

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

**A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS E  
PRÁTICAS**

Por Ana Isabel Pinto Leite Gonçalves da Costa

Sob Orientação Mestre Irene Cortesão Costa | Mestre Maria dos  
Reis Gomes

Fevereiro 2013

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

# **A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS**

*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*

Por Ana Isabel Pinto Leite Gonçalves da Costa

Sob Orientação Mestre Irene Cortesão Costa | Mestre Maria dos  
Reis Gomes

Fevereiro 2013

# RESUMO

O presente relatório com o título “A Construção da Profissionalização: Fundamentos e Práticas” foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Estágio I e II em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho pretende dar conta do contexto educativo e das características do estágio desenvolvido nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico e da articulação entre a prática e as aprendizagens teóricas.

Deste modo, utilizaram-se diferentes fontes de informação que possibilitaram conhecer a teoria que fundamenta a prática pedagógica da estagiária. Além disso, usaram-se instrumentos de observação, de forma a recolher os dados pretendidos ao longo do estágio, bem como a observação direta e a conversa informal. Esses dados foram importantes para compreender o percurso a realizar ao longo do tempo com as crianças e os alunos.

Perante a necessidade de atender cada criança/aluno e o grupo/turma, em geral, foram feitas caracterizações do grupo/turma e da instituição.

No relatório foram salientadas as necessidades de observar, planificar, agir e avaliar na Educação de Infância e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, etapas cruciais a usar no processo educativo utilizado pelos educadores/professores.

A integração numa sala e o trabalho em equipa exigiu uma constante reflexão das práticas usadas e da sua eficácia, bem como os aspetos a desenvolver na construção de um profissional de habilitação conjunta.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico

# ABSTRACT

This report with the title “Construction of Professionalization: Fundamentals and Practices” was conducted as part of the curriculum units of Stage I and II in Preschool and Primary School, respectively, of the Master’s degree on Preschool Education and Primary School.

This work aims to analyse the educational context and the characteristics of the placements in Preschool Education and Primary School and the link between the practice and theoretical learning.

Different sources of information were use to learn the theory behind the educational practice of trainee. Moreover, observation instruments were use in order to collect data along the placement, as well as direct observation and informal conversations. These data were important to understand the work with the children and students.

Given the need to know each child / student and group / class in general, group / class characterizations were made as well as of the institution.

On the report was emphasized the need to observe, plan, act and evaluate in Childhood Education and Teaching on the Primary School, crucial steps to use in the educational process used by educators / teachers.

The integration in a class and teamwork required a constant reflection on the practices used and their effectiveness, in order to construct a professional able to work both in Pre-school and Primary School levels.

**Key Words:** Preschool, First Level School

# AGRADECIMENTOS

O percurso realizado ao longo da Licenciatura e Mestrado só se tornou possível pelo apoio incondicional:

- Dos meus pais, que me possibilitaram a realização deste curso, bem como o auxílio nos mais variados momentos académicos;

- Da minha irmã, que sempre acreditou em mim e me acompanhou ao longo do tempo;

- Dos meus padrinhos, que se tornaram uma presença assídua na minha vida e muito importantes para o meu percurso;

- Dos meus amigos, em especial a Rute e a Catarina, que foram um apoio importante na minha vida académica e pessoal;

- Das crianças e alunos, com quem tive oportunidade de trabalhar e aprendi imenso;

- Dos supervisores de estágio, que se mostraram sempre disponíveis e atentos ao meu trabalho, orientando-me e exigindo de mim o meu melhor.

A todos os que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional durante todo este tempo, um MUITO OBRIGADA!

# ÍNDICE

Introdução .....	9
I - Enquadramento Teórico .....	11
1. Educação versus Ensino .....	11
2. Modelos e Pedagogias .....	14
2.1. Modelos .....	14
2.2. Pedagogias.....	18
II - Metodologias de Investigação .....	22
1. Tipo de estudo / abordagem.....	22
2. Participantes do estudo .....	23
3. Instrumentos.....	23
III - Intervenção .....	26
1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	26
2. Intervenção nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	30
2.1. Observar / Preparar.....	30
2.2. Planear / Planificar .....	32
2.3. Agir / Intervir .....	35
2.4. Avaliar.....	43
3. Análise comparativa dos dois contextos.....	46
Considerações Finais .....	47
Referências Bibliográficas .....	54
Anexos .....	56

# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b>	Organigrama da Instituição S
<b>Anexo II</b>	Caraterização da Instituição S
<b>Anexo III</b>	Organigrama da Instituição C
<b>Anexo IV</b>	Caraterização da Instituição C (breve excerto)
<b>Anexo V</b>	Caraterização do Grupo
<b>Anexo VI</b>	Planta da sala dos 3, 4 e 5 anos
<b>Anexo VII</b>	Descrição das áreas da sala dos 3, 4 e 5 anos
<b>Anexo VIII</b>	Grelha de observação
<b>Anexo IX</b>	Portefólio de Criança (excerto)
<b>Anexo X</b>	Avaliações Semanais
<b>Anexo XI</b>	Listas de Verificação
<b>Anexo XII</b>	Registos de Incidentes Críticos
<b>Anexo XIII</b>	Grelhas de avaliação das atividades
<b>Anexo XIV</b>	Plano Curricular (sala dos 3, 4 e 5 anos)
<b>Anexo XV</b>	Exemplo de Planificações (sala dos 3, 4 e 5 anos)
<b>Anexo XVI</b>	Caraterização da Turma
<b>Anexo XVII</b>	Horário do 1º A
<b>Anexo XVIII</b>	Planta da sala do 1º A
<b>Anexo XIX</b>	Fichas de Trabalho
<b>Anexo XX</b>	Exemplo de Planificações (1º A)
<b>Anexo XXI</b>	Grelhas de Avaliação de Leitura
<b>Anexo XXII</b>	Relatório Síntese de Resultados de Aprendizagem
<b>Anexo XXIII</b>	Portefólio Reflexivo (excerto)
<b>Anexo XXIV</b>	Registos Fotográficos

# **LISTA DE ABREVIATURAS**

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

PE – Projeto Educativo

# INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório, pela discente Ana Isabel Pinto Leite Gonçalves da Costa, adveio da necessidade de relatar e recordar as experiências e conhecimentos adquiridos através da realização de dois estágios: um em contexto de Educação Pré-escolar, efetuado num Jardim de Infância, pertencente a uma IPSS, com crianças entre os 3 aos 5 anos, de 6 de fevereiro de 2012 a 6 de julho de 2012. O outro é praticado numa turma de alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, entre 24 de setembro de 2012 a 9 de janeiro de 2013.

Devido à dualidade de contextos pedagógicos, estes estágios tiveram diversos objetivos, entre os quais a caracterização do estabelecimento de educação pré-escolar e da escola que albergava o 1º ciclo do ensino básico; a planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa, através dos conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado, apoiados e baseados no conhecimento das características pessoais (capacidades, limitações, interesses, necessidades e sentimentos) e familiares das crianças/alunos com as quais se estabeleceu contacto ao longo do estágio.

O presente relatório encontra-se dividido entre cinco momentos essenciais. No primeiro capítulo, dedicado ao Enquadramento Teórico, são identificadas as perspetivas teóricas centrais existentes sobre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com este intuito, são expostos alguns dos pressupostos teóricos que suportam as práticas nestas valências, como por exemplo, a aprendizagem pela ação, a diferenciação pedagógica, o ato de educar/ensinar e a necessidade de se adotar um papel reflexivo durante a prática pedagógica.

No segundo capítulo são relatadas as Metodologias de Investigação, necessárias para a execução do estágio. São, desta forma, mencionados e explicados a tipologia de estudo realizada, os participantes envolvidos no estudo realizado e os instrumentos de observação utilizados durante o mesmo. A metodologia privilegiada nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico foi o estudo exploratório de natureza qualitativa, que permitiu aprofundar conhecimentos – quer a nível da caracterização sociocultural das crianças/alunos, quer referentes às suas características biopsicológicas e emocionais.

Quanto ao terceiro capítulo, intitulado de Intervenção, é realizada uma caracterização contextual dos âmbitos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do

Ensino Básico, bem como são citados os processos necessários para a intervenção educativa/pedagógica das várias valências relacionadas. Para tal, identificam-se os diferentes processos educativos possíveis de serem empregues pelo educador e/ou professor, tais como a observação em sala de aula, a preparação de atividades/aulas, a planificação/planeamento das várias tarefas educativas, a ação/intervenção educativa em sala de aula e a avaliação da prática pedagógica ao longo do tempo. Além disso, é apresentada uma análise comparativa dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, são tecidas as Considerações Finais sobre este relatório e as questões que se colocam ao profissional de habilitação conjunta; refletindo-se sobre as experiências de estágio, os limites/obstáculos encontrados e os objetivos atingidos, bem como uma autoavaliação sobre todo o processo da prática pedagógica realizada ao longo dos vários meses de estágio.

O título do relatório, “A Construção da Profissionalização: fundamentos e práticas”, tem a ver com as evidências relativas aos estágios realizados em duas valências, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, e a conjugação com o conhecimento teórico explicitado neste relatório tendo sempre presente a natureza do Mestrado que agora termina.

# I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Educação versus Ensino

O que significa educar?

Podem ser várias as respostas, mas um bom educador sabe que educar não significa apenas transmitir conhecimentos às novas gerações. Educar significa ajudar o aluno a aprender o aprender, a despertar vocações; no fundo, a proporcionar condições para que cada um alcance o máximo das suas potencialidades.

Segundo Marques (2000: 36), o conceito de educação é “um termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança.” Com base nesta afirmação, compreende-se que o papel do educador de infância exige mais do que simplesmente saber “tomar conta de” crianças. Requer-se ao educador uma responsabilidade acrescida, pelo facto de a sua atuação junto da criança ter impactos diretos (e indiretos) na forma como esta se desenvolve – social e psicologicamente.

Embora este autor defenda que o ensino é “um processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber” (Marques, 2000: 42), é assente a noção de que é também da responsabilidade deste profissional promover o crescimento dos alunos nas diversas competências e capacidades humanas, entendendo-os sobre uma perspetiva holística (enquanto um todo equilibrado) e não, somente, como meros recetores de conhecimentos.

É, neste sentido, que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997: 19) referem, inclusivamente, que “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como um sujeito e não como objecto do processo educativo.” (afirmação válida para qualquer ciclo de ensino), ao passo que o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004: 13) salienta que o professor deve “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.”

Com base no que foi referido anteriormente, considera-se, portanto, que o educador/professor deve ter em atenção o fator continuidade, aquando da realização

do seu trabalho com as crianças/alunos, por forma a interligar saberes, promovendo, deste modo, aprendizagens significativas, enquadradas na diversidade de meios socioculturais e familiares em que as crianças se encontram inseridas. Ou seja, é defendida a articulação entre educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que lhes permita adquirir os conhecimentos necessários, de modo a atuarem em conformidade com o nível etário e mental das crianças/alunos, dos seus interesses e necessidades.

Assim sendo, ao professor cabe encorajar o interesse dos alunos através da realização de experiências de aprendizagem ativas, diversificadas, significativas, integradas e socializadoras. (Ministério da Educação, 2004) Essas aprendizagens serão mais profícuas se o professor utilizar recursos inovadores que estimulem o interesse dos alunos, como, por exemplo, as novas tecnologias. Landsheere (2005: 273) define esses recursos como “auxiliares, procedimentos, técnicas que servem para (...) transmitir conteúdos, ou para permitir actividades, experiências: manuais, técnicas audiovisuais, software de ensino ou de aprendizagem, material de laboratório, etc.” É também de salientar que o professor deve fomentar “a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens [e promover] a autonomia dos alunos.” (Ministério da Educação, 2001)

Partindo deste princípio, compreende-se que a criança/aluno não deverá ser encarado como um ser passivo durante o seu processo de desenvolvimento, mas como um ser ativo, em constante participação na sua aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997: 14) salientam, em conformidade com este pensamento, a necessidade de se olhar a criança “como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens.”

No contexto Pré-Escolar, o educador de infância, fundamentado nos conhecimentos que vai construindo com as crianças, desenvolve experiências de aprendizagem adequadas ao nível de crescimento e interesses que estas manifestam quotidianamente. Tal conhecimento só é possível de alcançar através da observação, essencial para conhecer cada criança e o grupo e procurar transpor a tendência para rotular as crianças, baseando-se somente em dados subjetivos de impressões imediatas.

Como cada grupo de crianças possui idades diferenciadas e características específicas é exigido ao educador um esforço acrescido, de modo a que este seja capaz de atender cada criança em particular, promovendo simultaneamente a

participação de todas. Assim, no sentido de conhecer cada grupo de crianças, bem como cada uma delas, Zabalza (1992) refere que existem dois tipos de análise que devem ser utilizados pelos educadores, que são a análise do funcionamento do grupo e a análise do progresso particular de cada criança. Na primeira análise, considera-se que esta se relaciona com o que se encontra implementado no projeto educativo de cada instituição, com a ação do educador e também com a organização da sala, incluindo os materiais. Na segunda análise, o educador deve tentar acompanhar cada criança anotando as observações que realizou da mesma, por exemplo, numa determinada atividade.

Neste sentido, é possível entender-se a necessidade do conceito de diferenciação pedagógica, visto que o objetivo da ação do educador é assegurar oportunidades de acesso e sucesso para todas as crianças, de modo a que estas tenham um lugar no Jardim de Infância.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) define alguns dos objetivos desta valência educativa que realçam a necessidade do uso da diferenciação pedagógica, entre eles a promoção do “desenvolvimento (...) da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”, bem como procurar “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas (...)”, contribuindo também para “a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”, através de um esforço contínuo e diário para “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais (...)” Não obstante este documento ter sido elaborado em 1997, a sua mensagem continua, contudo, extremamente atual e os seus objetivos mantêm-se úteis para o educador face a uma sociedade cada vez mais multicultural.

Relativamente às duas valências Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, embora se esteja falar de dois níveis educativos que se organizam com objetivos e metodologias de trabalhos diferentes, ambos têm em comum a mesma finalidade: contribuir para o desenvolvimento e crescimento harmonioso das crianças/alunos. (Serra, 2004)

Enquanto na Educação Pré-Escolar, o educador trabalha com base nos documentos Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), no 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor orienta a sua prática com base em diversos documentos, desde o Currículo Nacional do Ensino Básico, Programa do 1º Ciclo do

Ensino Básico, Programas das Áreas Curriculares, Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares, dado que esta última valência é de carácter obrigatório.

Todavia, e independentemente dos programas que orientam o trabalho destes profissionais, Bairrão (1995), ao referenciar Bronfenbrenner, acrescenta que as condições e métodos de aquisição de conhecimentos num quadro educativo são simultaneamente função das relações entre as características dos alunos e o seu meio ambiente natural (casa, escola, grupo de idade, comunidade, etc.) e das relações e ligações existentes entre estes meios circundantes, isto é, parte-se do pressuposto de cada criança/aluno é um ser único, pelo que o educador e o professor, tendo em conta o background e as idiossincrasias de cada um, não se devem restringir aos documentos que suportam a sua prática. Antes pelo contrário, devem partir dos mesmos como base para atuação na sua prática, sendo flexíveis face aos contextos em que se inserem. De facto, e como nos diz Morgado e Paraskeva (2000), flexibilizar pressupõe passar de um currículo como racionalismo académico, como repositório de saberes, para um currículo como desenvolvimento de processos cognitivos de base metodológica. De um currículo académico integralmente prescrito para um currículo mais plural e flexível individualizado.

## **2. Modelos e Pedagogias**

### **2.1. Modelos**

Na abordagem dos modelos pedagógicos teve-se em conta os contributos que se consideraram mais relevantes para a prática pedagógica, embora se destaque a Metodologia do Projeto como a mais utilizada ao longo do estágio na valência de Educação Pré-Escolar.

Na Educação Pré-Escolar, a abordagem do Modelo High-Scope pressupõe que se encare a aprendizagem enquanto uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos “dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos.” (Hohmann e Weikart, 1997: 20)

Relativamente a este modelo, pode-se referir que se situa “no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2007: 56), ou seja, o desenvolvimento e o conhecimento vão sendo construídos pelas crianças a partir das interações entre elas e o mundo que as envolve (pessoas, objetos, situações). As experiências sociais das crianças acontecem no contexto de vida quotidiano, sendo planeadas, iniciadas ou integradas em atividades começadas pelos educadores. Estes devem possibilitar oportunidades de escolha, liderança e expressão individual a cada uma das crianças, uma vez que o crescimento destas é fruto não só do seu envolvimento nas atividades, nos trabalhos e nas brincadeiras, mas, inclusivamente, do diálogo que se estabelece entre elas e o educador.

Por conseguinte, enquanto educadores devemos proporcionar experiências de aprendizagem que potenciem às crianças a oportunidade de fazerem as suas próprias descobertas, criando assim um modelo de pensamento ideológico próprio. Este princípio da aprendizagem pela ação é sublinhado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Ministério da Educação, 2001: 5573), que salienta a necessidade de o educador promover “o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo (...).”

Neste modelo defende-se que uma organização clara do espaço “é condição fundamental para a criança não se «perder», e assim poder ser independente do adulto.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 67) Como tal, este deve conter materiais diversos e de fácil acesso de forma a tornar possível o uso independente dos mesmos, o que permitirá o crescimento da autonomia por parte da criança.

Em algumas salas, e mais concretamente na sala onde decorreu o estágio, o espaço encontra-se organizado, segundo este modelo, dividido em várias áreas, como área da casinha, área das construções, área dos jogos, área da biblioteca, área da pintura, área do desenho, área do recorte e colagem, área da modelagem e área dos computadores. Cada uma delas é diferente entre si, tendo em conta os materiais que lá existem, o tamanho de cada área e as regras definidas para cada um delas. Esta divisão é uma das componentes da estrutura curricular High-Scope, tornando-se importante para as crianças vivenciarem e experienciarem novas aprendizagens através dos papéis vividos, jogos realizados, construções criadas, entre outros. “Mas esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de actividades por

parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 69)

Outro dos elementos do currículo High-Scope é a rotina diária, que se rege pelos tempos de planejar-fazer-rever. A criação de uma rotina, aliada a um espaço enriquecedor, permite ao educador criar experiências educacionais ricas e às crianças interações sociais positivas. Como tal, “a rotina diária da pré-escola High-Scope é constante, estável e, portanto, previsível pela criança.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 71), visto que esta sabe o que vem a seguir, o que aconteceu antes e o que vai acontecer em cada dia. A previsibilidade dos acontecimentos diários é importante para a criança e para o educador, na medida em que ajuda as crianças a serem mais independentes e sentirem-se mais seguras. Estas últimas características também dependem do tipo de interações proporcionadas na sala, bem como o seu ambiente.

No que concerne à Metodologia do Projeto, Katz e Chard (1997: VIII), advogam que o trabalho realizado com base neste modelo “incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem.” De facto, as atividades realizadas com as crianças na sala têm em conta a necessidade de estas aumentarem os conhecimentos que possuem acerca da realidade.

Na iniciação ao projeto, ou seja, na primeira fase do projeto, as crianças partilham informações, ideias e experiências que têm acerca de um determinado tema e o educador traça as necessidades manifestadas por elas, estimulando a concretização de um trabalho em torno das sugestões dadas. Portanto, um projeto é um estudo em profundidade de um qualquer tema que várias crianças pretendem levar a cabo. (Katz e Chard, 1997) Daqui depreende-se que a utilização deste modelo na sala de Jardim de Infância apresenta várias vantagens, tais como o incentivo à colocação de questões, à resolução de problemas e ao aumento do conhecimento de fenómenos significantes que rodeiam o mundo das crianças. Além disso, permite dar continuidade e coerência ao trabalho em conjunto da sala.

Por conseguinte, a metodologia de projeto facilita no progresso de várias competências que as crianças deverão atingir devendo ser-lhes dadas possibilidades para dialogar, brincar e trabalhar, motivando a cooperação entre elas e a colaboração nas diferentes fases do projeto. (Katz e Chard, 1997)

A concretização de atividades planificadas em parceria com as crianças, aliada à concretização de atividades fora do âmbito do projeto, planeadas somente pelo educador, deve estimular as capacidades emergentes e auxiliar as crianças a dominá-

las. Através da brincadeira espontânea, as crianças também adquirem novas aprendizagens, mesmo sem se aperceberem.

A última fase do projeto consiste em divulgar e avaliar os saberes adquiridos. Esta avaliação também é feita ao longo de todo o processo, de forma a avaliar o trabalho realizado com as crianças, a intervenção destas ao longo do projeto, “o grau de entreatajuda, a quantidade das pesquisas e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas.” (Vasconcelos, 2012: 17) A importância de que se revestem estes aspetos está, de certa forma, ligada à continuidade pedagógica e às necessidades atuais da sociedade, de promover o desenvolvimento das crianças a diferentes níveis, descentrando-as dos conhecimentos didáticos, perspetivando-as como processo e não produto. No capítulo da Intervenção, o trabalho realizado com as crianças, e posteriormente com os alunos, é descrito mais pormenorizadamente.

No que se refere ao modelo de Reggio Emilia, o enfoque deste centra-se nas relações, interações e comunicações, nos quais a criança tem um papel ativo e onde desenvolverá as suas estruturas mentais face aos métodos utilizados de “conflito” e negociação.

Oliveira-Formosinho (2007: 100) resume bem esta ideia quando nos diz que “A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha da cultura, através da exploração, discussão de tópicos e temas, realizadas em conjunto por crianças e adultos.”, isto é, a criança tem a oportunidade de partilhar as suas ideias, as suas emoções, ao mesmo tempo que estabelece múltiplas relações e desenvolve um espírito crítico sobre si e sobre o que a rodeia.

Quanto ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, este considera, como princípios orientadores, que o Jardim de Infância deve ser visto como um espaço de cooperação e solidariedade para uma vida responsável e livre, onde as crianças têm a oportunidade de criar juntamente com o educador as condições materiais, afetivas e sociais necessárias na organização de um ambiente institucional que seja capaz de auxiliar cada uma na apropriação dos conhecimentos, processos, valores morais e estéticos definidos pela sociedade. (Oliveira-Formosinho, 2007)

A par destes princípios, Oliveira-Formosinho (2007: 148) acrescenta que “O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto.”

No que se refere aos autores que se apoiam na tese cognitivista-desenvolvimentista (cujas teorias têm as suas raízes no pensamento de Jean Piaget),

como Lawrence Kohlberg, estes descrevem a aprendizagem enquanto um processo no qual as crianças interagem e agem com o exterior de maneira a criar uma definição da realidade progressivamente mais complexa e completa. (Marques, 2000) É baseado no que as crianças experimentam e experienciam diariamente, que adquirem as ideias que subjazem aos pensamentos e aprendizagens mais elaborados. Deste modo, o

*“processo de aprendizagem é entendido como uma inter-relação entre as ações do aprendiz, orientadas para um objetivo, e as realidades ambientais que afetam essas ações. As crianças constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista.”* (Hohmann e Weikart, 1997: 22)

Neste modelo de aprendizagem pela prática, os educadores têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que possuem uma posição privilegiada sobre o modo como estas pensam, raciocinam, compreendem e se expressam sobre o mundo que as rodeia. Deste modo, o papel dos educadores torna-se central, pois são estes que possibilitam à criança concretizar experiências de aprendizagem nas quais esta tem um papel ativo na construção do conhecimento.

Nessas experiências, os educadores e as crianças interagem entre si, para que estas últimas possam compreender o que está a ser realizado e se existe, no caso do educador, a necessidade de as apoiar. (Hohmann e Weikart, 1997) Num ambiente de sala com esta natureza, as crianças elaboram as atividades partindo daquilo que definiram como sendo os seus interesses e os seus objetivos, escolhendo por si mesmas os materiais adequados para essas situações. (Hohmann e Weikart, 1997)

Esta independência no processo de aprendizagem permite que, no decorrer das atividades, as crianças exteriorizem o que estão a fazer, através da compreensão das suas ações.

## **2.2. Pedagogias**

O papel do professor tem sofrido alterações ao longo dos tempos; se outrora o seu papel era, particularmente, de expor informação aos alunos, atualmente é suposto que a transmissão de saberes não se processe de forma unilateral, num único sentido.

Vendo a pessoa como um todo, poder-se-á dizer que todo o ato educativo, quer no que diz respeito ao ensino, bem como à formação do professor/pessoa, se assenta num contexto alargado onde se interligam os sistemas tecnológico,

económico, religioso, filosófico, político, ideológico, entre outros. Assim como o aluno é perspectivado como um ser global, o professor também deverá ser encarado dessa forma.

A pedagogia da aprendizagem, que se baseia em concepções cognitivas e construtivistas da aprendizagem, está centrada “na relação aluno-saber, na actividade do aluno na sua construção do saber e sobre o papel da mediação do professor nestas aprendizagens.” (Altet, 1999: 30), em que o professor assume o papel de “mediador, pedagogo dos processos de aprendizagem, organizador da gestão das aprendizagens e não apenas um distribuidor de conteúdos.” (Altet, 1999: 30)

A relação entre ensino-aprendizagem, na sala de aula, assume três formas de representação, consistindo na pedagogia diretiva, não-diretiva e relacional.

A pedagogia diretiva assenta na ideia de que o papel do aluno é limitador e passivo, visto que o seu papel na sala de aula é o de cumprir as tarefas solicitadas pelo professor. A interação na sala de aula ocorre, portanto, só num sentido: professor-aluno.

*“Freire (1975) descreve-a bem como a linearidade processual de alguém que educa e alguém que é educado, de alguém que disciplina e alguém que é disciplinado, de alguém que fala e alguém que escuta, de alguém que prescreve e alguém que segue a receita, de alguém que escolhe o conteúdo e alguém que o recebe como depósito, de alguém que sabe e alguém que não sabe, de alguém que é o sujeito do processo e alguém que é dele objeto.” (Sousa, 2000: 24)*

Na pedagogia não-diretiva, o aluno é um agente ativo na sua própria aprendizagem, pelo que todo esse processo é construído somente pelo aluno. Carl Rogers (...) afirma que o papel do professor, nesta pedagogia, é o de estar “à disposição do grupo, quando este reclamar a sua assistência (...) o seu papel é, sobretudo, o de “animador” do grupo.” (cit por Cabanas, 2002: 82)

Na pedagogia relacional estabelece-se um ambiente em torno da discussão e construção de novos saberes na sala de aula, pelo que a interação entre professor-aluno e aluno-professor é a base de todo o processo de aprendizagem.

Partindo do pressuposto que o aluno deve ser implicado no seu processo de aprendizagem, Perrenoud (2000) menciona que o docente deve promover o gosto dos alunos pela aprendizagem, a relação dos conhecimentos dos alunos com os conhecimentos a adquirir, o interesse pelo trabalho escolar e a autoavaliação dos alunos.

Acresce a isso, e no sentido de respeitar as diferenças evidentes nos alunos face às suas características, o professor têm a difícil tarefa de diferenciar o trabalho a realizar com os mesmos consoante as suas necessidades e dificuldades, proporcionando atividades, em grupo e individualmente, que potenciem o sentimento

de integração de cada aluno e a sua cooperação com os restantes colegas. É expectável que, deste modo, o aluno se adapte ao meio escolar e se desenvolva natural e espontaneamente. Para tal, pode-se falar de diferenciação pedagógica que Perrenoud (1997, cit por Santana, 2000: 30) define como o rompimento “com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.”

Neste contexto educativo, o professor também tem o dever de procurar criar oportunidades de aprendizagem que integrem todos os alunos (de forma igual e, simultaneamente, personalizada), que lhes permitam uma participação livre e responsável, pois “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.” (Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994)

Quando o professor permite aos seus alunos expandirem as suas expectativas, é esperado que os mesmos se tornem membros valorizados na e da sala de aula. Para que tal ocorra, o professor deve demonstrar disponibilidade e apoio (se não permanentes, pelo menos incondicionais) aos alunos nas diversas atividades que decorrem no âmbito das aulas.

Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) devem, deste modo, fazer uso de diferentes estratégias e técnicas, as quais são definidas não só conforme os objetivos do Currículo Nacional do Ensino Básico, o Programa do 1º CEB, os Programas das Áreas Curriculares e as Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares, mas também pelo Projeto Educativo e pelo Plano Curricular de Turma, visando o domínio por parte dos alunos das competências gerais e específicas e que garanta, ao mesmo tempo, as suas aprendizagens futuras.

No que diz respeito aos modelos e pedagogias utilizados nos contextos de estágio, pode-se afirmar que em nenhum dos contextos se encontrou rigor absoluto na utilização dos mesmos. Verifica-se, isso sim, um conhecimento generalizado que se vai aplicando de forma mais ou menos intuitiva.

Na situação de Educação Pré-Escolar, sentiu-se claramente que a organização da sala se podia enquadrar no modelo High-Scope e a intervenção pedagógica na Metodologia de Projeto. Sobre este aspeto, no capítulo, destinado à Intervenção, serão explicitados os percursos que estiveram presentes nos Projetos que foram sendo desenvolvidos ao longo do estágio.

Já no que diz respeito ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, sentiu-se que a preocupação estava centrada no desenvolvimento de uma área de aprendizagem, mais concretamente da Língua Portuguesa através de um meio educativo muito específico, Jean Qui Rit, que se desenvolverá também no âmbito da Intervenção.

As pedagogias utilizadas oscilaram entre a diretiva, não diretiva e relacional. Estas formas de estar e agir estão muito relacionadas com os objetivos referentes a cada um dos ciclos, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Se no primeiro contexto a referência a seguir são as Orientações Curriculares, já no 1º CEB estão muito presentes o Programa e as Metas de Aprendizagem.

Sobre estas questões, ir-se-á refletir quer no capítulo da Intervenção, quer nas Considerações Finais.

## II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Tipo de estudo / Abordagem

A consecução de dois estágios nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu compreender o trabalho que se concretiza nas mesmas e, após a construção deste relatório e dos elementos que o constituem, a necessidade de se assumir um papel reflexivo ao longo de toda a prática pedagógica.

Durante a execução dos estágios realizou-se um estudo de natureza qualitativa. Este tipo de investigação apresenta certas características, como o facto de a situação natural constituir “a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados. (...) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados. (...) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.” (Tuckman, 2000: 507 e 508). Face a estas características, a estagiária assumiu uma postura de observadora participante para a recolha de dados acerca das crianças e dos alunos com quem se contactou no decorrer dos estágios. Todavia, no início de ambos, e embora o tempo dos mesmos tenha sido limitador, a estagiária assumiu o papel de mera observadora, o que “significa, muitas vezes, estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um programa aos estudantes. [Bem como observar as reações de todas e cada uma das crianças.] Significa apenas olhar (*looking*).” (Tuckman, 2000: 523) Para o desenvolvimento do estudo qualitativo houve necessidade de obter determinados documentos, como as fichas de anamnese das crianças/alunos, para a elaboração das posteriores caracterizações de grupo/turma. (Anexo V e XVI)

Um estudo de tipo qualitativo rege-se por uma perspetiva naturalista, que decorre dos instrumentos de observação como observação direta, atenção aos significados e aos contextos, utilizados em tempo de estágio. Nesta metodologia, o aspeto mais relevante consiste na “busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos” (Freire e Almeida, 2008: 95), ou seja, “estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar.” (Freire e

Almeida, 2008: 95) Esta consistiu na estratégia usada nos dois estágios, em EPE e 1º CEB, e fez parte do trabalho constante da estagiária.

## **2. Participantes do estudo**

No que concerne ao estágio realizado na valência de Educação Pré-escolar, a amostra era constituída por vinte crianças - catorze do género feminino e seis do género masculino - com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Todas elas habitam na área metropolitana do Porto e são oriundas de famílias de classe média/ média baixa. Concluiu-se que a maioria dos pais possui habilitações literárias ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Relativamente à amostra com que se trabalhou no decorrer do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta era constituída por vinte e cinco alunos - quinze do género feminino e dez do género masculino, sendo que um deles nunca esteve presente na sala de aula por estar abrangido pelo ensino doméstico.

Assim como os primeiros, também estes alunos residem na área metropolitana do Porto. Pertencem a famílias que se podem classificar de classe média/ média alta e que são detentoras na sua grande maioria de habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura).

No anexo V e XVI, encontra-se uma descrição mais pormenorizada de cada uma das amostras.

## **3. Instrumentos**

Conforme se referiu anteriormente, ao longo do estágio, foram usadas técnicas como a observação e a análise documental. Tais instrumentos são importantes para saber como agir/intervir no estágio nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, e compreender os próprios contextos de intervenção.

A análise documental constituiu uma técnica preciosa na abordagem de dados qualitativos, quer pela sua capacidade de completar informações recolhidas de outros instrumentos de observação, quer pela capacidade de desvendar aspetos novos e diferentes. (Máximo-Esteves, 2008)

Além dessa técnica, recorreu-se também à observação indireta, direta e participante.

Segundo Marques (2000: 100), a observação direta “É aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, apelando directamente ao seu sentido de observação.”, a observação indireta “É aquela em que o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada. É uma observação menos objectiva, porque carece de intermediários para a sua realização” e a observação participante é uma

*“Técnica de investigação (...) cujo objectivo é integrar o investigador no fenómeno a estudar, de modo a conseguir uma análise muito profunda e exaustiva. Com esta técnica, o investigador vive na comunidade que é objeto de estudo, durante o tempo considerado necessário, partilhando, com ela, problemas e vivências.”*

Estes três tipos de observação foram usados pela estagiária, como forma de conhecer as crianças/alunos com quem trabalhou, as suas necessidades, interesses, progressos e dificuldades. A observação direta foi utilizada, principalmente, em contextos de observação sobre determinadas atitudes, comportamentos, na avaliação de atividades, por exemplo. A partir dos dados recolhidos foi possível verificar o que as crianças/os alunos já sabiam e o que precisavam de saber, direccionando a sua intervenção para as dificuldades e competências que necessitavam de ultrapassar/aprender. Tais intervenções foram concretizadas nas planificações realizadas em ambas as valências.

Para além disso, e no sentido de sistematizar e organizar a informação recolhida, foram concretizados instrumentos de avaliação e registos (registos de incidentes críticos que permitiram, por exemplo, compreender a assimilação das regras pelas crianças - Anexo XII, grelha de avaliação de leitura - Anexo XXI e registos fotográficos que evidenciam atividades e trabalhos efetuados pelas crianças e alunos - Anexo XXIV).

Parente (2002: 180) define os registos de incidentes críticos como “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” Tais registos foram realizados aquando da observação de certas brincadeiras, comportamentos, atitudes ou na realização de atividades em contexto de EPE. A informação selecionada para os registos focou-se no progresso e evolução das crianças e, particularmente, nas situações que aconteciam inesperadamente durante o dia e que foram consideradas importantes. Esses registos são necessários para priorizar certos tipos de intervenções. No Anexo XII, é possível ver-se alguns dos registos de incidentes críticos realizados relativos a

comportamentos específicos, como por exemplo a identificação de uma bandeira de um país aprendido fora do contexto de sala e o respeito pela autoridade da estagiária.

A par da realização desses registos, as avaliações semanais que evidenciam o trabalho realizado na sala dos 3, 4 e 5 anos (Anexo X) e a grelha para avaliação da leitura (Anexo XXI) usadas no contexto do 1º CEB, tornaram-se muito úteis para a prática da estagiária.

Nos processos de integração em dois centros de estágio distintos, houve necessidade de conhecer as instituições procedendo-se, assim, à análise documental. Como tal, foi feita a caracterização das mesmas (Anexo II e IV). Na realização destas caracterizações usaram-se os documentos que fazem parte das duas instituições, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, os quais irão ser referenciados mais adiante.

Através da análise documental, pode-se compreender o funcionamento das instituições e quais os princípios em que se baseiam. Todo o trabalho desenvolvido em estágio teve em conta o que está contemplado nos Regulamentos Internos das duas instituições. Além disso, a análise documental das fichas de anamnese foram úteis para se conhecer as crianças/alunos e o seu meio sociocultural.

### **III - INTERVENÇÃO**

O capítulo destinado à Intervenção faz referência à caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como das etapas presentes no processo educativo. Por conseguinte, far-se-á referência, num primeiro momento, aos contextos de estágio realizados e, seguidamente, à intervenção efetuada nas duas valências anteriores, sendo evidenciadas etapas presentes no processo educativo (observar, planificar, intervir e avaliar) de um educador e professor.

#### **1. Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

No Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), define-se o estabelecimento de educação pré-escolar como “a estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando actividades educativas e apoio à família, designadamente no âmbito de actividades de animação sócio-educativa.” A Associação, que se irá denominar pela letra S, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inclui as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Actividades de Tempos Livres (CATL), tal como o comprova o Regulamento Interno da respetiva instituição. O Jardim de Infância irá ser designado com a letra Z.

Já o estabelecimento de ensino onde decorreu o segundo estágio, e que se passará a designar com a letra X, pertence a um agrupamento de escolas que inclui as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, tal como o comprova o Projeto Educativo do respetivo Agrupamento. Esse agrupamento passar-se-á a designar com a letra C. O mesmo enquadra-se no disposto no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (Ministério da Educação e Ciência, 2012: 3340) que considera: “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.”

Ambas as instituições estão situadas no concelho do Porto, em duas freguesias que se encontram na zona oriental do mesmo, as quais possuem os recursos necessários para o seu desenvolvimento, como hospitais, centros de saúde, pequeno e grande comércio, escolas públicas e privadas, metro, autocarros, e outros serviços. Embora o Jardim de Infância Z e a escola X estejam localizados em zonas de crescimento económico, as crianças/alunos que os frequentam são de classes sociais distintas. No primeiro, as crianças provinham de famílias carenciadas e com um nível de formação baixo (a maioria dos encarregados de educação possuía o 9º ano de escolaridade), ao contrário do que se verificou na escola X em que a maioria dos alunos tinha encarregados de educação que detinham a licenciatura e se encontram na classe social média alta. A particularidade encontrada no Jardim de Infância Z deve-se ao princípio com que se rege: “ter em vista que as pessoas com menos possibilidades sejam pessoas felizes, integradas na sociedade, promovendo o respeito pelos direitos das crianças” (in Regulamento Interno, p. 4) e na escola X à premissa de “construir um espaço educativo aberto, (...) fornecer patamares de igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para isso, o Agrupamento oferece actividades curriculares e extra-curriculares diversificadas condizentes com as necessidades de cada aluno.” (in Projeto Educativo, p. 5)

Uma das características comuns às duas instituições, quanto ao grupo de crianças e alunos com quem se conviveu durante o tempo de estágio, diz respeito à zona onde habitam; quer num, quer noutro estabelecimento estes vivem perto das imediações dos estabelecimentos, havendo apenas alguns casos em que estes vivem nas zonas limítrofes do concelho do Porto, conforme se poderá verificar nas Caracterizações de Grupo/Turma, Anexos V e XVI.

A estrutura hierárquica e representativa da Associação S e do Agrupamento C diferem entre si face aos elementos que os constituem. Tratando-se de instituições diferentes, uma é IPSS e a outra é uma escola de ensino público pertencente a um agrupamento, a sua organização é diferente; na Associação S podemos encontrar uma Direção, uma Coordenadora Pedagógica e outra Administrativa, bem como o pessoal docente e não docente da Creche, Jardim de Infância, CATL, Cozinha e Trabalho Auxiliar (Anexo I), e no Agrupamento C verifica-se a existência de um Conselho Geral de que fazem parte diversos representantes, de uma diretora, de um Conselho Pedagógico o qual inclui o coordenador das Bibliotecas, de Projetos, entre outros, de uma Direção e de um Conselho Administrativo (Anexo III).

Os instrumentos que definem o exercício de autonomia e administração das instituições anteriores reportam-se ao Projeto Educativo, ao Regulamento Interno e ao Plano Anual de Atividades. O Projeto Educativo é um documento que consagra a orientação educativa da instituição, no qual se deve estabelecer os princípios, os valores e as estratégias que regulamentam a missão educativa desta – é o “B.I.” da Escola. Este encontra-se em reorganização no Jardim de Infância Z, e no Projeto Educativo da escola X afirma-se que um dos princípios pedagógicos por que se regem é propiciar um ensino/aprendizagem em que se acentua a criatividade, a inovação e a atualização.

O Regulamento Interno permite conhecer não só os direitos e os deveres dos alunos, como também expõe o regime de funcionamento das escolas. No que concerne ao Regulamento Interno do Jardim de Infância Z, foi possível constatar que o mesmo esclarece o regime de funcionamento, a configuração exclusiva dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços específicos de apoio educativo, bem como o conjunto de normas de convívio e regras de funcionamento da instituição. Além disso, esse documento acentua a importância do “desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva cristã de educação para a cidadania” (in Regulamento Interno, p. 17), valores esses visíveis pela elaboração de, por exemplo, um cartaz ilustrativo da solidariedade e amizade pela leitura do livro “Hipólito, o Filantropo” de Eric Many, conforme se pode verificar no Anexo XXIV. Quanto ao Regulamento Interno da Escola X, pôde-se averiguar que o mesmo esclarece os direitos e os deveres da comunidade educativa, as normas gerais de funcionamento, os órgãos de direção, administração e gestão, as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, os serviços de administração escolar, técnicos e técnico-pedagógicos. Nos objetivos gerais de âmbito relacional, do respetivo Regulamento Interno, defende-se a importância da solidariedade e do valor da amizade, mencionados no Projeto Educativo do Agrupamento C.

No Plano Anual de Atividades programam-se as atividades a realizar no(s) respetivo(s) ano(s) letivo(s); na valência de Educação Pré-Escolar tais atividades eram, por vezes, alteradas consoante o tempo e outros fatores discutidos em tempo útil em reuniões semanais, enquanto na valência de 1º CEB, as atividades planeadas previamente, antes do início do ano letivo, foram todas postas em prática.

Outro aspeto importante, e uma das preocupações das instituições, são as relações/acordos que os estabelecimentos constituem com diferentes escolas, autarquias e outros, contribuindo não só para a sua valorização, como também para a

sua adaptação à sociedade em que vivemos. No Jardim de Infância Z eram realizadas diversas atividades, as quais só se tornaram possíveis face aos acordos mantidos com outros estabelecimentos, como, por exemplo, a Quinta Pedagógica do Covelo. As crianças com idades a partir dos 5 anos visitavam, uma vez por semana, esta quinta na qual tinham a sua própria horta onde conheciam e aprendiam como semear, que instrumentos usar para semear, quais os alimentos que se podem cultivar, entre outros. Estas explicações, observações e experimentações só se tornaram possíveis face à existência de profissionais habilitados para este tipo de trabalho com as crianças, que previamente já sabiam das suas visitas à horta. Na escola X, ao longo do ano letivo, os alunos realizaram diversas atividades dentro da escola face às relações mantidas, por exemplo, com as outras escolas do mesmo agrupamento.

Segundo Teixeira (2008: 6), “é urgente e imperioso que a escola se abra definitivamente à comunidade e com ela colabore na tarefa comum de formação e educação das gerações. A maioria da investigação realizada no domínio da cooperação escola/família recomenda uma maior interacção das duas instituições”, como maneira de promover a educação e o ensino/aprendizagem.

Perante isto, constatou-se que o Regulamento Interno da Associação S e do Agrupamento C definem diversos direitos e deveres dos encarregados de educação que espelham a valorização atribuída à relação escola-família. Se para a Associação S a Educação Pré-Escolar constitui-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e complementar da acção educativa da Família, o Jardim-de-Infância estabelecerá estreita relação com as Famílias das crianças.” (in Regulamento Interno da Associação S, p. 18), para o Agrupamento C esta relação escola-família implica “Estar representado no conselho geral, no conselho pedagógico e no conselho de turma (...) Contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola.” (in Regulamento Interno do Agrupamento C, p. 35)

Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular, o Despacho n.º 16 795/2005 de 3 de agosto introduziu “pela primeira vez a importância do desenvolvimento [destas atividades] (...) à necessidade de adaptação dos horários escolares às necessidades das famílias, (...) de frequência facultativa, por parte das crianças e alunos interessados.” (Pinto e Figueiredo, 2008: 5) No Jardim de Infância Z, algumas crianças frequentavam a atividade da Música dada por um profissional especialista nessa área, sendo que outras crianças permaneciam na instituição depois do horário normal (9h às 16h), ficando em atividades livres. Na escola X, apenas

alguns alunos do 1.º ano frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) também depois do horário letivo (9h às 15h30), enquanto outros se dirigem para ATL's (Atividades Tempos Livres) noutros espaços fora da escola. É também importante que os professores do 1.º ciclo acompanhem a realização das AEC, “participando na programação e acompanhamento das actividades, reuniões com os dinamizadores, avaliação da realização das mesmas, que reúna com os encarregados de educação e realize as actividades de apoio ao estudo.” (Pinto e Figueiredo, 2008: 6) Tal pode constatar-se em tempo de estágio, uma vez que a professora cooperante reunia-se várias vezes com os professores das AEC's, além de ser responsável pelas aulas de Apoio ao Estudo.

De seguida, far-se-á referência à intervenção realizada nos estágios das duas valências, EPE e 1º CEB. Procurar-se-á fazer uma abordagem concisa, respeitando uma sequência lógica, ao nível das diferentes etapas no processo educativo.

## **2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Observar / Preparar**

Relativamente à valência de Educação Pré-Escolar, a partir da interação dos educadores com as crianças e da observação, estes descobrem aquilo que mais lhes interessa e o que mais as motiva. Através de conversas informais tidas com as crianças, ao longo do estágio, foi possível saber que tipo de atividades estes gostavam mais de realizar e quais as suas preferências. A elaboração de questões relacionadas com, por exemplo, os materiais que cada criança utiliza com maior frequência permite que os adultos comecem “gradualmente a compreender e antecipar como cada criança pode agir em situações específicas.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 141) Esta premissa é válida para as restantes valências do Ensino, inclusive o 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que também nesta etapa as interações sociais influenciam a construção dos conhecimentos dos alunos. (Perrenoud, 2000) Desta forma, a estagiária recolheu as informações necessárias para intervir de uma forma mais eficaz respeitando as necessidades das crianças/alunos com quem trabalhou. Para tal, foram

construídas grelhas de observação que permitem saber, por exemplo, se são capazes de elaborar uma história a partir de imagens. Esta atividade foi realizada nas duas valências, EPE e 1º CEB, conforme se poderá verificar no Anexo XXIV.

Apesar de existirem diferentes formas de anotar as observações realizadas no contexto educativo, a necessidade de concretizar esta etapa tornou-se deveras importante. Consoante as informações que os observadores pretendem recolher, as fontes utilizadas para a análise desses dados são diversas, podendo ser pessoas, os quais foram referidas no capítulo das Metodologias de Investigação.

A partir da observação, a estagiária examinou as crianças/alunos com quem trabalhou, ou seja, percebeu em que contexto é que estas se inserem, adotando estratégias que respeitassem as diferenças individuais e visassem o seu próspero desenvolvimento. Tais estratégias tiveram também em conta os seus interesses, e com base no conhecimento recolhido acerca dos seus desempenhos, competências e atitudes, bem como as suas capacidades de aprendizagem. Uma das aprendizagens decorrentes dos estágios consiste na ideia de que o conhecimento alargado das crianças/alunos passa por uma observação contínua do seu processo de desenvolvimento e dos resultados da aprendizagem destas, mais do que somente os seus registos individuais. Estas ações foram parte integrante do trabalho da estagiária que, no início de ambos os estágios,

*“(...) o meu papel consistiu nesse tempo, de observação, de adaptação às rotinas da sala, do conhecimento das crianças [e dos alunos], da educadora e da auxiliar [e da professora cooperante], bem como dos restantes membros da comunidade educativa. Conheci primeiramente as estratégias adotadas pela educadora [e professora], a linguagem usada, a maneira como explica conceitos novos, a forma como dirige a sua sala, entre outros aspetos. Considero que o meu papel, nesta fase, foi mais passivo (...) tive necessidade de perceber o que deveria observar, o que poderia fazer com as crianças [e os alunos], que materiais ou instrumentos poderia utilizar e como se planifica o trabalho na instituição.” (Anexo XXIII, Portefólio Reflexivo)*

A observação, quando estruturada com cuidado, também possibilita a recolha de evidências das aprendizagens e assegura a qualidade e correção das avaliações desde que aconteça com alguma frequência e em diversos contextos. A observação torna-se, por isso, uma técnica abrangente e flexível, a qual foi usada nas duas valências de estágio, podendo ser aplicada com crianças/alunos de qualquer faixa etária ou de ensino.

## 2.2. Planear / Planificar

Após o tempo dedicado à observação e ao conhecimento obtido das crianças e dos alunos pela análise das suas fichas de anamnese, foi necessário pôr em prática a etapa seguinte do processo educativo, planear/planificar.

A importância de que se reveste esta etapa está explícita na afirmação, “Planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso a aprendizagem de alguma coisa.” (Roldão, 2010: 58) e que Zabalza (2000: 48) acrescenta que consiste em “ (...) converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.”

As experiências proporcionadas às crianças, além de divergentes, devem estar, portanto, organizadas de forma coerente, para que estas possam adquirir as referências temporais impostas pela rotina. “Uma rotina diária determina horários para diferentes actividades de aprendizagem.” (Spodek e Saracho, 1998: 136), isto é, a rotina permite aos educadores organizarem as atividades a realizar com as crianças, possibilitando-lhes seguir um processo previamente estabelecido. Desta forma, no sentido de facilitar o conhecimento da sequência das atividades a proporcionar às crianças, o educador deve criar a sua planificação. Cada criança, dessa sala, “sabe o que vem a seguir, o que aconteceu antes, o que vai acontecer em cada dia (na sala dos mistos, a cada dia da semana atribui-se uma atividade – dia da visita à horta, dia da história, dia da surpresa, dia da culinária, dia da expressão motora)”. (Anexo XXIII, Portefólio Reflexivo) Tais atividades eram conhecidas, antecipadamente, pelas crianças face à sua realização e ao seu registo (Anexo XXIV).

Como o quotidiano na valência de Educação Pré-Escolar se organiza à base de rotinas e acontecimentos, é natural fazerem-se dois tipos de planos: os planos de organização, que dizem respeito à rotina, e os planos de atividades, que se referem aos projetos. Face à metodologia adotada na sala dos 3, 4 e 5 anos, Metodologia de Projeto, no início do estágio, e tendo em conta que este começou em fevereiro, já se tinha iniciado o projeto Casinha, havendo inclusive uma teia em rede (Anexo XXIV) que mostrava as ideias manifestadas pelas crianças para incluir na área da casinha.

Na valência de Educação Pré-Escolar, juntamente com a educadora cooperante, foram feitas planificações em rede formais, onde se discutiam atividades que correspondessem aos projetos que estavam em voga na sala dos 3, 4 e 5 anos,

bem como aos dias pré-definidos pela equipa pedagógica para trabalhar determinada área. “(...) [Estas] eram alvo de partilha de ideias e possíveis concretizações de atividades, conforme as observações que se efetuavam, os interesses que as crianças manifestavam, as questões que estas colocavam.” (Anexo XXIII, Portefólio Reflexivo), existindo a importância de abranger as áreas definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem.

A construção de tais planificações partiu, primeiramente, do conhecimento tido do projeto iniciado (Projeto da Casinha), de forma a dar seguimento ao mesmo. Todavia, por vezes, algumas das atividades planificadas não foram postas em prática face às definidas pela instituição ou devido aos imprevistos/seguimento a dar a certas tarefas. Desta forma, compreendeu-se que a planificação da intervenção educativa deve ser feita de maneira integrada e flexível, respeitando os dados retirados da observação e da avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações inesperadas decorrentes no processo educativo. (Ministério da Educação, 2001)

Além de planificações individuais, a estagiária definiu momentos para as crianças decidirem o que se vai fazer, no sentido de desenvolver a autonomia e a capacidade de iniciativa própria. De facto, “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (Ministério da Educação, 1997: 26)

“Perto do final do estágio, e tendo em conta as características da sala dos mistos, deu-se início a um novo projeto “Nós e o Mundo”. Juntamente com as crianças concretizei as ideias manifestadas pelas mesmas no papel, em forma de teia, que se encontra afixado na sala de maneira a perceber o que elas querem aprender” (Anexo XXIII, Portefólio Reflexivo)

Desta forma, e face à concretização de três projetos concomitantes na sala dos 3, 4 e 5 anos (Projeto da Casinha, do Corpo Humano e “Nós e o Mundo”), foram realizadas diferentes planificações com as crianças de forma a perceber o que estas queriam conhecer. (Anexo XXIV)

Tal como acontece na valência de Educação Pré-Escolar, também no 1º Ciclo do Ensino Básico, a planificação deve ser flexível respeitando as necessidades/dificuldades manifestadas pelos alunos. Esta deve

*“contemplar conhecimentos e destrezas [e] tem de prevenir valores, relacionamentos, afectos e actividades; mais fundamentalmente, porém, muda de*

*estatuto – agora não é para ser cumprida, uma vez que o que se cumpre é o que as pessoas e a vida forem solicitando, com todos os imprevistos que tal sempre tem de acarretar; a planificação é apenas doravante uma segurança para o educador que fica com ela prevenido-definido à partida e uma garantia de que se não esbanjarão oportunidades e recursos, uma vez que o previsível está nela previsto e desde logo disponível.” (Valente, 1990: 73)*

Uma das observações realizadas, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi que o planeamento das atividades, tal como ocorre na valência anterior, constitui um dos instrumentos mais importantes usados pelos docentes. A elaboração das planificações, por parte da estagiária, com base nos conteúdos definidos pela professora cooperante a serem trabalhados, permitiram uma maior instrumentalização dos meios necessários para alcançar os objetivos, definidos pelos Programas das Áreas Curriculares Disciplinares e Metas Curriculares, e a seleção de objetivos alcançáveis, baseados nos recursos disponíveis e nos condicionalismos existentes, como por exemplo a quase inexistência de placares para afixação de trabalhos ou a impossibilidade de acrescentar registos nas próprias paredes. A escolha e a preparação de uma determinada atividade implica conhecer as “concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados.” (Perrenoud, 2000: 29)

Após um conhecimento mais aprofundado dos alunos, e do tempo dedicado para a observação das aulas dadas pela professora cooperante, foi possível conceber planificações que correspondessem aos conteúdos a ensinar e às aprendizagens a serem realizadas pelos alunos. O facto de a estagiária se encontrar na formação inicial de professores, “As tarefas de planificação – relativas aos objectivos, conteúdos, actividades, materiais e formas de avaliação do processo de ensino/aprendizagem – constituem, no campo da experimentação, um suporte essencial da prática pedagógica.” (Vieira, 1993: 127) O crescimento observado pela estagiária, ao nível da planificação, foi possível pelas observações feitas pela supervisora de estágio e professora cooperante, que, ao longo do estágio, compreendeu a necessidade de acrescentar mais elementos na grelha de planificação elaborada inicialmente, como a diferenciação de objetivos definidos pelos Programas das Áreas Curriculares e das Metas Curriculares.

Ao contrário do que sucedeu com as crianças dos 3, 4 e 5 anos na valência da EPE, no 1º CEB a planificação em grelha era pensada pela estagiária e observada pela professora cooperante e supervisora de estágio, pelo que a participação dos alunos na criação da mesma era menor, embora correspondessem às dificuldades sentidas pelos alunos e aos conteúdos a trabalhar no 1º ano de escolaridade. Diversas vezes, foi entendível que o cumprimento da planificação não era concretizável, visto

que as dúvidas mantidas pelos alunos e as estratégias a adotar deveriam ser diferentes, pelo que um dos aspetos que se tornou mais esclarecedor foi a questão da existência de um currículo flexível.

No entanto, a necessidade, nas duas valências, de planear tornou-se extremamente necessária, visto que

*“Se é verdade que um bom plano não garante uma boa aula, também é igualmente verdade que um mau plano a garante ainda menos, e que um bom plano assegura, potencialmente, uma melhor execução, por uma razão muito simples: um plano traça uma direcção de acção, conduzindo-a num determinado sentido, o que permite uma monitorização eficaz do que é feito, por confronto com o que se pensou fazer.” (Vieira, 1993: 127)*

### **2.3. Agir / Intervir**

Na valência de EPE, e na instituição onde se realizou esse estágio, o trabalho era desenvolvido, maioritariamente, de acordo com a Metodologia de Projeto. Na altura em que se entrou nessa sala, o Projeto já tinha sido iniciado pela educadora cooperante, tratando-se do Projeto da Casinha. Num dos placares da sala, já se encontrava a planificação em teia elaborada em parceria com as crianças (Anexo XXIV). Além disso, alguns dos objetos da Área da Casinha também já se encontravam construídos. Todavia, a estagiária teve oportunidade de planificar novamente com as crianças novos objetos que fossem do seu interesse (Anexo XXIV), como uma porta e um puxador, uma sanita com autoclismo, janelas, um jardim (no dia da comemoração dos pais e em parceria com estes), uma televisão, criando primeiramente grelhas que permitissem avaliar, por exemplo, os materiais que as crianças tinham usado na construção de todos os objetos construídos e a justificação do seu uso.

Acresce a isto o facto de ao nível da organização do grupo, do espaço e do tempo, estes já se encontrarem definidos desde o início do ano letivo pelo que o trabalho inicial da estagiária não se centrou nessas questões.

Apesar de todas as áreas contempladas nas OCEPE, como a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo, terem sido trabalhadas ao longo do estágio nesta valência, ir-se-ão salientar apenas algumas das atividades realizadas durante o mesmo que se consideram pertinentes pela sua eficácia.

A existência de um novo e mini projeto (Corpo Humano) na sala dos 3, 4 e 5 anos, após algum tempo iniciado do estágio, surgiu pela necessidade de descobrir que

órgãos existem dentro do corpo humano, pelo diálogo tido durante o tempo de acolhimento entre as crianças e a estagiária. Uma das primeiras atividades realizadas com as mesmas foi o contorno do corpo de uma delas em papel cenário e, conforme as experiências e aprendizagens feitas, a necessidade de acrescentar a imagem do cérebro e as palavras dos cinco sentidos, por exemplo, (sobre os quais foi feita uma experiência – Anexo XXIV) nesse corpo (Anexo XXIV). As crianças ficaram a perceber a importância do cérebro, bem como a sua existência pela visualização de um livro levado pela estagiária e depois por uma criança, que se disponibilizou a levá-lo também para a sala a fim de o mostrar às restantes crianças e para conhecer melhor as partes constituintes do corpo. A experiência para trabalhar os cinco sentidos consistiu em vendar os olhos das crianças colocando diversos alimentos em pratos individuais permitindo-as usar cada um dos sentidos a fim de desvendar cada alimento usado.

Num dia programado para a leitura de um livro (terça-feira), a estagiária, no sentido de interligar as atividades livres com o projeto mencionado, leu às crianças a história “A Mamã pôs um ovo” de Babette Cole. Primeiramente, a estagiária questionou as crianças se já o conheciam, havendo apenas uma criança que respondeu afirmativamente. Essa criança lembrou o título do livro sem este ser mencionado. No final da leitura, as crianças fizeram o seu reconto a partir das imagens do livro, retirando as suas dúvidas e percebendo outras questões associadas ao corpo humano, as quais não conheciam ainda.

Novamente nesta ótica, no dia programado para a culinária levaram-se dois peixes, um deles foi dissecado à frente das crianças para que estas pudessem conhecer o esqueleto do peixe, conhecendo a bexiga-natatória do mesmo, comparando-o depois com o esqueleto humano já observado no livro levado pela estagiária e por uma criança, havendo um registo posterior dessas diferenças (Anexo XXIV) e o outro foi usado para cozinhar e as crianças provarem o peixe.

No sentido de abordar uma atividade que contemplasse especificamente o domínio da expressão musical, e havendo ligação com o anterior projeto, as crianças também puderam conhecer a música “Head, shoulders, knees and toes” levada pela estagiária no seu computador, fazendo os movimentos associados ao mesmo. As crianças puderam, assim, ligar cada palavra em inglês a uma parte do corpo distribuindo-se pelo espaço do acolhimento da sala. Este exercício repetiu-se várias vezes, visto que as mesmas se mostraram interessadas em memorizar a coreografia e a própria música.

O uso de uma língua estrangeira para a associação das partes do corpo, mencionadas na música, com os movimentos a realizar, surgiu na sequência da abordagem de um outro Projeto da sala, “Nós e o Mundo”. Com a entrada de uma criança nova na sala oriunda da Índia, no final do ano letivo, a qual não sabia falar nem perceber português, achou-se pertinente iniciar um novo projeto. A necessidade de se realizar um projeto desta natureza, analisado pela estagiária e educadora cooperante, surgiu com a presença de outras crianças bilingues e cujos pais não são de nacionalidade portuguesa. Estas informações foram também comunicadas pelas próprias crianças, as quais sentiram necessidade de conhecer mais acerca dos países onde os seus familiares nasceram, bem como das próprias crianças provindas de outros.

Depois desta recolha de dados, e como já foi referido no subcapítulo anterior, a estagiária procedeu primeiramente à planificação deste novo projeto juntamente com as crianças, delineando-se numa teia o que as mesmas queriam conhecer (Anexo XXIV).

Neste sentido, realizaram-se várias atividades que respondessem às necessidades mencionadas pelas crianças. Uma delas consistiu no jogo do dinheiro. Para a realização desse jogo, a estagiária levou notas e moedas imprimidas de Portugal, da China, do Brasil, da Turquia e da Índia, que deu a conhecer às crianças explicando a sua proveniência e o nome dado ao mesmo. De seguida, e espalhando esse dinheiro pelo chão, cada criança era solicitada a procurar o correspondente a um determinado país colocando depois no conjunto correto. No final, todas as crianças ficaram a conhecer as notas e moedas que se utilizam em cada um dos países abordados, tendo-se verificado uma adesão positiva a esta atividade.

Respeitando uma das necessidades defendidas pela instituição, que consiste na sua relação à comunidade/família, no dia da mãe, estas foram convidadas a estar presentes na sala dos 3, 4 e 5 anos, devendo realizar um dos trabalhos solicitados. Estas deveriam desenhar o seu país de origem e de outros familiares que fossem diferentes de Portugal, no sentido de se perceber a diversidade de países existentes e de as crianças conhecerem as bandeiras dos mesmos. De forma a solicitar ajuda e apoio às mães, a estagiária explicou a cada uma o que deveria realizar colocando uma folha, na mesa onde se realizavam esses trabalhos, várias bandeiras dos países que as mesmas desenharam/pintaram e vários materiais que as ajudassem a fazer esse trabalho. No sentido de consolidar estas aprendizagens, cada criança realizou novamente outro jogo, cuja adesão ao mesmo foi grande, tendo sido também repetido

três vezes. Esse jogo, denominado jogo da memória, consistiu em levar bandeiras dos países impressos em concordância com os desenhados pelas mães, colocando-os de forma aleatória virados ao contrário no chão da área do acolhimento. Cada criança deveria procurar o par correspondente à primeira bandeira levantada, dizendo o país associado. Esse jogo foi importante para perceber se estas crianças já conheciam o nome do país relativo a cada bandeira. Essa informação foi atestada quando uma delas, no momento em que se encontravam a dirigir para a horta pedagógica, afirmou que a bandeira exposta numa vitrina era de Angola (Anexo XII).

A par do dinheiro e das bandeiras, a estagiária recolheu três músicas tradicionais da China, Índia e Turquia, apresentando-as às crianças e fazendo-se novamente a associação de cada uma aos países anteriores. As crianças tiveram oportunidade de dançar livremente ao som de cada música, explicando-se alguns dos gestos usados nas mesmas. Além dessa recolha, e tendo em conta a existência de histórias tradicionais de vários países, a estagiária leu a história “Plop!”, tradicional da China, usando música de fundo para a contar proveniente também desse país. A história foi recontada pelas crianças, havendo perguntas para interpretação oral da mesma e um posterior registo numa folha a afixar na sala.

Uma das metas de aprendizagem definidas para a área do Conhecimento do Mundo consiste em “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece diferentes formas de representação da Terra e identifica, nas mesmas, alguns lugares.” Neste sentido, a estagiária levou para a sala dos 3, 4 e 5 anos um planisfério e um globo para que as crianças reconhecessem diferentes formas de representação da Terra e identificassem, nas mesmas, alguns países – países esses onde nasceram, vivem os familiares das crianças ou países que as mesmas já visitaram.

Além das atividades em torno dos dias programados e dos projetos a decorrer, foram também realizadas com as crianças diversas atividades, como a produção de dois livros após a leitura da história do “Nadadorzinho” de Leo Lionni e da fábula “O Corvo e o Queijo” de Jean de La Fontaine (Anexo XXIV) no sentido de dinamizar as diferentes áreas existentes na sala (Anexo VI). A construção de objetos, a criação de registos e jogos foram realizados conforme o material disponível na sala (Anexo VII) e o que foi levado para a mesma.

À exceção de algumas crianças que se mostraram tímidas, o grupo em geral revelou-se muito curioso quanto aos temas a trabalhar, colocando questões sempre que possível. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001: 321), “as crianças mais novas estão interessadas em tudo o que se passa no mundo.” A curiosidade manifestada

pelas crianças também foi perceptível pela constante necessidade em colaborar nas atividades de grupo, independentemente do número de crianças que o podiam fazer.

A par da evolução na forma de contar histórias pela estagiária, as crianças foram melhorando a sua capacidade de as recontar, bem como a capacidade de as escutar com atenção e interesse.

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária teve oportunidade repetidamente de abordar as diferentes áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória. No sentido de promover a interdisciplinaridade, a estagiária também se preocupou em planear atividades que se interligassem com outras áreas como, por exemplo, a Expressão Musical e Plástica. Tratando-se do 1º ano de escolaridade, a área predominantemente focada foi a de Língua Portuguesa, visto que a aprendizagem da leitura e da escrita se tornou uma preocupação mais evidente.

A intervenção da estagiária era realizada de quinze em quinze dias, após o tempo dedicado à observação das aulas. Todavia, e em consonância com o acordado com a professora cooperante, à quarta-feira as aulas eram dirigidas pela estagiária e pelo seu par pedagógico.

As aulas planeadas deveriam corresponder a um horário estabelecido pela instituição, o qual a estagiária tinha o dever de cumprir rigorosamente. Esse horário incluía a área de Português, Matemática e Estudo do Meio. Todavia, e porque se sentiu necessidade de tornar menos evidente o avanço para outra área, a estagiária realizou alguns exercícios que permitissem aos alunos terminar as suas tarefas entrando numa atividade mais descontraída, como, por exemplo, a reprodução pelos alunos em pares de movimentos em espelho ou a dramatização de cenas do quotidiano em pinturas impressas pela estagiária.

No sentido de trabalhar a área de Português, e tendo em conta o ano de escolaridade, a estagiária desenvolveu ao longo do estágio diversas estratégias para o ensino das letras. Tal evolução, na forma de atuar e ensinar essas letras, foi possível pelos conhecimentos e sugestões transmitidos pela supervisora de estágio.

As letras foram aprendidas com base no meio educativo Jean Qui Rit, que associa o som da letra a um gesto, existindo uma história para o ensino de cada letra, com o nome de história da fonomímica. O recurso ao som e gesto para a aprendizagem da letra neste método, bem como os processos associados ao mesmo permitiram perceber que este se repete em todas as letras. Como exemplo deste método na prática, tem-se:

*“Na aula relativa à Língua Portuguesa, a estagiária apresenta a história da fonomímica relativa à letra “p” seguindo os meios educativos de Jean Qui Rit. A*

*estagiária apresenta a imagem que está associada ao gesto, escrevendo no quadro a letra “p” e explicando aos alunos que “esta letra fala e diz p” com gesto associado. Os alunos repetem coletivamente a consoante com gesto e depois por filas, desenhando de seguida o percurso do “p” em cima da mesa e no ar. Este exercício será feito duas vezes para compreensão do percurso e do traçado do “p”.*

*A estagiária distribui uma folha para os alunos fazerem essa vogal e durante este exercício, cada aluno deverá fazer o gesto do “p” no seu lugar por solicitação da estagiária. Na folha entregue, os alunos circundam a consoante “p” dizendo qual o nome do animal que está representado na folha e o som inicial da palavra desse nome.” (Anexo XX)*

O facto de o estágio se ter realizado no 1º ano de escolaridade, a diferença de idades entre as crianças da valência de Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, não foi notória, pelo que, tal como no estágio anterior, as atividades impostas pela rotina mantiveram-se, como a aprendizagem das letras. De facto, “Quer no significado comum do conceito de rotina quer na sua etimologia perpassa a ideia de repetição, hábito, hábito do caminho, roda, círculo vicioso. Empiricamente, as rotinas levariam à aprendizagem mecânica.” (Bramão, Gonçalves e Medeiros, 2006: 25) Acresce a isso, o facto de a escola X ter estabelecido previamente um horário com a divisão das áreas curriculares (Anexo XVII). A existência desta particularidade observada em dois contextos de estágio distintos permite compreender a necessidade da existência de uma continuidade pedagógica.

Além das histórias da fonomímica, a estagiária interessou-se em recolher e promover o conhecimento de outras histórias usadas para a aprendizagem das letras, bem como uma canção, que os alunos tiveram primeiro oportunidade de somente ouvir, cantar, memorizar e descobrir a letra estudada na folha com a letra da mesma. No sentido de promover a interdisciplinaridade, “A estagiária apresenta a técnica do cubismo, bem como algumas obras de arte. Tendo em conta a forma como se pinta no movimento anterior, os alunos deverão usar a mesma técnica para pintar o “P” manuscrito e impresso” (Anexo XX)

Concomitantemente, e para momentos dedicados à revisão das letras, a estagiária também usou sons de animais, de casa e de ambiente para consolidar os conhecimentos já aprendidos pelos alunos. (Anexo XX) Esses exercícios consistiam em levar vários sons associados a palavras que começassem com as letras já estudadas. Os alunos deveriam reconhecer o som, dizendo a que correspondia e a letra inicial da palavra escrevendo-a no local correto numa ficha entregue previamente, por exemplo. (Anexo XXIV)

Outro tipo de atividades trabalhadas nesta área foi a aprendizagem de uma lengalenga, a partir da qual vários alunos tiveram de fazer a associação de algumas palavras a imagens, dividi-las em sílabas por palmas e ordenar as frases da

lengalenga entregues a cada aluno escrevendo-a depois sob a forma manuscrita, bem como a elaboração de uma história a partir de uma imagem, um pato, na aprendizagem da letra “p”. Seguindo a estratégia adotada numa atividade de conto redondo, noutra atividade cada aluno dizia uma frase continuando a história quando tivesse a imagem do pato na sua posse; uma das atividades lúdicas realizadas consistiu no jogo do ditongo, em que cada aluno possuía uma letra ou um ditongo ao pescoço devendo encaminhar-se para a frente da sala quando a sílaba mencionada pela estagiária tivesse tais letras e ditongos.

Uma das estratégias recorrentes no ensino da letra consistiu nos alunos dizerem palavras começadas pela letra em estudo, as quais a estagiária escrevia no quadro (Anexo XXIV) ou o trabalho individual na recolha de imagens cujas palavras comesçassem pela letra a ser estudada, em casa, para construção de um álbum de linguagem. Este álbum foi realizado, certas vezes, em tempo de aula, no qual cada aluno e a estagiária deveriam trazer imagens em função do fonema que se ia desenvolvendo, colando-as em folhas brancas para o agrupamento posterior das mesmas. (Anexo XXIV)

Ao nível da Matemática, e tal como em Português, a estagiária teve a necessidade, por solicitação da professora cooperante, de se cingir ao conteúdo a trabalhar, pelo que, tal como anteriormente, serão referenciados alguns exemplos de atividades para a abordagem de uma determinada matéria específica.

Para ensinar o número zero, por exemplo,

*“A estagiária apresenta várias sequências de imagens. No final de cada sequência, pergunta-se aos alunos a quantidade representada na última imagem. Os alunos desenham o percurso do zero no ar e o traçado na mesa e no quadro; a seguir, fazem uma ficha.*

*Depois de explicar de forma sucinta a técnica do pontilhismo e da atividade que vão fazer, a estagiária entrega cotonetes e aguarelas aos alunos para os mesmos contornarem o zero na ficha entregue anteriormente usando a técnica explicada antes. Os alunos ouvem a canção do zero e memorizam-na; quando estes ouvirem a palavra zero devem fazer o seu percurso no ar.*

*Organizando a turma em 4 grupos pedir aos alunos que formem o zero usando o seu corpo (esta disposição terá várias orientações: formar o zero estando virados para a direita, esquerda, frente, trás, com o pé direito levantado, com o pé esquerdo levantado). A estagiária entrega aos alunos plasticina; cada aluno cria o zero usando esse material (esse material será recolhido no final e guardado no mesmo local). A estagiária entrega uma pequena ficha de consolidação.” (Anexo XX)*

Como se poderá verificar neste tipo de atividades incluiu-se outras áreas que respondessem às aprendizagens a serem realizadas pelos alunos. No sentido de tornar mais estimulante a aprendizagem da Matemática também foram realizados exercícios lúdicos, onde por exemplo grupos constituídos por quatro alunos deveriam deslocar-se para o meio da sala, onde estavam colocadas arcos no chão que

representavam os algarismos (de 0 a 5), correndo para o arco cuja operação matemática, dita pela estagiária, correspondesse a um desses algarismos, e

*“A estagiária coloca em três pontos da sala paragens de autocarro: lê uma história relativa a uma viagem de autocarro (no início da viagem estão presentes dois passageiros e em cada paragem entram 5 passageiros e saem dois; o motorista e o ajudante, no final, contam os passageiros iniciais e o que aconteceu durante a viagem - quantos passageiros saíram e entraram em cada paragem - e indicam com quantos passageiros o autocarro ficou na última paragem). De seguida, os alunos explicam as operações realizadas e os sinais usados (- ou +).” (Anexo XX)*

Em certas situações, a abordagem desta área tornava-se diferente conforme as dificuldades mantidas pelos alunos; como tal, a preocupação da estagiária centrou-se particularmente em dar resposta aos alunos, tornando-se flexível na forma de ensinar os conteúdos.

Para a abordagem do Estudo do Meio, cuja área curricular só se encontra mencionada no Programa do 1º CEB, no Currículo Nacional do Ensino Básico e nas Metas de Aprendizagem, não havendo portanto um documento específico para esta área, a estagiária usou diferentes estratégias para trabalhar os conteúdos definidos pela professora cooperante.

Citando alguns exemplos de atividades:

“A estagiária relembra com os alunos as regras da sala, justificando-se a presença das mesmas na sala, bem como a necessidade de as cumprir (estagiária dramatiza situação de mau comportamento na sala e colega estagiária representa professora)” (Anexo XX); esta atividade foi bem compreendida pelos alunos que, no final do estágio, ainda se lembravam do nome da personagem encarnada para dramatizar maus comportamentos na sala de aula;

“A estagiária entrega aos alunos um cartão de identificação: os alunos irão registar o seu nome próprio, apelido, peso e altura; para tal, cada aluno deverá pesar-se numa balança (levada pela estagiária) e medir-se usando a fita métrica acrescentando os valores no seu cartão.” (Anexo XX); a aderência a estas atividades foi grande, visto que os alunos se mostraram interessados em pesar-se na balança e serem medidos com a fita métrica.

*“A estagiária apresenta vários objetos, discutindo com os alunos a sua funcionalidade, bem como as regras a ter em conta no uso de cada um dos mesmos. A estagiária entrega vários objetos aos alunos; a pares, os alunos devem recorrer aos mesmos realizando trabalhos manuais livres (a estagiária faz várias sugestões de trabalho), bem como o uso da lupa para verificar em pinturas diversos pormenores, identificando nas folhas os mesmos. Além disso, será também usado o computador para escrever uma pequena parte da história lida na primeira parte da aula.” (Anexo XX)*

Novamente se recorreu a outras áreas curriculares, como as Tecnologias de Informação e Comunicação, importantes para as aprendizagens dos alunos.

Como foi mencionado anteriormente, às quartas-feiras o trabalho em sala de aula era realizado em parceria com o par pedagógico, pelo que algumas das tarefas realizadas com os alunos consistiu, por exemplo, na leitura do livro “O Sonho de Neve” de Eric Carle, no sentido de se abordar a temática do Natal, o qual foi recontado pelos alunos ilustrando depois em cartão as personagens da história que tinham ouvido, dividindo-se a turma em 5 grupos (Anexo XXIV) afixando-as, posteriormente, num placar. Para a realização destas atividades, a própria sala foi organizada de forma diferente. (Anexo XXIV)

O término de cada dia de estágio era feito pela reflexão conjunta com par pedagógico e professora cooperante acerca das aulas dadas.

## **2.4. Avaliar**

No processo educativo, além das etapas mencionadas anteriormente, encontra-se a etapa de avaliar. Esta tornou-se a mais difícil de implementar e colocar em prática. O aperfeiçoamento desta prática só se tornou possível pela análise e reflexão tidas com a educadora e supervisora cooperantes, bem como supervisoras de estágio.

Esse melhoramento verificou-se ao nível dos recursos a usar, conforme os objetivos a atingir e o grupo/turma em questão, bem como ao nível da própria prática pedagógica e das estratégias que resultassem em aprendizagens significativas. Um dos aspetos comuns às duas valências, relacionado com a tomada de consciência da ação pedagógica feita pelas reflexões conjuntas como individuais, consistiu na questão feita, muitas vezes, pela estagiária a si mesma se as aprendizagens das crianças decorreram do planeamento e da ação postos em prática.

Nas valências de EPE e 1º CEB, esta tomada de consciência deveu-se às conversas informais constantes entre estagiária e educadora/professora cooperantes, bem como supervisoras de estágio e par pedagógico, com quem se abordou diversas vezes as dúvidas observadas, as estratégias mais eficazes, as atividades a realizar em conjunto, as dificuldades sentidas pela estagiária, entre outros. Além disso, as próprias Orientações Tutoriais e Seminários foram uma ajuda preciosa para perceber melhor como atuar e responder às necessidades das crianças/alunos.

Num contexto de EPE, a avaliação clara das crianças requereu que a estagiária tivesse conhecimento do progresso das mesmas e das suas características típicas e atípicas na faixa etária dos 3, 4 e 5 anos. Nesse sentido, e respeitando o que a educadora cooperante definiu no Plano Curricular de Sala, a estagiária recorreu-se dos instrumentos de avaliação expostos no capítulo do Procedimento de Avaliação (Anexo XIV).

Outro dos instrumentos de avaliação usado nessa valência consistiu na construção de um portefólio de criança, trabalho esse solicitado pela supervisora de estágio, e que se tornou uma forma de evidenciar o crescimento/evolução da criança. A construção de tal instrumento incluiu diversos elementos, como amostras de trabalho, registos sistemáticos, relatórios narrativos, diários de aprendizagem, registos de caso, entre outros. Com base nessa informação, a criança incluída na construção desse instrumento compreende como cresceu e o que fez ao longo do ano letivo. (Anexo IX)

Na valência de 1º CEB, e como instrumento usado para avaliação diagnóstica, procedeu-se à elaboração de um Relatório Síntese de Resultados de Aprendizagem que contemplou as áreas de autonomia, cognição, motricidade e socialização, orientado pela supervisora de estágio, que tinha como objetivo levantar as dificuldades de aprendizagem de um aluno. Foram ainda elencadas um conjunto de recomendações no sentido de fazer um atendimento mais individual. (Anexo XXII)

Pode-se afirmar que produziu efeitos muito positivos, o que se verificou através da comparação do trabalho do aluno antes e depois da intervenção.

Face aos diferentes tipos de avaliação existentes, diagnóstica, formativa e sumativa, recorreu-se durante os estágios nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, a alguns instrumentos, já salientados no capítulo das Metodologias de Investigação. No entanto, é de salientar que na Educação Pré-Escolar são usadas duas modalidades da avaliação, diagnóstica e formativa, enquanto no 1º CEB, estas modalidades são complementadas com a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica permite entender o domínio dos pré-requisitos essenciais para a continuidade no processo de aprendizagem. Ferreira (2010) refere também que esta modalidade da avaliação permite classificar as crianças conforme os seus interesses, aptidões, background, personalidade e percurso de aprendizagem em relação a uma qualquer estratégia usada. No início dos estágios, a estagiária teve a preocupação de conhecer o grupo de crianças e de alunos e cada um em particular. Tal conhecimento foi proporcionado pelas conversas informais tidas com a educadora

e a professora cooperantes, fichas de anamnese e observações realizadas. Também se examinou os portefólios das crianças que continham os trabalhos que estas realizavam livremente e no caso dos alunos as fichas de trabalho feitas pelos mesmos. Após uma observação atenta e refletida sobre as crianças e alunos, foi possível concretizar as planificações, tendo sempre em conta o respeito pelos seus interesses e necessidades. No sentido de conhecer as competências adquiridas pelas crianças e alunos também foram concretizadas listas de verificação que permitiram perceber o nível que se encontram em termos de cumprimento das regras da sala, por exemplo.

“A avaliação na Educação Pré-escolar [e 1º CEB] 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.” (Ministério da Educação, 2011: 1) De facto, a avaliação formativa permite descobrir as dificuldades de aprendizagem e as falhas no processo educativo, tornando-se desta forma vantajoso para a criança/aluno e educador/professor. Ao longo do estágio nas duas valências, a avaliação das crianças foi realizada, essencialmente, com base na observação. Por conseguinte, foram recolhidas várias evidências através de registos fotográficos que mostram, por exemplo, as atividades realizadas na sala; registos de incidentes críticos que evidenciaram, por exemplo, o domínio sobre o grupo na EPE; conversas informais tidas com educadora e professora cooperante que permitiam perceber a evolução das crianças/alunos. Também foram criadas grelhas de avaliação das atividades, de forma a avaliar as aprendizagens alcançadas pelas crianças – no caso da EPE a avaliação da competência para recontar histórias, por exemplo, e do 1º CEB a avaliação das competências de leitura. Na valência de 1.º CEB, acresceu-se as fichas de trabalho. (Anexo XIX)

No contexto de 1º CEB, apesar de não ter existido oportunidade para criar fichas de avaliação mensais, a professora cooperante mostrou as fichas criadas para a concretização da avaliação sumativa. Após a correção das mesmas pela professora, teve-se consciência das dificuldades dos alunos já observadas e confirmadas nas fichas, fazendo com que as planificações elaboradas posteriormente a essas correções tivessem em atenção as dificuldades particulares de alguns alunos.

### **3. Análise Comparativa dos Contextos**

A concretização de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu adquirir a habilitação necessária para o trabalho nessas duas valências.

A fundamentação teórica recolhida, relativa às mesmas, e as experiências de estágio proporcionadas permitiram compreender que a existência de uma relação estreita entre educador-professor e professor-educador é importante para a continuidade do trabalho destes profissionais, contribuindo para a realização de um trabalho que se preveja eficaz, correspondendo às especificidades do grupo/turma.

O que se foi verificando ao longo da elaboração do presente relatório é que apesar de os contextos de Pré-Escolar e 1º CEB serem distintos, há muito em comum nos dois contextos. No aspeto legislativo verificamos que o Perfil Geral do Educador de Infância e Professor do 1º CEB é o mesmo (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto). No que diz respeito ao contexto organizacional a existência de um PE, RI, PAA é comum aos dois ciclos de ensino, embora os princípios orientadores de cada um tenham a ver com a sua singularidade, o que aliás é desejável atendendo à necessidade de responder às populações segundo as suas características. Aspeto muito presente no Decreto-Lei 75-2008 e que diz respeito à autonomia das escolas.

Verificou-se ainda a existência destes ciclos de ensino quer nas instituições privadas, quer nas instituições oficiais transformadas agora em agrupamentos que abrangem os diferentes ciclos de ensino desde a pré-primária.

Quanto à prática pedagógica será talvez aquela em que se sentiu uma maior diferença. Pareceu-nos que a obrigatoriedade do ensino a partir do 1º CEB, a existência de um programa que é avaliado quer local, quer oficialmente limita a prática. Tentou-se ao longo da elaboração deste relatório e, nos diferentes capítulos, estabelecer o paralelismo quer a nível de legislação, quer a nível de modelos, quer a nível de práticas pedagógicas. Esta reflexão estará ainda presente no capítulo seguinte destinado às Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas duas valências, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, teve-se a possibilidade de compreender a realidade com que o educador / professor se debate na sua prática pedagógica.

Através da pesquisa efetuada para fundamentação teórica deste relatório, foi possível entender que o trabalho de um docente implica muito mais do que saber “tomar conta de” crianças ou ter muita paciência para “lidar” com as mesmas. Um profissional eficaz usa a diferenciação pedagógica como parte integrante das suas práticas, compreende que cada criança/aluno é único e que, portanto, a sua metodologia deverá incentivar a participação do seu grupo/turma na busca do conhecimento.

Embora seja frequente ouvir-se a expressão “Eles são muito pequeninos, ainda não são capazes de fazer/perceber isso”, o educador/professor eficaz sabe que as crianças de uma determinada faixa etária apresentam certas características, mas que o conhecimento/experiências que cada uma transporta poderá permitir que o trabalho deste profissional de habilitação conjunta se torne mais interessante, porque mais abrangente.

Na prática pedagógica, verificou-se como é possível trabalhar áreas de conhecimento em Pré-Escolar, de tal forma desenvolvidas que algum tempo atrás se enquadravam nos Programas do 1º CEB. A título de exemplo lembram-se as atividades propostas a realização do jogo do dinheiro (Anexo XXIV) e o uso de frases/palavras que continham letras ainda não ensinadas (Anexo XX) foram possíveis de se executar face ao nível de desenvolvimento que as crianças/alunos se encontravam.

Como certos autores referem, a criança não é uma tábua rasa pelo que o trabalho a realizar deverá partir do que elas já sabem. Daí que a profissão docente exige um espírito aberto, uma formação constante e um conhecimento alargado.

A eficácia do ensino depende da competência do professor em “conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados (...) [e] trabalhar a partir das representações dos alunos.” (Perrenoud, 2000: 26). Uma das capacidades mais enfatizadas nas conversas informais tidas com a professora cooperante consiste na necessidade de promover as competências transversais estabelecidas nos Programas das Áreas Curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, as quais

acentuam a necessidade de os alunos apropriarem-se das habilidades necessárias para, por exemplo, resolver problemas.

Partindo desse pressuposto, um bom educador/professor deve apetrechar-se dos conhecimentos teóricos para a sua atuação, interligando o saber científico e o saber pedagógico, numa perspectiva de transmissão bidirecional do conhecimento. Em conformidade com a evolução nas perspectivas da pedagogia, a importância atribuída aos processos em detrimento dos conteúdos tornou-se maior. Mais do que ensinar/educar para, é necessário perceber que caminhos se deverão tomar, ou seja, que estratégias se deverão usar para que o objeto (aprendizagens/conteúdos) seja alcançado. Não descurando a importância de que se reveste o saber didático, este deve ser concomitantemente normativo e flexível, como forma de permitir a atualização e renovação profissional, o que tal implica o questionamento sistemático das práticas e concepções assimiladas. Seguindo esta ordem de ideias, a necessidade de existir um currículo flexível torna-se evidente, visto que o próprio ritmo de aprendizagem/ de condução das atividades desmorona um plano rígido, conforme se pôde verificar pela prática pedagógica.

Perante a necessidade de se assumir um papel reflexivo ao longo da atividade profissional, a estagiária vê-se refletida nas situações em que se valoriza

*“(...) o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática. (...) à visão tecnicista do profissional (...) sobrepõe-se a sua imagem como sujeito eminentemente reflexivo, que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas.” (Vieira, 1993: 23)*

Desta forma, é possível afirmar-se que um bom educador/professor serve-se da reflexão constante para perceber que metodologias se melhor adaptam a um determinado grupo/turma, bem como outros aspetos que o docente refletirá e considerará importantes para o seu desenvolvimento profissional e pessoal/social. Estes variam consoante a própria personalidade do docente que irá entender como necessidade a existência da mudança em determinadas estratégias, formas de estar, métodos de ensino/aprendizagem, ou inclusive de renovar a sua formação numa área específica como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Especial, Música, entre outros. Estas mudanças foram possíveis face aos comentários/observações obtidas pelas docentes cooperantes e, particularmente, supervisoras de estágio, que se realizaram de diversas formas, como o diálogo após as atividades/aulas supervisionadas e a análise introspectiva das mesmas muito importante para o crescimento profissional da estagiária.

Cada docente atua num contexto educativo sobre a perspectiva que entende como mais correta e adaptada para uma determinada situação. Essa perspectiva está intimamente ligada à sua própria personalidade que foi moldada à luz dos valores que lhe inculcaram pelo que na ótica de cada profissional o seu modo de educar/ensinar é o mais honesto. Como estagiária, e tendo em conta a formação inicial onde se encontrava, as práticas de supervisão implementadas pelos supervisores permitiram o desenvolvimento da autoconsciência acerca da performance no decorrer do estágio; tal tornou-se mais profícuo quando os docentes cooperantes assumiam um papel crítico relativamente à nossa prática pedagógica. Vieira (1993: 26) concretiza esta afirmação:

*“O modelo parte das teorias subjetivas (...) do formando – o professor ou o supervisor –, que incluem as suas crenças, opiniões, atitudes e valores, ou seja, o seu sistema apreciativo, modelizador das práticas educativas. Da interação entre o seu saber (...) e o ciclo «prática ↔ reflexão» resulta a reconstrução das suas teorias subjectivas e o desenvolvimento da sua competência profissional, meta final do processo de formação. Neste processo, a reflexão constituiu um instrumento-chave de teorização a partir da experiência e da reestruturação de saberes anteriores.”*

Na formação inicial de professores houve oportunidade de adquirir diversas competências face às experiências concretizadas no estágio, quer de maior duração no Mestrado, quer de curta duração na Licenciatura. Apesar de nesta última o papel da estagiária se centrar na observação primordialmente não participante, a possibilidade de se refletir sobre as práticas dos docentes tornou-se útil para entender melhor a forma de atuação de um profissional eficaz. Os estágios supervisionados por docentes foram, ainda mais, proveitosos pela possibilidade em perceber como atuar, o que corrigir na atuação e como ultrapassar obstáculos. Apesar da atuação da estagiária ser, particularmente, investigativa e experimental, a necessidade de formular hipóteses e as validar pela prática pedagógica foi evidente.

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, e formação contínua, o percurso iniciado pela estagiária continuará na ordem de um pensamento de crescimento profissional, visto que os conhecimentos a adquirir serão constantemente renovados e contextualizados da realidade em questão. Uma das informações que se mantém depois de um longo percurso académico consiste na ideia de que perante um determinado grupo/turma o educador/professor atua conforme as necessidades do mesmo pelo que as suas metodologias terão de ser ajustadas ao contexto em que se insere. A observação e a reflexão deverão, por isso, fazer parte da atuação do docente que refletirá em função dos conhecimentos que observa, supervisiona e regista. Torna-se, portanto, uma forma de definir objetivos, estratégias e prioridades para um

determinado contexto profissional. A evolução do docente passa, desta forma, pelas etapas de experimentação e de pesquisa.

Em detrimento dos métodos adotados pelos docentes, os objetivos perspetivam-se na mesma ótica, ou seja, têm em vista um final comum. Para tal, os alunos deverão apreender os métodos de estudo mais adequados para uma crescente autonomia das crianças/alunos. Estes deverão desenvolver esta competência que se traduzirá na crescente responsabilização pelas suas decisões pedagógicas (aprender porquê, como, quando, onde e o quê), o que implica uma distribuição ajustada dos deveres e direitos entre docentes e alunos. Tal autonomia repercute-se na capacidade de resolução de problemas. Nesta forma de pensamento, em que o aluno é visto como ser capaz e autónomo, ou seja, em que a pedagogia está verdadeiramente focalizada no mesmo, uma das principais competências do professor deverá consistir no exercício e capacidade investigativa na sala. O professor é visto, portanto, como agente da mudança e facilitador da aprendizagem. Essa tornou-se uma das capacidades mais desenvolvidas, ao longo do estágio, pela estagiária, visto que a necessidade de adequar as atividades ao grupo/turma em questão era grande.

Embora os primeiros tempos nos estágios realizados tenham sido, particularmente, de observação, a estagiária teve necessidade de realizar a caracterização dos contextos (Anexo II e IV) em Educação Pré-escolar, efetuados numa IPSS, e no 1º Ciclo do Ensino Básico, concretizados numa escola pública pertencente a um agrupamento. Para tal, urgiu a necessidade de consultar os documentos do regime de autonomia, gestão e administração das instituições, percebendo-se a especificidade de cada uma, inclusive do próprio trabalho como um todo.

Especificamente na Educação Pré-Escolar, o trabalho feito pela estagiária durante um semestre, realizado em parceria com a educadora cooperante, teve em conta as necessidades manifestadas pelas crianças e o seguimento das atividades que se iam realizando. Foi sentida alguma dificuldade na gestão do tempo, o que não possibilitou a consecução de todas as atividades e ideias pensadas.

Ao nível da instituição, os valores e ideais da mesma foram respeitados, de forma a trabalhar em harmonia com o definido e estabelecido no Regulamento Interno. Para colaborar na dinâmica institucional, também se realizou atividades para e com as crianças (Anexo XXIV) do Jardim de Infância e do CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres).

Relativamente à comunidade, nas comemorações do dia do pai e da mãe, e num dos dias da história (terça) os pais puderam participar nas atividades de sala,

realizando o que se tinha planeado previamente com a educadora (Anexo XXIV). Refletindo sobre estes aspetos concluiu-se que a atuação deveria ter sido feita de forma mais ativa e atenta, de forma a promover uma participação mais ativa dos encarregados de educação na vida escolar das crianças.

Reconhece-se a necessidade de refletir sobre a ação educativa como forma de perceber a evolução do empenho de um profissional, quer ao nível do que correu mal e do que deveria ter corrido melhor, por exemplo.

Num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária recorreu-se dos programas, metas para o planeamento das suas aulas, respeitando os objetivos que os alunos deverão alcançar num determinado ano de escolaridade. Para tal, foram cruciais os conhecimentos aprendidos ao longo da licenciatura em Educação Básica e posterior Mestrado. Desta forma, foi possível concretizar a intervenção educativa com os seus avanços e recuos. Quando se concluía que a capacidade de atuação já tinha sido compreendida ou bem concretizada, logo se apercebia perante as observações da supervisora e professora cooperante que havia alterações a realizar. Embora tais observações tenham sido entendidas numa posterior retrospeção crítica, a estagiária tentou durante o seu estágio na valência do 1º CEB, intervir conforme as expectativas da professora cooperante, supervisora de estágio e das necessidades dos alunos.

Além de documentos como o Programa do 1º CEB e Programas das Áreas Curriculares, a pesquisa de atividades diversas e divergentes, bem como adaptadas ao 1º ano de escolaridade, implicou a leitura de outros documentos facultados pela DGE (Direção-Geral da Educação), tais como as brochuras para Português, Matemática e Estudo do Meio, assim como de outros que permitissem a realização de um trabalho que fosse também de encontro à necessidade de usar a criatividade e inovação na forma de atuar da estagiária, que se coaduna com a forma como considera ser a sua maneira de ensinar.

Embora os conhecimentos teóricos já permitam conhecer o processo educativo usado por um docente, para a intervenção educativa esses conhecimentos foram usados no sentido de concretizar a planificação, a ação e a avaliação. Para o primeiro, criou-se um modelo de planificação, grelhas, que foi sendo alterado consoante as sugestões dadas pela professora cooperante. Esse modelo incluía a área curricular, conteúdos, tópicos/subtópicos/capacidades transversais, objetivos, metas curriculares, percurso de aula, recursos materiais e avaliação, como se poderá verificar no Anexo XX. A aplicação das planificações começou por se concretizar somente em alguns dias, intercalado com o par pedagógico, sendo posteriormente em semanas

completas. Uma das aprendizagens decorrentes da atuação da estagiária consistiu no entendimento de que, independentemente do esforço do professor, o aluno não assimila o que se esforça por transmitir se o mesmo não for implicado no seu processo de aprendizagem. Além disso, a motivação e persistência no mesmo trabalho só se manterá se o aluno der relevância ao mesmo para algum propósito seu.

O facto de os alunos com a mesma faixa etária assumirem graus de complexidade diferentes, no que toca à organização e diferenciação cognitivas, faz com que o trabalho do docente seja direcionado para o nível em que os mesmos se encontram. Nesta perspetiva, o educando/aluno deve ser encarado

*“enquanto conjunto de funções intelectuais, afectivas e motoras que coexistem ao mesmo tempo. Os processos cognitivos de construção de saber não podiam ser desligados dos processos motivacionais de natureza afectiva e das aplicações respectivas na sala de aula. Por outro lado, ao falar do carácter dinâmico e activo da relação, vimos que esta pessoa em formação não era uma pessoa singular ou isolada na construção do saber.”* (Sousa, 2000: 189)

Outro dos aspetos a salientar é a necessidade de compreender e respeitar a continuidade pedagógica, que foi entendida com o exercício da prática. Face à concretização de um estágio com crianças de 3, 4 e 5 anos, e no estágio posterior com alunos de 5 e 6 anos não se sentiu diferença quanto às características cognitivas, físicas e psicológicas dos alunos em questão.

No final deste percurso coloca-se a questão: Qual o sentido do profissional de habilitação conjunta?

Faz sentido acompanhar as crianças desde o Jardim de Infância até ao final do 1º ciclo?

Respondendo a estas questões e tendo em conta a experiência vivida em dois contextos diferentes, com realidades distintas, faz todo o sentido dado que o mesmo profissional pode acompanhar as mesmas crianças durante um período muito importante nas suas vidas, para o seu crescimento pessoal e académico.

Tendo por base os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos no decorrer da licenciatura e neste mestrado, parte-se do pressuposto de que a criança é um ser único, com ritmos de desenvolvimento e aprendizagem próprios e portanto quem melhor do que um profissional que conhece desde o início as suas potencialidades, as suas fragilidades, para dar continuidade pedagógica a um trabalho que embora exiga tanto de nós, é tão desafiante e tão gratificante.

Para finalizar é de salientar que o conhecimento adquirido acerca dos modelos e pedagogias existentes e sua observação na prática, bem como do processo educativo (observar, planear, agir e avaliar) tornaram-se uma mais-valia para o crescimento profissional da estagiária. Além disso, o conhecimento e a

contextualização dos locais, o conhecimento das crianças e dos alunos em geral e em particular permitiram entender a necessidade de conhecer os contextos, bem como as crianças/alunos com que se contacta. Face ao pouco tempo de estágio o trabalho realizado, no 1º CEB, com um aluno não permitiu estender esse trabalho a outros alunos.

Independentemente das especificidades de cada modelo, ao nível da organização da sala por exemplo, enquanto profissional de habilitação conjunta em EPE e 1º CEB, considera-se que os contextos, aprendizagens das crianças/alunos, experiências a proporcionar farão com que se adapte da melhor forma à realidade com que se irá deparar.

Ao nível de projetos e do trabalho interdisciplinar considera que estes serão dois dos aspetos a ter em conta para um eventual trabalho de sala mais rico e promissor.

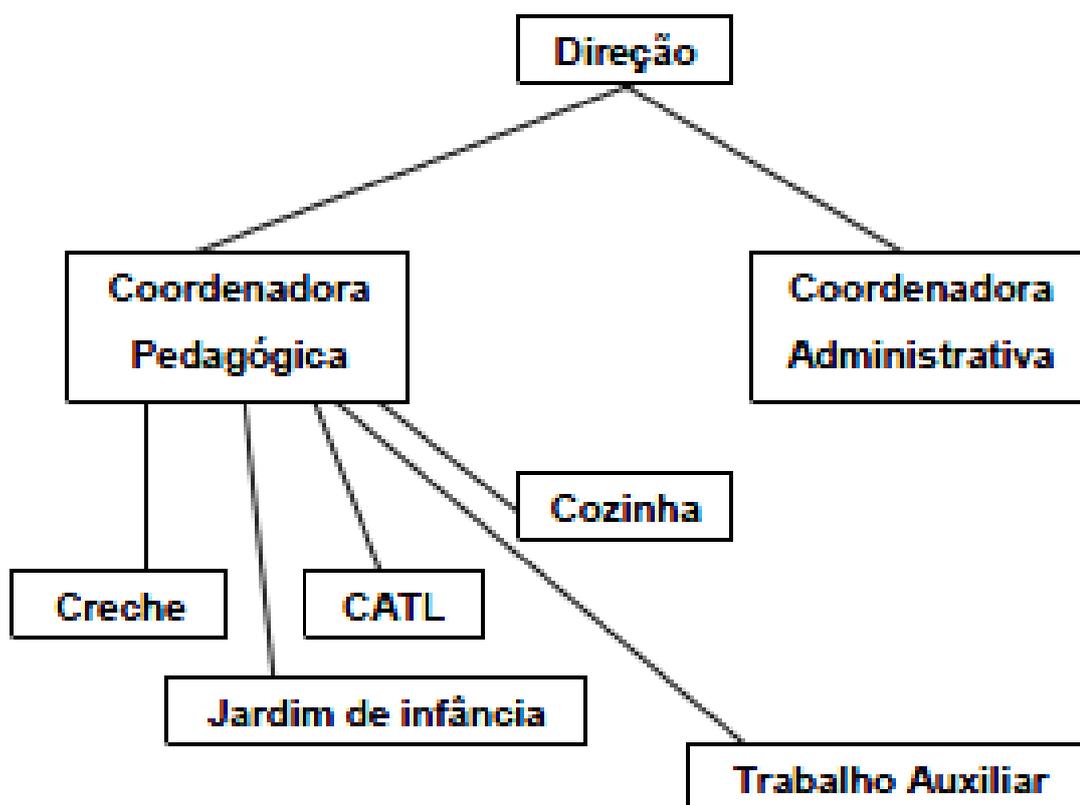
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, Marguerite (1999), *As Pedagogias da Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget
- BAIRRÃO, Joaquim (1995), *A Educação Pré-escolar na União Europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educação
- BRAMÃO, Beatriz, GONÇALVES, Daniela, MEDEIROS, Paula (2006), “Rotinas na Aprendizagem”, in *Cadernos de Estudo*, N.º4, Porto, ESE de Paula Frassinetti
- CABANAS, José (2002), *Teoria da Educação - Concepção Antinómica da Educação*, Lisboa, Edições ASA
- FERREIRA, Carlos (2010), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto, Porto Editora
- FREIRE, Teresa, ALMEIDA, Leandro (2008), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Braga, Psiquilíbrios
- GOUVEIA, João (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didáctico para Formadores*, Braga, Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David (1997), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia (1997), *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- LANDSHEERE, Viviane (2005), *Educação e Formação: Ciência e Prática*, Lisboa, Edições ASA
- MARQUES, Ramiro (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa, Editorial Presença
- MÁXIMO-ESTEVES, Lídia (2008), *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, Porto, Porto Editora
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*, DR: I Série, pp. 670-73
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Éscolar*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto*, DR: I Série, pp. 5572-75
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012), *Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho*, DR: I Série, pp. 3340-64
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DE ESPANHA (1994), *Declaração de Salamanca*, UNESCO
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Direção-Geral da Educação (2012), *Metas de Aprendizagem – Área do Conhecimento do Mundo*

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011), *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011
- MOREIRA, Susana Cristina Leite (2009), *A Relação entre Hiperactividade, Motivação e Sucesso Escolar* [Documento policopiado], Porto, Trabalho de projeto não editado
- MORGADO, José, PARASKEVA, João (2000), *Currículo: Factos e Significações*, Lisboa, Edições ASA
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora
- PAPALIA, Diane, OLDS, Sally, FELDMAN, Ruth (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa, Mc Graw-Hill
- PARENTE, Cristina, “Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora
- PERRENOUD, Philippe (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed
- PINTO, Maria Joana Teixeira, FIGUEIREDO, Óscar Manuel da Fonseca (2008), *Implementação de um Sistema Organizativo: as Actividades de Enriquecimento Curricular numa Escola Actual* [Documento policopiado], Porto, Trabalho de projeto não editado
- ROLDÃO, Maria do Céu (2010), *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão
- SANTANA, Inácia, “Práticas Pedagógicas Diferenciadas”, in NIZA, Sérgio (dir.) (2000), *Escola Moderna*, Lisboa, Movimento da Escola Moderna
- SERRA, Célia (2004), *Currículo Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular 1º Ciclo Ensino Básico*, Porto, Porto Editora
- SOUSA, Jesus (2000), *O Professor como Pessoa – A dimensão pessoal na formação de professores*, Lisboa, Edições ASA
- SPODEK, Bernard, SARACHO, Olivia (1998), *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*, Porto Alegre, Artmed
- TEIXEIRA, Ana Cristina (2008), *Um novo olhar sobre a colaboração escola/família* [Documento policopiado], Porto, Trabalho de projeto não editado
- TUCKMAN, Bruce (2000), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- VALENTE, Bartolomeu (1990), *Educador Ou Professor?*, Lisboa, Livros Horizonte
- VASCONCELOS, Teresa (coord.) (2012), *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*, Lisboa, Direcção-Geral da Educação
- VIEIRA, Flávia (1993), *Supervisão: uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Lisboa, Edições ASA
- ZABALZA, Miguel (1992), *Didáctica da Educação Infantil*, Lisboa, Edições ASA
- ZABALZA, Miguel (2000), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Lisboa, Edições ASA

# ANEXOS

**ANEXO I:**  
ORGANIGRAMA DA INSTITUIÇÃO S



**ANEXO II:**  
CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO S

A Associação S, Jardim de Infância Z, local onde foi realizada a prática pedagógica, é uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, tal como é referido no Regulamento Interno da instituição. Para além dos fins pedagógicos que persegue, pretende promover o respeito pela diversidade de culturas, proporcionar aprendizagens significativas e diferenciadas, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, estimular a expressão e comunicação, facultar o sucesso na aprendizagem, assegurar o bem-estar e segurança da criança, criar relações de interações com a comunidade, bem como despistar inadaptações e necessidades educativas especiais, tal como comprovamos nos Projetos Curriculares de Sala. Porém e apesar de ser uma instituição particular, conta com subsídios estatais, nomeadamente da Segurança Social, cujo objetivo é assegurar a contínua e progressiva qualidade da ação educativa da instituição. Assim, tem em vista que as pessoas com menos possibilidades sejam felizes, integradas na sociedade, promovendo o respeito pelos direitos das crianças, segundo a Moral Cristã, conforme é mencionado no Regulamento Interno do jardim de infância Z.

Localizada no concelho do Porto, a instituição encontra-se numa zona com boa acessibilidade e bem provida ao nível dos transportes públicos, nomeadamente metro, autocarros e táxis, assim como os principais serviços da cidade, por exemplo o comércio.

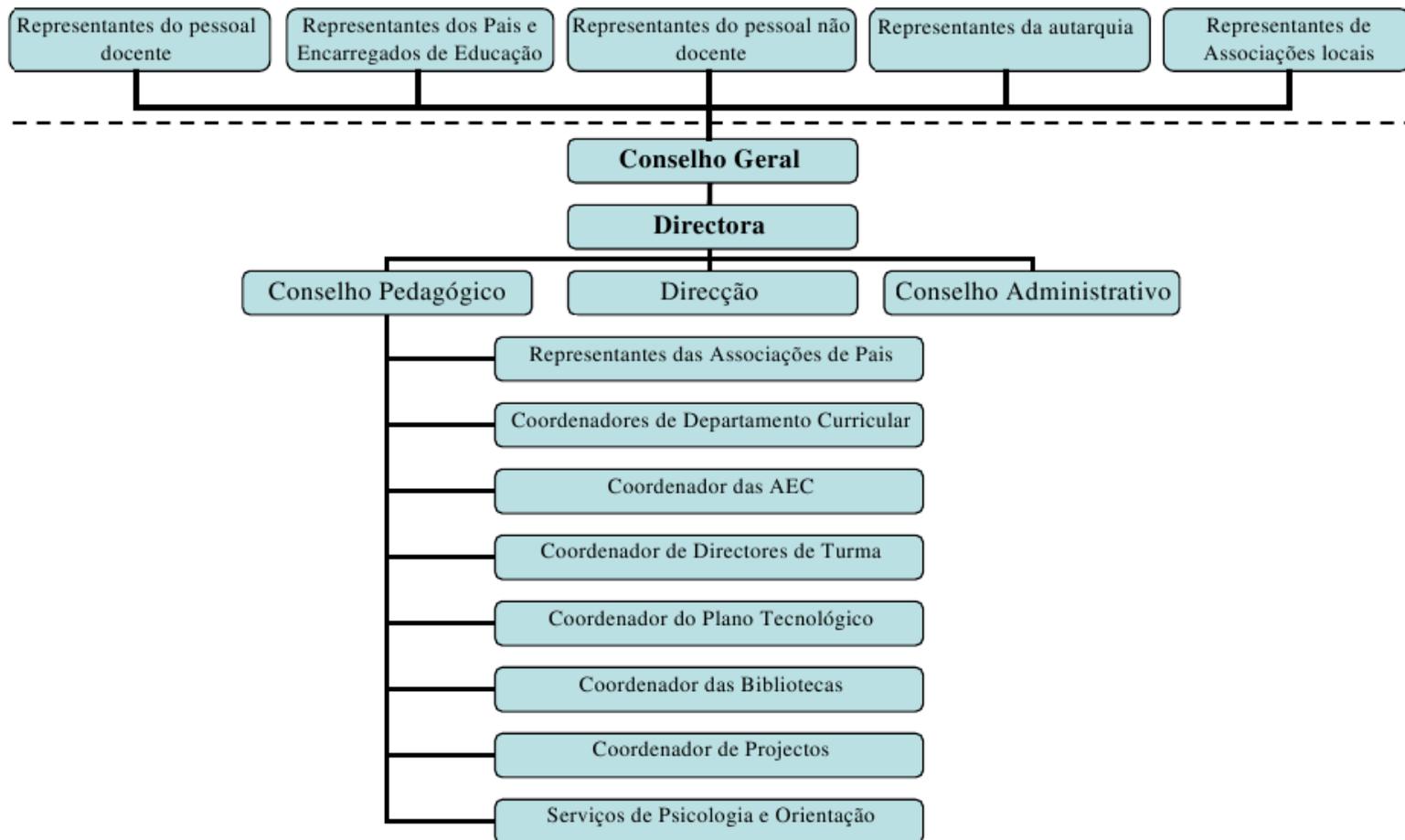
A Associação está instalada num edifício antigo, onde se situam as valências de creche, Jardim de Infância e CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres) com cerca duzentas de crianças entre os três meses e os doze anos de idade. Possui um espaço interior extraordinariamente amplo, pois tem dois pisos e uma cave que se encontra, de um lado, com um serviço ao dispor da sociedade, e do outro lado a cozinha. No rés-do-chão existem três salas de atividades pedagógicas, um refeitório, uma sala de apoio ao refeitório, instalações sanitárias para crianças e para adultos, refeitório para adultos, a secretaria, a sala de direção, uma capela e uma sala da coordenadora pedagógica. Neste piso existe ainda um polivalente que funciona como área de acolhimento, de expressão motora e sala de televisão, bem como um recreio ao ar livre partilhado pela creche e pelo Jardim de Infância. No piso superior funciona a creche, e por isso contém um dormitório e casa de banho. Ainda no mesmo piso, mas do outro lado, existe mais uma sala de atividades pedagógicas, a sala de música que serve ao mesmo tempo para a realização de reuniões entre a equipa pedagógica e os vestuários dos adultos. Já no piso inferior lateral, funciona o CATL com um recreio amplo, contemplado de balizas, cesto de basquetebol e matraquilhos, casas de

banho e salas de arrumação. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Capítulo V, artigo 44.º), “Constituem recursos educativos todos os meios e materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.” Desta forma, as diferentes divisões da instituição e as especificidades de cada uma das mesmas, torna este espaço mais enriquecedor e possível para a concretização de atividades pedagógicas relacionadas com a sala e/ou instituição, bem como o desenvolvimento das finalidades defendidas por essa.

Para um bom funcionamento da instituição, existe uma direção composta por uma coordenadora administrativa e uma coordenadora pedagógica, cuja função é supervisionar a creche, o Jardim de Infância, o CATL, a cozinha e o trabalho auxiliar. A equipa pedagógica é constituída por sete educadoras e dez auxiliares da ação educativa, tal como se pode verificar no organigrama do documento consultado.

Relativamente ao horário e rotinas de funcionamento, a instituição estabelece um horário compreendido entre as 7:45h e as 19h, sendo as 19:30h o horário limite de funcionamento. O período de almoço faz-se entre as 11:30h e as 12:15h e o horário de lanche entre as 15:45h e as 16h. O restante tempo destina-se às atividades sociopedagógicas, ao recreio e ao prolongamento / atividades extracurriculares. Por fim, e através de observações e conversas informais, pudemos constatar que o Jardim de Infância Z tem parcerias com algumas instituições, como a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Universidade Lusófona, a Escola EB1 das Fontainhas, o Jornal de Notícias e a Horta Pedagógica da Quinta do Covelo.

**ANEXO III:**  
ORGANIGRAMA DA INSTITUIÇÃO C



**ANEXO IV:**  
CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO C (BREVE EXCERTO)

No Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho, considera-se que o “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.” A Escola X pertence a um Agrupamento do concelho do Porto que inclui as valências de Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, tal como o comprova o Projeto Educativo do respetivo Agrupamento. A formação do agrupamento de escolas obedece aos critérios de constituição de trajetos escolares integrados, da articulação curricular entre os níveis e os ciclos educativos, da contiguidade geográfica e da reestruturação da rede educativa, conforme se encontra estabelecido no artigo anterior.

Segundo o Decreto-Lei referido precedentemente, os órgãos de administração, gestão e direção dos agrupamentos de escolas são o Conselho geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, os quais estão contemplados no organigrama do Agrupamento. O Conselho Geral define-se como o órgão de gestão de um estabelecimento de ensino, presidido pelo diretor, do qual fazem parte os representantes dos docentes e pessoal não docente, dos pais, dos encarregados de educação, dos alunos, do concelho e da sociedade local. As tarefas do respetivo Conselho consistem em estabelecer, aprovar, desenvolver e avaliar as diretrizes comuns da escola a nível administrativo e de gestão. “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas (...) nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.” Ao mesmo compete aprovar os documentos que regulamentam a administração e gestão das escolas, desempenhar as competências legadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal, etc. “O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas”, particularmente nos âmbitos pedagógico-didático, do acompanhamento e orientação dos alunos e da formação inicial e frequente dos docentes e pessoal não docente. Este Conselho deve, por exemplo, adotar os manuais escolares depois de escutados os departamentos curriculares, fomentar as iniciativas de índole formativa e cultural, entre outros. O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em assunto administrativo-financeiro do agrupamento de escolas, pelo que as suas competências abarcam, particularmente, a gestão financeira do mesmo.

**ANEXO V:**

CARATERIZAÇÃO DO GRUPO (SALA DOS 3, 4 E 5 ANOS)

É importante que o educador que trabalha regularmente com as crianças tenha um conhecimento aprofundado sobre as mesmas, tanto a nível socioeconómico como cultural, para que a sua intervenção se baseie nas necessidades e interesses dos educandos a nível individual e coletivo. Ao planificar as atividades pedagógicas, o educador deve também conhecer as características evolutivas da faixa etária do seu grupo. Mesmo havendo variações, há várias características que são comuns às crianças de 4 e 5 anos. Por outro lado, é importante ter em conta que todo o processo de desenvolvimento implica um processo pessoal, cumprindo etapas.

A sala dos mistos é constituída por 20 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. No início do mês de março, entrou uma criança nova vindo recentemente da Índia. O restante grupo aceitou a sua chegada, ajudando-o na sua integração quer no recreio, quer nas brincadeiras. Quanto ao grupo em geral, o sexo feminino é predominante nesta sala. Na minha opinião, a existência de um equilíbrio de géneros na mesma sala é relevante para a socialização entre pares. As crianças aprendem a conviver e a respeitar-se umas às outras, existindo claramente uma diferenciação entre as meninas e os meninos a nível de brincadeiras, pensamentos, atitudes e formas de estar.

A maioria das crianças têm, atualmente, 5 anos e as restantes têm 4 anos, visto tratar-se de uma sala de mistos. Face às diferenças entre as crianças de 4 e 5 anos ao nível da linguagem e do pensamento, bem como das competências a atingir nestas faixas etárias, as atividades necessitam de ser diferentes e, em alguns casos, direcionadas só para um determinado grupo de crianças.

Pela visualização do Projeto Curricular de Sala, apercebi-me que 7 crianças têm um irmão e que os restantes são filhos únicos. Este dado, na minha opinião, é relevante uma vez que através dele podemos verificar se as crianças têm, em princípio mais presente o valor da partilha e da interajuda, comum entre irmãos. Estes valores morais e sociais, referidos anteriormente, ajudam a que as crianças se integrem mais facilmente, sejam mais sociáveis e menos egocêntricas. No entanto, estas afirmações não implicam que as restantes crianças, que são filhos únicos, não tenham estas características, tendo em conta que isso varia de criança para criança, da sua personalidade e nível de desenvolvimento. As disputas entre irmãos e a sua posterior resolução também podem ser vistas como oportunidades de socialização, nas quais as crianças aprendem variados princípios morais. Estas pequenas disputas podem ajudar a criança desde cedo, a lidar com o sentimento de frustração ajudando-a a

perceber também que existem situações na vida em que se ganha e outras em que se perde.

## **CONHECIMENTO FAMILIAR**

Através da análise das fichas de inscrição das crianças, pude-me aperceber das características socioeconómicas e culturais das crianças da minha sala.

Pude verificar que as crianças vivem, na sua grande maioria, com o pai e a mãe (e irmãos, quando os têm). Quatro crianças têm dois agregados familiares ou mais – em que as crianças estão com outros membros da família aos fins de semana ou com um pai à vez. Duas crianças têm famílias alargadas, visto que vivem com pais, irmãos e outros familiares, enquanto uma só vive com a mãe todos os dias. Por fim, também verifiquei que outra criança tem a família recomposta, tendo em conta que vive com o pai, madrasta e meia-irmã. Estes dados, na minha opinião, são importantes uma vez que através deles podemos compreender em que meio as crianças estão inseridas. Na minha opinião, a partir dos meios familiares em que as crianças estão inseridas, estas adotam determinados comportamentos/atitudes face às relações que estabelecem com os familiares e ao ambiente gerido em casa. Serve o exemplo do Dia do Pai e da Mãe, que exigem “sensibilidade” ao nível da forma de abordar estes dias com as crianças. Além disso, os meios referidos necessitam também ser tidos em conta na planificação.

A maioria dos pais (pais e mães) tem idades entre os 30 e os 40 anos. Este facto resulta provavelmente do desejo de inserção da mulher no mercado de trabalho adiando assim o alargamento da sua família, reflexo da sociedade atual. Pude, também, verificar que existem cinco pais com idades entre os 20 e os 29 anos e um pequeno número de pais com idades superiores a 40 anos. É importante verificar as faixas etárias dos pais das crianças porque o facto de existirem gerações diferentes pode resultar numa distinta transmissão de ideias, valores, atitudes e forma de estar na vida e na sociedade.

Quanto ao nível de instrução dos pais das crianças desta sala, pude concluir que a maioria dos pais concluiu o 9º ano (10) e o ensino secundário (16). Os restantes (5) apenas concluíram o 2º ciclo, havendo uma minoria que apenas possui o 4º ano (3) ou tem bacharelato/licenciatura (4). Estas informações estão relacionadas com as profissões que estes pais exercem. Pude verificar que apenas 6 pais estão em situação de desemprego, estando os restantes efetivos nos seus empregos ou em

contrato. As profissões são bastante divergentes; existem pais que trabalham em lojas, supermercados ou restaurantes, bem como uma psicóloga, músico, fotógrafa, arquiteto, cabeleireira, esteticista. É importante conhecer as profissões dos pais, uma vez que, nos podem ser bastante úteis para posteriores atividades que possam ser desenvolvidas na sala com a cooperação dos pais. Também é importante referir que as experiências e partilhas que os pais podem transmitir às crianças acerca da sua profissão podem ser também muito ricas devido ao facto de terem profissões diferentes.

A grande maioria das crianças (18) deste grupo reside num apartamento e as duas restantes vivem numa moradia. Todas as crianças, no geral, demonstram um grande interesse em usufruírem do recreio para brincarem diariamente. É notório um maior entusiasmo de algumas crianças que habitam num apartamento, uma vez, que têm naquele momento uma oportunidade para usufruírem do espaço exterior e de todas os utensílios que possui.

A maioria das crianças é detentora de quarto próprio (12 crianças), enquanto as restantes partilham o quarto com os irmãos e 3 destas a cama. Estes dados são importantes para análise, uma vez que, o facto de as crianças possuírem um quarto próprio estimula-as, no que concerne, à organização e arrumação do espaço e lhes é inculcido o sentido de responsabilidade a nível da organização e conservação dos materiais. Estes aspetos, se forem trabalhados em casa, depois são transferidos para o jardim-de-infância pois, estas crianças, começam a ter mais cuidado com os materiais/brinquedos, como os arrumam e organizam, inculcando inconscientemente todos estes ideais às outras crianças.

A maioria das crianças (15) reside nas freguesias do Bonfim, Cedofeita e Santo Ildefonso, as quais se situam próximas da zona da instituição. As outras crianças vivem em Vila Nova de Gaia ou Maia. Tornou-se, portanto, oportuno realizar a análise destes dados, uma vez que o tempo de deslocação das crianças casa–infantário é uma importante condicionante para o aproveitamento das crianças durante o dia no jardim de infância.

A análise do número de horas que as crianças permanecem na instituição permitiu-me concluir que uma grande maioria de crianças fica entre 8 e 10 horas na instituição (entre as 8h e as 19h). Tornou-se pertinente analisar o número de horas que as crianças passam no jardim-de-infância, pois esse facto influencia a sua disposição nas rotinas do dia-a-dia. Além disso, é compreensível esta situação tendo em conta o horário de trabalho dos pais.

Tendo verificado a presença de crianças cuja nacionalidade dos pais é de origem asiática – China, Turquia e Índia (4), e pela análise das fichas de anamnese, apercebi-me que estas falam a sua língua materna em casa com os pais e no jardim-de-infância o português, à exceção de uma criança que veio recentemente da Índia e ainda não domina a língua portuguesa. Com os pais desta última criança há necessidade de se falar em inglês. Estas características – típicas de crianças bilingues – fazem com que o educador trabalhe a linguagem de uma forma mais cuidada e atenta e utilize estratégias que impliquem as participações e o incentivo das crianças às mesmas. Na minha sala é possível verificar que os restantes membros, cuja nacionalidade dos pais é portuguesa, também se interessam por ajudar e cooperar tais crianças nos diferentes trabalhos e atividades a realizar.

A par da questão da língua, existem outras características que condicionam o tipo de alimentos que podem comer e as festividades da instituição em que participam, como por exemplo a F. não pode comer carne de porco (aspeto que é tido em conta na escolha das receitas a utilizar para a culinária), o D. e a L. comem com pauzinhos em casa (o que se evidencia na forma como a comida é pegada com os talheres – uma boa parte desta acaba por sair do prato, havendo uma ajuda mais atenta a estas crianças), o H. só conseguia comer com facilidade alimentos salgados pelo que o sal era um dos produtos usados no seu prato e que foi retirado aos poucos (face às questões de saúde) e o R. não participa na festa de Natal, Páscoa e dia da missa por ser de uma religião diferente (mas desconhecida pela estagiária).

## **CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-REAL**

### **ÁREAS OBSERVADAS**

“As actividades são estruturas de currículo com final em aberto que propiciam oportunidades de aprendizagem para as crianças.” (Spodek e Saracho, 1998: 124) Como tal, estas devem ser variadas e adequadas à respetiva faixa etária. É visível a autonomia das crianças na realização dos trabalhos e a compreensão do número limite das mesmas nas diversas áreas.

De seguida, refiro as áreas verificadas na minha sala e as observações feitas na mesma.

Na Área dos jogos, as crianças têm experiências de aprendizagem como “explorar novos materiais, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões.” (Hohman, 2009:199).

Na Área das construções as crianças inicialmente começam por utilizar os brinquedos lá presentes e depois começam a representar situações/objetos do dia-a-dia e “Na medida em que as crianças brincam, quer sozinhas, quer com outras, os educadores identificam e apoiam as suas actividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e “faz-de-conta”” (Hohman, 2009: 184). Através da observação como instrumento de avaliação, verifiquei que, por exemplo, as crianças com os brinquedos existentes nesta área criavam garagens, parques de estacionamento, pequenas quintas ou casas. Usualmente, verifica-se que as crianças brincam com mais um ou dois amigos, imitando e fingindo situações, por exemplo, de utilização da garagem para estacionar os carros de brincar que serão dos pais ou educadores.

Na Área da casinha as crianças imitam a vida de casa, apropriando-se o mais alto do papel de pai, a menina mais alta representa a mãe e os outros dois mais pequenos geralmente encarnam o papel de filhos. As crianças encarnam estes papéis plenamente sendo importante para elas, porque

*“representam também acontecimentos que experienciaram ou de que ouviram falar – visitar um dentista, ir à sala de um hospital, mudar de casa, ir às compras, falar ao telefone (...) ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. (Hohman, 2009: 187 e 188)*

O educador percebe muitas vezes neste tipo de brincadeiras o desenvolvimento da criança, a percepção que esta tem sobre o mundo que a rodeia, a relação que esta tem com os seus amigos, em trabalhos que exigem a cooperação. Segundo Figueiredo (2010), na faixa etária dos 3/ 4 anos as crianças passam pouco tempo em jogos solitários, necessitando da presença do amigo – embora continuem a ser egocêntricas. Esta presença permite às crianças descobrirem-se a si próprias. É também nesta etapa que as crianças conseguem explicar-se e dizer o que estão a fazer. Quanto às crianças de 5 anos, estas tornam-se mais amistosas e sociáveis. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças tendem a imitar a realidade de uma forma mais perfeita, inculcando algumas regras na brincadeira e uma combinação prévia dos papéis a atribuir a cada amigo.

Na sala dos mistos, as crianças de 4 anos encontram-se a trabalhar e/ou brincar juntamente com as outras crianças, estando raramente sozinhas. No entanto, poucas vezes se verifica comportamentos de egocentrismo por parte das crianças

desta faixa etária. O que se verifica, na maioria dos casos, é a necessidade da presença do adulto para a resolução dos conflitos gerados, nalgumas brincadeiras ou trabalhos. Relativamente às crianças de 5 anos, noto que as mesmas são menos hostis nas brincadeiras em grupo, dispensando a interferência dos adultos na resolução de problemas ao invés dos conflitos.

A Área da pintura e a Área de desenho são áreas de interesse para as crianças, possibilitando o desenvolvimento da motricidade fina, da criatividade e também são úteis para o educador avaliar a forma como estas interpretam a realidade, como evoluem e são registos importantes das suas aprendizagens. Na faixa etária dos 3 aos 4 anos, as crianças imitam com facilidade os movimentos dos outros, mostrando-se espontâneas e desembaraçadas. Além disso, são capazes de sentir prazer em desenhar, sendo os seus desenhos reconhecíveis, bem como utilizar o pincel para pintar. A partir dos 5 anos, a exploração sensorial e motora acentua-se e as ações são orientadas para um resultado concreto. É nesta fase que as crianças manejam com mais segurança o lápis e decisão. (Figueiredo, 2010) Na minha sala é possível verificar através dos comportamentos/atitudes das crianças as características mencionadas anteriormente.

Por último, na Área da Biblioteca, as crianças com base nas ilustrações das histórias recontam o conto aos seus colegas.

*Aqui as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens (...) para muitas crianças esta área é um espaço agradável onde podem ver livros e revistas, sozinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta. (Hohmann, 2009: 202)*

Aos 3/ 4 anos, as crianças têm grande curiosidade pelo mundo que as rodeiam, querendo saber o “como” e o “porquê” das coisas. Na realização de atividades as crianças são capazes de seguir instruções ou de regular as mesmas por iniciativa própria. Tendo em conta a especificidade de cada uma das crianças da sala dos mistos, algumas destas não mostram curiosidade em perguntar ou saber o “porquê” das coisas. Tal curiosidade é mais evidente nas crianças com mais de 5 anos. Por exemplo, na visualização do corpo humano em 3D, as crianças de 5 anos como a A., a S., a N. e o G. mostraram o seu interesse e curiosidade por este tema através das perguntas que iam realizando como “Que órgão é aquele?”, “Para que serve isto?” e “Onde está o estômago?”. É nesta última faixa etária que as mesmas desenvolvem a habilidade de pensar sobre o que estão a fazer, tornando-se realistas e atentas. A linguagem utilizada torna-se mais compreensível e coerente face a um pensamento mais complexo. Uma das características evidentes quer nos 3/ 4 anos, quer nos 5 anos é a necessidade de experimentar para compreender, embora os mais velhos

sejam capazes de compreender os factos com base nas explicações dos adultos. (Figueiredo, 2010) Na visualização do planisfério e do globo para saber que existem diferentes formas de representação da terra, as crianças como a R., a R., o D. e a V., por exemplo, demonstraram ter dificuldade em perceber que a China fica muito longe de Portugal, tal como reparei com a seguinte informação, R: “A China fica perto. São andamos três dedos para chegar lá.” – colocando os dedos no globo; Estagiária: “Hummm, então R. para visitares o teu pai que vive na França qual é o meio de transporte que utilizas para lá chegar?”; R: “Eu vou de avião.”; Estagiária: “E demoras muito ou pouco tempo?”; R: “Demoro muito tempo.”; Estagiária: “Para chegares a França andas mais ou menos 1 hora de avião, para chegar à China demoravas muito mais tempo.”; R: “Então a China fica longe.”

## **COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS**

Através das observações/atividades e avaliações realizadas pude verificar que as crianças já adquiriram várias competências relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Na generalidade, e relativamente à área do Conhecimento do Mundo, as crianças, da sala dos mistos, são capazes de distinguir unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, ano); nomear, ordenar e estabelecer sequências de diferentes momentos da rotina diária; reconhecer momentos importantes de vida pessoal e comunidade; identificar-se, reconhecendo as suas características individuais; distinguir diferentes partes da planta.

Quanto à área de Formação Pessoal e Social, as crianças realizam, sem ajuda, tarefas indispensáveis ao dia a dia (à exceção de apertar os atacadores); identificam os diferentes momentos da rotina diária; encarregam-se das tarefas que ficaram responsáveis; expressam as suas ideias; partilham brinquedos; demonstram comportamentos de ajuda; colaboram e pedem para colaborar em atividades de pequeno e grande grupo; manifestam respeito pelas culturas dos outros.

No que diz respeito ao domínio das expressões, as crianças são capazes de representar histórias, temas, entre outros através do desenho ou pintura; produzem plasticamente de modo livre ou mediado; emitem juízos sobre os seus trabalhos; interagem em atividades de faz-de-conta; contam e recriam histórias; cantam canções utilizando a memória.

No que concerne à linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças são capazes de produzir rimas; segmentar silabicamente as palavras; reconhecer letras do seu nome noutras palavras; escrever o nome; recontar histórias ouvidas ler; recitar poemas, rimas e canções.

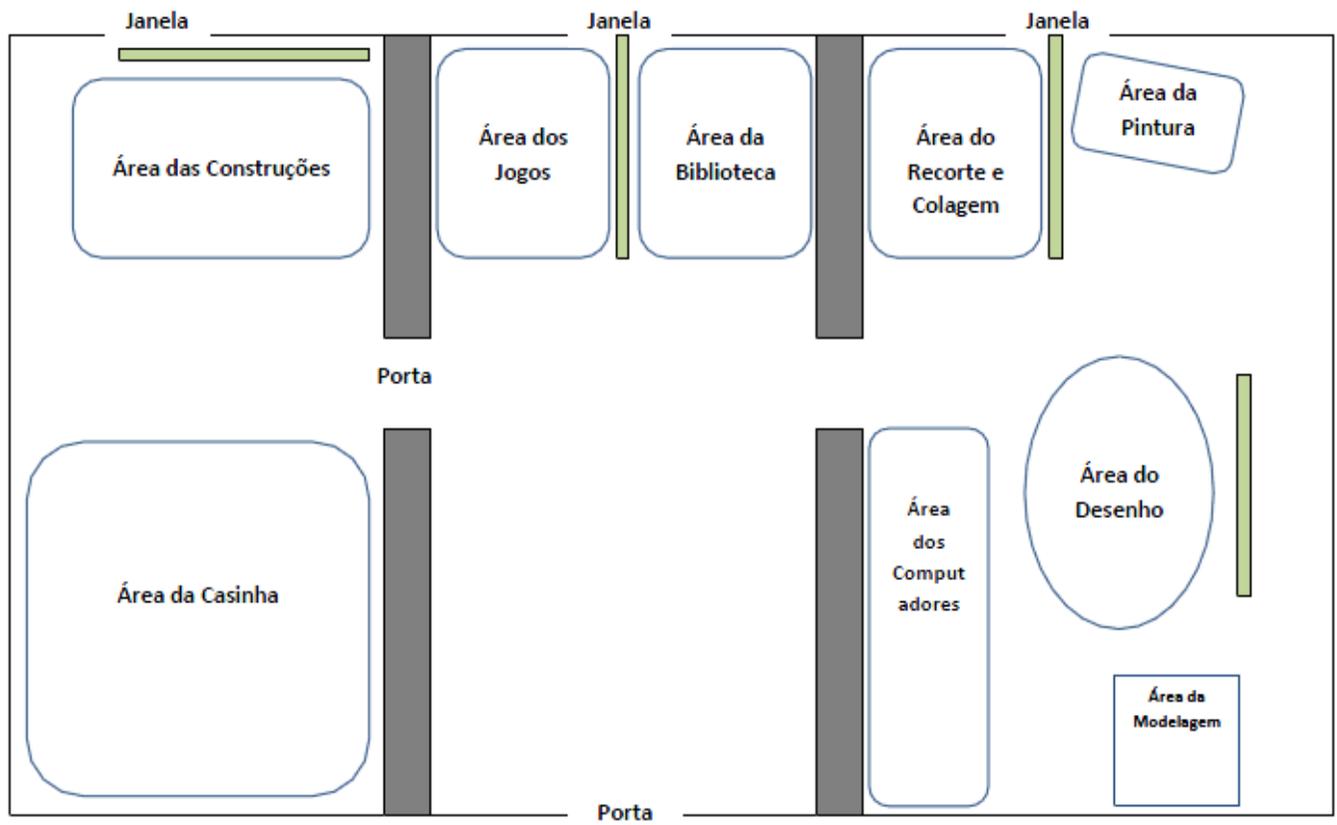
Relativamente à Matemática, as crianças contam com correção até 10 objetos do dia a dia; ordenam temporalmente acontecimentos familiares ou partes de histórias; conhecem a rotina da semana e da sala.

Quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação, as crianças são capazes de explorar livremente jogos acedendo a programas.

A partir desta informação, é possível verificar que as áreas mais exploradas até agora foram a Área das Expressões; a Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social.

As áreas que necessitam de ser mais trabalhadas são a Área da Matemática e a Área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

**ANEXO VI:**  
**PLANTA DA SALA DOS 3, 4 E 5 ANOS**

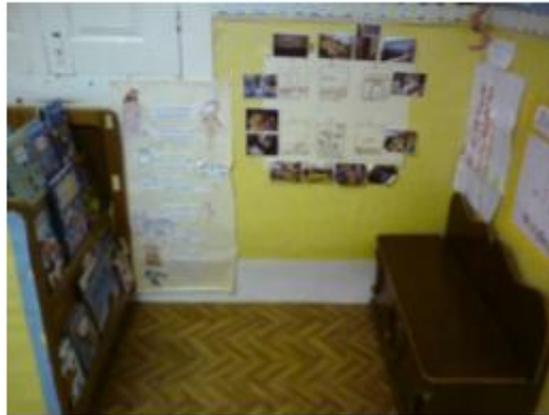


-  Parede
-  Estante

**ANEXO VII:**  
**DESCRIÇÃO DAS ÁREAS DA SALA DOS 3, 4 E 5 ANOS**

Area	Descrição	Fotografia
<p data-bbox="356 363 595 395">Área da Modelagem</p>	<p data-bbox="674 331 1346 427">Esta área têm uma mesa e três bancos. Em cima da mesa encontram-se materiais como plasticina, instrumentos para utilizar a plasticina e formas.</p> <p data-bbox="674 432 1330 528">Nesta área só podem estar três crianças a trabalhar. No entanto, esta é utilizada para fazer registos de histórias ou outras atividades face ao número de crianças da sala.</p>	
<p data-bbox="376 890 575 922">Área do Desenho</p>	<p data-bbox="674 730 1339 954">Nesta área existe uma mesa redonda com seis cadeiras, bem como lápis de cor, canetas, lápis de cera. Atrás e encostada à parede fica uma estante onde tem os trabalhos a realizar pelas crianças, os trabalhos já realizados, outros materiais que as crianças podem utilizar como a borracha, cadernos de registo das crianças de 5 anos, marcadores, entre outros.</p>	

<p>Área da Pintura</p>	<p>A área da pintura tem uma tela onde as crianças, utilizando as tintas que se encontram em frente desta, desenhavam de modo livre.</p> <p>Atrás da tela existem materiais que foram, ao longo do estágio, utilizados para atividades e produção de objetos.</p>	
<p>Área do Recorte e Colagem</p>	<p>Nesta área, encontra-se uma mesa e três cadeiras onde as crianças recortam e colam, produzindo os seus trabalhos.</p> <p>Os materiais presentes são a cola, tesouras, massas, recortes de papel, entre outros.</p> <p>Atrás desta área existe uma estante onde se guardam materiais recicláveis, revistas, jornais, tecidos, etc.</p> <p>Tal como na área da modelagem, esta área também é, por vezes, usada para realização de registos.</p>	

<p>Área dos Computadores</p>	<p>A área dos computadores tem dois computadores e duas cadeiras. Embora nesta área só possam estar duas crianças, foi frequente ver mais do que o definido nos computadores.</p>	 A fotografia mostra uma pequena sala com duas estações de trabalho. Cada estação consiste em um monitor CRT, um teclado e um mouse sobre uma mesa de madeira. Há duas cadeiras brancas empilhadas sob as mesas. Na parede amarela ao fundo, há um relógio redondo e alguns quadros. À direita, há uma estante preta com livros e um balde azul no chão.
<p>Área da Biblioteca</p>	<p>A área da Biblioteca contém uma estante, um banco e duas almofadas. É possível encontrar diversos livros, particularmente relacionados com animais, quinta, cidade, entre outros, tendo sido acrescentados livros ilustrados pelas crianças depois de lhes terem sido lidos os mesmos.</p>	 A fotografia mostra uma biblioteca com uma estante de madeira cheia de livros à esquerda. A parede amarela ao fundo está decorada com vários quadros e papéis colados. À direita, há um banco de madeira e duas almofadas no chão. O piso é de madeira com um padrão em ziguezague.

<p>Área dos Jogos</p>	<p>A área dos jogos tem uma estante, uma mesa e três bancos. Na estante é possível verificar a existência de vários jogos comprados e feitos pelas crianças, como por exemplo o jogo do galo, materiais para dinamização de histórias, o jogo da memória. Como acontece com a área da modelagem e do recorte e colagem, esta área também é utilizada quando o espaço para realizar registros é limitado.</p>	
<p>Área das Construções</p>	<p>Esta área tem uma estante e várias caixas com construções. Todo esse material está adequado à faixa etária das crianças da sala.</p>	

Área da Casinha

A área da casinha é a área maior da sala, onde só podem permanecer quatro crianças.

Nesta área existe o quarto, a cozinha, a sala e a casa-de-banho.

Ao longo do ano letivo, foram construídos a televisão, a máquina de lavar roupa, um armário, um candeeiro, janelas, porta, puxador da porta, campainha, jardim da casinha e sanita.



**ANEXO VIII:**  
GRELHA DE OBSERVAÇÃO

**Observação das Condições de Escolha para a Área da Casinha**

**Grupo:** R., D., A., F.

**Data da avaliação:**

**Observadora:** Estagiária

**Tempo de observação:** Manhã

A criança escolheu a área da casinha...				
Crianças	De forma espontânea	Porque o educador sugeriu	Devido à presença de um amigo nela	Porque não havia outra opção de escolha nesse momento
R.	X			
D.				X
A.			X	
F.			X	

**Legenda:**

A estagiária deverá preencher esta tabela colocando nas quadriculas brancas um X conforme a justificacão das crianças na escolha da casinha.

**ANEXO IX:**  
**PORTEFÓLIO DE CRIANÇA (EXCERTO)**

Linguagem Oral e  
Abordagem à  
Escrita

Dividir silabicamente as palavras (com palmas)

Sapato – Sa-Pa-To – 3 sílabas

Casaco – Ca-Sa-Co – 3 sílabas

Flor – Fe – Lor-Flor – 1 sílaba

Rio – Ri-O – 2 sílabas

Comentários da Criança sobre Amostra de Trabalho

Criança: [REDACTED] Data: 02-05-2012

Trabalho: Divisão silábica das palavras

Como fez este trabalho: Dividi as palavras em sílabas.

Quero tentar fazê-lo de novo? Quero fazer mais uma vez.

# Matemática

Criar uma forma geométrica (rectângulo) através do uso de um quadrado e um rectângulo pequeno

Antes



Depois



Comentários da Criança sobre Amostra de Trabalho

Criança:  Data: 20-04-2012

Trabalho: Exercício de figuras geométricas

Como fiz este trabalho: Virando ao contrário o rectângulo pequenino e depois encostar ao quadrado e ficar um rectângulo.

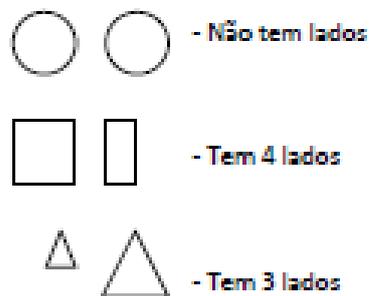
Quero tentar fazê-lo de novo? Sim. Quero fazer mais uma vez.

Organizar as formas geométricas segundo os seus lados:

Antes



Depois



Comentários da Criança sobre Amostra de Trabalho

Criança:  Data: 20-04-2012

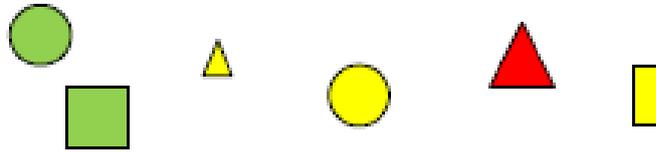
Trabalho: Exercício de organização das figuras geométricas segundo os seus lados

Como fiz este trabalho: Tive de pôr direito os círculos, os quadrados, os rectângulos e os triângulos.

Quero tentar fazê-lo de novo? Sim. Quero fazer outra vez.

### Organizar as formas geométricas segundo as suas cores

Antes



Depois



- O triângulo vermelho ficou sozinho porque não tem outro vermelho



- O quadrado era verde e o círculo também era verde



- O triângulo pequenino tem cor amarelo e o círculo também é amarelo e o retângulo pequenino também é.

### Comentários da Criança sobre Amostra de Trabalho

Criança:  Data: 20-04-2012

Trabalho: Exercício de organização das figuras geométricas segundo as suas cores

Como fiz este trabalho: Tive de pôr outra vez direito os círculos, os quadrados, os retângulos e os triângulos.

Quero tentar fazê-lo de novo? Sim. Quero fazer outra vez.

**ANEXO X:**  
**AVALIAÇÕES SEMANAIS**

## **De 8 a 14 de fevereiro de 2012**

Na quarta-feira de manhã, a educadora realizou uma experiência com os objetos que flutuam e não flutuam na água, cuja finalidade era prever, experimentar e observar o comportamento (flutuação/não flutuação) de diferentes objetos na água. A estratégia utilizada resultou bem face ao interesse e curiosidade manifestada na generalidade pelas crianças. A atenção sobre a explicação dos objetos que flutuam e não flutuam, bem como as questões colocadas pelas crianças constituiu prova disso mesmo. O registo feito após a actividade consistiu na representação, pelo desenho, da experiência realizada. Ainda de manhã, o grupo realizou actividades espontâneas nas áreas.

Na quinta-feira de manhã, a estagiária concretizou uma actividade sensorial com as crianças de forma a trabalhar os cinco sentidos. Era necessário cheirar, tocar e provar, identificando o sabor amargo ou doce atribuindo uma cara de contente ou triste. Esta actividade correu satisfatoriamente, visto que as crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de fazer esta experiência e inclusive ser-lhes tapado os olhos para adivinhar. Depois as mesmas tiveram de colocar o “smile” no quadro (de dupla entrada) que correspondesse ao sabor atribuído por cada uma das crianças.

Na segunda-feira de manhã, as crianças realizaram actividades livres. Sendo a minha primeira semana de estágio, o meu trabalho consistiu na observação da sala, na realização de brincadeiras com as crianças, no conhecimento sobre estas, entre outros.

À tarde, as crianças foram à horta pedagógica na Quinta do Covelo.

Na terça-feira de manhã, a estagiária leu a história do “Nadadorzinho”, realizando-se o seu posterior registo através de ilustrações que foram usadas para criar um livro a acrescentar na biblioteca. Além disso, foi feito o reconto da história a fim de entender se a mesma tinha sido compreendida e assimilada pelas crianças. Este trabalho foi feito com sucesso e a atenção das crianças, em geral, na audição da história foi conseguida. Com esta actividade foi possível atingir-se a meta “*a criança reconta narrativas ouvidas ler*”.

No seguimento do Projeto “A Casinha”, uma das caixas fornecida por uma mãe foi usada para a construção da televisão.

Todas estas actividades foram planeadas previamente e foram concretizadas na sala e refeitório.

## **De 15 a 21 de fevereiro de 2012**

Na quarta-feira de manhã, as crianças assistiram a uma experiência dos diferentes estados da água, dirigindo-se à zona do refeitório para ver a água em estado sólido e em estado gasoso (a ferver), bem como em estado líquido. As crianças foram divididas em dois grupos, de forma a que todas tivessem a oportunidade de verificar os diferentes estados. No final, e em grande grupo, na sala, houve a continuação da explicação com recurso a imagens e um pequeno filme mostrado pela estagiária. Além disso, também foi feito o registo dos estados da água numa cartolina. Desta forma, também se explicou o ciclo da água, fazendo-se o seu registo numa outra cartolina.

Na quinta-feira de manhã, a educadora fez a dissecação de um peixe - o atum. A partir deste, foi mostrado o esqueleto deste ser vivo, evidenciando-se a particularidade da bexiga-natatória. Houve uma explicação ao longo da atividade e as crianças mantiveram-se, na generalidade, atentas, visto tratar-se de algo diferente e interessante. Antes disso, foi mostrado também uma imagem do atum no mar para que as crianças compreendessem como é este animal de forma a não confundirem com o que se costuma ver nas latas de atum.

Na segunda-feira de manhã, as crianças realizaram novamente atividades livres. Continuei novamente atenta aos materiais existentes na sala, áreas mais escolhidas, em brincar com as crianças, no conhecimento sobre estas, entre outros. Neste dia continuou-se na construção da televisão.

À tarde, as crianças foram novamente à horta pedagógica na Quinta do Covelo.

Na terça-feira de manhã, as crianças prepararam o teatro da “Cigarra e da Formiga”, conforme tinha sido definido no Plano Anual de Atividades da instituição, cuja finalidade era promover o gosto pelo trabalho.

Embora só algumas crianças tenham feito parte desta dramatização, as crianças mostraram-se interessadas na história e na visualização do respetivo conto da mesma.

O trabalho realizado na primeira semana aliado aos cinco sentidos, bem como a visualização do esqueleto de um peixe levou ao interesse e curiosidade em descobrir mais pormenores acerca do corpo humano, como por exemplo que órgãos temos dentro do nosso corpo. Como tal, iniciou-se um mini projeto em torno deste tema.

Todas estas atividades foram planejadas previamente e foram concretizadas na sala e refeitório.

## **De 22 a 28 de fevereiro de 2012**

Na quarta-feira de manhã, foi apresentado como surpresa ao grupo o corpo humano em 3D. As crianças puderam tocar no mesmo, perguntando simultaneamente o que era cada um dos órgãos. A seguir foi contornado em papel cenário o corpo de um menino, bem como o esqueleto humano. Para auxiliar as crianças no desenho dos ossos, foi colocado ao lado o respetivo corpo humano em 3D e um livro trazido por uma criança com o corpo humano em diferentes posições, tal como se podia ter visto na exposição relativo a este tema que se realizou no Porto. Na apresentação do corpo humano em 3D, as crianças mostraram-se entusiasmadas. Tal foi evidenciado pela curiosidade manifestada pelas crianças em perceber o que temos dentro do corpo. No desenho do esqueleto, as crianças iam perdendo a vontade de realizar o trabalho até ao fim, ficando desmotivadas face ao pormenor dos ossos dentro do corpo. Todavia, as crianças gostaram de assistir ao trabalho do contorno do corpo de uma das crianças.

Na quinta-feira de manhã, fez-se gelatina com morangos. No decorrer desta atividade foi-se salientando e perguntando os estados da água que foram visualizados na produção da gelatina. As crianças mantiveram-se, na generalidade, atentas e interessadas na criação da gelatina com morangos. Foi feito o registo desta atividade juntamente com as crianças numa folha e pedido às mesmas que o fizessem no seu caderno de registos.

Na segunda-feira de manhã, as crianças realizaram novamente atividades livres. A minha atenção continuou a centrar-se nas brincadeiras realizadas por estas e competências adquiridas. Tal como na semana anterior, também se continuou na construção da televisão.

À tarde, as crianças foram novamente à horta pedagógica na Quinta do Covelo.

Na terça-feira de manhã, as crianças ouviram a história do “Salpico” através do uso do computador, história relacionada com o tema do ciclo da água. Foi notório a atenção das crianças na audição da história, bem como a compreensão pelas mesmas do conto face ao reconto feito por elas. O computador tornou-se uma boa forma de cativar a atenção das crianças para ouvir histórias.

Todas estas atividades foram planeadas previamente e foram concretizadas na sala e refeitório.

**ANEXO XI:**  
LISTAS DE VERIFICAÇÃO

**Criança:** G.

**Idade:** 5 anos

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 30/04/2012

Realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (como por exemplo, vestir/despir-se, calçar-se/descalçar-se, apertar/desapertar, utilizar a casa-de-banho, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.)

Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado

Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando

Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final

**Criança:** D.

**Idade:** 4 anos

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 30/04/2012

Escreve o seu nome

Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente

Relata e recria experiências e papéis

Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente

**Nota:**

O D. é uma criança que não tem o vocabulário enriquecido, demonstrando ter dificuldades ao nível da expressão oral. No entanto, verifiquei que o D. tem demonstrado a necessidade de se expressar fazendo o esforço para ser compreendido.

**ANEXO XII:**  
**REGISTOS DE INCIDENTES CRÍTICOS**

**Nome da Criança:** F.      **Idade:** 5 anos

**Observadora:** Estagiária **Data:** 24/05/2012

**Incidente:**

No regresso ao jardim de infância “O Sol”, depois de termos ido ao local onde se vai realizar a festa de finalistas, a F. reparou na bandeira da Angola que estava afixada numa janela de um café e disse:

- Olha, olha....é a Angola. É o país da A. e da N.

As crianças que estavam perto da F. repetiram o mesmo, concordando com o manifestado por ela.

**Comentário:**

Através deste registo, pode-se apreender que a F. conseguiu identificar uma bandeira de um país estudado na sala, relacionando-o com a A., visto que foi o local onde o primo da mesma nasceu e a N. viveu.

**Nome da Criança:** M.      **Idade:** 5 anos

**Observadora:** Estagiária **Data:** 17/05/2012

**Incidente:**

Depois de ter definido com as crianças as regras a ter dentro da casinha, a M. foi ter a esta área e disse aos meninos que estavam lá presentes:

- Não se pode falar alto na casinha. Não se lembram das regras que dissemos?

**Comentário:**

Com esta atitude, compreendi que o facto de ter definido em grande grupo as regras que as crianças têm de cumprir obrigatoriamente na casinha fez-me perceber que a M. as interiorizou, de tal forma que sozinha teve necessidade de chamar a atenção ao incumprimento de uma das regras definidas por todos.

**Nome da Criança:** Fi.      **Idade:** 5 anos

**Observadora:** Estagiária **Data:** 21/05/2012

**Incidente:**

Na chegada à sala, no tempo do acolhimento, a estagiária tentava explicar os trabalhos que eram necessários terminar e também fazer.

A V. e a Ri., como continuavam a falar baixinho mesmo quando eram chamadas à atenção, a Fi. Virou-se para elas e disse:

- R. e V., a Ana pode falar? A Ana pode falar? Ela quer dizer-nos coisas.

**Comentário:**

Através deste comportamento adotado pela Fi., compreendi que a mesma respeitou a necessidade da estagiária em comunicar com as crianças e haver necessidade de as outras crianças permanecerem em silêncio, comportamento esse importante para nos podermos ouvir uns aos outros.

**Nome da Criança:** A.

**Idade:** 5 anos

**Observadora:** Estagiária **Data:** 18/04/2012

**Incidente:**

Antes de as crianças se sentarem para o acolhimento, o E. estava a vestir a bata e pediu-me a ajuda para segurar num objeto seu. A A. que estava ao lado e reparando que tinha várias coisas comigo, disse:

- Eu seguro Ana. Eu ajudo. Estás cheia de coisas.

De imediato, agradei o comportamento da A.

**Comentário:**

Através deste registo, é possível compreender que a A. “*demonstra comportamentos de apoio (...), por iniciativa própria*”, realizando algo que ajudou o E. a terminar de se vestir e a estagiária de arrumar as suas coisas e poder ajudar os outros.

**Nome da Criança:** H.      **Idade:** 4 anos

**Observadora:** Estagiária **Data:** 12/04/2012

**Incidente:**

Depois do almoço, as crianças foram para a sala, não tendo o seu tempo de recreio.

Por iniciativa da estagiária, realizou-se o jogo do cego.

As regras foram explicadas às crianças, bem como o respetivo papel de cada uma.

Na altura em que o H. fazia de cego e o seu amigo era o ajudante, reparei nas expressões que este fazia.

**Comentário:**

Tendo conhecimento de uma situação igual, numa ida ao teatro, percebi que este género de exercícios devem ser valorizado na sala de forma a cativar o seu interesse e empenho nas atividades a realizar, visto tornar-se de uma criança que não sabe falar, nem entende português.

**ANEXO XIII:**  
**GRELHAS DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES**

Avaliação da seguinte Situação de Aprendizagem: Invenção de uma história com recurso a imagens
Grupo de Crianças: A., Fi., Ri., V., G., E., Ra., R., M. A. M., Ma., N., F., Ro. e S. Data de Avaliação: 27/03/2012 Avaliador(a): Estagiária

Indicadores de Avaliação	Registo de Observação (Sim ou Não? e Como?)
As crianças escolhem livremente as imagens para o desenvolvimento da história	Sim. Uma criança, solicitada pela estagiária, retirava aleatoriamente uma imagem
As crianças continuam a produção da história	Sim. Depois de pegar numa imagem, a criança continuava a produzir oralmente a história. Quando havia dificuldade nesse sentido, as outras crianças ajudavam-se
As crianças inventam diálogos e acontecimentos oralmente	Sim. As crianças tímidas tinham mais dificuldade em se expressar. No entanto, estas acabavam por, mais tarde, dar a sua opinião
As crianças decidem a finalidade a dar às imagens utilizadas	Sim. Por unanimidade, as crianças decidiram que as imagens deviam ser colocadas na área dos jogos
As crianças respeitam a escolha das imagens pelas outras crianças	Sim. Nenhuma criança contestou a escolha de uma imagem pelo seu amigo

**Legenda:**

A estagiária deve registar, nas quadriculas brancas, os momentos de observação que comprovaram a realização dos indicadores de avaliação, caso estes se verifiquem.

**Avaliação das atividades realizadas após a leitura da lengalenga**

Data de avaliação: 17/04/2012

Avaliador(a): Estagiária

Crianças	Reproduz rimas	Segmentar as sílabas da palavra	Identificar as sílabas da palavra	Identificar palavras grandes e pequenas	Associar palavras a imagens	Organizar frases
A.	X	X	X	X	X	X
D.		X	X	X	X	
E.	X	X	X	X	X	X
F.		X	X	X	X	X
Fi.	X	X	X	X	X	X
G.	X	X	X	X	X	X
L.		X	X	X	X	
M.		X	X	X	X	
M. A.	X	X	X	X	X	X
N.	X	X	X	X	X	X
R.		X	X	X	X	X
Ra.	X	X	X	X	X	X
Ri.	X	X	X	X	X	X
Ro.		X	X	X	X	
S.	X	X	X	X	X	X
V.	X	X	X	X	X	X

**Dificuldades**

As dificuldades observadas surgiram na compreensão à primeira vez do trabalho a realizar, na segmentação das sílabas em palavras (somente usando as mãos e não a voz) e a produção de frases (com os vários constituintes da frase).

O D. e a L. realizaram exercícios com alguma dificuldade, tendo necessidade de observar os outros para imitar. Com a repetição de alguns exercícios, acabaram por fazê-los autonomamente.

A escolha de palavras mais difíceis para rimar também dificultou a resposta imediata e

conseguida por algumas crianças.

**Nota:** A estagiária deve registrar, nas quadriculas brancas, um X, caso as crianças efetuem com eficácia os diferentes indicadores de avaliação. Debaiixo desta tabela deverão ser registados as dificuldades sentidas pelas crianças que foram observadas.

**ANEXO XIV:**

PLANO CURRICULAR (SALA DOS 3, 4 E 5 ANOS)

## \*Competências

4 / 5 anos

### Área de Formação Pessoal e Social

Conteúdos	Competências
<ul style="list-style-type: none"><li>• Educação para os valores</li><li>• Educação para a cidadania</li><li>• Educação multicultural</li><li>• Educação sexual</li><li>• Educação para a saúde</li><li>• Educação para a prevenção de acidentes</li><li>• Educação ambiental</li><li>• Regras de convivência</li><li>• Autonomia e independência</li><li>• Responsabilidade</li><li>• Cooperação</li><li>• Justiça</li><li>• Participação democrática</li><li>• Educação estética</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir relações com outras crianças e adultos</li><li>• Interiorizar valores</li><li>• Reconhecer e diferenciar modos de interagir</li><li>• Tomar consciência de si e do outro</li><li>• Aceitar a diferença sexual e social</li><li>• Atribuir valor a comportamentos e atitudes, seus e dos outros</li><li>• Ter consciência da sua identidade e pertença a um grupo</li><li>• Respeitar o próprio corpo e compreender os procedimentos a ter na preservação da saúde</li><li>• Ter respeito pelo ambiente</li><li>• Compreender e aceitar regras</li><li>• Ser independente e autónomo</li><li>• Reconhecer e resolver problemas</li><li>• Participar na vida do grupo de forma democrática</li><li>• Ter espírito crítico</li><li>• Ter sensibilidade estética</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber porque se separa o lixo.</li> </ul>
--	---

## Área de Expressão e Comunicação

### Domínio da linguagem e abordagem à escrita

Conteúdos	Competências
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da Linguagem</li> <li>• Enriquecimento do Vocabulário</li> <li>• Construção de frases cada vez mais corretas e complexas</li> <li>• Construção de frases de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa</li> <li>• Concordância de género, número, tempo, pessoa e lugar</li> <li>• Descodificação de diferentes códigos simbólicos</li> </ul> <p><b>Novas Tecnologias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Código informático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar com os outros de experiências pessoais significativas</li> <li>• Descrever objetos, acontecimentos e relações</li> <li>• Ter a sua própria linguagem escrita e lê-la/interpretá-la</li> <li>• Capacidade de reconhecer letras, palavras e números</li> <li>• Dominar a comunicação, como emissor e como recetor</li> <li>• Adequar a comunicação a situações diversas</li> <li>• Capacidade de reproduzir grafismos</li> </ul> <p>• Utilização das novas tecnologias</p>

### **Domínio da Matemática**

Conteúdos	Competências
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Longe, perto, dentro, fora, entre, aberto, fechado, em cima, em baixo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar objetos de acordo com uma ou mais propriedades</li> <li>• Agrupar objetos em conjuntos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• As formas</li> <li>• Os tamanhos</li> <li>• As cores</li> <li>• Atributos</li> <li>• Medidas (pesos, volumes...)</li> <li>• O número</li> <li>• Noção de tempo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes/depois</li> <li>- Horas , semanal, mensal, anual</li> </ul> </li> <li>• Noção de espaço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar e nomear tamanhos e formas</li> <li>• Comparar formas com objetos da vida corrente</li> <li>• Fazer a correspondência quantidade – número</li> <li>• Encontrar e estabelecer padrões</li> <li>• Raciocinar de forma lógica</li> <li>• Ter consciência do desenrolar do tempo</li> <li>• Movimentar-se e orientar-se no espaço</li> <li>• Resolver problemas lógicos</li> <li>• Raciocinar de modo crítico</li> </ul>
---	--

**Domínio das expressões :  
motora, dramática, plástica e musical**

Conteúdos	Competências
<p><b>Expressão Motora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para a saúde</li> <li>• Esquema corporal</li> <li>• Relação do corpo com o exterior</li> <li>• Noções de esquerda/direita, em cima/em baixo, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter consciência das condições para uma vida saudável</li> <li>• Tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo</li> <li>• Controlar voluntariamente os movimentos</li> <li>• Estar quieto</li> <li>• Relacionar-se com o espaço</li> <li>• Ter consciência das condições para uma vida saudável</li> <li>• Utilizar e dominar o próprio corpo</li> <li>•</li> </ul>

<p><b>Expressão Dramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>• Jogo simbólico;</li> <li>• Jogo dramático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar histórias, diálogos...</li> <li>• Expressar-se com o próprio corpo;</li> <li>• Exprimir sentimentos;</li> <li>• Comunicar.</li> </ul>
<p><b>Expressão Plástica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cor, forma, textura, espessura</li> <li>• Tamanho, volume</li> <li>• Educação estética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar a motricidade fina</li> <li>• Cumprir regras de utilização de materiais</li> <li>• Modelar de diversas formas</li> <li>• Ter sensibilidade para a arte</li> <li>• Utilizar diversos materiais</li> <li>• Utilizar materiais tridimensionais</li> </ul>
<p><b>Expressão Musical:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O som – intensidade, altura, timbre, duração</li> <li>• O canto</li> <li>• O ritmo</li> <li>• Sentido estético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e produzir sons e ritmos</li> <li>• Fazer silêncio para escutar</li> <li>• Movimentar-se ao som da música</li> <li>• Ter sensibilidade estética no domínio musical</li> </ul>

### Área do Conhecimento do Mundo

Conteúdos	Competências
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descoberta</li> <li>- de si mesmo</li> <li>- dos outros</li> <li>- das instituições</li> <li>- do meio natural</li> <li>- das inter-relações entre espaço,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber utilizar determinados equipamentos científicos</li> <li>• Utilizar objetos para construir novas formas</li> <li>• Reconhecer: cores, sensações e</li> </ul>

<p>materiais e objetos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilização às ciências</li><li>- História</li><li>- Sociologia</li><li>- Física</li><li>- Química</li><li>- Biologia</li><li>- Geografia</li><li>- Meteorologia</li></ul>	<p>sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar-se a si próprio</li><li>• Perceber que está a crescer</li><li>• Situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais</li><li>• Conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social</li><li>• Ter uma atitude científica e experimental</li><li>• Ter espírito crítico</li><li>• Observar</li><li>• Ter o desejo de experimentar</li><li>• Ter curiosidade de saber</li></ul>
--	---

## IDENTIFICAÇÃO DE INTERESSES E NECESSIDADES

O grupo é composto, na sua maioria, por crianças que transitaram do ano letivo anterior ao qual se juntaram 2 elementos novos.

É um grupo com 20 crianças, misto, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos (idade completada até dezembro de 2011).

O grupo de 4 anos é composto por duas crianças do sexo masculino e 4 crianças do sexo feminino.

O grupo dos 5 anos é composto por 5 crianças do sexo masculino e 9 crianças do sexo feminino.

São um grupo coeso, gostam de fazer muitas experiências. São afetuosos, gostam de conversar e de brincar em grupo. Os rapazes gostam muito de brincar com carrinhos e jogos de construção. As meninas gostam mais das áreas da "casinha" e da colagem.

Todos gostam de cantar e de ouvir histórias e estão muito sensibilizados para os jogos e a dramatização de histórias.

Há algumas crianças que ainda revelam dificuldades de articulação de palavras, na atenção e memorização e aprendizagem.

Depois de uma observação atenta constatei que necessitam de:

- Atividades socializadoras;
- Praticar a reflexão e o espírito crítico;
- Praticar e respeitar as regras estabelecidas;
- Atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem, quer A nível de articulação de palavras, quer a nível de aquisição de novos vocábulos;
- Acompanhamento no trabalho individual;
- Desenvolver hábitos de trabalho em projeto;
- Exercitar a memorização e a atenção;
- Exercitar o cálculo mental

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, «o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças». Refere ainda que esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes e à gestão de recursos humanos e materiais.

Assim, a organização do ambiente educativo constitui o suporte de trabalho curricular do educador, pelo que o meu trabalho assentará na seguinte estruturação, organizada em função do grupo e das aprendizagens que para ele pretendo.

### ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Tendo em conta as características deste grupo, haverá momentos de trabalho na rotina diária que contemplarão o **grande grupo**, onde se trabalharão regras, conceitos e conhecimentos básicos importantes para a vida e para o nosso trabalho, momentos de leitura, matemática, diálogos vários, preparação de visitas de estudo e festas.

Outros momentos haverá de **pequenos grupos**, em que serão realizadas atividades orientadas de acordo com as competências e interesses a desenvolver.

### ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A organização do espaço assenta num sistema flexível, vivo e em mudança. Assim, a sala de atividades está dividida por:

- Área do jogo simbólico (casinha das bonecas),
- Área da expressão plástica
- Área da biblioteca,
- Área dos jogos
- Área das construções

- Área da garagem
- Área de reuniões (onde realizamos o acolhimento e reflexão)

Poderão surgir outras áreas ao longo do ano letivo, conforme o interesse e as necessidades do grupo.

#### ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS

Existem materiais específicos para cada área.

- Os móveis da área da casinha, aproximam as crianças da realidade do seu dia a dia e propiciam o jogo simbólico (mesas, cadeiras, armários, fogão, banca da loiça, cama, roupa,...).

- Os jogos estão etiquetados e arrumados nos seus devidos lugares de modo a procurarem e depois arrumarem da mesma forma organizada.

- Os livros da biblioteca estão expostos. Existem livros de histórias, de informação, de matemática, de exploração táctil. Pretendo continuar a adquirir mais livros para esta área da leitura.

- Na garagem existem carros

- Na área das construções existem legos, blocos de madeira, e pequenos animais em plástico.

- Os materiais usados na expressão plástica estão ao seu alcance e são bastante variados.

- O material para as sessões de movimento é utilizado em conjunto por todas as salas do J.I.

- Existe um leitor C.D

Realizar-se-ão ao longo do ano alguns quadros de organização pedagógica com o objetivo de responsabilizar a criança por tarefas e pela organização da sala e materiais. Contribuirão ainda para desenvolver o sentimento de pertença ao grupo, do qual fazem parte todos os dias e durante um tempo determinado. Estes quadros surgirão conforme as necessidades.

- Quadro de aniversário;

- Quadro de tarefas do responsável da sala;

- Calendário;

- Relógio do tempo;
- Quadro de presenças.

## **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO**

A avaliação tem por base a observação de cada criança para perceber as suas capacidades, interesses e dificuldades, permitindo uma planificação adequada.

Esta observação fundamenta a diferenciação da aprendizagem, que valorizando a criança, fomenta a sua autoestima e um melhor conhecimento de si própria.

O registo desta observação vai permitir planejar a ação, refletir e prever diversas e novas possibilidades de aprendizagem em cada uma das áreas de conteúdo.

Todo o processo terá início no conhecimento das crianças e serão desenvolvidas estratégias que lhes permitam por em prática, no dia a dia, os conhecimentos adquiridos.

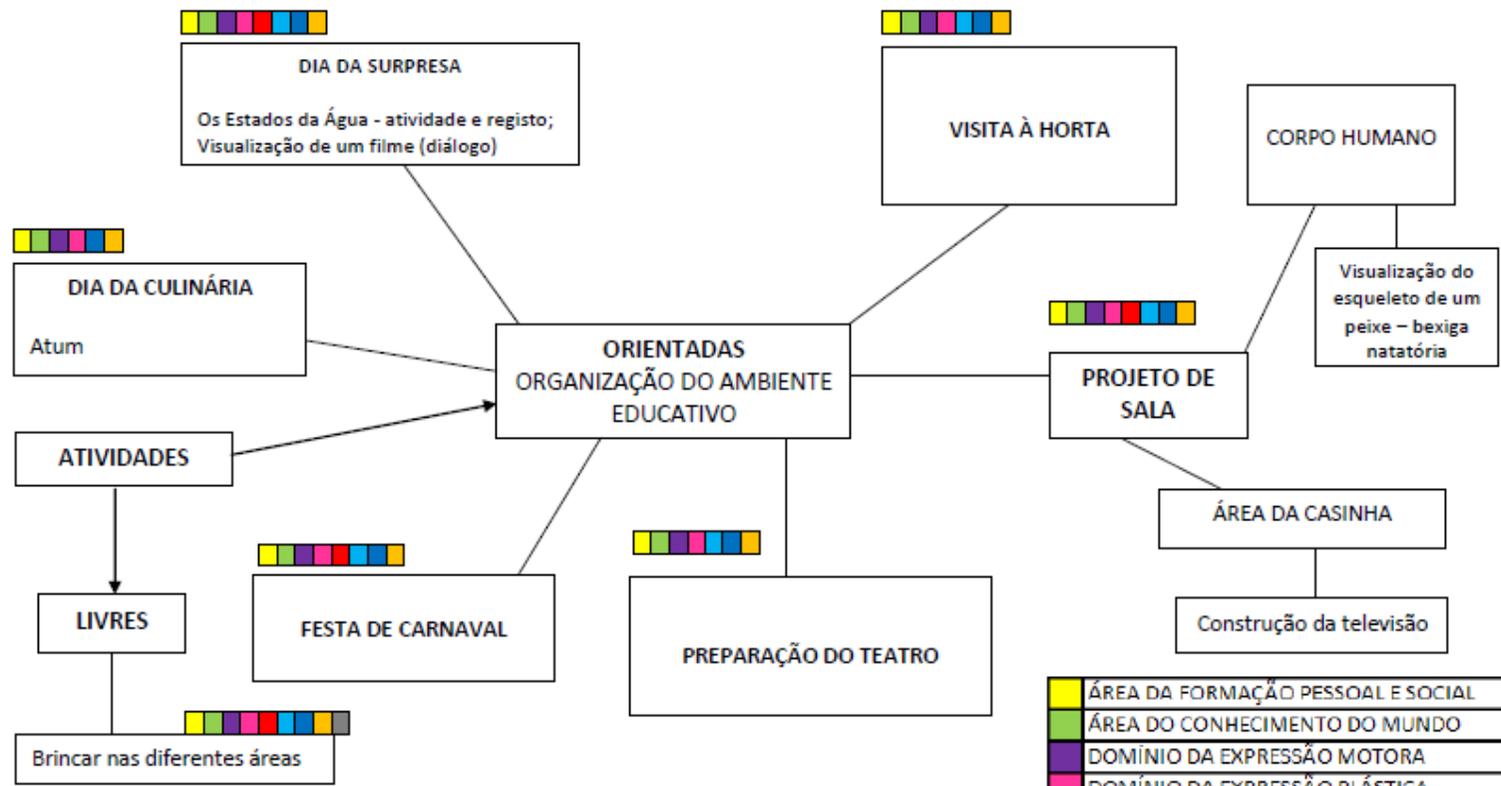
Do processo de avaliação também fará parte um dossier individual (portfólio), bem como um caderno individual de registos, com os trabalhos que realizou ao longo do ano letivo. O dossier será organizado e comentado com a criança, deste modo, a criança também terá uma perspetiva das suas aprendizagens. Estes dossiers estão disponíveis para os pais consultarem, durante o ano letivo.

A avaliação será realizada em 2 períodos distintos ao longo do ano letivo.

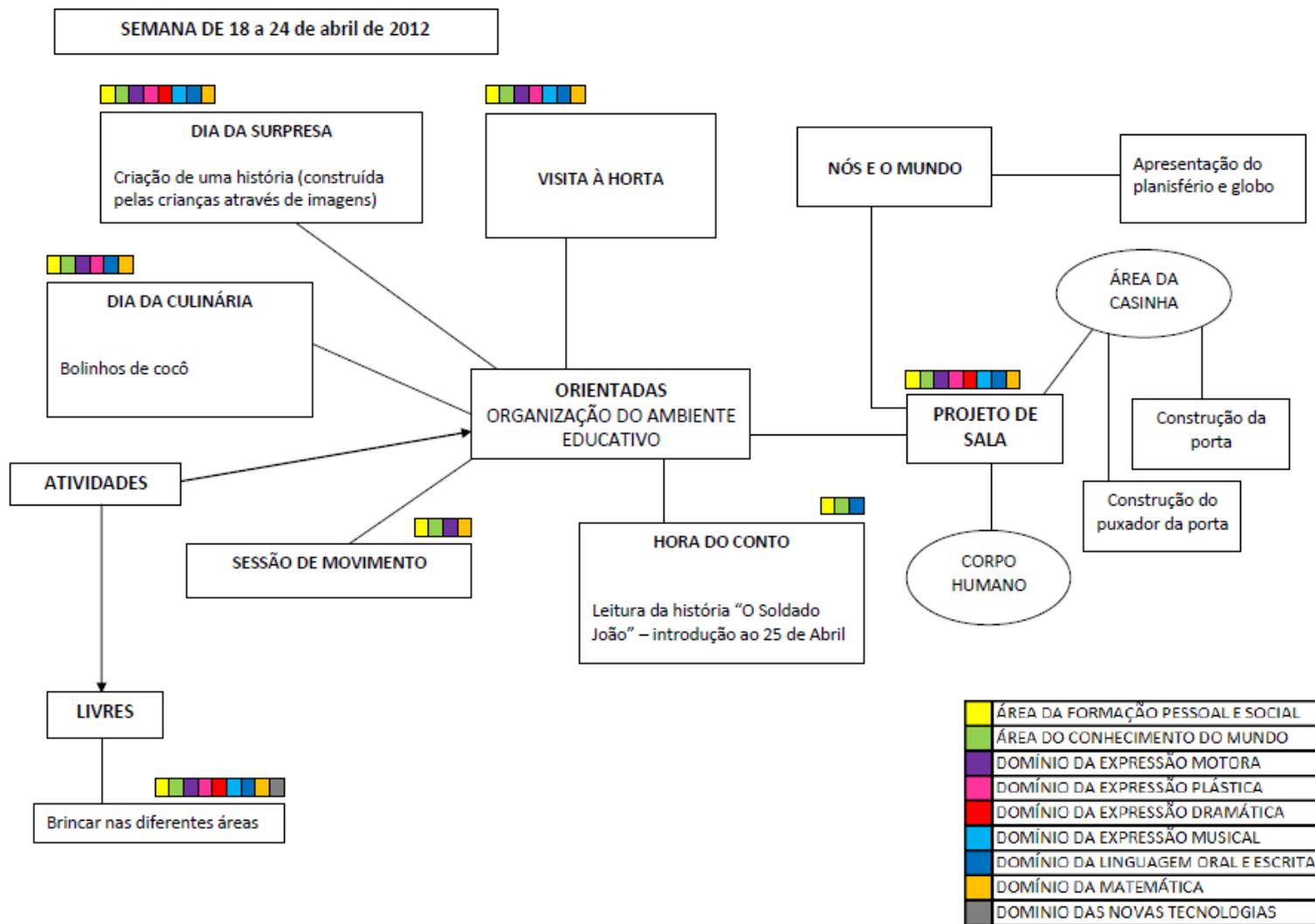
À família serão comunicados os progressos das crianças resultantes deste processo de avaliação.

**ANEXO XV:**  
**EXEMPLOS DE PLANIFICAÇÕES**

SEMANA DE 15 a 21 de fevereiro de 2012



Amarelo	ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Verde	ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO
Púrpura	DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA
Rosa	DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA
Vermelho	DOMÍNIO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA
Ciano	DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MUSICAL
Azul	DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
Laranja	DOMÍNIO DA MATEMÁTICA
Cinza	DOMÍNIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS



**ANEXO XVI:**  
CARATERIZAÇÃO DA TURMA

É importante que o professor que trabalha regularmente com os alunos tenha um conhecimento aprofundado sobre os mesmos, tanto a nível sócio-económico como cultural, para que a sua intervenção se baseie nas necessidades e interesses dos alunos a nível individual e coletivo. Ao planificar as aulas, o professor deve também conhecer as características evolutivas da faixa etária da sua turma.

A sala do 1º A é constituída por vinte e cinco alunos na faixa etária dos cinco e seis anos de idade, dos quais três alunos ainda têm cinco anos e os restantes já completaram os seis anos de idade. Na mesma sala, existem 15 alunos do género feminino e 10 alunos do género masculino. Na nossa opinião, a existência de um equilíbrio de géneros na mesma sala é relevante para a socialização. Os alunos aprendem a conviver e a respeitar-se uns aos outros, existindo claramente uma diferenciação entre as meninas e os meninos a nível de pensamentos/opiniões, atitudes e formas de estar.

No início do ano letivo, a turma era constituída por 26 alunos. No entanto, um deles, face a problemas de comportamento instalados pelo irmão na instituição, mudou de escola. Outro dos alunos está inscrito no 1º A, mas não comparece na escola, visto estar abrangida pelo ensino doméstico. Segundo Sara Oliveira, “*O ensino doméstico é legal em Portugal. O boletim das matrículas tem essa opção. O familiar que será o tutor da criança tem de apresentar o certificado de habilitações - que terá sempre de ser superior ao da criança ou jovem - e, dependendo da direção regional de educação, a avaliação é acordada entre o encarregado de educação e a escola.*” (2012-05-11), “*Ensinar em casa é fazer do mundo uma sala de aula*” [<http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=BFAB333D038E289FE0400A0AB8002B32&opsel=1&channelid=0>], data de consulta 9 de novembro de 2012

A turma do 1º A é um grupo heterogéneo, visto que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, e embora manifestem os mesmos interesses e motivações, o que os distingue particularmente são os comportamentos, a autonomia e as relações que têm entre eles.

A maioria dos alunos (17) reside no concelho do Porto, por exemplo na freguesia de Paranhos, a qual se situa na própria zona da instituição. Os outros alunos vivem em Vila Nova de Gaia, Matosinhos e Gondomar. Tornou-se, portanto, oportuno realizar a análise destes dados, uma vez que o tempo de deslocação dos alunos casa–escola é uma importante condicionante para o aproveitamento dos mesmos

durante o dia na instituição. Essa deslocação é feita por transportes particulares (16), a pé (5), autocarro (1), camioneta (1) ou metro (1).

Um dos alunos tem a particularidade de ter nascido no Irão, na cidade de Esfahan, e de falar persa e português.

Pudemos verificar também que os alunos vivem, na sua grande maioria, com o pai e a mãe (e irmãos, quando os têm), o que nos indica que os mesmos vivem em agregados familiares estáveis. Três alunos vivem com um dos pais e um deles também com o seu irmão. Um dos alunos fica em casa dos avôs aquando do término das aulas. A maioria dos alunos tem como encarregado de educação a mãe (19), ao contrário do que acontece com o pai (2). Três alunos têm as avós como encarregado de educação e um aluno tem a madrinha. Estes dados, na nossa opinião, são importantes uma vez que através deles podemos compreender em que meio os alunos estão inseridos. Ainda na nossa opinião, a partir desse meio, os mesmos adotam determinados comportamentos/attitudes face às relações que estabelecem com os familiares e ao ambiente gerido em casa.

Pela análise das fichas individuais dos alunos, a grande maioria levanta-se entre as 7h30 e as 8h e deita-se entre as 21h30 e as 23h. A importância atribuída ao número de horas de descanso relaciona-se com o rendimento escolar dos alunos, condicionando a sua concentração e atenção nas aulas.

Apercebemo-nos que um aluno tem mais de dois irmãos, quatro alunos têm dois irmãos, treze alunos têm um irmão e os restantes são filhos únicos. Estes dados, na nossa opinião, são relevantes uma vez que através deles podemos verificar se os alunos têm, em princípio mais presente o valor da partilha e da interajuda, comum entre irmãos. Estes valores morais e sociais, referidos anteriormente, ajudam a que os alunos se integrem mais facilmente, sejam mais sociáveis e menos egocêntricos. No entanto, estas afirmações não implicam que os restantes alunos, que são filhos únicos, não tenham estas características, tendo em conta que isso varia de aluno para aluno, da sua personalidade e nível de desenvolvimento. As disputas entre irmãos e a sua posterior resolução também podem ser vistas como oportunidades de socialização, nas quais os alunos aprendem variados princípios morais. Estas pequenas disputas podem ajudar o aluno desde cedo, a lidar com o sentimento de frustração ajudando-o a perceber também que existem situações na vida em que se ganha e outras em que se perde.

A maioria dos pais tem idades entre os trinta e os quarenta anos. Este facto resulta provavelmente do desejo de inserção da mulher no mercado de trabalho

adiando assim o alargamento da sua família, reflexo da sociedade atual. Pudemos, também, verificar que existem vinte e quatro pais com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos e vinte e três pais com idades entre os 30 e os 39 anos. É importante verificar as faixas etárias dos pais dos alunos, porque o facto de existirem gerações diferentes pode resultar numa distinta transmissão de ideias, valores, atitudes e forma de estar na vida e na sociedade.

Quanto ao nível de instrução dos pais dos alunos desta turma, pudemos verificar que a maioria dos pais concluiu o 12º ano (9) e a licenciatura (24). Os restantes (4) concluíram o doutoramento, havendo uma minoria que apenas possui o 4º ano (1) ou tem o 2º ciclo do ensino básico (1). Estas informações estão relacionadas com as profissões que estes pais exercem. Pude verificar que apenas três pais estão em situação de desemprego, estando os restantes empregados. As profissões são bastante divergentes; existem pais que são professores universitários, bancários, engenheiro, professor de educação física, arquiteto, advogado, enfermeira, médico dentista, vigilante, porteiro, cabeleireira, entre outras.

Percebemos também que os alunos deste grupo são estimulados e motivados para a aprendizagem. Tal pode ser comprovado pela realização dos T.P.C. e recolha do material solicitado pela professora/estagiárias. É notório o tipo de vocabulário que usam e o discurso fluido que adquirem para a idade, assim como o desempenho apresentado nas tarefas propostas.

A maioria dos alunos tem computador em casa (20), bem como internet (18), pelo que a possibilidade de pesquisar informação por solicitação da professora/estagiárias torna-se mais facilitadora. Os restantes não têm computador em casa.

Os alunos desenvolvem as atividades letivas das 9 horas às 12h30 horas, com o intervalo de meia hora. Depois de saírem, às 12h30 horas, alguns almoçam na cantina da escola e os restantes vão para casa dos pais ou dos avós. Regressam à escola às 14h, terminando as aulas às 15h30. A seguir, alguns alunos (6) vão para os ATL's existentes na zona ("Seteventos", "Mestre do Saber", ATL Centro Caridade Perpétuo Socorro e alguns vão para as A.E.C.), onde aguardam a chegada dos pais que os vão buscar no final das aulas. Na turma do 1º A, 16 alunos têm atividades extra, fora do âmbito escolar, como por exemplo natação, ballet, teatro, artes plásticas, hóquei, música, dança, escuteiros.

Outro dos aspetos que pudemos verificar é que a grande maioria dos alunos (22) frequentou o jardim de infância, particularmente o OSMOPE, o Jardim de Infância

Aurélia de Sousa, Centro Caridade N.ª S.ª Perpétuo Socorro, Jardim de Infância Nossa Senhora do Livramento, Externato "O Meu Lar", Associação Nun'Álvares de Campanhã e Centro Social Paroquial N.ª Sr.ª da Boavista. Os restantes não frequentaram uma instituição de jardim de infância.

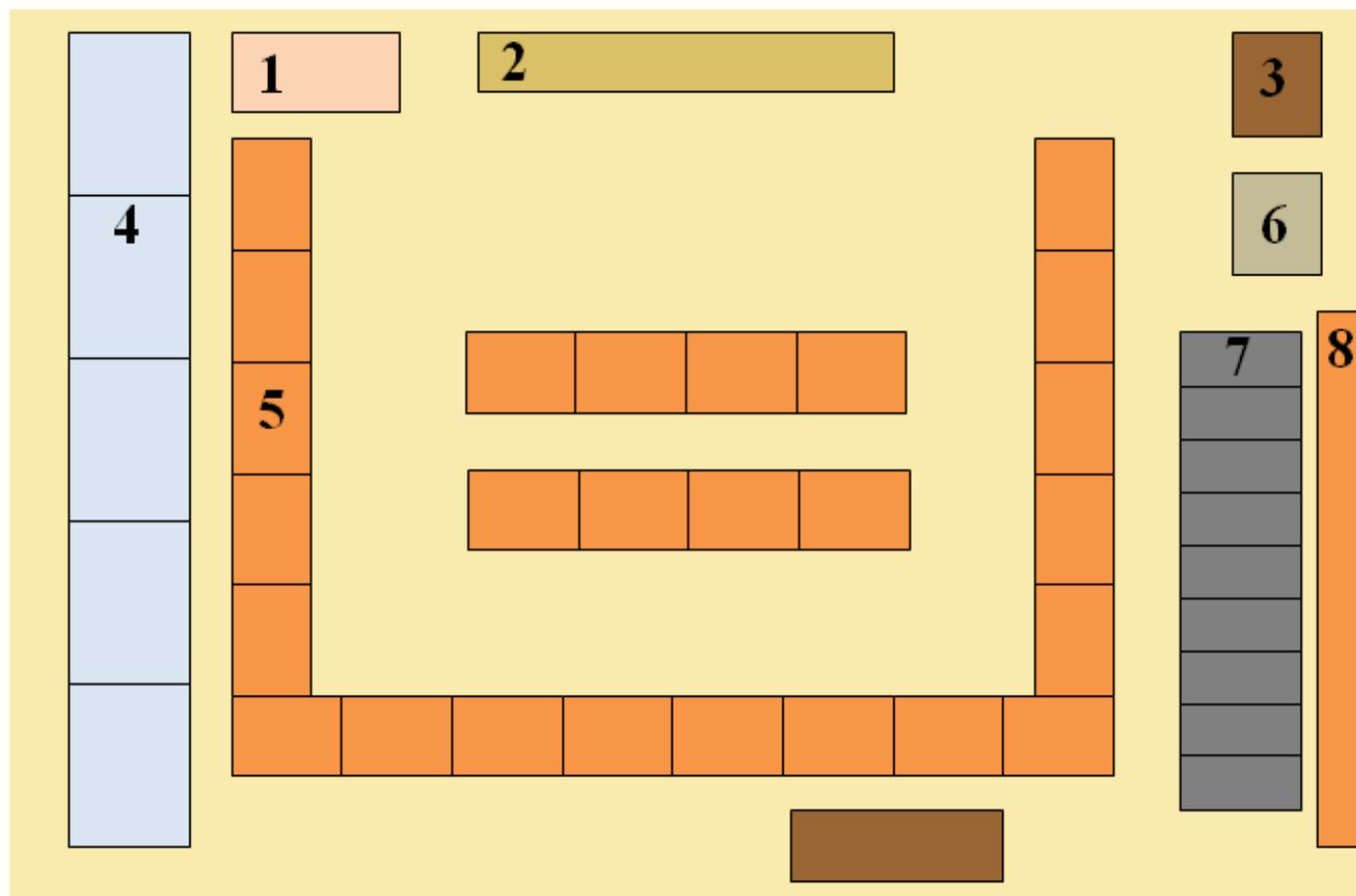
As dificuldades/problemas registadas nas fichas individuais dos alunos são, por exemplo, o facto de um dos alunos já ter tido convulsões febris e outros alunos vómitos frequentes, astigmatismo/tamponamento ocasional, dificuldades na concentração, dificuldade em socializar com pessoas adultas e com crianças fora do seu meio, dificuldades na fala, dificuldades visuais, necessidade de ir várias vezes à casa-de-banho, dificuldades auditivas, necessidade de estar no lugar da frente da sala e não apanhar água nos ouvidos.

Um dos alunos evidencia grandes dificuldades de aprendizagem, quer a Matemática, quer a Língua Portuguesa, bem como a outros domínios (motor e cognitivo, por exemplo) embora já tenha frequentado jardim de infância e esteja a frequentar um ATL.

**ANEXO XVII:**  
**HORÁRIO 1º A**

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>
<b>9h-9h45</b>	LP   EXP	LP   EXP	LP
<b>9h45-10h30</b>	LP	LP	LP
<b>10h30-11h</b>	Intervalo	Intervalo	Intervalo
<b>11h-11h45</b>	LP	LP	MAT
<b>11h45-12h30</b>	MAT	MAT	MAT
<b>12h30-14h</b>	Almoço	Almoço	Almoço
<b>14h-14h45</b>	MAT	MAT   EXP	
<b>14h45-15h30</b>	EM	EM	

**ANEXO XVIII:**  
**PLANTA DA SALA DO 1º A**



**Legenda:**

1 – Mesa da professora; 2 - Quadro a giz; 3 - Armário; 4 - Janelas; 5 – Mesas dos alunos; 6 - Porta; 7 - Cabides; 8 - Placar

**ANEXO XIX:**  
**FICHAS DE TRABALHO**

FICHA DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

Data: \_\_\_\_\_

1. Cobre.



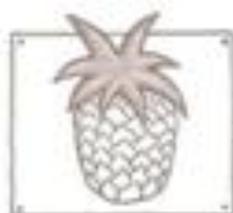
2. Completa.

a a a

a a a

a a a

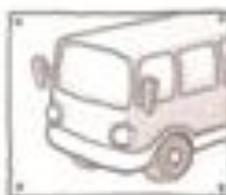
3. Circunda nas palavras a letra *a*.



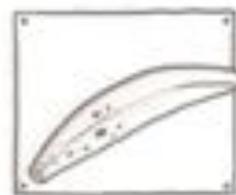
ananas



árvore



autocarro



banana

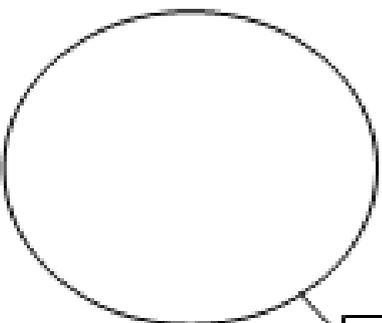
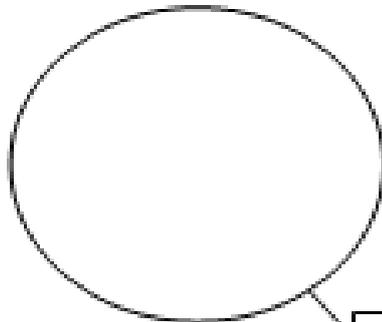
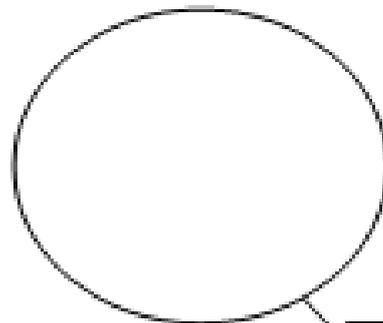


FICHA DE MATEMÁTICA

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

Data: \_\_\_\_\_

1. Assinala com X os conjuntos que correspondem à quantidade zero.





FICHA DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

Data: \_\_\_\_\_

1. Escreva as palavras e ilustra-as.

P	t	l
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

FICHA DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

Data: \_\_\_\_\_

1. Roda a vermelho o ditongo ai e a verde o ditongo au.

papagaio	Paulo	gaviota
vai	pai	saia
maio	pau	mau

2. Anota com um X o ditongo que se ouve quando pronuncias os nomes das seguintes figuras.



oi   
ai   
ei



ou   
ai   
oi



ei   
oi   
oi



oi   
oi   
ou

3. Une as palavras aos respetivos ditongos.



•

• ei •

• oi •



•

• eu •

• ão •



•

•



**ANEXO XX:**  
**EXEMPLOS DE PLANIFICAÇÕES (1º A)**

**Escola EB Costa Cabral**

Supervisor da ESEPF: Profª Maria dos Reis

Estagiária: Ana Isabel Costa

Número de alunos: 25 Ano/Turma: 1º A

Professor Cooperante: Profª Isabel Morais

Data: 30/10/2012

Área	Conteúdos	Objetivos	Metas Curriculares	Atividades	Recursos Materiais	Avaliação
Língua Portuguesa (9h-10h30 / 11h-11h45)		Identificar sons isolados da natureza		- No primeiro momento da aula, os alunos ouvem vários sons, devendo identificá-los*  - A estagiária relembra letra dada no dia anterior com gesto associado, bem como o tipo de letra (minúscula) - A estagiária apresenta a letra "P" com gesto associado (relembra nome do menino da história contada no dia anterior): coletivamente e por filas os alunos fazem o gesto - Os alunos fazem o percurso da letra "P" no ar e em cima da mesa - Os alunos fazem essa letra numa ficha que será depois colada no caderno escolar, com imagem e palavra associada	Computador	Fichas de trabalho  Observação  Grelhas de avaliação
	Reconto	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível recontar histórias	Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular Recontar uma história ouvida	- A estagiária apresenta a capa do livro, bem como o título da história "Pablo, o pintor" de Satoshi Kitamura; os alunos tentam adivinhar o conteúdo da história com base no título - Os alunos fazem o reconto da história com recurso às imagens apresentadas da história - Os alunos devem reagir ao texto, pintando uma estrela, duas ou três conforme o gosto ou não pela mesma	Ficha	
	Estratégias de leitura	Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto  Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes		- A estagiária entrega folhas com uma parte da história e outras escolhidas previamente pela mesma: os alunos devem sublinhar a lápis de cor verde a letra "p" e a vermelho a letra "P" - Os alunos observam as palavras que surgem com	Ficha  Ficha	

Matemática (11h45-	Sílabas	Identificar sílabas	<p>Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas</p> <p>Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa</p>	<p>letra maiúscula explicando a razão de aparecer nas mesmas (estes devem referir oralmente outras palavras que conheçam)</p> <p>- A estagiária apresenta a técnica do cubismo, bem como algumas obras de arte</p> <p>- Tendo em conta a forma como se pinta no movimento anterior, os alunos deverão usar a mesma técnica para pintar o "P" manuscrito e impresso</p> <p>- Os alunos fazem a divisão em sílabas das palavras da história ouvida e das palavras ditas anteriormente pelos alunos</p> <p>- A estagiária entrega vários cartões com imagens e palavras associadas; os alunos pintam os círculos correspondentes ao número de sílabas, identificando o seu número</p> <p>- Face ao número de sílabas das palavras divididas, os alunos devem chegar à conclusão de que existem palavras mais pequenas e maiores conforme o número de sílabas que as mesmas tiverem</p>	<p>Imagens</p> <p>Lápis de cor</p>	
	Entoação e ritmo	<p>Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados</p> <p>Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de um tema</p>	<p>Construir frases com graus de complexidade crescente</p>	<p>- Face ao número de sílabas das palavras divididas, os alunos devem chegar à conclusão de que existem palavras mais pequenas e maiores conforme o número de sílabas que as mesmas tiverem</p> <p>- Cada aluno refere oralmente uma palavra e a estagiária regista no quadro; coletivamente os alunos fazem a divisão silábica das palavras enquanto estagiária aponta para as sílabas das mesmas. A partir das palavras mencionadas, os alunos devem construir frases oralmente (a estagiária deve promover a construção das mesmas com tipos de frases diferentes - interrogativa, declarativa, exclamativa e imperativa)</p> <p>- Um aluno mima um animal e pergunta "Qual é o meu animal?". Cabe ao aluno que adivinhar mimar o próximo animal*</p> <p>- A estagiária entrega folhas quadriculadas com as</p>	<p>Cartões com imagens</p> <p>Quadro e giz</p> <p>Folhas quadriculadas</p>	

<p>12h30 / 14h-14h45)</p> <p>Estudo do Meio (14h45-15h30)</p>	<p>Tópico: Resolução de problemas: - Compreensão do problema - Conceção, aplicação e justificação de estratégias</p> <p>Mamuseamento de objetos em situações concretas</p>	<p>Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos, passos Conhecer e aplicar alguns cuidados na utilização e conservação dos objetos</p>	<p>Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar</p>	<p>seguintes situações problemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sabendo que cada criança come um fruto diferente, descobre o fruto que come cada uma, colocando x, no local correto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- q. Gonçalo não gosta de uvas;</li> <li>- a. Carolina só gosta de morangos;</li> <li>- o. Pedro não é nada esquisito.</li> </ul> </li> <li>A Matilde é muito gulosa. Hoje aproximou-se da vitrina de uma pastelaria e achou que todos os bolos estavam com ótimo aspeto! As bolas de Berlim estavam entre os pastéis de nata e os croissants. Os bolos de arroz estavam à direita dos pastéis de nata. Indica o nome dos bolos de acordo com a sua posição na vitrina da pastelaria.</li> </ul> <p>- Recorrendo a imagens para ser de mais fácil compreensão, a estagiária usa as seguintes estratégias para compreensão e resolução das situações problemáticas: compreender o problema, selecionar com os alunos várias estratégias, desenvolver as mesmas e verificar os resultados</p> <p>- Os alunos dançam uma pequena coreografia (que estagiária exemplifica) ao som da música "Minuete" de Boccherini com três alunos a seu lado para ajudarem*</p> <p>- A estagiária apresenta vários objetos, discutindo com os alunos a sua funcionalidade, bem como as regras a ter em conta no uso de cada um dos mesmos</p> <p>- A estagiária entrega vários objetos aos alunos; a pares, os alunos devem recorrer aos mesmos realizando trabalhos manuais livres (a estagiária faz várias sugestões de trabalho), bem como o uso da lupa para verificar em pinturas diversos pormenores, identificando nas folhas os mesmos. Além disso, será</p>	<p>Lápis de graffiti</p> <p>Computador</p> <p>Objetos (computador, furador, tesoura, cola, lupa) Imagens</p>	
---	--	---	--	---	--	--

				também usado o computador para escrever uma pequena parte da história lida na primeira parte da aula		
--	--	--	--	--	--	--

**Observações/Precauções:**

\*As atividades realizadas antes do início de cada área curricular permitem quebrar a rotina da aula e fazer exercícios que permitem trabalhar a concentração/atenção dos alunos.

Se sobrar tempo nas diferentes áreas curriculares, complementar a matéria dada com a realização das fichas do manual.



Matemática (11h45- 12h30 / 14h-14h45)	Tópico: Números naturais  Subtópico: Noção de número natural	Identificar zero (número natural)	palavra colando-a no sitio correto do cartaz)	Boletim	
		Traçar o algarismo zero	- A estagiária entrega uma pequena ficha de consolidação  - A estagiária apresenta várias sequências de imagens. No final de cada sequência, pergunta-se aos alunos a quantidade representada na última imagem - Os alunos desenharam o percurso do zero no ar e o traçado na mesa e no quadro; a seguir, fazem uma ficha - Depois de explicar de forma sucinta a técnica do pontilhismo e da atividade que vão fazer, a estagiária entrega cotonetes e aguarelas aos alunos para os mesmos contornarem o zero na ficha entregue anteriormente usando a técnica explicada antes	Ficha  Imagens diversas  Ficha  Imagens Cotonetes e aguarelas Ficha	
Estudo do Meio (14h45- 15h30)	O seu corpo	Desenhar percurso do zero	- Os alunos ouvem a canção do zero e memorizam-na; quando estes ouvirem a palavra zero devem fazer o seu percurso no ar - Organizando a turma em 4 grupos pedir aos alunos que formem o zero usando o seu corpo (esta disposição terá várias orientações: formar o zero estando virados para a direita, esquerda, frente, trás, com o pé direito levantado, com o pé esquerdo levantado)	Computador e colunas	
		Formar zero	- A estagiária entrega aos alunos plasticina; cada aluno cria o zero usando esse material (esse material será recolhido no final e guardado no mesmo local)  - A estagiária entrega uma pequena ficha de consolidação	Plasticina  Ficha	
		Reconhecer modificações do seu corpo (peso, altura)	- A estagiária apresenta uma história "Panda Grande e Panda Pequeno" dramatizando-a; os alunos fazem interpretação da mesma enfatizando-se a questão da altura e do peso - Os alunos apresentam as suas fotografias (de bebés) e discute-se as diferenças com as suas formas atuais (essas fotografias serão expostas num placar para se perceber as diferenças) - A estagiária questiona os alunos acerca das diferenças entre os diversos alunos ( <i>Os alunos têm o mesmo peso? Têm a mesma altura? Porquê?</i> ); estagiária apresenta o seu boletim individual de saúde para mostrar exemplo de documento que mostra a evolução do peso e da altura	Livro  Cartolina Fotografias  Boletim Individual de Saúde	

			<p>enquanto criança</p> <p>- A estagiária apresenta as Matrioskas e a "história" que está relacionada com a mesma; os alunos são questionados acerca das diferenças encontradas nas várias matrioskas (altura e peso), bem como dos objetos que se usam para nos pesarmos e medirmos</p> <p>- A estagiária entrega aos alunos um cartão de identificação: os alunos irão registar o seu nome próprio, apelido, peso e altura; para tal, cada aluno deverá pesar-se numa balança (levada pela estagiária) e medir-se usando a fita métrica acrescentando os valores no seu cartão.</p> <p>A estagiária apresenta imagens de caras criadas por diferentes artistas (explicando as estratégias usadas pelos mesmos) e distribui-as pelos alunos: estes fazem o seu autorretrato podendo usar quaisquer dessas estratégias ou não</p>	<p>Matrioskas</p> <p>Cartão de identificação</p> <p>Balança</p> <p>Fita métrica</p> <p>Imagens</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Lápis de graffiti</p>	
--	--	--	---	---	--

**ANEXO XXI:**  
GRELHA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA

	Distingue letra e imagem		Distingue letra, palavra, frase, texto		Recria textos na forma de Expressão Plástica		Reage a histórias lidas	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
<b>A.</b>	X		X		X		X	
<b>C. B.</b>	X		X		X		X	
<b>A.</b>	X		X		X		X	
<b>M.</b>	X		X		X		X	
<b>C.</b>	X		X		X		X	
<b>J.</b>	X		X		X		X	
<b>L.</b>	X		X		X		X	

**ANEXO XXII:**  
RELATÓRIO SÍNTESE DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

# RELATÓRIO SÍNTESE DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

**Supervisora:** Maria dos Reis Gomes

**Professora Cooperante:** Isabel Morais

**Trabalho elaborado por:** Ana Isabel Costa, nº 2008121;  
Lúcia Oliveira, nº 2009095

Porto  
2012/2013

**Aluno:** G.S.

**Data de Nascimento:** 16-08-2006 – 6 anos

**Ano de Escolaridade:** Frequenta o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

### **1. Alguns dados adicionais**

O G. S. frequentou o jardim de infância durante um ano.

Atualmente vive com a mãe que o leva à escola todos os dias. O aluno frequenta ainda um ATL particular que fica junto à escola.

Segundo a mãe o G.S tem a rotina de se deitar às 21h e de se levantar às 7h30.

Ambos os pais do aluno estão empregados, sendo que o pai exerce a profissão de comercial e a mãe de coordenadora de projetos sociais.

### **2. Referenciação**

Escolhemos observar este aluno, uma vez que captou a nossa atenção por manifestar dificuldades ao nível da compreensão da mensagem oral e ainda ao nível gráfico. Quando todos os alunos já copiavam o seu nome completo este aluno apresentava o seu nome como que uma garatuja. Reparámos ainda na manifestação de alguma confusão a nível da lateralidade.

Com a realização deste relatório síntese de resultados de aprendizagem, pretendemos conhecer melhor o aluno em questão, delineando as estratégias mais adequadas no sentido de responder com eficácia às suas necessidades.

### **3. Autonomia**

O G.S. mostra ser autónomo nas tarefas da sala, como por exemplo arrumação e manutenção de materiais, higiene e alimentação. No entanto, as atividades propostas pelas estagiárias e professora, por vezes, não são entendidas pelo aluno levando-o a copiar o trabalho do seu colega sem mostrar iniciativa de nos questionar.

#### 4. Cognição

O G.S. tende a participar com maior frequência (evidente pela quantidade de vezes que coloca o dedo no ar para responder) na Matemática.

Ao nível da Língua Portuguesa este aluno manifesta uma menor participação ativa. Nem sempre compreende as questões que se lhe colocam, particularmente em exercícios de leitura, demorando a responder e manifestando algum receio em dar a resposta.

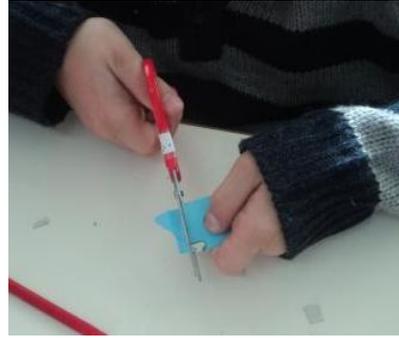
Relativamente ao Estudo do Meio, o G.S. mostra-se interessado quando esta disciplina é lecionada, manifestando compreensão das atividades propostas e correta consecução das mesmas.

Tal como já foi dito, o aluno revelava ainda alguma imaturidade gráfica, quer ao nível do traçado do nome, quer ao nível do desenho da figura humana.



#### 5. Motricidade

Em termos de motricidade fina, o G.S. mostra saber manipular o material de escrita de maneira correta, segurando no lápis e usando a tesoura sem dificuldades, conforme se pode verificar nas fotografias seguintes.



No que concerne à motricidade global, o G.S. evidencia ser uma criança ativa, exibindo destreza na corrida e no salto e não tendo dificuldades no caminhar lenta ou rapidamente, tal como se pode comprovar na hora do recreio.

## **6. Socialização**

Socializa com os colegas no recreio em brincadeiras conjuntas. No entanto, na sala de aula, a sua participação não se torna evidente nas tarefas da sala, como acontece com outros colegas.

Este aluno demonstra insegurança nas tarefas realizadas em pares ou em grupos maiores, mantendo-se inclusive no lugar sem auxiliar os seus colegas para a execução das atividades propostas nas diferentes áreas curriculares.

## **7. Recomendações**

- Posicionar o aluno nas primeiras filas da sala de forma a dar um apoio mais individualizado.
- Ter um apoio individualizado com particular ênfase na Língua Portuguesa.
- Pedir a intervenção do aluno com maior frequência em atividades de expressão oral, explicitando os seus raciocínios.
- Colocar o aluno ao lado de outro que o possa auxiliar nas atividades.
- Realizar exercícios específicos para o aluno de forma a diagnosticar claramente as dificuldades que apresenta, sobretudo no que diz respeito à lateralidade nos diferentes níveis.
- Acompanhar o aluno com redobrada atenção no traçado dos diferentes grafemas.
- Estimular uma aprendizagem entre pares e, posteriormente, de grupos com maior número de elementos.

## **8. Nota Final**

Verificámos que entre os primeiros momentos de observação e o momento atual, percecionamos uma acentuada melhoria no desempenho do G.S.

Acompanha a turma a todos os níveis, pelo que as estratégias de envolvimento e acompanhamento do aluno por parte dos diferentes responsáveis, sobretudo pela professora titular de turma, se têm revelado eficazes.

**ANEXO XXIII:**  
**PORTEFÓLIO REFLEXIVO (EXCERTO)**

## APRENDIZAGENS DECORRENTES DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

Após ter finalizado o estágio na valência de Educação Pré-Escolar, percebi que ao longo de todo esse tempo o meu crescimento foi notório, não só pela capacidade que antes não tinha de avaliar, saber observar, agir e dominar o grupo. Na minha perspectiva, consegui melhorar a minha prática pedagógica, crescendo enquanto estagiária e pessoa.

Apesar de o estágio ter sido contemplado num semestre, o tempo foi escasso para o trabalho que necessitava e gostava de ter feito, o qual está explicado no capítulo 5. Esse trabalho foi feito com maior agilidade e com sucesso à medida que o estágio decorria, pois comecei a confiar mais nas minhas capacidades e a perceber que também era capaz de agir como uma boa educadora de infância. A minha educadora cooperante tornou o meu trabalho mais fácil com os ensinamentos que me transmitiu, bem como os comentários que fazia aos meus trabalhos e à minha ação.

No início, percebi o quão importante era primeiro observar e conhecer as características das crianças. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 25) refere-se que deve-se “*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*”.

Depois, e juntamente com a minha educadora cooperante, comecei a “*planear situações de aprendizagem (...) de modo a interessar e a estimular cada criança*” (idem: 26). Também foram criadas oportunidades de planeamento conjunto com as crianças, de forma a dar uso das suas capacidades e competências.

A partir da planificação realizada, foram postas em prática as intenções educativas. “*A participação de outros adultos – (...) pais (...) – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.*” Numa das atividades realizadas em sala (leitura e dramatização de uma história), e nos dias festivos como o dia do pai e da mãe, estes foram chamados a participar na sala.

Por fim, e através dos instrumentos de avaliação utilizados, surgiu a necessidade de “*avaliar o processo e os efeitos, [o que] implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução.*”

## REFLEXÃO SOBRE A PRIMEIRA INTERVENÇÃO

09-10-2012

Antes do primeiro dia de intervenção, a ansiedade e o medo em não conseguir chegar aos alunos ou simplesmente não saber dirigir a turma era grande. No entanto, a própria criação da planificação e dos materiais necessários, bem como o conhecimento dos alunos em geral e a ligação de confiança e empatia estabelecida com os mesmos permitiu-me que as aulas dadas por mim tenham corrido com naturalidade. O facto de ter planeado as aulas ajuda-me a sentir segura e em conseguir definir atividades consoante os objetivos que os alunos necessitam de atingir e os conteúdos a aprender. Zabalza (2000: 48) diz-nos que [o processo de planificação implica]

*“um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.”*

Na minha opinião, a planificação é um dos instrumentos mais importantes para os professores executarem a sua profissão com sucesso, visto que, a partir desta, os docentes organizam os conteúdos que devem abordar na sala de aula, complexificando os demais à medida que forem avançando no programa. Esta planificação exige grande flexibilidade, conforme as características das turmas, as suas principais dificuldades, competências e qualidades.

No dia em que intervimos na sala do 1º ano de escolaridade, apercebi-me que a planificação tinha sido ajustada às aulas. Apesar de ter realizado uns acertos nesta uns dias antes, senti que o plano de aula tinha sido bem conseguido. Além disso, os conteúdos, previamente estabelecidos com a professora cooperante, foram postos em prática. No entanto, face à não compreensão de, por exemplo, uma das tarefas de matemática a realizar por parte dos alunos, houve necessidade de recorrer ao quadro para explicar o que os alunos tinham de fazer, algo que não estava contemplado no plano de aula.

Os ajustes concretizados no Programa de Português e de Matemática dificultam na elaboração de uma grelha única para um dia de aulas, pelo que a possibilidade de criar uma grelha para cada área curricular está a ser pensada em conjunto com o par pedagógico e professora cooperante.

No dia da intervenção, apercebi-me que os materiais usados foram suficientes e bem manipulados, embora os prémios oferecidos aos grupos vencedores num jogo de matemática não tenham sido suficientes (face à imprevisibilidade do acontecimento, ou seja, de existir mais equipas vencedoras que as previstas). O material usado foi diversificado, com o objetivo de promover a manipulação e ligação à vida real, essencialmente.

Relativamente ao tempo planeado para cada uma das disciplinas, verifiquei que consegui pô-lo em prática, embora tenha tido dificuldades em cumprir o tempo estabelecido para cada uma das tarefas descritas na planificação. O tempo reservado para as mesmas tiveram em conta essencialmente o que os alunos necessitavam de aprender, mas também os conteúdos que eram necessários ensinar.

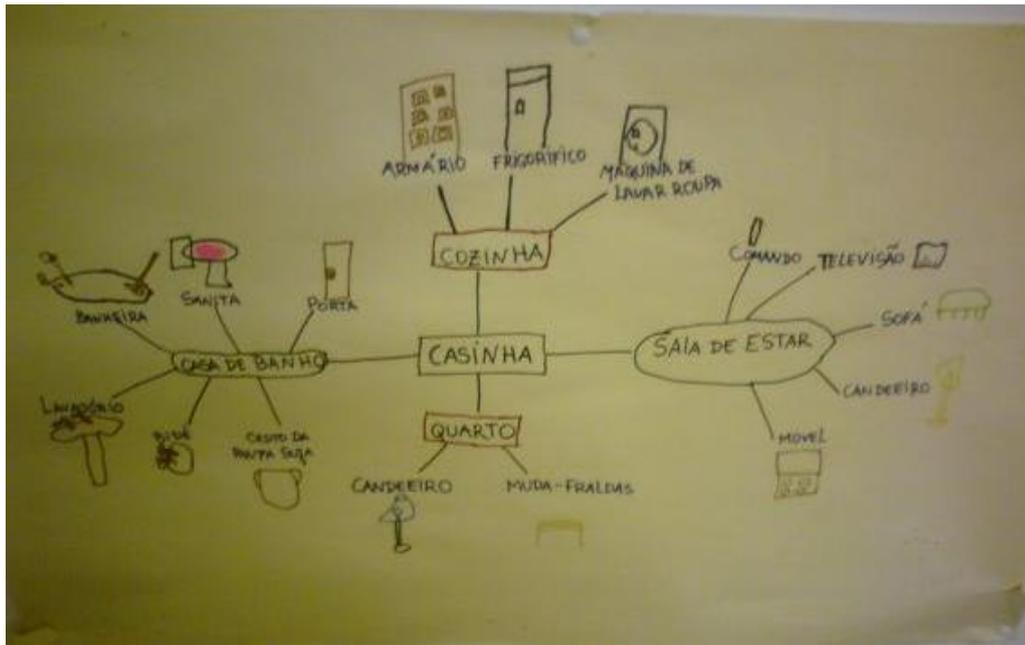
Neste dia usei três métodos de avaliação, a observação, as fichas de trabalho e as grelhas de avaliação. Face à continuidade de um estágio anterior, penso que fui capaz de usar e de concretizar estes métodos de forma eficiente.

Durante as aulas, e conforme também foi mencionado pela minha professora cooperante, consegui estar segura e à vontade na sala de aula, não estando sempre no mesmo sítio e preocupando-me em projetar a minha voz. Notei dificuldade em conseguir dar resposta imediata a todos os alunos que necessitassem de ajuda ou fazer, por exemplo, com que todos os alunos fossem ao quadro num dos exercícios da aula.

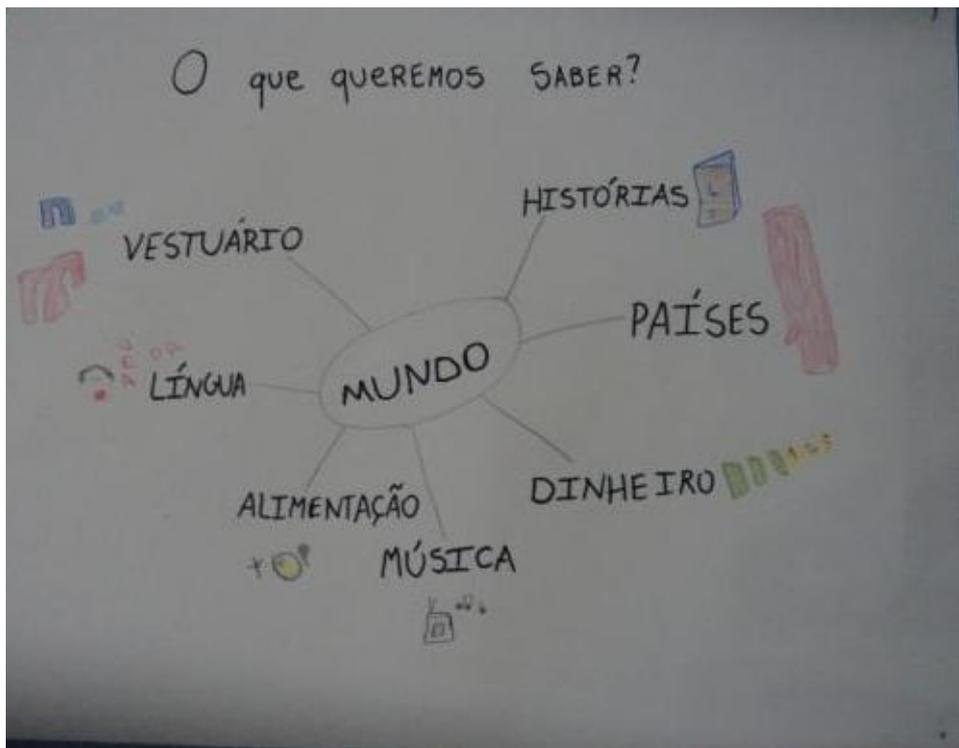
#### **Referências Bibliográficas:**

ZABALZA, Miguel (2000), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA

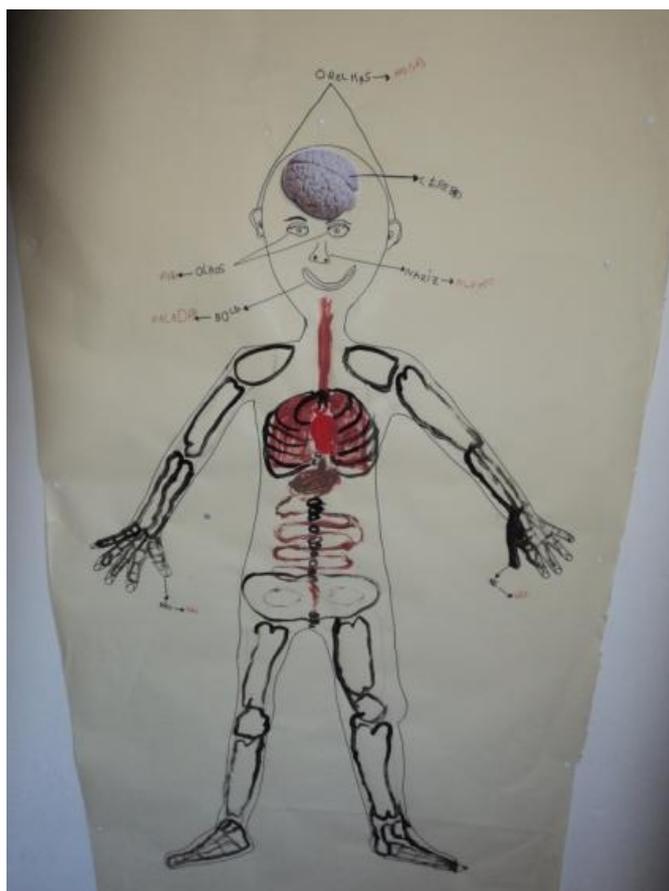
**ANEXO XXIV:**  
**REGISTOS FOTOGRÁFICOS**



Fotografia 1 – Planificação em rede (Projeto “Casinha”)



Fotografia 2 – Planificação em rede (Projeto “Nós e o Mundo”)



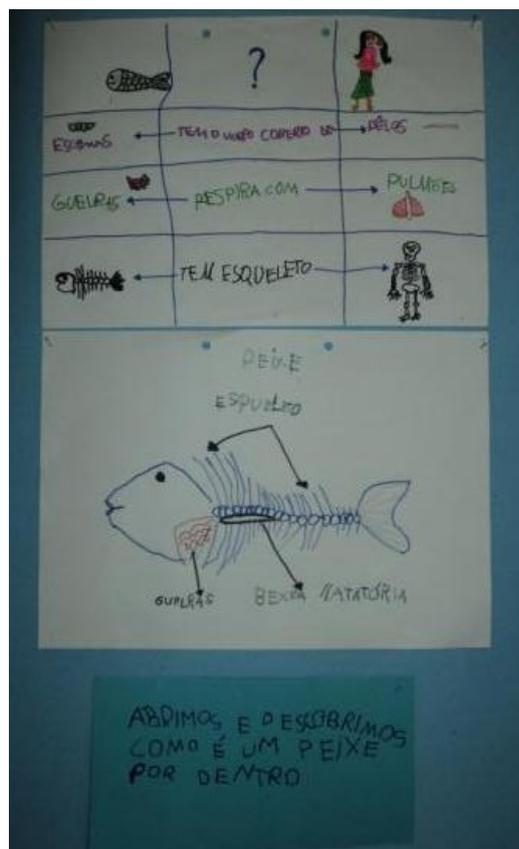
Fotografia 3 – Desenho do Corpo Humano afixado na parede e construído pelas crianças



Fotografia 4 – Jogo do Corpo Humano



Fotografia 5 – Registo da realização da experiência sensorial



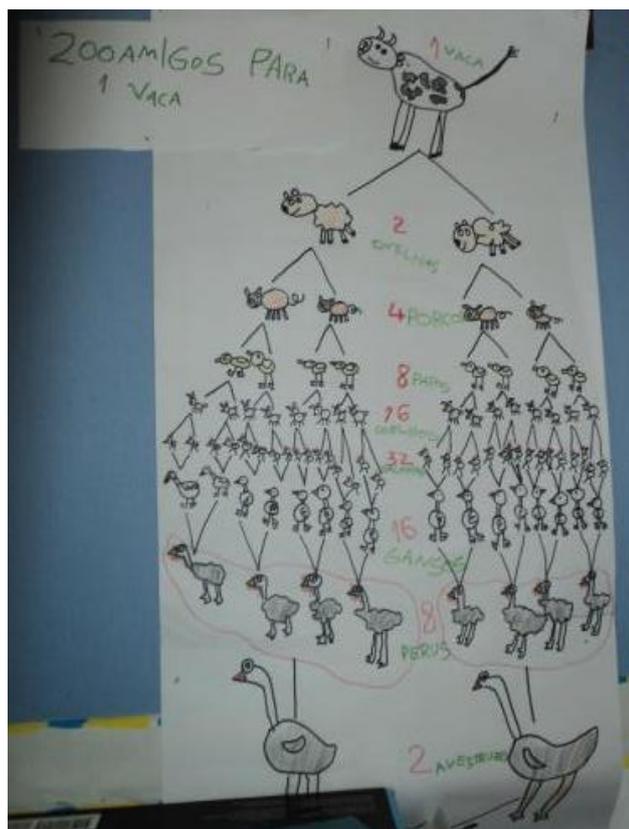
Fotografias 6 – Registo relativo à diferença dos esqueletos de um peixe e corpo humano



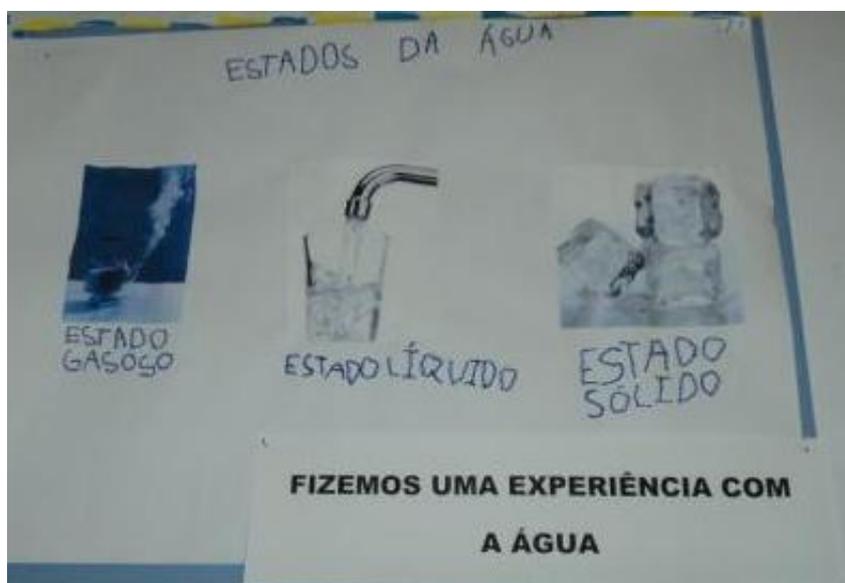
Fotografia 7 – Registo da realização da gelatina com morangos



Fotografia 8 – Registo da história “Ainda nada?”



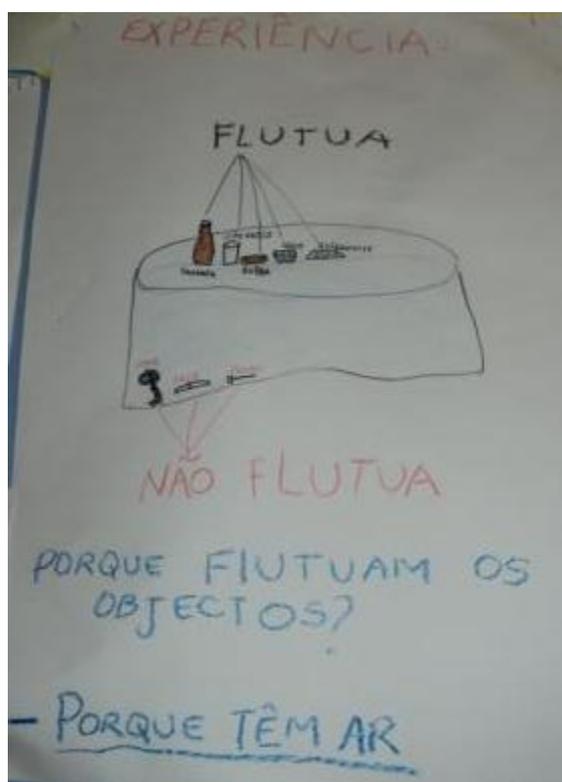
Fotografia 9 – Registo da história “200 amigos (ou mais) para uma vaca”



Fotografia 10 – Registo da experiência com a água



Fotografia 11 – Construção de livros para a área da Biblioteca (o primeiro representa o registo da dramatização “O corvo e o queijo”; o segundo diz respeito à leitura da história “O Nadadorzinho”)



Fotografia 12 – Registo da experiência dos objetos que flutuam e não flutuam



Fotografia 13 – Registo das diferentes partes da planta



Fotografia 14 – Construção da porta para a área da casinha



Fotografia 15 – Continuação da construção da porta



Fotografia 16 – Registo do ciclo da água (depois de realizado a experiência da água e visto o filme de uma gotinha de água)



Fotografia 17 – Registo da história, lida pela estagiária, “Elmer”



Fotografia 18 – Crianças a brincar na área da casinha. No canto desta área, onde estão concentradas 3 crianças, está a sanita que foi utilizada todos os dias pelas crianças que lá permaneciam.





Fotografia 21 – Crianças a brincar na área da casinha. Nesta fotografia é possível verificar que já se tinha construído a porta, as janelas, a sanita e o jardim.



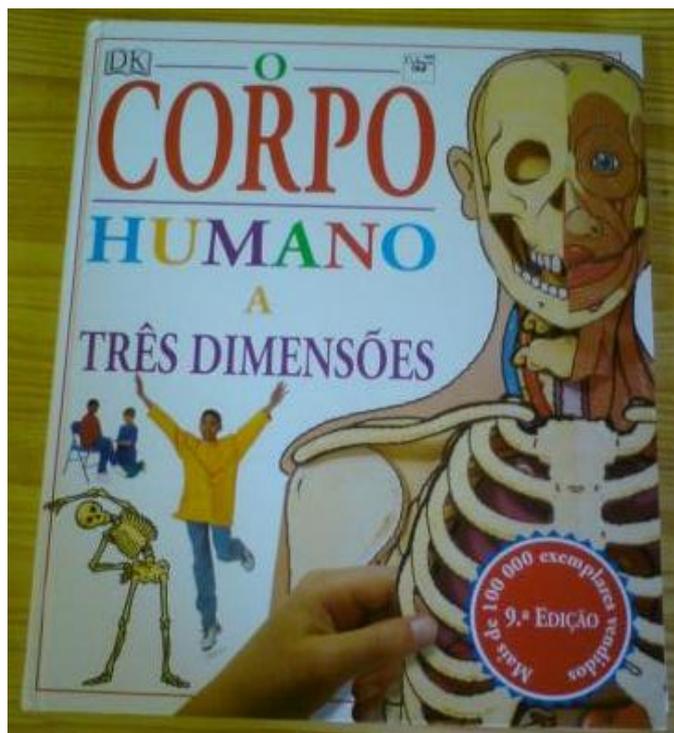
Fotografia 22 – Construção da caixa das histórias e colocação das imagens usadas para criar novas histórias



Fotografia 23 – Mapa-mundo desenhado pela estagiária e cujos países, falados e trabalhados na sala, foram pintados pelas crianças



Fotografia 24 – Jogo do Galo. Foram usados materiais como metade de uma caixa de ovos e tampas para fazer este jogo. Duas crianças pintaram metade da caixa e as tampas de duas cores (azul claro e azul escuro) foram trazidas pela estagiária



Fotografia 25 – Livro usado pela estagiária para mostrar o corpo humano em 3D e trazido por uma criança (por sugestão da estagiária)



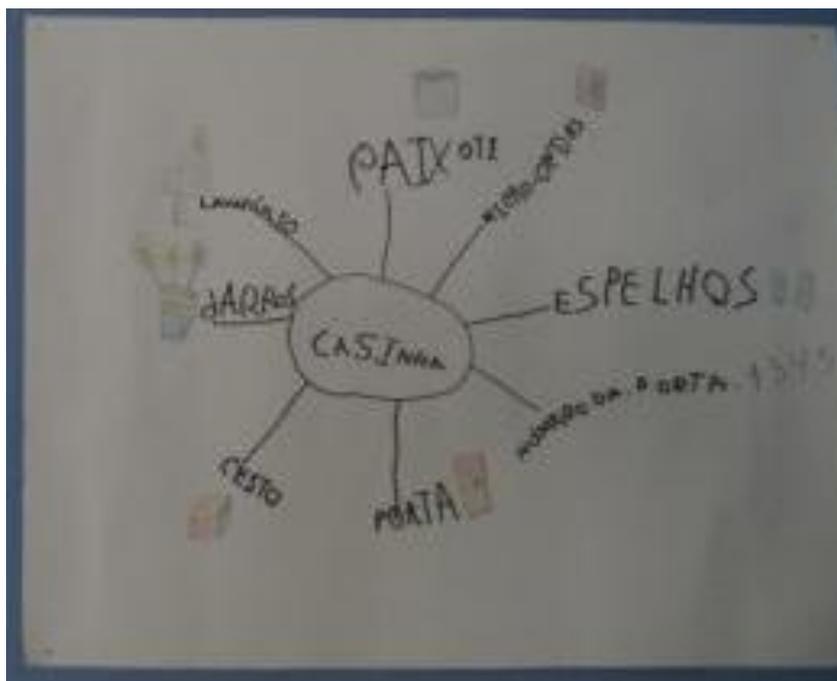
Fotografia 26 – Livro sobre o corpo humano trazido por uma criança (por sugestão da estagiária) e a ser usado pelas restantes crianças



Fotografia 27 – Criança a colocar as pernas (partes do corpo) na sua posição correta



Fotografia 28 – Tempo do acolhimento. Durante este tempo, as crianças cantam os bons-dias, contam as novidades, relatam o que fizeram no dia anterior e define-se o que vai ser realizado nesse dia



Fotografia 29 – Planificação realizada com as crianças



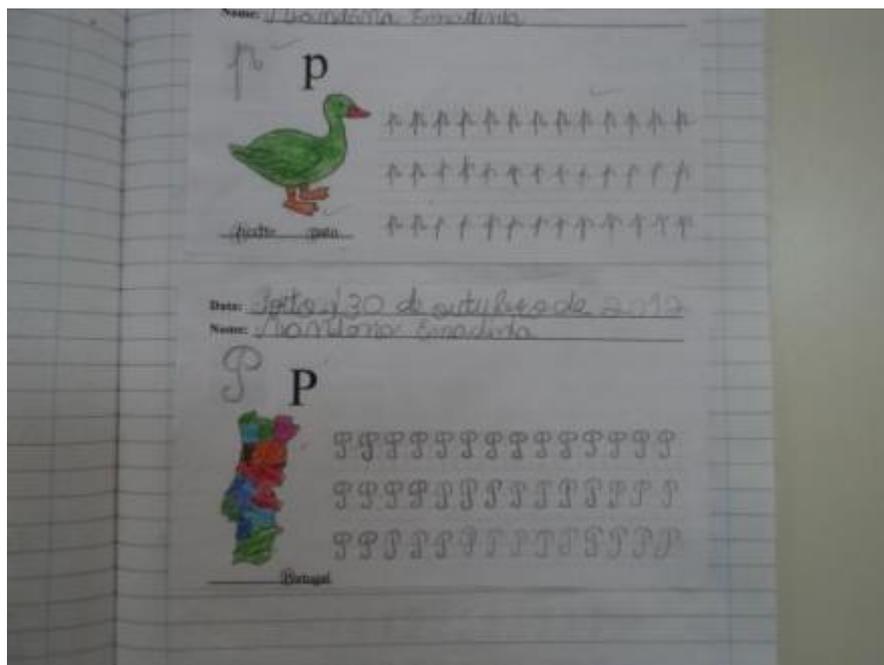
Fotografia 30 – Cartaz construído pelas crianças depois de se ter realizado o jogo do dinheiro



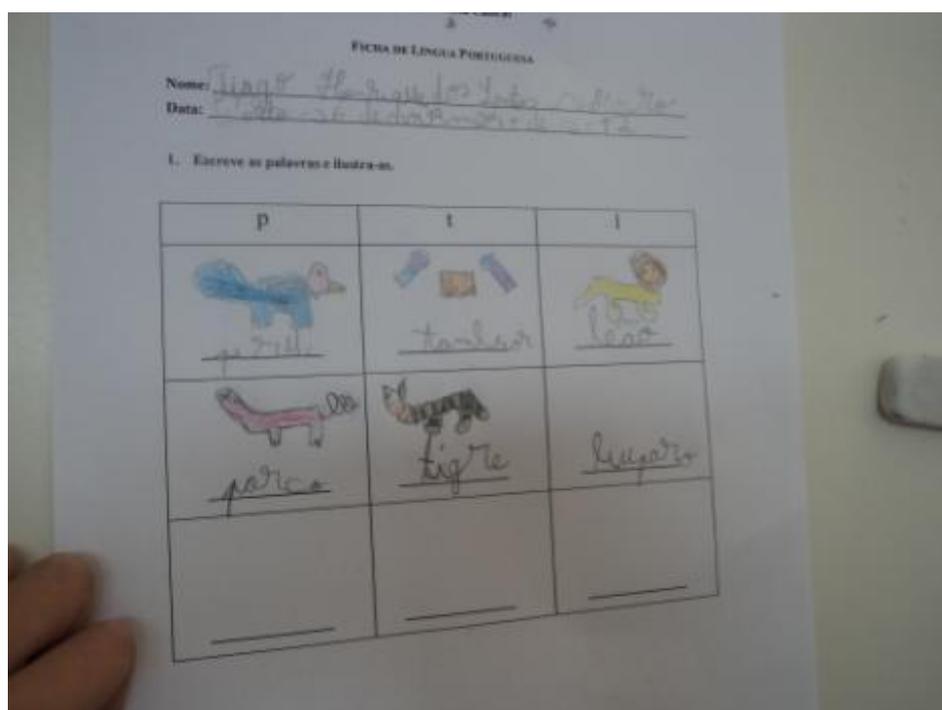
Fotografia 31 – Dramatização da história “Barba Azul” por uma das mães da sala dos mistos, a qual foi convidada pela estagiária



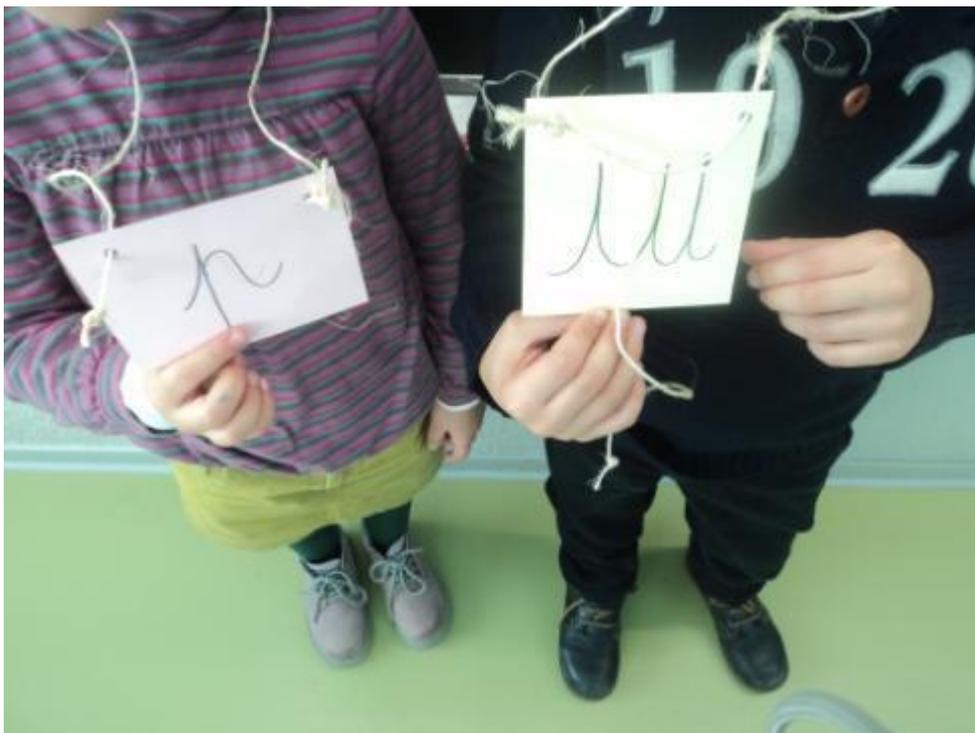
Fotografia 32 – Continuação da dramatização da história, a qual envolveu a participação das crianças



Fotografia 33 – Letras aprendidas pelos alunos



Fotografia 34 – Ficha de trabalho realizada a partir da audição de sons



Fotografia 35 – Jogo dos ditongos



Fotografia 36 – Aula de matemática



Fotografia 37 – História inventada pelos alunos



Fotografia 38 – História recontada e reconstruída pelos alunos



Fotografia 39 – Trabalho em grupo



Fotografia 40 – Jogo para trabalhar o cálculo mental