

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

**A CONSTRUÇÃO DE UM
PROFISSIONAL DOCENTE
SUSTENTADA NUMA PRÁTICA
ARTICULADA, AJUSTADA E
DIVERSIFICADA**

Joana Andreia Matos Oliveira da Costa

Porto
fevereiro de 2014

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

**A CONSTRUÇÃO DE UM
PROFISSIONAL DOCENTE
SUSTENTADA NUMA PRÁTICA
ARTICULADA, AJUSTADA E
DIVERSIFICADA**

Joana Andreia Matos Oliveira da Costa

Orientadoras: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves
Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto
fevereiro de 2014

RESUMO

A profissão docente exige dos profissionais um grande sentido de responsabilidade. Destes depende a evolução e crescimento de cada criança com que são confrontados. No entanto, cada criança nas suas características que a define é diferente e, conseqüentemente, exige do educador / professor uma intervenção diferenciada.

Assim, ao profissional da educação, independentemente da valência onde se encontra a trabalhar, é exigido, mais do que ser competente a nível científico, que seja competente também a nível social e afetivo.

Um educador ou professor eficiente é capaz de se relacionar com o grupo e com cada criança individualmente construindo com cada uma um laço que determinará a sua prática já que, já que conhecendo os interesses e necessidades de cada criança, conseguirá agir adequadamente.

A postura reflexiva apresenta-se também como aspeto determinante para uma prática ajustada ao grupo com que se encontra a trabalhar pois refletindo sobre a sua intervenção toma consciência do que necessita de reajustar.

Uma vez que a aprendizagem é um processo que decorre ao longo de toda a vida, a articulação entre níveis de ensino é essencial à produção de aprendizagens significativas.

O relatório que se segue espelha o culminar dos estágios nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção inerente a estas regeu-se por alguns princípios estruturais no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a intencionalidade educativa devidamente sustentada nas quatro etapas da ação – observar, planificar, agir e avaliar.

A importância do envolvimento parental para o desenvolvimento harmonioso das crianças representou também um aspeto essencial na prática assim como o recurso a autores de referência para fundamentar as intervenções.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Transição, Intencionalidade Educativa, Profissional Reflexivo

ABSTRACT

The professor profession requires a great sense of professional responsibility. These depends on the development and growth of each child they face. However, each child in have different characteristics that define them and therefore requires the educator / teacher differentiated intervention.

Thus, professional education, regardless of valence, is required more than being competent in a scientific level , it is also relevant to an social and emotional level

An effective teacher or educator is able to relate with the group and with each child individually, building a bond. That bond will determine he´s practice because you can only be able to act accordingly as knowing the interests and needs of each child.

The reflective thought is also determinant for a readjust of the practical to the group and their needs, only with this thought we can became aware if our work is being efficient.

Since learning is a process that takes place over a lifetime, the link between education levels is essential to the production of meaningful learning.

The following report reflects the culmination of stages in valences of Preschool Education and 1st cycle of basic education. Inherent to such intervention was governed by some structural principles in the teaching- learning process, including the educational intention adequately supported in the four action steps - observe, plan, act and evaluate.

The importance of parental involvement for the harmonious development of children was also an essential aspect in practice as well as the use of reference authors to justify interventions

Keywords: Pre-school education, first cycle of basic educacion, transition, educational intentionality, reflective practitioner.

AGRADECIMENTOS

Estes quase cinco anos marcaram uma das melhores fases da minha vida. Vários foram os momentos agradáveis, mas também os momentos mais complicados e em que a incerteza e o receio marcaram presença.

Agora que este percurso se encontra na reta final é impossível não recordar algumas pessoas que me acompanharam desde o início quer nas minhas vitórias diárias quer nos momentos mais difíceis e que em muito contribuíram para estar neste momento aqui. A essas pessoas aqui ficam as minhas palavras de agradecimento.

Em primeiro lugar, a todo o corpo docente bem como não docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por toda a disponibilidade demonstrada e pelo empenho em formar profissionais competentes e acima de tudo conscientes da responsabilidade que, a partir deste momento, lhes é inculcada.

Incontornavelmente à Mestre Ivone Neves e à Doutora Brigitte Silva que me acompanharam ao longo destes últimos dois semestres naquela que possivelmente foram os meses mais trabalhosos mas também mais compensadores de todos estes anos. O meu obrigada por todas as palavras de apoio e de incentivo que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

A todas as minhas colegas que me acompanharam ao longo destes anos. Àquelas que estão comigo desde o início, às que apenas se cruzaram comigo nos últimos meses e também àquelas que foram ficando pelo caminho. Todas elas contribuíram para o meu crescimento pessoal e graças a elas sou hoje uma pessoa diferente do que era há cinco anos atrás. O meu obrigada por cada momento que partilhamos.

Às equipas pedagógicas de ambas as instituições que tive a oportunidade de integrar ao longo destes dois semestres por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por cada uma, de forma distinta, ter marcado o meu caminho.

Em especial ao professor cooperante que me acompanhou no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico por também ele ter sido um orientador e um modelo a seguir. O meu muito obrigada por todo o apoio e coragem. Por me ter recebido de braços abertos e por todas as aprendizagens que partilhou. Por me ter ajudado nos

momentos em que as dúvidas me assaltavam e o receio de não ser capaz me assombrava. Obrigada por me ter feito sentir parte da equipa pedagógica e não apenas um elemento que estava lá de passagem. Obrigada por me ter feito sentir que aquela sala e o grupo não era dele mas nosso. Obrigada por tudo!

A cada um dos grupos de crianças porque foram essenciais neste meu percurso. O meu grande obrigado a cada uma das crianças porque em conjunto com elas também eu cresci e evoluí aos mais variados níveis. Levo cada uma delas no meu coração, cada momento, cada palavra, cada abraço. Obrigada por terem estado ao meu lado neste caminho.

Aos meus amigos por todo o apoio e por terem estado lá quando foi preciso. Pelas palavras de coragem, pelas chamadas de atenção, pela preocupação, pelo apoio. Obrigada por também vocês terem feito este caminho ao meu lado.

Por último à minha mãe por toda a força e coragem que mostrou ao longo destes anos. Por ter sempre acreditado neste sonho e por ter estado ao meu lado em cada conquista. Sem ela certamente não teria chegado até aqui nem teria a determinação necessária para prosseguir nos momentos mais difíceis. Este sonho é também um pouco teu.

ÍNDICE GERAL

Introdução	8
1. Enquadramento teórico	10
1.1. O papel do educador de infância e do professor do 1º CEB.....	10
1.2. Importância dos documentos normativos orientadores da prática educativa...	11
1.3. Intencionalidade educativa.....	13
1.4. O profissional reflexivo	14
1.5. Gestão do espaço e do tempo pedagógico	15
1.6. Relação educador / professor – criança / aluno	16
1.7. Envolvimento parental.....	17
1.8. O trabalho de projeto	18
1.9. A transição entre a EPE e 1º CEB.....	19
2. Metodologia de investigação	22
3. Intervenção.....	25
3.1 Caracterização dos contextos educativos	25
3.2 Caracterização dos grupos de EPE e de 1º CEB	28
3.3 Caracterização dos ambientes educativos	33
3.4 Intervenção nos contextos	36
3.4.1. Observar para intervir de forma fundamentada.....	36
3.4.2. A planificação como auxílio de uma intervenção educativa intencional..	37
3.4.3. A intervenção com base numa postura reflexiva	39
3.4.4. A avaliação sobre a ação.....	46
4. Considerações finais	48
Bibliografia	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Registo de atividade significativa – Dramatização da história “A Carochinha e o João Ratão”

Anexo 2 – Registo de incidente crítico do dia 20 de fevereiro de 2013

Anexo 3 – Registo de incidente crítico do dia 16 de outubro de 2013

Anexo 4 – Descrição diária do dia 27 de fevereiro de 2013

Anexo 5 – Descrição diária do dia 14 de outubro de 2013

Anexo 6 – Lista de verificação do dia 20 de maio de 2013

Anexo 7 – Lista de verificação do dia 17 de dezembro de 2013

Anexo 8 – Excerto da reflexão relativa à área da plástica (colagem)

Anexo 9 – Excerto da reflexão relativa aos diferentes ritmos de trabalho do grupo de 1º CEB

Anexo 10 – Registo do portefólio da criança

Anexo 11 – Análise das fichas de anamnese das crianças

Anexo 12 – Planta da sala de EPE dividida por áreas

Anexo 13 – Planta da sala de EPE – fevereiro

Anexo 14 – Área das descobertas

Anexo 15 – Lista de materiais divididos por áreas

Anexo 16 – Planta da sala de EPE – maio

Anexo 17 – Pictogramas criados para catalogar os livros da área da biblioteca

Anexo 18 – Caixa da colagem

Anexo 19 – Trabalhos de colagem

Anexo 20 – Planta da sala de 1º CEB – setembro

Anexo 21 – Planta da sala de 1º CEB – outubro

Anexo 22 – Canto dos despachados

Anexo 23 – Trabalho autónomo

Anexo 24 – Caixa dos despachados

Anexo 25 – Jogo dos sinónimos e antónimos

Anexo 26 – Jogo das operações

Anexo 27 – Bingo das rimas

Anexo 28 – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 6

Anexo 29 – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 4

- Anexo 30** – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 9
- Anexo 31** – Apresentação das maquetes
- Anexo 32** – Descrição diária do dia 28 de fevereiro de 2013
- Anexo 33** – Excerto da avaliação da sessão de música do dia 28 de maio de 2013
- Anexo 34** – Excerto da avaliação da semana de 25 a 27 de novembro de 2013
- Anexo 35** – Planificação da semana de 18 a 22 de março de 2013
- Anexo 36** – Planificação da semana de 9 a 11 de dezembro de 2013
- Anexo 37** – Excerto da avaliação da semana de 4 a 8 de março de 2013
- Anexo 38** – Excerto da avaliação da semana de 9 a 11 de novembro de 2013
- Anexo 39** – Assembleias semanais
- Anexo 40** – Excerto do registo do projeto lúdico – Planificação e lançamento do trabalho
- Anexo 41** – Descrição diária do dia 13 de março de 2013
- Anexo 42** – Dispositivo pedagógico
- Anexo 43** – Participação parental no 1º CEB
- Anexo 44** – Visita a uma escola de 1º CEB
- Anexo 45** – Descrição diária do dia 4 de junho de 2013
- Anexo 46** – Parceria com uma sala de outra instituição de EPE
- Anexo 47** – Descrição diária do dia 20 de maio de 2013
- Anexo 48** – Sessão de formação cristã
- Anexo 49** – Comemoração do Dia do Pai
- Anexo 50** – Comemoração do Dia da Mãe
- Anexo 51** – Ensaaios para a festa de finalistas
- Anexo 52** – Comemoração do São Martinho
- Anexo 53** – Ensaaios para a festa de Natal
- Anexo 54** – Quadro de presenças
- Anexo 55** – Quadro de responsabilidades – EPE
- Anexo 56** – Quadro de aniversários
- Anexo 57** – Quadro de responsabilidades – 1º CEB
- Anexo 58** – Quadro de controlo do trabalho autónomo
- Anexo 59** – Quadro de registo de faltas
- Anexo 60** – *Print* da plataforma Class Dojo
- Anexo 61** – Sessão de música
- Anexo 62** – Atividades de classificação
- Anexo 63** – Atividades de sequências

Anexo 64 – Jogo de interseção de conjuntos

Anexo 65 – Registo de atividade significativa – Teatro de sombras “O Coelho Branco”

Anexo 66 – Excerto da avaliação da semana de 8 a 12 de abril de 2013

Anexo 67 – Registos da sala

Anexo 68 – Reta numérica

Anexo 69 – Árvore numérica

Anexo 70 – Adivinhas da pontuação

Anexo 71 – Frases para pontuar

Anexo 72 – *Print* do jogos Vamos recordar?

Anexo 73 – Ficha de trabalho de Matemática

Anexo 74 – Roda dos alimentos

Anexo 75 – Experiência dos sentidos

Anexo 76 – Placar das mensagens de Natal

Anexo 77 – Mensagens de Natal

Anexo 78 – Construção da árvore de Natal

Anexo 79 – Postal de Natal

Anexo 80 – Biscoitos de Natal – confeção

Anexo 81 – Biscoitos de Natal – quantidades

Anexo 82 – Porque é que ninguém dá prendas ao Pai Natal? – Registo

Anexo 83 – Placar do projeto lúdico

Anexo 84 – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 7

Anexo 85 – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 2

Anexo 86 – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 1

Anexo 87 – Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 5

Anexo 88 – Rede de neurónios – Técnica do sopro

Anexo 89 – Cérebro

Anexo 90 – Boneco

Anexo 91 – Divulgação do projeto lúdico

Anexo 92 – Grelhas de avaliação do trabalho efectuado pela estagiária

Anexo 93 – Descrição diária do dia 19 de novembro de 2013

Anexo 94 – Perfil de Implementação do Programa

LISTA DE ABREVIATURAS

Centro de Atividades de Tempos Livres	CATL
Departamento da Educação Básica	DEB
Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular	DGIDC
Educação Pré-Escolar	EPE
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	ESEPF
Instituição Particular de Solidariedade Social	IPSS
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	OCEPE
1º Ciclo do Ensino Básico	1º CEB

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) foi proposta a realização do presente relatório. Este tem como finalidade a apresentação da intervenção educativa realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os estágios que deram origem ao relatório que aqui se segue contaram com a supervisão da Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves e da Doutora Brigitte Carvalho da Silva, ambas professoras na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

A intervenção educativa teve como base a procura em atingir os vários objetivos estabelecidos para as unidades curriculares em causa, nomeadamente: a caracterização do estabelecimento de EPE e do 1º CEB com base na análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão atuando em conformidade com os mesmos; a aplicação de forma integrada dos conhecimentos essenciais à concretização da prática educativa; o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a planificação e avaliação da prática educativa; a participação em momentos de envolvimento parental e ao nível da comunidade; o recurso a metodologias de investigação em educação com vista à compreensão das práticas educativas e a reflexão sobre a importância da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB.

No decorrer do estágio urgiu a necessidade de construir alguns instrumentos que apoiassem a intervenção educativa. Desta forma, a estagiária foi construindo ao longo da sua prática um caderno de registo onde se encontravam arquivados todos os documentos orientadores da sua prática (planificações, registos de observação, registo de atividades significativas, registo do projeto lúdico, ...) bem como um portefólio reflexivo que reunia todas as reflexões realizadas ao longo deste percurso. Estes instrumentos permitiram acompanhar toda a prática da estagiária facilitando a sua avaliação.

O relatório que se segue encontra-se organizado em três capítulos, a saber: enquadramento teórico onde é apresentada uma base teórica sobre a prática efetuada, a metodologia de investigação onde conta o tipo de estudo realizado bem como os participantes do mesmo, os instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha

dos dados e a intervenção onde é apresentada de forma sucinta a prática realizada aquando dos estágios. No final destes capítulos constam ainda as considerações finais onde é feita uma auto-avaliação da prática bem como uma reflexão sobre a experiência de estágio e as questões que se colocam a um profissional de habilitação generalista.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O papel do educador de infância e do professor do 1º CEB

Richard Arends (2008) refere que a profissão docente tem vindo a tornar-se cada vez mais exigente. Segundo este autor, embora o conhecimento científico seja indispensável, várias outras competências são exigidas a estes profissionais. Arends (2008) explica: “a competência relativa a matérias escolares já não é suficiente, especialmente para ensinar em salas de aula culturalmente diversificadas e que incluem alunos com várias necessidades especiais. Gostar de crianças, por si só, também não será suficiente para os professores de amanhã” (Arends, 2008:15). Sendo esta uma profissão em constante evolução, é exigido a estes profissionais que se mantenham informados sendo para isso indispensável que estes invistam na sua formação ao longo da vida.

Atualmente é exigido aos profissionais de educação proficiência nos mais variados domínios: escolar, pedagógico, social e cultural (Arends, 2008: 8). Fala-se portanto, no conceito de professor eficaz, ou seja, um professor que “[...] é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os seus alunos e um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento pessoal” (Arends, 2008:17). Um professor motivado, capaz de motivar os alunos e ao mesmo tempo, competente a nível científico.

No que concerne à construção e concretização do currículo, as exigências feitas ao educador de infância e ao professor de 1º CEB marcam parte das especificidades de cada valência. Assim, segundo o Departamento da Educação Básica (DEB), o educador de infância “[...] deve construir esse currículo com a equipa pedagógica escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (DEB, 1997:7). Ao professor de 1º CEB é exigido explicitamente através do Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto que desenvolva “[...] o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção de aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 2, Cap II).

Apesar destas diferenças, é fundamental reconhecer a importância do currículo para estas duas valências. Um currículo, mais do que a definição de atividades, materiais ou conteúdos define-se como “[...] uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino” (Moreira, 2008:13 cit Moreira & Teixeira, 2009: 9) assumindo-se desta forma como linha orientadora da prática profissional docente. No entanto, este não é o único documento mentor da prática docente.

1.2. Importância dos documentos normativos orientadores da prática educativa

Com vista a apoiar as instituições educativas bem como os docentes na sua prática profissional, o Ministério da Educação e Ciência fazendo-se representar pela Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – entidade responsável pela criação de instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos – criou um conjunto de documentos oficiais de referência. Exemplo disso são: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os Programas de Português e Matemática do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem, as Metas Curriculares e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

As OCEPE “[...] constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (DEB, 1997:13). Este documento não pode ser visto como um programa uma vez que assume uma postura mais centrada em indicações para o educador e as suas indicações são bastante abrangentes.

“Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (DEB 1997:13) sendo por isso um documento de referência para os profissionais desta valência.

Com vista a atualizar os programas de português e matemática do ensino básico que vigoravam há mais de uma década, o Ministério da Educação e Ciência publicou em 2009 e 2013 respetivamente os Novos Programas de Português e de Matemática para o Ensino Básico. Ambos os documentos apresentam a organização programática para cada um dos três ciclos de ensino.

O Novo Programa de Português para o 1º CEB encontra-se organizado em cinco áreas, a saber: compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Cada uma destas áreas apresentam os conteúdos e respetivos descritores de desempenho agrupados em dois conjuntos: os que são esperados para o 1º e 2º ano e para o 3º e 4º ano.

Por sua vez, o Novo Programa de Matemática para o Ensino Básico contempla os vários conteúdos que se esperam de cada um dos anos do 1º, 2º e 3º ciclos distribuídos por cada domínio. No caso do 1º CEB os domínios abrangidos são apenas: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados.

As Metas de Aprendizagem surgem no decorrer da “[...] Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos” (Metas de aprendizagem, 2012).

Estes objetivos de aprendizagem permitem ao educador planear processos, estratégias e modos de progressão para que “[...] ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (Metas de aprendizagem, 2012).

As Metas Curriculares para o Ensino Básico, embora abranjam unicamente as disciplinas de Matemática e Português, surgem para auxiliar os professores destes ciclos de ensino nas planificações das suas aulas pois, como refere o Ministério da Educação e Ciência, “estes documentos representam um meio privilegiado e fundamental de apoio à planificação e organização do ensino, constituindo uma ajuda para o professor na escolha das estratégias a seguir” (DEB, 2012).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, traduzido no Decreto-Lei n.º 241/2001, é o documento orientador da prática docente que apresenta as exigências que são feitas aos educadores e professores do 1º ciclo, permitindo-lhes assim ter uma ideia mais clara do que lhes é pedido na sua prática.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 dá a conhecer aos profissionais da educação o papel que devem assumir em vários domínios, designadamente: conceção e desenvolvimento do currículo, integração do currículo (tendo em conta que este ponto se encontra dividido pelas respetivas áreas de conteúdo), participação na escola, relação com a comunidade bem como desenvolvimento profissional ao longo da vida.

É, no entanto, ilusório pensar que a prática docente se baseia unicamente nos documentos normativos. Falar de um educador / professor eficaz, mais do que falar de um profissional informado e atento às novas diretrizes que vão surgindo, é falar de um profissional que age com intencionalidade em função da realidade específica onde intervém. Ou seja, que impõe um sentido nas atividades que promove, que age com determinado objetivo claramente definido.

1.3. Intencionalidade educativa

A intencionalidade educativa “[...] exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes” (DEB, 1997: 93) de forma a dar uma resposta apropriada às necessidades do grupo com que se encontra a trabalhar.

A reflexão deve ser uma prática transversal a todas as etapas que constituem o processo educativo tendo assim início na observação, passando pela planificação e ação e terminando na avaliação.

A observação representa um aspeto fundamental na prática educativa devendo, por isso, ser o ponto de partida da mesma. Parente refere mesmo que a “observação efectuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (Parente, 2002:180).

A planificação surge após a deteção das necessidades do grupo e visa dar resposta às mesmas através da planificação de atividades que permitam desenvolver o que se pretende e que sejam adequadas a este. Segundo o OCEPE, a participação das crianças na planificação permite que estas beneficiem “[...] 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” (DEB, 1997:26) criando assim planificações que além de corresponder às intenções do educador / professor, vão ao encontro dos interesses do grupo.

Após a intervenção, sustentada na observação e consequente planificação, é essencial que o educador avalie a sua ação refletindo sobre a mesma. Esta prática permite-lhe assim “[...] estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (DEB, 1997: 27) e constituirá uma base para novas observações.

A prática reflexiva é um dos instrumentos essenciais para uma boa avaliação da intervenção educativa por parte do profissional de educação.

1.4. O profissional reflexivo

O ato de educar / ensinar não possui um caminho único. Existem várias estratégias de ensino o que permite ao educador de infância e ao professor de 1º CEB adequar a sua prática às características do grupo de crianças com que se encontra a trabalhar. No entanto, a procura do caminho mais apropriado exige, da parte do profissional de educação, uma prática reflexiva. De facto, esta visão de educador / professor enquanto prático reflexivo vem reconhecer a importância que a experiência assume na ação educativa de cada profissional da educação (Zeichner, 1993 cit. Nunes, 2000:12).

A reflexão sobre a prática permite ao profissional de educação rever todo o seu comportamento e, caso considere necessário, encontrar novas estratégias que lhe pareçam mais adequadas às exigências do grupo. Esta prática não tem que ser obrigatoriamente um ato solitário. A partilha deste momento facilita ao educador / professor efetuar uma análise mais aprofundada da sua prática uma vez que, desta forma, passa a ter acesso a vários pontos de vista sobre a sua intervenção.

Dewey evocado por Zeichner (1993) e citado por Nunes (2000), define três atitudes essenciais à prática reflexiva: abertura de espírito, ou seja, a disponibilidade para ouvir a opinião de outros, para repensar a sua prática e para admitir erros que possa ter cometido; responsabilidade pela sua própria ação repensando cuidadosamente as consequências da mesma e a sinceridade essencial para poder compreender o que pode melhorar na sua intervenção educativa.

A ação reflexiva deve então acompanhar todo o percurso do profissional reflexivo e, para tal, existem instrumentos que o facilitam, nomeadamente o portefólio que reúne “[...] um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento [...]” (Sá-Chaves, 2007:7).

A postura reflexiva apresenta-se, portanto, como elemento essencial a uma boa intervenção educativa. A forma como o educador / professor gere o tempo e organiza o espaço pode e deve ser alvo de reflexão uma vez que estes são aspetos que influenciam significativamente as aprendizagens das crianças.

1.5. Gestão do espaço e do tempo pedagógico

O espaço sala é o local que acolhe as crianças / alunos durante grande parte do dia e como tal deve estar adequado aos diversos momentos que se pretendem promover sem nunca descurar a parte estética.

Segundo Battini “para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (Battini cit. Zabalza, 1998: 231), assim sendo, o espaço deve ser “[...] um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer, [...] aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011:11).

O espaço deve então proporcionar às crianças uma pluralidade de experiências que a permitam desenvolverem-se integralmente através das realidades que vão vivenciando.

A sua organização não obedece a uma regra devendo adequar-se às necessidades do grupo ainda que isto implique a realização de alterações no decorrer do ano como refere Oliveira-Formosinho: “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2011:12). De facto, a organização do espaço e a subsequente distribuição do mobiliário assumem uma importância tal que “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008:127).

A gestão do tempo deve “[...] incluir uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo [assim como] os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas” (Oliveira-Formosinho, 2011:72).

Cabe ao educador de infância e ao professor do 1º CEB organizar o tempo de forma a dar resposta às necessidades verificadas. Esta gestão deve permitir à criança / aluno apreender noções temporais sem nunca deixar de parte a flexibilidade como refere o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo: o educador “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 1).

1.6. Relação educador / professor – criança / aluno

A forma como o educador ou professor se relaciona com cada criança e com o grupo em geral é também um aspeto preponderante na prática docente uma vez que exerce significativa influência na motivação do próprio, na qualidade do ambiente educativo e, por conseguinte, no desejo de aprender das crianças.

Sabendo *à priori* que cada grupo será acompanhado por aquele educador ou professor durante um período de tempo raramente inferior a três anos em EPE e quatro anos em 1º CEB, compreende-se então a importância de uma relação positiva entre estes afinal “o professor deve ter ciência que deixa sempre uma marca em seus educandos, seja como autoritário, licenciado, competente ou irresponsável, daí a importância de sua postura em sala e na comunidade” (Silva, Garbin & Nascimento, 2011:12839).

Ferre Laevers (1994) criou uma escala aplicável em contexto de EPE designada Escala de Empenhamento do Adulto que permite “a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim-de-infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança” (DEB, 2009: 15). Esta escala assenta no trabalho desenvolvido por Carl Rogers (1983) que defendia que os alunos manifestam um melhor comportamento na presença de níveis elevados de compreensão, interesse e autenticidade. Assim, Rogers (1983) identificou três qualidades que define como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, a saber: sinceridade e autenticidade, aceitação, valorização e confiança e compreensão empática.

Foi nestas características identificadas por Rogers que Laevers se baseou para definir as três categorias que compõe a Escala de Empenhamento do Adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia.

No que concerne ao 1º CEB importa que o professor tenha consciência que não basta apenas transmitir os conteúdos previstos, é fundamental que ele conheça a turma bem como as necessidades individuais de cada aluno. Só assim ele poderá garantir quer o sucesso académico da turma quer o sucesso da sua própria intervenção. Estanqueiro (2009) refere isso mesmo: “os melhores professores adoptam estilos de ensino diferentes, consoante as necessidades dos alunos” (Estanqueiro, 2009:99).

A existência de uma relação de proximidade entre o professor e os alunos pode revelar-se altamente benéfica para ambos os intervenientes como refere Cadima, Leal e Cancela (2011):

um clima emocional global, caracterizado por proximidade e pouco conflito, predizia comportamentos próssociais e um menor número de comportamentos disruptivos [contribuindo ainda] tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico (Cadima, Leal & Cancela, 2011:19).

Verificada que está a relevância da relação educador / professor – criança para a intervenção educativa, importa agora realçar a mais-valia deste manter um contacto permanente com os seus parentes.

1.7. Envolvimento parental

A teoria ecológica do desenvolvimento de Brofenbrenner (1974) faz alusão ao facto de cada sujeito estar envolto em vários sistemas que exercem influencia sobre este de forma voluntária e involuntária. Assim sendo, a instituição de ensino não se pode colocar à parte de toda uma comunidade em que está inserida e que integra os elementos que a compõem.

A família apresenta-se como sistema mais próximo das crianças e, como tal, está ou deveria estar presente a todos os níveis, incluindo na sua aprendizagem. Assim sendo, é essencial que a instituição de ensino procure envolver as famílias.

O envolvimento parental no processo educativo decorrido nas instituições tem vindo a ser amplamente discutido e, não raramente, surgem culpabilizações mútuas entre pais e educadores / professores que reforçam a ausência dos primeiros e a dificuldade de relação destes com os segundos.

Segundo Marques (2001) “as práticas de envolvimento parental mais consistentes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação e essas passam quase sempre pelo educador” (Marques, 2001, cit. Carvalho, Samagaio, Trevisan, Neves & Brás, 2011:137). De facto, as formas de contacto mais frequente entre famílias e instituição de ensino são, segundo Palos (2002), a participação em reuniões de pais, contactos individuais pessoalmente ou através de telefone e em festas escolares (Palos, 2002:232).

Embora o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem das crianças seja altamente benéfico para estas uma vez que contribui fortemente para elevar a sua auto-estima e motivação, esta prática “[...] implica a negociação e a partilha de poder, factos que só por si exigem uma aproximação dos professores e dos encarregados de educação, acarretando cedências e troca de saberes” (Carvalho, Samagaio, Trevisan, Neves & Brás, 2011: 137).

Sendo a EPE a primeira fase da educação da grande maioria das crianças, importa que esta tente aliar a aprendizagem que se pretende aos interesses destas. Só desta forma poderá ser criada uma adaptação a esta nova etapa motivando as crianças para as novas descobertas que se procura promover. Embora o envolvimento parental assuma aqui uma importante função permitindo facilitar esta transição casa – jardim-de-infância, importa também frisar as vantagens que o recurso a uma metodologia de trabalho de projeto poderá trazer.

1.8. O trabalho de projeto

A palavra projeto deriva do latim *projectu* que significa lançado. Encontra-se igualmente associada ao termo da mesma origem *projectare* que traduzido quer dizer lançar para diante. Este é um conceito muito abrangente, sendo utilizado com regularidade nos mais variados contextos nem sempre relacionados com a temática educação.

Silva (1998) refere que: “[...] o projeto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir [...]” (DEB, 1998:91), apresentando-se como uma planificação que, embora se vá realizando ao longo do tempo, possui um objetivo predefinido.

O projeto em educação de infância possui, segundo Silva (1998), um conjunto de pré-requisitos, nomeadamente: ser flexível; estar inserido num contexto que seja significativo para o grupo; articular o passado, presente e futuro, influenciar o futuro das ações e ir ao encontro da finalidade pretendida (DEB, 1998).

A metodologia de trabalho de projeto abrange um processo que por sua vez é organizada em quatro fases: definição da problemática, planificação, execução e avaliação. Importa referir que estas fases não são estanques.

No que concerne à duração dos projetos esta pode ser variável podendo “estender-se ao longo de dois, três dias ou vastas semanas” (DEB, 1998: 139).

O trabalho de projeto permite às crianças vivenciar realidades que lhes são familiares favorecendo o seu desenvolvimento integral através dos seus interesses e de atividades cativantes e motivadoras para estas.

Quanto ao papel do educador neste processo, este passa por “[...] conseguir que cada criança participe e cresça tanto quanto possível individualmente num

contexto de investigação em grupo” (Edwards, 1993 cit. Oliveira-Formosinho, 1996:124).

Se a transição entre casa – jardim-de-infância é um aspeto essencial e que deve merecer o cuidado quer por parte dos educadores que recebem a criança, quer por parte dos pais que a acompanham esta nova etapa, a transição entre EPE – 1º CEB não é menos importante e, conseqüentemente, deve ser um momento planeado e trabalhado pelos educadores ao longo dos anos que a precedem.

1.9. A transição entre a EPE e 1º CEB

De acordo com a lei n.º 49 / 2005 de 30 de agosto, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. O processo educativo apresenta-se então como um mecanismo contínuo e, como tal, exige da parte dos profissionais de educação uma maior atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino, como refere Nabuco (1992).

O documento OCEPE explica que cabe ao educador promover a continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino bem como “[...] proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (DEB, 1997: 28).

A ideia de continuidade educativa pressupõe que os profissionais de educação não partam do princípio que as crianças são tábuas rasas tendo em atenção os conhecimentos que já possuem de forma a poder partir destes dando assim uma continuidade ao processo de ensino.

As transições entre ciclos vêm, no entanto, comprometer a sequencialidade que seria desejável como refere Nabuco (1992): “um dos aspectos mais importantes dos momentos de transição é o problema da continuidade” (Nabuco, 1992: 82) uma vez que esta exige aos educadores que procurem desenvolver ao máximo cada criança e aos professores do 1º CEB uma preocupação em contextualizar as aprendizagens tendo por base os conhecimentos previamente adquiridos. Assim sendo, implica que os professores deste novo ciclo de ensino procurem conhecer em que nível do desenvolvimento as crianças, que agora integram este novo ciclo de

ensino, se encontram, conhecendo assim as competências que já possuem e as que ainda devem ser alvo de trabalho.

As descontinuidades características da mudança da EPE para o 1º CEB são, muitas vezes, resultado da “[...] forma diferente de abordar os currículos nos dois níveis de ensino e o perfil dos professores de cada um desses níveis” (Nabuco, 1992: 82). Enquanto os referenciais curriculares da EPE atribuem um maior enfoque ao desenvolvimento emocional e afetivo das crianças através da realização de jogos e atividades criativas, os referenciais do 1º CEB dão maior importância à aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e ciências. A falta de articulação entre os docentes contribui igualmente para que estas descontinuidades ocorram.

José Reis-Jorge (2007), citando Pastor, 2006; Rodrigues, 2005 e Vasconcelos, 2000, apresenta um conjunto de fatores determinantes para a descontinuidade constatada entre a EPE e o 1º CEB, nomeadamente: o desconhecimento por parte dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB sobre as orientações curriculares e metodologias utilizadas em cada um dos setores, os diferentes pontos de vista relativos aos objetivos de cada um dos níveis de ensino, sendo que a EPE encontra-se mais associada a uma função social e o 1º CEB a uma função mais educativa, a escassa colaboração entre os profissionais que integram estes dois grupos e, por fim, a tendência que os profissionais de cada grupo têm em valorizar o seu trabalho em detrimento do outro.

O ponto que se apresenta fulcral para a minimização da descontinuidade fruto da transição entre a EPE e o 1º CEB é então a articulação efetuada pelos docentes e instituições dos diferentes níveis de ensino. Segundo o documento Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar “a articulação entre escolas e professores permite beneficiar de um enquadramento mais vasto que facilita [...] o trabalho em equipa favorável à formação dos professores e com efeitos benéficos na aprendizagem dos alunos” (DEB, 1998:110).

É então essencial a adopção de estratégias que facilitem a transição entre estes níveis de ensino, como as mencionadas por Alves e Vilhena (2008):

- Criação de momentos de interação com a comunidade (outros docentes, pais e crianças) que permitam a partilha de informação sobre o desenvolvimento da criança.
- Promoção de atividades conjuntas com estabelecimentos de 1º CEB.
- Preparação de visitas guiadas a estabelecimentos deste novo ciclo de ensino.

- Desenvolvimento de projetos comuns ao estabelecimento de EPE e ao estabelecimento de 1º CEB.
- Promoção de um trabalho colaborativo entre as instituições dos diferentes níveis de ensino.
- Realização de atividades em conjunto (crianças de 5 anos e alunos do 1º ciclo)
- Criar momentos em que os docentes dos dois níveis de ensino possam conversar sobre os dois currículos de forma a que todos estejam ao corrente do trabalho que tem vindo a ser realizado e do trabalho que irá ser realizado.
- Realização de formações conjuntas (educadores e professores do 1º ciclo).
- Realização de formações contínuas.

Sabendo, *à priori*, as vantagens de desenvolver atividades significativas e que estas apenas são possíveis quando partimos dos conhecimentos adquiridos previamente, é essencial procurar estabelecer uma ponte entre a EPE e o 1º CEB. Esta é, possivelmente, a chave que permite facilitar a adaptação das crianças a esta nova realidade e, conseqüentemente, contribuir para uma melhor e mais eficiente

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tratado-se a docência de uma profissão em constante evolução apresenta-se como fundamental a adoção de uma postura investigativa por parte de todos os profissionais da educação. Só desta forma é possível acompanhar o progresso bem como as exigências das turmas que por nós vão passando.

Neste seguimento faz todo o sentido falar no conceito de professor – investigador. Segundo Alarcão (2001) este profissional é capaz de reconhecer que a evolução não ocorre com o exclusivo auxílio dos decretos, requerendo

[...] dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação [...] ao mesmo tempo esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional [...] e para o desenvolvimento da instituição onde se inserem [...] (Alarcão, 2001:2)

No decorrer dos estágios em EPE e 1º CEB revelou-se essencial à intervenção da estagiária a postura investigativa com o objetivo de conhecer melhor os grupos com que estaria a trabalhar e, em simultâneo, compreender o que poderia melhorar na sua prática.

Assim sendo, ao longo de ambos os estágios foi realizada uma abordagem metodologica de natureza qualitativa.

Os instrumentos bem como as técnicas e os procedimentos de recolha de dados são essenciais para uma boa investigação uma vez que da sua aplicação resultam os dados que serão alvo de estudo. Assim, os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha dos dados foram: a análise documental, os registos fotograficos, a observação traduzida em vários formatos de registo – registo de incidente crítico, descrições diárias e lista de verificação –, o registo de atividades significativas (ver anexo 1), o portefólio reflexivo e o portefólio da criança.

A análise documental é definida por Sousa como o “[...] procedimento indirecto da pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009:88). Durante a sua intervenção, a estagiária recorreu a vários documentos legislativos bem como aos documentos do regime autonomia, administração e gestão das duas instituições onde teve a oportunidade de intervir. Esta análise permitiu-lhe conhecer melhor os ideais de cada estabelecimento sendo assim mais fácil agir em conformidade. A estagiária teve ainda a oportunidade de analisar os dados contemplados nas fichas das crianças o que lhe permitiu ter um maior conhecimento

sobre as características do grupo e de cada criança individualmente. Desta forma foi, para a estagiária, mais fácil agir de forma adequada.

A observação é uma técnica essencial a qualquer profissional da educação na medida em que lhe dá a conhecer de forma fidedigna as necessidades e interesses do grupo. Como refere Parente (2002):

só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças, só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar (Parente, 2002:168).

Esta técnica apresenta-se então como essencial para qualquer bom profissional da educação.

A observação pode e deve ser registada através de vários formatos de modo a enriquecer a informação obtida durante este processo. Assim sendo, a observação realizada pela estagiária deu origem a vários registos de observação.

Os registos de incidentes críticos “[...] descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, 2002:181).

Este tipo de registo foi usado com frequência ao longo de todo o estágio (ver anexo 2 e 3).

As descrições diárias são formas de observação narrativas que

[...] podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas [...] podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecem importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento (Parente, 2002:180).

A par dos registos de incidente crítico, este tipo de registo foi também dos mais utilizados ao longo de todo o estágio profissionalizante em EPE (ver anexos 4 e 5).

A lista de verificação ajuda “[...] a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados [...] são especialmente indicadas para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados” (Parente, 2002:187).

Neste tipo de observação os objetivos devem ser claramente definidos. Para isso, os itens da lista devem obedecer a três princípios: devem ser claros, curtos e compreensíveis, devem ser objetivos e ter uma construção similar e devem ser representativos dos comportamentos que se pretendem observar (Parente, 2002).

Comparativamente com estes dois formatos de registo referidos anteriormente, este foi utilizado com menor frequência. Ainda assim o saber-estar do grupo em contexto de assembleia semanal foi alvo de um registo deste tipo (ver anexos 6 e 7).

O portefólio reflexivo é um instrumento que permite ao profissional da educação refletir “[...] sobre o extenso campo de dúvidas que, a todos os níveis epistemológicos, se colocam aos profissionais e que vão do questionamento sobre os fins, objectivos e consequências da intervenção pessoal [...]” (Sá - Chaves, 2007:13). Este instrumento apresenta-se assim como um poderoso aliado de qualquer bom educador uma vez que lhe dá a possibilidade de refletir sobre a sua prática e reformulá-la caso considere necessário (ver anexos 8 e 9).

O portefólio da criança é “[...] uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (Bernardes & Miranda, 2003:17 cit. Gonçalves, 2008:89). Ao descrever todas as aprendizagens efetuadas por cada criança bem como as suas evoluções pessoais, este instrumento fornece uma linha orientadora das competências que esta já adquiriu e das que ainda devem ser trabalhadas (ver anexo 10).

3. INTERVENÇÃO

3.1 Caracterização dos contextos educativos

A necessidade de rever o regime de autonomia, administração e gestão das instituições de ensino com vista ao reforço da participação parental bem como das comunidades na direção do estabelecimento levou o governo a intervir nesse sentido proporcionando a estas uma maior margem de manobra. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril entende a autonomia como

[...] a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da acção escolar social e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuído (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, art. 8º).

Para isso, foram criados alguns instrumentos de autonomia que servirão de linha orientadora para cada instituição como é o caso do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades.

Costa define Projeto Educativo como um documento de cariz pedagógico, construído em conjunto com a comunidade educativa que

[...] estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa, 1991:23-24).

As instituições onde decorreram os estágios nas valências de EPE e 1º CEB eram bastante díspares. Embora ambas pertencessem à Área Metropolitana do Porto, a primeira tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a segunda de um estabelecimento de ensino particular.

Analisando os projetos educativos dos dois estabelecimentos verificou-se que ambos faziam referência à localização dos mesmos, bem como uma breve história sobre as freguesias onde estavam sediados. Encontravam-se ainda explícitas as características das suas infraestruturas, os recursos humanos de que dispunham, uma pequena alusão a instituições situadas nas imediações e que poderiam favorecer as aprendizagens das crianças, os modelos de educação adotados e a forma como a avaliação do Projeto Educativo se processava.

A instituição onde decorreu o estágio em EPE era composta por dois edifícios. No edifício mais antigo ficavam situadas as salas do Centro de Atividades de

Tempo Livres (CATL) bem como outras divisões relativas à direção da instituição. Por sua vez, no edifício mais recente encontravam-se instaladas as valências de Creche e de Jardim-de-Infância assim como outras divisões utilizadas no dia-a-dia (casas de banho, cozinha, refeitório,...).

Este estabelecimento beneficiava de um vasto jardim. Possuía ainda um campo de jogos descoberto. No entanto, a instituição não disponibilizava qualquer local coberto para as crianças poderem brincar em dias de chuva.

O estabelecimento de 1º CEB, à semelhança do anterior, era também composto por mais do que um edifício. Assim, a instituição abrangia três polos: sendo que o primeiro destinava-se às valências de Creche e Jardim-de-Infância, o segundo aos 1º, 2º e 3º Ciclos e o último ao Ensino Secundário. O polo onde se encontravam instalados os 1º, 2º e 3º ciclo dispunha, para além das salas de aula, de um pavilhão gimnodesportivo coberto, as instalações essenciais no dia-a-dia (casas de banho, bar, refeitório e cozinha) assim como outras instalações de apoio, nomeadamente uma reprografia, uma sala de estudo, uma biblioteca, a secretaria, um gabinete de psicologia e uma pequena horta.

Cada uma das salas encontrava-se equipada com cacifos individuais para cada criança, um lavatório, um quadro interativo e um computador com ligação à Internet. Relativamente aos espaços de recreio possuía um pátio coberto onde as crianças brincavam em dias de chuva e ainda uma sala do aluno.

Os recursos humanos de que a instituição de EPE dispunha eram: uma diretora, uma coordenadora, sete educadoras, uma administrativa, nove auxiliares de ação educativa, uma responsável de cozinha, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, quatro funcionárias de limpeza, uma rececionista, um jardineiro, um professor de ginástica e uma de música.

Por sua vez, a instituição de 1º CEB tinha ao seu dispor nove educadoras de infância, trinta e dois professores de 2º e 3º ciclo e secundário, quatro assessores pedagógicos, vinte e dois elementos não docentes, uma chefe de serviço, sete administrativos, dois diretores pedagógicos e técnicos especialistas (psicóloga, nutricionista, educação especial). Existem ainda dezoito professores de 1º ciclo e dois professores de enriquecimento curricular.

Os projetos educativos de ambos os estabelecimentos faziam ainda referência a instituições localizadas nas proximidades destes.

Por se tratar de uma instituição de cariz religioso, o estabelecimento de EPE seguia princípios religiosos na formação das crianças. Já a instituição de 1º ciclo dava maior ênfase à qualidade de ensino e à exploração das potencialidades das crianças.

Ainda relativamente aos projetos educativos das duas instituições importa mencionar que ambos fazem referência à existência ao envolvimento dos pais na vida escolar através da instauração de uma Comissão de Pais no estabelecimento de EPE e de uma Associação de Pais no 1º ciclo. Ambos os documentos fazem ainda alusão à forma como os projetos educativos eram avaliados.

O Regulamento Interno é outro dos instrumentos de autonomia referenciados pelo Ministério da Educação. Segundo Rodriguez, este é um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”. (Rodriguez, 1985 cit. Costa, 1991:31). Este documento surge, portanto, na sequência do Projeto Educativo uma vez que este se trata da formalização dos princípios definidos no mesmo.

Os regulamentos internos de ambas as instituições onde decorreram os estágios finais contemplam de forma clara os objetivos do documento em causa.

Relativamente aos direitos e deveres, o regulamento interno da instituição de EPE refere não apenas os das crianças, mas também os dos encarregados de educação e dos colaboradores. Menciona ainda as consequências que poderão advir do desrespeito do documento em questão. Já o regulamento interno da instituição de 1º CEB faz apenas alusão aos direitos e deveres dos encarregados de educação, mencionando de forma superficial as consequências que as crianças poderiam sofrer por desrespeitar determinadas normas de funcionamento, nomeadamente no que diz respeito à assiduidade.

Ambos os documentos explicitavam como decorria o processo de matrícula ou renovação da mesma. Assim, tanto o regulamento interno do estabelecimento de EPE como o do estabelecimento de 1º ciclo referiam: o momento do ano em que este processo decorria, a ordem de prioridades de aceitação de crianças e os documentos necessários. O regulamento interno da segunda instituição mencionava ainda de forma clara alguns motivos que poderiam impedir a renovação da matrícula.

Os horários de funcionamento de cada um dos estabelecimentos encontram-se evidenciados nos respetivos regulamentos internos bem como a forma como se processam os contactos entre as instituições e os pais.

Por fim, tanto o estabelecimento de EPE como o de 1º CEB exigiam que as crianças seguissem um determinado código de vestuário. Assim, na primeira instituição as crianças deveriam usar sempre uma bata. Já na segunda, as crianças deveriam usar sempre o uniforme do colégio não podendo utilizar qualquer outra peça que não pertencesse ao mesmo.

O Plano Anual de Atividades é entendido por Costa como o “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1991:27).

O plano anual de atividades da instituição de EPE é omissos quanto aos objetivos, estratégias, meios e recursos. Apresenta somente as atividades que decorrerão longo de todo o ano letivo, distribuídas pelos dozes meses.

Este documento faz referência à importância do envolvimento parental na instituição chamando a atenção dos pais para esta prática: “relembramos a importância do envolvimento da família no dia-a-dia da nossa casa” (Plano Anual de Atividades, 2012).

Assim, na sua constituição é possível verificar a existência de duas reuniões de pais ao longo do ano sendo que a primeira ocorre em setembro e a segunda em abril. A comemoração do dia do pai e da mãe são também duas datas assinaladas neste documento.

3.2 Caracterização dos grupos de EPE e de 1º CEB

Conhecer o grupo de crianças com quem se trabalha é essencial para se proporcionar atividades significativas e que atendam às necessidades do mesmo e de cada criança individualmente.

O grupo com que decorreu o estágio profissionalizante em EPE era composto, à data da entrada da estagiária, por vinte crianças, sendo que treze eram do género masculino e, apenas sete do género feminino (ver anexo 11 – Gráfico 1). Ainda nesta fase, a maioria das crianças que compunham o grupo tinham cinco anos. No entanto, existiam já quatro crianças com seis anos e três estavam prestes a completar os cinco.

A caracterização do desenvolvimento das crianças é feita com base em três domínios: cognitivo, psicossocial e físico.

No que concerne ao domínio cognitivo, as crianças nesta faixa etária encontram-se, segundo Piaget, no estágio pré-operatório. Neste segundo estágio do desenvolvimento cognitivo “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico [...] No entanto [...] as crianças só pensam logicamente no estágio das operações concretas, no período escolar” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:312).

O grupo de crianças com o qual se desenrolou o estágio sabia escrever o seu nome sem ajuda havendo uma criança que já conseguia ler.

Este grupo conseguia igualmente efetuar contagem reconhecendo já os cinco princípios da contagem (Gelman & Gallister, 1978; Sophian, 1988; Papalia, Olds & Feldman, 2001), nomeadamente: o princípio do um a um onde é explicado que apenas se diz um nome para cada item que está a ser contado, o princípio da ordem estável em que as crianças reconhecem que os números possuem uma determinada ordem, o princípio da ordem irrelevante que menciona que se pode começar a contar a partir de qualquer item que a contagem não se alterará, o princípio da cardinalidade em que as crianças reconhecem que o último nome / número a ser contado corresponde à quantidade de itens contados e o princípio da abstração que explica que tudo pode ser contado. O grupo era capaz de realizar sequências e classificações com base em dois critérios.

As crianças de cinco anos tornam-se conscientes “[...] do efeito das suas acções não apenas sobre as reacções das outras pessoas, mas também sobre os seus sentimentos. Esta é a origem da responsabilidade e um pré-requisito para a consciência” (Brazelton & Sparrow, 2006:211). O grupo conseguia compreender que, por exemplo, quando desarrumavam uma área deviam arrumá-la embora ainda o fizessem de forma pouco rigorosa ficando, por vezes, as áreas mal arrumadas.

As crianças de cinco anos conhecem “[...] as rotinas. Cada dia deve ser parecido a nível de estrutura” (Brazelton & Sparrow, 2006: 228). As crianças do grupo conheciam já as rotinas, quer diárias, quer semanais. Reconhecendo que à terça-feira tinham ginástica e à quinta música. Sabiam ainda que antes de saírem da sala para o recreio, para o almoço ou para o lanche deviam deixar a sala arrumada e que antes de irem almoçar deveriam lavar as mãos.

No que diz respeito às competências na área da plástica, as crianças encontravam-se, segundo Rhoda Kellogg (1970), no estágio pictórico. “Os primeiros desenhos deste estágio sugerem objectos reais ou pessoas, os desenhos posteriores são melhores definidos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:290). Grande parte das

crianças retratava nos seus desenhos, pinturas ou modelagens objetos reais, nomeadamente: casas, animais, escorregas, figuras humanas, carros, entre outras coisas.

O grupo revelava ainda o gosto por contos de fadas. Esta característica é considerada natural dado que nesta fase estas tendem a agarrarem-se “[...] a uma versão mais literal e mais inflexível do certo e do errado do que uma criança mais velha” (Brazelton & Sparrow, 2006:211). Brazelton e Sparrow (2006) acrescentam ainda que “a paixão da criança de cinco anos por contos de fadas é facilmente explicada pela sua necessidade de distinguir de forma clara os «maus» dos «bons», e de ser tranquilizada de que os primeiros serão castigados e os últimos recompensados” (Brazelton & Sparrow, 2006: 212).

Aos cinco anos, as crianças são já capazes de estabelecer “[...] preferências como forma de autodefinição, um esforço de desenvolvimento muito importante” (Brazelton & Sparrow, 2006: 212-213). O grupo manifestava as suas preferências e tal característica era aproveitada sempre que possível. Para tal, eram realizadas assembleias semanais onde eram colocadas questões e problemas às crianças e, as quais, de uma forma geral, mostravam ser capazes de dar resposta. Brazelton e Sparrow (2006) referem que “sabores e cores estão entre as escolhas inofensivas que se pode oferecer à criança [...]” (Brazelton & Sparrow, 2006: 213) acrescentando que “«controlar» uma criança de cinco anos em todas estas escolhas ignora os esforços da criança para ser autónoma” (Brazelton & Sparrow, 2006: 213). O grupo em questão era também autónomo, sendo a maioria das crianças capazes de lavar as mãos sem ajuda e limpar-se sempre que vão à casa de banho. Na sala, sempre que iam para a área da plástica iam buscar o material que precisavam sem pedir ao adulto presente na sala.

O grupo possuía ainda um conhecimento alargado do corpo humano uma vez que o trabalharam o ano anterior no âmbito do projeto lúdico e continuaram a fazê-lo com a estagiária.

Importa ainda referir que existia na sala uma criança com autismo profundo que integrou o grupo apenas no início deste ano letivo. Esta criança demonstrava grandes dificuldades ao nível cognitivo. Não falava, apenas participava nas atividades com ajuda do adulto e revelava, porém, gosto por trabalhar com as mãos, nomeadamente pintar recorrendo a estas.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, algumas crianças manifestavam já comportamento pró-social sendo capazes de ajudar a criança com

autismo profundo na realização de determinadas tarefas, nomeadamente dar-lhe a mão para irem para a sala ou ajudá-lo na hora de almoço.

Algumas crianças revelavam, por vezes, comportamentos agressivos. Esta agressão é classificada, segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) como uma agressão instrumental. “Entre os 2 e meio e os 5 anos, as crianças lutam frequentemente por causa dos brinquedos e do controlo do espaço” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:378). Estas situações surgiam geralmente durante o jogo social e poderia estar relacionado com o facto de grande parte das crianças – nove num total de vinte – ser filho único (ver anexo 11 – Gráfico 3).

Por fim, no que respeita ao desenvolvimento motor, as crianças conseguiam correr e parar com facilidade sempre que lhes era pedido. Conseguiam saltar com os pés juntos, alternando-os ou apenas sob apenas um pé. Eram capazes de rastejar de barriga para baixo e de costas. Grande parte das crianças possuía já a lateralidade bem definida distinguindo bem entre a esquerda e a direita. Algumas conseguiam recortar embora ainda tivessem alguma dificuldade nessa atividade. Apenas a criança com autismo não realizava todas estas atividades.

A turma com que decorreu o estágio em 1º CEB era composto por vinte e cinco alunos dos quais onze eram meninas e catorze eram meninos (ver anexo 11 – Gráfico 6).

Uma vez que todos os alunos nasceram no ano 2006, a grande maioria destes já tinham completado os sete anos no início do ano letivo. Os restantes completariam essa idade até dezembro (ver anexo 11 – Gráfico 7).

Na sua generalidade, os alunos residiam no concelho onde se encontrava localizada a instituição.

Os encarregados de educação tinham, quase todos, formação ao nível da licenciatura. Os agregados familiares eram maioritariamente compostos por três ou quatro elementos (ver anexo 11 – Gráfico 9) e o cargo de encarregado de educação era, na generalidade, assumido pela mãe (ver anexo 11 – Gráfico 10).

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, os alunos encontravam-se, segundo Piaget, no período das operações concretas. Neste período as crianças “são menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (atuais). As crianças são agora capazes de pensar logicamente [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:420).

O grupo demonstrava já competências ao nível da classificação, sendo capaz de organizar objetos em conjuntos e representá-los em gráficos.

O pensamento espacial era outro aspeto dominado por todos os alunos tendo estes construído, como trabalho proposto pelo professor cooperante, uma planta da sua rua. Também os itinerários já haviam sido trabalhados o que lhes dava uma maior noção espacial e os permitia orientarem-se melhor no espaço.

Uma das características que chamava a atenção relativamente ao grupo era a rapidez do raciocínio lógico – matemático evidenciado por vários alunos. Esta característica era mais frequentemente observada nas aulas de matemática onde raramente eram precisas muitas explicações. Na generalidade, alguns alunos chegavam corretamente ao resultado sem dificuldades (ver anexo 5).

Relativamente à moralidade, os alunos apresentavam uma moralidade heterónoma.

Neste estágio, as crianças são bastante egocêntricas; não conseguem imaginar mais do que uma maneira de encarar uma questão moral. Acreditam que as regras não podem ser alteradas, que um comportamento está certo ou errado, e que qualquer ofensa merece ser castigada (a não ser que sejam eles os próprios ofensores (Papalia, Olds & Feldman, 2001:427).

Na generalidade, os alunos apresentam ainda boas competências interpessoais manifestando boas capacidades de comunicar com os outros. Verificaram-se, no entanto, dois casos mais complicados ao nível da comunicação interpessoal. O primeiro está relacionado com uma criança mais tímida e que por ter como primeira língua outra que não o português tem receio de comunicar com medo de errar. O segundo caso deve-se à timidez excessiva de um aluno que devido a essa característica revela uma maior dificuldade de comunicação com os adultos fora do contexto de sala de aula.

Por fim, relativamente à linguagem, a turma apresenta um vasto léxico conhecendo no momento um conjunto de palavras mais complexas. Os alunos manifestavam competências ao nível do discurso oral tendo-lhes sido pedido várias vezes que apresentassem à turma os seus trabalhos o que fizeram com sucesso. Por se tratarem de crianças ainda bastante novas que se encontravam no início do 2º ano de escolaridade davam alguns erros ortográficos o que obrigava o professor e as estagiárias a terem um maior cuidado na correção dos exercícios.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, os alunos apresentavam, na sua maioria, uma boa autoestima. Esta característica era evidenciada nas participações em contexto de sala de aula em que, mesmo errando a resposta, não deixavam de participar.

No que respeita a comportamentos agressivos apresentou-se um caso que mereceu a atenção do professor cooperante e das estagiárias finalistas. O caso foi

identificado no ano anterior e arrastou-se até ao momento. A criança em questão procura controlar as restantes com recurso a manipulações e a ameaças.

A turma manifestava comportamentos de interajuda procurando auxiliarem-se mutuamente quando algum deles apresentava uma maior dificuldade.

Por fim, relativamente ao desenvolvimento motor, a turma era já capaz de dar cambalhotas à frente, saltar com os pés juntos e separados, fazer o pino com ajuda, saltar à corda e fazer elevações com ajuda. Os alunos são também capazes de correr em velocidade numa distância pequena.

3.3 Caracterização dos ambientes educativos

A gestão eficaz do espaço e do tempo é um recurso fulcral para o desenvolvimento de uma adequada intervenção pedagógica.

O espaço em EPE deve permitir à criança “[...] usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas [...] mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer [...] guardar as coisas e exhibir as suas invenções” (Hohmann & Weikart, 2003:162). Deve ainda possibilitar a interação criança – adulto com vista a que este a possa apoiar nos seus objetivos e interesses (Hohmann & Weikart, 2003).

A organização do espaço sala deve então proporcionar um vasto leque de oportunidades de aprendizagem: quantas mais experiências o ambiente de sala puder proporcionar às crianças, mais rico será o desenvolvimento global da criança uma vez que cada área proporciona um determinado conjunto de experiências.

A sala de EPE onde a estagiária teve a oportunidade de intervir encontrava-se, numa fase inicial, dividida em seis áreas, a saber: acolhimento, jogos, biblioteca, casinha, expressão plástica e construções (ver anexo 12). No entanto, uma vez que a flexibilidade deve ser uma característica inerente à organização da sala, no decorrer do estágio foi necessário alterá-la para assim dar resposta às necessidades encontradas (ver anexo 13).

No decorrer do projeto lúdico mostrou-se pertinente a criação de uma nova área na sala: a área das descobertas (ver anexo 14). Esta área permitiu ao grupo fazer as suas pesquisas autonomamente tendo sido disponibilizado para o efeito alguns materiais (ver anexo 15). A introdução desta área obrigou a uma nova reorganização da sala (ver anexo 16).

A estagiária verificou, durante a sua intervenção, que a área da biblioteca era pouco procurada pelas crianças. Após uma reflexão sobre o assunto verificou que esse facto poderia dever-se à desorganização dos livros. Assim, a estagiária optou por reorganizar esta área em conjunto com as crianças. Para isso propôs-lhes que criassem pictogramas que identificassem as temáticas dos diferentes livros existentes na biblioteca para assim catalogar os livros facilitando a identificação dos mesmos (ver anexo 17).

Relativamente aos materiais estes eram bastante diversificados (ver anexo 15) e encontravam-se ao alcance das crianças devidamente arrumados nas áreas em que se enquadravam o que permitia ao grupo gozar de autonomia suficiente para os utilizar sempre que o desejasse sem ter de pedir ajuda a um adulto.

Durante a intervenção, a estagiária não pôde deixar de observar que apesar do grupo gostar bastante da área da plástica, raramente faziam colagem (ver anexo 8). Uma observação mais atenta permitiu à estagiária verificar que este facto poderia dever-se à escassez de material disponível para este tipo de trabalho. Assim, a estagiária optou por introduzir uma caixa com material diversificado para colagem (ver anexo 18). Esta intervenção mostrou-se bastante pertinente tendo a estagiária verificado que, a partir daquele momento, o grupo procurou mais frequentemente aquela área e que dali resultaram trabalhos bastante criativos (ver anexo 19). A introdução de algum material na pintura de cavalete também se mostrou imprescindível uma vez que esta também era uma das áreas da plástica menos procuradas. Desta forma, a estagiária introduziu carimbos nesta área o que, à semelhança do que se verificou na introdução da caixa de colagem, obteve resultados bastante positivos.

Também a organização da sala de 1º CEB onde a estagiária interviu foi sofrendo algumas alterações. Uma vez que se pretendia uma maior prevalência de trabalho cooperativo em detrimento de um ensino mais expositivo, a equipa pedagógica considerou que seria interessante organizar a sala em ilhas em vez da organização por fileiras como se verificou inicialmente (ver anexos 20 e 21).

Uma das dificuldades com que a estagiária se deparou na valência de 1º CEB foi a diferença de ritmo de trabalho das crianças que compõe a turma (ver anexo 9).

A existência de crianças significativamente mais rápidas do que a restante turma era uma dimensão em que a estagiária sentiu que tinha de intervir de forma a impedir que essas crianças desmotivassem nos tempos de espera. Assim, a equipa pedagógica decidiu criar o Canto dos Despachados (ver anexo 22). Neste canto

encontravam-se várias atividades que permitiam às crianças que terminassem as tarefas mais rapidamente se ocupassem enquanto consolidavam conteúdos. Assim, era possível encontrar o banco de fichas ou trabalho autónomo (ver anexo 23), a caixa dos despachados com problemas ou exercícios das variadas áreas disciplinares (ver anexo 24), o jogo dos sinónimos e antónimos (ver anexo 25), o jogo das operações (ver anexo 26) e o bingo das rimas (ver anexo 27).

A existência de uma rotina diária semelhante é fundamental para a criança uma vez que esta lhe permite ter consciência de como o seu dia se encontra estruturado evitando desta forma algum sentimento de insegurança ou ansiedade e favorecendo a sua participação nas atividades.

Segundo Hohmann e Weikart (2003) “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2003:224).

A rotina praticada em contexto de EPE foi sempre organizada de forma flexível com o objetivo de responder às necessidades das crianças. Assim, verificaram-se momentos de grande grupo, momentos de pequeno grupo e até momentos individuais (ver anexos 28, 29 e 30).

Importa realçar que a rotina era alterada sempre que as necessidades do grupo o exigiam. É exemplo disso os momentos que antecediam a entrada na sala em que as crianças iam correr durante uns minutos com o objetivo de, posteriormente, conseguirem manterem-se atentas no decorrer da atividade orientada.

No que concerne a atividades extra, à terça-feira tinha lugar a ginástica, na quinta-feira a música e na sexta a natação sendo que apenas na primeira todas as crianças que compunham o grupo participavam.

A rotina em 1º CEB era bastante mais rígida comparativamente com a de EPE, uma vez que havia tempos estipulados para cada área disciplinar e conteúdos a ser lecionados. Importa, no entanto, importa realçar a preocupação por parte da equipa pedagógica em começar o dia de forma bem disposta e motivadora. Muitas vezes esse tempo era aproveitado para efetuar apresentações de trabalhos manuais feitos em casa (ver anexo 31).

3.4 Intervenção nos contextos

A intervenção educativa assenta em quatro etapas estruturais, a saber: observar / preparar; planear / planificar: agir / intervir e avaliar.

Estas fases conferem coerência à prática e permitem ao educador promover aprendizagens ajustadas ao grupo e, caso seja necessário, repensar a sua ação reformulando-a de seguida.

3.4.1. Observar para intervir de forma fundamentada

O processo de observação apresenta-se como essencial a qualquer bom profissional da educação. Estrela (1994) explica que qualquer educador ou professor, “[...] para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994:26).

A observação apresenta-se, deste modo, como o ponto de partida para todo o processo educativo. Uma observação intencional permite a qualquer educador ou professor diagnosticar problemas e necessidades do grupo com que se encontra a trabalhar. Permite-lhe ainda detetar capacidades, interesses, dificuldades e contextos familiares do grupo e de cada criança individualmente. Ter conhecimento sobre todos estes aspetos pode ser a chave para que o profissional da educação planifique intervenções ajustadas ao grupo e, conseqüentemente, com maior probabilidade de serem melhores sucedidas.

A observação foi uma constante ao longo dos estágios uma vez que o conhecimento dos grupos é o primeiro passo para planificar atividades adequadas a este.

A escolha do cérebro como temática a ser explorada em contexto de projeto lúdico partiu da observação dos interesses das crianças traduzidos em comentários ou questões que iam sendo colocadas sobre este (ver anexos 4 e 32).

Já no 1º CEB, a utilização da estratégia de trabalho em grupo também foi consequência de várias observações realizadas pela estagiária (ver anexo 3).

A constante observação por parte da estagiária fez com que, por várias vezes, esta tivesse que ajustar a planificação pensada para assim manter a motivação dos grupos. As sessões de música, trabalhadas em contexto de EPE, são um exemplo

dessa prática já que por várias vezes estas foram reformuladas no decorrer da atividade para assim corresponder aos interesses manifestados pelas crianças (ver anexo 33). Também as dificuldades / necessidades demonstradas pelas crianças no decorrer das aulas eram razão para a estagiária alterar a sua planificação (ver anexo 34).

A realização de registos de observação diversificados foi uma das preocupações ao longo dos estágios uma vez que, devido às especificidades de cada um deles, a sua variedade contribuiu para uma recolha de dados mais rica e completa.

No que respeita à observação realizada, esta teve uma postura participante uma vez que a estagiária participou na vida do grupo que estava a ser alvo de estudo. Denzin (1989) explica que “os objetivos do observador participante giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (Denzin, 1989:42 cit. Vasconcelos, 1997:52).

3.4.2. A planificação como auxílio de uma intervenção educativa intencional

A planificação surge no seguimento da observação e, como tal, deve partir dos dados obtidos através da aplicação da mesma. Assim, segundo o documento OCEPE: “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (DEB, 1997:26).

Assim, o bom educador / professor é aquele que, segundo Cardoso (2013) “procura antever os problemas e ter um plano para os enfrentar. Não vive do imprevisto, tudo é pensado racionalmente” (Cardoso, 2013:75).

As planificações realizadas no decorrer dos estágios em EPE e em 1º CEB eram de cariz semanal. No entanto, variavam relativamente à forma como se encontravam organizadas.

Neste sentido, a planificação efetuada em contexto de EPE encontrava-se transcrita em forma de rede o que facilitava a leitura. Esta estrutura de planificação apresentava: as atividades a desenvolver, as áreas de conteúdo que cada uma delas abordava, a forma como estas se relacionavam e as intenções pedagógicas inerentes a cada uma delas (ver anexo 35).

Já em contexto de 1º CEB, as planificações encontravam-se organizadas sob a forma de grelha. Cada planificação dividia-se em duas partes. Numa primeira parte encontravam-se os planos de aula relativos a cada dia de intervenção bem como os conteúdos abordados nas várias áreas disciplinares no decorrer daquela semana. Por sua vez, na segunda parte encontravam-se descritas as atividades que iriam ter lugar, organizadas por dias e por áreas disciplinares e devidamente justificadas com as metas curriculares (ver anexo 36).

No que concerne ao estágio em EPE, as planificações semanais eram elaboradas com o auxílio da educadora cooperante e tentavam sempre abordar todas as áreas de conteúdo. No entanto, consultando a rede curricular de sala, verificou-se que a área da Expressão Dramática foi menos trabalhada comparativamente com as restantes.

Já no decorrer do estágio em 1º CEB, por exigência da instituição, a planificação era realizada em conjunto com todos os professores do 2º ano de escolaridade bem como com as restantes estagiárias. Arends (2008) explica que o trabalho cooperativo entre colegas pode representar “uma forma eficaz de tomar decisões e de resolver problemas” (Arends, 2008:491). Assim, durante o tempo destinado à planificação eram decididos os conteúdos a abordar nessa semana bem como as páginas dos manuais que iriam ser trabalhadas. Posteriormente, as estagiárias que interviriam na semana a ser planificada reuniam-se com vista a decidir as atividades a realizar em cada aula e, só depois era feita uma proposta de planificação por escrito ao professor titular de turma bem como à supervisora de estágio.

Relativamente ao ponto de partida das planificações, na valência de EPE, este centrava-se nos interesses bem como nas necessidades manifestadas pelo grupo observadas pelos diferentes membros da equipa pedagógica. Por sua vez, no 1º CEB, uma vez que havia um programa a cumprir e a instituição em causa centrava-se muito nos manuais, a preocupação com os interesses das crianças manifestava-se apenas na escolha dos recursos didáticos e nas estratégias utilizadas.

As planificações semanais assumiram sempre, ao longo dos dois estágios, um carácter flexível sendo que em algumas semanas esta não era cumprida na totalidade tendo sido, por isso, necessário transitar algumas atividades de uma semana para a outra de forma a responder às necessidades dos grupos (ver anexos 37 e 38).

A participação das crianças na planificação pode ser considerada uma mais-valia como refere o documento OCEPE: “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” (DEB, 1997:26).

Neste sentido, foram realizadas, com o grupo com que a estagiária trabalhou em contexto de EPE, assembleias semanais que, embora não tenham servido unicamente para fins de planificação, representaram momentos importantes da participação das crianças na construção da mesma através da partilha de ideias e sugestões bem como da organização do trabalho a realizar (ver anexos 39 e 40).

3.4.3. A intervenção com base numa postura reflexiva

A intervenção surge na sequência de uma observação cuidada e de uma planificação pensada e adequada ao grupo de crianças. Assim sendo, segundo as OCEPE, esta etapa consiste na concretização das intenções educativas definidas aquando da planificação “[...] adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (DEB, 1997:27). As intervenções educativas inerentes a cada um dos estágios realizados decorreram com base neste princípio. Assim, foram várias as ocasiões em que as planificações tiveram de sofrer reajustamentos com vista a assim atender às necessidades das crianças. As situações imprevistas também tiveram lugar durante a intervenção da estagiária. Esta, por sua vez, tentou sempre que possível aproveitá-las devidamente com vista a desenvolver outras competências igualmente pretendidas (ver anexo 41) trabalhando assim sob o conceito de currículo emergente.

Estando ciente da importância da comunidade para o processo de aprendizagem das crianças, a estagiária procurou, em cada uma das valências, intervir a este nível. Assim, reconhecendo a importância do papel parental na aprendizagem das crianças, a estagiária promoveu, em ambos os estágios, a participação dos pais neste processo. No que concerne ao estágio em EPE, a estagiária criou um dispositivo pedagógico que reunisse pesquisas relacionadas com o projeto lúdico e que fossem realizadas pelas crianças em conjunto com os seus pais (ver anexo 42). Já em contexto de 1º CEB a equipa pedagógica considerou interessante convidar os pais para falarem das suas profissões uma vez que este seria um conteúdo abordado no decorrer do ano letivo (ver anexo 43). Em ambas as

valências as crianças mostraram-se bastante motivadas embora em contexto de EPE uma criança se tenha mostrado um pouco apreensiva referindo: “Mas o meu computador não dá. Só dá um bocadinho” (D.). No entanto, esta situação foi rapidamente contornada tendo a estagiária explicado, no momento, que as pesquisas não tinham obrigatoriamente de ser realizadas com recurso à internet podendo as crianças perguntar aos seus pais ou outras pessoas alguma informação que pudessem partilhar com os seus colegas.

Uma vez que o grupo de crianças com o qual a estagiária se encontrava a intervir em EPE tinham 5 anos e conseqüentemente a grande maioria iria transitar para o 1º CEB, a estagiária promoveu uma visita a uma escola deste nível de ensino com o objetivo de dar a conhecer ao grupo o ambiente deste novo contexto (ver anexo 44). Esta experiência resultou bastante bem tendo despertado o interesse das crianças para este novo contexto (ver anexo 45).

A estagiária procurou ainda promover o intercâmbio de informação com uma sala de outra instituição de EPE (ver anexo 46). Esta oportunidade suscitou o interesse das crianças uma vez que se tratava de um grupo bastante curioso e com gosto pela partilha tendo sido uma atividade bem recebida aquando da proposta (ver anexo 47).

Numa fase inicial da sua intervenção, a estagiária teve a oportunidade de consultar e analisar os documentos do regime de autonomia, administração e gestão de ambas as instituições o que lhe permitiu intervir adequadamente em ambos os contextos.

Assim, assumindo a instituição de EPE um cariz religioso, a estagiária planificou vários momentos de formação cristã que deram origem a momentos de reflexão bastante interessantes por parte das crianças (ver anexo 48). A estagiária participou ainda, no decorrer dos dois estágios, nas reuniões de pais bem como nos vários momentos comemorativos, a saber: dia do pai (ver anexo 49), dia da mãe (ver anexo 50) e festa de finalistas (ver anexo 51) em contexto de EPE e S. Martinho (ver anexo 52) e festa de Natal (ver anexo 53) em 1º CEB. A participação nestes momentos permitiu à estagiária compreender as dinâmicas bem como ter um papel mais ativo na equipa pedagógica.

No decorrer de ambos os estágios revelou-se pertinente recorrer a alguns instrumentos de organização do grupo. Assim, no estágio em EPE foi utilizado o quadro de presenças (ver anexo 54) já que era frequente haver ausências e o quadro de responsabilidades (ver anexo 55). Este último surgiu com o objetivo de dar resposta

às dificuldades demonstradas pelo grupo em manter a sala arrumada após os momentos de brincadeira. A sua introdução teve excelentes resultados tendo-se verificado uma grande evolução do grupo a este nível. Por sua vez, no estágio em 1º CEB, uma vez que os meses do ano e as responsabilidades seriam conteúdos a abordar no decorrer do ano letivo, foram criados um quadro de aniversários (ver anexo 56) e um quadro de responsabilidades (ver anexo 57). A equipa pedagógica teve o cuidado de construir estes instrumentos com base no tema da sala: o desporto. A estagiária não pôde deixar de verificar que estas atividades foram significativamente motivadoras para o grupo, especialmente o quadro de responsabilidades uma vez que as tarefas nele contempladas foram definidas em conjunto com as crianças.

Com a introdução do trabalho autónomo revelou-se importante a criação de um quadro que controlasse a realização do mesmo (ver anexo 58). Importa realçar que a responsabilidade de preencher o quadro pertencia às crianças que o iam preenchendo à medida que iam recebendo o trabalho autónomo corrigido.

Com o objetivo de controlar as ausências foi também criado um quadro de faltas organizado por meses (ver anexo 59). Este quadro era preenchido diariamente por um elemento da equipa pedagógica.

Por fim, de forma a registar o comportamento bem como o trabalho efetuado por cada criança, a equipa pedagógica recorreu ainda a uma plataforma virtual que permitia controlar o comportamento de cada criança através da atribuição ou retirada de pontos (ver anexo 60).

Todos estes instrumentos de organização permitiam à equipa pedagógica conhecer o trabalho desenvolvido pelo grupo e assim refletir sobre a prática de forma a dar uma resposta ajustada às necessidades.

No decorrer de ambos os estágios foi possível apresentar um variado leque de atividades sempre partindo do interesse das crianças.

Em contexto de EPE, embora a instituição tivesse professores especializados, foi pedido à estagiária que realizasse sessões de música e de expressão motora. Neste sentido foram planificadas e realizadas sessões semanais de cada uma destas áreas (ver anexo 61).

A estagiária trabalhou ainda com as crianças algumas atividades relacionadas com a matemática, nomeadamente a classificação (ver anexo 62) e as sequências (ver anexo 63). Uma vez que as crianças manifestaram bastante facilidade na classificação de objetos, a estagiária atuou então na zona de desenvolvimento próximo. Baquero (1998) define este conceito como “a distância entre o nível real de

desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1988: 133 cit Baquero, 1998: 97). Desta forma, a estagiária avançou para um jogo de interseção de conjuntos (ver anexo 64). Este jogo, embora tenha proporcionado alguma dificuldade ao grupo, revelou-se motivador e desafiante.

Ainda durante a sua passagem pela EPE, a estagiária teve a oportunidade de, em conjunto com as suas colegas, realizar várias manhãs recreativas que proporcionaram às crianças das três salas atividades com recurso a estratégias diversificadas (ver anexos 1 e 65).

A gestão do grupo foi a principal dificuldade encontrada pela estagiária durante o estágio em EPE, uma vez que, parte das crianças ainda demonstrava alguma dificuldade no que toca a esperar pela sua vez para falar gerando-se, por isso, alguns momentos mais confusos. Esta contrariedade foi sendo trabalhada durante os quase quatro meses assumindo a estagiária uma postura menos permissiva no que respeita a este tipo de comportamentos. Neste seguimento foram sendo constatadas evoluções a esse nível observáveis em momentos de acolhimento e em assembleias semanais (ver anexo 66).

Já em contexto de 1º CEB, devido à existência de um programa a cumprir e de a instituição em causa se centrar bastante nos manuais, a preocupação com os interesses das crianças ficava apenas latente na escolha dos recursos didáticos. Cardoso (2013) explica que “um professor precisa de saber que, daquilo que ensina com os recursos didáticos utilizados, em média, o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve [...] caso veja e oiça em simultâneo, a retenção será muito maior do que se tivesse apenas visto” (Cardoso, 2013:170). Assim, a estagiária apresentou vários recursos didáticos que, além de cativarem as crianças, serviram para consolidar conteúdos e ficaram como registo para a sala de aula. Estes registos revelaram-se fundamentais para a memorização dos conteúdos abordados uma vez que estavam constantemente ao alcance da visão do grupo (ver anexo 67).

Na área da matemática, a estagiária apresentou às crianças a reta numérica a propósito dos arredondamentos (ver anexo 68). No entanto, este recurso revelou-se multifuncional tendo sido utilizado variadas vezes para mais do que uma finalidade. A árvore numérica foi também apresentada como estratégia de adição (ver anexo 69). A particularidade de ser plastificada e dos cartões estarem colocados com bostik permitia que esta fosse utilizada com o marcador de escrever em quadro branco

tornando-a assim adaptável a várias situações. Ainda relativamente a esta área disciplinar, a estagiária apresentou o jogo das operações que tinha como objetivo trabalhar a adição, a subtração e as situações problemáticas (ver anexo 26). Importa realçar que a simplicidade dos materiais apresentados permitiam que estes fossem utilizados inúmeras vezes, não se limitando ao momento em que estes foram apresentados o que a médio prazo se revelou uma vantagem.

Relativamente ao Português, a estagiária apresentou as adivinhas da pontuação (ver anexo 70) e conseqüentemente as frases para pontuar (ver anexo 71). Também a consolidação dos sinónimos e antónimos deram origem a um jogo que ficou disponível no Canto dos Despachados (ver anexo 25). Na reta final da sua intervenção, a estagiária detetou ainda problemas fonológicos em várias crianças. Assim, aproveitou o facto de ir abordar as rimas para criar um jogo denominado Bingo das Rimas (ver anexo 27). Desta forma, as crianças poderiam trabalhar a consciência fonológica ao mesmo tempo que se abordava o conteúdo pretendido.

O recurso a atividades mais lúdicas para trabalhar conteúdos foi sempre uma preocupação da estagiária uma vez que o grupo teria, por exigência do colégio, de ir realizando as fichas dos manuais. Assim, seria uma forma de contornar a formalidade do ensino. Estas estratégias demonstraram excelentes resultados principalmente no que concerne à motivação das crianças.

Por variadas vezes revelou-se essencial realizar revisões dos conteúdos abordados. Para tal, a estagiária recorria com frequência a jogos em formato digital (ver anexo 72). Estes recursos além de serem altamente motivadores para o grupo, permitiam ainda à equipa pedagógica detetar algumas dificuldades. No entanto, uma vez que cada criança só respondia a um número limitado de questões, este recurso não era suficiente sendo por isso necessário recorrer a fichas de trabalho (ver anexo 73).

Ainda em Estudo do Meio, a estagiária optou por construir uma roda dos alimentos com o grupo (ver anexo 74). Esta atividade despertou o interesse das crianças e, uma vez que, por falta de tempo, foi apenas realizada algum tempo após ter sido abordado o conteúdo, funcionou também como meio de consolidação do mesmo.

Estando consciente da importância do trabalho prático para a aprendizagem das crianças, a estagiária realizou com o grupo uma experiência como forma de abordar o tato e o olfato (ver anexo 75).

Nos últimos dias da sua intervenção, a estagiária propôs às crianças decorarem a sala com as suas mensagens de Natal o que deu origem ao placar que se encontrava na sala (ver anexo 76). Esta atividade permitiu às crianças refletirem sobre o que realmente desejavam chegando mesmo algumas delas a pensar como seria o Natal das crianças com menos posses financeiras (ver anexo 77).

Ainda nesta época festiva, a estagiária decorou com as crianças a árvore de Natal da sala (ver anexo 78) e fez com elas o postal de Natal que deveria acompanhar os restantes trabalhos manuais feitos na disciplina de Expressão Plástica (ver anexo 79).

Por fim, foi possível realizar uma manhã recreativa com as crianças que compõe as três salas do 2º ano de escolaridade. As três estagiárias reuniram as crianças na cantina e, todos juntos, fizeram biscoitos com formas alusivas ao Natal (ver anexo 80). No final, todos levaram alguns biscoitos para casa para oferecer a quem quisessem. Este momento proporcionou às crianças um momento mais lúdico e de convívio e ao mesmo tempo permitiu trabalhar a matemática, nomeadamente no registo das quantidades (ver anexo 81).

No seguimento das atividades de Natal realizadas, a equipa pedagógica trabalhou com as crianças o texto “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”. Assim, a estagiária pediu às crianças que refletissem sobre a questão: porque ninguém dá prendas ao Pai Natal? (ver anexo 82).

A estagiária recorreu várias vezes ao trabalho em grupo em contexto de 1º CEB uma vez que inicialmente as crianças demonstravam alguma dificuldade em trabalhar cooperativamente. Cardoso (2013) explica que “quantas mais vezes os estudantes trabalharem em grupo, mais responsáveis se tornam pelo seu trabalho e mais aprenderão” (Cardoso, 2013:211).

Embora tenha iniciado o estágio em EPE a meio do ano, a estagiária teve a oportunidade de viver com o grupo um projeto completo, desde a deteção dos interesses das crianças até à sua divulgação e avaliação. O desenrolar deste trabalho demonstrou ser bastante enriquecedor promovendo novas experiências às crianças e a aprendizagem de novos conceitos através de várias estratégias. As aprendizagens realizadas bem como o desenrolar do projeto lúdico foram sendo registados e estes, por sua vez, foram apresentados às crianças (ver anexo 83)

Assim, no decorrer deste, as crianças tiveram a oportunidade de fazer pesquisa na internet e em livros com a ajuda da estagiária (ver anexo 84). A estagiária procurou ainda que as decisões relativas ao desenrolar do projeto partissem das

crianças, neste sentido foram realizadas várias assembleias semanais onde era avaliado o trabalho realizado até ao momento e era projetada a próxima etapa deste (ver anexo 39). Por se tratar de um grupo bastante criativo, nem sempre era possível chegar a um consenso. Assim foram realizadas várias votações que decorriam, regra geral, em momento de assembleia (ver anexo 85). Ainda no seguimento do projeto lúdico, a estagiária propôs, como foi anteriormente referido, fazer um dispositivo pedagógico como forma de envolver os pais neste processo de aprendizagem.

O desenrolar do projeto lúdico que definiu a construção de um boneco que tivesse um cérebro obrigou a que se fizesse uma divisão de tarefas. Esta forma de organização teve em atenção os interesses de cada criança na medida em que foi dada a possibilidade a cada uma de escolher a tarefa pela qual ficaria responsável (ver anexo 40). Desta forma foi possível trabalhar com as crianças de variadas formas: em grande grupo quando se pretendia passar alguma informação (ver anexo 86), em pequeno grupo quando era necessária uma maior concentração (ver anexos 87 e 28) e individualmente.

No decorrer do projeto, a estagiária considerou pertinente apresentar ao grupo uma representação de um cérebro humano que serviria também de molde ao que iríamos construir (ver anexo 86).

Os temas que foram sendo sugeridos pelas crianças como pontos a abordar no decorrer do projeto conduziram aos 5 sentidos. Neste sentido, a estagiária optou por, além de um momento em grande grupo para explicar às crianças o que eram os 5 sentidos, criar um jogo que pudesse enriquecer a área dedicada a esta temática e ainda consolidar este tema (ver anexo 87). Este recurso teve bastante adesão por parte do grupo tendo a estagiária verificado por variadas vezes a procura deste nos momentos de brincadeira livre.

A estagiária tentou sempre que possível aliar as novas aprendizagens ao projeto como estratégia motivadora, assim sendo, trabalhou a técnica do sopro como forma de representar uma rede de neurónios (ver anexo 88).

A par destas aprendizagens, o grupo manifestou vontade de construir um boneco representativo de um menino e onde na sua cabeça constasse um cérebro. Assim sendo, este foi também um trabalho realizado no decorrer da intervenção da estagiária (ver anexos 89 e 90).

No final, as experiências vivenciadas assim como as aprendizagens realizadas ao longo de todo o ano letivo foram apresentadas aos pais, pela estagiária, no decorrer da divulgação do projeto (ver anexo 91).

3.4.4. A avaliação sobre a ação

A avaliação apresenta-se como aspeto fundamental na intervenção de qualquer educador ou professor. Esta constitui a base de uma boa observação permitindo ao educador / professor saber com maior exatidão o quê e quem deve observar bem como deve intervir de forma ajustada às necessidades do grupo e de cada criança. Assim, segundo Silva (1997), “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva, 1997 cit. Gonçalves, 2008:67).

Numa fase inicial da sua intervenção, a estagiária sentiu necessidade de proceder a uma avaliação diagnóstica de forma a conhecer os grupos, nomeadamente as competências que já tinham adquirido e as dificuldades que ainda manifestavam. Só assim a sua prática poderia ser mais adequada aos grupos de crianças com que se encontrava a trabalhar tornando as aprendizagens interessantes e motivadoras. Para isso contribuiu significativamente a análise das fichas de anamnese das crianças em ambos os estágios e uma conversa informal com o professor titular de turma em contexto de 1º CEB.

A rede curricular de sala construída em contexto de EPE foi um instrumento fundamental para a prática educativa uma vez que, dando uma visão geral das atividades desenvolvidas, permitiram à estagiária verificar as áreas de conteúdo mais e menos trabalhadas bem como a origem das propostas (crianças ou adultos) podendo assim esta avaliar melhor a sua intervenção e reformulá-la sempre que tal fosse necessário.

As avaliações semanais, realizadas nos decorrer da intervenção nas duas valências, permitiram à estagiária fazer uma pequena reflexão sobre a semana realçando os aspetos positivos bem como os aspetos a melhorar. Sobre os segundos aspetos eram também referidas possíveis estratégias que poderiam e deveriam ser alteradas de forma a evitar os erros cometidos.

O portefólio reflexivo representou igualmente um importante instrumento na avaliação da prática educativa da estagiária e na regulação da mesma uma vez que a possibilitou reequacionar a sua intervenção podendo assim mais facilmente compreender os seus erros e encontrar as respostas às suas próprias dúvidas.

A avaliação com as crianças representa uma mais-valia na medida em que permite ao educador ter uma ideia mais clara dos efeitos das suas ações:

a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos

efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Silva, 1997 cit. Gonçalves, 2008:67).

No decorrer do estágio em EPE aconteceram vários momentos de avaliação com as crianças como, por exemplo, durante as assembleias semanais. Por várias vezes, as crianças foram chamadas a avaliar o trabalho que foram desenvolvendo nomeadamente no que toca ao projeto lúdico.

Já no estágio em 1º CEB, a estagiária deu a oportunidade às crianças de avaliarem o trabalho que desenvolveu ao longo daqueles meses através de uma grelha (ver anexo 92). Esta avaliação permitiu à estagiária compreender até que ponto a sua observação foi bem realizada, uma vez que quanto melhor for o *feedback* das crianças, mais ajustadas estavam as atividades e conseqüentemente mais eficaz foi a observação realizada.

A avaliação realizada pela estagiária foi essencialmente formativa na medida em que o seu objetivo passava por ajustar a sua prática às necessidades do grupo.

No que concerne à avaliação das crianças, em contexto de EPE, o portefólio da criança assumiu uma função essencial uma vez que permitiu acompanhar todo o desenvolvimento de cada criança individualmente, tomando assim conhecimento das competências já adquiridas e das que ainda devem ser trabalhadas.

No 1º CEB, as fichas de trabalho (ver anexo 73) bem como os jogos *Vamos Recordar* (ver anexo 72) realizados pela estagiária permitiam-lhe ter consciência de como as crianças assimilaram os conteúdos abordados sendo assim possível detetar alguma dificuldade da turma ou de alguma criança em específico. A estagiária utilizou ainda alguns comentários informais das crianças como instrumento avaliativo (ver anexo 93).

Relativamente à avaliação do ambiente educativo, a estagiária utilizou o Perfil de Implementação do Programa (ver anexo 94).

A estagiária recorreu ainda à grelha de avaliação dos projetos de forma a aferir a prestação bem como as competências adquiridas quer pelas crianças, quer pelos adultos intervenientes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática reflexiva está na base do crescimento pessoal e profissional de um bom educador ou professor. Desta forma, findadas que se encontram ambas as experiências de estágio, torna-se pertinente refletir sobre estas bem como sobre o que foi retirado de cada uma. Para isso, a estagiária teve como referência os objetivos específicos definidos para as unidades curriculares que se encontram na base de ambos os estágios, a saber: Estágio I em EPE e Estágio II em Ensino do 1º CEB.

O início de cada estágio foi impreterivelmente marcado por sentimentos antagônicos. Se por um lado existia uma grande ansiedade e o desejo de trabalhar finalmente com um grupo durante um período de tempo mais prolongado, o receio de não ser capaz de responder adequadamente às responsabilidades que se colocavam nesse momento sobre a estagiária também a marcavam significativamente. O receio e a ansiedade foi acrescida nos momentos que antecederam o estágio em 1º CEB. Possivelmente por se tratar de uma valência mais rigorosa e com uma dinâmica mais exigente, a estagiária não pôde evitar sentir algumas dúvidas quanto às suas capacidades para dirigir uma turma. No entanto, foi também nesta valência que o sentimento de vitória fruto da superação dos seus receios se manifestou mais intensamente tendo, a estagiária, sentido uma grande evolução ao longo dos meses que se seguiram.

Além do tempo e da experiência, a equipa pedagógica foi também um elemento essencial para que esta vencesse os seus receios e passasse então a ter uma maior confiança em si e nas suas capacidades.

É, no entanto, uma ilusão pensar que os receios e as dúvidas marcaram unicamente o início destas experiências. Na realidade, o desenrolar das intervenções da estagiária conduziram-na a vários momentos de impasse aos quais teve de dar resposta apropriada. Para tal, os momentos de reflexão revelaram-se fulcrais uma vez que permitiam que esta refletisse sobre a sua prática e sobre as características inatas a cada um dos grupos bem como às características de cada criança. Desta forma, a estagiária conseguiu sempre responder adequadamente às situações com que era confrontada. Evidência disso, foram as várias estratégias de trabalho a que a estagiária foi recorrendo em ambos os estágios o que a permitia atender às necessidades verificadas por algum dos grupos ou por uma criança individualmente.

O recurso a bibliografia apropriada também não podia ser desvalorizado já que, por variadas vezes, a estagiária recorreu a vários autores conceituados para

orientar a sua prática como era possível verificar nas reflexões que foi realizando ao longo das suas intervenções.

Encontrando-se a estagiária perante um mestrado que a conduziria a uma habilitação generalista, houve por parte desta uma preocupação em compreender como poderia ser feita a articulação entre estas duas valências. O facto de ter intervindo com um grupo com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos levou a que a estagiária direcciona-se grande parte da sua atenção para este aspeto.

Assim sendo, durante a intervenção em EPE, a estagiária procurou ambientar as crianças à nova realidade que iriam vivenciar no espaço de tempo de alguns meses. Para isso foi adaptando as suas atividades prolongando-as e reorganizando os materiais e o próprio espaço sempre que considerava necessário.

A estagiária promoveu ainda uma visita a uma escola do 1º CEB com o objetivo de dar a conhecer às crianças o ambiente vivenciado neste novo ciclo de ensino. Esta última atividade suscitou na estagiária alguns receios uma vez que a educadora responsável pelo grupo havia referido em conversa informal que a última visita a uma escola de 1º CEB que tinha realizado, também com um grupo de 5 anos e com o mesmo objetivo, não obteve os melhores resultados tendo despertado nas crianças algum receio relativamente a esta transição. Ainda assim, a estagiária decidiu arriscar tendo esta experiência se revelado bastante motivadora para o grupo. Evidência disso foram os variados comentários das crianças que referiram uma grande ansiedade para começar a aprender a ler e a escrever. Este *feedback* foi fundamental para que a estagiária compreendesse que o seu trabalho tinha sido bem realizado e que a opção tomada tinha sido a melhor.

No 1º CEB, uma vez que a estagiária entrevistou num grupo de crianças que já se encontravam no 2º ano de escolaridade, a preocupação com a articulação entre estas duas valências não se verificou de forma tão marcada. Ainda assim, e visto tratar-se de um grupo com resultados bastante acima da média, a estagiária sentiu necessidade de conversar informalmente com o professor titular de forma a compreender como teria sido o Pré-Escolar das crianças que compunham a turma. A conversa revelou-se bastante esclarecedora, explicando o professor que grande parte das crianças encontravam-se naquela instituição desde a valência anterior e que, por isso, a transição não foi tão complicada como seria de esperar. O facto dos responsáveis por aquela valência naquela instituição serem bastante exigentes com as crianças contribuía significativamente para os excelentes resultados do grupo.

Apesar de se tratar de uma turma de 2º ano, a estagiária procurou, durante a sua intervenção, utilizar, sempre que possível, recursos didáticos mais direcionados para o jogo e a vertente mais lúdica valorizando assim a importância da experimentação para a construção de uma aprendizagem ativa e significativa.

A relação pedagógica revelou-se um aspeto essencial para a intervenção da estagiária. Assim, a preocupação em manter uma relação com os grupos bem como com cada criança individualmente pautou o início de cada um dos estágios e marcou-os significativamente. Mais do que uma relação professora – aluno(a), a estagiária procurou promover uma relação afetuosa e cúmplice com cada criança. Esta relação permitia à estagiária conhecer algumas características da personalidade de cada criança podendo desta forma ajustar a sua prática às necessidades de cada uma e do grupo em geral. Embora ciente de que uma relação demasiado próxima com as crianças poderia comprometer as suas intervenções, tal não se veio a verificar tendo, a estagiária, conseguido gerir a relação com cada criança de forma a que a proximidade que mantinha com cada uma delas não fosse motivo para um comportamento desajustado em sala de aula.

A relação com a equipa pedagógica da sala durante a intervenção em contexto de 1º CEB mostrou-se fulcral para a prática da estagiária conferindo-lhe um suporte essencial para que esta superasse os seus receios e conseqüentemente evoluísse significativamente no decorrer dos três meses e meio passando a demonstrar uma maior confiança em si e nas suas capacidades. O apoio do professor cooperante bem como do par pedagógico foram essenciais nos momentos de impasse procurando estes motivar a estagiária e aconselhando-a sempre que esta necessitava.

A consulta e conseqüente análise dos documentos do regime de autonomia e gestão de cada uma das instituições numa fase inicial de ambos os estágios foi essencial para que a estagiária orientasse a sua prática educativa. Uma vez que estes documentos apresentam de uma forma sucinta a identidade bem como os ideais de cada instituição, a sua consulta permitiu à estagiária intervir adequadamente respondendo às exigências de cada uma delas.

O facto de se tratarem de instituições com especificidades tão antagónicas enriqueceu a prática da estagiária tendo esta a oportunidade de intervir quer numa IPSS onde se encontravam crianças provenientes de meios menos abonados, quer numa instituição de ensino particular onde a realidade era completamente oposta. Assim, a estagiária teve que adequar não apenas a sua intervenção mas também a sua postura o que se revelou um desafio.

A consciência da importância de recorrer à comunidade como forma de enriquecer a aprendizagem das crianças marcou a intervenção da estagiária. Desta forma, em ambas as experiências, esta procurou envolver os pais neste processo. Este passo revelou-se extremamente motivador para cada um dos grupos revelando as crianças um significativo interesse em partilhar com os pais um pouco daquilo que faziam em contexto escolar. No decorrer do estágio em 1º CEB, foi possível verificar também o *feedback* dos pais que se mostravam bastante disponíveis para dar o seu contributo e, após esse momento, revelavam estar bastante satisfeitos com a iniciativa.

A observação apresentou-se como uma importante estratégia no desenvolvimento profissional da estagiária uma vez que, mediante a sua aplicação, pôde conhecer as características quer dos grupos quer de cada criança individualmente. As observações foram surgindo ao longo de ambos os estágios sendo estas devidamente documentadas com recurso a diversos formatos de registos de observações, nomeadamente: descrições diárias, registo de incidente crítico, amostragem temporal e lista de verificação.

Estes registos foram essenciais à elaboração das planificações que, por sua vez, vieram na sequência das observações realizadas. A flexibilidade era uma característica inerente a este recurso tendo esta que ser, por diversas vezes, ajustada ao tempo disponível e ao ritmo dos grupos.

Numa fase inicial, o incumprimento da planificação despertava na estagiária um certo sentimento de frustração uma vez que não tinha sido capaz de efetuar o que pretendia. Este sentimento de frustração perante o incumprimento da planificação revelou-se mais acentuado no estágio em 1º CEB. No entanto, com o tempo e após algumas reflexões, a estagiária compreendeu que mais do que as atividades pensadas por esta, no processo de aprendizagem existem mais variáveis em jogo, nomeadamente as crianças e as suas dificuldades. Assim, a estagiária começou a encarar a planificação como aquilo que ela efetivamente é, um recurso, uma linha orientadora e não um plano rígido e sem margem de manobra. Esta tomada de consciência revelou-se um importante salto evolutivo da estagiária passando esta a conviver facilmente com as situações imprevistas.

A avaliação revelou-se preponderante nas intervenções da estagiária uma vez que a levou a refletir sobre a sua ação e, com isso, compreender os aspetos que correram bem assim como os que não se traduziram nos resultados pretendidos sendo por isso necessário repensá-los. Além das avaliações realizadas semanalmente

com o objetivo de fazer o balanço das atividades desenvolvidas, também o portefólio reflexivo contribuiu em larga escala para uma melhor tomada de consciência da evolução da intervenção da estagiária. Como já foi referido anteriormente, a reflexão deve estar na base de qualquer bom profissional da educação uma vez que toda a intervenção pode, de alguma forma, ser melhorada. Assim, a ação reflexiva sobre cada intervenção ou sobre algum aspeto observado pode fazer a diferença.

Estando este capítulo reservado para as últimas apreciações sobre todo o trabalho desenvolvido e que aqui foi sendo apresentado, importa, neste momento, voltar ao início do mesmo. O título que a estagiária escolheu para este documento espelha toda a sua intervenção educativa. Embora esteja ciente que este foi apenas o primeiro passo na sua construção enquanto profissional docente, esta encontra-se convicta de que uma boa intervenção educativa deve ter por base conceitos como: articulação, ajustamento e diversificação.

Estando consciente que cada grupo e cada criança individualmente possui determinadas características que a definem, tal obriga a que o educador / professor observe e conheça tanto o coletivo como cada uma em especial. Só assim poderá dar uma resposta adequada às necessidades de cada uma delas.

A diversificação apresenta-se como elemento preponderante para qualquer educador / professor. Diversificação de estratégias, de recursos, de organização. No fundo o profissional da educação deve procurar ajustar a sua prática ao que os grupos exigem. Mais do que uma forma de garantir uma boa intervenção a diversificação dos materiais utilizados pode traduzir-se num foco de motivação das crianças o que lhes permitirá ter uma maior predisposição para aprender.

A articulação assume um papel fundamental principalmente para um profissional de habilitação generalista. O processo educativo deveria ser um processo contínuo e não dividido em vários momentos. Ao estabelecer uma articulação entre a EPE e o 1º CEB o processo educativo assume uma linha contínua e conseqüentemente promoverá uma maior motivação para as novas aprendizagens e evitará problemas de adaptação.

Além da articulação entre os dois níveis educativos, é essencial a qualquer educador ou professor criar uma articulação teoria – prática. Embora nem todas as questões que se vão colocando ao profissional da educação tenham uma resposta óbvia nas bases teóricas que este vai adquirindo ao longo do seu percurso (durante e após a sua formação base), estas são fulcrais para que a sua prática seja fundamentada.

Ao longo destes dois semestres a estagiária procurou reger a sua prática por estes ideais, pois, como já foi explicado anteriormente, estes conceitos, embora não sejam os únicos, estão, na base de uma boa prática educativa.

BIBLIOGRAFIA

Monografias, artigos e dissertações

- Alarcão, I. (2001). Professor – investigador: Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (1), 21 – 31.
- Alves, C. & Vilhena, Lúcia (2008). *Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico – Que mecanismos são utilizados?*, Dissertação de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos: O desenvolvimento emocional e do comportamento* (3ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista portuguesa de educação*, (24), 7 – 34
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carvalho, A., Samagaio, F., Trevisan, G., Neves, I. & Brás, C., (2011). Relações escola-famílias e construção complexa de identidades. In *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*, Lisboa, 18-19 Nov. 2011.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Estanqueiro, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas: Princípios da comunicação interpessoal*. (17ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância: Das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, I. & Teixeira, S. (2009). *Currículo e avaliação em creche*. Dissertação de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal.
- Nabuco, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. In *Inovação*, (5), n.º 1.

- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva: Portefólio, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Palos, A. C. (2002). Ir lá para quê?... Concepções e práticas de relação entre famílias e jardim-de-Infância. In Ávila de Lima, J., *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J., *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (166 – 210). Porto: Porto Editora.
- Reis-Jorge, J. (2007) Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico: Aspectos problemáticos e o papel da formação de professores / educadores. In *O Professor*, n.º 95, 10 – 13.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos: Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, L., Garbin, A. & Nascimento, N. (2011). A relação professor-aluno em sala de aula. In *X congresso nacional de educação – EDUCERE: I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação*. – SIRSSE, Curitiba, 7 – 10 , Nov, 2011.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Documentos normativos

- Departamento da educação básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento da educação básica (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento da educação básica (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Sitografia consultada

Ministério da Educação e Ciência (2012). Metas de aprendizagem. *Ministério da Educação e Ciência Web site*. Acedido junho 26, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

Ministério da Educação e Ciência (2012). Metas de aprendizagem. *Ministério da Educação e Ciência Web site*. Acedido julho 04, 2013, <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-prendizagem/>

Documentos das instituições

Projeto Educativo da instituição de educação Pré-Escolar

Projeto Educativo da instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico

Regulamento Interno da instituição de educação Pré-Escolar – 2012

Regulamento Interno da instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico

Plano anual da instituição de educação Pré-Escolar – 2012

ANEXOS

ANEXO 1

Registo de atividade significativa – Dramatização da história “A Carochinha e o João Ratão”

Crianças: 3 grupos de crianças

Idade: 3, 4 e 5 anos

Adultos: Educadoras cooperantes, estagiárias do 3º ano e estagiárias finalistas

Local: Sala dos 3 anos

Recursos materiais: Disfarces

Data: 17 – 04 - 2013

Intenções pedagógicas:

- Identificar novas formas de ouvir histórias.
- Ser capaz de recontar uma história seguindo uma sequência lógica.

Descrição:

As crianças juntamente com as auxiliares sentaram-se num canto da sala. A educadora da sala dos 4 anos entrou na sala pela porta do dormitório e apresentou-se como sendo a Carochinha.

No desenrolar da história as personagens (o pato, o galo, o cão, o elefante, o gato, o burro o João Ratão) vão aparecendo entretanto pela mesma porta e, no final, esperaram no outro canto da sala.

A atividade terminou com todos a dançar (educadoras, estagiárias finalistas, estagiárias do 3º ano e crianças, as crianças e auxiliares).

**Comentário:**

Esta manhã recreativa correu bastante bem. As crianças estiveram atentas e interessadas ao longo de toda a dramatização. O facto de no final também terem dançando motivou-os pois andaram toda a manhã a cantar a música e a falar sobre o teatro.

ANEXO 2

Registo de incidente crítico do dia 20 de fevereiro de 2013

Observador: Joana Costa (estagiária)	Criança: R. e M.
Data: 20 / 02 / 2013	Local: Sala dos 5 anos
Incidente: <p>Enquanto faziam um trabalho na área da plástica, o M. (criança com autismo profundo) pega num lápis de cor que se encontra em cima da mesa e morde o bico (comportamento habitual no M.).</p> <p>A estagiária que se encontra nessa área a ajudar uma criança com o seu trabalho, ao verificar o que se estava a passar chama-o a atenção dizendo: “Não M. Isso não se faz.”.</p> <p>O R. ao aperceber-se da situação diz: “Ele nunca aprende nada nem nunca vai aprender.” A estagiária ao ouvir este comentário explica-lhe que o M. é um bocado diferente dos restantes meninos da sala e que, por isso, precisa de mais tempo para aprender. Faz ainda referência ao projeto que está a decorrer na sala subjugado ao tema <i>Ser diferente</i> explicando-lhe que todos os meninos são diferentes uns dos outros.</p>	
Comentário: <p>As crianças da sala não costumam chamar a atenção relativamente ao comportamento do M. Esta foi a primeira vez que a estagiária ouviu uma delas fazer um comentário sobre as capacidades cognitivas dele. Possivelmente este facto deveu-se ao trabalho realizado na sala no decorrer do projeto sobre o <i>Ser diferente</i>.</p> <p>Ainda assim, a estagiária considerou pertinente trabalhar novamente esta temática com o grupo já que na instituição existiam mais crianças diferentes, nomeadamente outra criança de cor escura e uma outra com autismo.</p>	

ANEXO 3

Registo de incidente crítico do dia 16 de outubro de 2013

Observador: Joana Costa (estagiária)	Criança: G.
Data: 16 / 10 / 2013	Local: Sala de aula
Incidente: <p>Enquanto decorria uma experiência que implicava um trabalho de grupo, uma das crianças demonstra um comportamento mais autoritário relativamente às restantes crianças que compunham o seu grupo. Assim, demonstra querer ser ela a decidir quem joga ou não.</p> <p>O professor titular de turma, apercebendo-se do que se estava a passar, optou por intervir realçando o facto de não ser correto ela tentar impor-se aos seus colegas e referindo que um trabalho de grupo implicava que trabalhassem em conjunto e não que houvesse um elemento que se sobrepusesse aos restantes.</p>	
Comentário: <p>Possivelmente devido à pouca experiência da estagiária uma vez que esta situação decorreu numa fase inicial da sua intervenção, este momento passou-lhe despercebido só tomando conhecimento do que tinha decorrido aquando da intervenção do professor titular de turma. Assim, a estagiária compreendeu que terá, de futuro, que dedicar uma maior atenção a cada uma das crianças quando estiver a decorrer momentos semelhantes.</p> <p>Esta situação levou ainda a estagiária a querer insistir numa estratégia de trabalho em grupo de forma a habituar as crianças a ultrapassar estes incidentes e assim a trabalhar cooperativamente.</p>	

ANEXO 4

Descrição diária do dia 27 de fevereiro de 2013

Nome: D.	Idade: 5 anos
Observadora: Estagiária	Local: Sala dos 5 anos
Descrição: <p>Enquanto a estagiária arruma alguns materiais da área da plástica, o D., que se encontrava na área da biblioteca, dirige-se a esta e diz: <i>“Olha Joana, é o cérebro!”</i>.</p> <p>A estagiária responde: <i>“Muito bem D.! É mesmo o cérebro.”</i>. O D. volta a comentar: <i>“Sabes, o cérebro é muito importante e ali tem muitas imagens do cérebro. Podíamos aprender mais sobre ele.”</i>. A estagiária questiona-o sobre se queria mesmo aprender mais sobre este órgão ao que este responde afirmativamente de forma entusiasta.</p>	
Comentário: <p>Este comentário do D. serviu para a estagiária compreender que o gosto por aprender mais sobre o corpo humano, trabalho que tinha vindo a ser realizado desde o ano anterior, mantinha-se.</p> <p>Este poderá ser o tema de um projeto lúdico.</p>	

ANEXO 5

Descrição diária do dia 14 de outubro de 2013

Observador: Joana Costa (estagiária)	Criança: T., D. e M.
Data: 14 / 10 / 2013	Local: Sala de aula
Descrição: <p>Para abordar a noção de regularidades numéricas, a estagiária distribui por cada criança um cartão com uma regularidade que devem completar. A estagiária dá alguns minutos às crianças para que estas realizem o que lhes é pedido. Alguns minutos depois esta começa a corrigir o desafio no quadro branco questionando as crianças sobre as regularidades que encontraram nos seus cartões.</p> <p>O T. refere que se vissemos por linhas os números iam de 2 em 2. Rapidamente o D. diz que se vissemos por colunas os números iam de 10 em 10.</p> <p>Enquanto a estagiária completa o desafio no quadro para que todos possam corrigir, o M. interpela-a dizendo: “Professora Joana, se virmos na diagonal existe outra regularidade”. A estagiária incentiva-a a partilhar com a turma a regularidade que tinha encontrado ao que o M. responde prontamente: “Na diagonal os números vão de 8 em 8”.</p>	
Comentário: <p>Este momento surpreendeu a estagiária sendo esta confrontada com uma rapidez de raciocínio de algumas crianças com a qual não estava a contar.</p> <p>Este momento foi essencial para que a estagiária compreendesse que deveria sempre procurar dificultar as propostas de trabalho de forma a que estas fossem desafiantes e motivadoras para o grupo.</p>	

ANEXO 6

Lista de verificação do dia 20 de maio de 2013

Observadora: Estagiária

Data: 20 – 05 – 2013

Local: Sala

Objetivo: Verificar o comportamento do grupo em contexto de assembleia

	Encontra-se corretamente sentado	Está em silêncio	Participa quando o grupo é interpelado	Espera pela sua vez para falar	Mantém a postura até ao final da assembleia	Não participou
H.	X	X	X		X	
J.M.	X	X	X	X	X	
B.			X			
I.	X	X			X	
Mar.	X	X	X	X	X	
M.						
B.V.	X	X	X	X	X	
B.P.	X	X	X	X	X	
R.	X		X			
T.	X		X	X	X	
G.	X	X	X	X	X	
C.	X	X		X	X	
Ig.	X	X			X	
P.	X	X	X	X	X	
M.B.						X
F.	X		X	X		
L.	X	X	X	X	X	
D.	X	X	X	X	X	

S.	X	X	X			
J.P.			X			

ANEXO 7

Lista de verificação do dia 17 de dezembro de 2013

Observadora: Joana Costa (estagiária)

Crianças: grupo

Data: 17 / 12 / 2013

Local: sala de aula

Leitura			
	Lê fluentemente	Lê com algumas hesitações	Lê com bastantes hesitações
M.	X		
C.	X		
Car.	X		
Dav	X		
Dan		X	
D. A	X		
D. P.	X		
F.		X	
Ga	X		
Go	X		
J.	X		
L.		X	
M. C.	X		
Mar	X		
Mari	X		
M. A,		X	
M. L.	X		
M. T.		X	
M. R.	X		
M. M.	X		
P.	X		

R. R.			X
R. S.	X		
R.	X		
T.	X		

ANEXO 8

Excerto da reflexão relativa à área da plástica (colagem)

“O grupo com que a estagiária se encontrava a intervir procurava bastante a área da expressão plástica. Eram também possuidores de uma grande criatividade verificável nos trabalhos realizados de forma autónoma. No entanto, sempre que se encontravam nessa área raramente optavam por fazer colagens recorrendo, regra geral, à pintura ou ao desenho.

Ao verificar isso, a estagiária tentou compreender o motivo desse desinteresse. Numa observação mais cuidada pôde constatar que o material existente na colagem era bastante limitado existindo apenas bocados de cartolinas de várias cores e algumas revistas que possibilitavam o recorte.”

ANEXO 9

Excerto da reflexão relativa aos diferentes ritmos de trabalho do grupo de 1º CEB

“A diferença de ritmos de trabalho entre as crianças da turma é algo constatado pela estagiária desde a sua observação inicial.

Em conversa com o professor titular de turma, este explicou à estagiária que este problema tem-se verificado desde o ano anterior e que, no decorrer deste ano letivo, ele bem como os restantes professores do 2º ano de escolaridade, implementaram como estratégia para combater esse problema a utilização da revista Visão Júnior. Desta forma, as crianças mais rápidas não ficariam à espera das restantes sem fazer nada o que poderia levar à destabilização da turma.

O recurso a este material permitia também às crianças prepararem-se para os exames uma vez que por norma, nos exames, costuma sair um artigo.

A estagiária sentiu, após essa conversa, que poderia intervir nessa área já que o número de crianças mais céleres na realização das atividades é significativo.”

ANEXO 10

Registo do portefólio da criança

Nome da criança:

Data da realização do trabalho: 22 de Abril de 2013

Data de escolha: 02 de Maio de 2013

Escolha realizada por: Estagiária



Áreas de conteúdo: **Matemática**, Formação Pessoal e **Social**

Indicadores de desenvolvimento

- Identifica diferenças e semelhanças entre os livros.
- Agrupa os livros segundo o seu conteúdo.

Comentário da estagiária

A [] conseguiu, em conjunto com outras crianças, definir o critério para agrupar os diferentes livros existentes na área da biblioteca. De seguida, foram retirados os livros da estante e a [] foi capaz de os agrupar segundo o critério que tinham definido inicialmente.

Comentário da criança

Estávamos a pôr os livros direitos para pôr o desenho. Gostei de arrumar a biblioteca porque gosto de arrumar e gosto muito da área da biblioteca e de ouvir histórias.

ANEXO 11

Análise das fichas de anamnese das crianças

Educação Pré-Escolar

O grupo com que a estagiária se encontrou a intervir no decorrer do estágio em EPE era composto por vinte crianças, sendo que sete eram meninas e 13 eram meninos.

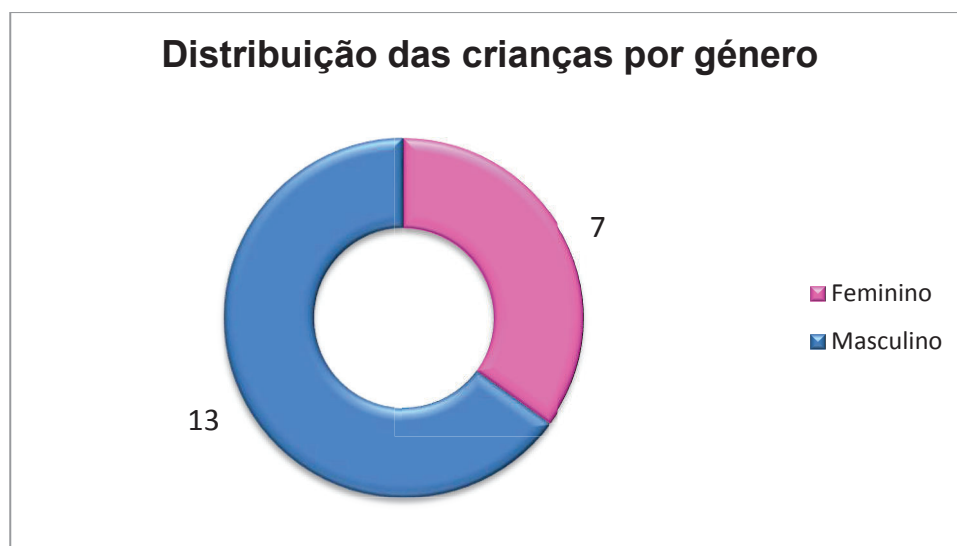


Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género

No início do estágio, as crianças tinham idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Sendo que as que tinham apenas quatro anos completariam os cinco até ao mês de abril.

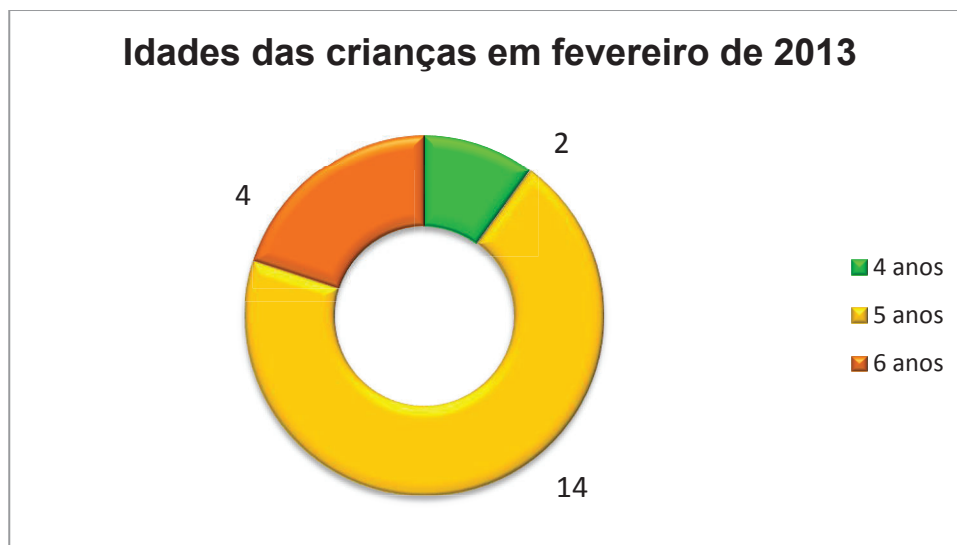


Gráfico 2 – Idades das crianças em fevereiro de 2013

Relativamente ao número de irmãos, dez das vinte crianças que compunham o grupo possuíam um irmão, nove eram filhos únicos e uma possuía dois irmãos. Importa ainda realçar ao facto de grande parte destes estarem a frequentar a mesma instituição no momento.



Gráfico 3 – Número de irmãos por cada criança

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais verificou-se que estas são muito dispersas. Ainda assim foi possível constatar que a maioria das mães possuía o secundário completo e a maioria dos pais possuía como grau académico o ensino superior.

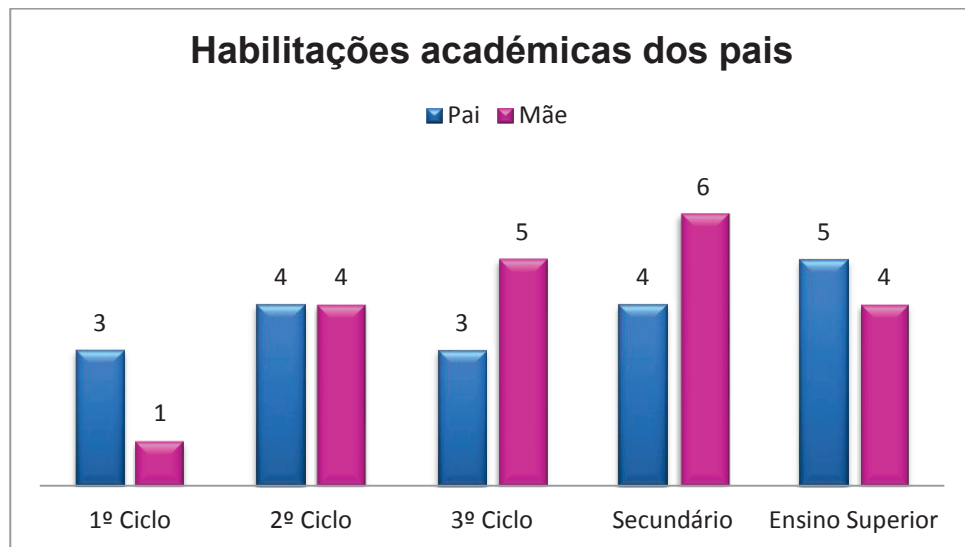


Gráfico 4 – Habilitações académicas dos pais

Continuando com a análise dos dados, a estagiária verificou que, quanto aos encarregados de educação, a grande maioria eram mães: desasseis num total de vinte.

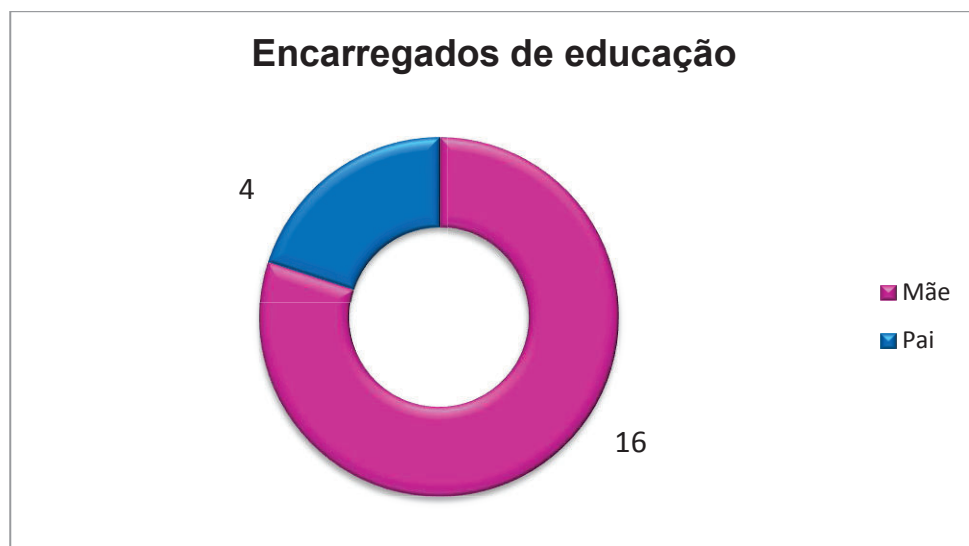


Gráfico 5 – Encarregados de educação

Por fim, resta apenas fazer referência à existência, no momento, de uma criança com autismo profundo que apenas integrou o grupo em setembro de 2012. Esta criança requeria uma atenção diferenciada existindo, por isso, uma educadora de ensino especial na sala três dias por semana para o acompanhar.

1º Ciclo do Ensino Básico

A turma onde decorreu o estágio profissionalizante em 1º Ciclo do Ensino Básico era composta por vinte e cinco alunos dos quais onze eram meninas e catorze eram meninos. Dos vinte e cinco alunos, dezasseis já tinha frequentado a instituição na valência de educação Pré-Escolar.

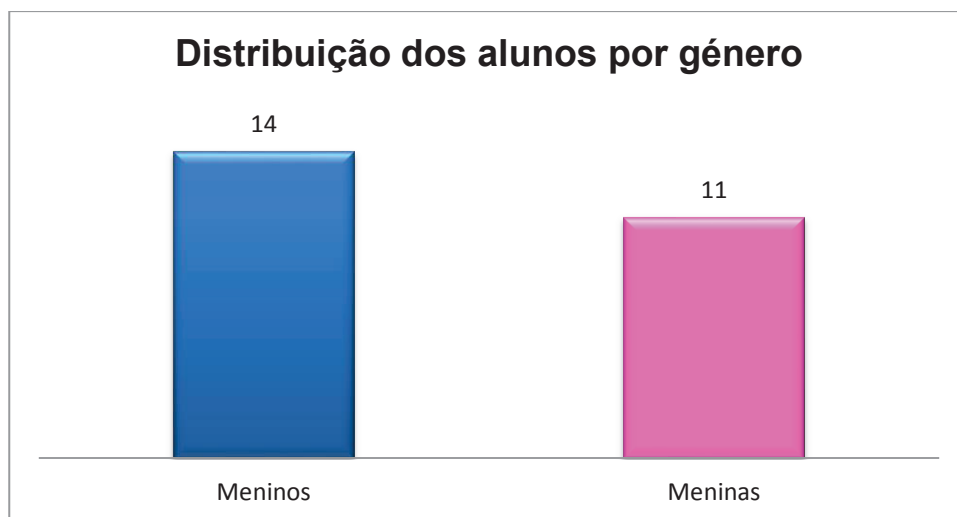


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por género

Todos os alunos que compunham a turma nasceram no ano de 2006. Assim, a grande maioria já havia feito os sete anos quando iniciou o ano letivo. As restantes haviam de completar essa idade até dezembro.

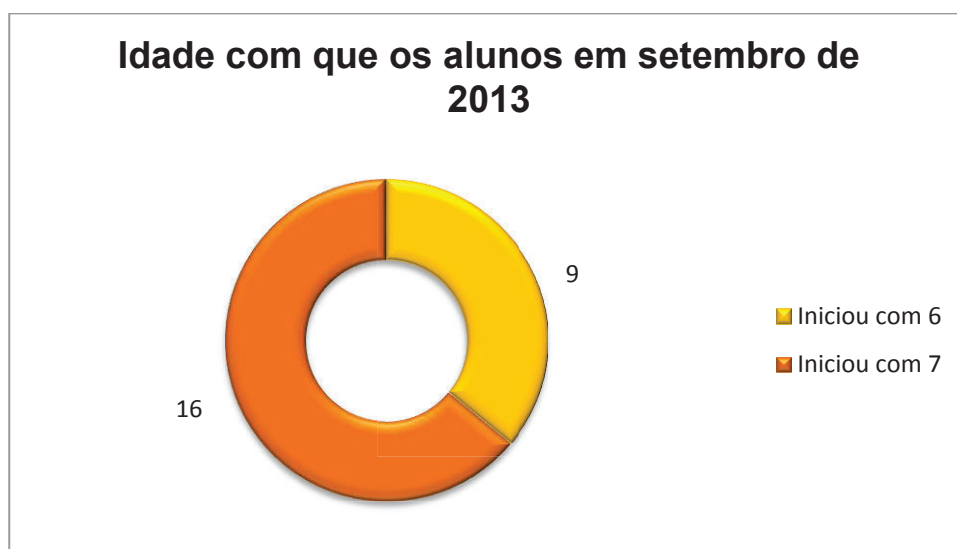


Gráfico 7 – Idade com que os alunos iniciaram o ano letivo

A generalidade das dos alunos que compunham a turma residiam no mesmo concelho onde se encontrava sediada a instituição de ensino. Havendo apenas três a residir em concelhos relativamente próximos deste.

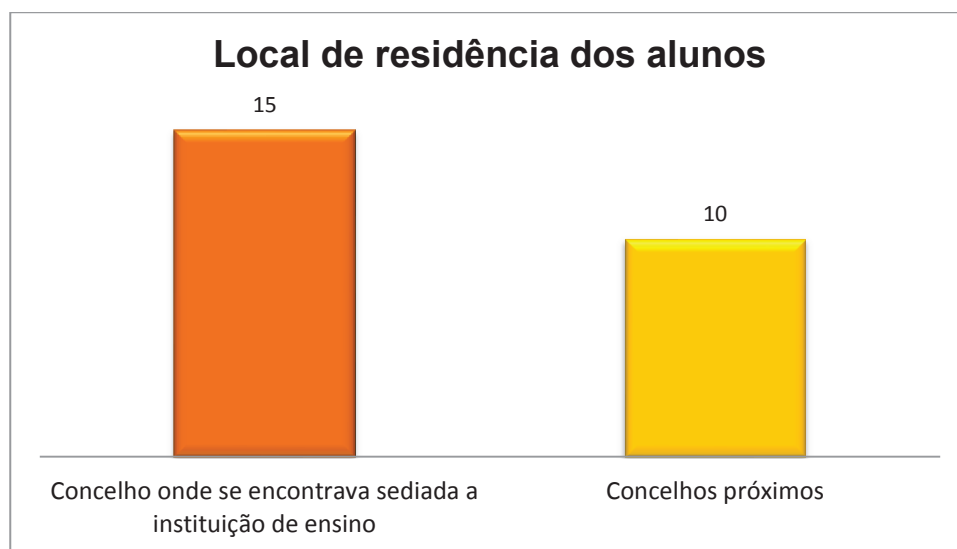


Gráfico 8 – Local de residência dos alunos

A maioria dos encarregados de educação possuía habilitações ao nível da Licenciatura. Os agregados familiares dos alunos são compostos maioritariamente por três a quatro elementos.

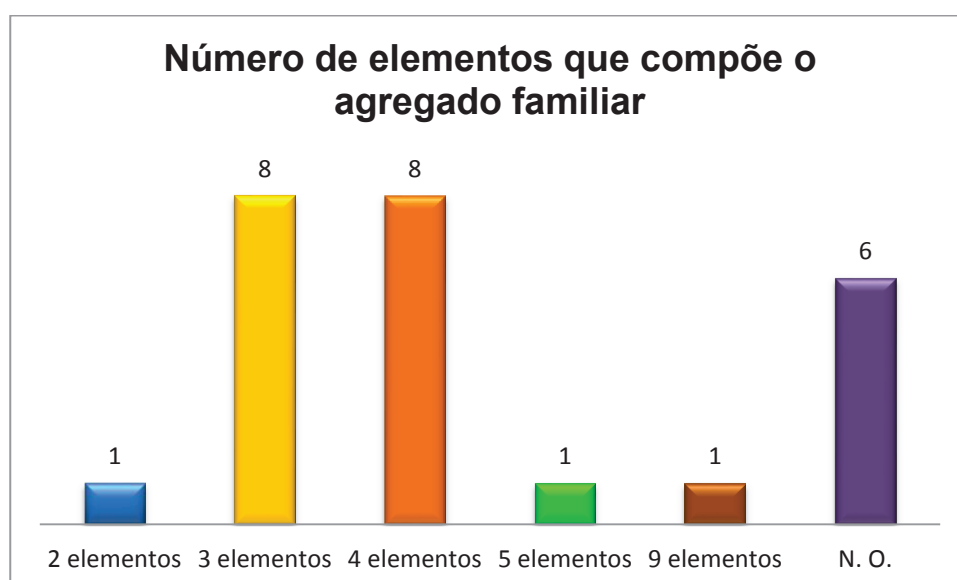


Gráfico 9 – Número de elementos que compõe o agregado familiar

Relativamente ao parentesco dos encarregados de educação a estagiária verificou que, à semelhança do que acontecia aquando do seu estágio em EPE, apenas uma pequena parte era composta pelos pais (seis) ocupando esse cargo, na generalidade, as mães (dezanove).

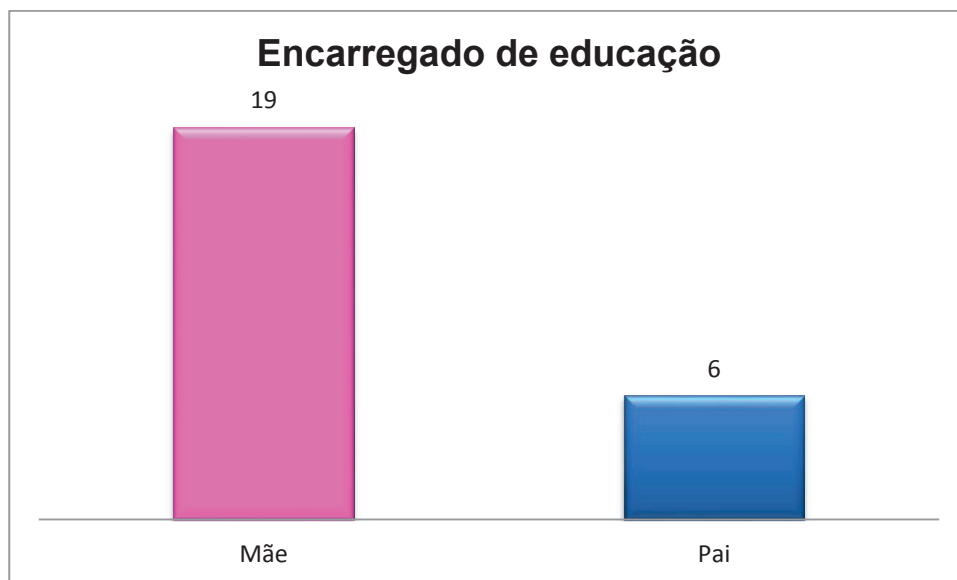
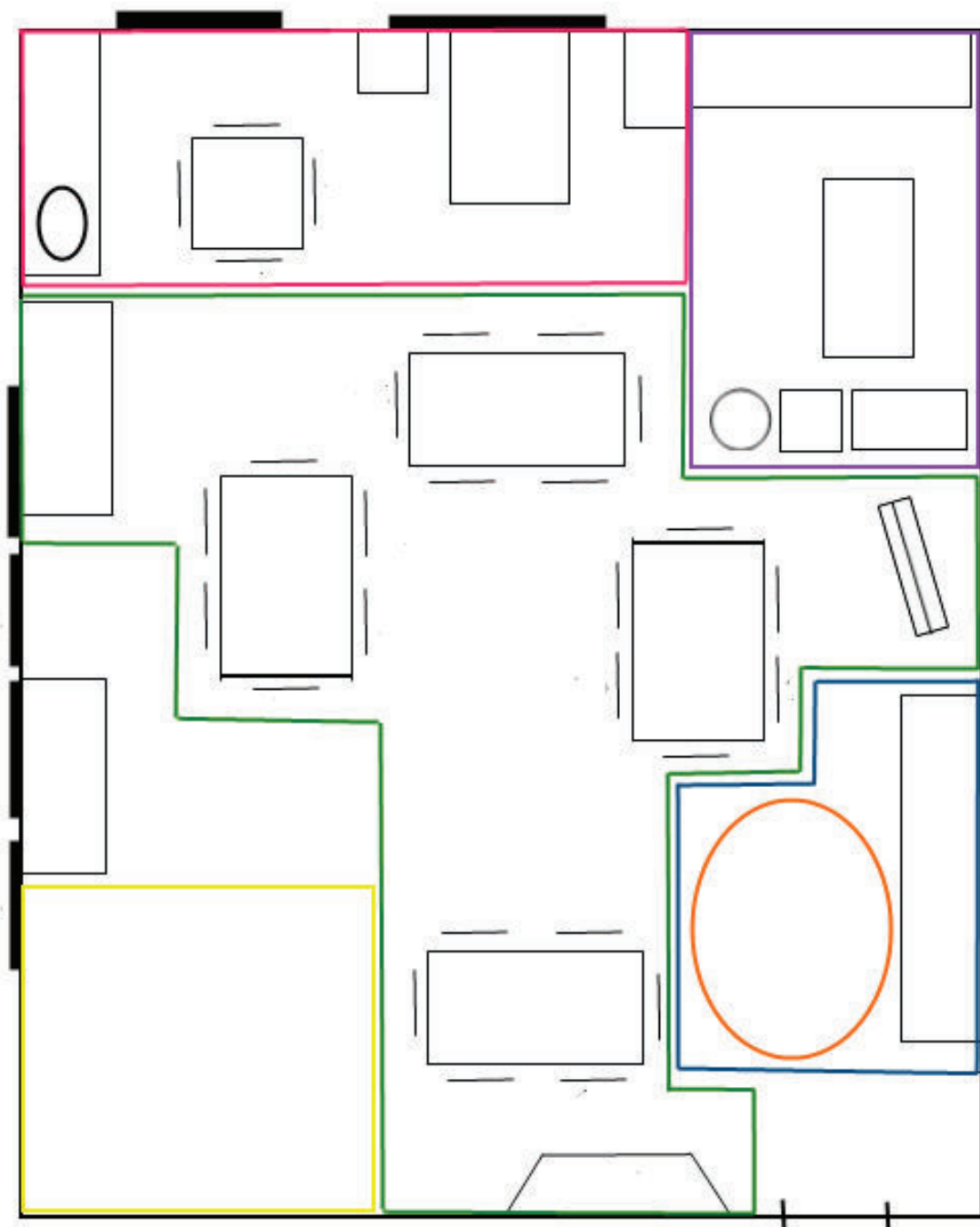


Gráfico 10 – Encarregados de educação

ANEXO 12

Planta da sala de EPE dividida por áreas

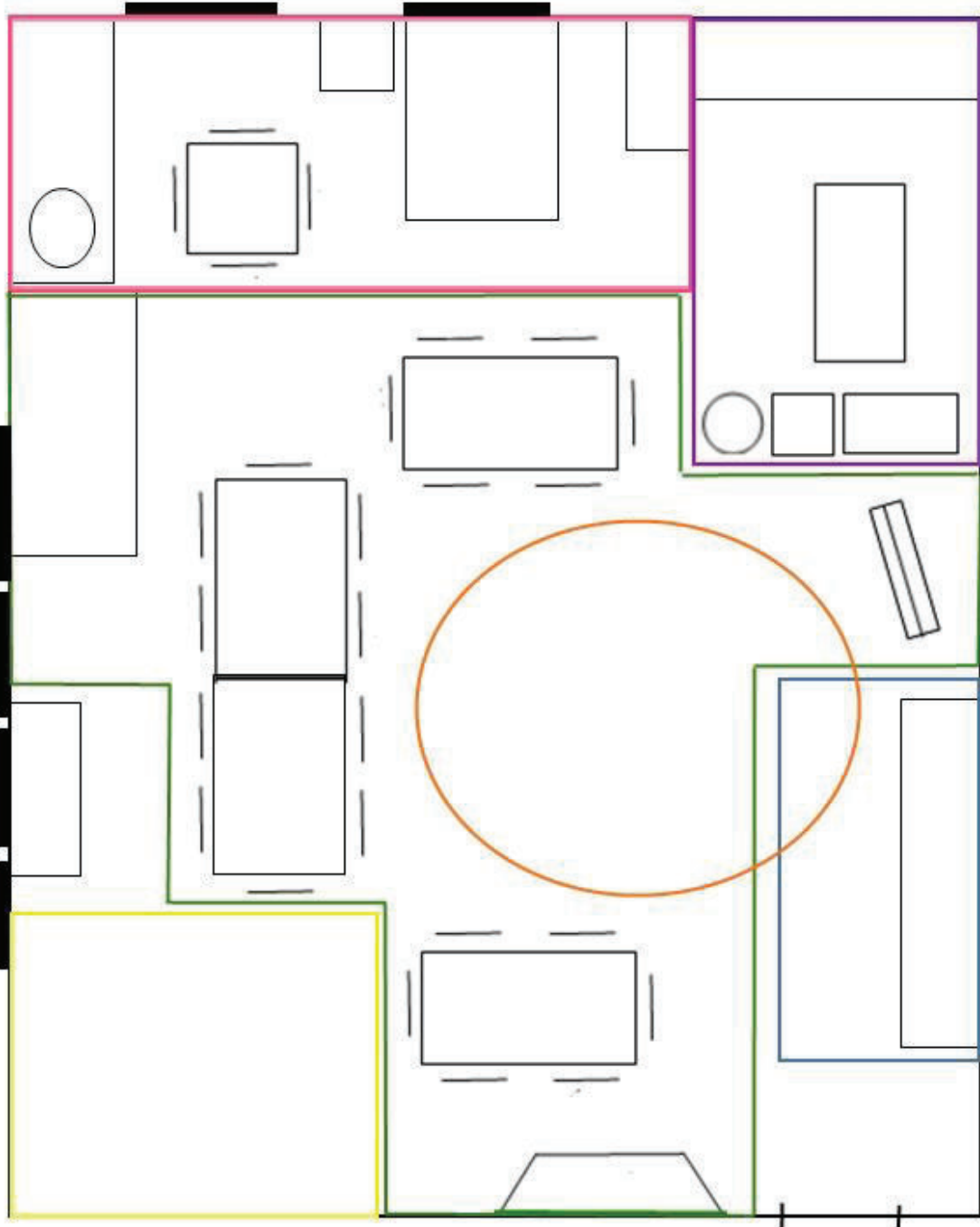


Legenda

	Área dos Jogos
	Área da Plástica
	Área da Biblioteca
	Área da Casinha
	Área das Construções
	Área do Acolhimento

ANEXO 13

Planta da sala de EPE – fevereiro



Legenda

	Área dos Jogos
	Área da Plástica
	Área da Biblioteca
	Área da Casinha
	Área das Construções
	Área do Acolhimento

ANEXO 14

Área das descobertas





ANEXO 15

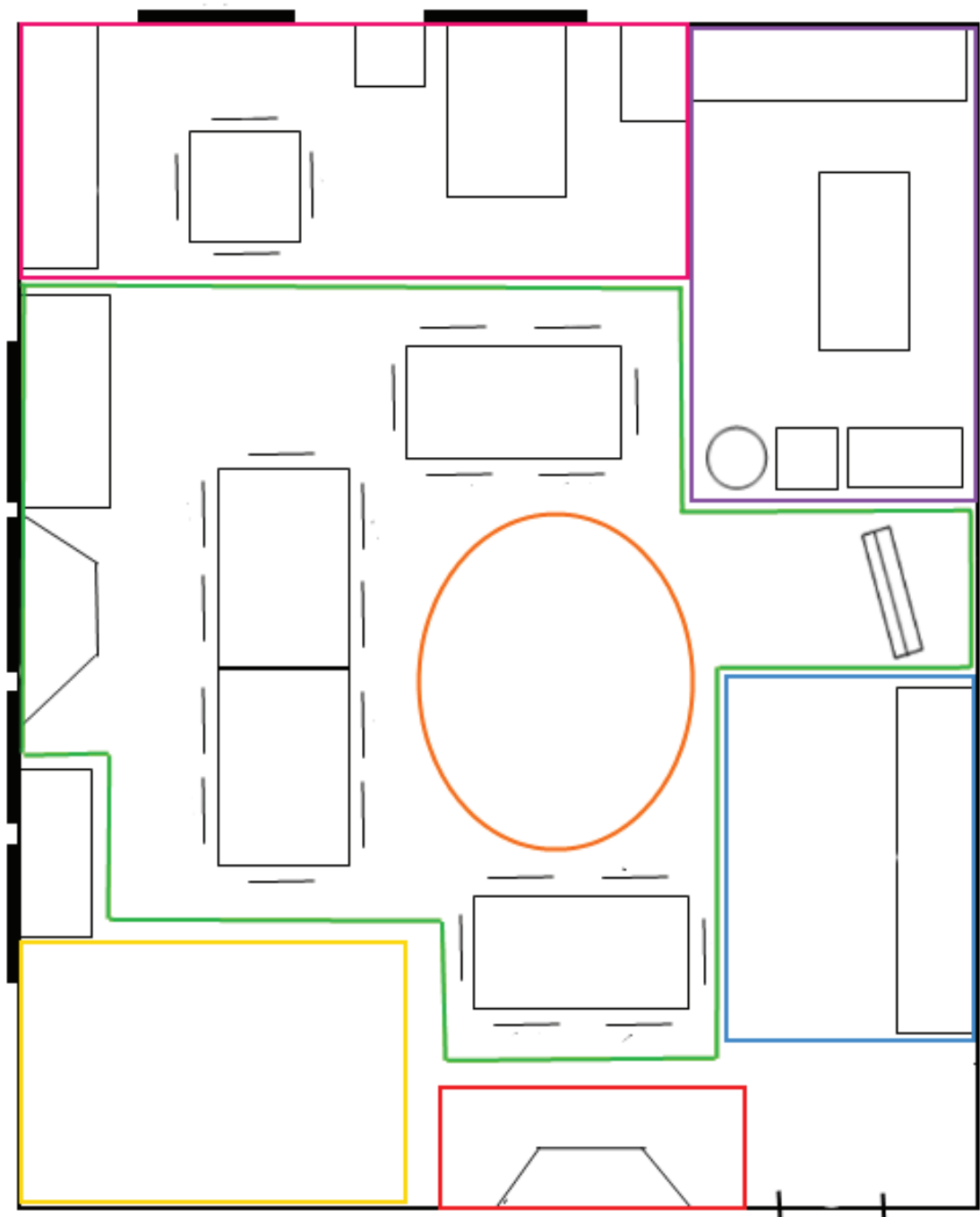
Lista de materiais divididos por áreas

Áreas	Materiais
<i>Jogos</i>	Lotos de leitura Puzzles Jogos de encaixe Jogos de cálculo Dominós Jogos de memória
<i>Biblioteca</i>	Pufes Livros variados e organizados na estante Mesa Rádio com leitor de CD's
<i>Casinha</i>	Quarto Armário com acessórios (roupas, malas, sapatos, ...) Cama de madeira Mesa de cabeceira Telefone real Bonecos Carrinho de bonecos Cozinha Mesa de madeira Cadeiras Armário de madeira Utensílios de cozinha em plástico e metal Aventais Vassouras Alguns alimentos em plástico
<i>Plástica</i>	3 mesas de trabalho 1 mesa com material para a colagem Cavalete Estante com material para desenho (papel A4, lápis de cor, marcadores, formas, lápis de carvão, ...) e onde se encontrava também a massa de farinha

<i>Construções</i>	Blocos de madeira Pista de comboio transformável Comboio Sinais de trânsito em miniatura Bonecos em miniatura Legos
<i>Acolhimento</i>	Rodelas em goma de Eva
<i>Descobertas</i>	Globo Enciclopédia ilustrada sobre o cérebro Representação do cérebro Penas Rochas Conchas Lentes de várias cores Lupa

ANEXO 16

Planta da sala de EPE – maio



Legenda

	Área dos Jogos
	Área da Plástica
	Área da Biblioteca
	Área da Casinha
	Área das Construções
	Área do Acolhimento
	Área das Descobertas

ANEXO 17

Pictogramas criados para catalogar os livros da área da biblioteca



Pictograma 1 – Enciclopédias sobre animais



Pictograma 2 – Enciclopédias sobre o corpo humano



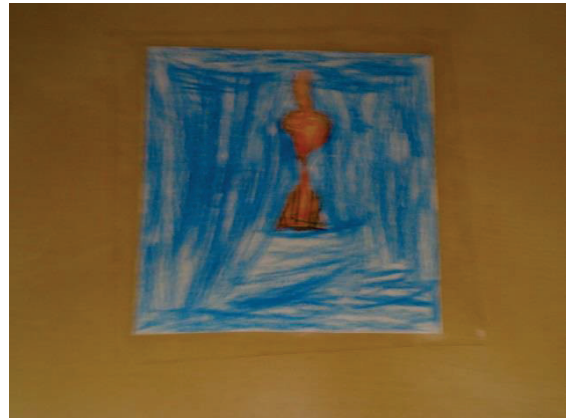
Pictograma 3 – Enciclopédias gerais (com várias temáticas)



Pictograma 4 – Enciclopédias sobre religião



Pictograma 5 – Histórias infantis



Pictograma 6 – Histórias infantis sobre animais



Pictograma 7 – Histórias da coleção da Anita



Pictograma 8 – Histórias da Disney

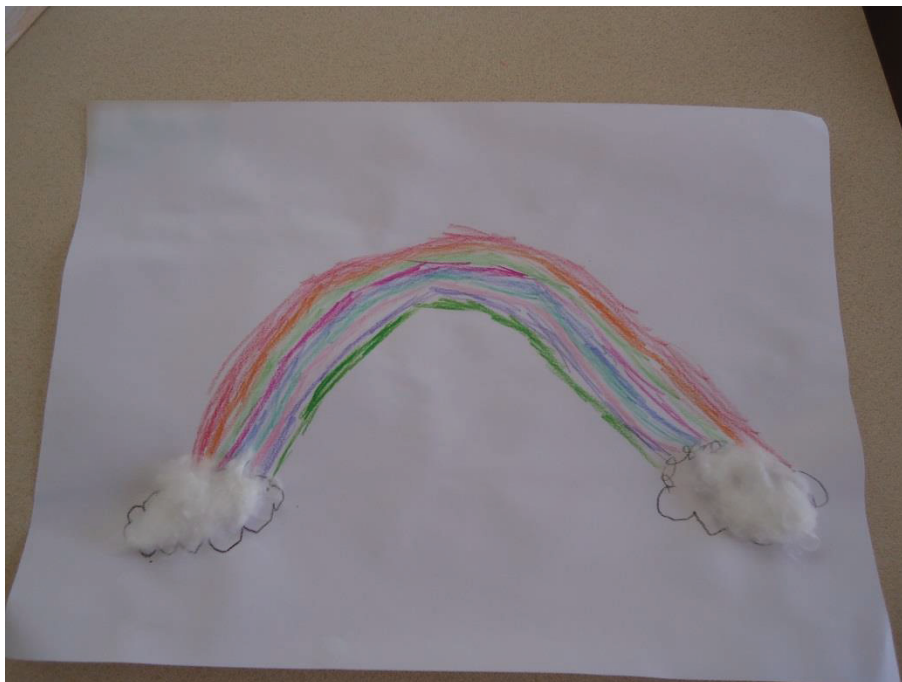
ANEXO 18

Caixa da colagem



ANEXO 19

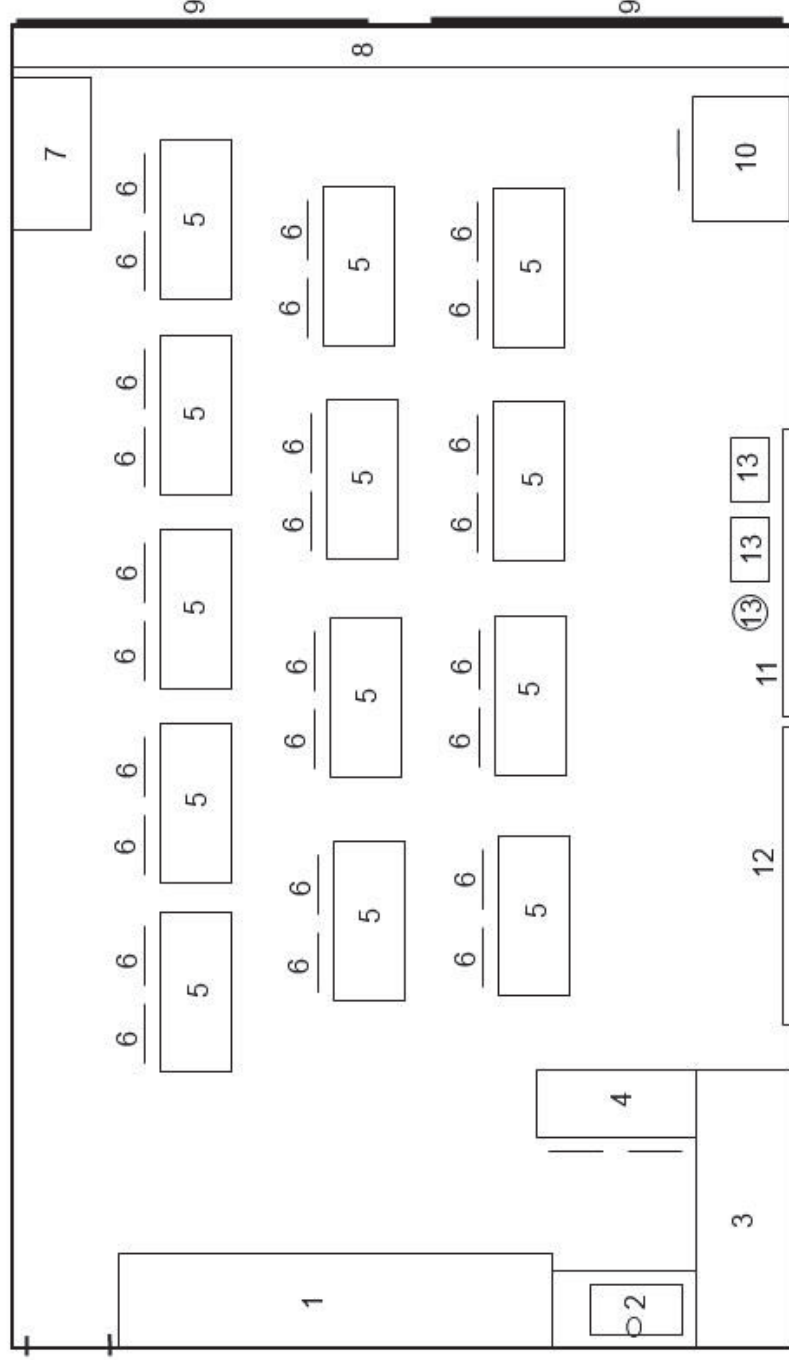
Trabalhos de colagem





ANEXO 20

Planta da sala de 1º CEB – setembro

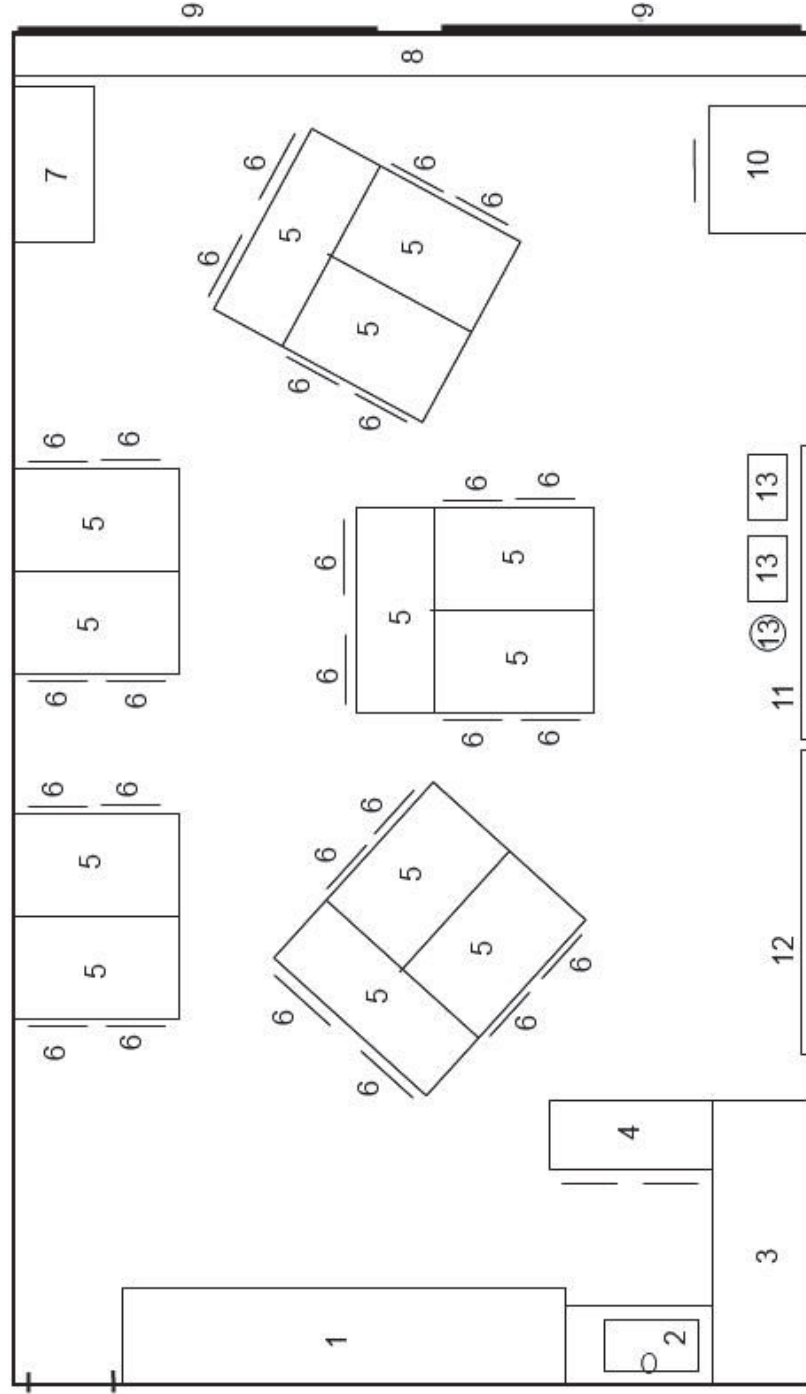


LEGENDA:

- 1 - Cacicfos das crianças
- 2 - Lavatório
- 3 - Mesa com livros e material
- 4 - Mesa do computador
- 5 - Mesas das crianças
- 6 - Cadeiras das crianças
- 7 - Estante com os dossiers das crianças
- 8 - Armários com materiais
- 9 - Janelas
- 10 - Mesa
- 11 - Quadro interativo
- 12 - Quadro branco
- 13 - Caixotes do lixo

ANEXO 21

Planta da sala de 1º CEB – outubro



LEGENDA:

- 1 - Cacifos das crianças
- 2 - Lavatório
- 3 - Mesa com livros e material
- 4 - Mesa do computador
- 5 - Mesas das crianças
- 6 - Cadeiras das crianças
- 7 - Estante com os dossiers das crianças
- 8 - Armários com materiais
- 9 - Janelas
- 10 - Mesa
- 11 - Quadro interativo
- 12 - Quadro branco
- 13 - Caixotes do lixo

ANEXO 22

Canto dos despachados



ANEXO 23

Trabalho autónomo



ANEXO 24

Caixa dos despachados



ANEXO 25

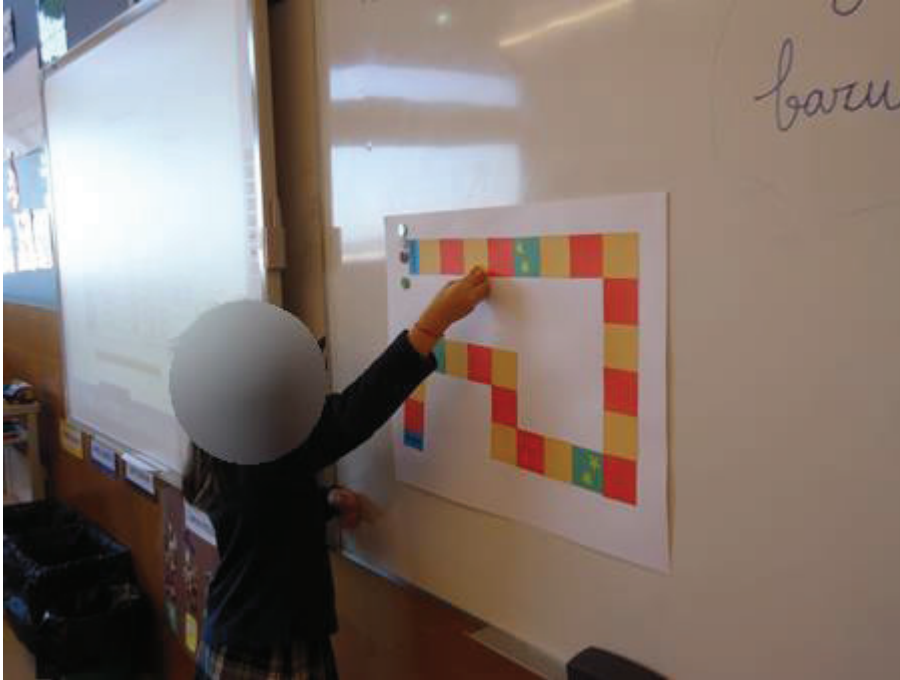
Jogo dos sinónimos e antónimos





ANEXO 26

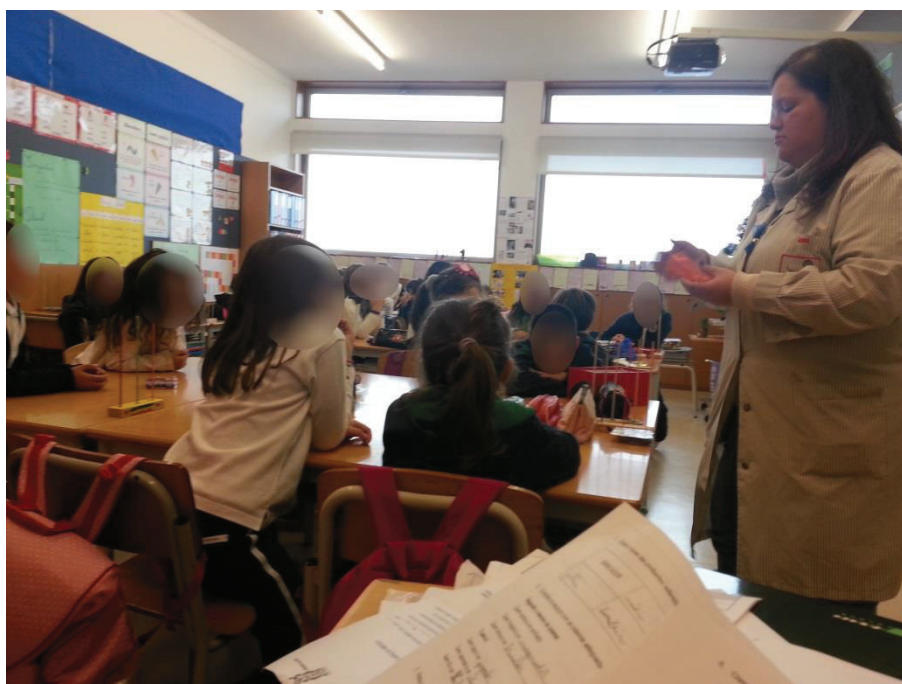
Jogo das operações





ANEXO 27

Bingo das rimas



ANEXO 28

Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 6

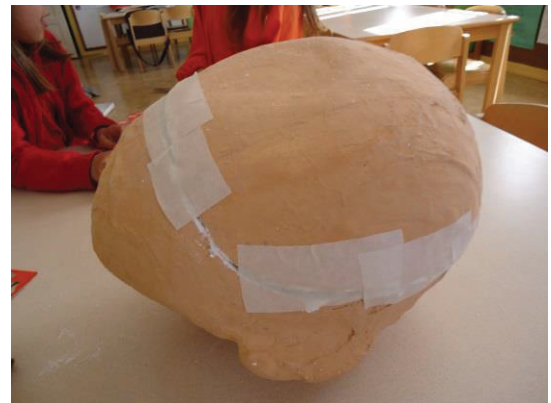
ETAPA 6 – Acabamento da cabeça (introdução do cérebro e colagem do cabelo)

Após termos o cérebro construído e pintado tínhamos de decidir como iríamos colocar este dentro da cabeça. Essa decisão foi tomada em contexto de assembleia semanal.

Estagiária: *“Então, já temos o cérebro pronto. E agora? Como vamos meter o cérebro dentro da cabeça?”*

G.: *“Podemos aumentar o buraco que tem em baixo e metemos por aí.”*

J. M.: *“Podemos cortar atrás, meter o cérebro e colar outra vez.”*



Por fim, restava apenas colar o cabelo. Assim sendo, na assembleia semanal foi decidido de que iríamos fazer o cabelo bem como a sua cor.

Estagiária: *“Então agora que temos o cérebro dentro da cabeça como vamos fazer o cabelo?”*

P.: *“Podemos fazer com jornal, Colávamos tiras de papel de jornal.”*

Estagiária: *“E o papel de jornal é parecido com o cabelo?”*

P.: *“Não.”*

Mar.: *“Podemos fazer com palha.”*

Educadora cooperante: *“Mas a palha não é parecida com o cabelo. Se colarmos a palha ela fica dura e o cabelo não é duro.”*

H.: *“Podemos fazer com lã.”*

Estagiária: *“E de que cor seria a lã?”*



ANEXO 29

Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 4

ETAPA 4 – Reformulação do cérebro

Optámos por utilizar as folhas de papel de jornal, mas, desta vez sem as unir umas às outras começando a moldá-las desde o início e fixando-as com cola-quente.

Começamos então por enrolar as tiras de papel de jornal para que fosse mais fácil moldá-las à semelhança da representação do cérebro.



À medida que as tiras iam ficando enroladas iam dando forma ao cérebro modelando-as e fixando-as com cola-quente. A modelagem ficou a cargo da estagiária uma vez que as crianças poderiam queimar-se ao trabalhar com a cola-quente.

Após o cérebro estar construído foi necessário pintá-lo. Mas antes observamos com atenção a fotografia e a representação do cérebro em 3 dimensões que tínhamos visto anteriormente para ter a certeza da cor com que iríamos pintar.



ANEXO 30

Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 9

ETAPA 9 – Construção do corpo

Uma vez que a cabeça estava pronta falta construir o resto do corpo.
Começamos por decidir como poderíamos construí-lo.

Estagiária: *“Como vamos agora construir o corpo do menino de forma a sustentar a cabeça que é pesada?”*

H.: *“Podemos fazer todo em gesso.”*

Estagiária: *“Mas assim não fica muito pesado?”*

H.: *“Pois.”*

J. P.: *“Podemos fazer com cartão.”*

A ideia do cartão reuniu o consenso de todos. Assim sendo, começamos por escolher um dos meninos mais altos da sala para contornar o seu corpo em cartão uma vez que a cabeça é grande e o corpo deve ser proporcional.

Após o corpo estar contornado, a estagiária recortou-o. Fê-lo sozinha uma vez que tinha de ser feito com x-ato e as crianças poderiam magoar-se.

No final, fomos dando volume ao cartão com bolas de papel de jornal.





Após termos bolas suficientes começamos a colá-las no cartão. Uma vez que estávamos a colar com cola-quente, era a estagiária quem colava.



Após termos o corpo construído faltava criar uma estrutura que sustentasse a cabeça. Visto que a cabeça é feita de gesso e tem o cérebro lá dentro, é essencial que o pescoço tenha um suporte suficientemente forte para sustentar o seu peso.

Foi então sugerido pela estagiária que o fizéssemos com o tubo do interior de papel de cenário cortado. A sugestão foi aceite e avançamos.

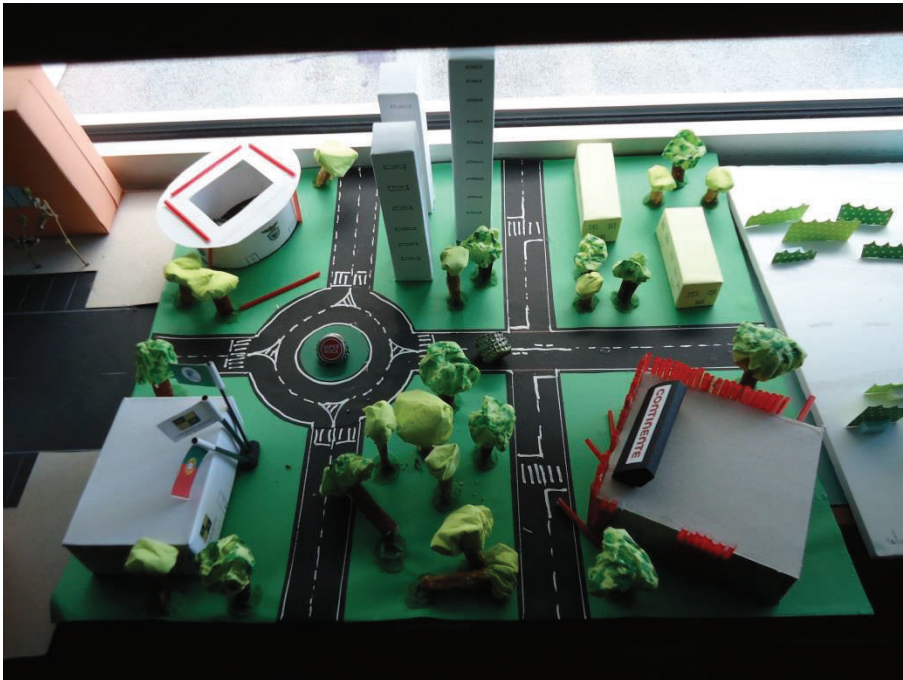
A criança da qual retiramos o molde para o corpo mediu o seu pescoço utilizando as suas mãos e de seguida medimos o tubo para que o pescoço fosse proporcional ao corpo.



Após cortarmos o tubo colamos a cabeça nele com cola-quente e se seguida colamos o tubo do papel de cenário ao cartão. Acabando assim de construir o corpo.

ANEXO 31

Apresentação das maquetes





ANEXO 32

Descrição diária do dia 28 de fevereiro de 2013

Nome: G.	Idade: 5 anos
Data: 28/02/2013	Local: Sala dos 5 anos
Descrição: <p>Enquanto a educadora cooperante explica o trabalho que vão realizar na sequência do projeto “Camélias do Porto”, as crianças escutam com atenção. Quando esta questiona as crianças sobre se ainda se recordam do quadro que tinham visto na última visita ao museu relativo às camélias, algumas delas demonstram alguma dificuldade em se lembrar dos pormenores.</p> <p>A educadora diz então que mostrava a fotografia do quadro mas que para isso precisava de ir buscar o cartão de memória da máquina fotográfica. De repente o G. intervém: <i>“O cartão de memória é como o nosso cérebro. O nosso cérebro é o nosso cartão de memória. É ele que guarda as imagens.”</i></p> <p>A educadora concorda com a sua afirmação e prossegue falando sobre o trabalho.</p>	
Comentário: <p>A intervenção do G. associada ao comentário do D. ontem faz-me crer que o cérebro será uma forte possibilidade de tema a trabalhar num próximo projeto lúdico uma vez que o interesse por este é recorrentemente observável.</p>	

ANEXO 33

Excerto da avaliação da sessão de música do dia 28 de maio de 2013

“O grupo conseguiu realizar os exercícios sem qualquer dificuldade mostrando-se motivados e interessados nas atividades que lhes iam sendo propostas. Pediram ainda para repetir alguns exercícios. Pedido este que foi acedido e que obrigou a uma sessão mais extensa do que estava planificado. Ainda assim este prolongamento demonstrou-se benéfico uma vez que o grupo mostrou, no final, dominar as técnicas que lhes foram pedidas.”

ANEXO 34

Excerto da avaliação da semana de 25 a 27 de novembro de 2013

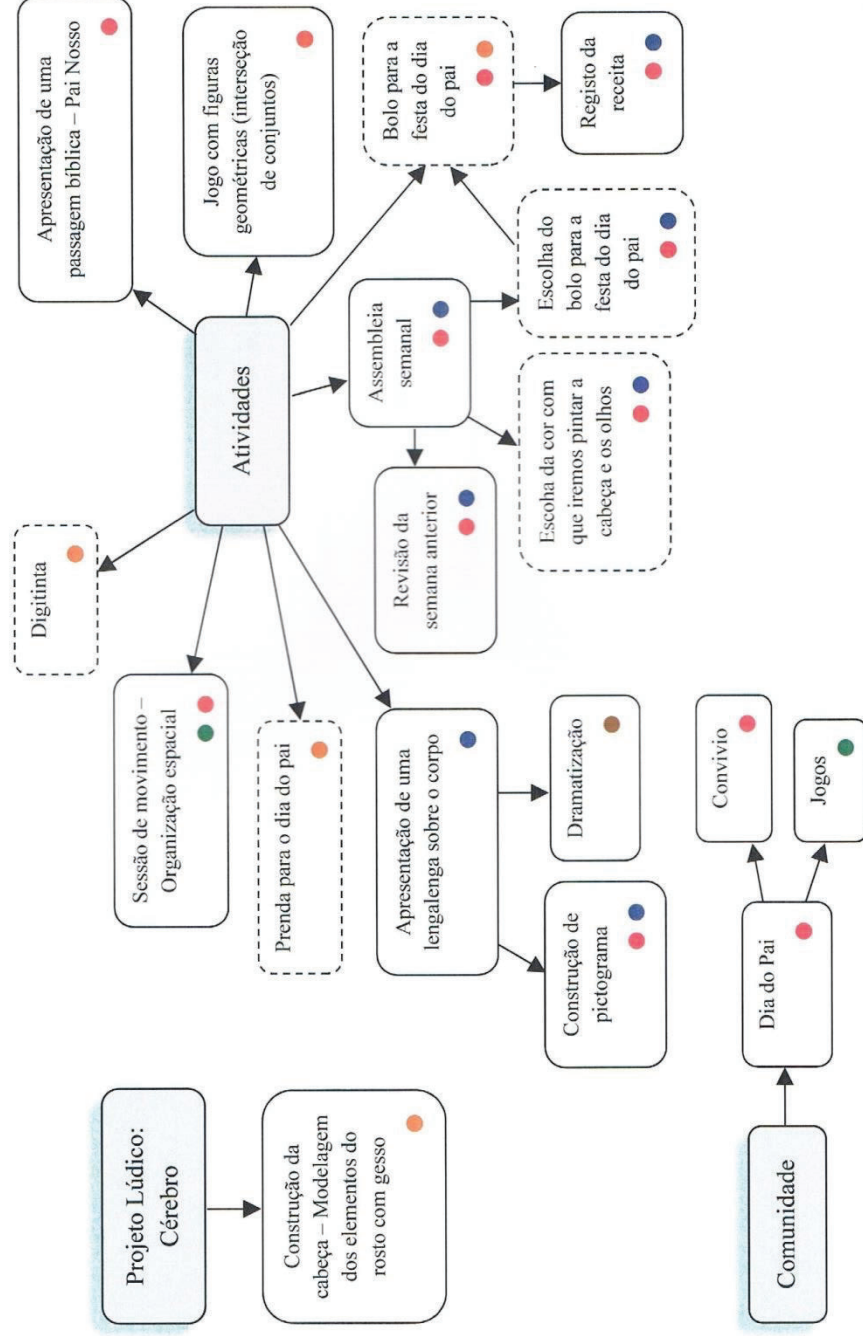
“A planificação desta semana teve de sofrer alguns ajustes de forma a adequar-se às necessidades manifestadas pelas crianças. Desta forma, algumas atividades ficaram por realizar. [...]

Uma vez que a ficha de avaliação de Matemática se aproxima, a estagiária fez uma ficha de trabalho com vista à consolidação dos conteúdos já abordados. A realização desta ficha acabou por se prolongar devido a dificuldades detetadas em algumas crianças. Assim, a estagiária optou por não realizar as restantes atividades previstas para poder esclarecer devidamente as crianças. [...]

Devido ao prolongamento que se mostrou necessário, a experiência relativa à flexibilidade dos materiais e a apresentação do jogo “Bingo das rimas” ficaram por fazer.”

ANEXO 35

Planificação da semana de 18 a 22 de março de 2013



Legenda:

- Formação pessoal e social
- Conhecimento do mundo
- Matemática
- Linguagem oral e abordagem à escrita
- Expressão plástica
- Expressão motora
- Expressão musical
- Expressão dramática
- Tecnologia da informação e comunicação

* Atividade desenvolvida pela estagiária do 3º ano

☐ Atividade proposta pelos adultos

☐ Atividade proposta pelas crianças

ANEXO 36

Planificação da semana de 9 a 11 de dezembro de 2013

ESTAGIÁRIA: JOANA ANDREIA MATOS OLIVEIRA DA COSTA PROFESSOR COOPERANTE:		SUPERVISOR:	
1ºPER		 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
Mês: DEZEMBRO SEMANA DE 9 A 11		MATERIAL	
CONTEÚDOS*		AVALIAÇÃO	
SUMÁRIO DE ATIVIDADES DIÁRIAS			
SEGUNDA-FEIRA – 11 DE NOVEMBRO 2013			
PORTUGUÊS Compreensão e Expressão do Oral:** Leitura e Escrita: **	Revisões para a ficha de avaliação sumativa de Matemática. Realização da ficha de avaliação sumativa de Matemática. Consolidação dos conteúdos de Estudo do Meio – realização de fichas de trabalho	Os materiais encontram-se discriminados na descrição das atividades.	Observação direta; Fichas de Trabalho; Registos de observação.
TERÇA-FEIRA – 12 DE NOVEMBRO 2013			
MATEMÁTICA			

<p>Capacidades Transversais a desenvolver nos Temas Matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução de problemas: compreensão do problema; conceção, aplicação e justificação de estratégias; ▪ Raciocínio matemático; justificação, reformulação e teste de conjeturas; ▪ Comunicação matemática: interpretação, representação, expressão, discussão 	<p>Desenvolvimento da consciência fonologia – Jogo: Bingo das rimas. Elaboração de mensagens de Natal. Preparação da festa de Natal: ensaios. Preenchimento das fichas de avaliação da estagiária. Consolidação dos conteúdos de Estudo do Meio – realização de fichas de trabalho.</p>	<p>Os materiais encontram-se discriminados na descrição das atividades.</p>	<p>Observação direta; Fichas de Trabalho; Registos de observação.</p>
---	---	---	---

<p>QUARTA-FEIRA – 13 DE NOVEMBRO 2013</p>			
<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>À Descoberta de Si Mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O passado longínquo; 	<p>Revisões para a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio. Realização da ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio.</p>	<p>Os materiais encontram-se discriminados na descrição das atividades.</p>	<p>Observação direta; Fichas de Trabalho; Registos de observação.</p>

<p>À Descoberta Das Inter-relações Entre Espaços</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os itinerários. <p>À descoberta dos Materiais e Objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os Equipamentos; ▪ Os objetos; ▪ As instruções e normas de utilização; ▪ O pensamento Científico. 			
---	--	--	--

SEGUNDA-FEIRA – 9 DE DEZEMBRO DE 2013

DESCRÇÃO DAS ATIVIDADES			
	Materiais	Metas Curriculares:	
<p>PORTUGUÊS</p>	<p>Revisões para a ficha de avaliação sumativa de Matemática.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A estagiária apresenta à turma um documento powerpoint com um conjunto de exercícios matemáticos. 2. De seguida, a estagiária distribui uma folha branca a cada criança que funcionará como folha de rascunho. 3. As crianças devem responder apenas quando são 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento powerpoint - Ficha de avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular mentalmente; - Aplicar estratégias de cálculo na adição e subtração; - Reconhecer o sinal de x; - Transformar adições em multiplicações; - Aplicar a tabuada do 1, e 2;

	<p>chamados a isso. Caso tenham necessidade podem usar a folha de rascunho.</p> <p>Realização da ficha de avaliação sumativa de Matemática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A estagiária começa por distribuir as fichas de avaliação pelas crianças pedindo-lhes que, à medida que vão recebendo a ficha, coloquem o nome e a data. 2. A estagiária começa por ler a primeira questão e espera que os alunos respondam. 3. Quando verifica que todas, ou pelo menos a maioria, das crianças já responderam, a estagiária lê a questão seguinte. A dinâmica continua da mesma forma. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o dobro; - Compor, decompor, comparar e ordenar números; - Resolver situações problemáticas
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>Realização da ficha de avaliação sumativa de Matemática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A estagiária começa por distribuir as fichas de avaliação pelas crianças pedindo-lhes que, à medida que vão recebendo a ficha, coloquem o nome e a data. 2. A estagiária começa por ler a primeira questão e espera que os alunos respondam. 3. Quando verifica que todas, ou pelo menos a maioria, das 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento powerpoint - Ficha de avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular mentalmente; - Aplicar estratégias de cálculo na adição e subtração; - Reconhecer o sinal de x; - Transformar adições em multiplicações; - Aplicar a tabuada do 1, e 2; - Identificar o dobro;

	<p>crianças já responderam, a estagiária lê a questão seguinte. A dinâmica continua da mesma forma.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Compor, decompor, comparar e ordenar números; - Resolver situações problemáticas
<p>ESTUDO DO MEIO E APOIO AO ESTUDO</p>	<p>Consolidação dos conteúdos do Estudo do Meio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realização das fichas de trabalho do Livro de Fichas de Estudo do Meio (páginas 15 à 19). 2. A estagiária vai circulando pela sala enquanto as crianças resolvem as fichas tendo sempre o cuidado de ir corrigindo individualmente. 3. A estagiária corrige a ficha no quadro perguntando a algumas crianças as suas respostas para assim corrigirem em conjunto. 	<p>- Livro de fichas de Estudo do Meio</p>	<p>À Descoberta de Si Mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição; -Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar; -Conhecer e aplicar normas de higiene do vestuário; -Conhecer e aplicar normas de higiene dos espaços de uso colectivo; -Reconhecer a importância da vacinação. <p>À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; -Respeitar os interesses individuais e colectivos; -Conhecer e aplica formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação;

			<p>-Descobrir alguns membros da comunidade.</p> <p>À descoberta dos Materiais e Objetos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Evidenciar o uso correto, em condições concretas, de equipamentos.-Evidenciar o uso correto, em condições concretas, de objetos.-Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização.-Demonstrar pensamento científico (prevendo, planificando, experimentando...), explicitando as variáveis que podem influenciar os fenómenos estudados.
--	--	--	--

TERÇA-FEIRA – 10 DE DEZEMBRO DE 2013

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	Materiais	Metas Curriculares:
<p>Bingo das rimas</p> <ol style="list-style-type: none">1. A estagiária apresenta às crianças o jogo bem como as peças que o compõe explicando simultaneamente a dinâmica do jogo.2. Posteriormente, esta distribui por cada criança um cartão do bingo e coloca no centro da mesa um saco com grãos de milho.3. Quando todas as crianças já perceberam a dinâmica do jogo, a estagiária começa por retirar um cartão com uma palavra do saco lendo-a em voz alta e afixando-a de seguida no quadro com bostik.4. Caso a palavra que a estagiária leu rime com alguma das palavras que se encontram no cartão, a criança deve pegar num grão de milho e colocá-lo sobre a palavra.5. Quando alguma criança tiver todas as palavras assinaladas com grãos de milho deve dizer “Bingo” em voz alta e esperar que os restantes colegas terminem.	<ul style="list-style-type: none">- Cartões do bingo com palavras- Grãos de milho- Saco com palavras- Bostik	<p>Números e Operações</p> <p><u>Adição e subtração (cf. MCP)</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Adicionar e subtrair números naturais-Resolver problemas

<p>MATEMÁTICA</p>	<p>Decoração da sala</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A estagiária distribui a cada criança um papel branco e pede-lhes que escrevam uma mensagem de Natal para os meninos e para os professores que visitem a sala verem. 2. À medida que vão terminando de escrever, a estagiária corrige a mensagem de forma a evitar erros ortográficos e dá-lhes a escolher uma imagem (sino, estrela, pinheiro, bota, ...) para escreverem a sua mensagem. 3. Após terminarem de escrever a mensagem na imagem, a estagiária fura-a prendendo-a a uma fita de natal com um fio dourado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papéis brancos - Moldes em cartolina - Fio dourado - Fita de Natal 	<p>Leitura e escrita</p> <p><u>Redigir corretamente.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. - Utilizar, com coerência, os tempos verbais. - Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes. - Cuidar da apresentação final do texto.
--------------------------	--	---	---

<p>MÚSICA / ENSAIO FESTA DE NATAL</p>	<p>Preenchimento das fichas de avaliação da estagiária</p> <ol style="list-style-type: none"> Uma vez que nesta período a estagiária conta apenas com metade da turma em cada meia hora, esta explica às crianças que esta será a última semana em que dará aulas e que por isso eles vão ter a oportunidade de a avaliar. Mostra-lhes as folhas referindo que cada um terá a sua e que deverão preenche-la em conjunto. A estagiária distribui as folhas pelas crianças pedindo-lhes coloquem o seu nome e data a caneta. De seguida, a estagiária vai lendo atividade a atividade para assim ir relembrando as crianças caso surja alguma dúvida. 	<p>- Fichas de avaliação da estagiária</p>	
<p>ESTUDO DO MEIO</p>	<p>Consolidação dos conteúdos do Estudo do Meio</p> <ol style="list-style-type: none"> Realização das fichas de trabalho do Livro de Fichas de Estudo do Meio (páginas 15 à 19). A estagiária vai circulando pela sala enquanto as crianças resolvem as fichas tendo sempre o cuidado de ir corrigindo individualmente. A estagiária corrige a ficha no quadro perguntando a algumas crianças as suas respostas para assim corrigirem em conjunto. 	<p>- Livro de fichas de Estudo do Meio</p>	<p>A Descoberta de Si Mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição; -Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar; -Conhecer e aplicar normas de higiene do vestuário; -Conhecer e aplicar normas de higiene dos espaços de uso colectivo; -Reconhecer a importância da vacinação.

		<p>À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <ul style="list-style-type: none">-Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social;-Respeitar os interesses individuais e colectivos;-Conhecer e aplica formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação;-Descrever alguns membros da comunidade. <p>À descoberta dos Materiais e Objetos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Evidenciar o uso correto, em condições concretas, de equipamentos.-Evidenciar o uso correto, em condições concretas, de objetos.-Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização.-Demonstrar pensamento científico (prevendo, planificando, experimentando...), explicitando as variáveis que podem influenciar os fenómenos estudados..
--	--	--

QUARTA-FEIRA – 11 DE DEZEMBRO DE 2013

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		Metas Curriculares:
	Materiais	
<p>Revisões para a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio</p> <ol style="list-style-type: none">1. A estagiária apresenta à turma um documento powerpoint com algumas questões relativas aos conteúdos de Estudo do Meio abordados.2. À medida que vão aparecendo as questões, a estagiária pede a cada criança que responda à questão.		<ul style="list-style-type: none">– Identificar alguns cuidados a ter com a visão e audição;– Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo;– Reconhecer a importância da vacinação para a saúde;– Reconhecer e aplicar normas de higiene alimentar;– Reconhecer e aplicar normas de higiene com o vestuário;– Reconhecer e aplicar normas de higiene com os espaços de uso coletivo;– Conhecer e aplicar formas de harmonização dos conflitos: Descrever membros da comunidade; - Identificar diferentes profissões;– Identificar as propriedades dos materiais;– Identificar os cuidados a ter com os diferentes materiais.
<p>MATEMÁTICA</p> <p>Realização da ficha de avaliação sumativa de Matemática</p> <ol style="list-style-type: none">1. A estagiária começa por distribuir as fichas de avaliação pelas crianças pedindo-lhes que, à medida que vão recebendo a ficha, coloquem o nome e a data.2. A estagiária começa por ler a primeira questão e espera que os alunos respondam.3. Quando verifica que todas, ou pelo menos a maioria, das crianças já responderam, a estagiária lê a questão seguinte. A dinâmica continua da mesma forma.	<ul style="list-style-type: none">- Documento powerpoint- Ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio	

ANEXO 37

Excerto da avaliação da semana de 4 a 8 de março de 2013

“Ainda sobre esta semana importa referir que a planificação não foi cumprida na totalidade. A visita à Biblioteca Almeida Garrett que deveria decorrer na segunda-feira da parte da tarde tornou-se impossível de realizar nesse dia devido ao estado do tempo passando por isso para a sexta-feira de manhã. Esta alteração implicou que a apresentação de slides sobre a vida de Jesus Cristo às três salas do jardim-de-infância ficasse adiada para a próxima segunda-feira de manhã.”

ANEXO 38

Excerto da avaliação da semana de 9 a 11 de novembro de 2013

“No decorrer desta semana, a estagiária conseguiu ainda incluir uma atividade que se encontrava planificada desde a última semana de intervenção desta: o bingo das rimas. Esta atividade surgiu como forma de abordar as rimas e, ao mesmo tempo, trabalhar a consciência fonológica uma vez que a estagiária tinha identificado algumas crianças com problemas a este nível. As crianças mostraram-se bastante motivadas com esta atividade tendo posteriormente ido buscar o jogo ao Canto dos Despachados em momentos onde não estavam a trabalhar.”

ANEXO 39



Assembleias semanais



ANEXO 40

Excerto do registo do projeto lúdico – Planificação e lançamento do trabalho

“Ainda no decorrer desta atividade foram divididas as tarefas para a construção da cabeça e do cérebro. Para tal, a estagiária finalista perguntou a todas as crianças individualmente o que queriam fazer. No final, de forma a registar esta etapa do trabalho, cada uma foi escrever o seu nome na coluna correspondente ao que pretendiam trabalhar.”

CABEÇA 	CÉREBRO 
GONCALO PEDRO DUJO BRUNO MANUEL LARA ISIS SALVA DO MARTIM DAVILOR RAFAEL FABIANAMOTA	TOMAZ CATARINA HENRIQUE MARIA BEATRIZ BEATRIZ VIEIRA DIOGO JOSE MARIA JOAO PEDRO

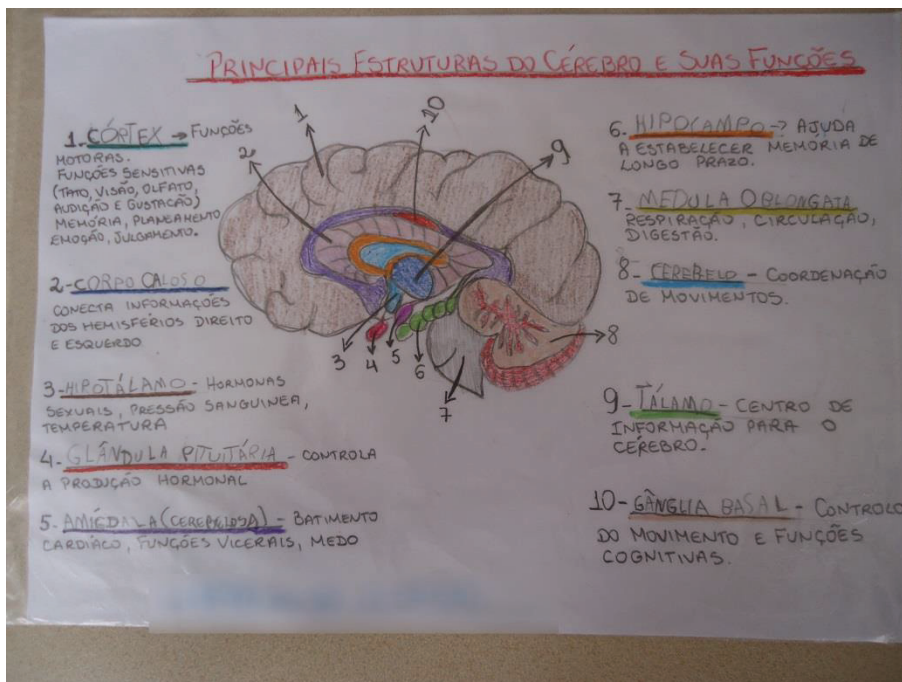
ANEXO 41

Descrição diária do dia 13 de março de 2013

Nome: B. V.	Idade: 5 anos
Data: 13 / 03 / 2013	Local: Sala dos 5 anos
Descrição: <p>A B. V. aproxima-se da estagiária enquanto esta afixa um trabalho e diz: “Anda jogar comigo.”. A estagiária dirige-se para a área dos jogos e pede à B.V. que escolha um jogo. “Quero este!” – diz a B.V. pegando no tangram.</p> <p>A estagiária aproveita a ocasião para lhe propôr um jogo: “Vamos fazer um jogo diferente com estas peças?”. A B.V. responde que sim entusiasmada.</p> <p>A estagiária começa por tirar todas as peças da caixa e forma dois conjuntos compostos, cada um, por dois triângulos (um médio e um grande). Os conjuntos encontravam-se organizados por cores, um conjunto com triângulos amarelos, azuis, verdes e vermelhos.</p> <p>A estagiária diz então: “Vamos arrumar estas peças nestes quatro montinhos?”. A B.V. começa a colocar os triângulos pequenos nos conjuntos correspondentes e quando verifica que não existem mais triângulo diz: “Já está.”.</p> <p>A estagiária pega numa das pelas que sobrou e pergunta-lhe: “E estas? Não podem ser arrumadas em nenhum dos montes?” ao que a B.V. respondeu de imediato: “Sim” ao mesmo tempo que vai formando novos conjuntos com estas peças.</p> <p>A estagiária pergunta-lhe porque é que ela não pode arrumar aquelas peças nos outros conjuntos. A B.V. fica pensativa e a estagiária questiona-a: “Será que tem a ver com o número de lados das peças?”. A B.V. começa então a contar o número de lados de cada peça e responde: “Sim.”.</p>	
Comentário: <p>A B.V. demonstrou ser capaz de formar conjuntos. Quando questionada sobre o porquê de algumas peças não se puderem encaixar nos conjuntos previamente construídos ela hesita mas com ajuda conseguiu compreender o raciocínio.</p>	

ANEXO 42

Dispositivo pedagógico





O Cérebro Humano

O Cérebro humano é particularmente complexo e extenso. Este é imóvel e representa apenas 2% da massa do corpo, mas apesar disso, recebe aproximadamente 25% de todo o sangue que é bombeado pelo coração. Divide-se em dois hemisférios: esquerdo e direito. O seu aspecto se assemelha ao uísco de uma noz. É um conjunto de milhares de milhões de células que se estende por uma área de cerca de 1 metro de comprimento do qual conseguimos diferentes e todas estruturas correspondendo às chamadas áreas funcionais.

movimentos coordenados
movimentos básicos
comportamento e emoção
associação visual
audição

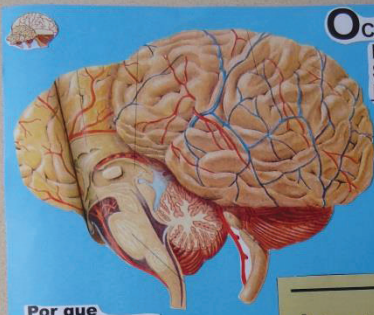
O tato é um dos principais modos pelos quais os seres humanos percebem o mundo. O tato é realizado através de receptores de toque e pressão localizados em áreas específicas do corpo. O tato é responsável por perceber a forma, a textura e a temperatura dos objetos que tocamos. O tato é também responsável por perceber a dor e o calor/frio.

estrutura responsável pela coordenação da atividade dos circuitos cerebrais. Alguns dos aspectos são especializados na elaboração dos conceitos, outros, na da palavra e frases.

Na máquina fotográfica, o olho funciona como o olho humano. A luz que entra pelo olho, passa pela córnea, o humor aquoso, o cristalino e o humor vítreo e se dirige para a retina, que funciona como o filme fotográfico. A retina contém células que convertem a luz em impulsos elétricos que são enviados ao cérebro através do nervo óptico.

A captação do som é feita a sua percepção e interpretação é um processo de natureza sensorial, sonora, mecânica e física. A audição é feita a partir das vibrações sonoras que chegam ao cérebro.

O CÉREBRO E O SISTEMA NERVOSO



Por que sentimos dor?


Já desejaste alguma vez ser imune à dor? Pois, tens sorte de sentir já que te protege, ao avisar-te que algo está mal. Imagina quando tens dores de ouvidos. As células nervosas correspondentes mandam a mensagem de dor ao cérebro e este decide o que fazer para resolver o problema, por exemplo, ir ao médico. Se não te tivesse doído o ouvido, ignorarias que estava algo mal e a coisa ia de mal a pior.

Na única ocasião em que a ausência de dor é admitida e até é aconselhável, é no caso de operações cirúrgicas ou outros tratamentos que seriam muito dolorosos.

A anestesia "desliga" o cérebro por um curto período de tempo, e não sentes nada!

Ao longo da tua vida, o cérebro armazenará mais de um milhão de bits de informação!


E=MC²
E=MEGASO QUANTO



Como ajuda o cérebro o ouvido!

Quando se produz um som, o ar à sua volta desloca-se. Estes movimentos são conhecidos como ondas sonoras e, como o exterior do ouvido tem forma de funil, capta essas ondas sonoras e manda-as para o interior.

Ali alcançam as células nervosas e estas, por sua vez, mandam a "mensagem" para o cérebro, que o decifra. Então pode dizer-se que se produziu uma maravilha. Podes ouvir.




O Cérebro

O cérebro é uma espécie de computador muito potente e sempre à funcionar, mesmo durante o sono. É ele que controla tudo o que fazemos.






O cérebro ocupa todo o interior da caixa craniana. Está ligado a todas as partes do corpo através da medula espinhal e dos nervos.

Os nervos funcionam como fios de telefone. Ligam o cérebro a todas as partes do corpo.

O cérebro está dividido verticalmente em duas partes chamadas hemisférios. O hemisfério esquerdo do cérebro controla os movimentos do lado direito do corpo e o hemisfério direito do cérebro controla os movimentos do lado esquerdo do corpo.

Diferentes áreas do cérebro controlam diferentes funções, apesar de todas trabalharem em conjunto. Algumas áreas lidam com movimentos, outras com informação visual das coisas, outras ainda com a memória, o fala, os sentidos, o pensamento abstrato ou a resolução de problemas.

O cérebro comanda os movimentos do corpo. Imagina-se que se ouve o telefone tocar e o ouvido envia pequenos sinais ao longo de um nervo para o cérebro. Se resolvermos atender, o cérebro envia ordens aos músculos das pernas para que nos desloquemos, e aos músculos das braços e da mão para que peguemos no telefone.








1


Direito ou Esquerdo

É o cérebro que decide com que mão pegaremos a colher ou o copo, em qual pé se calça o sapato e a qual parte das pernas, o hemisfério esquerdo é o mais desenvolvido. São por isso, mais habilidosos com a mão direita, estes denominam-se **destros**. Os **canhotos**, pelo contrário têm o hemisfério direito mais desenvolvido, logo servem-se da mão esquerda.

Destro



Canhoto



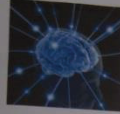
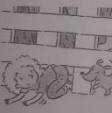

Trazer

A todo o momento é necessário resolver problemas, refletir e tomar decisões. Por exemplo, vamos pela rua e aparece-nos uma cobra. O que vamos fazer? Temos várias possibilidades: voltar para trás, pisar por cima ou passar por baixo. Voltar para trás pode dar a volta até decorrer muito tempo; pisar por cima da cobra seria perigoso porque é demasiado alta; vamos passar por baixo, porque existe uma boa abertura. De imediato o cérebro envia as ordens a todo o corpo.

Agir depressa (reflexo)

Às vezes, o cérebro decide muito depressa e há as suas ordens sem que nos demos conta. Quando há um perigo iminente, fazemos um gesto para o evitar. Por exemplo se um carro está em direção à nossa casa, nós colocamos o braço imediatamente à frente do carro, ou se a água do banho estiver demasiado quente, retiramos de imediato o corpo do banho de água.

Velocidade: as mensagens entre o cérebro e o corpo percorrem os nervos a cerca de 400 km/h.

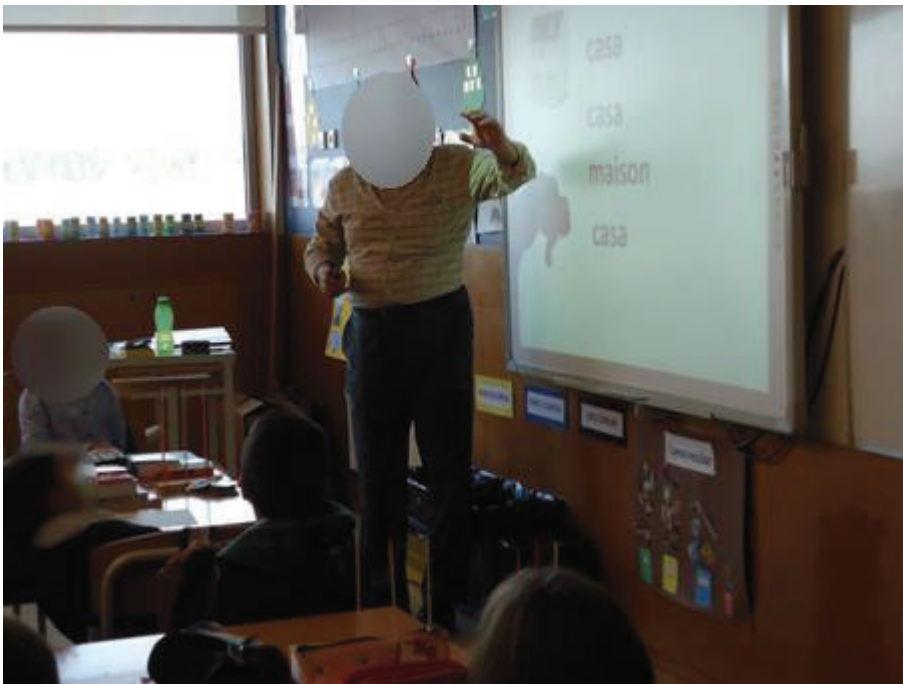




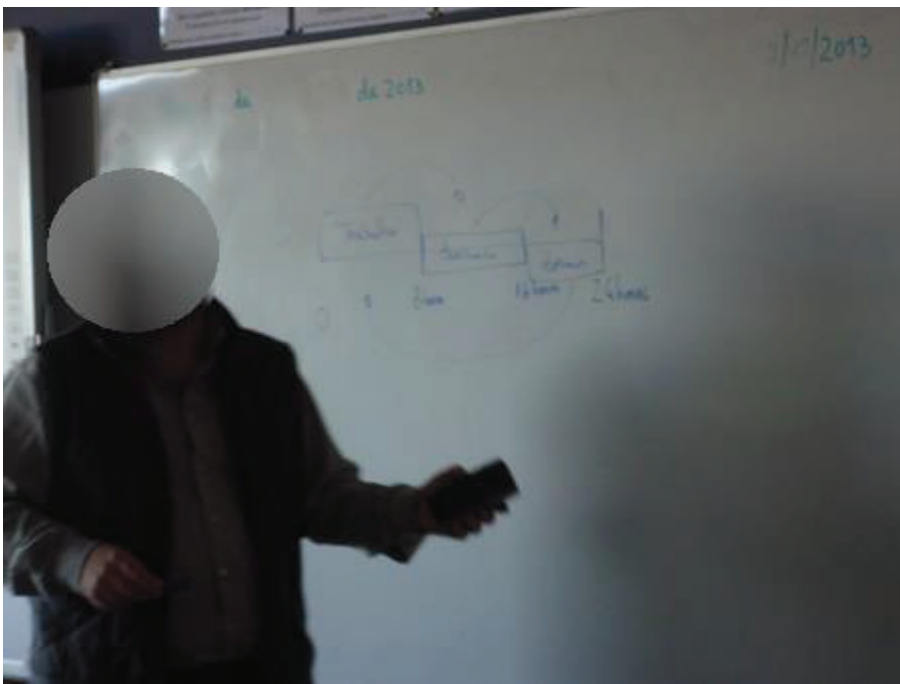
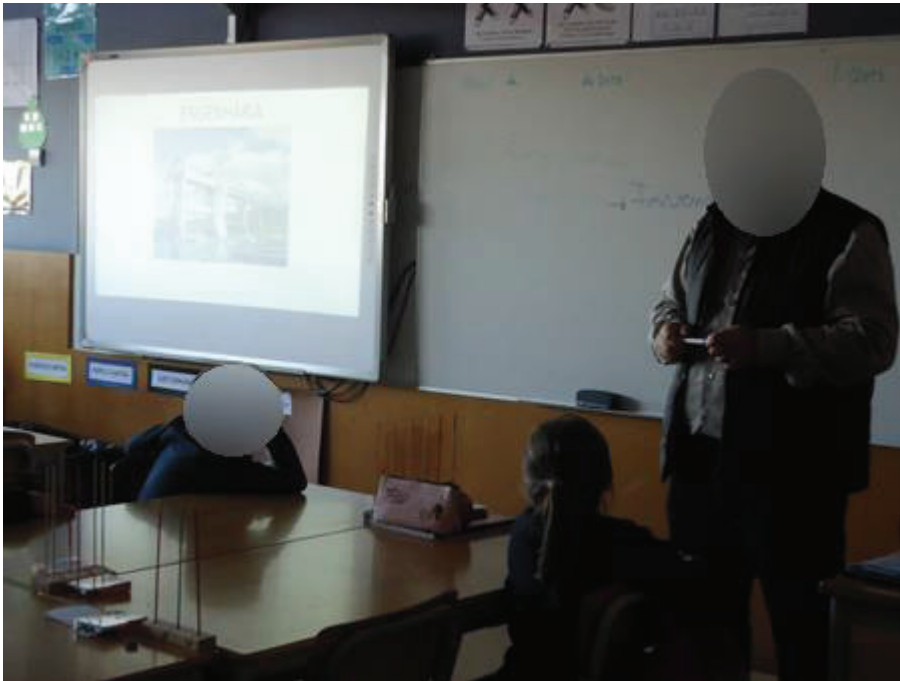
2

ANEXO 43

Participação parental no 1º CEB







ANEXO 44

Visita a uma escola de 1º CEB







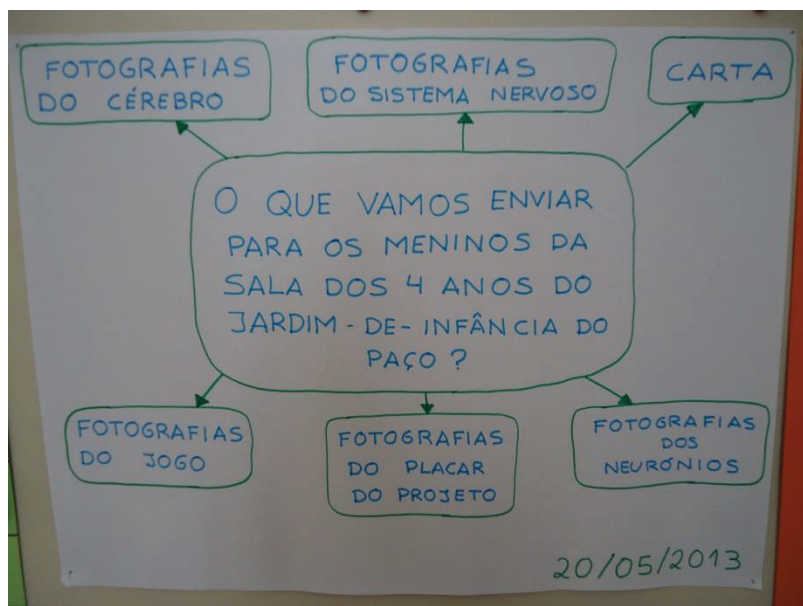
ANEXO 45

Descrição diária do dia 4 de junho de 2013

Observador: Joana Costa (estagiária)	Criança: H,
Data: 04 / 06 / 2013	Local: Sala dos 5 anos
Descrição: <p>Após a visita a uma escola do 1º CEB o grupo encontrava-se a brincar nas áreas. O H. aproxima-se da estagiária e diz: “Joana, eu gostei de ir à escola.”. A estagiária curiosa questiona-o: “Gostas-te? E de que gostas-te mais?”.</p> <p>O H. fica pensativo por uns segundos e responde: “Gostei de ver os meninos nas salas a aprender coisas novas. Eu quando for para a escola também vou aprender muitas coisas novas que a minha mamã já me disse.”.</p> <p>A estagiária prosseguiu dizendo: “E o que é que queres aprender primeiro?”. O H. responde de imediato: “Quero aprender a ler. Assim eu já posso ler os livros que quiser sozinho.”.</p> <p>A estagiária descansa-o dizendo que ele iria aprender a ler e muitas mais coisas e que iria gostar muito de ir para o 1º CEB.</p>	
Comentário: <p>Esta intervenção do H. permitiu à estagiária ter a certeza de que a sua decisão de promover uma visita a uma escola do 1º CEB foi a mais adequada. Uma vez que a educadora cooperante já tinha realizado a experiência com outro grupo também de 5 anos e os resultados não haviam sido os melhores tendo as crianças desmotivado para esta transição, a estagiária teve, inicialmente algum receio.</p> <p>No entanto, isto acabou por não se verificar tendo as crianças aparentado ficar motivadas para esta nova fase.</p>	

ANEXO 46

Parceria com uma sala de outra instituição de EPE



ANEXO 47

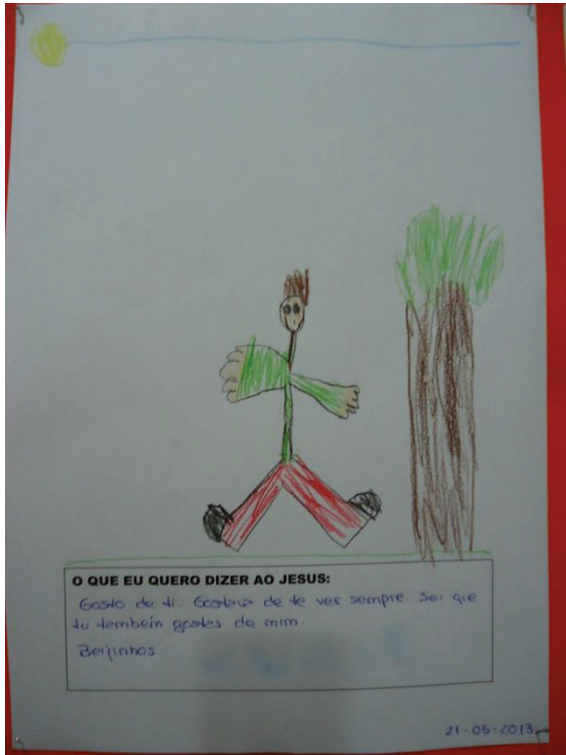
Descrição diária do dia 20 de maio de 2013

Observador: Joana Costa (estagiária)	Criança: G.
Data: 20 / 05 / 2013	Local: Sala dos 5 anos
Descrição: <p>Após a estagiária apresentar ao grupo os registos fotográficos enviados pela sala da outra instituição com que se estabeleceu uma parceria, as crianças mostraram-se bastante motivadas para manter este intercâmbio.</p> <p>Ao verificar isso, a estagiária questiona o grupo: “Gostaram do que os outros meninos nos mandaram?” ao que todos respondem de imediato e em unísono que sim. Então, a estagiária questiona-os se queriam responder-lhes e nesse caso o que poderíamos enviar. As crianças apresentam várias propostas “Podemos enviar uma fotografia do placar” (D.), “Podemos enviar o cérebro.” (C.), “Podemos enviar o jogo.” (B.).</p> <p>A estagiária foi ouvindo com atenção as propostas das crianças quando, de repente, a L. disse: “Podemos enviar também uma carta e podíamos ir visitá-los.”. A estagiária explica-lhe que era muito difícil irem visitá-los porque eles eram de longe mas que podíamos escrever-lhes uma carta.</p> <p>Assim, ficou combinado com o grupo que escreveríamos uma carta em conjunto que enviaríamos juntamente com algumas fotos para os meninos da outra instituição.</p>	
Comentário: <p>A estagiária não pôde deixar de verificar o interesse das crianças nesta atividade. Assim, esta seria uma parceria a manter uma vez que promoveria o gosto pela partilha e pelo convívio entre muitas outras dimensões que seriam desenvolvidas indiretamente.</p>	

ANEXO 48

Sessão de formação cristã

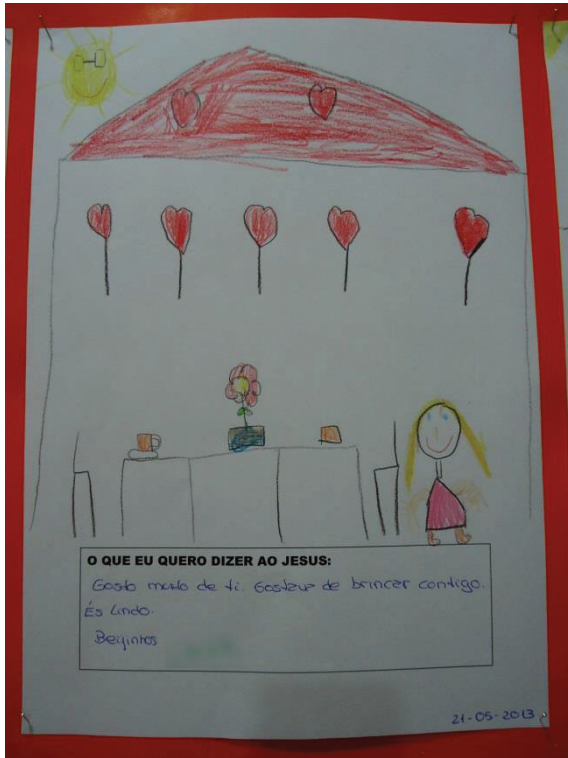




ANEXO 49

Comemoração do Dia do Pai





ANEXO 50

Comemoração do Dia da Mãe





ANEXO 51

Ensaaios para a festa de finalistas



ANEXO 52

Comemoração do São Martinho





ANEXO 53

Ensaaios para a festa de Natal



ANEXO 54

Quadro de presenças

	TEATRO-TIATRO	TEATRO-TIATRO	QUINTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SÁBADO	SÁBADO
ANA		X					
BRUNO		X					
DANIELA		X					
EDRÃO		X					
HELENA		X					
MARTIM		X					
MARIANA		X					
WELLA DIAS		X					
ANTHONY		X					
JOÃO MARA		X					
ALICE		X					
MIGUEL		X					
LUIS		X					
MATEUS		X					
MARIA VILHELA		X					
SARA		X					
JOÃO		X					



ANEXO 55

Quadro de responsabilidades – EPE



ANEXO 56

Quadro de aniversários



ANEXO 57

Quadro de responsabilidades – 1º CEB



ANEXO 58

Quadro de controlo do trabalho autónomo

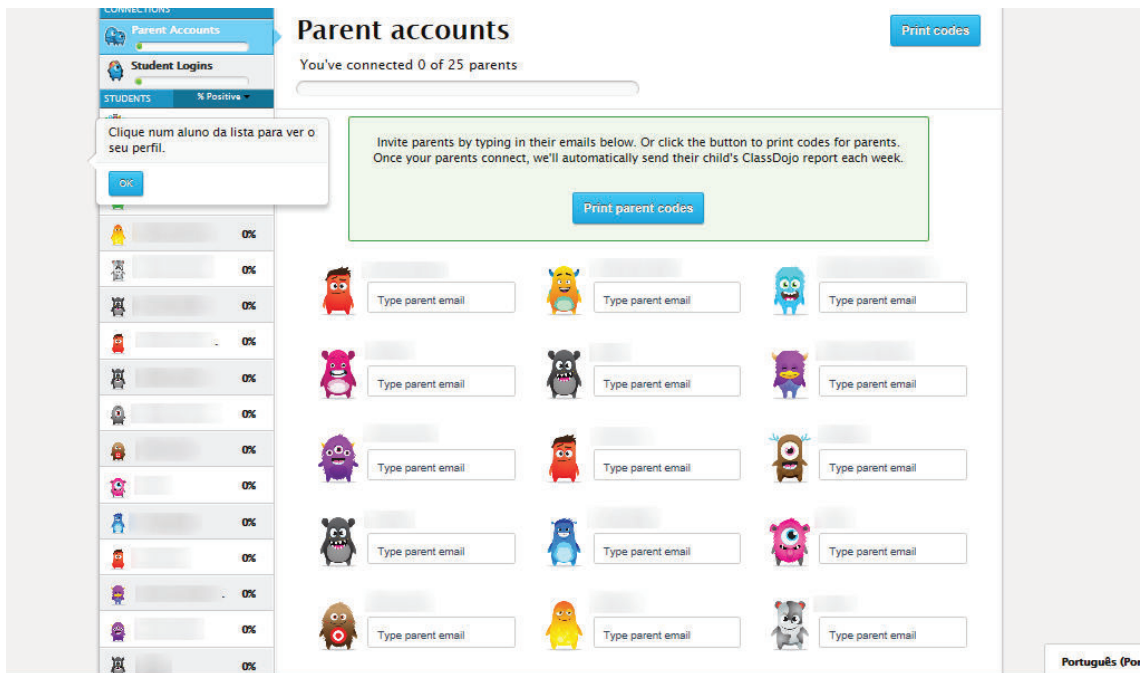
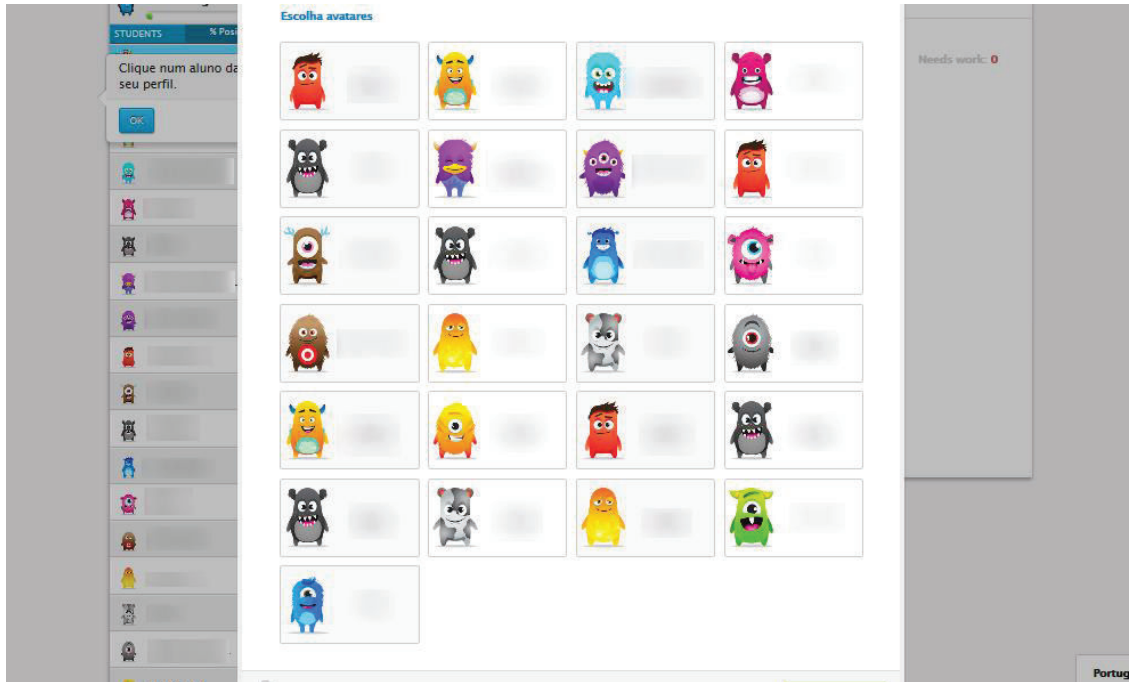
era muito
mas

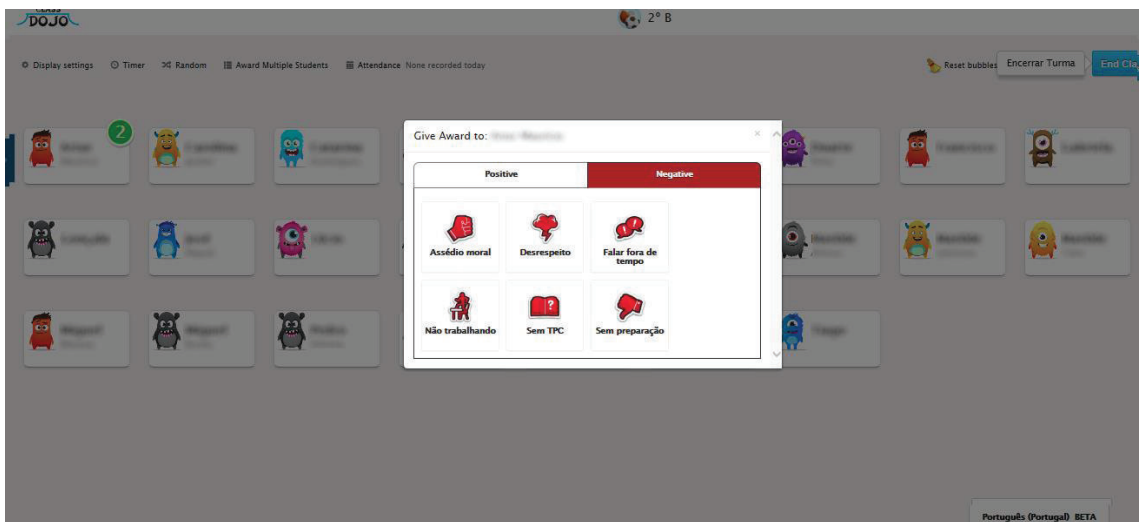
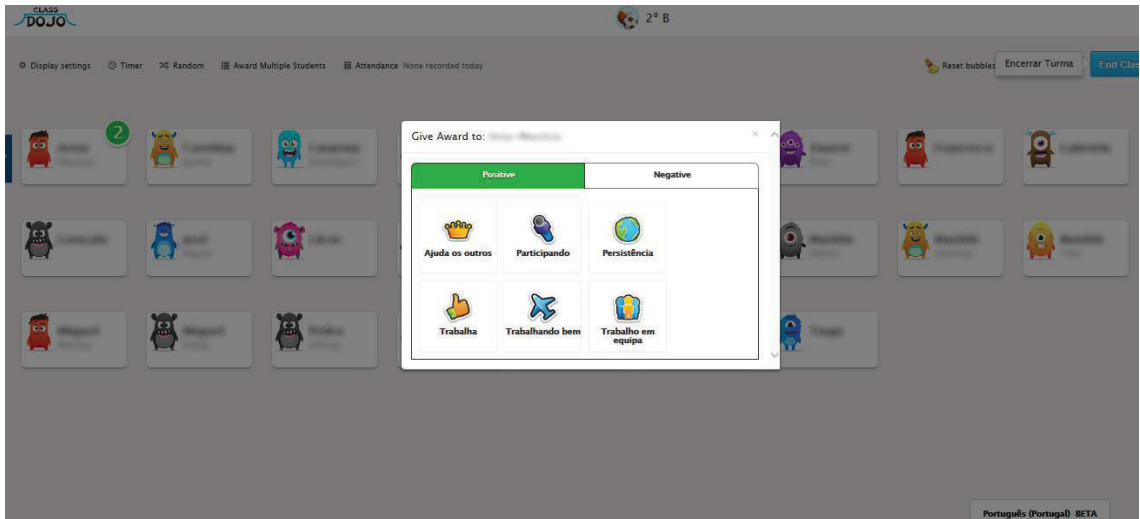
Atividades	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9	Nº 10	Nº 11	Nº 12	Nº 13	Nº 14
Nomes														
Carolina														
Catarina														
Daniela														
David														
Duarte P.														
Duarte A.														
Francisco														
Gabriela														
Gonçalo														
José														
Lúcio														
Maria C.														
Mariana														
Marta														
Matilde A.														
Matilde L.														
Matilde T.														
Miguel R.														
Miguel M.														
Pedro														
Ricardo R.														
Ricardo S.														
Rita														
Tiago														
Maurício														

Legenda:
● Fiz bem.
● Fiz com dificuldade.

ANEXO 60

Print da plataforma Class Dojo





ANEXO 61

Sessão de música



ANEXO 62

Atividades de classificação



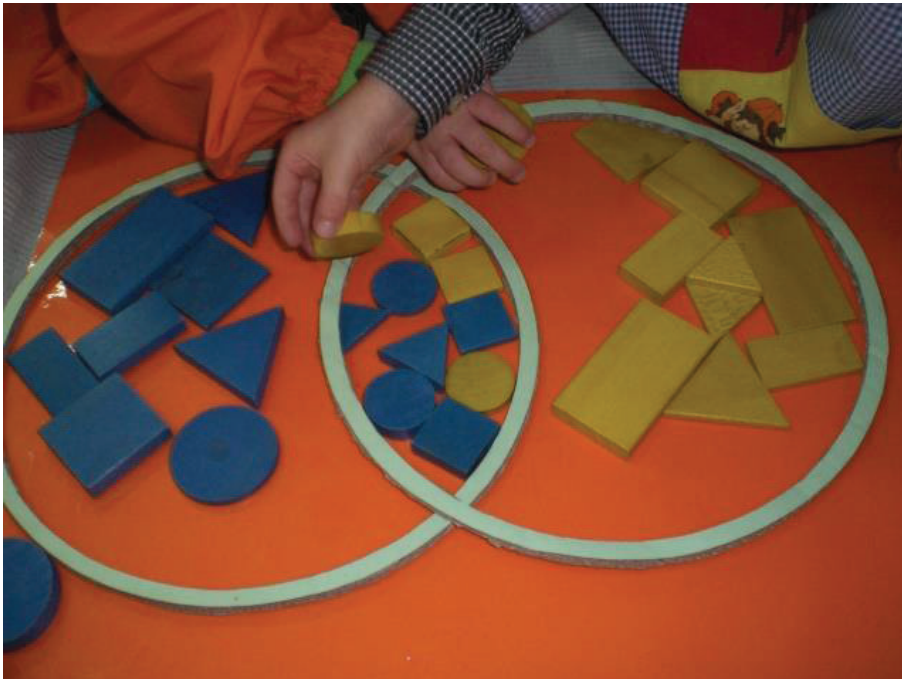
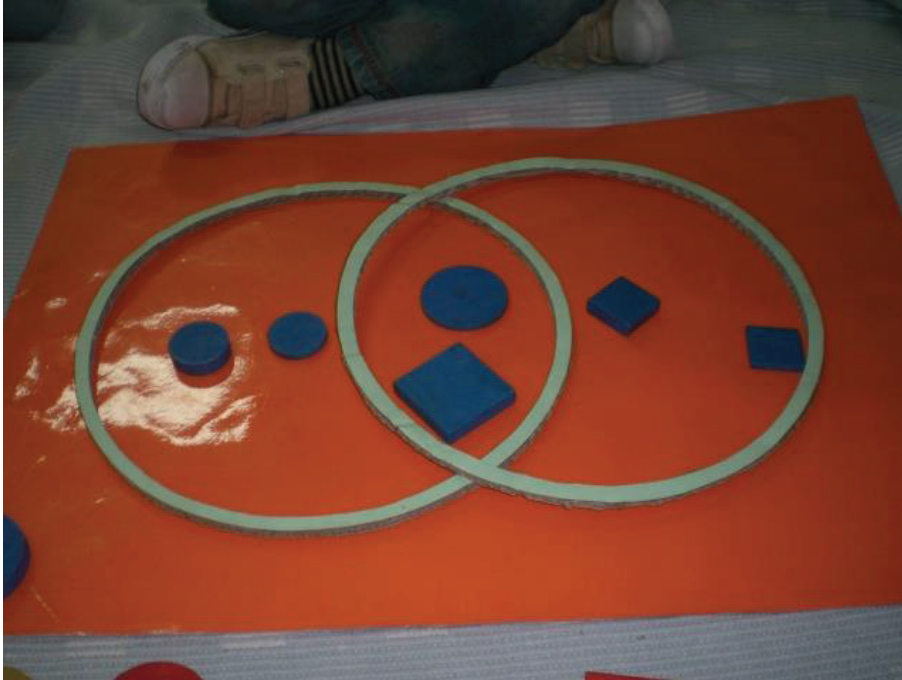
ANEXO 63

Atividades de sequências



ANEXO 64

Jogo de interseção de conjuntos



ANEXO 65

Registo de atividade significativa – Teatro de sombras “O Coelho Branco”

Crianças: 3 grupos de crianças

Idade: 3, 4 e 5 anos

Adultos: Estagiárias finalistas

Local: Sala dos 4 anos

Recursos materiais: Livro: “O Coelho Branco”, fantocheiro, foco, papel de engenharia, sombras

Data: 15 – 05 - 2013

Intenções pedagógicas:

- Identificar novas formas de ouvir histórias.
- Ser capaz de recontar uma história seguindo uma sequência lógica.

Descrição:

As crianças mais altas sentam-se nas cadeiras na parte de trás da sala e as mais pequenas sentam-se no chão organizadas por alturas: as mais altas atrás e as mais pequenas à frente para que todas possam ver bem para o fantocheiro que foi colocado previamente na outra ponta da sala, em cima de uma mesa.

A estagiária da sala dos 5 anos começou por interrogar os grupos sobre o motivo pelo qual estavam ali. As crianças depressa acertaram dizendo: “*Para ver um teatro de sombras.*” (S.).

A estagiária dos 3 anos ligou o foco e começaram a aparecer algumas sombras, nomeadamente a casa e as couves que estavam fixas no cenário.

A estagiária da sala dos 5 anos começou a contar a história enquanto as estagiárias da sala dos 3 e 4 anos iam manobrando as sombras.

Durante a apresentação da história, as crianças iam intervindo nomeadamente quando apareciam os animais e era dado a estas de dizerem qual o animal em causa.

No final foi feito o reconto da história com a ajuda das sombras e incentivaram-se os grupos a construir as suas próprias sombras, o que não se veio a verificar devido à falta de tempo.



Comentário:

Esta manhã recreativa correu bastante bem.

As crianças mostraram-se motivadas e interessadas no decorrer da atividade. Isto era evidenciado através de alguns comentários feitos no final da história, como por exemplo: *“Não Joana, nós queremos mais.”* (R.), *“Podemos continuar a história.”* (S.).

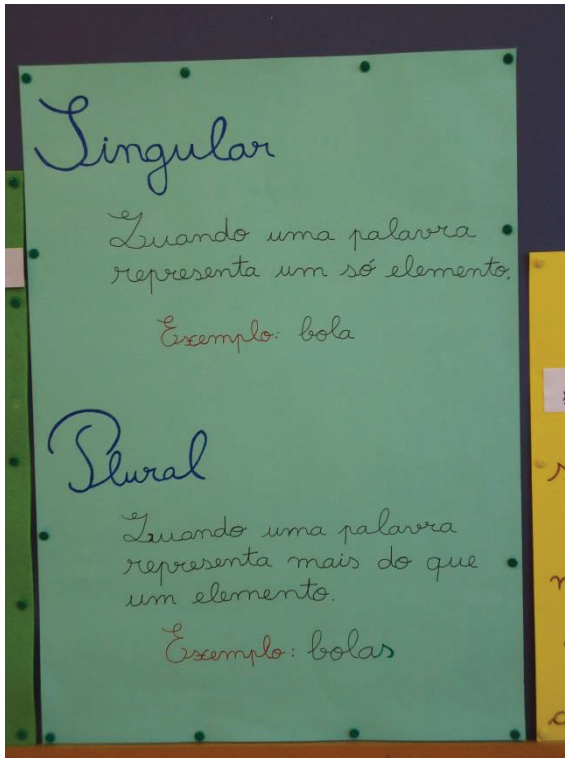
ANEXO 66

Excerto da avaliação da semana de 8 a 12 de abril de 2013

“Na segunda-feira realizou-se a habitual assembleia semanal. As crianças foram capazes de dar várias soluções para os desafios que lhes foram colocados, nomeadamente a estratégia que iríamos utilizar para meter o cérebro dentro da cabeça. Fizemos ainda um registo do que o grupo já sabia sobre o cérebro e do que gostariam de descobrir assim como os locais onde iremos fazer as pesquisas. Importa ainda realçar que nesta atividade as crianças procuraram esperar pela sua vez para falar não se verificando a mesma confusão que se registava há umas semanas atrás.”

ANEXO 67

Registos da sala



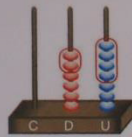


ESTRATÉGIA DO QUICO

$$67 - 24 = 43$$

$$60 - 20 = 40$$

$$7 - 4 = 3$$



ESTRATÉGIA DA EVA

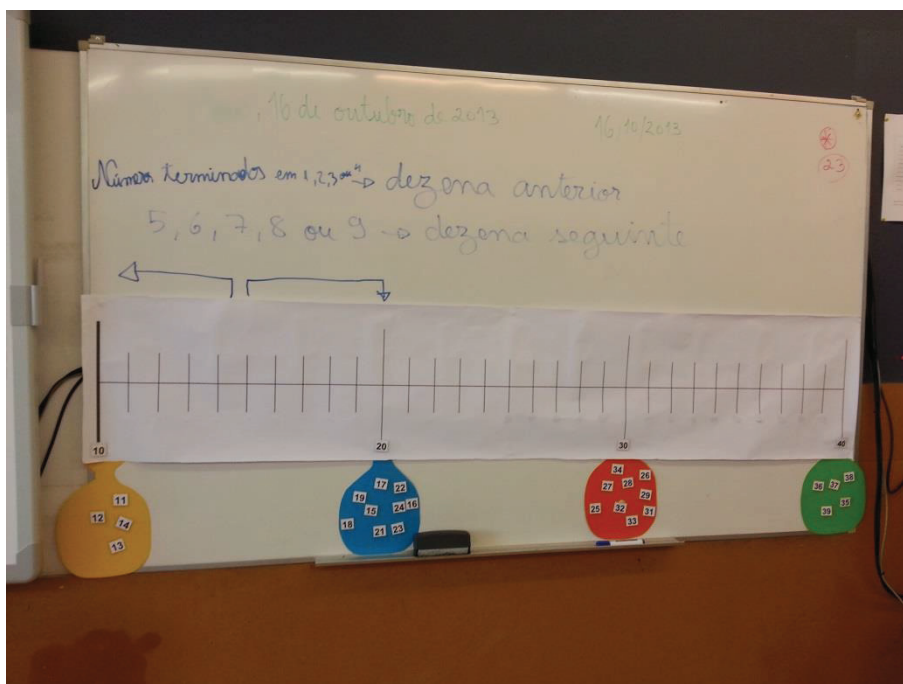
$$67 - 24 = (60 + 7) - (20 + 4) =$$

$$= (60 - 20) + (7 - 4) =$$

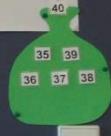
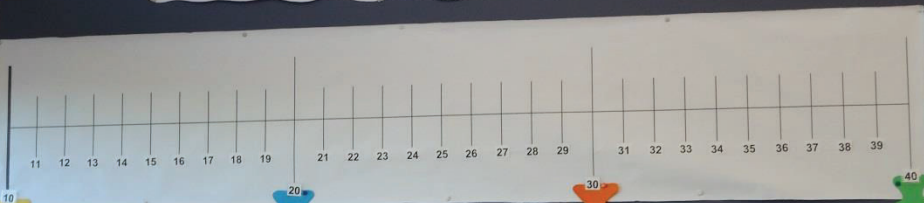
$$= 40 + 3 = 43$$

ANEXO 68

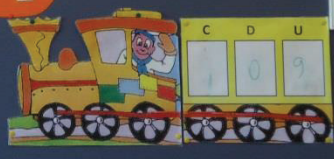
Reta numérica



Reta numérica

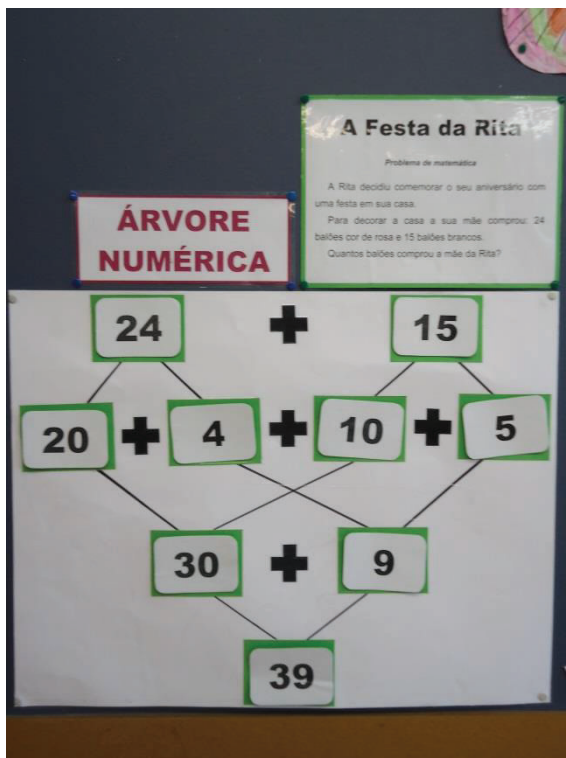


 7 0 Setenta	 8 0 Oitenta	 9 0 Noventa	 1 0 0 Cem
---------------------------	---------------------------	---------------------------	-------------------------



ANEXO 69

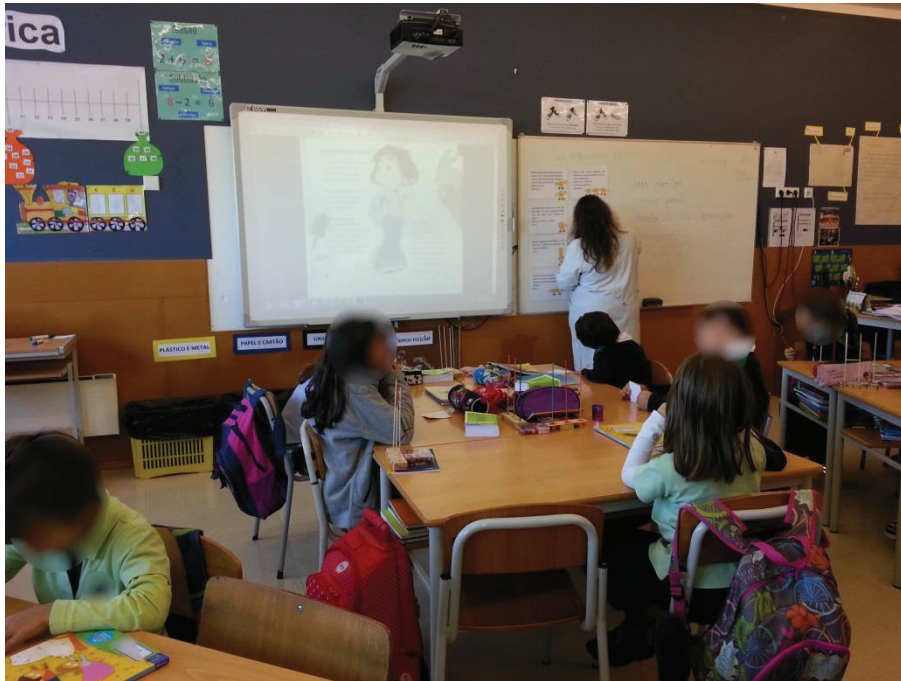
Árvore numérica











ANEXO 70

Adivinhas da pontuação

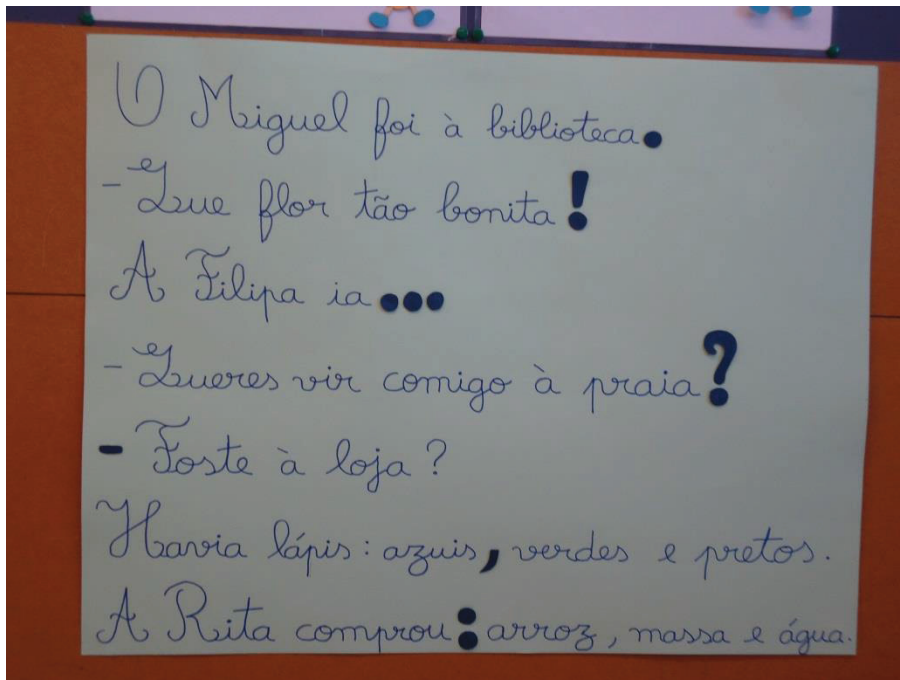




<p>Somos elementos essenciais na construção de um texto. A nossa presença ou ausência pode alterar o sentido do mesmo. Somos os...</p> 	<p>Somos três, nunca podemos ser separadas e andamos sempre em fila, e somos iguazinhas. Quando não se faz tudo é aí que aparecemos... Somos as...</p> 
<p>Se não me usares, não consegues respirar enquanto estás a ler. Faço as pausas e se precisares de enumerar, sou eu quem separa as palavras. Sou a....</p> 	<p>Somos pequeninos e estamos sempre juntos, um em cima do outro. Estamos sempre presentes antes dos diálogos e quando algo queres explicar, deves nos usar... Somos os...</p> 
<p>Sou pequenino e quase que não dá por mim. Mas sou muito importante! Sem mim não sabes onde terminam as frases. Sirvo para declarar e afirmar. Sou o...</p> 	<p>Tenho a forma de uma reta. Apareço sempre que alguém vai falar, porque sou muito importante nos diálogos. Sou o...</p> 
<p>Quando alguém está admirado é a mim que usa e podes me encontrar nas frases exclamativas. Sou o...</p> 	<p>Quando alguém tem uma dúvida sou eu quem aparece nos textos. A minha forma é curva. Se algo quiseres perguntar é a mim que tens de usar! Sou o...</p> 

ANEXO 71

Frases para pontuar



ANEXO 72

Print do jogos Vamos recordar?

VAMOS
RECORDAR?



Quando queremos mudar
de assunto ou de ideia
mudamos também
de linha _____.



Quando queremos mudar de assunto ou de ideia mudamos também de linha parágrafo.



ANEXO 73

Ficha de trabalho de Matemática

Ficha de Consolidação de Matemática

Estratégias de subtração

Nome: _____

Data: ___ / ___ / _____

1. Observa com atenção a estratégia utilizada pela Eva para realizar a seguinte subtração.



$$\begin{aligned} 67 - 24 &= (60 + 7) - (20 + 4) = \\ &= (60 - 20) + (7 - 4) = \\ &= 40 + 3 = 43 \end{aligned}$$

2. Os alunos da turma B foram assistir a um jogo de futebol. No total, a turma tem 25 alunos. No entanto, 12 alunos não conseguiram ir. Quantos alunos foram assistir ao jogo de futebol?

R.: _____

3. A Madalena fez uma festa para comemorar o São Martinho. Para isso convidou 26 amigas. No entanto, 12 não puderam ir. Quantas amigas da Madalena foram à festa?

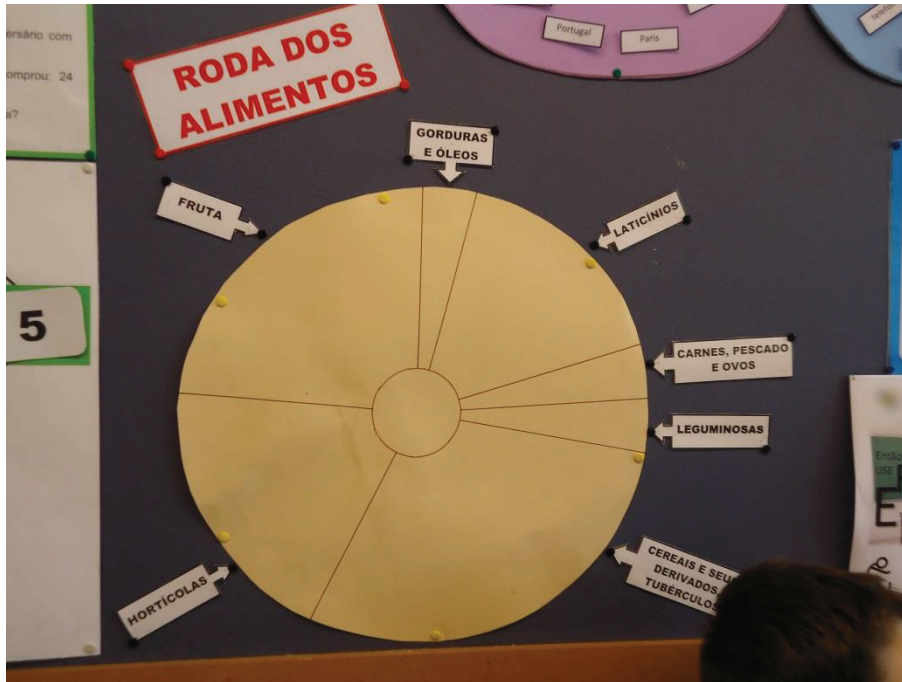
R.: _____

Bom trabalho!



ANEXO 74

Roda dos alimentos



ANEXO 75

Experiência dos sentidos



ANEXO 76

Placar das mensagens de Natal

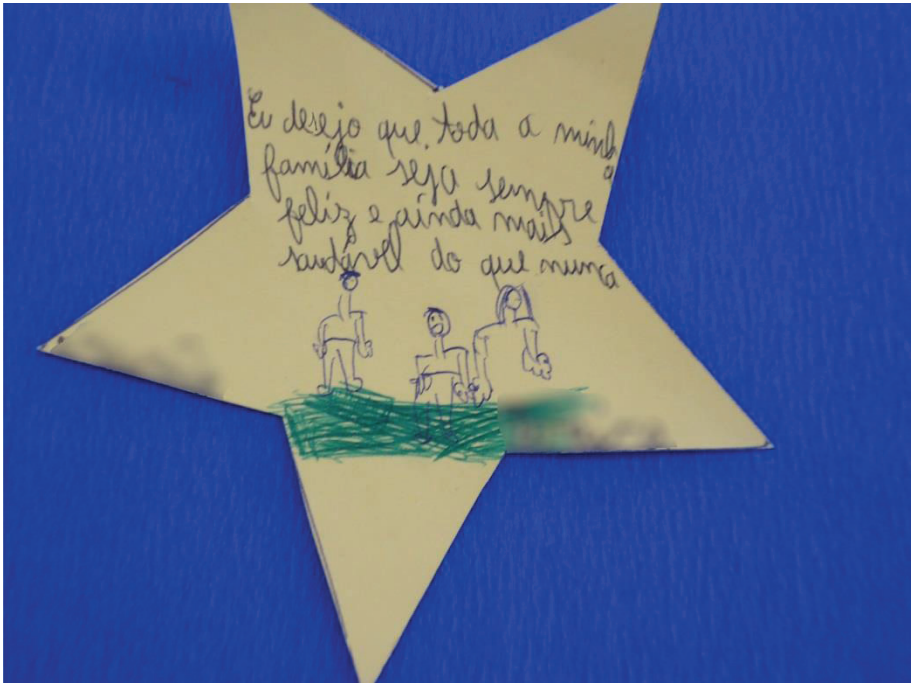


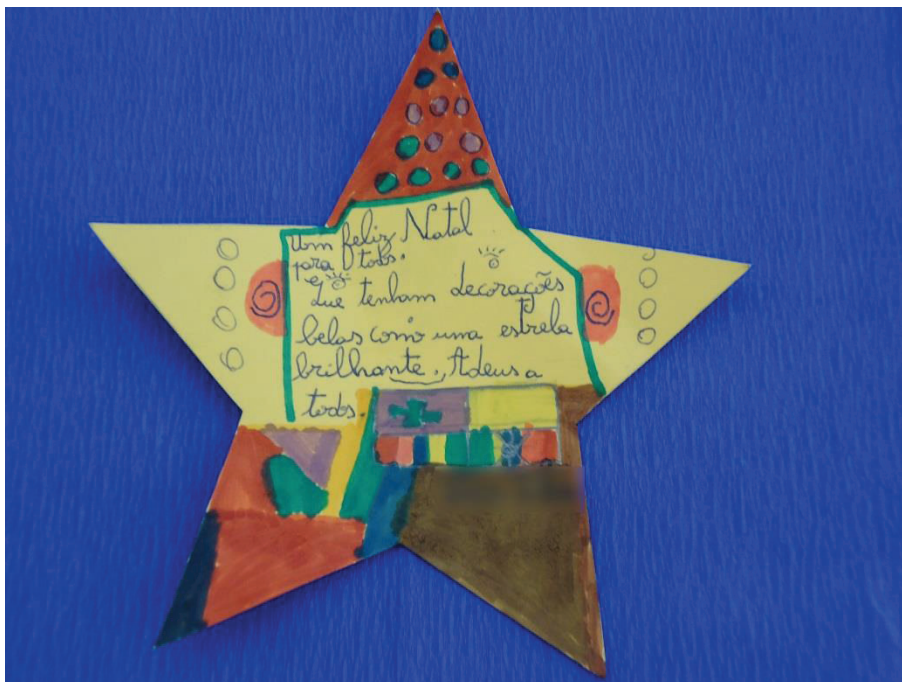
ANEXO 77

Mensagens de Natal











ANEXO 78

Construção da árvore de Natal



ANEXO 79

Postal de Natal





ANEXO 80

Biscoitos de Natal – confeção









ANEXO 81

Biscoitos de Natal – quantidades

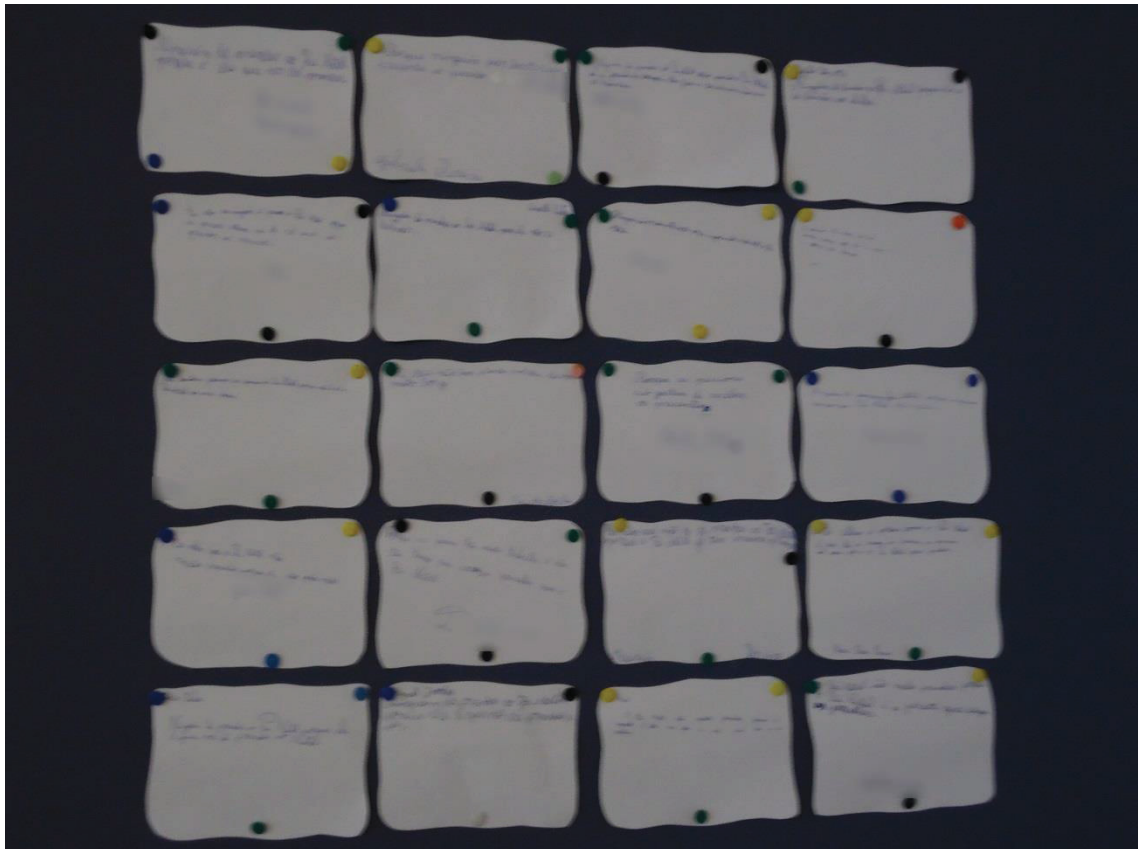
, 17 de dezembro de 2013



$$3 \times 300 = 900 \text{ gr de farinha}$$
$$3 \times 150 = 150 + 150 + 150 = 450 \text{ gr de}$$
$$3 \times 125 = 125 + 125 + 125 =$$

ANEXO 82

Porque é que ninguém dá prendas ao Pai Natal? –
Registo



ANEXO 83

Placar do projeto lúdico



ANEXO 84

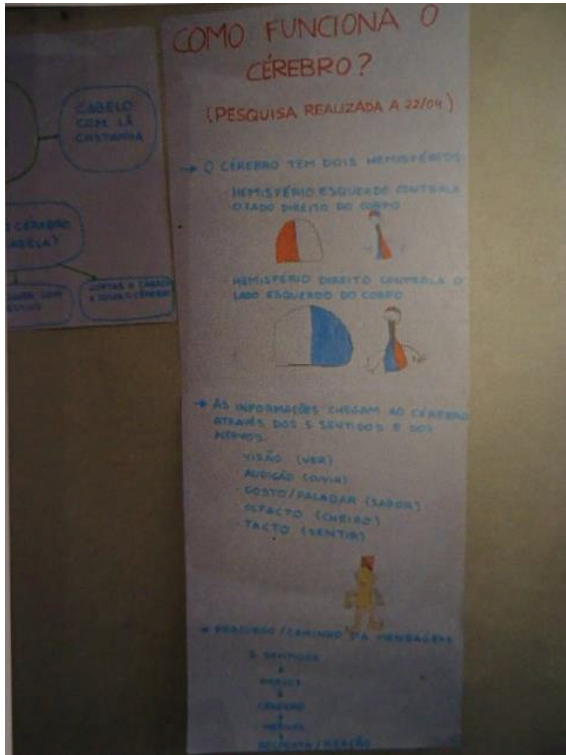
Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 7

ETAPA 7 – Pesquisas e criação da área das descobertas

Com vista a promover o interesse pela pesquisa autónoma e a introdução das T.I.C. na sala optámos por procurar dar resposta a algumas dúvidas definidas no início do projeto através da internet e com recurso às enciclopédias existentes na sala.

Este processo foi decorrendo ao longo de todo o projeto e, na maioria das vezes, por iniciativa das crianças.





Uma vez que estávamos interessados em realizar diferentes descobertas, incluindo sobre o nosso corpo e sobre o cérebro concluímos que seria interessante criarmos uma nova área na sala: a área das descobertas.

Nela existem enciclopédias ilustradas sobre o cérebro e o jogo construído subjacente a esta temática. Colocamos também nesta nova área, ainda que temporariamente, a representação do cérebro em 3 dimensões.



ANEXO 85

Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 2

ETAPA 2 – Construção da cabeça

Uma vez que havíamos decidido construir um menino que tivesse na cabeça um cérebro, iniciámos com a construção da cabeça.

Para tal, começámos por fazer o molde para a cabeça com um balão que foi previamente enchido e, de seguida, revestido com ligaduras de gesso. Posteriormente foram moldados os elementos do rosto (exemplo: olhos, nariz, boca, orelhas) também com ligaduras de gesso.



Após o gesso estar seco começamos a pintar a cabeça. A cor da pele assim como a cor dos olhos foi decidida previamente em contexto de assembleia semanal.

Estagiária: *“De que cor vai ser a pele do nosso menino?”*

G.: *“Cor de pele.”*

Estagiária: *“E de que cor vamos pintar os olhos?”*

P.: *“Castanhos.”*

L.: *“Azuis.”*

H.: *“Azuis.”*

Estagiária: *“Vamos então fazer uma votação. Levantem a mão quem quiser que os olhos sejam azuis.”*



ANEXO 86

Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 1

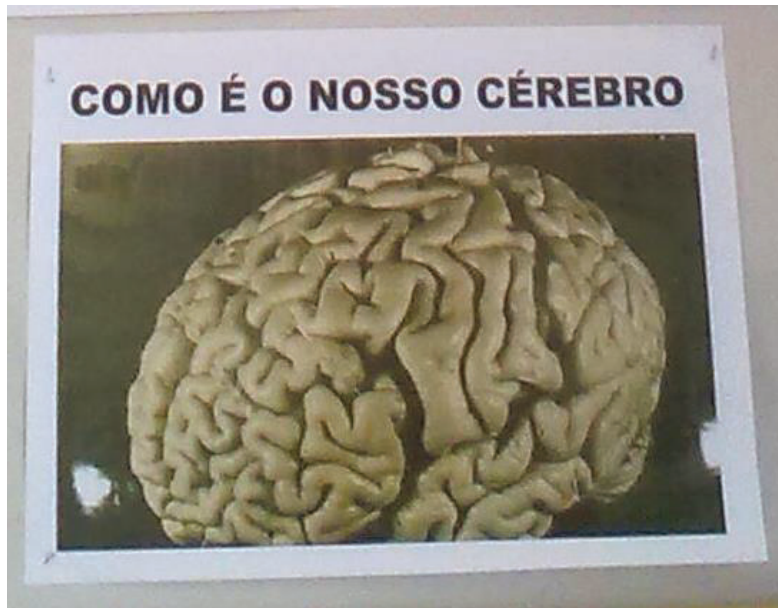
ETAPA 1 – Exploração do cérebro e suas características

Decidido que estava o que pretendíamos descobrir, iniciámos pela exploração do cérebro e das suas características.

Começamos por aprender que o cérebro encontra-se dividido por várias áreas e que cada uma destas possui uma função específica. Vimos uma imagem em grande formato do cérebro dividido por partes e no final fizemos a legenda:

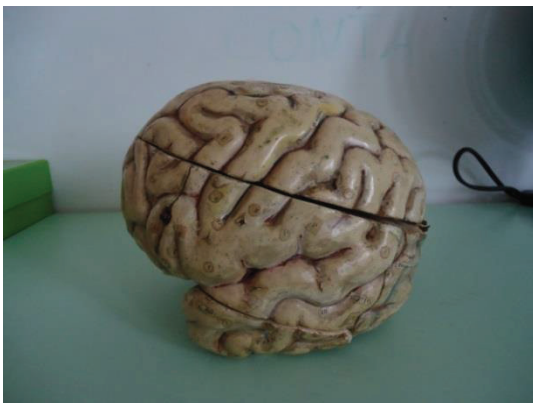


Uma vez que havia alguma confusão relativamente à cor do cérebro devido ao facto deste órgão aparecer representado nas enciclopédias ilustradas presentes na sala com várias cores, vimos também uma fotografia de um cérebro real.



Com o objetivo de conhecermos melhor a estrutura de um cérebro vimos também uma representação em 3 dimensões de um cérebro humano

Observamos com muita atenção os pormenores deste órgão, nomeadamente a sua cor, o seu aspeto ondulado e o seu tamanho.



Estagiária: *“De que cor é o cérebro afinal?”*

G.: *“É cinzento.”*

H.: *“Eu acho que é mais castanho.”*

Estagiária: *“É uma mistura de cinzento com castanho, não acham?”*

Grupo: *“Sim.”*

Estagiária: *“E como é o cérebro? É liso ou é ondulado?”*

L.: *“É ondulado. Tem assim umas ondas.”*

ANEXO 87

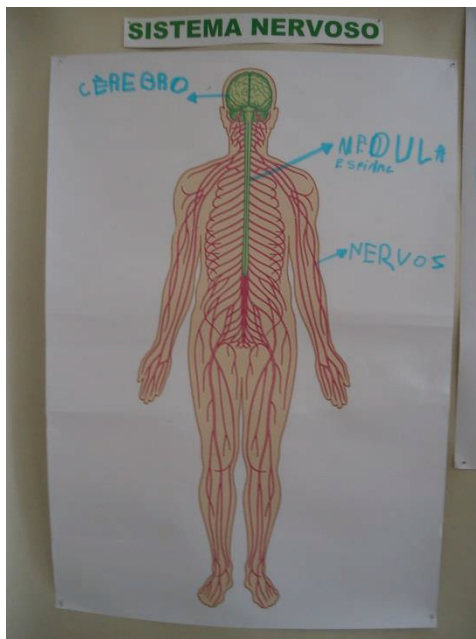
Excerto do registo do projeto lúdico – Etapa 5

ETAPA 5 – O funcionamento do sistema nervoso

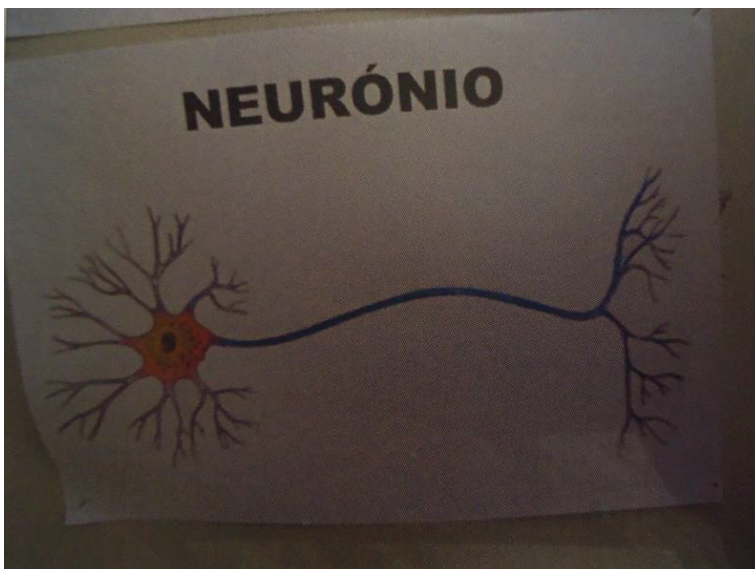
Com o objetivo de conhecer o funcionamento do sistema nervoso, vimos um filme da coleção Era uma vez o Corpo Humano relativo aos neurónios.



Dado o interesse com que ficamos em saber mais sobre o que vimos no filme, a estagiária apresentou, posteriormente, o sistema nervoso bem como o seu funcionamento. Explicou que este era formado pelo cérebro, pela medula espinal e pelos nervos que percorrem todo o corpo. No final, fizemos a legenda da imagem que ela trouxe.



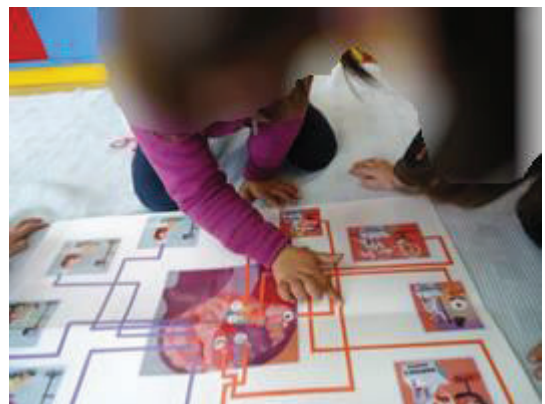
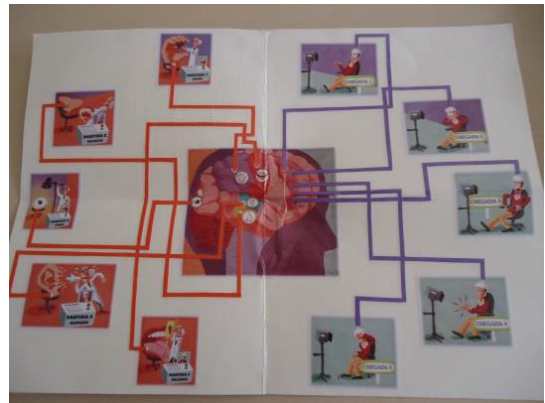
Quisemos ainda conhecer os neurónios de que ouvimos falar no filme que vimos e por isso, a estagiária finalista explicou-nos como são os neurónios e como é que eles transmitem as mensagens ao cérebro.



Durante esta etapa aprendemos várias palavras novas, nomeadamente: encéfalo, massa cinzenta, neurónio, axónio, dendrites.

No final, a estagiária finalista trouxe um jogo sobre o funcionamento do cérebro. Nele deveríamos descobrir o caminho desde o sentido até ao cérebro e posteriormente o caminho que percorre a resposta dada pela cérebro.

ÀS VOLTAS COM O CÉREBRO



ANEXO 88

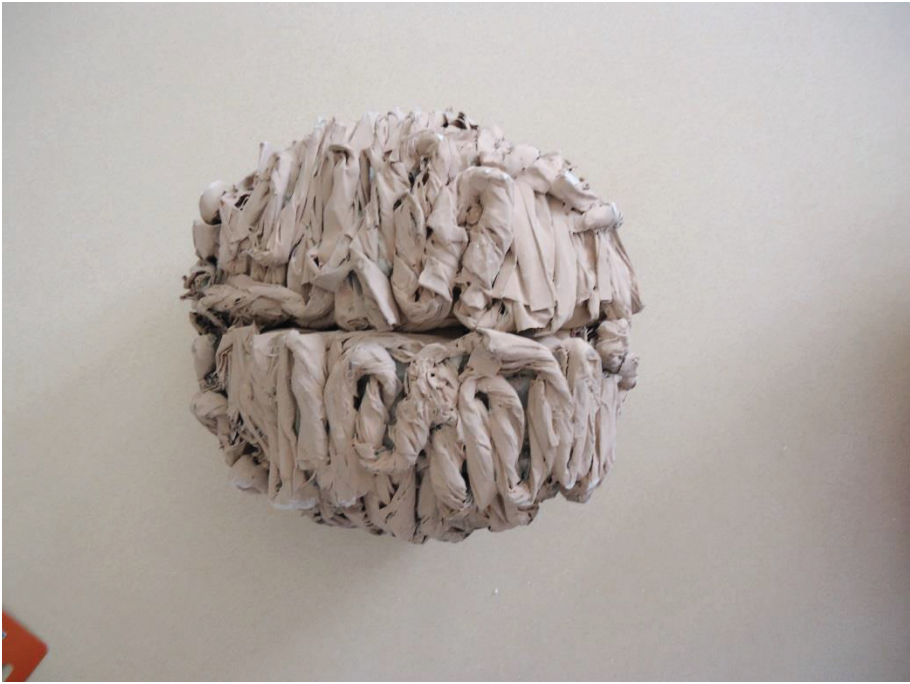
Rede de neurónios – Técnica do sopro



ANEXO 89

Cérebro





ANEXO 90

Boneco



ANEXO 91

Divulgação do projeto lúdico



ANEXO 92

Grelhas de avaliação do trabalho efectuado pela estagiária



Nome

Data: 11 / 12 / 2013

Atividades			
Quadro dos aniversários			X
Quadro de responsabilidades			X
Jogo - Os meses do ano			X
Regularidades numéricas			X
Rede numérica			X
Índice numérica			X
Experiências dos sentidos - Tato e olfacto			X
Região oral			X
Rede dos alimentos			X
Jogo - Vamos recordar?			X
Adivinhas da pontuação			X
Frases para pontuar			X
Jogo - Prónimos e antónimos			X
Jogo das operações			X
Bingo das rimas			X
Decorações de Natal			X

Comentário: *Eu gostei das aulas porque foram divertidas, giras e fantásticas.*



Nome: _____

Data: 06/01/2014

Atividades			
Quadro dos aniversários			X
Quadro de responsabilidades			X
Jogo - Os meses do ano			X
Regularidades numéricas			X
Rota numérica			X
Árvore numérica			X
Experiência dos sentidos - Tato e olfato			X
Rigione oral			X
Roda dos alimentos			X
Jogo - Vamos recordar?			X
Adivinhas de pontuação			X
Frases para pontuar			X
Jogo - Sinónimos e antónimos			X
Jogo das operações			X
Bingo das rimas			X
Decorações de Natal			X

Comentário:
Eu gostei mais do quadro de responsabilidades
porque gostei das tarefas.



Nome: _____

Data: 11 / 12 / 2013

Atividades			
Quadro dos aniversários			X
Quadro de responsabilidades		^	X
Jogo - Os meses do ano			X
Regularidades numéricas			X
Rota numérica			X
Árvore numérica			X
Experiência dos sentidos - Tato e olfato			X
Higiene oral			X
Roda dos alimentos			X
Jogo - Vamos recordar?			X
Adivinhas da pontuação			X
Frases para pontuar			X
Jogo - Sinónimos e antónimos			X
Jogo das operações			X
Bingo das rimas		X	
Decorações do Natal			X

Comentário: Eu gostei muito porque a professora é divertida e engraçada.

ANEXO 93

Descrição diária do dia 19 de novembro de 2013

Observador: Joana Costa (estagiária)	Criança: J.M.
Data: 19 / 11 / 2013	Local: Sala de aula
Descrição: <p>Enquanto a estagiária afixa um registo no placar, o J. M. aproxima-se da estagiária e pergunta: “Professora Joana, quando é que voltas a dar-nos aulas?”. A estagiária responde: “Esta semana está a outra professora a dar aulas, para a semana sou eu. Mas porquê?”.</p> <p>O J.M. pensa durante uns momentos e responde com um sorriso: “Porque gosto das tuas aulas. Tu ensinas bem e és muito divertida.”.</p> <p>A estagiária sorri e diz: “Mas a outra professora também ensina bem. Ou não achas?”. O J.M. responde de imediato: “Sim. Eu gosto muito das aulas das duas.”.</p>	
Comentário: <p>A estagiária ficou bastante satisfeita com este comentário percebendo assim que se encontra no bom caminho. Compreendeu que conseguia motivar as crianças e que havia conseguido ultrapassar um dos seus receios iniciais: não ser capaz de transmitir ao grupo o que pretendia criando assim problemas na aprendizagem nos conteúdos.</p>	

ANEXO 94

Perfil de Implementação do Programa

MANUAL

Perfil de Implementação do Programa (PIP)

Fundação de Investigação
Educaional High/Scope
600 North River Street
Ypsilanti, Michigan 48198

TRADUÇÃO: Lic. Luisa Magalhães



PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

Nome do Programa/Agência _____

Morada do Programa _____

Staff do Programa/Posições _____

Número de crianças no Programa _____

Limite de Idades das Crianças _____

Nome do Avaliador _____

Posição do Avaliador/Agência _____

Datas em que o PIP foi Completado (1) _____ (2) _____ (3) _____

Formulário do PIP Usado [20 Itens da Escala de Formação (*) ou 30 Itens da Versão Integral] :

(1) _____ (2) _____ (3) _____

Notas:

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(Para avaliar a "implementação da formação" apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). Na avaliação da "implementação completa" são considerados todos os itens.)

I. AMBIENTE FÍSICO

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

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Pequena divisão do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

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

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado permite que grupos de crianças trabalhem em conjunto em todas as áreas.

Notas:

*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições; as áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou método para os materiais: ausência ou poucas etiquetas.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

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

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais adequados em algumas áreas mas não em todas.		Materiais adequados em cada área.	

Notas:

*6. Objectos reais, materiais para usar os sentidos e para "fazer de conta" e materiais para fazer representações a duas ou três dimensões estão disponíveis por toda a sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; alguns objectos reais (roupas para as crianças, se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafa, tiras de papel, tees de golfe).

Notas:

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais não podem ser alcançados facilmente pelas crianças ou são trazidos pelos adultos.	Alguns materiais estão ao alcance das crianças.			Todos os materiais estão acessíveis durante períodos determinados na rotina diária.

Notas:

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

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).	Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.			Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

*9. Uma variedade de materiais desenvolve uma consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais reflectem diferenças de culturas, ambientes, vivências, capacidades físicas.	Vários materiais reflectem diferenças.			Muitos materiais reflectem diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas de diferentes tipos de emprego, música).

Notas:

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

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas. Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas. Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:

II. ROTINA DIÁRIA

*11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de atividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.

É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (partes do dia, alguns mas não todos os dias da semana); às vezes, os adultos referem-se a períodos de tempo e sequências de actividades.

É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária, nomeando períodos de tempo e sequências; Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um período de tempo para o seguinte.

Notas:

*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.

É dado tempo suficiente para trabalhar e planear ou relembrar, mas não para as três actividades.

É dado tempo suficiente para as três actividades.

Notas:

*13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.	Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano.		Os adultos usam várias estratégias para planificar com as crianças individualmente; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos posteriores.	

Notas:

*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de relembrar, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.	Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrarem de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.		Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrarem e falarem acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com outros do grupo.	

Notas:

*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há variedade no tamanho ou tipo das actividades de grupo.	Há alguma variedade no tamanho e tipo de actividades de grupo.		Há variedade no tamanho e tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, em círculo).	

Notas:

16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo em círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.

- | | | | | |
|---|--|-----|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Pretende-se que as crianças ouçam sem terem oportunidade de manipular os materiais. | As crianças são todas orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados. | | | As crianças podem usar os materiais à sua maneira, partilhar as suas ideias com os adultos e as outras crianças. |

Notas:

III. INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA

*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação com as crianças.

- | | | | | |
|---|---|-----|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Os adultos raramente pedem às crianças para falarem sobre o que estão a fazer; os adultos fazem perguntas para provocar informação pré-determinada. | Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas, mas estas têm um valor mecânico ou de rotina para eles; as perguntas não são de resposta livre. | | | Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem). |

Notas:

*18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.

- | | | | | |
|--|--|-----|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Os adultos observam mas não participam no jogo das crianças; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam. | Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são "recipientes" das acções das crianças mas não são participantes recíprocos. | | | Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos. |

Notas:

*19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala de adulto e de criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

(1)
A conversa é principalmente dos adultos para as crianças; ou as crianças falam sem a participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.

(2) (3)
As crianças falam alguma coisa, ou espontaneamente ou em resposta aos adultos; a conversa dos adultos ainda é dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.

(4) (5)
Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falam; os adultos falam com as crianças ao nível dos seus olhos.

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita.

(1)
Os adultos não registam as palavras das crianças; são ensinadas rimas e canções mas nenhuma é inventada pelas crianças.

(2) (3)
Por vezes os adultos registam ou relêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aceites pelos adultos nem trabalhadas pelo grupo.

(4) (5)
Os adultos registam e relêem regularmente as palavras das crianças; As ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e recitadas e acrescentadas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

Notas:

*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.

(1)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.

(2) (3)
Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas podem intervir prematuramente.

(4) (5)
Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma "perfeita".

Notas:

*22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.

(1)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.

(2) (3)
Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.

(4) (5)
Os adultos encorajam as crianças a pensar numa forma de colaboração em projectos; os adultos referem os comentários das crianças e perguntas a outras crianças.

Notas:

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.

(1)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas não são adequadas ao desenvolvimento.

(2) (3)
As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.

(4) (5)
As expectativas são consistentes e adequadas ao desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com cada criança ou com pequenos grupos de crianças.

(1)
Os adultos parecem apenas ter consciência daquela área/daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.

(2) (3)
Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.

(4) (5)
Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

*25. O pessoal docente (quando o pessoal docente é composto por mais do que um membro adulto) usa um modelo de ensino em equipa, com os adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.

(1)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.

(2) (3)
Por vezes, os assistentes e auxiliares trabalham com as crianças mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.

(4) (5)
Todos os adultos participam de forma quase igual na organização das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de N.A.)

26. O pessoal docente (quando o pessoal docente é composto por mais do que um membro adulto) usa um processo de planificação e avaliação em equipa.

- | | | | | |
|--|---|-----|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O staff não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente. | Por vezes, o staff reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente. | | | O staff estabelece períodos regulares de reuniões para planificar e avaliar a rotina diária, experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa. |

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de N.A.)

27. O staff faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR).

- | | | | | |
|---|-----|---|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O staff não usa o CAR para registar informação sobre as crianças. | | Ocasionalmente, o staff faz registos no CAR, mas a prática não é consistente. | | O staff tem um tempo habitual e procedimentos para fazer os registos no CAR. |

Notas:

28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

- | | | | | |
|------------------------|-----|--|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O staff não usa o COR. | | O staff usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados. | | O staff usa o COR pelo menos duas vezes no ano para aplicar nas crianças; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores). |

Notas:

29. O staff comunica com os pais e envolve-os no programa.

(1)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.

(2) (3)
Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.

(4) (5)
O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

Notas:

*30. O staff está envolvido na formação contínua em serviço.

(1)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.

(2) (3)
Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.

(4) (5)
Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa.

Notas: