizagens serem adquiridas, principalmente através do método expositivo, a estagiária procurou sempre combater esta situação. Assim, existiram também momentos em que as crianças construíam o seu próprio conhecimento, isto é, “aprendiam fazendo”. Na matemática, por exemplo, quando abordada a reflexão, cada criança possuía um espelho para que pudesse experienciar, através de tudo o que estava a sua volta, a reflexão (Anexo XV). Partindo à descoberta com tudo o que estava à sua volta, a criança aprendeu um novo conteúdo da área da matemática, a reflexão. Dewey defende que, “as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstração ou reflexão (...)”. (Roldão: 1994:74)

Outro exemplo de uma aprendizagem atividade realizada é a atividade sobre “Os cinco sentidos” (Anexo XVI). A intencionalidade desta atividade insidia sobre as

reações das crianças face a mesma atividade. Isto é, a mesma atividade foi realizada nos dois estágios e tinha como finalidade perceber as diferenças entre ambas. Foi bastante interessante perceber que, quer as crianças de 3 anos de idade, quer as do 2º ano de escolaridade, mostravam não saber identificar com clareza o doce, o salgado e o amargo. A mesma dificuldade se detetou quando foi pedido para identificarem o alimento que estavam a provar.

O método experimental foi realizado em outras atividades, como por exemplo, em Estudo do Meio. Foram realizadas três experiências: “Por que razão pestanejamos?”; “A forma da orelha ajuda na audição?”; “O que pode influenciar a sensação de quente e frio?” (Anexo XVII).

Também na roda dos alimentos, as crianças puderam participar de forma ativa nas suas aprendizagens, sendo elas próprias a construir a roda dos alimentos, definindo os alimentos que deveríamos comer com mais regularidade e com menos regularidade (Anexo XVIII).

As crianças demonstram-se mais motivadas em situações de aprendizagem ativa. Por vezes, nem sempre era possível utilizar este método, no entanto, a estagiária recorria a atividades diferentes como, jogos, adivinhas, histórias para cativar a atenção e o entusiasmo dos alunos. Por vezes, a estagiária possibilitava a existência de diálogos ou discussões sobre variados assuntos para que as crianças tivessem vontade de participar, desenvolvendo assim o seu espírito crítico.

### **3.3.4 Avaliar**

A intervenção de um profissional de educação não se remete apenas para observar e planificar e agir. Remete-se também para um aspeto bastante importante: a avaliação.

A avaliação, no processo educativo é muito importante, implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

Pode dizer-se que avaliar constitui uma das tarefas mais difíceis quer para um educador, quer para um professor.

Avaliar o processo educativo e os seus efeitos, é o suporte do planeamento e “(...) implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (OCPEPE, 1997:27).

Um profissional de educação tem a função de planejar e organizar as atividades, assim como de avaliar as mesmas e perceber se os objetivos foram alcançados.

Em ambos os estágios, a avaliação teve como principal objetivo melhorar a prática de forma possibilitar o real desenvolvimento do aluno através da sua oportunidade de realizar atividades significativas (Decreto-lei nº 240/2000, de 30 de agosto).

Ao longo do estágio em EPE, foram elaboradas reflexões de acordo com as atividades. Nestas, eram repensadas as estratégias utilizadas e também a forma como resultaram na sua prática, como correu a atividade e de que forma eram pertinentes para a aprendizagem das crianças.

Durante este mesmo estágio, foram realizadas reuniões de avaliação semanais (Anexo XIX), em conjunto com todo o corpo docente da instituição. Desta forma, era possível perceber o que correu bem, o que correu mal, as aprendizagens adquiridas pelas crianças, os objetivos alcançados e a forma como as estratégias utilizadas funcionavam na prática. No entanto, as crianças não participavam na avaliação das atividades.

A função de avaliar, por parte do educador de infância, está também referida de forma clara no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, quando afirma que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 Agosto)

O educador avalia para observar o desenvolvimento das crianças e para isso adequa as técnicas que conhece consoante o que pretende avaliar. E foi isso que a estagiária fez.

Inicialmente, fez uma observação das situações que ocorriam e de seguida realizou listas de verificação. Por exemplo, a lista de verificação da organização do espaço e materiais. (anexo V). Esta lista foi elaborada para avaliar o espaço e os materiais existentes na sala, de forma a perceber se se adequavam ao grupo. Para além da lista de verificação, a estagiária refletiu ainda sobre a organização do espaço sala (anexo I). Neste ponto existiu uma conversa com o grupo de crianças para que elas mesmas pudessem avaliar o espaço. Depois de realizada a avaliação, a estagiária procedeu às modificações do espaço de forma a “corrigir” alguns dos erros existentes (anexo XX).

Para que exista um progresso na aprendizagem, o educador deve adequar estratégias em função do desenvolvimento da criança.

Na Circular nº 4 DGIDC/DSDC/2011, pode ler-se:

“a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”. (Circular nº 4 DGIDC/DSDC/2011)

Neste sentido, a avaliação utilizada no estágio em EPE, foi de forma formativa, de processo contínuo que valorizava os resultados.

Embora as crianças não tivessem um momento exato em que participassem nas avaliações das atividades, a estagiária apurava através da motivação e o desempenho que as crianças demonstravam. Por vezes, na elaboração das avaliações semanais, os comentários das crianças eram tidos em conta.

No 1º CEB a avaliação permitiu que existisse um aperfeiçoamento da prática. Assim, a estagiária avaliava para que existisse um balanço cada vez mais positivo por parte dos alunos relativamente às atividades/aprendizagens. Ao longo da sua prática, a estagiária foi consciencializando e refletindo sobre as suas intervenções de modo a planificar e criar estratégias que possibilitassem o maior sucesso nas aprendizagens dos alunos, diminuindo as suas dificuldades. Nem sempre, durante a sua prática, a estagiária conseguia observar e avaliar. Note-se que por essa mesma razão, recorria a elaboração de reflexões, onde fosse possível refletir e avaliar, os pontos positivos e negativos da sua prática pedagógica.

Aprender a avaliar foi uma das etapas mais importantes na consciencialização e construção da profissionalização e para tal, o papel do professor cooperante, supervisor de estágio, e par pedagógico, foi determinante.

Durante a sua prática a estagiária foi adaptando e limando arestas face às chamadas de atenção por parte do par pedagógico. Segundo o mesmo, existiu uma evolução contínua.

No 1º CEB, a avaliação foi essencialmente diagnóstica pois, permite criar estratégias de diferenciação pedagógica, facilitando uma integração do aluno na turma/escola. Teve também lugar a avaliação formativa que “assume caráter contínuo e sistemático e visa a regulação de ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” (Despacho normativo n.º 14/2011).

A estagiária utilizou instrumentos como a observação da turma e de cada aluno individualmente, a análise de processos de cada aluno e ainda conversas informais

com a professora cooperante para sustentar a sua avaliação diagnóstica. Por outro lado, a avaliação formativa baseou-se nas fichas de trabalho, fichas de autoavaliação (Anexo XXI).

Em ambos os estágios o modo de avaliar é idêntico embora o que varia são os instrumentos utilizados para concretizar o processo de avaliar. O docente tem à sua disposição uma grande diversidade de instrumentos de avaliação e compete-lhe portanto, adequar os instrumentos a cada situação “em função das vantagens e limitações de cada instrumento, do tipo de informações de que necessita, do contexto em que se encontra a atuar e, obviamente, das características dos formandos que tem pela frente.” (Gouveia, 2008b:2)

Durante o estágio em EPE e 1º CEB, a estagiária encarou a avaliação como um processo que refletia toda a sua atividade no processo educativo, onde era possível observar os progressos das crianças, contribuindo, sempre, para a promoção de aprendizagens mais ativas, significativas, diversificadas, socializadoras e integradoras.

## **IV CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências vivenciadas no percurso enquanto estagiária determinam em grande parte o futuro de uma educadora/professora. Durante os dois estágios, a estagiária põe em prática processos fulcrais como a observação, a planificação, reflexão e avaliação. É, portanto, durante este percurso que experiencia e aprende a por em prática todos estes aspetos.

No entanto, existe a consciência de que o curto espaço de tempo em que se realiza o estágio, não é suficiente para adquirir todas as aprendizagens. A experiência e o tempo estão assim interligados.

Pode dizer-se que a aprendizagem consiste num processo contínuo que se desenvolve ao longo do tempo, enquanto profissional de educação. Assim, torna-se mais que necessário que a estagiária esteja aberta a constantes aperfeiçoamentos, a novas estratégias de intervenção. Cada grupo é um grupo, não existem grupos iguais e por isso torna-se importante a constante atualização e adequação.

Os estágios proporcionaram experiências únicas quer a nível profissional, quer a nível pessoal. É importante referir que nunca crescemos apenas como profissionais. O lado pessoal determina em grande parte a tomada de decisões, a forma como

agimos e atuamos em diversas situações profissionais. Por esta mesma razão, crescemos também ao nível pessoal.

Apesar deste crescimento, a estagiária deparou-se com situações inesperadas, aprendeu a contornar os imprevistos e, acima de tudo, aprendeu a trabalhar em equipa. Por sua vez, o trabalho de equipa permite uma maior organização de trabalho, facilita a interação entre crianças de diferentes idades, a interação com os pais e toda a comunidade educativa, permitindo assim que toda a equipa trabalhe para o mesmo objetivo.

Posto isto, a estagiária pôde vivenciar duas realidades, a de uma educadora e de uma professora de 1º CEB. Estar sozinha com um grupo de crianças/ turma, “transmitir” conhecimentos, orientá-las, cativá-las e trabalhar com elas para o seu desenvolvimento, eram aspetos que traziam algum desconforto e insegurança para a mesma.

Inicialmente, todas as aprendizagens consistiam numa problemática, pois exigiam ritmos de trabalho, organização do tempo e gestão dos recursos apresentaram-se como aspetos com os quais a estagiária não estava habituada a trabalhar. O tempo é das crianças, e a aprendizagem é contínua. A verdade é que pouco a pouco tudo se foi estabilizando e todo o conflito inicial deixou de existir. A estagiária adaptou-se ao ritmo e ao tempo e tudo se recompôs. O medo de errar e a frustração que sentia em consequência desse medo deixaram de existir, dando lugar ao sentimento de realização. Instalou-se a ideia de que “é preciso errar para aprender” e foi exatamente esse o pensamento que persistiu para que fosse possível arriscar com confiança em si mesma.

Durante este percurso, a estagiária aprendeu que educar é proporcionar às crianças experiências significativas, tendo em conta todos os seus conhecimentos e interesses, atendendo a cada criança como ser único, fazendo uma diferenciação pedagógica. Durante os dois estágios, a estagiária aprendeu a educar e ensinar e nem sempre esse processo foi fácil. Por isso, contou com o apoio das professoras cooperantes, orientadoras de estágio e par pedagógico.

As crianças são capazes de construir os seus próprios conhecimentos e por isso a criança teve voz nas atividades/aprendizagens. Este facto aconteceu essencialmente no primeiro estágio em EPE no entanto, também esteve presente no 1º CEB. Tal como defende High/Scope, através da ação, as crianças são construtoras dos seus próprios conhecimentos. Permitir que as crianças e alunos aprendam

fazendo motiva-as e desperta-as para a curiosidade. Partem a descoberta e esse é o ponto mais gratificante.

Conhecer o grupo e turma com que se trabalha é um fator que determina o planeamento de atividades significativas. É importante conhecer as necessidades e os saberes que já possuem.

A planificação, ao longo dos tempos deixou de consistir num desafio e passou a ser uma necessidade. A estagiária planifica para preparar as atividades/aulas, prever o que vai acontecer e as possíveis respostas aos imprevistos.

“(…) comecei por elaborar uma planificação onde explicava as atividades a desenvolver, passo a passo. Uma planificação clara torna-se uma boa base para uma intervenção. Nesta mesma planificação, tentei prever o que ia acontecer e, até mesmo aquilo que poderia acontecer de forma inesperada. No entanto, ainda assim sentia receio dos imprevistos que poderiam surgir, aos quais eu poderia não saber dar resposta.” (Reflexão nº2\_ 1º CEB Anexo XXII)

Terminada esta etapa, ao olhar para trás, a estagiária refere que existiu uma grande preocupação, durante os seus estágios, em encontrar uma ligação entre a revisão literária adquirida durante a Licenciatura em Educação Básica e a sua prática. Para tal, foi necessário recorrer constantemente a documentos e de anos anteriores de forma a melhorar a sua intervenção.

Assim, cada vez que se realizava uma atividade, existia sempre uma ligação entre a teoria e a prática. Inicialmente, a estagiária sentiu dificuldades, pois as atividades realizadas eram confusas e por vezes não existia coerência na sua intervenção. No entanto, com o auxílio da sua Orientadora em cada valência, foi possível ultrapassar todas essas dificuldades.

A confiança depositada por ambas as orientadoras em cada estágio, foi determinante para o sucesso do percurso enquanto estagiária.

Os conhecimentos adquiridos, as barreiras ultrapassadas e os medos eliminados, no primeiro estágio EPE foram uma mais-valia, que facilitaram o segundo estágio em 1º CEB.

Um dos pontos que me marcou bastante, enquanto estagiária, foi o envolvimento parental. Este esteve apenas vivenciado no estágio em EPE, pois no estágio em 1º CEB a estagiária não teve contacto com os pais das crianças. Durante a sua prática, a estagiária consciencializou a importância do envolvimento parental no desenvolvimento da criança.

Na articulação entre a EPE e o 1º CEB, é necessário insistir num processo de consciencialização por parte de educadores e professores na obrigatoriedade da continuidade educativa em prol de um desenvolvimento saudável. A dupla habilitação

permite um maior acompanhamento do aluno e provavelmente um contributo para o sucesso escolar dos alunos. A estagiária acredita que o educador que acompanha as suas crianças na passagem do pré-escolar para o 1º ciclo EB, é capaz de conseguir um maior sucesso das aprendizagens uma vez que já conhece o grupo, cada criança, as suas limitações, angústias e medos. E nada mais apropriado para a prática de um docente, do que conhecer os seus alunos para poder adaptar a sua prática. Esta articulação e continuidade educativa, permite também uma maior flexibilidade de recursos humanos. Segundo o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, a dupla habilitação “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos aos sistema educativo e da respetiva trajetória profissional.”

Apesar do curto percurso em cada uma das valências, enquanto estagiária, a mesma considera que foi uma etapa muito importante na sua profissionalização. Toda a experiência adquirida neste curto caminho percorrido, estará presente no seu futuro profissional.

A estagiária termina esta etapa da sua vida consciente de que o saber nunca está concluído. O docente busca saber contínuo para poder ensinar. Educar/ensinar é dar para sempre. “(...) o trabalho contínuo faz parte da profissão que eu escolhi e como refere a celebre frase, “quem corre por gosto não cansa”. Assim, o que fazemos por gosto não nos desmotiva, pelo contrário.” (Reflexão – as conquistas profissionais – EPE)

A estagiária aprendeu em todos os momentos que tentou ensinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) - *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

COSTA. JORGE ADELINO, (2003) O projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas, Aveiro: ED. Universidade de Aveiro (2ª ed.)

DE VRIES,R, (2004).*O Currículo Construtivista na educação infantil: práticas e atividades*, Porto Alegre: Artmed.

GOUVEIA, João (2008b), Saber construir testes, texto policopiado.

HOHMANN, Mary, Weikart, David, (2009) *Educar a Criança*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), “ Metas de Aprendizagem”, [www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt](http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt), 26 de dezembro de 2011

NIZA, Sérgio, “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org) (2008), *A escola vista pelas crianças*, Porto, Porto Editora

OLIVEIRA, Alípio; MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Cláudia; MIRANDA, Cristiane [et al.] (2007) - *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*. 1ª ed. Braga: Expoente

PAPALIA, D. et al, (2001), "O Mundo da Criança", Mc Graw – Hill, Amadora;

PARENTE, C. (2002). "Observação: um percurso de formação, prática e reflexão". In Oliveira-Formosinho (2002) *A supervisão na formação de professores – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora

PERRENOUD, P., (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*.,Porto Alegre, Artmed Editora

QUINTANA CABANAS, José María (2002) - *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Asa

QUIVY, R., CAMPENHOUDT L. (1998), "Manual de Investigação em Ciências Sociais". Lisboa, Gradiva

ROCHA, FILIPE (1988) - *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, AVEIRO: LIVRARIA ESTANTE EDITORA

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

ROLDÃO, Maria do Céu (1994) - *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

SIMÕES, A. (2004), "O Educador como Prático Reflexivo... e a Construção da sua Identidade Profissional". *Cadernos de Educação de Infância nº 71*, pp. 8-13

SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

VASCONCELOS, Teresa, (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, Revista Saber (e) Educar, nº 12 , 2007, pp, 109-118, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ZABALZA, M., (1998), “Os Dez aspetos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade”, Porto Alegre, Artmed

Legislação:

DECRETO-LEI nº 75/2008 de 22 de abril, Capítulo II, Artigo 9º, alínea 1b;

DECRETO-LEI nº 241/2001 de 30 de agosto.

DECRETO-LEI nº 240/ 2000 de 30 de agosto

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011

Despacho normativo 14/2011

# Anexos

## **Anexo I – Reflexão do Espaço**

### **1ª Reflexão do espaço**

*“As exigências básicas de espaço para as salas de aula são, muitas vezes, determinadas por lei. Existem algumas evidências de que a falta de espaço interfere nas interações sociais das crianças.” (Ladd & Coleman, 1993).*

A sala onde estou inserida é a dos 3 anos, orientada pela Educadora Liliana, é composta por 19 crianças. Trata-se de uma sala ampla, com bastante luminosidade vinda do exterior, que se encontra dividida em diferentes áreas de trabalho: a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da garagem e a área das expressões. As crianças têm assim, espaço para interagirem e brincarem tranquilamente.

A área das expressões encontra-se propositadamente perto das janelas para que as crianças aproveitem a claridade do dia para desenvolver os seus trabalhos. Nesta estão disponíveis diferentes tipos de materiais tais como pinceis, tintas, diferentes tipos de cola, variados tipos de cola, diferentes tipos de papel, plasticinas, etc. para que as crianças possam experienciar todo o tipo de materiais.

A área da garagem que se encontra situada na parte de trás da área das expressões, recebe também toda a luminosidade vinda das janelas. Aqui as crianças têm acesso a brinquedos como carros, ferramentas e vários utensílios existentes numa garagem mas, para que as crianças possam realizar jogos de “faz-de-conta”, a área da garagem está também equipada com diferentes tipos de brinquedos como legos, e alguns bonecos.

Relativamente à área da biblioteca, esta encontra-se ao lado da garagem. Assim, recebe também toda a claridade da luz do dia, vinda das janelas da sala. Este local da sala está equipado com livros, um fantocheiro e vários tipos de fantoches (grandes, pequenos, formas de bonecos ou animais). Esta, é considerada uma área mais sossegada por isso, contém algumas almofadas para que as crianças possam recostar ou descontraír nos seus “momentos de leitura”. Os livros existentes nesta área contêm variados temas para que contribuam para o despertar do interesse das crianças. A área da biblioteca está, estrategicamente, situada à maior distância possível da área da casinha uma vez que, esta é considerada uma das áreas mais barulhentas da sala.

A área dos jogos, está situada num canto da sala, ao lado da biblioteca. Esta área está equipada com variados tipos de jogos que permitam à criança resolver vários tipos de desafios. Aqui, estão disponíveis duas mesas para que seja possível às crianças concentrarem-se ao mesmo tempo que se divertem jogando.

A casinha, uma das áreas da sala mais requisitadas pelas crianças deste grupo sendo por isso, a que ocupa maiores dimensões. Nesta área, as crianças tem acesso a materiais que estimulam o “faz-de-conta”. Temos a cozinha e o quarto, onde é permitido às crianças vivenciar experiências do dia-a-dia em brincadeira.

Por fim, a área do acolhimento encontra-se situada, propositadamente, no centro da sala, onde se reúnem todas as crianças, em círculo, no início e no final da manhã.

Todas estas áreas referidas, apesar de facilmente distinguíveis, não se encontram etiquetadas.

Perante a minha presença nesta sala, verifiquei que cada área está equipada com o material necessário para que seja possível às crianças vivenciar novas experiências. Cada material tem um lugar específico e arrumado para que as crianças possam usar e voltar a colocar no seu lugar.

As áreas mais requisitadas por este grupo de crianças são, a área da casinha e a área dos jogos. Estas duas áreas suscitam o interesse de todas as crianças do grupo, por outro lado, a área da garagem é maioritariamente requisitada pelos meninos da sala.

A sala está também equipada com aquecedores que se mantêm ligados durante todo o dia, para que as crianças não sintam frio, uma vez que as salas são bastante frias.

Nesta sala a mobília e os equipamentos não têm arestas afiadas ou saliências que possam constituir perigo para as crianças. Pude apurar que a sala dos 3 anos, é uma sala segura e bem conservada.

## **Anexo II – Registo de incidente crítico**

### **Registo – incidente crítico**

**Data:** 12/03/ 2012

**Criança:** A

**Idade:** 3 anos

**Incidente:** Durante a realização da sessão de movimento a criança A desistia constantemente dos exercícios, cansando-se facilmente e mostrando preguiça da sua realização. Mostrou-se muito trapalhona, caindo constantemente.

**Comentário:** A criança A é muito ativa e muito participativa em todas as atividades. É uma criança que apresenta um nível de vocabulário bastante desenvolvido em relação aos seus colegas da sala. No entanto, quando tive oportunidade de realizar a minha primeira sessão de movimento, constatei que a nível motor ainda apresenta bastantes dificuldades. Este facto já tinha sido constatado por mim durante as atividades de sala, pois a criança A está constantemente a cair, mostrando-se trapalhona. Mas, foi na sessão de movimento que verifiquei que não é só por ser trapalhona. “A” mostra-se sempre pouca motivação na realização dos exercícios, revelando um pouco de preguiça.

## Anexo III – Registo Contínuo

### Registo Contínuo

**Data:** 05/03/ 2012

**Criança:** L

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária

**Contexto de observação:** sala – atividades livres, na área da casinha.

**Observação:** A estagiária pergunta aos meninos para onde querem ir brincar e a “L” diz que quer ir brincar para a área da casinha.

A criança L dirige-se para a área da casinha e coloca-se em pé no meio da casinha. Durante a sua presença nesta área, “L” não interage com mais nenhuma criança. Pega num boneco que está na cama das bonecas e continua de pé, sem interagir com ninguém. Olha á sua volta e fixa-se na brincadeira que as restantes crianças que estão a frequentar a área estão a ter. “L” desvia o seu olhar para as restantes áreas da sala e observa as brincadeiras dos seus colegas.

**Reflexão:** A criança L não está muitas vezes presente. Vem uma ou duas vezes por semana, à instituição, havendo semanas em que não vem mesmo. Assim, é um facto que explica a pouca integração da criança no grupo e nas suas atividades. “L” é uma criança que fala pouco por iniciativa, tem um aspeto frágil e sossegado. No entanto, quando alguém se dirige a esta criança iniciando uma conversa, L revela-se uma criança extremamente comunicativa. Não é uma criança inquieta e teimosa, pelo contrário, embora, necessita de mais tempo para desenvolver as atividades em relação aos seus colegas.

A “L” escolhe sempre a área da casinha para brincar mas nunca se regista interação da criança com os restantes colegas.

## Anexo IV – Registos fotográficos



P2230379.AVI





## Anexo V – Grelha de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO			
<b>Organização de espaço e materiais</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Obs</b>
Sala bem dividida em áreas de trabalho bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade	X		
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a locomoção entre as diferentes áreas	X		
Espaço atraente para as crianças	X		
Espaço de trabalho adequado em cada área	X		
Sala segura e bem conservada	X		
Materiais adequados para várias crianças	X		
Variedade de materiais à disposição	X		
Materiais acessíveis às crianças	X		
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objectos e materiais que incluem	X		
A Sala tem luz do dia suficiente	X		
A sala tem trabalhos em exposição das crianças	X		

<b>Área dos Jogos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Obs</b>
Está situada num local amplo	X		
Afastada de zonas de passagem	X		
Prateleiras baixas	X		
Vasta quantidade de materiais	X		
Materiais de construção	X		
Materiais como carrinhos e dinossauros	X		
Jogos feitos pelo professor e pelas crianças	X		
Quebra-cabeças e jogos com diferentes níveis de dificuldade	X		

<b>Área da Plástica</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Obs</b>
Lavatório numa posição de fácil acesso		<b>X</b>	Existe no exterior, na casa de banho
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol	<b>X</b>		
Chão fácil de limpar	<b>X</b>		
Mesas baixas mas bem equilibradas	<b>X</b>		
Materiais de pintura	<b>X</b>		
Materiais de colagem	<b>X</b>		
Instrumentos para desenhar e cortar	<b>X</b>		
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos	<b>X</b>		

<b>Área da Pintura</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Obs</b>
Espaço amplo para guardar os trabalhos	<b>X</b>		
Fácil acesso aos materiais	<b>X</b>		
As crianças podem guardar e limpar tudo sozinhas	<b>X</b>		
Cavalete	<b>X</b>		
Tintas	<b>X</b>		

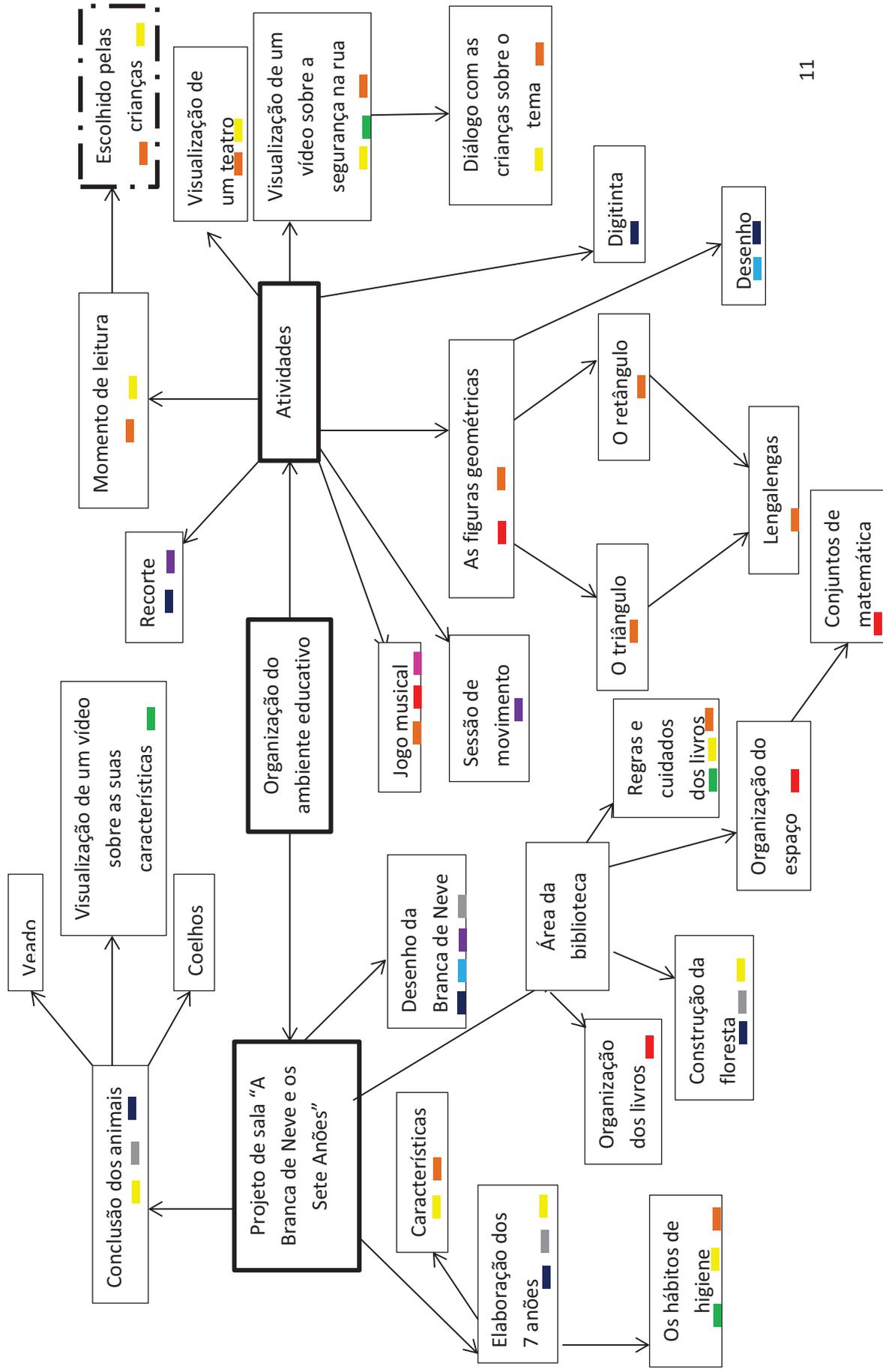
<b>Área da Biblioteca</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Obs</b>
Próxima da área das atividades artísticas de forma a que as crianças possam acrescentar materiais de escrita sempre que necessitem	<b>X</b>		
Longe das brincadeiras vigorosas		<b>X</b>	
Prateleiras ao nível das crianças	<b>X</b>		
Almofadas grandes no chão	<b>X</b>		
Livros com ilustrações	<b>X</b>		
Existe um fantocheiro		<b>X</b>	
Fácil arrumação e acesso	<b>X</b>		
Grande diversidade de Material		<b>X</b>	

<b>Área da Casa</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Obs</b>
Materiais de faz-de-conta	<b>X</b>		
Proporciona espaço para mais do que um tipo de	<b>X</b>		

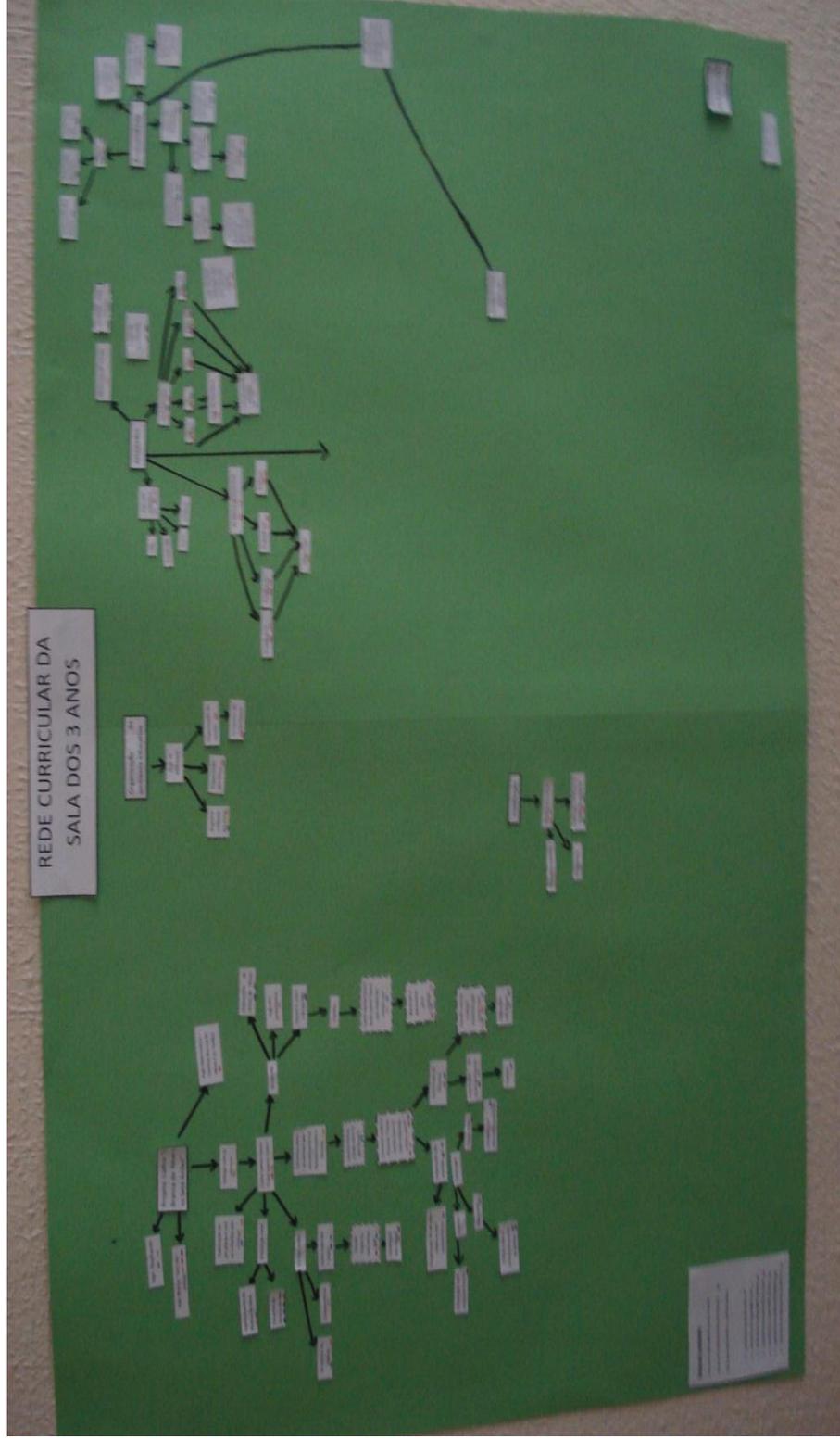
brincadeira de faz-de-conta			
Prateleiras baixas, armários à escala das crianças, assim como, um fogão	<b>X</b>		
Coleções de materiais relacionadas com a alimentação	<b>X</b>		
Vestuários de uso diário para que as crianças possam interpretar vários personagens	<b>X</b>		
Vestuários específicos de certas profissões		<b>X</b>	
Vestuários específicos de certas personagens de histórias.	<b>X</b>		
Mesa redonda de tamanho pequeno com cadeiras da mesma dimensão	<b>X</b>		
Material que serve para preparar comidas e refeições de família, de faz-de-conta	<b>X</b>		
Materiais como pratos, talheres, copos, fruta e comida de plástico	<b>X</b>		

## Anexo VI – Planificação Educação Pré-Escolar

Semana de 16-04-2012 a 20-04-2012



## Anexo VII – Rede Curricular



## Anexo VIII - Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico (Grelha)

Áreas curriculares: Estudo do Meio e Expressão Plástica					
Conteúdos	Descrição da atividade	Recursos	Tempo	Objetivos	Avaliação
Estudo do Meio: “Os Cinco Sentidos”	1ª Atividade: Diálogo com os alunos sobre os “cinco sentidos”;	Livro; 3 Recipientes; Água; Gelo; Termómetro; Folha de papel; Rádio;	10'	- Conhecer os órgãos dos cinco sentidos;	- Observação direta; - Auto-avaliação oral individual dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar da atividade; - Fichas;
	2ª Atividade: Realização de uma experiência para explorar o sentido do tato;	Fita adesiva; Secador de cabelo; Algodão; Relógio; Tesoura; Cola; Tintas; Tecidos; Cartolina; Lápis de cor;	20'	- Identificar os cuidados a ter com a visão e audição;	
	3ª Atividade: Realização de uma experiência para explorar o sentido da visão;		20'		
	4ª Atividade: Realização de uma experiência para explorar o sentido da audição;		20'		
Expressão plástica	1ª Atividade: Decoração dos rótulos para as compotas;		90'	- Pintar a abóbora	



## Anexo IX - Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico ( não linear)

### Conteúdos Curriculares

#### Português:

Comunicação Escrita.

#### Matemática;

Plantas.

#### Estudo do meio:

As profissões;

#### Expressão e Educação musical:

Canção sobre profissões;

#### Expressão plástica:

Construção da planta;

### Avaliação

- Fichas de trabalho;
- Fichas de auto-avaliação;
- Grelha de observação

### Oportunidades de intervenção

- Relembrar a entrevista que a turma fez em sessões anteriores;
- Relembrar cidade de sólidos, construídos em aulas anteriores;

### Atividades Curriculares

#### Comunicação escrita:

- Elaboração de um pequeno texto sobre “o que queres ser quando fores grande” .
- Entrevista a uma educadora;

#### As profissões:

- Realização dos exercícios do livro;
  - Jogo do “quem é quem?”
  - Música das profissões;
- Elaboração da Planta da sala em cartolina

### O espírito de Natal!

### Transições de Sessões anteriores

- Carta ao Pai Natal;
- Profissões;

### Objetivos de aprendizagem

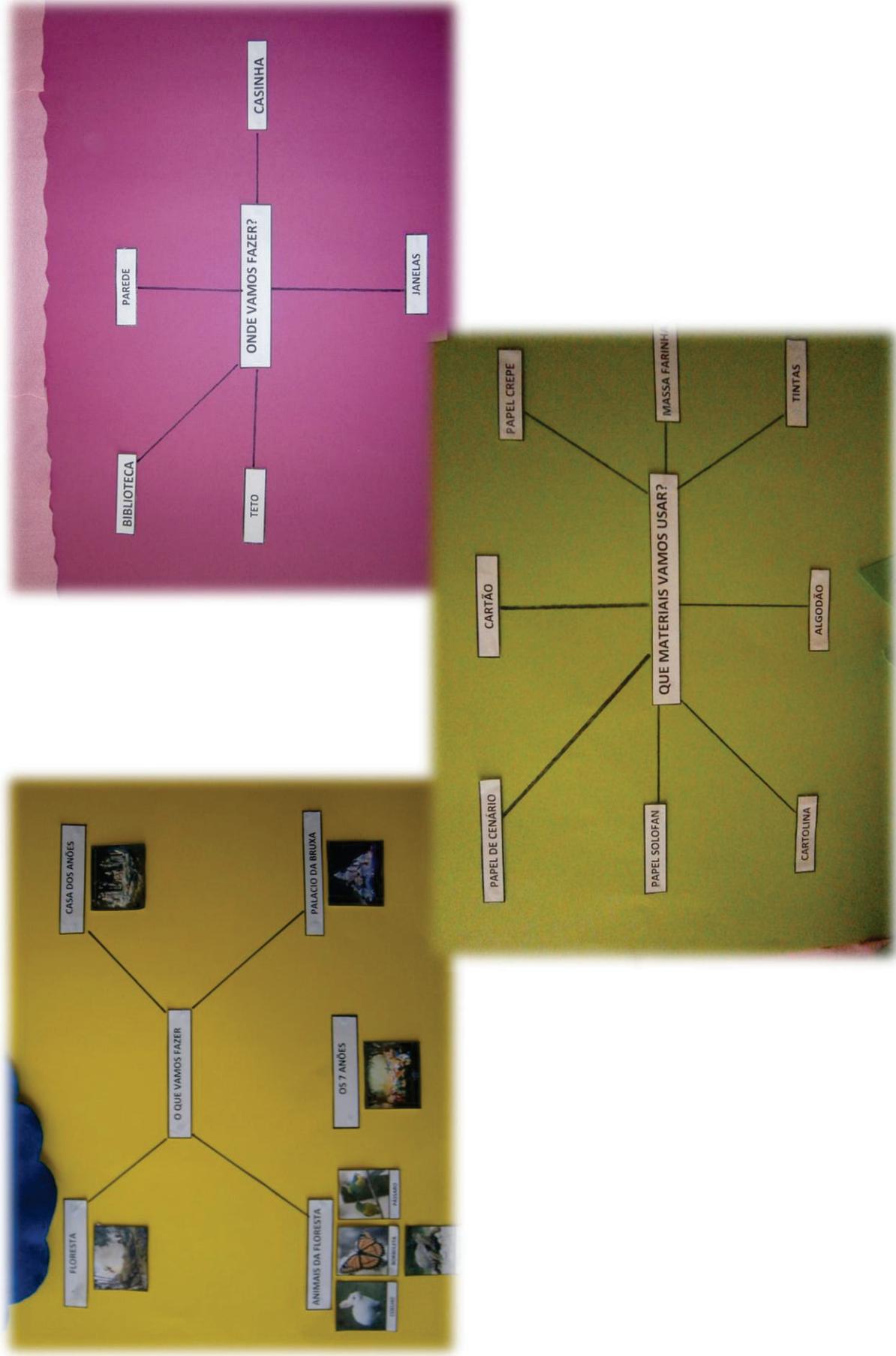
#### Os alunos devem ser capazes de:

- Elaborar um texto sobre o tema pedido;
- Realizar uma leitura enfatizada;
- Conhecer as profissões
- Associar instrumentos a cada profissão;
- Respeitar as regras do jogo;
- Cantar canções;
- Ter noção do espaço físico da sala;
- Conhecer a organização da sala de aula;
- Ser capaz de fazer a planta da sala
- Realizar fichas de trabalho e de auto-avaliação.

### Eventualidades e/ou precauções

- Facultar o significado de palavras complexas e escrever o seu significado para depois acrescentar no dicionário;
- Levar os materiais já prontos como forma de gestão de tempo;
- Relembrar a ficha de **autoavaliação** e ler em voz alta para que todos compreendam o pedido.

## Anexo X – Registo do projeto



## **Anexo XI -Reflexão Envolvimento Parental**

### **Reflexão – Envolvimento parental**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar *“Tanto os contextos da vida da criança como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar”*. Assim, pretende-se que a família e o estabelecimento de ensino *“trabalhem em conjunto”* na formação da criança.

Considerarei pertinente realizar uma breve reflexão sobre a influência e dimensão que teve o envolvimento parental durante a minha intervenção como estagiária.

Dado a todas as condições sociais que envolvem a instituição, pais com nível de instrução baixo, elevado grau de desemprego, nível de vida médio-baixo, os pais das crianças da instituição onde desenvolvo o meu estágio, muitas vezes não demonstram interesse pela participação na vida das crianças no jardim-de-infância.

Pelo que pude verificar, nem sempre os pais estavam a par do trabalho que era realizado na instituição, das aprendizagens que as crianças adquiriam e das experiências que vivenciavam. Talvez este facto explique a falta de preocupação ou a baixa importância que alguns pais atribuem ao jardim-de-infância.

Um dos objetivos do meu estágio implicava que criasse situações onde fosse possível envolver os pais, dando a conhecer o meu trabalho e também tudo o que acontecia na instituição.

Posto isto, e tendo em conta a disponibilidade dos pais para visitarem a instituição mais vezes, criei estratégias em que fosse possível *“chegar até aos pais das crianças”*.

Comecei por criar um dispositivo que consistia num panfleto enviado para os pais quinzenalmente, onde continha todas as novidades que aconteciam no período de duas semanas. Assim, partilhava com os pais as atividades que as crianças iriam realizar, as aprendizagens que iam adquirir e pedia também algumas sugestões/ajuda aos pais, ou seja, o panfleto não tinha apenas a função de informar os pais mas também de pedir a sua participação.

No entanto, não consegui apurar se, desta forma, suscitei nos pais, vontade de participar, uma vez que nunca obtive resposta nos meus pedidos de *“participação”*.

Como tive oportunidade de preparar e vivenciar o dia do pai e também da mãe, agarrei a oportunidade de conversar com os pais em momentos distintos. Pretendia a todo custo “contagia-los” para a sua participação nas aprendizagens das crianças.

Construi também um livro com o tema do nosso projeto de sala “A Branca de neve e os sete anões”. O objetivo é que cada criança leve o livro para casa e construa, juntamente com os pais, uma história.

Apesar de ainda não ter recebido todos os resultados deste ovo dispositivo, estou bastante entusiasmada. Não quero de todo “obrigar” os pais a participarem mas sim, despertar o seu interesse pela vida escolar das crianças, participando e partilhando o mesmo entusiasmo que os filhos sentem nas suas aprendizagens.

## Anexo XII - Panfleto

# Brincando Aprendendo

Olá família! Passado algum tempo...estou de volta e trago novidades!

Começo desde já por vos contar que já ensinei os anõezinhos a cuidarem melhor de si.

Como já temos na sala a roupa da Branca de Neve, decidimos dar início à elaboração das roupas dos sete anões e à coroa da bruxa má! Vai ser divertido! Assim já podemos brincar com as roupas!

Mãe e pai esta semana têm uma tarefa para vocês! Ou melhor dizendo, preciso que me ajudem!

Na história da Branca de Neve e os sete anões, a branca de neve casa-se com o príncipe mas não nos contam o que aconteceu depois!

Então seria giros que me ajudassem a imaginar como seria a vida da Branca

de Neve e do Príncipe depois do casamento.

O que será que aconteceu?

Conto com vocês para desvendar este mistério!☺

Esta semana vou aprender uma nova figura geométrica! O retângulo! Vai ser giro, pois vamos fazer jogos divertidos!

Ahhh! Já me esquecia de vos contar! Estou a aprender a recortar! Ainda não consigo pegar muito bem na tesoura, mas esta semana vou aprender e recortar tudo muito bem☺

Como não podia deixar de ser, esta semana vai ser uma animação! ☺

Educadora:

Estagiária: Rita

Auxiliar:

## **Anexo XIII - Entrevista aos pais**

### **ENTREVISTA 1:**

Atendendo ao facto de que o envolvimento parental é importante para o desenvolvimento moral da criança, parece necessário repensar nas estratégias utilizadas pela estagiária e em que medida os pais concordaram com os métodos utilizados. Pretende-se ficar a conhecer a opinião dos pais face a estas estratégias.

**1. Durante a presença da estagiária na instituição, teve conhecimento do trabalho que estava a ser desenvolvido pelas crianças?**

R: Sim.

**2. Neste período, enviamos quinzenalmente um panfleto aos pais, para que pudessem estar a par do que acontecia na instituição. Considera importante essa iniciativa? Porquê?**

R: Sim, porque assim temos conhecimento do que os nossos filhos estão a aprender.

**3. Em que medida, o envio do panfleto, contribuiu para a sua maior participação nas aprendizagens da criança?**

R: Contribuiu, porque o panfleto muitas das vezes pedia que ajudássemos nas vossas atividades e isso foi bom para mim porque ajudava a minha filha a aprender.

**4. No projeto desenvolvido pelas crianças, foi também utilizada uma estratégia para envolver os pais. Considera esta iniciativa, mais uma forma dinâmica de envolver os pais nas aprendizagens das crianças? Porquê?**

R: Sim, porque desta forma podemos ajudar as crianças a aprender coisas novas.

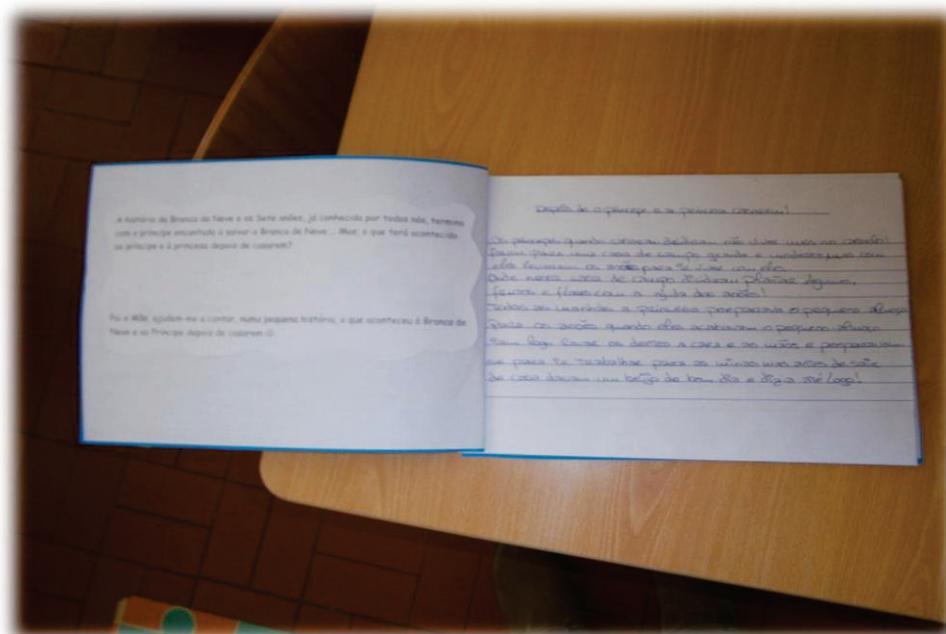
**5. Considera que este ano teve mais oportunidades de participação nas aprendizagens do seu filho? Em que medida?**

R: Sempre tivemos, mas nunca tinham pedido diretamente.

**6. Perante as estratégias que foram utilizadas, qual é a sua opinião?**

R: Foi muito giro porque pudemos fazer atividades com os nossos filhos.

## Anexo XIV – Dispositivo Pedagógico – Livro



**Anexo XV – Registo fotográfico a actividade matemática –  
reflexão**



**Anexo XVI – Registo fotográfico da atividade – “os cinco sentidos”**



## Anexo XVII – Registo fotográfico das experiências



## Anexo XVIII – Registo fotográfico da Roda dos alimentos



## **Anexo XIX – Exemplo de avaliação semanal**

Semana de 23-04-2012 a 27-04-2012

### **Avaliação Semanal**

Esta semana decorreu entre os dias 14 a 18 de Fevereiro, iniciou-se com a elaboração das regras de higiene para os anões. Tal como tinha conversado com o grupo na semana anterior, esta semana usei o suporte de imagens para ajudar as crianças na elaboração das regras. Nesta atividade as crianças mostraram ter conhecimentos dos hábitos de higiene, uma vez que a lista foi elaborada pelo grupo. “Devem tomar banho para cheirarem bem” disse M, “e cortar as unhas” disse Z, “também devem lavar as mãozinhas” acrescentou a criança R. Penso que atividade correu de uma forma positiva pois contou com a participação do grande grupo.

Relativamente ao momento de leitura, as crianças mais uma vez escolheram uma história para contar. Esta semana, em vez de ter sido eu a ler a história escolhida pelas crianças, pedi a uma criança (R) que contasse a história ao grupo. R já conhecia a história do livro que escolheu, no entanto apoiou-se nas imagens do livro para a contar aos colegas. Neste momento as crianças desenvolviam a sua linguagem oral.

Esta semana demos início ao recorte. A maioria das crianças experimentou o recorte pela primeira vez e, por isso, foram notáveis algumas dificuldades no manusear da tesoura.

No que diz respeito às atividades que remetem para o nosso projeto de sala, tal como estava planificado, tivemos oportunidade de visualizar um vídeo sobre as características dos animais da floresta. As crianças aprenderam diversas curiosidades sobre os coelhos, os passarinhos, as tartarugas e as borboletas. Como no vídeo constavam mais animais da floresta as crianças adquiriram novos conhecimentos acerca dos restantes animais (a girafa, diversas aves, cobras, hipopótamos, etc.). Como estavam bastante concentradas, facto que pude verificar devido ao comportamento das crianças durante a visualização do vídeo, percebi que adquiriram novos conhecimentos. “A tartaruga vive na água e também no mar” diz a criança S, “E anda muito devagarinho” diz a R, “tem uma carapaça pesada” diz a criança F.

Tínhamos também planeada a elaboração das roupas para a caracterização dos sete anões, o que não foi possível devido à má gestão do tempo. No entanto

conversamos sobre aquilo que gostaríamos de fazer. A criança M disse “fazemos a barba”, a criança R “e uma roupa comprida”, eu sugeri que fizéssemos o cinto que eles usavam e a criança S acrescentou “e o carapuço”. Assim estabelecemos o que íamos construir.

Como estava planeado a realização de um jogo do domínio da matemática, trouxe para a sala um jogo da memória, construído por mim, com o tema do nosso projeto: “A branca de neve e os sete anões”. O grau de dificuldade era um pouco mais elevado uma vez que a quantidade de peças do jogo era maior. Assim existia um desafio maior para as crianças.

No que diz respeito às figuras geométricas, esta semana recordamos as que tinham sido dadas para trás (o triângulo, o quadrado, e o círculo). Como havia crianças que ainda não reconheciam a figura abordada na semana passada (o triângulo), decidi recuar. Assim, não introduzi o retângulo esta semana.

Foi possível também ir até ao parque da cidade para as crianças ouvirem uma história sobre as quatro estações e visitarem a árvore que plantamos no início do ano. Apesar de ainda não conhecerem bem as quatro estações, as crianças já reconhecem as características de cada uma. Facto que pude comprovar em conversa com as crianças.

Ultimamente as crianças não têm tido muito tempo para dedicar às suas brincadeiras livres de faz-de-conta por isso, disponibilizei esta semana esse tempo para poderem brincar livremente.

Relativamente ao jogo musical, esta semana disponibilizei às crianças instrumentos para que explorassem o som de cada um. No jogo pedia que tentassem reconhecer o som do instrumento que estava a tocar. Apenas as crianças V e X não conseguiram identificar as maracas e os pauzinhos. De resto todo o grupo acertou em todos os instrumentos que tocava.

No geral penso que foi uma boa semana.

## **Anexo XX – 2ª Reflexão do espaço**

### **2ª Reflexão do espaço**

*“As exigências básicas de espaço para as salas de aula são, muitas vezes, determinadas por lei. Existem algumas evidências de que a falta de espaço interfere nas interações sociais das crianças.” (Ladd & Coleman, 1993)*

A sala onde estou inserida é a dos 3 anos, orientada pela Educadora Liliana, e é composta por 19 crianças. Trata-se de uma sala ampla, com bastante luminosidade vinda do exterior, que se encontra dividida em diferentes áreas de trabalho: a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da garagem e a área das expressões.

As crianças têm assim, espaço para interagirem e brincarem tranquilamente.

Após várias observações do dia-a-dia das crianças na sala, nas suas brincadeiras e frequência das áreas, percebi que havia uma necessidade de mudança no que diz respeito à disposição das áreas e à sua acessibilidade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “*Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.*”

Inicialmente, foquei-me na área dos jogos pois, foi a que me chamou mais atenção. As crianças para frequentarem esta área teriam que se deslocar às áreas das expressões para acederem ao material (jogos). Esta área estava posicionada exactamente do lado oposto à área das expressões, carecendo, por falta de espaço, de um armário ou prateleira para arrumar os jogos das crianças.

A área dos jogos e das expressões são áreas muito distintas e o material que as compõe também. Fazia assim todo o sentido pensar numa solução para que o trabalho desenvolvido numa área não perturbasse o outro.

Posto isto, a disposição e localização de todas as áreas de conteúdo foram repensadas para que a mudança fosse feita de uma só vez, respondendo aos possíveis problemas que encontrávamos nas restantes áreas. Assim, tentei organizar

a sala de modo a aproveitar a luz e o espaço. A área da biblioteca aproximou-se da janela, ficando assim localizado num canto mais calmo e sossegado da sala. A área da casinha, uma das áreas mais barulhentas da sala ficou num ponto da sala mais “à parte” relativamente às restantes áreas. A área da garagem, não tão barulhenta como a área da casinha mas também não muito silenciosa como a área da biblioteca, ficou posicionada entre as duas, de modo a que o barulho fosse gradual. As áreas das expressões e jogos ficaram lado a lado. Ambas estavam equipadas com mesas, que ocupam parte do espaço da sala por isso, de forma a rentabilizarmos o espaço e uma vez que tínhamos apenas um armário para colocar os materiais de ambas as áreas, estas encontram-se agora lado a lado. As crianças não precisam, agora, de atravessar a sala para adquirir o material que precisam na área em questão.

Penso que esta mudança foi benéfica para o grupo uma vez que o espaço da sala se tornou mais amplo. O espaço existente para o acolhimento está maior.

## Anexo XXI – Exemplo de grelha de autoavaliação dos alunos

Ano de escolaridade: 2º ano

Estagiária: Rita Leitão

Data: 12/11/2012

Professora cooperante:

### Ficha de auto avaliação

- **Desenha e pinta a cara que corresponde à tua auto avaliação.**

INDICADORES	AUTO AVALIAÇÃO		
	 Sim	 Mais ou Menos	 Não
Conseguir perceber a mensagem do texto?			
Conseguir identificar as personagens do texto?			
Conseguir identificar as emoções referidas no jogo?			
Conseguir associar as músicas às emoções?			
Conseguir escrever num papel aquilo que estou a sentir ou preocupa?			
Respeitei os meus colegas enquanto estes falavam?			
Respeitei as regras da sala na realização das atividades?			

Nome: \_\_\_\_\_

## **Anexo XXII – Reflexão individual nº 2 da estagiária**

### **As conquistas pessoais e profissionais**

Após três semanas de estágio, de observações e intervenções, é importante refletir sobre os aspetos mais importantes que marcaram estas semanas.

Tal como já referi na reflexão anterior, existiam vários aspectos que me deixavam preocupada, pensando que poderiam interferir nas minhas intervenções futuras, enquanto estagiária.

A verdade, é que todo o medo e insegurança que sentia quando me imaginava à frente de uma turma não se verificaram no momento da intervenção.

No momento em que intervi pela primeira vez, tentei por em prática tudo aquilo que tinha observado. Para tal, comecei por elaborar uma planificação onde explicava as actividades a desenvolver, passo a passo. Uma planificação clara torna-se uma boa base para uma intervenção. Nesta mesma planificação, tentei prever o que ia acontecer e, até mesmo aquilo que poderia acontecer de forma inesperada. No entanto, ainda assim sentia receio dos imprevistos que poderiam surgir, aos quais eu poderia não saber dar resposta.

Inicialmente tive alguma dificuldade em adaptar o vocabulário uma vez que ainda estava muito presente o estágio vivenciado em pré-escolar. Ser demasiado meiga nas palavras, demasiado lenta na explicação e execução das actividades, foram pontos negativos da minha intervenção que futuramente tentarei contornar. Estes pontos foram detetados logo no início da minha intervenção, os quais tentei melhorá-los no desenrolar da aula.

Referi também que, nesta planificação explicávamos as actividades ao pormenor, referindo mesmo “quem dizia o quê” para que não nos sobrepuséssemos umas às outras durante a aula. Facto que ainda assim, aconteceu. Sendo este mais um apeto a melhorar nesta próxima intervenção.

Muitas vezes a nossa insegurança é transmitida aos nossos alunos podendo baralha-los ou perder no controle da turma em si.

Nas intervenções futuras terei de contornar todas as falhas detectadas tentando sempre melhorá-las, aula após aula.

