

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

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

***O professor generalista e a prática
refletida***

De

Cláudia Sofia Gomes Rodrigues

Porto
2013/2014

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

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

***O professor generalista e a prática
refletida***

De

Cláudia Sofia Gomes Rodrigues

Orientação

Mestre **Pedro Miguel Bastos Ferreira**

Doutora **Ana Maria Paula Marques Gomes**

Porto

2013/2014

Para ti mãe

*[...] Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.*

Pedra Filosofal de António Gedeão
In *Movimento Perpétuo*, 1956

RESUMO

A Educação Pré-Escolar e o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem uma etapa preponderante no processo de educação das crianças e dos alunos. Desta forma, a articulação entre estes dois níveis de ensino torna-se indispensável, visto que a habilitação do professor generalista acarreta diferentes desafios ao mesmo. O professor generalista terá o objetivo de interligar um contexto com o outro, de forma a criar estabilidade e qualidade ao ensino.

Este relatório dá assim conta da nossa prática profissionalizante e nas perspetivas educacionais que a enformam, foi considerado circunstancial a utilização de alguns modelos pedagógicos, dos quais se destacam a metodologia de projeto, como forma de entendermos o quão importante é a aprendizagem ativa na educação pré-escolar. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as pedagogias diretiva, não diretiva e relacional assumem um papel primordial neste contexto, pois funcionam como componentes essenciais em toda a prática educativa.

Ao nível metodológico traduz-se numa investigação de cariz qualitativo, como forma de perceber os processos e os produtos do estudo realizado. Para este estudo foi essencial a utilização de métodos de recolha de dados, nomeadamente, a observação e a análise documental.

A intervenção educativa baseia-se nas experiências desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificando de que forma contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, designadamente, a intencionalidade educativa sustentada nas ações do observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e no avaliar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças, alunos, professor generalista

ABSTRACT

The Pre - School Education and 1st Cycle of Basic Education assume a leading step towards the education of children and students. In this way, the relationship between these two levels of education is essential, since the activation of the generalist teacher brings different challenges to teachers. The generalist teacher will aim to interconnect a context with each other in order to create stability and quality education.

This report thus gives account of our professional practice and educational perspectives that shape it was considered circumstantial using some pedagogical models, among which are the design methodology as a way to understand how important active learning in Pre –School education.

In 1st Cycle of basic education the policy, not policy, and relational pedagogies play a key role in this context because it works as essential components in all educational practice.

At the methodological level, we performed a case study of a qualitative nature, as a way to understand the processes and products of the study. For this study it was essential to use methods of data collection, namely, observation and document analysis.

The educational intervention based on the experiences developed in the contexts of Pre - School Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education by checking how they contributed to the process of teaching and learning, in particular, sustained educational intention in the actions of observe / preparation, planning / plan, act/intervene and evaluate.

Keywords: Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, children, students, generalist teacher.

AGRADECIMENTOS

Por vezes não é fácil remar contra a maré e nem sempre os ventos sopram de feição, contudo, com garra e persistência, chega a uma altura em que os ventos amainam e tranquilizam a chegada ao tão desejado oásis. Com tudo isto quero referir que este percurso foi bastante dificultado até cá chegar, foram precisos vencer muitos obstáculos, porém, nem sempre os conseguiria vencer sozinha e, desta forma não prescindi do apoio de algumas pessoas importantes na minha vida e que me ajudaram a ser todos os dias uma pessoa melhor. Tal como Fernando Pessoa dizia: *Para ser grande, sê inteiro; nada/ Teu exagera ou exclui;/ Sê todo em cada coisa; põe quanto és/ No mínimo que fazes;/ Assim em cada lago, a lua toda/ Brilha porque alta vive.*

Não poderia deixar de agradecer a todos os que, corroboraram na realização deste relatório de estágio, essas pessoas são:

À Professora Ana Maria Gomes e ao Professor Pedro Ferreira, por todo o apoio prestado e pela partilha de saberes e valores.

À minha mãe, por todo o apoio e pela força em todo este árduo percurso.

À minha amiga Cátia, que me deu todo o apoio e ajudou em todos os momentos e tornou este percurso mais especial.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, partilharam comigo esta caminhada.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	6
1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1.1. Conceito de educação.....	8
1.2. Os papéis educativos que desempenham o educador de infância e o professor do 1.ºCEB.....	9
1.3. Documentos oficiais que preconizaram a prática educativa	12
1.4. Envolvimento parental.....	14
1.5. Perspetivas Educacionais	15
1.5.1.1. A metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar	15
1.5.1.2. Estilos pedagógicos no ensino do 1.º CEB.....	16
1.5.1.3. Aprendizagem cooperativa.....	16
1.6. O profissional reflexivo	17
1.7. Iniciação à leitura e à escrita	19
2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	21
2.1. Tipo de estudo.....	21
2.2. Participantes do estudo	22
2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.....	22
3 - INTERVENÇÃO	25
3.1. Caracterização da valência de estágio	25
3.1.1. Caracterização das instituições de estágio e a sua análise comparativa	25
3.1.2. Análise comparativa da caracterização dos diferentes grupos.....	29
3.1.3. Análise comparativa da caracterização do ambiente educativo nos diferentes contextos de estágio.....	31
3.1.4. Análise comparativa da caracterização das famílias nos diferentes contextos de estágio.....	35
3.2. Intervenção Educativa nos diferentes contextos de estágio.....	36
3.2.1. Observar/preparar	37
3.2.2. Planear/Planificar.....	39
3.2.3. Agir/Intervir	41
3.2.4. Avaliar	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXOS	62

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1** – Registo de Portfólio de criança
- Anexo 2** – Avaliação da semana de 25 a 28 de fevereiro
- Anexo 3** - Lista de verificação – Materiais da área da casinha (segundo o modelo High Scope)
- Anexo 4** – Registo de incidente crítico em EPE
- Anexo 5** – Registo de incidente crítico em 1.º CEB
- Anexo 6** – Descrição diária
- Anexo 7** – Amostragem temporal
- Anexo 8** – Amostragem de acontecimento
- Anexo 9** – Planificação semanal: semana de 15 a 19 de abril
- Anexo 10** – Caracterização do grupo
- Anexo 11** – Avaliação da semana de 25 a 28 de fevereiro
- Anexo 12** – Avaliação da semana de 18 a 21 de fevereiro
- Anexo 13** – Registo de incidente crítico
- Anexo 14** – Quadro de regras do 1.º CEB
- Anexo 15** – Observação das áreas em EPE
- Anexo 16** – Área da pintura em EPE
- Anexo 17** – Planta da sala do 1.º ano
- Anexo 18** – Gráfico 3 (Projeto Curricular da sala dos 4 anos)
- Anexo 19** – Gráfico do número de pais separados na EPE
- Anexo 20** – Gráfico da idade das mães da EPE
- Anexo 21** – Gráfico da idade dos pais da EPE
- Anexo 22** – Gráfico de habilitações dos pais da EPE
- Anexo 23** – Gráfico de atividade profissional dos pais da EPE
- Anexo 24** – Gráfico do número de irmãos do 1.º CEB
- Anexo 25** – Gráfico do número de pais separados do 1.º CEB
- Anexo 26** – Gráfico da idade das mães do 1.º CEB
- Anexo 27** – Gráfico da idade dos pais do 1.º CEB
- Anexo 28** – Gráfico de habilitações dos pais do 1.º CEB
- Anexo 29** – Gráfico de atividade profissional dos pais do 1.º CEB
- Anexo 30** – Registo de incidente crítico da EPE
- Anexo 31** – Amostragem temporal da EPE
- Anexo 32** – Reflexão/avaliação da semana de 18 a 20 de novembro

- Anexo 33** – Planificação em rede em EPE
- Anexo 34** – Planificação em grelha em EPE
- Anexo 35** – Teias dos mini projetos da EPE
- Anexo 36** – Planificação do 1.º CEB
- Anexo 37** – “Como surgiu” da EPE
- Anexo 38** – “O que sabemos” da EPE
- Anexo 39** – “O que queremos saber” da EPE
- Anexo 40** – “O que precisamos” da EPE
- Anexo 41** – Execução da EPE
- Anexo 42** – Nomes por ordem alfabética em EPE
- Anexo 43** – Elaboração da capa e contracapa em EPE
- Anexo 44** – Entrega dos convites da divulgação do mini projeto em EPE
- Anexo 45** – Mini projeto lúdico – construção do livro de poemas em EPE
- Anexo 46** – “Como surgiu” em EPE
- Anexo 47** – “O que sabemos” em EPE
- Anexo 48** – “O que queremos saber” em EPE
- Anexo 49** – Construção dos materiais em EPE
- Anexo 50** – Mini projeto lúdico – construção do castelo em EPE
- Anexo 51** – Avaliação das aprendizagens em EPE
- Anexo 52** – Planificação n.º 5 e fotografias do itinerário no 1.º CEB
- Anexo 53** – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB
- Anexo 54** – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB
- Anexo 55** – Registo fotográfico da história do “Coelhinho branco” do 1.º CEB
- Anexo 56** – Registo fotográfico de imagem do livro do “Coelhinho branco” do 1.º CEB
- Anexo 57** – Registo fotográfico de atividade da EPE
- Anexo 58** – Registo fotográfico da aplicação de regras da EPE
- Anexo 59** – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB
- Anexo 60** – Grelha de avaliação de matemática do 1.º CEB

LISTA DE ABREVIATURAS

CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGIDC	Direção Geral de Inovação de desenvolvimento Curricular
I.P.S.S.	Instituto Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
RI	Regulamento Interno
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto educativo
PT	Plano de turma

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e II inseridas no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Mestre Pedro Ferreira e da Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes.

A instituição cooperante, na qual foi desenvolvido o Estágio I – Educação Pré-Escolar (EPE), no período de 13 de fevereiro a 6 de junho de 2013, encontra-se inserida no distrito do Porto, mais concretamente no concelho de Matosinhos. Este estabelecimento de ensino é reconhecido como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), destinando-se a prestar apoio socioeducativo às crianças e famílias nas valências de Creche, Jardim-de-Infância e o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). A sala onde decorreu a profissionalização era composta por vinte e uma crianças, na faixa etária dos 4 anos de idade.

Já o Estágio II em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), decorreu no período de 23 de setembro a 8 de janeiro de 2014. Este centro de estágio, também se encontrava inserido no distrito do Porto. Trata-se de um estabelecimento de ensino da rede pública e, desta forma pertencente a um agrupamento de escolas. O estágio decorreu numa sala de 1.º ano de escolaridade, composta por vinte cinco alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

A realização destes estágios, apresentavam como objetivo central uma experiência da prática pedagógica similar à que será desenvolvida futuramente enquanto atividade profissional. Estes períodos de intervenção educativa, revelaram-se determinantes na formação do futuro profissional de EPE e do 1.º CEB, uma vez que permitiram uma descoberta sistemática de competências básicas no que concerne ao grupo e à turma, assim como, à instituição e à comunidade.

Este relatório teve como objetivo primordial dar a conhecer experiências vivenciadas nas práticas educativas, assim como refletir e avaliar as intervenções realizadas pela estagiária e o modo como esta fomenta a ligação da teoria com a prática.

Assim, o presente relatório apresenta-se dividido em duas partes distintas. A primeira apresenta-se marcadamente sobre uma natureza teórica e que diz respeito aos dois primeiros capítulos, onde estão inseridos o enquadramento teórico e os procedimentos metodológicos. Já a segunda parte, refere-se ao contexto

organizacional e por fim, as considerações finais, que visam referenciar de uma forma crítica a experiência nestes contextos educativos e o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária.

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceito de educação

Educar subentende um processo contínuo de desenvolvimento das aptidões físicas, intelectuais e morais do ser humano, com vista a uma integração na sociedade e ao crescimento em conjunto com o grupo de pares. Desta forma, a educação está intrinsecamente ligada ao sentido formal e dela faz parte o processo contínuo de formação e ensino-aprendizagem.

Educar tornou-se numa tarefa “[...] demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados” (Arends, 1995:1). O educador/professor assumiu um papel fundamental na educação dos seus alunos, não apenas para desenvolver competências a nível do domínio cognitivo, mas também as sociais, estéticas, morais e intelectuais.

É de salientar, que a educação viveu mudanças profundas ao longo dos tempos, particularmente, no que concerne à EPE, “[...] nos últimos quinze anos, Portugal viveu mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar” (Dionísio e Pereira, 2006:1). Esta ao longo dos tempos tem vindo a conquistar o seu lugar, que é “[...] um espaço importante no sistema educativo Português” (Serra, 2004:117).

Este conceito pressupõe sempre uma finalidade social, tal como refere Bock e Aguiar (2003:145), “[...] sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão”. Assim, cabe ao educador e professor formar cidadãos conscientes e aptos para viverem em sociedade.

Podemos referir que a educação passa por uma ação que regula e estimula o processo de desenvolvimento. Trata-se de um processo de reflexão, que promove a formação pessoal de um indivíduo e o desenvolvimento autónomo das suas potencialidades, sob a orientação de outras pessoas que permitam e auxiliem na descoberta de tais capacidades.

Educar não pressupõe apenas uma emissão de conhecimentos, mas sim através de um processo de vivências adquiridas pelo educador, de forma a construir nos educandos o seu desenvolvimento integral como seres individuais e únicos. Tal como constatamos em Paulo Freire (1997, citado por Cabanas, 2002), educar não é apenas uma mera transmissão de conhecimentos, passa por desenvolver a

curiosidade dos discentes e possibilitar que este seja gerador do seu conhecimento. Desta forma, criando um instrumento pedagógico que funciona sobretudo, tendo como base fundamental o diálogo. É onde todos têm a palavra, todos podem ler e escrever o mundo.

Com o parágrafo anterior, podemos verificar o quão fundamental é os discentes desempenharem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, são eles os verdadeiros “[...] artífices do processo de aprendizagem, levando a cabo uma actividade construtivista” (Cabanas, 2002:287). Assim, deparamo-nos com o paradigma do construtivismo, que “[...] faz apelo a uma ideia de conhecimento construído pelo sujeito, necessariamente subjectivo, com viabilidade em termos da relação sujeito-mundo [...]”, (Canavarro, 2001:9).

Esta perspetiva incide sobre o sujeito e na forma como este se adapta ao mundo e, deste modo, a interação social ganha destaque, estes acontecimentos marcam e desenvolvem o seu “eu” (Canavarro, 2001).

No que diz respeito às finalidades primordiais da educação, Cabanas (2002), refere que se deve orientar o ser humano para a construção de uma personalidade estável e que se torna crucial respeitar os valores pessoais da criança/aluno, assim como acicatar para o constante aperfeiçoamento destes. Deve ser levado em consideração, os ritmos de aprendizagem dos educandos e promover a aprendizagem da seleção e relacionamento da informação.

1.2. Os papéis educativos que desempenham o educador de infância e o professor do 1.ºCEB

O educador de infância e o professor do 1.º CEB, desempenham uma importante tarefa na educação das crianças, pois criam múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, o profissional de educação deve assumir uma prática modelada em função das necessidades e competências do grupo e turma com que se depara, não descorando de uma postura crítica e reflexiva perante a prática. Cabe ao educador de infância e o professor do 1.º CEB ter atenção a todas as crianças e a cada uma individualmente e responder às suas necessidades.

Cada vez mais se exige um corpo docente capaz de colmatar o insucesso e abandono escolar, este corpo docente deverá promover a qualidade do ensino e ser “[...] cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores [...]”, (M.E. - Decreto-Lei 43/2007). Neste sentido, o professor generalista é visto como uma mais-valia no acompanhamento do grupo e da turma. Este professor promove a expansão dos domínios de habilitações, passando a abarcar a habilitação dupla, para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico.

É esperado desde então que o professor generalista desempenhe o seu exercício profissional adaptando-se às mudanças inerentes da sociedade, relativos à evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Neste professor é valorizada a dimensão do conhecimento disciplinar, relativamente à fundamentação da prática de ensino na investigação e na prática profissional. Uma das características valorizadas neste é a do conhecimento no domínio de ensino, onde é assumindo que o desempenho da “[...] profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (Decreto-Lei 43/2007).

No que concerne às competências que o educador deve ser detentor, este deve refletir sobre a sua ação “[...] e a forma como se adequa às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997:93). Desta forma, cabe ao educador refletir sobre as suas práticas e ser um professor-investigador, de forma a tornar-se num profissional de educação detentor de um nível elevado de competências.

O educador de infância cria e desenvolve o respetivo currículo, recorrendo à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, mas também, a atividades e projetos curriculares desenvolvidos, “[...] com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001). A organização do ambiente educativo assenta na organização do espaço e dos materiais, de forma a criar recursos para o desenvolvimento curricular e de modo a proporcionar experiências significativas, estimulantes e diversificadas às crianças. Não descurando das condições necessárias de segurança e de acompanhamento no bem-estar das mesmas.

Relativamente ao observar, planificar e avaliar, o educador de infância observa o grupo e cada criança no seu todo, com a intenção de criar planificações de

atividades e projetos, que se adequem às necessidades das crianças e do grupo, bem como aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001).

E, também quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos e competências que as crianças são detentoras. O educador deve planificar a intervenção educativa, de forma flexível, tendo em conta “[...] os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001). O educador de infância planifica atividades que abarquem vários domínios curriculares, abrangentes e transversais.

A avaliação é realizada numa perspetiva formativa sobre a intervenção, os processos educativos adotados, o ambiente, “[...] bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001).

No que concerne à relação e à ação educativa, o educador de infância envolve-se com o grupo de crianças, de forma a relaciona-se com estas e como forma a garantir “[...] a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001). Este desperta o interesse da criança em atividades e projetos da sua iniciativa, mas também do grupo, do educador ou por iniciativa de conjunta, com a finalidade de os desenvolver individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, na escola e na comunidade. No jardim-de-infância é muito comum envolver as famílias e a comunidade nos projetos e atividades que desenvolvem.

O educador estimula a curiosidade das crianças e encaminha-as à resolução de problemas do quotidiano e desenvolvendo-as numa perspetiva de educação para a cidadania, quer a nível pessoal, social e cívico.

Já o professor do 1.º CEB deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a sua articulação com as aprendizagens do 1º CEB, com as que foram adquiridas em EPE (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001). Esta articulação entre os dois 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” (M.E. - Decreto-Lei n.º 49/2005). A passagem da EPE para o 1.º CEB, deve ser realizada tendo em conta um método facilitador dessa adaptação, uma vez que se vão acomodar novos hábitos de trabalho e regras.

O professor do 1.º CEB, deve desenvolver as aprendizagens dos alunos no contexto de uma escola inclusiva, dispondo, “[...] mobilizando e integrando os

conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001). O docente deve criar estratégias metodológicas que mais se apropriem às particularidades das competências dos alunos, avaliando-os com os instrumentos necessários às “[...] aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto regulação da aprendizagem” (M.E. - Decreto-Lei n.º 241/2001).

1.3. Documentos oficiais que preconizaram a prática educativa

Existem uma série de documentos que visam regular e orientar a prática pedagógica do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Estes foram fundamentais na estruturação da nossa formação, bem como na orientação e condução de toda a prática profissionalizante.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), caracteriza-se pelo “[...] conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientadora para favorecer o desenvolvimento global da personalidade. O progresso social e a democratização da sociedade” (M.E. - Decreto-Lei n.º 49/2005).

Outro dos princípios organizativos que o sistema educativo preconiza é a contribuição

para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; (M.E. - Decreto-Lei n.º 49/2005).

Desta forma e tal como a LBSE menciona, torna-se fulcral que se assegure o direito à diferença, “[...] mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (M.E. - Decreto-Lei n.º 49/2005).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), funcionam como “[...] «pontos de apoio» para a prática pedagógica dos educadores” (Ministério da Educação, 1997:5).

Estas permitem aos educadores de infância refletirem sobre a sua prática e adequarem as práticas educativas às crianças com que se deparam. Tal como refere o Ministério da Educação (1997:13), elas “[...] 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”.

As Orientações Curriculares, não constituem um programa a seguir, mas sim um quadro de referência para todos os educadores, operam como “[...] uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997:13).

Através das OCEPE, os educadores orientam-se pelas áreas de conteúdo que são apresentadas neste documento e que potenciam as aprendizagens, sendo estas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação; e, Área do Conhecimento do Mundo.

As Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar e para o 1.º CEB, são consideradas como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Estas contribuem para criar e favorecer o sucesso escolar.

Tal como refere o Ministério da Educação (2010: [S/P]), as metas de aprendizagem

[...] facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.

Uma vez que as aprendizagens são definidas para cada área de conteúdo, “[...] sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas”. No 1.º CEB, incrementam e sistematizam as aprendizagens futuras, que “[...] poderíamos chamar uma educação de base, traduzida no currículo respectivo”. No 1.º CEB são formalizadas e consolidadas as aprendizagens “[...] das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.); é também neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (Ministério da Educação (2010: [S/P])).

Na Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB, estão organizadas as competências a alcançar no término da Educação Básica.

Neste documento estão enunciados os objetivos que são pretendidos que os discentes alcancem de forma gradual durante toda a escolaridade básica. Este documento não apresenta “[...] objectivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador” (Ministério da Educação, 1991:16)

1.4. Envolvimento parental

A família e o meio envolvente, representam marcos importantes nas atitudes dos discentes face às aprendizagens. O contexto na qual estes estão inseridos interfere por vezes no modo como eles encaram a escola e a aprendizagem. A “[...] família e a comunidade, têm efeitos marcantes nas atitudes das crianças e dos jovens em relação à escola e à aprendizagem” (Arends, 2008:493). Desta forma, o educador e o professor devem tirar partido do envolvimento parental e criar estratégias que aproximem as famílias da escola, tal como se verificou em ambos os estágios efetuados, mas mais evidente em EPE.

Tal como referem as Orientações Curriculares, esta etapa é crucial na vida das crianças “[...] deve ser complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário [...]” (Ministério da Educação, 1997: 15).

Desta forma, cabe ao profissional de educação promover estratégias que permitam a participação da família, e que estabeleçam relações significativas e cooperantes “[...] entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais” (Ministério da Educação, 1998: 26).

1.5. Perspetivas Educacionais

1.5.1. Modelos pedagógicos

Em seguida, serão apresentados alguns dos modelos pedagógicos considerados pertinentes na prática educativa em EPE e 1.º CEB.

1.5.1.1. A metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar

Lilian Katz e Sylvia C. Chard (1997:3), referem que “[...] um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. Este, pode consistir na exploração de um tópico ou de um tema durante um determinado período de tempo (dias ou semanas), “[...] dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz e Chard, 1997:3).

O projeto serve para potencializar e incentivar as crianças na aplicação “[...] das suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz e Chard, 1997:VIII).

Helm, Beneke e Cols. (2005:22), cit. Lilian Katz (1994:1), referindo que a investigação para o trabalho de projeto

é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projecto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor; ou pelo professor que estiver trabalhando com as crianças.

Os projetos permitem às crianças experiências de aprendizagem, onde estas são quem decidem o que vão pesquisar e o que querem fazer. Permitindo-lhes assim aprender o “[...] que lhes interessa e familiarizarem-se com um assunto para que possam pensar em questões significativas” (Helm, Beneke e Cols., 2005:22, 23).

A abordagem ao trabalho de projeto é de fundamental importância na primeira infância, uma vez que se refere a uma forma do ensino e aprendizagem (Katz e Chard, 1997) e tem como objetivo global, o “[...] cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz e Chard, 1997:6). O educador tem o papel fundamental no incentivo do trabalho por projeto às crianças, a “[...] interagirem com pessoas, objectos e com o

ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (Katz e Chard, 1997:5). Desta forma, o foco está centrado na aprendizagem realizada pela participação ativa das crianças, que normalmente é realizada através de algum tema/conteúdo que lhes é familiar.

Para que a realização do trabalho de projeto seja mais motivadora, o educador deve motivar e sensibilizar as crianças para a procura de informação ligada ao projeto, fomentando os saberes e competências dos educandos.

1.5.1.2. Estilos pedagógicos no ensino do 1.º CEB

As pedagogias adotadas pelo professor no 1.º CEB, representam a relação ensino-aprendizagem que este assume. Destacam-se a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva assenta com algumas semelhanças no modelo tradicional, em que o professor fala, o aluno escuta, o professor dita e o aluno copia. É o professor quem decide o que fazer e o aluno limita-se a executar, o professor é quem ensina e o discente apenas aprende. O aluno é visto como “uma folha em branco”, onde ficam depositados os conhecimentos transmitidos pelo professor (Becker, 2001).

A pedagogia não-diretiva é a contrária à diretiva, ou seja, esta já entende o aluno e assume um papel de protagonista no seu ensino-aprendizagem, uma vez que aprende por si. O professor nesta pedagogia, assume-se como mediador da turma, estando à sua disposição para dar assistência (Becker, 1992).

Relativamente à pedagogia relacional, o professor dota o aluno de ferramentas necessárias, que lhe permite construir o seu conhecimento, através de uma postura reflexiva. Este processo de ensino-aprendizagem é realizado numa ação conjunta, o professor com o aluno (Becker, 1992).

1.5.1.3. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa assume uma importante função, uma vez que através dela que podemos minimizar o “[...] combate à discriminação social e factor de

motivação para aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (Cochito, 2004:18). Este método de aprendizagem, promove a igualdade entre todos os educandos e assume um papel primordial nas aprendizagens destes, pois o espírito de entreajuda está meramente marcado nesta aprendizagem. Este método visa “[...] a aprendizagem em grupos heterogéneos benéfica para todos os alunos” (Rheta DeVries e Betty Zan, cit. Fosnot, 1999:351). A realização deste trabalho possibilita que as crianças se conheçam umas às outras e que respeitem as diferenças e semelhanças, colaborando nas dificuldades obtidas.

Rheta DeVries e Betty Zan, cit. Fosnot (1999:158), referem que “[...] cooperar significa tentar alcançar um objectivo comum ao mesmo tempo que se coordenam os próprios sentimentos e perspectivas do próprio com a consciência dos sentimentos e perspectivas do outro”. Na aprendizagem cooperativa, os educandos empenham-se num objetivo comum.

Arends (1995:384), cita relativamente à aprendizagem cooperativa “[...] que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares [...]”, e desta forma fomentar a ligação entre os pares e elevar a autoestima.

Varela de Freitas e Varela de Freitas (2003:21) também salientam que a aprendizagem cooperativa é “[...] como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade”. Estas estratégias acima referidas, podem facilitar a cooperação do trabalho de projeto.

1.6. O profissional reflexivo

Zeichner (1993:20), cit. Nunes, (2000:10), destaca que a “[...] reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar; enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”. Deste modo, o educador/professor reflete sobre a sua prática educativa e coloca em acção a sua reestruturação concomitante, de modo a melhorar o “[...] atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marta Marques *et al* [S/D]).

O conceito do educador/professor como prático reflexivo assegura a experiência perante a prática dos bons professores. Tal como refere Zeichner (1993:16) cit. Nunes (2000:12),

na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos pobre e no pior uma ilusão.

É crucial que o educador/professor não seja apenas conhecedor da sua área específica “[...] mas têm também uma forma de conhecimento pedagógico que eles adquirem durante a experiência e através da reflexão sobre a experiência” Shulman (1991), cit. Nunes (2000:12).

Para que exista uma ação reflexiva por parte do educador/professor, é prudente que este tenha em consideração três atitudes fundamentais, nomeadamente: “abertura de espírito; responsabilidade; e sinceridade” (Nunes, 2000:14). No que diz respeito à “abertura de espírito”, esta refere-se ao desejo ativo de estar disponível a ouvir mais do que uma opinião e, desta forma atender a possíveis alternativas conducentes a uma melhor prática educativa (Nunes, 2000). A “[...] responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção [...]” (Nunes, 2000:14). A sinceridade deve ser componente essencial da vida do educador reflexivo, em consonância com as outras duas, tornando-o responsável pela própria aprendizagem.

No decorrer da prática profissional, por vezes ocorrem certas dúvidas e inseguranças, “[...] e isso tanto mais quanto tomamos consciência que as questões não se resolvem repetindo outros modelos ou aplicando soluções, mais ou menos mágicas, ditadas por outros ou por outras situações” (Couceiro, 1998, cit. Nunes 2000:14). Stenhouse (1975:136), refuta que a “[...] situação prática onde a acção se desenrola é única” (cit. Nunes, 2000:14).

Desta forma, e para que o educador/professor possa solucionar os seus próprios obstáculos, é fundamental que este faça uma introspeção sobre a sua prática e, desta forma assuma um processo de reflexão crítica.

O ato de refletir sobre a prática profissional do educador, deve ser vista como algo benéfico para o crescimento deste enquanto profissional de educação. Não só o mau educador ou o educador principiante deve utilizar esta estratégia,

[...] a auto-avaliação pode ajudar os professores com mais dificuldades a melhorar ou um bom professor a tornar-se um excelente educador. A avaliação formativa é um útil processo que faculto dados aos professores para eles tomarem decisões sobre como melhorar as suas técnicas, estilos e estratégias de ensino (Barber, 1990:216 in Nunes 2000:15).

Assim, a reflexão deve ser vista, como um modo de fazer reviver as experiências vivenciadas, com o intuito de aprender através delas e desenvolver novas compreensões e apreciações (Sá-Chaves 2009).

1.7. Iniciação à leitura e à escrita

Dado que o estágio no 1.º CEB incidiu com uma turma de 1.º ano, nada como fazer referência aos métodos de iniciação à leitura e à escrita. Estes métodos e as várias perspetivas que deles fazem parte, cooperam na compreensão de uma maior interação dos alunos com a leitura e a escrita, no entanto, também possibilitam a criação de estratégias de ensino que se tornaram facilitadoras da obtenção de sucesso nestas aprendizagens.

De forma a entender e caraterizar o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário entender como decorre a descodificação de um texto escrito. Os modelos ascendentes compreendem que na leitura existe uma valorização do código linguístico, relativamente ao entendimento da mensagem escrita, passa pelo reconhecimento do grafema, para o fonema, palavra e assim gradualmente. Já nos modelos descendentes processam-se precisamente o contrário, são defendidos os processos mentais, onde estão implícitos os conhecimentos prévios para se realizar a leitura de um texto.

Relativamente aos modelos interativos, caraterizam-se por relacionar ambos os modelos anteriormente referidos, ou seja, é entendido que para ler implica um conhecimento prévio. Por outro lado, os modelos explicativos consideram essencial a necessidade de alguma maturidade nos alunos para o ensino das competências escritas, nomeadamente, a motricidade fina e a lateralização.

No entanto, relativamente aos modelos ascendentes e descendentes, alguns autores consideram a existência de algumas falhas de um método relativamente ao outro, assim, e como forma de compreendermos como tudo se processou, torna-se uma condição uma *sine-qua-non* realizar uma pequena abordagem aos métodos mais utilizados, nomeadamente: o método sintético e o método analítico ou global.

O método utilizado, o sintético, caracteriza-se por partir de elementos mais simples, como a letra e o som, até às combinações mais emaranhadas, como as frases.

Mialaret (1997), descreve que a criança inicialmente lê cada símbolo, para posteriormente “[...] condensar as diferentes leituras numa leitura única [...]” (Mialaret, 1997:22). Visto que é realizada a associação fonema/grafema, torna-se circunstancial ter em ponderação como se pronunciam os fonemas, a fim, de não criar confusão no aluno.

Relativamente ao método analítico ou global, a aprendizagem da leitura surge através da palavra em si e do seu significado, o que permite uma fácil aquisição da aprendizagem da leitura. O aluno aprende a ler através do agrupamento das sílabas (Mialaret, 1997).

Contudo, existem autores que defendem a junção do método sintético com o método analítico ou global, criando o método misto. Trata-se de aproveitar o melhor de cada método, como forma de promover aos alunos o sucesso da aprendizagem da leitura.

No entanto, é fundamental ter em conta ao facto de algumas crianças começarem a saber ler mesmo antes da entrada no 1.º ano do ensino básico, tal como foi constatado na sala de 1.º ano onde decorreu a prática educativa.

A leitura precoce pode-se tornar por vezes num entrave na adaptação escolar, correndo o risco de ficarem de “parte”, uma vez que “já sabem ler”. Mialaret (1997), faz referência justamente a este tipo de situações, visto que se estima, que “[...] por volta dos 6 anos que a maioria das crianças está preparada para aprender a ler [...]” (Mialaret, 1997:48).

2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo consta o tipo de estudo realizado, os sujeitos que o envolvem e por fim, os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados os quais foram necessário recorrer.

Inicialmente, importa referir que para se compreender de que forma e qual o meio mais eficaz e adequado a obter a informação aspirada e, desta forma, apropria-la às metodologias de investigação. Quivy e Campenhoudt (1998), referem que para se proceder a uma investigação, torna-se fundamental a utilização de técnicas essenciais, que vão permitir “[...] explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de reflectir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (Quivy e Campenhoudt, 1998:50).

Os profissionais de educação devem adotar uma atitude de investigação no que ao seu próprio ensino concerne. Stenhouse 1975 (cit. Alarcão, 2001:17), menciona que o profissional de educação deve conter “[...] uma predisposição para examinar a sua prática de uma forma critica e sistemática”.

2.1. Tipo de estudo

A investigação educacional acarreta diferentes possibilidades e opções metodológicas, dependendo da natureza do problema a estudar.

Desta forma, a metodologia de investigação que se considerou pertinente seguir, foi a qualitativa, uma vez que é através dela que conseguimos perceber os processos e os produtos do estudo realizado.

A abordagem do carácter do estudo é referida por Bogdan e Biklen 1994 (cit, Craveiro, 2007:203), sendo uma abordagem que “[...] permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto”. Neste segmento, Sousa (2009:31), refere que os investigadores devem “[...] compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções”.

Deste modo, em ambos os contextos de EPE e CEB, optamos por uma investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1994:266), subdividem a investigação qualitativa em investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação. Contudo, este estudo enquadra-se na investigação pedagógica, pois

“[...] o investigador é um praticante (professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização” (Bogdan e Biklen, 1994:266).

É imprescindível que o educador/professor questione tanto as práticas educativas, como os contextos educativos de aprendizagem. A prática destes não é dado concluído, está numa constante evolução e em busca de um melhor conhecimento.

2.2. Participantes do estudo

Os participantes envolvidos no estudo formam um grupo composto por vinte e uma crianças, com 4 anos de idade e vinte e cinco alunos do 1.º ano, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

Para além do grupo de crianças de alunos, contamos com a participação da educadora e da professora cooperantes, o par pedagógicos no contexto de 1.º CEB, diretores, professores e auxiliares educativos, bem como os pais/familiares das crianças. Estes últimos tiveram um papel ativo na concretização dos dois mini projetos lúdicos, construção do livro de poemas “Caixinha de Poemas” e no “Castelo” no EPE e no 1.º CEB, no almoço e feira de Natal.

2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

Durante a realização dos estágios, foi pertinente a utilização de algumas técnicas, como a observação e a análise documental. Estas técnicas, tornaram-se essenciais, pois permitiram entender os contextos de estágio e, desta forma, intervir de acordo com as necessidades.

Neste sentido, os instrumentos e técnicas de investigação utilizados foram a análise documental, o registo fotográfico, o portfólio da criança e o reflexivo, assim como as avaliações, reflexões e planificações semanais. Foram também utilizadas a observação participante, instrumentos de avaliação das aprendizagens, bem como os registos de observação, nomeadamente, as listas de verificação ou de controlo, incidentes críticos, descrições diárias, amostragens temporais e amostragens de acontecimentos, que permitiram compreender dados relevantes.

A análise documental, segundo Sousa (2009:88), incide no “[...] procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente”. A análise de documentos, foi uma técnica utilizada para analisar os documentos de autonomia e gestão das instituições, que possibilitaram um conhecimento mais coeso, não descurando os pressupostos teóricos referentes à prática educativa.

No que concerne ao registo fotográfico, “[...] a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”, (Bogdan e Biklen 1994:183), uma vez que permite à criança/aluno a possibilidade de comentar a sua ação. Esta prática está intimamente ligada ao portfólio da criança.

Para além dos registos fotográficos, o portfólio da criança permite

[...] «reviver» e documentar experiências, serve de suporte para a discussão das aprendizagens e constitui um processo partilhado entre crianças, educadores, pais e outros intervenientes educativos. Ele é assim construído para dar sentido ao trabalho da criança, para conversar sobre ele, estabelecer pistas para intervenções futuras e motivar a criança para aprender através da reflexão e da auto-avaliação (Santos e Silva [S/D:76]), (ver anexo 1).

O portfólio reflexivo, funciona “[...] como instrumento construtor do saber por parte dos alunos e revelador das suas competências pessoais e profissionais” (Marques *et al.*, 2007:1299).

As avaliações, reflexões e planificações semanais, assumem um papel preponderante, uma vez que permitiram repensar a forma e atitudes desempenhadas. As avaliações e reflexões semanais, possibilitaram uma reflexão sobre a forma como atuávamos nas atividades propostas e uma análise aos comportamentos e atitudes demonstradas pelas crianças do grupo e da turma (ver anexo 2).

Parente (2002:187), define as listas de verificação ou de controlo como “[...] listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas”. Uma vez que estas listas de verificação ou de controlo eram de fácil preenchimento, a sua utilização foi imprescindível e bastante utilitária na análise da qualidade das áreas, no que concerne aos materiais existentes ou carência deles (ver anexo 3).

Os registos de incidentes críticos, segundo Parente (2002:180), “[...] são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”. Os registos de incidentes críticos realizados, culminam com a observação das brincadeiras ou atividades realizadas. Estes registos, foram selecionados de forma a serem colocados em prática em possíveis intervenções (ver anexo 4 e 5).

As descrições diárias permitiam “[...] documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Parente, 2002:180), (ver anexo 6).

As amostragens temporais permitem comparar ações em diferentes intervalos de tempo e, no final obter comparações de informações. Desta forma, Parente (2002:185), refere que a “[...] a observação de um comportamento específico de uma criança ou grupo e o registo da presença ou ausência desse comportamento durante intervalos de tempo de tamanho uniforme” (ver anexo 7).

Por fim, as amostragens de acontecimentos permitem ao observador focalizar “[...] a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos” (Parente 2002:185), o objetivo desta amostragem “[...] é identificar as causas e/ou resultados de certos comportamentos” (ver anexo 8).

3 - INTERVENÇÃO

3.1. Caracterização da valência de estágio

3.1.1. Caracterização das instituições de estágio e a sua análise comparativa

O contexto organizacional de cada instituição, confere características próprias face à intervenção do profissional de educação, uma vez que este terá de se adaptar ao meio em que está inserido. Desta forma, torna-se crucial que a instituição de ensino exerça a sua autonomia e possua uma identidade própria, que lhe foi confinada no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Para isso é fundamental ter em conta o meio e encontrar alicerces capazes de atuar face ao mesmo.

O estágio em EPE, teve lugar num estabelecimento reconhecido como Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.). Esta instituição abarca as valências de Creche, Jardim-de-Infância e o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo (PE) do estabelecimento “[...] deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções [...]” (Ministério da Educação, 1997:43). Esta instituição de ensino baseia-se nos pressupostos de que “[...] educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança [...]” (Projecto Educativo, 2010-2013:13).

Assim, o estabelecimento de ensino pretende oferecer às crianças as condições necessárias para que as aprendizagens ocorram tanto por via das brincadeiras, como de situações pedagógicas intencionais ou de aprendizagens orientadas pelos profissionais de educação. Este processo de educação visa auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, de forma a contribuir para a formação de crianças saudáveis e felizes.

O Regulamento Interno (RI) da instituição aclara que o “[...] regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Projecto Educativo, 2010-2013:19).

Como forma de dar resposta às regras estipuladas pelo PE e pelo RI, surge o Plano Anual de Atividades (PAA). Este último, estará em concordância com o disposto no PE e RI. O PAA apresenta-se como um documento definidor das atividades a desenvolver no decorrer do ano letivo e nele, concernem os seus objetivos, os meios envolvidos, o espaço e o tempo de realização, assim como a avaliação.

No que respeita aos recursos educativos, estes influenciam no processo da missão educativa, uma vez que é através deles que essa missão realiza o seu comprimento de saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Quanto aos recursos humanos, a gestão da instituição está a cargo de uma Direção, constituída por cinco elementos, sendo eles, um presidente e um vice-presidente, um tesoureiro e dois secretários. A restante equipa é constituída por cinco educadoras de infância e um professor no CATL, quando ao pessoal não docente, apresenta dez elementos; administrativo, portaria e cozinha, um elemento em cada; auxiliares conta com dois elementos.

No que confina às instalações, verificou-se que a instituição é composta por três edifícios independentes ao ensino do pré-escolar, CATL e Administração. Um segundo edifício está ao abrigo dos serviços de restauração e lavandaria, já o terceiro destina-se à valência de Creche. Foi verificado que todos possuíam espaços amplos e bem iluminados e apresentam-se equipados com material didático adequado às necessidades das crianças e em bom estado de conservação. O estabelecimento de ensino na EPE possuía material e espaço adequado para as atividades extra curriculares, assim como, para atividades de expressão motora.

Relativamente ao espaço exterior, este estava dividido em dois recreios. Um desses espaços era composto através de relvado e está localizado junto ao edifício da creche. Já o outro, é onde se localiza o equipamento de parque infantil, que se destina às crianças do Pré-Escolar e às do CATL e, situa-se junto ao edifício principal.

Quanto ao estágio em 1.º CEB, este teve lugar numa escola da rede pública, inserida num agrupamento de escolas. Desta forma, é premente perceber o que é e o que se pretende com agrupamento de escolas. Conforme consta no Artigo 6º do Decreto-Lei nº 75/2008, este define o agrupamento de escolas como “uma unidade

organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino [...]” (M.E. - Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril, Cap. I, Secção II, Art. 6º).

Este agrupamento é composto por quatro estabelecimentos de ensino, nomeadamente, uma escola básica do 2.º e 3.º CEB; sendo esta sede do agrupamento e três escolas do 1.º CEB, abrangendo duas delas, a valência de Jardim-de-Infância. A escola na qual foi desenvolvida a prática educativa, suportava as valências de EPE e 1.º CEB.

No que confina à caracterização do meio envolvente à escola, esta dispõe de uma vasta disposição de empresas e instituições industriais, comerciais, lazer, saúde e ensino.

O espaço físico, caracteriza-se por um só piso composto por doze salas de aula distribuídas por dois amplos corredores que dão acesso às casas de banho, à biblioteca, ao refeitório e aos gabinetes. “Estes incluem a sala da coordenadora, a sala de atendimento aos alunos com NEE, a sala de professores, a reprografia e um gabinete de trabalho” (Projeto Educativo 2010 – 2014: 17).

No que diz respeito à parte exterior, esta possui áreas ajardinadas, bebedouros, bem como um campo vedado destinado à prática de futebol e basquetebol. Contém também uma zona de parque destinada ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.

O PE é um documento que visa conferir autonomia às escolas, tal como refere o Decreto-Lei n.º 43/89, Cap I, Art. 2º de 3 de fevereiro. Este destaca por autonomia da escola a “capacidade de elaborar a realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com participação de todos os intervenientes no processo educativo [...]”. Este documento

consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa [...] (M.E. - Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Cap. III, Art 9º).

Através da análise do PE (2010-2014), constatamos que o agrupamento de escolas preocupa-se em responder às necessidades das populações

[...] assumir a sua condição de espaços de saber, de fonte principal para a transmissão de conhecimentos e aquisição de competências, de definir valores axiológicos tendentes a formar e a informar para a cidadania, com exame crítico e espírito participativo, de promover a interação com a sociedade [...] (Projeto Educativo, 2010- 2014:4).

É de extrema importância a preocupação que o agrupamento demonstra, na medida em que as crianças se estão a formar não só a nível académico, mas também enquanto pessoas, membros integrantes de uma sociedade.

O PE salienta a importância da função socializadora que a escola, por vezes sente que se torna numa tarefa dificultada “pelas barreiras físicas e intelectuais, pela carência de afectos, pela insegurança e até por alguma falta de acompanhamento familiar” (Projeto Educativo, 2010-2014:40).

É importante que cada estabelecimento crie o seu próprio RI. O RI é um instrumento crucial em qualquer estabelecimento de ensino, pois nele visam um conjunto de regras que ajudam a regulamentar o funcionamento da escola e garante a participação de todos os elementos da Comunidade Educativa. Costa (1992:31), refere que “[...] para o seu correcto funcionamento, a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo”.

O PAA inclui atividades de carácter institucional, comunitário, festivo e lúdico. Umas terão lugar na instituição e contribuirão para estabelecer e/ou fortalecer as relações existentes entre os membros, enquanto, outras terão como principal objetivo as interações com o exterior e com a comunidade envolvente. No entanto, este PAA não nos foi possível consultar, visto que ainda se encontrava em fase de construção.

Relativamente ao Plano de Turma (PT), este também não nos foi facultado, lembramos contudo que se tratava de uma turma do 1.º ano de escolaridade no início do ano letivo, precisando a professora de algum tempo para conhecer os alunos. No entanto, é de realçar que este é um instrumento fundamental, pois permite conhecer em concreto a realidade da turma, possibilitando modelar o currículo e adequando-o de forma intencional às necessidades dos alunos, com vista ao enriquecimento das aprendizagens.

Realizando uma análise comparativa das instituições em que decorreram os estágios, podemos verificar que o estágio em EPE, teve lugar numa IPSS, já o estágio em 1.º CEB, ocorreu numa instituição da rede pública.

Verificamos que de um modo geral as duas instituições se regem por princípios e valores fundamentais, na medida em que ambas apostavam na formação de discentes ativos e críticos perante a sociedade que nos deparamos.

Relativamente ao espaço físico das duas instituições, estas apresentavam-se num bom estado de conservação. A segunda tinha sofrido obras recentemente, o que permitiu um melhor funcionamento na realização das atividades.

No estágio em contexto de EPE, a realização das planificações era elaborada de acordo com as necessidades e interesses das crianças, sendo esta planificação mais flexível. Já no estágio do 1.º CEB, as planificações eram realizadas mensalmente, uma vez que esta instituição se encontrava inserida num agrupamento e eram os professores titulares de cada ano de escolaridade que as realizavam em conjunto e desta forma, as planificações semanais ficavam um pouco condicionadas ao que tinha sido previamente estabelecido.

De salientar, que no período em que decorreu o estágio, nomeadamente, nos dias de intervenção da prática profissionalizante, as planificações eram da responsabilidade das estagiárias conjuntamente com as Professoras Cooperantes e as Supervisoras da ESEPF.

3.1.2. Análise comparativa da caracterização dos diferentes grupos

A caracterização dos grupos surge como ponto de partida para a necessidade de estimular o desenvolvimento global das crianças, desta forma, torna-se indispensável conhecer o grupo em diferentes domínios do desenvolvimento, mormente, no domínio do cognitivo, da linguagem, sócio afetivo e psicomotor. Assim, torna-se importante não descurar nenhum destes quatro domínios de desenvolvimento e, estes devem ser desenvolvidos de forma coerente e absoluta.

Ao tirar partido do conhecimento do grupo, permite agir de forma adequada às necessidades e interesses deste, assim como de cada um individualmente, para planificar de forma mais eficaz, promovendo atividades significativas e diferenciadas (ver anexo 9). Tal como refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997:25), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”.

O grupo de crianças situava-se na faixa etária dos 4 anos, e era composto por vinte e uma crianças, nomeadamente, dez do sexo masculino e os restantes onze do sexo feminino. Das vinte e uma crianças que constituem a sala dos 4 anos, sete ingressaram pela primeira vez no jardim-de-infância (ver anexo 10). Já o estágio do 1.º CEB, decorreu com uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por vinte cinco

alunos, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Nomeadamente dezanove do sexo masculino e as restantes seis do sexo feminino. Os dois alunos de 7 anos de idade, estavam pela segunda vez no 1.º ano, devido a retenções por falta de assiduidade. “No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas [...]”, (Despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro).

Piaget (*in Papalia et al.*, 2001) refere como estado pré-operatório a faixa etária compreendida entre os 2 e os 7 anos de idade.

Relativamente ao contexto do EPE, era um grupo bastante heterogéneo ao nível do desenvolvimento global, ou seja, existia uma certa discrepância nas idades de algumas crianças, o que nesta fase se tornava bastante significativo.

É de salientar que o grupo se revelava bastante interessado nas atividades orientadas, era capaz de permanecer sentado e em silêncio para colaborar nas atividades desenvolvidas.

As crianças já eram capazes de arrumar o material que utilizavam para brincar sem necessitarem do auxílio de um adulto. Denotou-se portanto, que era um grupo autónomo e capaz de se desenvencilhar das situações que sentiam mais dificuldade em solucioná-las, é portanto ao nível sócio afetivo um grupo que coopera e ajudam-se uns aos outros quando estas dificuldades possam ser sentidas. No que concerne ao 1.º CEB, era uma turma homogénea e empenhada nas atividades que desenvolvia. Esta turma era autónoma e capaz de solucionarem algumas das situações que nutrissem mais carência.

No que diz respeito ao nível cognitivo, no EPE o real do imaginário era muitas vezes distinguido, no entanto, foi verificado numa atividade o contrário, o adulto criou vida a um livro e eles entraram no jogo de faz-de-conta, achando que se tocassem no livro, este formava novas cores (ver anexo 11). O jogo simbólico permite às crianças expandirem várias aptidões e possibilitarem desenvolver e adquirir diversas aprendizagens, visto que “[...] as crianças são claramente motivadas pelo brincar” (Moyles, 2002:165). No 1.º CEB, esta dificuldade já se encontrava ultrapassada, não se registando nenhum caso em que se pudesse presenciar a uma opinião contrária.

Algo que não foi verificado na EPE, foi o “egoísmo” na partilha de materiais/brinquedos, assim como com os pertences trazidos de casa para brincarem no recreio. Este facto não era verificado, uma vez que era fomentado que deveriam partilhar com os outros colegas. Contrariamente, no 1.º CEB ainda era perceptível algum egoísmo em alguns alunos, quer na partilha de materiais, mas também em

trabalhos de grupo/pares, em que não sabiam como auxiliar os colegas, nem tão pouco partilhar as informações recolhidas, por vezes era preciso o auxílio da professora cooperante e/ou das estagiárias.

O animismo também foi uma característica verificada no grupo de EPE, uma vez que enquanto brincavam atribuíam vida a objetos inanimados. No 1.º CEB, também se poderia verificar no recreio em algumas brincadeiras principalmente no sexo feminino. Tal como refere Piaget (*in Papalia et al.*, 2001:317), “[...] é a tendência para atribuir vida a objectos inanimados”.

Verificou-se que o grupo de EPE já possuía regras interiorizadas, mas as quais por vezes não as cumpriam na totalidade, sendo que necessitavam que estas fossem um pouco lembradas (ver anexo 12). Já no 1.º CEB, destacam-se em alguns casos a ausência de regras de estar numa sala de aula, quando já trabalhadas (ver anexo 13 e anexo 14).

No que respeita ao domínio linguístico nos dois grupos, foi verificado que para pedirem alguma coisa poucas vezes utilizavam, como a palavra por favor e no final o agradecimento, era preciso reforçar sempre essas ideias.

As crianças, nestas idades já conseguem estabelecer um diálogo, ou seja, estabelecer um discurso social. Em EPE, verificou-se uma maior dificuldade na articulação das palavras, dificultando desta forma a comunicação. Mas, nos dois níveis de ensino, na sua grande maioria, as crianças/alunos apresentavam uma boa dicção e articulação das palavras.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças nesta fase “[...] tornam-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas – e retiram muito prazer do facto de experimentarem o corpo aprender novas competências [...]” (*Papalia et al.*, 2001:403). O grupo de crianças de EPE, apresentava-se bastante enérgico, carecendo de momentos em que pudessem libertar todas as energias brincando livremente no parque, correndo e saltando. A turma do 1.º ano carecia igualmente desses momentos de recreio para libertarem todas as energias brincando.

3.1.3. Análise comparativa da caracterização do ambiente educativo nos diferentes contextos de estágio

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue

sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997:37). Oliveira-Formosinho, refere que

[...] o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. (...) seja aberto às vivências e interesses das criança e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011:11).

Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de actividades para permitir diferentes aprendizagens curriculares. [...] esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 1996:67).

A sala da EPE dispunha de diferentes áreas divididas da seguinte forma: a área da casinha, a biblioteca, a área da plástica, dos jogos e construções e por fim, a área da garagem. Oliveira-Formosinho (1996:67), considera que a “sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiencia dessa pluralidade”.

A sala não tem de obedecer a uma ordem, ela está disposta consoante as necessidades das crianças e deve ser remodelada sempre que essas necessidades se façam sentir. A organização da sala deve estar em consonância com o grupo de crianças. Tal como menciona Oliveira-Formosinho (1996:68), “a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização”.

Para Spodek (1998), sala deve ser um espaço bem iluminado, assim como ventilado, ou aquecido (quando a temperatura assim o exigir). Dentro da sala deve conter água disponível, o material/mobiliário deve ser seguro e estar ao alcance das crianças. Os trabalhos das crianças devem estar afixados e as áreas barulhentas devem estar separadas das áreas silenciosas. Na sala da EPE, não exista uma fonte de água para ser utilizada de imediato, a mais próxima era mesmo na casa de banho das crianças. No que se refere às áreas barulhentas estarem mais separadas das áreas silenciosas, isso não foi verificado, existiam áreas silenciosas, como a biblioteca, que se encontrava muito próxima da área da garagem, onde existia sempre barulho.

No que concerne às áreas e seus materiais, a área da casinha é a área com maiores dimensões e a mais procurada. Esta oferece um grande número de experiências possíveis, uma vez que lá se encontram diversos materiais.

A biblioteca faz traseiras com a área da casinha e frente com a área da garagem, desta forma, penso que não está bem posicionada. Por sua vez, ainda se

encontra uma mesa e as respectivas cadeiras da área da pintura ao lado, o que cria vários focos de distração para uma área tão silenciosa como deve ser a biblioteca. Esta biblioteca encontrava-se apetrechada de alguns livros que são do interesse das crianças, contudo, pensamos que deveriam existir a meio do ano novos livros para diversificar e criar um maior interesse nas crianças em passarem pela área da biblioteca. Normalmente, as crianças que frequentavam a área da biblioteca, utilizam-na para fazerem pequenas dramatizações com os fantoches que lá se encontravam. Esta área não é frequentada sistematicamente pelo que foi observado (ver anexo 15).

Na área da pintura encontravam-se ao dispor das crianças folhas de papel, colas, tesouras, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, borrachas e papeis para fazerem colagens. Assim como, um cavalete com tintas e pinceis. Alguns destes materiais encontram-se etiquetados com o nome do conteúdo e a respetiva imagem para que todas as crianças soubessem o que se encontram nas caixas e se começassem a familiarizar com os nomes dos materiais (ver anexo 16).

A área dos jogos e construções, confere às crianças uma diversidade de jogos. Esta área estava bem organizada e de fácil acesso a todas as crianças. Os jogos estavam organizados com etiquetas de diferentes cores, onde as mesmas cores das etiquetas estavam coladas nas prateleiras, para permitir um fácil acesso e arrumação às crianças, sem necessitarem do auxílio de um adulto. Era uma área bastante popular na sala, uma vez que as crianças apreciavam os jogos e as construções, visto que podiam jogar e construir sozinhos e em conjunto com os outros colegas da sala.

Por fim, na garagem, existiam vários carros, de vários tamanhos e diferentes tipos. O que permitia proporcionar atividades de faz de conta.

Já no 1.º CEB a organização do espaço e dos materiais, destaca-se de uma forma diferente da EPE, uma vez que Serra (2004:110), refere que “[...] não existem normalmente, brinquedos expostos, as crianças tornam-se mais individualistas, dado que cada uma tem o seu material e não existe uma atmosfera propícia ao diálogo [...]”, apenas se espera que o diálogo aconteça com o professor e com o colega que se encontra mais próximo.

Esta disposição do espaço e dos materiais, por vezes pode influenciar a forma como os discentes se relacionam uns com os outros e até o que aprendem (Arends, 2008). Assim, torna-se preponderante estar atento a toda esta organização de forma a ajustar às necessidades dos discentes o ambiente educativo mais favorável.

O espaço onde decorreu o estágio em 1.º CEB, destacava-se por uma sala ampla, onde as mesas se encontravam dispostas em “u”, mas com mais duas filas de

mesas pelo meio do formato “u”, de modo a facilitar o livre acesso da professora cooperante e estagiárias indo de encontro ao auxílio dos alunos nas atividades que se encontravam a desenvolver (ver anexo 17 – planta da sala do 1.º CEB).

Este espaço encontrava-se devidamente iluminado, visto que possuía janelas no decorrer de uma ampla parede. Quando a iluminação natural não era suficiente, recorria-se à iluminação artificial que a sala possuía.

Relativamente às condições de temperatura, a sala no inverno encontrava-se devidamente aquecida, com o recurso ao aquecimento já existente na sala, já no verão a abertura das janelas por si só, já permitia que o ar fresco circulasse em toda a sala.

Os alunos encontravam-se dispostos nas mesas, alguns por iniciativa própria no início do ano letivo e que ainda resultava esta combinação, outros por decisão da professora cooperante e outros por sugestão das estagiárias, de forma a colocar os alunos mais agitados com os mais calmos, para que se distraíssem o menos possível. Também se torna fundamental promover o espírito de entreajuda, dispondo os alunos que apresentavam mais facilidades na aquisição dos conteúdos, com aqueles que apresentavam algumas dificuldade.

Na sala encontrava-se ao dispor um quadro preto, que permitia uma maior atenção da turma na execução de atividades.

O espaço carece de especial atenção, este “[...] é um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens [...]” (Sanches, 2001:76). Nesta sala existia um armário para se guardarem os livros e cadernos dos discentes, de forma a não ficarem empilhados e a ocupar espaço nas mesas, possibilitando uma maior organização da sala de aula. Estes materiais estavam arrumados de forma a qualquer aluno os conseguir alcançar sempre que necessário e sem o recurso ao auxílio de um adulto.

Na parede contrária aos focos luminosos naturais, encontrava-se um *placard* para afixar os trabalhos elaborados pelos discentes que serviam como uma fonte de motivação, visto que todos queriam que os seus trabalhos fossem expostos no placard da sala.

3.1.4. Análise comparativa da caracterização das famílias nos diferentes contextos de estágio

A participação das famílias no processo educativo dos discentes, torna-se numa mais-valia, pois possibilita ao docente conhecer melhor o grupo/turma, assim como cada aluno individualmente. Esta participação é encarada como imprescindível, quando se pretende que no jardim-de-infância e na escola não se desempenhe apenas a função de transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento das crianças em todos os domínios.

“A lógica dos direitos da criança privilegia no processo educativo os pais que são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e os principais interessados no seu bem-estar” (Projeto Curricular da sala dos 4 anos, 2012/2013:3). Para que a interação entre a família e a escola seja maior, devemos criar formas de envolvê-la no processo educativo e, para isso, é necessário conhecermos minimamente as famílias com que lidamos.

Através do Projeto Curricular da sala dos 4 anos (2012/2013), podemos verificar através do gráfico 3 (ver anexo 18), que o número de crianças com e sem irmãos é quase o mesmo, ou seja, existem dez crianças sem irmãos e onze crianças com irmãos.

No que diz respeito ao número de crianças com pais separados, o número não é assim tão significativo, existem apenas cinco crianças com pais separados (ver anexo 19).

No que concerne às idades das mães das crianças, verificou-se que as idades estão compreendidas entre os 25 e os 44 anos (ver anexo 20). Já no que confina às idades dos pais, verificamos que a maior parte dos pais destas crianças, apresentavam idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade (ver anexo 21).

Relativamente ao nível de habilitações dos pais, podemos constatar que tanto da mãe, como do pai das crianças, o nível de habilitações literárias, refere-se ao Ensino Secundário, mas, é de realçar, que o nível de licenciados também é significativo (ver anexo 22).

Por fim, considerou-se pertinente perceber como se encontrava a empregabilidade dos pais das crianças, percebendo qual o setor de atividade profissional. Desta forma, constatou-se que o grande número dos pais das crianças se encontra no setor terciário, ou seja, os setores como os serviços, que envolvem a

comercialização de produtos em geral e a oferta de serviços comerciais, pessoais ou comunitários a terceiros (ver anexo 23).

Através da análise das fichas de anamnese do 1.º CEB, foi possível conhecer um pouco como eram constituídas as famílias destes alunos e de que forma nos poderiam proporcionar uma melhor prática educativa nos discentes. Assim, foi possível verificar que o número de alunos com irmãos, é superior ao número de alunos sem irmãos (ver anexo 24).

Quanto ao número de alunos com pais separados, verificou-se que não era um número significativo, em vinte cinco alunos, apenas cinco tinham os pais separados (ver anexo 25).

Relativamente às idades das mães dos alunos, constatou-se que as idades estavam compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade (ver anexo 26), já as idades dos pais, encontravam-se também entre os 35 e os 39 anos na sua grande maioria (ver anexo 27).

No que diz respeito ao nível de habilitações quer do pai, quer da mãe, a sua maioria refere-se ao Ensino Secundário, porém, o nível de Licenciaturas também se revelou bastante significativo (ver anexo 28).

Por fim, e tal como em EPE, considerou-se pertinente apurar como se deparava a empregabilidade dos pais dos alunos, e verificou-se que também apresentavam um número bastante significativo, no que concerne ao setor terciário, correspondente ao setor dos serviços (ver anexo 29).

3.2. Intervenção Educativa nos diferentes contextos de estágio

O educador/professor desempenha um papel fundamental na vida das crianças. Este deve ter a noção de que para as crianças progredirem e desta forma conseguirem alargar os seus saberes, encontra-se nele próprio essa função. Tal como confina Serra (2004), quer que entenda que é partindo do que as crianças sabem e através do seu desenvolvimento, que o docente regula as práticas educativas.

Em seguida, serão apresentadas algumas evidências sobre a forma como decorreu a intervenção educativa. Numa sequência coerente, estão demonstrados o que foi desenvolvido sobre o observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

3.2.1. Observar/preparar

Para os dois níveis de ensino, a observação tornou-se numa prática constante e fundamental ao longo de toda a intervenção da estagiária. O recurso à observação deve fazer parte integrante do dia-a-dia de qualquer educador/professor, pois através dela é possível conhecer o grupo/turma e a cada um individualmente. Através da observação, é possível obter informações das dificuldades e progressos de cada criança/aluno individualmente.

No decorrer desta experiência foram utilizados alguns instrumentos que permitiram uma observação mais precisa à estagiária. Desta forma, recorreu-se aos registos de incidentes críticos, amostragens temporais, listas de verificação ou de controlo, registos fotográficos e grelhas de avaliação.

Para a realização de um diagnóstico, o educador observa para planificar e posteriormente intervir e avaliar no compasso final a sua intervenção educativa. As OCEPE, também definem que a intervenção educativa decorre do “[...] processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo Educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997:14).

A observação torna-se num ato imprescindível para qualquer educador no processo educativo, Rigolet (1998:37); caracteriza a observação como “[...] não é só ver. É pôr os cinco sentidos em acção”. Não são só “[...] os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras “informações” da criança”. É através da observação que “[...] podemos extrair abundante informação sobre como são os nossos alunos” (Zabalza, 2000:67). A observação faz parte integrante da avaliação educacional, uma vez que esta possibilita o método mais utilizado e compensador “[...] para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Parente, 2002:169).

A mesma autora, refere que a observação permite “[...] obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças”. No mesmo seguimento, a observação possibilita-nos “[...] obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”(Parente, 2002:169).

A observação desempenha um papel preponderante no que concerne à planificação, uma vez que é a partir da observação que se planifica de acordo com as

necessidades e interesses do grupo de crianças e, desta forma proporcionar-lhes atividades significativas.

No início do estágio o observar, tornou-se um pouco complexo. Isto porque as situações eram tais, que se tornou complicado filtrar as inúmeras situações que iam ocorrendo. Mas, com o suceder do estágio, as observações procuradas, visavam uma intencionalidade significativa.

A observação em contexto da EPE é realizada desde o primeiro dia de prática, uma vez que é importante apurar a área/domínio de desenvolvimento que se quer observar. O contexto e o objetivo de uma observação é que vão determinar o método escolhido para a necessidade em questão. Desta forma, os instrumentos e técnicas de observação utilizados foram: os registos de incidentes críticos (ver anexo 30), amostragens temporais (ver anexo 31) e listas de verificação ou de controlo sobre os materiais das diferentes áreas. Através da realização destes registos, foi possibilitada a recolha de características referentes ao ambiente educativo, como do grupo de crianças.

Constatou-se que esta prática, de observação, exige tempo e treino. Os vários tipos de observação utilizados durante toda a prática, permitiram identificar com objetividade, problemas e colocar hipóteses, acerca dos comportamentos e acontecimentos que coincidiram em registos e conclusões da observação e, conseqüentemente, a avaliação.

Relativamente ao 1.º CEB, a observação também foi uma prática recorrente, tal como na EPE. Através dela tornou-se possível conhecer cada aluno, as suas limitações e capacidades nas diferentes áreas curriculares, para auxiliar e ajudar os alunos nas tarefas que nutrissem mais dificuldades e principalmente, encorajá-los de que são capazes de ultrapassar essas limitações.

As reflexões/avaliações realizadas semanalmente, divulgavam as dificuldades e necessidades da turma, assim como possibilitaram perceber os progressos e conquistas no processo de ensino-aprendizagem (ver anexo 32).

A observação não só permitiu conhecer o grupo/turma e casa criança/aluno individualmente, como também possibilitou observar e conhecer o espaço sala e as rotinas.

A observação considera-se uma prática fundamental para o professor, visto que possibilita ter a perceção das dificuldades dos discentes e posteriormente intervir de acordo com as mesmas.

Através da observação, foi possível perceber de que forma a professora cooperante atuava, como conduzia determinadas situações e que estratégias eram colocadas em prática, para tê-las em conta em futuras intervenções.

3.2.2. Planear/Planificar

Planificar tornou-se fundamental nas duas valências, uma vez que permitiu dar sentido e direção à prática profissional do educador/professor. O ato de planificar torna-se um método fundamental na prática educativa. A planificação surge como uma estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar.

Para a execução das planificações em ambas as valências, careceu-se do recurso a documentos oficiais facilitadores de regulação, nomeadamente, as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Já para o 1.º CEB, as planificações foram sustentadas com o recurso à Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB, os programas específicos de Português e Matemática e as Metas Curriculares do 1.º CEB.

Nas duas valências as planificações eram realizadas semanalmente, tendo em conta as necessidades do grupo/turma, e que cada discente é único e com diferentes ritmos de aprendizagem.

Na EPE, a planificação realizada era semanal e era elaborada em rede, o que permitia uma leitura rápida de todo o trabalho desenvolvido. Nesta planificação em rede apenas continha as atividades a serem realizadas, assim como, as áreas de conteúdos (ver anexo 33). Desta forma, surge a necessidade de uma outra planificação que descreva o tipo de conteúdos, atividades a serem realizadas, ou seja, a planificação em grelha (ver anexo 34).

A planificação semanal, era elaborada com a intenção de responder às necessidades do grupo de crianças e tendo em atenção que cada criança é única e sustenta diferentes ritmos de aprendizagem. Tal como refere Estanqueiro (2010:12), “[...] os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos”.

A planificação semanal era realizada pela estagiária, em consonância com a educadora cooperante, para que as duas em conjunto refletissem sobre as intenções pedagógicas e adequá-la aos interesses e necessidades do grupo.

A organização das atividades dos projetos foi realizada a curto e a médio prazo. Estas iam sendo reformuladas consoante as sugestões relatadas pelo grupo de

crianças. Os projetos realizados serviram para possibilitar às crianças uma aprendizagem integrada, uma vez que foram englobadas diversas áreas de conteúdo.

Embora as planificações semanais não fossem elaboradas com as crianças, estas tinham um papel ativo na tomada de decisões sobre o que realizar para os projetos. Desta forma, e todos em conjunto criámos teias de ideias sobre o que queríamos realizar no projeto da construção do livro de poemas e no projeto do castelo (ver anexo 35). Estes projetos lúdicos surgiram pelo interesse das crianças e, desta forma a estagiária considerou esses mesmos interesses para assim criarem-se os projetos ambicionados.

No estágio do 1.º CEB, a planificação também era realizada semanalmente, no entanto, a planificação no 1.º CEB, era realizada sobre o formato de grelha (ver anexo 36). Na planificação constavam os objetivos, os conteúdos, as estratégias utilizadas e a operacionalização que permitia saber detalhadamente cada atividade a ser desenvolvida, assim como os recursos a serem utilizados. Como a operacionalização era tão descritiva não possibilitava a existência de falhas, pois estavam nela implícitos todos os passos a dar.

A planificação era realizada com a colaboração da professora cooperante, que orientava as estagiárias no que respeitava aos conteúdos a abordar, tendo como base as planificações mensais realizadas no agrupamento, assim como os documentos oficiais que regulamentam a prática educativa. Tal como refere Zabalza (2000: 47), “[...] um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”.

A planificação em ambas as valências auxiliou a estagiária na sua prática, no entanto, esta no 1.º CEB não se mostrava flexível com tanta regularidade, comparativamente à da EPE, uma vez que se atuava em conformidade com o que existe estabelecido pela professora cooperante e pelo programa do ME, que direciona o trabalho do professor.

No 1.º CEB, a planificação era realizada tendo em conta o horário que a turma tinha de cumprir, onde estavam descritas as disciplinares a lecionar. Contudo, a determinada altura sentiu-se a necessidade de alterar a ordem de duas áreas, uma vez que a turma passaria quinzenalmente a usufruir do momento de dinamização da biblioteca, com a professora bibliotecária.

3.2.3. Agir/Intervir

Em virtude de uma intervenção direcionada no grupo/turma, o decorrer da prática educativa visou os interesses, motivações e curiosidades dos discentes. Assim, nesta fase é crucial que o profissional de educação tenha em consideração que a planificação e as estratégias traçadas, proporcionem aprendizagens significativas.

Durante a prática nos dois estágios, a preocupação com a escolha das estratégias tornou-se fundamental. No entanto, o estágio no 1.º CEB requereu uma dimensão discrepante, na medida em que se torna fundamental motivar os alunos para as matérias que se encontram contempladas no programa, nomeadamente a iniciação à leitura e à escrita.

Por vezes, as escolhas das estratégias ficam um tanto ou quanto condicionadas pelos conteúdos abordar. Desta forma, tornou-se preponderante que a estagiária recorre-se a estratégias selecionadas que despertassem o entusiasmo dos discente e se tornassem desafiantes na construção da aprendizagem e conhecimento dos alunos.

No estágio em EPE, o educador age de forma direcionada para o grupo, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Neste sentido, a estagiária procurou aperfeiçoar a sua intervenção de modo a promover aprendizagens significativas e adequadas para as crianças, cativando-as a serem cada vez mais competentes. Daí, juntamente com a educadora cooperante, planificar semanalmente atividades que permitissem proporcionar aprendizagens significativas ao grupo de crianças, pois “a qualidade das interações entre o educador e a criança são um factor crítico na eficácia das experiências de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009: 137).

Durante a prática educativa, foi pertinente entender as razões que levaram a agir de determinada forma. E assim, entender se a estagiária articulava a teoria com a prática, em busca de uma prática mais eficaz, tendo em consideração os saberes e capacidades das crianças para assim agir e progredirem. Roldão (2003:43), considera que devemos

[...] mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência.

Neste sentido, a utilização de estratégias diversificadas tornou-se uma constante.

O primeiro mini projeto surgiu através do livro do escritor João Manuel Ribeiro, intitulado por *Rondel de rimas para meninos e meninas*. Após a leitura de alguns poemas deste livro, foi levantada a questão pelo grupo, se seriam capazes de realizarem um livro de rimas. Conseguindo o primeiro poema e, posteriormente a sua ilustração, o grupo entusiasmou-se querendo elaborar um livro de poemas (ver anexo 37).

O grupo foi questionado sobre como é que podiam fazer o livro de poemas, manifestaram desde logo interesse em comunicar a todo o grupo o que sabiam. Foi denotar na realização da “chuva de ideias” que o grupo não tinha grandes conhecimentos sobre esta temática (ver anexo 38).

Em seguida, o grupo de crianças foi questionado sobre o que queria saber para o mini projeto. Surgiram ideias, das quais: como se constroem os poemas; como se montam os livros de poemas; o que são ilustrações; quem é o escritor João; e, queriam conhecer o escritor João, (ver anexo 39).

Na fase do lançamento do mini projeto, foi definido tudo o que era necessário para a construção do livro de poemas. As crianças consideraram que os pais também poderiam ajudar a fazer poemas em casa, desta forma, criando o envolvimento parental neste mini projeto (ver anexo 40).

Uma vez que o projeto era “Escola/Família unidos para educar” e que já vinham a dar continuidade ao mesmo do ano anterior, uma vez que o objetivo central pretendia dar a conhecer o trabalho pedagógico que realizavam e onde defendiam que o papel da família era fundamental, considerou-se pertinente que esta se envolvesse na realização dos poemas em consílio com as crianças.

Na fase da execução dos poemas, todos manifestavam a sua opinião dando ideias sobre que tema queriam abordar no poema. Para isso, começaram por pensar no título que queriam atribuir ao poema que em seguida iriam mencionar.

As ilustrações, eram realizadas após a conclusão do poema da semana. Estas eram primeiro pensadas por todos e verbalizadas, para em seguida, serem concretizadas ao lado do poema escrito pelo adulto. Um só poema tinha ilustrações de várias crianças (ver anexo 41).

Após a conclusão dos poemas e das respetivas ilustrações, elaborou-se a capa e a contracapa para o livro, assim como escreveram cada um o seu nome e desenharam-se, algo que já tinham verificado em outros livros (ver anexo 42).

Para a ilustração da capa e da contracapa decidiram fazer uma caixinha de onde saiam algumas das ilustrações que haviam elaborado para os poemas (ver anexo 43).

A divulgação do mini projeto, construção do livro de poemas – *Caixinha de Poemas*, deu início com a entrega dos convites às salas dos 3 e 5 anos da instituição (ver anexo 44).

A apresentação do mini projeto deu início com o grupo de crianças a explicar como tudo tinha decorrido no desenvolvimento do mini projeto. Explicaram o que tinham feito e como o tinham feito. Em seguida, foi visualizado um vídeo que revelava todo o processo das fases deste mini projeto, mas mais detalhadamente.

A execução deste mini projeto, permitiu que o grupo entendesse como se constroem poemas, assim como, o que são ilustrações e entenderam que cada livro tem um título e não um nome (ver anexo 45).

O segundo mini projeto desenvolvido surgiu através da leitura do livro *Pedro quer ver televisão*, onde no final era retratada a construção de um castelo, através de uma caixa de cartão. Kilpatrick (1998:139), refere que alguns

projectos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências. (...) Mas em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas. Uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas.

Após a leitura do livro, o grupo começou a manifestar que a estagiária poderia construir um castelo na sala com eles. Visto que o entusiasmo era tal, definimos que iríamos construir um castelo na sala, onde pudessem brincar dentro dele (ver anexo 46). Após a decisão de iniciarmos este mini projeto, o grupo foi questionado sobre que sabiam de castelos. Para ficarmos a entender mais concretamente quais as noções sobre esta temática, foi necessário criar um *brainstorming*, sobre o que sabiam (ver anexo 47).

Na primeira fase, definição da situação – problema, Munari, 1982:39 (*in* Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar 1998:139), refere que “[...] todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência”. Desta forma, questionadas as crianças sobre o que queriam saber para o projeto, surgiram diversificadas ideias, nomeadamente: de que eram feitos os castelos; a princesa tinha jogos e brinquedos; o que os castelos tinham lá dentro; qual o transporte utilizado; como é que guardavam a roupa e os sapatos; como é que guardavam as coroas; eles tinham relógios; como é

que o Castelo do Queijo é. E porque tem esse nome, tem lá queijo; tiravam a roupa e vestiam pijama; como se chama a cadeira onde se senta o rei e a rainha (ver anexo 48).

Na segunda fase, na planificação e lançamento do trabalho, as crianças foram questionadas sobre onde poderíamos pesquisar o que tencionavam saber, assim, foi sugerido pelas mesmas, que poderiam recorrer ao auxílio dos pais/familiares, criando desta forma, o envolvimento parental no mini projeto. Esta é uma forma dos pais/familiares, ficarem a par do que os filhos estão a desenvolver na escola.

Em seguida, o grupo foi questionado sobre o que queriam construir para o mini projeto do castelo, como o iríamos fazer e quem iria fazer o quê (ver anexo 49).

A terceira fase, a execução do mini projeto as crianças trouxeram de casa as respostas às questões levantadas, foram partilhadas em grande grupo, para que todos pudessem dar a sua opinião e confrontar com as pesquisas realizadas. No final, todos adquiriram os mesmos conhecimentos sobre esta temática.

Como uma das questões levantadas se prendia em saber como o Castelo do Queijo era, decidimos antes de iniciarmos a construção do castelo, visitar o castelo pretendido e perceber o porquê do seu nome. Deste modo, ficaram todos a conhecer um castelo e a perceber as características mais importantes.

No que concerne à construção dos materiais, começamos pela construção dos cavalos, as coras do rei e da rainha, a bandeira, dois escudos para os cavaleiros, as espadas, a arca/baú e o trono (anexo 50).

Faz “[...] parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros” (Qualidade e Projecto 1998:143). A divulgação deste mini projeto, deu início com a entrega dos pergaminhos, as cartas convocatórias que o cavaleiro, mais a princesa fizeram chegar às salas dos 3 e 5 anos. Quando estes entraram nas salas explicaram que aquele era o pergaminho que os convidava a irem visitar o seu castelo.

No dia da apresentação do castelo o grupo começou por referir todos os passos dados até chegarem ao produto final. Colocaram as questões que queriam ver esclarecidas no início do projeto, para perceberem se as outras crianças tinham ou não algumas informações sobre alguns dados da época medieval. Em seguida, foi visualizado um vídeo que mostrava detalhadamente todas as fases do projeto, e posteriormente todos brincaram dentro do castelo.

Por fim, a execução deste mini projeto, permitiu ao grupo ficar a entender alguns detalhes da época medieval e ficarem esclarecidas todas as questões levantadas ao longo do projeto. Quando foi apresentado todo o projeto, o grupo pôs à prova todos os novos conhecimentos adquiridos perante outro público que não o habitual à sua sala (ver anexo 51).

Relativamente ao estágio no 1.º CEB, também foram realizadas diferentes aprendizagens, relativas aos conteúdos a lecionar. Tentou-se que fossem usadas a maior parte das vezes formas e estratégias diversificadas ao abordar os conteúdos, uma vez que retém a atenção e desperta o interesse dos discentes, tal como refere Freinet (1975), as crianças interessam-se pelas criações dos docentes e o modo como dispõem os métodos disciplinares.

Desta forma, os educadores/professores devem investir no princípio da inovação, motivando o grupo/turma de forma a possibilitar a aquisição de novas aprendizagens.

Como forma de motivar a turma do 1.º ano para um conteúdo que não fazia parte do manual escolar, mas sim das Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio e mais tarde sairia na ficha de avaliação de Matemática um exercício sobre itinerários, inicialmente foi realizado um diálogo com os discentes sobre o que era um itinerário. Após este diálogo, foi exposto um itinerário no quadro, onde os alunos teriam de fazer chegar a Carochinha à escola, através da descodificação do código apresentado (ver anexo 52).

Seguidamente, e como forma de verificarmos se o conteúdo estava a ser perceptível, foi realizada uma ficha de trabalho com diferentes itinerários e que apresentava diferentes graus de dificuldades.

Para consolidar os conhecimentos adquiridos, foi realizado um jogo que envolvia um itinerário, onde teriam de fazer chegar a *bee bot* ao destino pretendido através da descodificação de um código facultado (ver anexo 53).

Inicialmente este jogo iria ser realizado como prémio ao discente que melhor conduta e comportamento estaria a desenvolver nesse dia, mas como o entusiasmo e dedicação foi tal por parte da turma, no final da realização do jogo planeado, cada aluno teve a oportunidade de manipular o novo objeto tão desejado na sala, a *bee bot*. Tal como refere Freinet, os alunos não devem estar única e exclusivamente “[...] de braços cruzados a escutar as sábias explicações do professor” (Freinet, 1975:35), muito pelo contrário, estes devem ser agentes ativos e manipularem com destreza este tipo de materiais, uma vez que desenvolve o interesse e a produtividade de uma

aula, onde apresentam “[...] uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma actividade” (Dewey, 1959:85). Por fim, é possível de destacar que as aulas aquando bem estruturadas se tornam interessantes para os alunos, “[...] alcançamos a harmonia quase ideal” (Freinet, 1975:47).

Relativamente à disciplina de Português e dado que se tratava de uma turma de 1.º ano, as práticas mais observadas e executadas prendiam-se com a iniciação à leitura e à escrita. O método utilizado com esta turma de 1.º ano foi o sintético, opção adotada no início do ano pela professora cooperante. Este método caracteriza-se por partir de elementos mais simples, como a letra e o som e assim sucessivamente até às frases.

Inicialmente era aprendida uma letra nova por semana, sendo que no primeiro dia era trabalhada com mais exatidão a consciência fonológica e nos dias seguintes palavras com o fonema em questão. Estas palavras eram sugeridas pelos próprios alunos e tinham como objetivo verificar o reconhecimento do fonema abordado e posteriormente, a sua representação gráfica das quatro formas (maiúscula e minúscula manuscrita e maiúscula e minúscula de imprensa). De forma a reconhecerem e distinguirem as quatro formas de escrita das letras, eram sugeridas atividades onde os alunos teriam de rodear a letra em questão.

Uma outra estratégia adotada inicialmente e visto que, para alguns as vivências da EPE ainda se encontravam muito presentes, foi necessário criar atividades em que tivessem subjacentes as temáticas que despertassem o interesse e curiosidade nos alunos, ou seja, na disciplina de Português quando era abordado um novo grafema, eram proporcionadas atividades estimulantes, no sentido de construírem o seu próprio conhecimento através da ação e de uma dinâmica participativa. Assim, criavam-se aprendizagens significativas e em que os alunos se encontravam no centro da ação (ver anexo 54).

Como forma de orientar e criar uma leitura ativa, numa das atividades decidimos colocar afixado no quadro preto da sala o excerto que também constava no manual de Português, da história do “Coelhinho Branco” de António Torrado (ver anexo 55). Neste excerto para além das palavras escritas, apareciam imagens que simbolizavam as palavras, para que desta forma os alunos conseguissem ler não só as palavras, como também mais facilmente a imagem (ver anexo 56).

Posteriormente, numa fase mais avançada foi realizada uma atividade em que a estagiária tinha colocado num saco palavras e imagens abordadas até ao momento e que uma criança escolhida aleatoriamente a retirava do saco e teria de a ler para si e

em seguida mimá-la para que os restantes membros da turma adivinhassem a palavra ou imagem mimada. Aquele que adivinhasse teria de ir ao quadro escrever uma frase que contivesse a palavra ou imagens adivinhada.

A certa altura foi sentida a necessidade de premiar alguns dos alunos que por norma cumpriam as regras estabelecidas pela turma no início do ano. Uma vez que os discentes se mostravam sempre disponíveis para auxiliar as estagiárias e a professora cooperante na entrega dos materiais, decidiu-se criar um ajudante do dia. Só era escolhido o aluno para ajudante do dia, que na semana anterior reunisse o maior número de “bolinhas verdes”. Esta era uma estratégia de incentivo a que todos reunissem durante toda a semana as tais “bolinhas verdes”. No início da manhã todos eram detentores da sua “bolinha verde”, tinham como objetivo manter a mesma cor até ao final do dia. Aqueles que passassem para a “bolinha amarela” ou conseqüentemente para a vermelha, sendo esta a mais grave, na semana seguinte já não poderiam ser ajudantes do dia como tanto ansiavam.

No que concerne à relação escola e família, no 1.º CEB não foi tão sentida quanto em EPE. No entanto, no 1.º CEB, foi possível solicitar a colaboração dos pais para a feira de Natal da instituição, realizando trabalhos em conjunto com os discentes para posteriormente serem vendidos na escola. No almoço de Natal, também foi sentida a colaboração da família na escola, visto que foi criado um almoço de Natal mas apenas com alimentos saudáveis. Em comparação com EPE, a participação foi menor, no entanto, é de igual importância a sua existência.

Nesta fase foi crucial ter em conta o processo da observação e planificação, visto que com a planificação bem delineada, permitiu à estagiária ter mais confiança e segurança durante a intervenção educativa, o que por sua vez será refletido nos discentes e os tornará confiantes e por conseguinte motivados. Efetivamente, durante a prática pedagógica se a estagiária eventualmente se sentisse desorientada no decurso da aula, através de uma planificação completa e detalhada esta poderia assumir novamente e de forma rápida assumir a conduta da aula.

3.2.4. Avaliar

A avaliação em educação assume um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, uma vez que esta “[...] é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular nº.: 4/2011:1).

A avaliação do processo, assim como dos seus efeitos, permite ao educador/professor “[...] tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997:27). No percurso da prática educativa, o docente deve adotar uma postura reflexiva e investigativa, de forma a contribuir para a melhoria das suas qualidades educativas (Stenhouse, 1975 citado por Martins e Slomsk, 2008).

No decorrer da prática nos dois níveis educativos, foram elaboradas reflexões semanais, onde eram analisadas as estratégias usadas, a forma como decorreu a atividade, como as crianças/alunos reagiram e o que poderia ser mudado nas posteriores intervenções. Para além destas reflexões, ao longo da intervenção foram construídos instrumentos de avaliação, como as grelhas de avaliação para o 1.º CEB preenchidas pelo par pedagógico.

Na EPE, a avaliação é meramente formativa, esta desenvolve-se “[...] num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº.: 4/2011:1).

Na avaliação das aprendizagens das crianças, podemos considerar a sua própria intervenção, na medida em que se avalie o que as motivou, os aspetos positivos e os negativos e de que forma as atividades poderiam ter sido mais significativas (ver anexo 57).

A reflexão semanal era realizada para que o educador pudesse refletir sobre as suas ações e dando atenção às opiniões do grupo de crianças, baseando-se também, na desenvoltura deste.

A avaliação das atividades, estava diretamente associada à planificação, ou seja, era realizada a avaliação de cada atividade desenvolvida e, nela eram considerados a sua adequação dos recursos utilizados, as estratégias e motivações por parte do grupo, não descorando, se os objetivos eram ou não atingidos. Esta avaliação permitiu a reflexão da prática pedagógica e abre perspectivas de melhoramento nas planificações futuras.

Para melhor avaliar, tornou-se fundamental recorrer a estratégias que possibilitaram uma avaliação mais precisa, nomeadamente a registos de observação e registos fotográficos escolhidos quer pela estagiária, quer pelas crianças (ver anexo 58).

Um outro método de avaliação utilizado foi o portfólio de criança, que permitiu avaliar as aprendizagens destas, fomentando a progressão e desenvolver a motivação de querer aprender mais. Mas, para isto acontecer tornou-se imprescindível que a

criança criasse estratégias metacognitivas para assegurar esse controlo sobre os conhecimentos que conquista. Para facilitar estas estratégias foi importante que o educador criasse atividades que estimulassem a criança a aplicar, analisar, sintetizar e a avaliar as suas realizações.

Tais atividades que fomentem a tomada de decisões sobre as aprendizagens que é necessário realizar, (...) possibilitam pôr sobre a mesa as habilidades que utilizarão ou de que necessitarão, orientam seu pensamento por meio da interrogação e da formulação de pressupostos, (...) empregando linguagem para a generalização de diferentes situações e contextos e para a reconceitualização das experiências vividas (Zabalza, 2002:114).

Relativamente ao 1.º CEB a avaliação permite também regular as aprendizagens no percurso escolar do aluno. A utilização de instrumentos adequados e articulados ao processo de ensino, possibilitam ao aluno desenvolver hábitos de regulação da sua aprendizagem. Desde o início do estágio no 1.º CEB que se privilegiou a avaliação contínua, na medida em que esta possibilitou conhecer melhor a turma e cada um dos discentes individualmente.

A avaliação desempenha um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se de “[...] um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (M.E. - Despacho Normativo n.º 14/2011).

A avaliação das aprendizagens e competências dos alunos assenta na regulação das aprendizagens pretendidas, na utilização das técnicas e instrumentos diversificados para a avaliação, bem como a “primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (Despacho Normativo n.º 14/2011). A valorização do desenvolvimento do discente no processo de aquisição das aprendizagens, também é relevante na avaliação. É contemplado o rigor e a transparência, “[...] nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados” bem como a “diversificação dos intervenientes no processo de avaliação” (M.E. - Despacho Normativo n.º 14/2011).

Desta forma, podemos referir que a avaliação das aprendizagens compreende nomeadamente, avaliação diagnóstica, a avaliação contínua, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica torna-se fundamental a sua utilização no início de cada ano letivo, pois permite adotar estratégias de diferenciação pedagógica e contribuir para a criação e adequação do projeto de turma. Permite também facilitar a integração

escolar dos discentes, pois permite diagnosticar o nível em que a turma se encontra, assim como cada aluno individualmente. Esta avaliação pode “[...] ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa” (M.E. - Despacho Normativo n.º 14/2011).

Uma das atividades em que foi sentida a necessidade da utilização da avaliação diagnóstica, aquando foi abordado o tema da descoberta de si mesmo, mais precisamente o corpo, em que os alunos teriam de colocar nos respetivos sítios os órgãos que faltavam num rosto, de forma a verificar se todos teriam adquirido estas aprendizagens anteriormente, uma vez que nem todos os elementos que constituem a turma frequentaram a EPE (ver anexo 59).

Desde o início do estágio no 1.º CEB que se privilegiou a avaliação contínua, na medida em que esta possibilitou conhecer melhor a turma e cada um dos discentes individualmente. A avaliação contínua permite adaptar as estratégias que foram usadas e que não resultaram da forma pretendida, e por conseguinte necessitarem de ser reajustadas, melhoradas ou criadas novas estratégias. Tal como refere Ferreira (2007), a reflexão sobre o ensino-aprendizagem, possibilita tomar consciência das correções que devem ser realizadas, a busca incessante por estratégias alternativas e “[...] reforçar os êxitos dos alunos” (Ferreira, 2007:28).

Para além da avaliação contínua, privilegiou-se também, a avaliação formativa, pois esta “[...] assume carácter contínuo e sistemático [...]”, ao mesmo tempo que “[...] compreende as modalidades da avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (M.E. - Decreto-lei n.º 18/2011).

A avaliação formativa, consente ao docente regular a ação educativa e as aprendizagens dos alunos, pois permite verificar as aprendizagens adquiridas, os progressos, mas também as dificuldades. Esta permite recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, que favoreçam as aprendizagens nos contextos em que ocorrem. Neste sentido, fichas formativas, jogos e desenvolvidas grelhas de observação e avaliação de algumas das atividades dinamizadas no decorrer do estágio, neste caso relativa à resolução de problemas, para assim, regular e avaliar diferentes indicadores de aprendizagem/competências e a evolução dos alunos (ver anexo 60).

Já a avaliação sumativa, consiste em determinar o domínio do aluno face a uma área de aprendizagem. Esta permite tirar conclusões relativas às aprendizagens e competências dos alunos definidas para cada disciplina e área curricular, com o

intuito de avaliar os resultados quantitativos, já aferidos em avaliações formativas que serviram como indicadores e possibilitaram melhorar o processo de ensino.

Neste caso, e como se trata do 1.º CEB, a avaliação sumativa é interna, pois faz parte da “[...] responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período lectivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa” (M.E. - Decreto-Lei 18/2011).

Este tipo de avaliação não contou com a participação das estagiárias, pois ocorreu em momentos fora do tempo de estágio. Ficou a cargo da professora cooperante a avaliação qualitativa referente ao final do período. A realização da ficha de avaliação sumativa, foi realizada pela professora cooperante e os restantes professores que lecionavam o 1.º ano na instituição.

Por fim, é de referir que esta fase está inteiramente ligada às anteriormente referidas, nomeadamente: observar/preparar, planejar/planificar e agir/intervir, pois permitem ao educador/professor regular e avaliar a sua prática tendo em conta as dificuldades, os progresso e aprendizagens das crianças/alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu adquirir experiência prática na valência de Educação Pré-Escolar e em 1.º CEB, assim como a utilização dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e nesta fase final, do mestrado.

A experiência nestes dois níveis educativos, permitiu à estagiária o crescimento e desenvolvimento enquanto educadora/professora. Simultaneamente, contribuiu para uma maior consciencialização da realidade destas valências, das suas semelhanças e diferenças entre os dois estágios efetuados, a nível da intervenção educativa e da organização do ambiente educativo.

Os dias iniciais nas duas práticas, tornaram-se um pouco complexos, devido às novidades serem tantas, que parecia impossível observar tudo ao mesmo tempo. Mas, com o decorrer dos dias, foram-se utilizando estratégias que possibilitaram articular e conciliar as situações que iam decorrendo e, desta forma, articular a teoria com a prática, elaborando registos de observação que permitiram recolher evidências de modo a perceber os interesses e necessidades do grupo e da turma e de cada um em particular.

Inicialmente a estagiária sentiu alguma insegurança, em ambas as práticas educativas, mas à medida que o tempo ia passando e se conhecia o espaço, as rotinas, as crianças/alunos e a equipa pedagógica, esta insegurança dissipava-se.

A experiência vivenciada proporcionou o desenvolvimento de competências, quer a nível pessoal, quer ao nível profissional, uma vez que possibilitou o assumir da responsabilidade de orientar um grupo de crianças, no âmbito da EPE e uma turma do 1.º CEB. Esta prática profissional permitiu à estagiária proporcionar aos discentes, o “[...] desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Ministério da Educação, 2005:2).

A relação construída com a educadora e professora cooperante, permitiram à estagiária obter uma melhor perceção da prática educativa, pois ajudaram a regular a ação, em função do grupo/turma no processo de ensino-aprendizagem. É de destacar a importância dos *feedbacks* transmitidos pelos supervisores da ESPEF no decorrer

da prática educativa, pois permitiram reestruturar a prática em função das necessidades.

Com o passar das duas práticas pedagógicas, foi possível verificar o quão estas se tornaram breves, mas, ao mesmo tempo deveras gratificantes, pois permitiu-nos crescer enquanto pessoas, mas destacadamente enquanto futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB.

Através da análise documental, foi permitido desde muito cedo agir de acordo com os valores descritos, possibilitando a colaboração mais eficaz na dinâmica institucional. A integração com a comunidade educativa nas duas valências tornou-se fundamental, pois permitiu criar uma maior confiança e autonomia na prática pedagógica.

Para além da análise documental referente às duas valências, foi necessário recorrer a outros referenciais teóricos que regularam a prática pedagógica, tal como o Decreto-Lei n.º 241/2001, que define o Perfil Específico do educador de infância e do professor do 1.º CEB, onde estão descritas orientações para a ação destes profissionais, no que concerne à conceção, desenvolvimento e integração do currículo relativamente à organização do ambiente educativo, da observação, da planificação, da avaliação, da relação e da ação educativa.

As OCEPE, foram outro documento que nortearam a prática na EPE, orientando para a observação de cada do grupo de criança e para cada uma individualmente, de forma a reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades para adequar as práticas às características das crianças.

O processo de observação permite compreender as características e necessidades de cada criança e regular a prática em função dessas necessidades. “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997:27).

Relativamente ao 1.º CEB, também se tornou essencial recorrer a documentos que orientassem a prática educativa, nomeadamente, o programa e as metas curriculares de português e de matemática, permitindo desta forma, criar atividades em função destes pressupostos.

Em ambas as valências, as atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, eram propostas sempre com uma intencionalidade, o possibilitar de momentos prazerosos e desafiantes, que permitissem às crianças/alunos construir aprendizagens significativas. Nunca esquecendo, as promotoras de conhecimentos e conteúdos, relativamente ao 1.º CEB.

Durante a prática nos dois estágios, foi adotada uma perspectiva construtivista, na medida em que tornou-se possível o envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias, com vista a contribuir para o sucesso das aprendizagens das crianças.

Inicialmente, a gestão da turma do 1.º CEB tornou-se um pouco receosa, visto que se tratava de uma turma um pouco barulhenta e com dificuldade em respeitarem as regras estabelecidas no início do ano letivo. No entanto, e com o passar do tempo esta gestão foi-se tornando cada vez mais regulada, visto que os alunos já iam interiorizando as regras de estar na sala de aula.

Relativamente ao 1.º CEB, e dado que se tratava de uma turma de 1.º ano de escolaridade, alguns receios iniciais foram inevitáveis, visto que era um ano em que iniciavam a aprendizagem da leitura e da escrita e as estagiárias sentiam um certo receio de não serem capazes de estar altura desta responsabilidade. Ao mesmo tempo era um ano em que ansiavam trabalhar, visto ser um ano desafiador, motivante e onde todas as aprendizagens passam a fazer mais sentido.

Estagiar numa turma de 1.º ano permitiu perceber mais concretamente como se inicia a prática da leitura e da escrita, conhecendo mais concretamente e na prática os métodos estudados anteriormente na licenciatura. Contudo, entendemos que com a prática e dependendo da turma a trabalhar, teremos de avaliar qual o melhor método de iniciação à leitura e à escrita, que melhor se adequar à turma.

No decorrer da prática em estágio, a reflexão tornou-se um processo constante, através de uma postura crítica, que possibilitava tomar consciência da prática. É fundamental que o docente assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática, de forma a torná-la cada vez melhor e adaptada às necessidades das características dos discentes (Nunes, 2000).

As avaliações e reflexões semanais contribuíam para um processo contínuo de autoavaliação, com o propósito da melhoria da postura e das estratégias utilizadas. Tal como o Decreto-Lei n.º 240/2001 refere, o profissional de educação deve refletir “[...] sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação”. Refletir sobre a ação permitiu reajustar a prática, com vista à melhoria significativa das atividades realizadas e a forma de agir perante situações novas e inesperadas.

Em ambos os estágios a proximidade com o grupo de crianças e com a turma foi notória, existiu a preocupação em criar um ambiente construtivista, que permitisse às crianças e aos alunos partilharem experiências e assuntos do seu interesse, de forma a construírem os seus próprios conhecimentos. Deste modo, o professor desempenha o papel de “[...] organizar o ambiente e o de escutar, observar para

entender e responder”, de forma a transmitir os seus conhecimentos e também promover oportunidades das crianças/alunos, construir ativamente o seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2011).

Com o findar da prática educativa, considera-se que esta experiência se tornou numa aprendizagem muito enriquecedora e positiva. Os estágios desenvolvidos constituíram uma possibilidade de autoconhecimento, na medida em que permitiram superar os pontos fracos e expandir os pontos fortes. No entanto, não poderemos descurar da busca incessante pelo conhecimento, o profissional de educação deve aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional. É significativo verificar o quão importante é a procura constante, a seleção, interpretação e organização da informação, de forma a ordenar e mobilizar saberes de referência, que permitam refletir sobre toda a prática educativa.

Como futuros profissionais de educação, pretendemos diversificar as estratégias e pedagogias adotadas, de acordo com as necessidades, saberes e especificidades dos educandos, com vista a uma educação inclusiva. Não devemos descorar que cada criança é um indivíduo único e apresenta necessidades, características e interesses próprios.

Relativamente às limitações e obstáculos sentidos, consideramos que a gestão do tempo se tornou numa limitação, visto que por vezes considerávamos que o grupo e a turma não necessitavam de tanto tempo para desempenhar uma atividade, no entanto estas careciam de mais tempo para se concluírem. O contrário também foi verificado, considerávamos que necessitavam de mais tempo para uma determinada atividade, no entanto esta era findada mais rapidamente. Como forma de ultrapassar esta limitação, criávamos atividades extra para os alunos.

A habilitação para a dupla docência, permitiu obter uma maior consciencialização do sentido que faz o docente generalista, na medida em que é necessário dar continuidade e articular a prática educativa, obedecendo a uma sequencialidade progressiva de ciclo. O professor generalista deverá dotar as crianças de competências fundamentais, para a transição da etapa seguinte.

Para finalizar, é de referir que existem evidentes diferenças entre a EPE e o 1.º CEB. No entanto, não é possível descentralizar esta realidade educativa, é essencial que permaneça uma continuidade da frequência da EPE e que esta seja encarada como a primeira etapa do processo educativo, estando inteiramente ligada ao 1.º CEB. Desta forma, o docente do 1.º CEB deve estar preparado para dar continuidade e sequência a este processo de escolarização, tendo em consideração os conhecimentos adquiridos das crianças na EPE, assim como os educadores de

infância, devem ter conhecimento do ciclo que se segue e das suas exigências, de forma a preparar as crianças para a etapa seguinte.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, Ministério da Educação, Universidade de Aveiro: Inafop.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7ª ed.
- BECKER, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Artmed, Porto Alegre.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- BERTRAM, T. e PASCAL, C. (2009). *DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da educação – Direção geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- BOCK, A. M. B. e AGUIAR, W. M. J. *Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada*. In: BOCK, A. M. B. (Org.) (2003). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CABANAS, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação – concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA, 1.ª ed.
- CANAVARRO, J.; PASCOAL, P. PEREIRA, A. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- COCHITO, I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.

- CRAVEIRO, M. (2007). *Formação em contexto – Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da Infância, tese de Doutoramento*, Braga: Instituto, da criança da Universidade do Minho.
- DEWEY, J., (1959). *“Como Pensamos”*. Companhia Ed. Nacional [1º ed. 1910] São Paulo.
- DIONÍSIO, M. L., PEREIRA, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas, Perspectiva*. Florianópolis.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 1.ª ed.
- FERREIRA, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FREINET, C., (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editora Estampa [1º ed. 1964] Lisboa.
- FREITAS, M. L. A. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA, 1.ªed.
- HELM, J. H.; BENEKE, S. e col. (2005). *O Poder dos Projetos – Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Artmed.
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, M., et al. (2007). *O educador como prático Reflexivo*. Caderno 6 Educador. Escola Superior de Paula Frassinetti.
- MARTINS, G.; SLOMSKI, V. (2008). *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. Revista Universo Contábil, Universidade Regional de Blumenau, v.4, nº4, pp. 06-21.
- MIALARET, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Editorial Estampa.

- MOYLES, J. R. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (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.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação* in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PARENTE, C., “*Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.
- RIGOLET, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Editorial Presença, Lisboa.
- SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portfolios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.

- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, A.; SILVA, B.; [S/D], *A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância*.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto: Porto Editora.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças dos três aos oito anos*. Artmed.
- SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ZABALZA, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZEICHNER, K., (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e prática*. Educa: Lisboa.

LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (1991), *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010), *Metas de Aprendizagem*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011), *Avaliação na educação Pré-Escolar*, circular n.º 4 de 11 de abril.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção - Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção - Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular (1998), Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Decreto-Lei n.º 240/2001, DR: I Série – A, 30-08-01, p.5569-5572.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Decreto-Lei n.º 241/2001, DR: I Série – A, 30-08-01, p.5572-5575.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), Despacho Normativo n.º 1/2005, DR: I Série-B, 5-01-05, p.71-76.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), Decreto-Lei n.º 49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª Série-A, n.º 166 de 30-08-2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), Decreto-Lei n.º 43/2007, DR: I Série-A, 22-02-2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), Decreto-Lei n.º 75/2008, DR: I Série- n.º 79, 22-04-08, p. 2341-2356.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011), Despacho Normativo n.º 14/2011, DR: II Série-B, nº 222 de 18-11-2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011), Decreto-Lei n.º 18/2011, DR:I Série-A, 02-02-2011.

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS:

Projecto Educativo – 2010-2013.

Projecto Educativo – 2010-2014.

Projeto Curricular sala dos 4 anos – 2012/2013.

Plano Anual de Atividades – 2010-2013.

Regulamento interno – 2009 – 2013.

ANEXOS

Anexo 1 – Registo de Portfólio de criança

Registo 4

Data do trabalho: 28/02/2013

Data da recolha: 27/05/2013

Escolha realizada por: criança

Tipo de registo: Fotográfico

Recolha da situação:



Comentário da criança:

Foi no dia em misturei as mãos com a M.S. e o S.. Tu pintaste-nos a mão de uma cor e depois misturamos e ficou castanho. Eu pintei a mão de vermelho.

Gostei de fazer esta atividade, tu leste uma história que as cores se misturavam e depois nós misturamos as mãos pintadas.

Eu gosto muito desta atividade, aprendi como se fazia novas cores. Para

fazermos verde, misturamos o azul e o amarelo e por isso quero que vá para o meu portfólio.

Comentário da estagiária:

É de realçar que a R. se lembra claramente da atividade que desenvolveu, descrevendo-a claramente.

Relembra-se perfeitamente que as cores que misturou, ela e mais ou outros dois colegas, misturaram as cores: azul, amarelo e vermelho e por sua vez formaram o castanho.

A R. refere que como atividade inicial e de motivação à atividade, a estagiária apresentou uma história que abordava o tema das cores e que cores formavam aquando misturadas.

Indicadores de desenvolvimento:

- Revela curiosidade em descobrir respostas para as suas questões;
- Realiza experiências;
- Comunica ideias oralmente, ouvindo e falando;

Anexo 2 – Avaliação da semana de 2 a 5 de Abril

Após a paragem de uma semana, devido à minha interrupção letiva das férias da Páscoa, senti-me um pouco nervosa e insegura com o grupo, parecia que tinha passado imenso tempo e que já não me sentia tão próxima do grupo e insegura na proposta da atividade.

Assim, a atividade realizada na 3^a.f começou com a leitura de um conto de Alice Vieira, do livro, *Livro com cheiro a caramelo*, onde relatava factos que envolviam a confeção e o cheiro ao caramelo do pudim.

Desde logo o grupo ficou entusiasmado e verbalizaram (ainda não tendo conhecimento) do desejo de confeccionarem um pudim e, desta forma, trabalharem o Domínio da Matemática no que se refere às quantidades de ingredientes propostos na receita. Esta receita era de fácil leitura, propositada para serem as crianças a lerem-na e a colocarem os ingredientes necessários no recipiente e posteriormente todos batidos com e colocados na forma para ir ao lume.

Todas as crianças do grupo participaram na realização da confecção do pudim, os ingredientes eram lidos por elas na receita e vendo as suas quantidades através das imagens, posteriormente eram colocados no recipiente.

A realização desta receita não suscitou dúvidas no grupo, uma vez que as quantidades dos ingredientes não excediam as seis unidades, Algarismos que o grupo já domina. A quantidade do ingrediente que suscitou mais dúvidas, foi a metade da laranja, que apesar de estar na receita meia laranja, eles consideravam que era uma laranja inteira.

No que eu tinha proposto para a atividade deste dia, esta dava por término com a confecção do pudim, mas, a educadora sugeriu que o grupo realiza-se o registo da receita através do desenho. Penso que esta proposta foi crucial para percebermos se entenderam ou não como o pudim tinha sido confeccionado.

No dia seguinte, 4^a.f, foi abordada pela primeira vez comigo a expressão musical. Confesso que me senti um pouco apreensiva e com um certo receio desta atividade não correr tão bem, ou até mesmo de o grupo não entender, ou achar fácil demais. Desta forma, iniciei a proposta com uma atividade de motivação, a leitura do livro de Jacob e Wilhelm, *Os músicos de Bremen*.

Esta história retratava a ambição de um grupo de animais serem músicos e, desta forma, suscitar o interesse e o entusiasmo do grupo em serem músicos, mas sem instrumentos musicais, explicando assim, que com o nosso corpo também é possível fazermos música. O grupo achou engraçada a ideia de fazerem música com o corpo, mas inicialmente afirmavam que não era possível fazerem música com o corpo, mas sim só com instrumentos musicais.

No geral, o grupo de crianças conseguiu realizar a atividade de percussão corporal batendo as duas palmas e batendo duas vezes nas pernas, contudo, existiram algumas crianças que se atrapalharam com o número de palmas a bater e também na ordem da sequência, ou seja, batiam primeiro nas pernas e em seguida as palmas. Tudo se tornou mais complicado quando se juntou a estes dois ritmos, mais um ritmo, batendo duas vezes com o pé.

Todos os três ritmos juntos e repetindo-os várias vezes, dificultaram mais a sua realização ao grupo.

Em seguida, a educadora questionou o grupo se conseguiam fazer música com mais partes do corpo e o grupo não conseguiu mencionar nenhuma parte, foi necessário darmos exemplos e posteriormente eles voltarem a reproduzi-los.

Quando o grupo foi brincar para as áreas, alguns elementos que estavam na área da casinha chamaram-me para ouvir música com o bater de alguns adereços da

casinha. Desta forma, pode-se constatar que a atividade fez estes elementos pensarem em como fazerem música de outras formas.

No último dia da semana que estou presente na instituição, 5^a.f, decidi abordar a História Local, mais concretamente monumentos que se localizam próximos da instituição e que pudessem despertar o interesse do grupo de crianças.

Assim, os monumentos apresentados foram o Farol e o Forte de Leça da Palmeira e a igreja de Matosinhos. Durante a apresentação destes monumentos e a sua explicação, alguns elementos do grupo estavam agitados e não prestavam muita atenção ao que lhes estava a apresentar, quando solicitados a responder a alguma questão, respondiam coisas que não tinham nada a ver com a atividade que estavam a desenvolver. Possivelmente, esta atividade não lhes despertou muito interesse ou então não estão muito habituados a desenvolver atividades deste cariz.

Em seguida, sugeri ao grupo que fizessem o registo através do desenho, do monumento apresentado que mais gostaram. As escolhas penderam entre o Farol e o Forte de Leça da Palmeira, excluindo por completo a igreja de Matosinhos que para grande parte deles é o monumento mais conhecido.

Por fim, posso referir que se devem desenvolver mais atividades desta índole, uma vez que parece que o grupo não está muito habituado a desenvolver e é importante que fiquem a conhecer os monumentos emblemáticos das áreas de residência e que envolvem a instituição.

Anexo 3 – Lista de verificação – Materiais da área da casinha (segundo o modelo High Scope)

Materiais	Sim	Não
- Frigorífico		X
- Forno	X	
- Lava-loiça		
- Garfos, facas, colheres	X	
- Tachos, panelas, frigideiras	X	
- Utensílios para assados e grelhados		X
- Espátulas, conchas		X
- Batedor de ovos, triturador, almofariz e ralador		X
- Ampulheta e relógio de alarme		X
- Chaleira e cafeteira	X	
- Passador e peneira		X

- Tabuleiro para cubos de gelo		X
- Abre-latas		X
- Panelas e formas de bolos de vários tamanhos	X	
- Copos e colheres de medida		X
- Rolo da massa		X
- Esponjas, esfregões, toalhas		X
- Toalhas de mesa		X
- Guardanapos		X
- Objetos para cozinhar e servir – sementes, feijões, castanhas, conchas, pedras, pinhões, milho, macarrão, botões, massas diversas, caricas, fichas de jogos, pedaços de esferovite, pedaços de tecido para fazer embrulhos		X
- Recipientes de alimentos vazios – caixas, latas, embalagens de cartão, jarros e sacos com rótulos em outras línguas utilizadas pelos pais das crianças		X
- Bonecas	X	
- Animais de peluche		X
- Camas de bonecas, cobertores, carrinhos de bebé	X	
- Roupas de bebé, biberões	X	
- Vassoura e pano do pó	X	
- Torradeira	X	
- Relógios	X	
- Espelho		X
- Dois telefones	X	
- Chapéus, carteiras, malas de senhora, lenços, sapatos, joalharia	X	
- Lancheira, cesto de piquenique		X
- Cesto de roupa suja		X
- Caixa de ferramentas	X	
- Envelopes, selos usados, autocolantes, publicidade postal		X
- Máquina de escrever, teclado de computador		X
- Caixas de cartão forte		X
- Plantas verdadeiras e regador		X
- Livros de culinária, receitas com fotografias		X
- Material de apoio para médicos	X	
- Material de apoio para agricultores		X

- Material de apoio a quartel de bombeiros		X
- Material de apoio a restaurante		X
- Outros materiais:		
Observações/ Propostas de intervenção: caixa de ferramentas encontra-se na área da garagem;		

Anexo 4 – Registo de incidente crítico em EPE

Nome da criança: M.C. e T.

Idade: 4 anos

Observador: estagiária

Data: 18/03/13

Incidente:

Quando estavam nas atividades livres o M.C. encontrou no chão perdido um pimento da área da casinha e comentou:

- Olha está aqui um cogumelo...

Ao qual o T. reage logo dizendo:

- Isso não é um cogumelo, é um pimento... tu não sabes?!

Comentário:

Através deste comentário, podemos depreender que o M.C. ainda não diferencia muito bem alguns alimentos. Já o T. revela domínio no que diz respeito ao reconhecimento de alguns alimentos.

Contudo, estas atitudes fazem refletir acerca do assunto. Será que estas atitudes podem revelar que esta criança pode ainda não ter desenvolvido bem a diferença entre os alimentos, ou desta feita, este tema pode ainda não ter sido abordado no contexto da instituição de uma forma mais esclarecedora?!

Proposta (s) de intervenção:

- Propor à educadora atividades que impliquem a utilização de alimentos da área da casinha;
- Encaminhar a criança M.C. a frequentar a área da casinha e fazer com ela representações de ações que envolvam os alimentos.

Anexo 5 – Registo de incidente crítico em 1.º CEB

Nome do aluno: L.

Idade: 6 anos

Observador: Cláudia Rodrigues

Data: 24/09/13

Incidente:

A professora cooperante distribui a ficha de trabalho a todos os alunos. O L. recebe a ficha de trabalho, mas recusa-se a realizá-la, dizendo:

- Não vou fazer esta ficha, isto não é para a minha idade!

Comentário:

Através do que sucedeu acima podemos depreender duas situações distintas, uma delas é que realmente o L. tinha dificuldades na realização da ficha de trabalho, mas por sua vez este nem a tentou realizar, dizendo logo que não era para a sua idade.

Pelo que tem sido observado, este aluno não apresenta dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, uma vez que quando quer fazer o que lhe é solicitado o realiza sem o auxílio de ninguém. Nota-se que o L. requer atenção, quer sempre alguém do lado dele e que fale com ele com paciência e desta forma ele trabalha.

Proposta (s) de intervenção:

- Passar mais momentos do lado do L., encorajando-o que consegue realizar um bom trabalho sozinho. Demonstrar que se confia nele, que se acredita e que se espera algo de positivo.

Anexo 6 – Descrição diária

Nome da criança: T.

Idade: 4 anos

Observadora: estagiária

Data: 03/05/2013

Descrição:

Numa das atividades transitórias a criança T. pede para contar uma história. Esta começa por dizer:

- Estava uma tempestade na casa do Mickey... não, na casa do Mickey não, no quintal do Mickey...

Comentário:

Através desta descrição diária podemos verificar que o T. revela noção de espaço, consegue aperceber que referiu algo errado, e corrige logo. Entende perfeitamente que dentro de casa não pode existir uma tempestade, mas já no quintal é possível.

Anexo 7 – Amostragem temporal

Organização do grupo: grande grupo

Idade: 4 anos

Data: 09/04/2013

Observadora: (estagiária)

Momento das rotinas: durante as atividades livres

Áreas	Nº máximo de crianças permitido por área	10h30min	10h40min	10h50min
Área da Biblioteca	4	J, M.S, A	M, J, M.S	0
Área das construções/garagem	4	H, M, S, G	H, M, S, G	H, M, S, T
Área dos jogos	8	M.S, M.C, P, T	M.S, M.C, P, T, L	M, J, M.S, S, S, G, P, M.C, M.S
Área da pintura	8	S, S, R.F, L	S, S, R.F	M, A, M, M.S
Área da casinha	6	M, M, M.S, C, I, R.R	M, A, M, M.S, C, I, R.R	C, I, R.R, R.F

Nº total de crianças presentes: 21

Ao observarmos a grelha acima, podemos verificar que no geral todas as áreas foram ocupadas durante grande período da manhã, apenas a área da biblioteca, no último momento da observação, não foi escolhido por nenhuma criança. Esta é uma área que por vezes não é muito frequentada. As crianças quando normalmente se

dirigem a esta área vão mais para brincar com os fantoches, reproduzindo pequeno diálogos com estes.

A área da casinha é das áreas com mais frequência, esta está sempre ocupada por criança, por vezes nem chegam os pedidos para irem para lá, muitos dos elementos do grupo solicitam esta área.

Anexo 8 – Amostragem de acontecimento

Nome da criança: várias crianças

Idade: 4 anos

Observadora: estagiária

Contexto de observação: sala de aula (acolhimento)

Tempo de observação: 8 minutos

Data: 10/04/13

Observação:

No início do acolhimento, a estagiária questiona o grupo se sabiam quem era o responsável do dia na sala. O qual responderam prontamente e bem, que era o J.. Logo de seguida, o M. dirige-se à estagiária verbalizando que no dia da ginástica, ou seja, na 6.^{af}, era ele (o M.), o responsável na sala. Mas desta feita, a S. indignada, olha para o quadro de presenças e responde: *não, não, o responsável do dia da ginástica é a M. e só na 2.^{af} é que és tu M..*

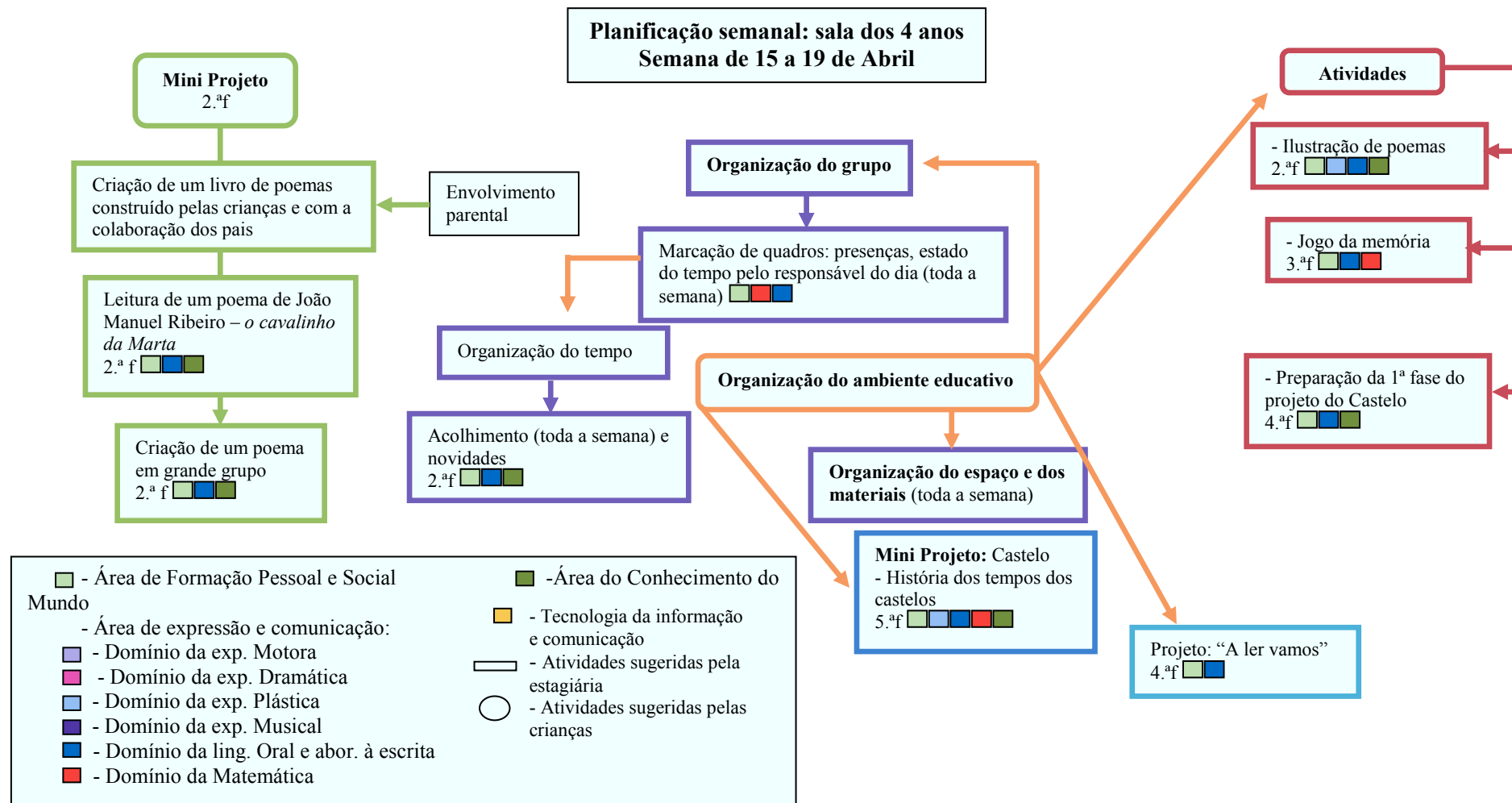
Comentário à observação:

Através desta observação podemos depreender que a grande generalidade do grupo sabe quem é o responsável do dia na sala.

Podemos também verificar que o M. se sentiu um pouco confuso, considerando que era ele o responsável da sala na 6.^{af}, uns dias mais à frente. Constata-se também aqui que o M. associa o dia à rotina da semana.

E por fim, observa-se que a S. reconhece os nomes dos colegas de sala no quadro de presenças e sabe orientar-se no tempo, mesmo quando os dias não estão tão próximos.

Anexo 9 – Planificação semanal: semana de 15 a 19 de abril



Planificação semanal de 15 a 19 de Abril

Sala: 4 anos

Educadora: A.L. C.

Ano letivo: 2012/2013

Estagiária: C.R

Observações: Esta planificação pode estar sujeita a alterações.

Ajudante a. C.M

	Intenções pedagógicas	Atividades	Estratégias	Recursos materiais
2.ºf	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar e participar em atividades de grupo; - Participar nas conversas e diálogos; - Expressar as suas escolhas, preferências e decisões; - Saber ouvir o outro e respeitar a sua opinião; - Produzir rimar; - Segmentar silabicamente palavras com duas sílabas; - Comunicar ideias oralmente, ouvindo e falando; - Questionar para obter informação sobre 	<p align="center">Mini projeto</p> <p>(construção de um livro de poemas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um poema de João Manuel Ribeiro - Interpretação do poema: quanto ao número de sílabas, palavras difíceis e palavras que rimam; - Criação de um poema em grande grupo; - Ilustração do poema 	<ul style="list-style-type: none"> - É realizada a leitura do poema, onde permite ao grupo o contacto direto com um poema, para que este permita desenvolver no grupo a capacidade de recreação de um poema em grande grupo; - Através da leitura do poema, pretende-se despertar para o interesse e a motivação de recrearem um poema de grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de João Manuel Ribeiro – <i>Poemas para brincar</i>; - Folha de papel; - Lápis de cor;

	<p>algo que lhe interessa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir e recontar momentos de uma história; - Manifestar a sua opinião; - Revelar imaginação e criatividade nas ilustrações dos poemas; - Atribuir significado ao que faz; - Utilizar e combinar diferentes cores; - Representar graficamente factos, acontecimentos e vivências; 	<p>realizado no período da manhã;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Através da leitura do poema semanal e da respetiva ilustração, pretende-se suscitar a motivação e o interesse de ilustrarem algo alusivo ao poema de grupo; 	
3.ºf	<ul style="list-style-type: none"> - Participar e colaborar em atividades de pares/grupo; - Planear a tomar decisões; - Evoluir na aquisição de novo vocabulário; - Fazer correspondências de duas imagens iguais; 	<p>Jogo da memória (imagens relacionadas com o projeto do Castelo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A utilização deste jogo tem como finalidade trabalhar a memória e fazer correspondências entre as imagens iguais; - Através deste jogo, é pretendido também que o grupo se comece a familiarizar com imagens do novo projeto: Castelo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória



<p>4.ºf</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar curiosidade e questionar o porquê das coisas; - Participar nas conversas e diálogos; - Expressar as suas escolhas, preferências e decisões; - Resolver situações simples; - Participar e colaborar em atividades de grande ou pequeno grupo; - Manifestar a sua opinião; - Evoluir na aquisição de novo vocabulário; - Relatar acontecimentos, situações reais ou imaginadas, utilizando a linguagem oral; 	<p>- Preparação da 1ª fase do projeto - Castelo</p> <p>Projeto: <i>A ler vamos</i>¹</p>	<p>- Através desta atividade pretende-se questionar as crianças sobre o que sabem sobre os castelos e o que pretendem saber;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor; - Folha de cenário; - Lápis de carvão;
<p>5.ºf</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas conversas e diálogos; - Expressar as suas escolhas, preferências e decisões; - Saber ouvir o outro e respeitar a sua opinião; - Saber e recontar momentos de uma história; - Manifestar a sua opinião; - Articular corretamente as palavras; - Evoluir na aquisição de novo vocabulário; - Revelar curiosidade em descobrir respostas para as suas questões; - Descrever oralmente as diferenças entre materiais; 	<p>-História do tempo dos castelos;</p>	<p>- Através desta atividade pretende-se que as crianças fiquem mais elucidadas de como eram os castelos, quem os mandava construir, com que materiais eram construídos, onde eram construídos os castelos, quem vivia nos castelos, como era a vida das pessoas, como era a bandeira de Portugal, quais os meios de transporte utilizados na altura, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com <i>powerpoint</i>;

¹ Esta atividade é desenvolvida pela educadora da sala dos 4 anos, uma vez que a estagiária não se encontra na instituição neste período do dia.



	- Saber o que se faz em algumas profissões;		as pessoas se vestiam e que profissões existiam;	
6.ªf		Expressão motora ²		

² Esta atividade é desenvolvida pela educadora da sala dos 4 anos, uma vez que a estagiária não se encontra na instituição a este dia.



Anexo 10 – Caraterização do grupo

1. Diagnóstico

1.1 Caraterização do grupo

“Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.”

Orientações curriculares para a educação pré-escolar, 1997.

Devemos conhecer as crianças na sua individualidade e como grupo, de forma a poder intervir diferenciadamente com cada um deles e com o grupo.

Devemos também promover a interação entre a família e a escola de forma a envolvê-las no processo educativo.

O grupo é constituído por:



Gráfico 1 - O grupo é constituído por 11 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino.

Anexo 11 – Avaliação da semana de 25 a 28 de fevereiro

Fazendo uma breve reflexão da primeira semana, na qual tive um papel mais ativo na planificação e domínio do grupo, posso referir que nem tudo foi como eu imaginava que fosse.

Planifiquei muitas atividades e algumas longas, as quais não deram para se concretizarem na totalidade, nem da forma que eu esperava. Algo que também não facilita é o facto de algumas crianças chegarem sistematicamente atrasadas e termos de esperar por elas para iniciarmos as atividades. É algo que sacrifica as que chegaram cedo e estão no acolhimento à espera das que por norma chegam mais atrasadas, por conseguinte, estas ficam um pouco cansadas de permanecer no acolhimento e posteriormente nas atividades orientadas já não estão com tanta motivação e atenção.

O primeiro dia da semana, no período da manhã, destina-se ao mini projeto de sala, a construção de um livro de poemas. Todas as segundas-feiras lemos um poema do autor João Manuel Ribeiro, do livro *Rondel de rimas para meninos e meninas*.

Foi escolhido este autor por um simples motivo, este vai à instituição apresentar o livro que estamos a explorar, daí acharmos pertinente que o grupo já esteja a par dos conteúdos abordados no livro.

Foi decidido ler um poema por semana, pois assim permite que as crianças fiquem elucidadas e com ideias para a construção dos poemas semanais em grande grupo.

Começamos por explorar o poema a nível de palavras difíceis, assim como as palavras que rimam e o que entenderam com o poema. Na realização desta tarefa não verifiquei muitas dúvidas no grupo, pois com o projeto *A ler vamos*, já estão habituados a este tipo de atividades.

Para entenderem o que são palavras que rimam, utilizamos um vocabulário por vezes mais acessível às idades do grupo, dizendo que as palavras que rimam são aquelas que possuem o mesmo som no final da palavra e damos assim exemplos de algumas rimas.

Em seguida, para construirmos o poema em grande grupo, perguntamos sempre a este sobre que tema queriam abordar no poema deles começando pelo título e daí se desencadeia o poema. Por vezes é preciso elucidar o grupo com algumas ideias, visto que por vezes parecem um pouco perdidos e misturam assuntos que não têm nada a ver com o tema pretendido.

Uma outra atividade que era para ser desenvolvida neste dia, era a escolha do título para o livro dos poemas. Atividade esta que não foi possível realizar, uma vez

que o grupo já se tornava agitado e cansado de estar sentado em roda e só verbalizavam que queriam ir brincar. Assim, considerei pertinente deixar esta atividade para terminar na próxima semana.

Para enriquecermos ainda mais o livro de poemas criados pelo grupo, foi considerado importante que existisse o envolvimento parental no desenvolvimento do mini projeto, pois permite aos pais/familiares estarem a par do que as crianças estão a desenvolver na escola, bem como auxiliar-lhes na sua elaboração. Foi então pedida a colaboração dos pais para a elaboração e ilustração de um poema que retrata-se a Primavera, tema escolhido pelo grupo.

Esta atividade foi prevista ser realizada todas as semanas com um novo tema, mas como não foi realizada por todos os membros do grupo, preferimos pedir um único poema e ilustração para as crianças realizarem em casa, com um tema diferente para todos.

O período da tarde foi reservado para a atividade de *O que podemos mudar?*. Decidiu-se implementar esta atividade nesta sala, porque sentiu-se necessidade de mudar algumas coisas na sala de acrescentar outras que se consideram fundamentais. Também é uma atividade em que se dá especial realce às opiniões e vontades das crianças em saber o que estas pretendem mudar e melhorar na sala.

Nesta semana o grupo decidiu criar as regras do refeitório, então fomos tirando fotografias durante os almoços do que era correto e do que era incorreto fazerem durante o momento em que estavam no refeitório almoçar. Algumas das fotografias eu fui tirando sem que eles dessem conta, com o propósito de lhes mostrar e perguntar se aquela era ou não uma atitude correta para se ter enquanto se almoça e daí foram-se construindo as regras que eles consideraram relevantes a ter no cartaz (cartolina) que foram colocar nas paredes do refeitório.

Apesar de estarem informados acerca do que se deve ou não fazer no refeitório enquanto se almoça, nem sempre cumprem essas regras estabelecidas, é preciso sempre lembrá-los.

Nesta mesma tarde planifiquei com o grupo, sobre o que queriam mudar na próxima semana, o qual o grupo sugeriu que queriam fazer as regras da sala porque não as tinham.

A terça-feira destina-se à abordagem da matemática, para um número mais restrito de crianças, pois as restantes vão para a piscina ter aulas de natação.

No que diz respeito à matemática, fizemos atividades em grande grupo, dei um cartão diferente a cada criança que continha a imagem de um animal. Comecei por fazer perguntas acerca do animal que cada criança tinha e ia mostrando ao grupo,

como por exemplo, como se chamava o animal, onde vive, o que come e quantas patas tem.

De seguida, em pequenos grupos, mas continuando na mesma na grande roda, colocavam os animais desses pequenos grupos, por ordem crescente, sendo que de seguida lhes perguntava qual tinha o maior número de massa e o menor (mais pesado e mais leve).

Penso que esta atividade não foi estruturada da melhor forma, uma vez que logo no início se tornou um pouco saturante estarem a ouvir as características de 21 animais. É de realçar que o facto de ter colocado as crianças em pequenos grupos, mas continuando na roda do grupo, não foi boa ideia, visto que por vezes não entendiam bem a que grupo pertenciam e por estarem sentados em roda dispersavam-se com maior facilidade. Numa próxima atividade do género, penso que será prudente sentá-los nas cadeiras e trabalharem na mesa.

Esta atividade fez-me sentir um pouco frustrada no momento, porque senti que a realização dela não despertou interesse no grupo, contudo, quando passamos às atividades livres, um pequeno grupo de crianças quis ir brincar com os animais e chamou-me para brincar juntamente com eles, para tal meu espanto, estavam a selecionar os animais que tinham saído nos cartões da atividade anterior. Este ato colocou-me a refletir, senti que não tiveram interesse pela atividade dirigida que não tinham retido muita informação com a realização da atividade, mas não foi o caso, pois representaram a atividade nas brincadeiras seguintes, significa portanto, que assimilaram conteúdos, logo a atividade não foi completamente despropositada, penso porém que a podia ter dirigido de uma outra forma mais apelativa e menos confusa.

A quarta-feira é destinada para a área das expressões: dramática, plástica ou música. Como o meu tempo na instituição é um pouco limitado e não passo lá as tardes, resolvi em conjunto com a educadora que à quarta-feira faria uma atividade de expressão ou dramática, plástica ou música, sendo estas rotativas.

A primeira semana foi destinada à expressão dramática, onde selecionei atividades de mímica e faz-de-conta, mais concretamente, um jogo em que uma criança escolhida aleatoriamente imitava um animal e os outros elementos do grupo tinham de adivinhar que animal a criança estaria a imitar. Quem adivinhasse tinha a possibilidade de imitar outro animal, mas como falavam todos ao mesmo tempo qual era o animal imitado, tornou-se impossível este método de selecionar a criança a imitar um outro animal, então resolvemos que de forma aleatória iam imitando os animais para os restantes elementos do grupo adivinharem.

A atividade que se seguiu foi a do *Rei manda*, desde logo o grupo revelou bastante entusiasmo nesta atividade, é uma brincadeira bastante apreciada por todos, desta forma todas as crianças ambicionavam representar o papel de rei.

O último dia em que estou na instituição, quinta-feira é destinado à área do conhecimento do mundo, mais concretamente nesta semana, ciências da experimentação, em que tentamos descobrir como fazer novas cores.

Para iniciarmos esta atividade resolvi dialogar primeiro com as crianças sobre quais as cores que conheciam e se achavam possível com três cores: vermelho, amarelo e azul formar outras cores, o que me responderam prontamente que não. Foi então que iniciei a atividade com a leitura do livro de Herve Tullet – *Um livro*, um livro que despertou o total interesse do grupo, pois este livro tal como o grupo dizia, parecia mágico, pois no seu decorrer dava ao leitor tarefas como carregar num círculo e de seguida aparecia mais do que um círculo, assim como ordenava que agitassem o livro e as cores misturavam-se e aí mostrava como formar novas cores apenas com as três cores iniciais.

Em seguida, preencheram pintando uma folha com a junção das cores que referia no livro, esta foi uma forma de compreender se o grupo tinha assimilado ou não os conteúdos que o livro abordava. Regra geral, não foi diagnosticado nenhum caso de dificuldades sentidas, apenas algumas crianças estavam um pouco distraídas, enquanto pintavam as cores que correspondiam à mistura.

Esta atividade ainda não dava por término, ainda existia a parte experimental, mas achei prudente parar a atividade, uma vez que tinha receio que o grupo se sentisse cansado e perdesse a motivação por esta.

Foi também uma forma de lhes pedir que não se esquecessem desta atividade, nem de como se formavam as cores que apareciam no livro e que tinham de preencher pintando na folha que lhes tinha sido fornecida a cada um.

A realização desta atividade despertou o interesse no grupo de crianças para uma possível ida à biblioteca da área da instituição, biblioteca Florbela Espanca, em Matosinhos. Este interesse surgiu quando lhes revelei que tinha adquirido o livro que lhes havia lido na biblioteca, estes entusiasmaram-se e partilharam comigo a informação que no ano passado iam com alguma regularidade à biblioteca adquirir livros para posteriormente levarem para casa e trocarem com as outras salas da instituição. Assim, numa próxima oportunidade, iremos à biblioteca como o grupo sugeriu.

Anexo 12 – Avaliação da semana de 18 a 21 de fevereiro

A primeira semana de estágio decorreu de uma forma mais passiva quanto à minha participação na criação das atividades.

Uma vez que era a primeira semana, decidimos em conjunto, a estagiária e a educadora da sala dos 4 anos, que era prudente que esta, sendo a primeira semana de estágio, fosse uma semana de observação – participada, pois ao observar as rotinas e interagir nas atividades dirigidas e nas atividades livres permitia-me um contacto mais próximo e direto com as crianças.

No que diz respeito às atividades livres, nem foi preciso mostrar-me disponível para brincar, pois logo fui solicitada para “cabeleirar”, brincadeira na qual me diverti imenso, pois foi uma forma de estar atenta às brincadeiras que mais apreciam representar.

No que me foi permitido observar nesta primeira semana de estágio, verifiquei que este grupo é bastante heterogéneo ao nível do desenvolvimento global, ou seja, existe uma certa discrepância nas idades de algumas crianças, o que nesta fase se torna bastante significativo.

É de salientar que o grupo se revela bastante interessado nas atividades orientadas, e é capaz de permanecer sentado e em silêncio para colaborarem nas atividades desenvolvidas.

Este é um grupo que já é capaz de arrumar o material que utilizaram para brincar sem necessitarem do auxílio de um adulto. Nota-se portanto, que é um grupo autónomo e capaz de se desenvencilharem das situações que possam sentir mais dificuldade em solucioná-las, é portanto um grupo que coopera e ajudam-se uns aos outros quando estas dificuldades possam ser sentidas.

Reparei também que este grupo já possui regras interiorizadas, mas as quais por vezes não as cumprem na totalidade, sendo que por vezes necessitam que as regras sejam um pouco lembradas.

Visto que esta era uma semana de observação e de tentar reunir o maior número de informação acerca do grupo, tive a preocupação de perguntar à educadora qual o projeto que este estava a desenvolver, uma vez que já vinha com a ideia pré-concebida de que iam existir bastantes coisas construídas na sala dirigidas ao projeto e para tal meu espanto não existiam. Não existiam porque tinha uma razão de não existir, o projeto que está a ser desenvolvido diz respeito à leitura e à consciência linguística, ou seja, divisão silábica; descoberta de plural e singular; frases no presente para serem colocadas no passado, uma forma de as ajudar a entenderem o que é o

passado, é dizer que *foi ontem...* e por fim, são também realizadas questões relacionadas com o texto e a sua interpretação.

Este projeto, não é um projeto meramente de sala, mas sim um projeto curricular que diz respeito a todas as salas do jardim-de-infância e é intitulado por *A ler vamos!*

Contudo, existia um desejo revelado outrora pelas crianças à educadora, o qual esta me transmitiu e me interrogou se não queria desenvolver com o grupo um mini projeto que era a construção de um livro de poemas. Desde logo achei a ideia pertinente, visto que esta era uma vontade do grupo em dar largas à imaginação e fazerem rimas através das palavras.

Assim sendo, na próxima semana em que vou passar a intervir mais ativamente, terei de ter em atenção e conhecer dia após dia melhor o grupo no seu todo, mas também individualmente, pois todas as crianças têm necessidades individualizadas e cabe-me a mim estar atenta a essas necessidades e agir prontamente para colmatar as dificuldades e melhorar as potencialidades.

Anexo 13 – Registo de incidente crítico

Nome do aluno: L.

Idade: 6 anos

Observador: Cláudia Rodrigues

Data: 23/09/13

Incidente:

Após a professora cooperante explicar a matéria, distribuiu uma ficha por cada aluno, à qual o L. diz:

- Não faço!
- Mas tens de fazer como os outros...
- Não faço, não mandas em mim (amarrotando a ficha de trabalho).

Comentário:

Através do comentário acima, podemos depreender que o L. apresenta alguma ausência de regras de convivência com outras pessoas.

Estas atitudes permitem refletir sobre a situação que se gerou. É questionado se em casa existem ausências de regras ou se o aluno não as pratica. Após várias conversas com a professora, chegou-se à conclusão que esta criança tem tudo para ser um bom aluno, mas que carece de regras de socialização.

Proposta (s) de intervenção:

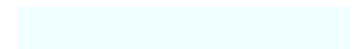
- Propor à professora cooperante a criação de um cartaz de regras de sala de aula, sugeridas e discutidas com a turma;
- Perguntar aos alunos que regras de boa convivência consideram pertinentes e necessárias para um melhor ambiente de ensino-aprendizagem.



Anexo 14 – Grelha de aplicação das regras de sala de aula

Grelha de aplicação das regras da sala de aula																		
Data: 26/11/2013	Fazer silêncio			Respeitar os colegas e adultos			Trazer o material necessário			Levantar o dedo para falar			Estar atento			Ser pontual		
	Sim	Não	Por vezes	Sim	Não	Por vezes	Sim	Não	Por vezes	Sim	Não	Por vezes	Sim	Não	Por vezes	Sim	Não	Por vezes
Nomes																		
A.G.			X			X	X					X			X	X		
A.L.			X			X	X					X			X	X		
A.M.	x			x			x					x	x					x
B.G.	x			x			x			x					x	x		
C.R.	x			x					x	x			x			x		
D.A.	x			x					x			x	x			x		
D.D.	x			x			x			x					x	x		
D.W.	x			x			x			x					x	x		
D.S.	x			x			x					x	x			x		
D.G.			x	x			x					x			x	x		
F.N.	x			x			x					x	x			x		
G.T.	x			x			x			x			x			x		
G.M.	x			x			x					x	x			x		
H.S.			x			x	x					x	x			x		
I.C.	x			x				x			x				x	x		
I.C.		x				x			x		x				x	x		
J.C.	x			x				x		x				x			x	
L.M.			x	x			x					x			x	x		
L.O.		x				x		x			x				x	x		
L.R.			x	x			x					x			x	x		

M.S.	x					x			x			x			x	x		
M.M.	x					x	x					x			x	x		
P.B.	x			x			x			x			x			x		
S.A.	x			x			x			x			x			x		
T.T.	x					x			x			x			x	x		



Anexo 15 – Observação das áreas

PRIMEIRO MOMENTO DA OBSERVAÇÃO

Áreas	Nº máximo de crianças permitido por área	10h30min	10h40min	10h50min
Área da Biblioteca	4	J, M.S, A	M, J, M.S	0
Área das construções/garagem	4	H, M, S, G	H, M, S, G	H, M, S, T
Área dos jogos	8	M.S, M.C, P, T	M.S, M.C, P, T, L	M, J, M.S, S, S, G, P, M.C, M.S
Área da pintura	8	S, S, R.F, L	S, S, R.F	M, A, M, M.S
Área da casinha	6	M, M, M.S, C, I, R.R	M, A, M, M.S, C, I, R.R	C, I, R.R, R.F

Nº total de crianças presentes: 21

SEGUNDO MOMENTO DE OBSERVAÇÃO

Áreas	Nº máximo de crianças permitido por área	10h30min	10h40min	10h50min
Área da Biblioteca	4	0	0	R.F
Área das construções/garagem	4	H, M, S, M.S	H, M, S, M.S	M, S, M.S
Área dos jogos	8	G, S, M, P, R.R,	G, S, M, P	P, S, G, M
Área dos desenhos	8	M.C, C, T	M.C, C, T, R.R	S, M.C, C, T, R.R
Área da casinha	6	M, I, S, L, R.F, M	M, I, S, L, R.F, M	H, M, I, S, L

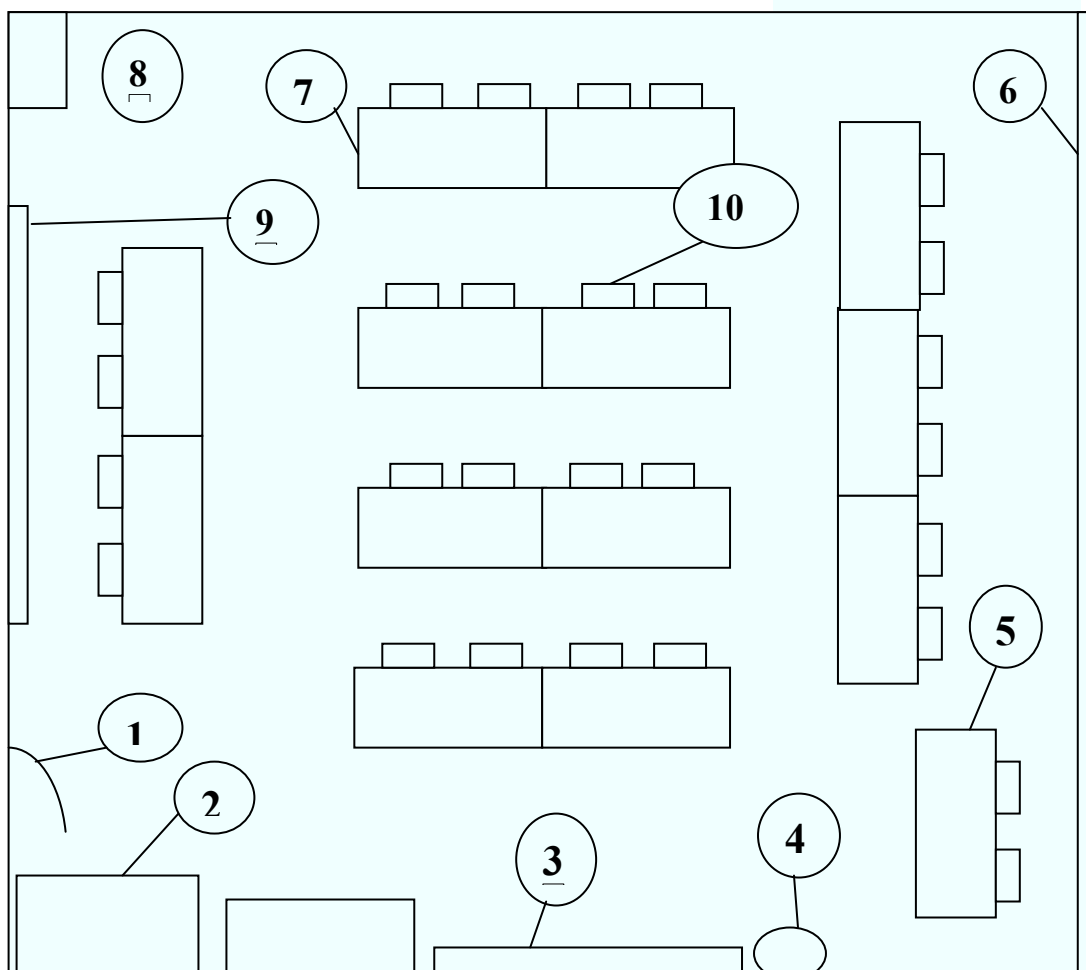
Nº total de crianças presentes: 18

Anexo 16 – Observação da área da pintura em EPE

Área da pintura



Anexo 17 – Planta da sala do 1.º ano



Legenda:

- 1- Porta
- 2- Armário
- 3- Quadro preto
- 4- Balde do lixo
- 5- Secretária da professora
- 6- Janelas
- 7- Secretárias dos alunos
- 8- Lavatório
- 9- Placard
- 10- Cadeiras dos alunos

Anexo 18 – Gráfico 2 (Projeto Curricular da sala dos 4 anos)



Gráfico 2 - Como podem constatar acima, o número de crianças com e sem irmãos é quase o mesmo.

Anexo 19 – Gráfico de n.º de pais separados



Gráfico 3 – O número de crianças com pais separados é de 5.

Anexo 20 – Gráfico de idade das mães

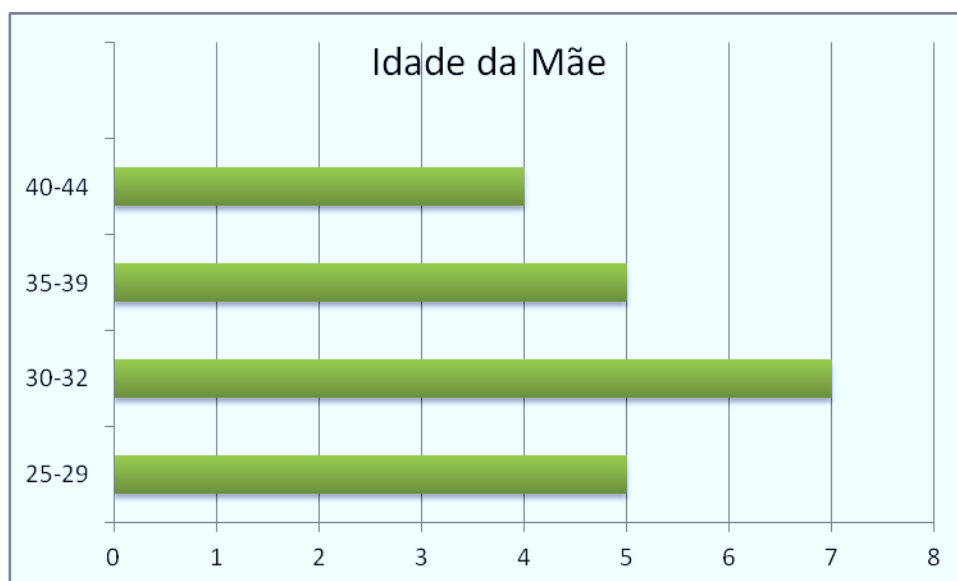


Gráfico 4 – A idade das mães das crianças está compreendido entre os 25 anos e os 44 anos.

Anexo 21 – Gráfico de idade dos pais



Gráfico 5 – A maior parte dos pais destas crianças têm idades compreendidas entre os 35 e 39 anos de idade.

Anexo 22 – Gráfico de habilitações dos pais

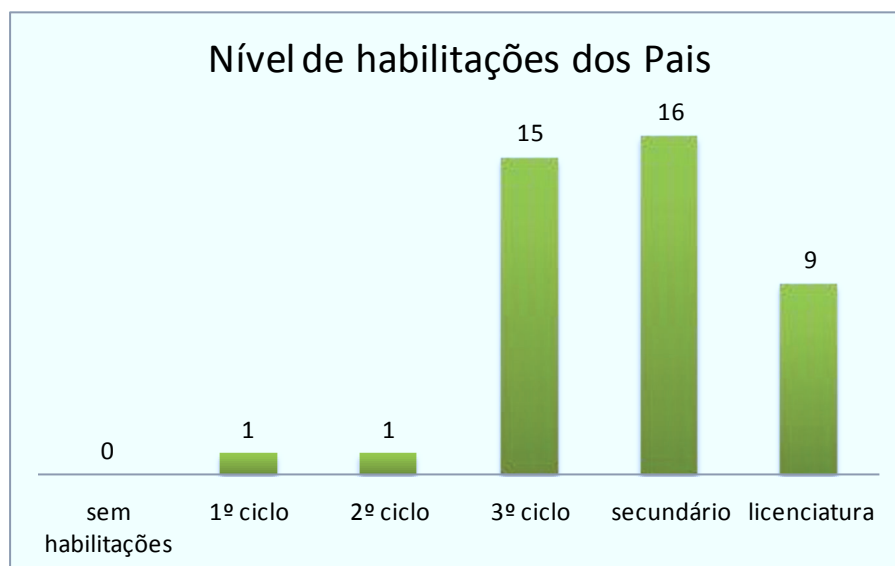


Gráfico 6 – Este gráfico inclui o nível de habilitações literárias tanto da mãe, como do pai das crianças. A maioria das habilitações literárias dos pais refere-se ao Ensino Secundário, porém o nível de Licenciatura também é significativo.

Anexo 23 – Gráfico de atividade profissional dos pais



Gráfico 7 – No que se refere ao Sector de Atividade Profissional, grande número dos pais das crianças encontra-se no sector terciário, ou seja os sectores como os serviços, que envolve a comercialização de produtos em geral, e a oferta de serviços comerciais, pessoais ou comunitários, a terceiros.

Anexo 24 – Gráfico do número de irmãos do 1.º CEB

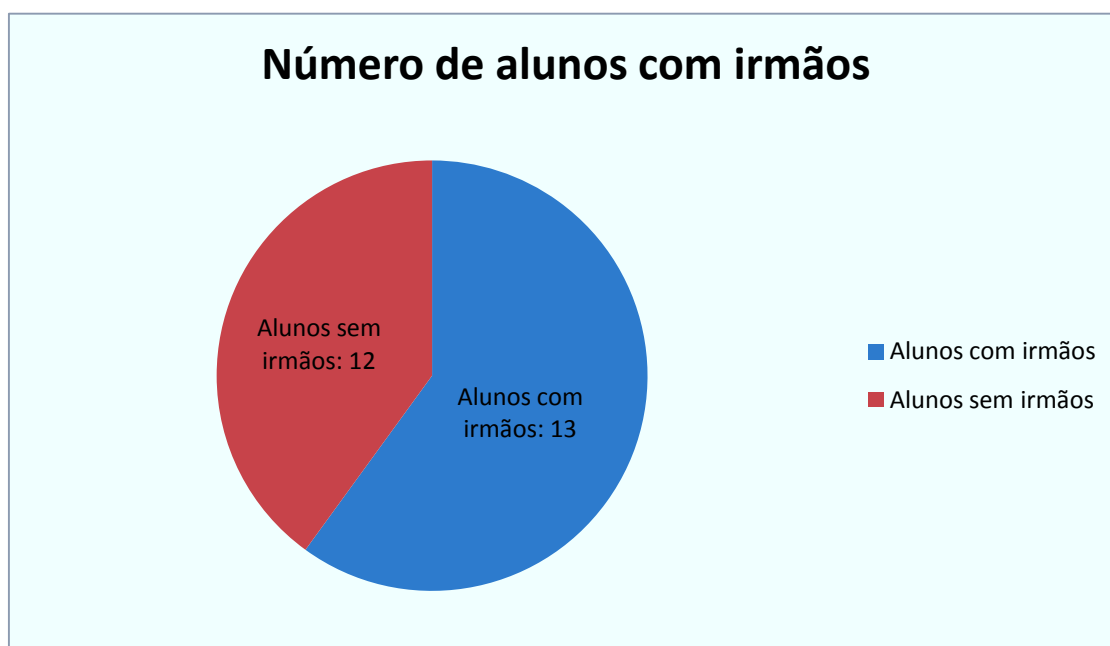


Gráfico 8 – Podemos verificar que o número de alunos com irmãos é praticamente o mesmo.

Anexo 25 – Gráfico do número de pais separados do 1.º CEB



Gráfico 9 - Quanto ao número de alunos com pais separados, verificou-se que não era um número significativo, em vinte cinco alunos, apenas cinco tinham os pais separados.



Anexo 26 – Gráfico da idade das mães do 1.º CEB

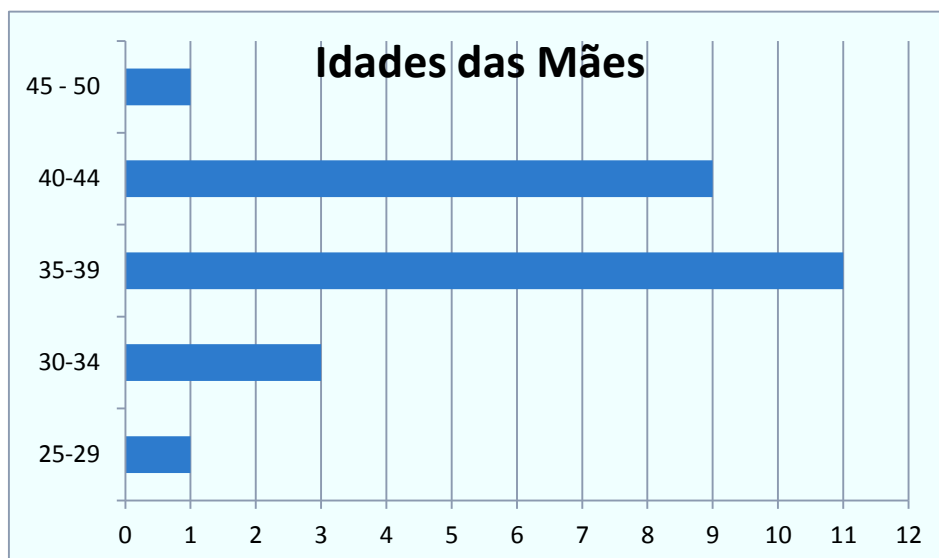


Gráfico 10 - Relativamente às idades das mães dos alunos, constatou-se que as idades estavam compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade.

Anexo 27 – Gráfico da idade dos pais do 1.º CEB

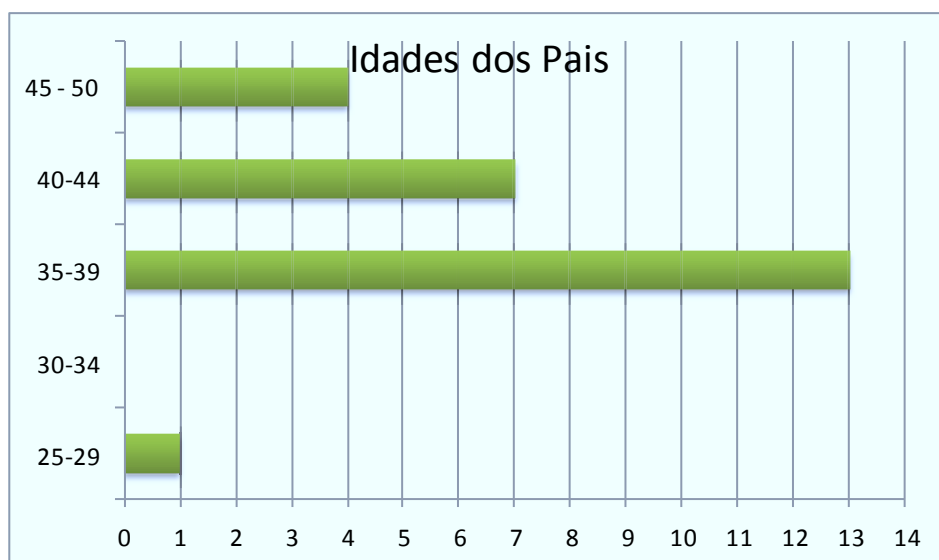


Gráfico 11 - Já as idades dos pais, encontravam-se também entre os 35 e os 39 anos na sua grande maioria.

Anexo 28 – Gráfico de habilitações dos pais do 1.º CEB

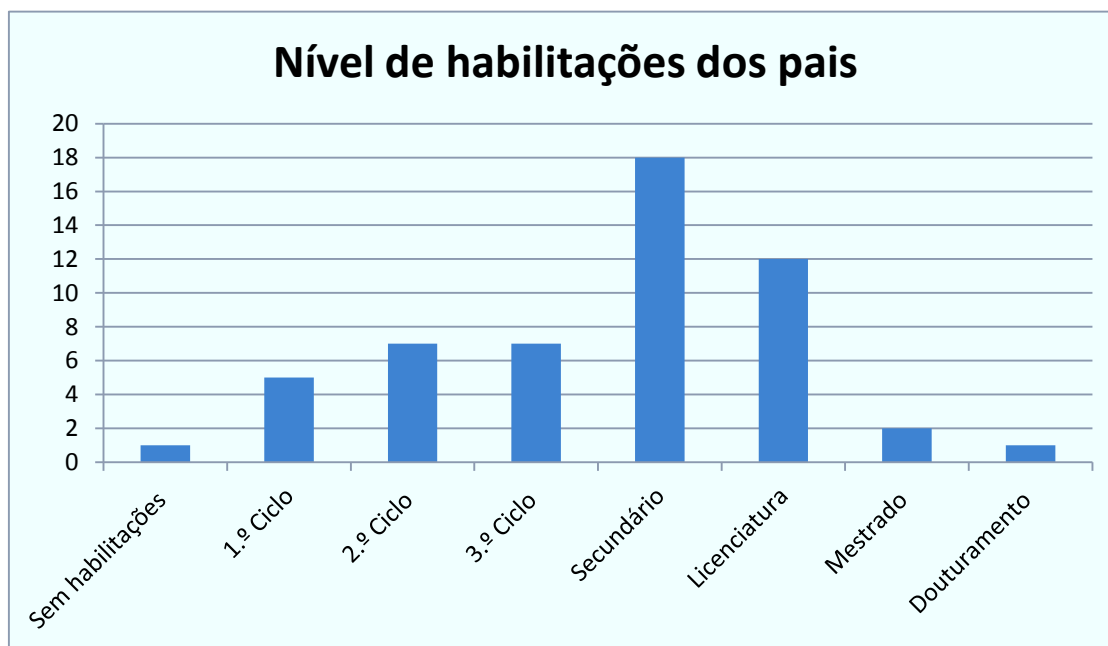


Gráfico 12 - No que diz respeito ao nível de habilitações quer do pai, quer da mãe, a sua maioria refere-se ao Ensino Secundário, porém, o nível de Licenciaturas também se revelou bastante significativo.

Anexo 29 – Gráfico de atividade profissional dos pais do 1.º CEB



Gráfico 13- Verificou-se que apresentavam um número bastante significativo, no que concerne ao setor terciário, correspondente ao setor dos serviços.

Anexo 30 – Registo de incidente crítico

Nome da criança: M.S e M

Idade: 4 anos

Observador: (estagiária)

Data: 21/03/2013

Incidente:

Quando estavam nas atividades livres na área da casinha, a M.S e a M questionavam a estagiária sobre o que queria comer, a qual respondeu um bolo e estas traziam ovos, peras fingindo ser o bolo.

Comentário:

Através desta situação, podemos verificar que estas duas crianças não traziam o que era pretendido, o bolo, traziam outros alimentos que nada tinham a ver com o pretendido.

Na área da casinha existem bolos e os seus derivados, assim como também existem formas para os bolos. Mas, nenhum destes objetos foi usado para esse efeito. Esta situação leva-nos a refletir se estas crianças não sabiam o que era um bolo e os seus derivados ou se traziam qualquer alimento fingindo ser o pedido?!

Proposta (s) de intervenção:

- Propor atividades que impliquem a utilização de alimentos da área da casinha;
- Criar atividade com estas duas crianças onde envolvam os alimentos, como por exemplo, brincar aos restaurantes, onde estas possam ser as cozinheiras, assim como as clientes, para poderem observar se ao serem clientes servem a mesma coisa, quando são as cozinheiras;

Anexo 31 – Amostragem temporal

Organização do grupo: grande grupo

Idade: 4 anos

Data: 23/05/2013

Observadora: estagiária

Momento das rotinas: durante as atividades livres

Áreas	Nº máximo de crianças permitido por área	10h30min	10h40min	10h50min
Área da Biblioteca	4	0	0	R.F
Área das construções/garagem	4	H, M, S, M.S	H, M, S, M.S	M, S, M.S
Área dos jogos	8	G, S, M, P, R.R,	G, S, M, P	P, S, G, M
Área dos desenhos	8	M.C, C, T	M.C, C, T, R.R	S, M.C, C, T, R.R
Área da casinha	6	M, I, S, L, R.F, M	M, I, S, L, R.F, M	H, M, I, S, L

Nº total de crianças presentes: 18

Ao observarmos a grelha acima, podemos verificar que as áreas mais frequentadas pelas crianças são a área da casinha, a área dos jogos e a área das construções/garagem.

Constata-se que em alguns momentos da observação existiu uma área a qual não foi frequentada praticamente a observação inteira, apenas no último momento da observação, sendo esta a área da biblioteca. Esta é uma área que por vezes é muito frequentada, mas tem dias em que ninguém a frequenta.

Anexo 32 – Reflexão da semana de 18 a 20 de novembro

Esta semana, decidimos utilizar a estratégia de atribuir, como forma de colocar à partida uma expectativa positiva, relativamente ao comportamento da turma, uma “bolinha” verde a cada aluno, com o intuito de os motivar e tentarem conservar essa cor até ao fim do dia, através do seu comportamento. O que conseguir angariar mais “bolinhas” verdes durante toda a semana, passará a ser o ajudante do dia. No caso de existirem vários alunos com “bolinhas” verdes, será realizada uma escolha aleatória do aluno a ser o ajudante nesse dia.

Também ficou combinado com a turma, que quem terminasse primeiro a atividade que estavam a desenvolver, os alunos iriam deitando a cabeça sobre a mesa, à medida que a terminam. Esta é uma forma de permitir à professora e estagiárias, entender quem terminou a atividade proposta. É também uma forma de

não estarem constantemente de pé e a mencionarem, como acontece com frequência, que já terminaram.

Considero que, a implementação destas duas estratégias foram bem acolhidas pela turma. Durante a semana foi obtido um bom resultado, no que concerne a existirem mais alunos a melhorarem o comportamento e não perturbarem a aula com os “já fiz” e a estarem fora do lugar.

Esta semana a ida à biblioteca da escola, teve um propósito diferente do que tem sido habitual à segunda-feira, desta vez foram assistir à sessão de lançamento do livro de Isabel Alçada, já trabalhado em sala, “A Bruxa Cartuxa na floresta dos segredos”.

No decorrer do lançamento do livro, foi dinamizado um excerto do mesmo por alunos do 4º ano, o qual, a turma do 1.º C, assistiu entusiasticamente querendo participar, revelando os momentos imediatos ao que estava a decorrer no momento. Este tipo de atividade, também permitiu constatar que o conto lido em sala de aula foi entendido e que de certa forma despertou o interesse e entusiasmo da turma.

A disciplina de Português não decorreu da forma planeada, visto que estava programada a leitura do livro de Michael Grejniec – “A que sabe a lua?”, onde se pretendia promover mais uma vez a interdisciplinaridade com as disciplinas de Matemática e Expressões.

Não foi possível de a realizar devido à necessidade de dedicarmos mais tempo à leitura individual de algumas frases que apareciam na ficha de trabalho. Verifiquei que existiam alguns alunos ainda com alguma dificuldade na leitura, confundiam a letra “l”, com as letras “t” e “p”. Por outro lado, uma percentagem significativa, já lia sem grandes dificuldades. Considero necessário e motivador criar jogos, com pistas que os entusiasme para a leitura, assim como a leitura de mais histórias que tanto são do agrado da turma.

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, a turma foi questionada se sabia como era formado o nosso corpo. As respostas relatadas prendiam-se em sangue, pele, olhos, boca, pestanas, ... não faziam ideia que as partes que constituem o corpo e às quais me referia, seriam cabeça, tronco e membros inferiores e superiores. Quando mencionados os novos vocábulos, mostraram compreender através de um jogo que consistia em que fizessem o que lhes era ordenado, como por exemplo: colocarem a cabeça virada para o chão, colocarem a mão no tronco, levantarem um membro superior e de seguida um posterior.

Quando foram realizar a sua consolidação, onde os alunos teriam de ligar as palavras ao desenho, foram verificadas incorreções nas ligações. Posso referir que alguns elementos do grupo estavam distraídos ou de facto não entenderam a que

parte do corpo correspondia cada imagem. A fim de colmatar esta situação, no dia seguinte foram revistos com esses alunos as partes que constituíam o corpo, verificando que desta vez tinha sido entendido.

Para finalizar esta atividade, a turma iria inicialmente escutar uma vez e em seguida realizar a coreografia da canção do Panda vai à Escola 4 – “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, a qual não se realizou devido à escassez de tempo determinado para as atividades anteriores.

Para colocar em prática a leitura de palavras, decidi criar um jogo de mímica, com palavras que a turma já conseguia ler e desta forma criar a sua demonstração através da mímica, sendo que quem adivinhasse, iria escrever uma frase com a palavra adivinhada no jogo de mímica. Este jogo foi do agrado dos discentes, visto que todos queriam mimar as palavras e até mesmo adivinhar e posteriormente escrevê-la no quadro.

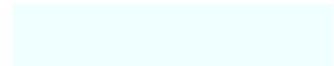
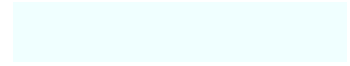
Os registos de observação realizados, contribuíram de certa forma para tentar controlar um elemento da turma que é um pouco mais agitado, querendo tudo do seu jeito, o que por vezes destabiliza a turma. Quando este aluno ou outros alunos estão mais agitados e não se conseguem manter sossegados no devido lugar, encarregos de tarefas, como por exemplo, manter o silêncio na sala ou até mesmo a ajudar na execução de algum exercício. De facto, vejo melhoras significativas quando o encarrego de me auxiliar na gestão da turma.

Através destes registos de observação, comecei a observar de uma forma mais concisa o comportamento deste aluno, a sua evolução e quais os aspetos que deviam ser trabalhados de modo a melhorar o seu comportamento, desta forma, resolvi utilizar as estratégias acima mencionadas, de forma a melhorar o comportamento do aluno em questão e da turma, uma vez que ao controlar mais este aluno, a turma não ficaria tão destabilizada.

De uma forma geral, a interdisciplinaridade foi sendo implementada em todas as disciplinas, por vezes conscientemente e outras não. Através de um tema com abordagens em diferentes disciplinas, estamos a utilizar a interdisciplinaridade como elo de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento, de forma a transpor algo inovador, despertar o interesse e entusiasmo.

A interdisciplinaridade torna-se na constante busca de investigação do saber. Com a utilização da interdisciplinaridade, podemos utilizar os conhecimentos das várias disciplinas, para resolver um problema ou compreender um determinado ponto de vista.

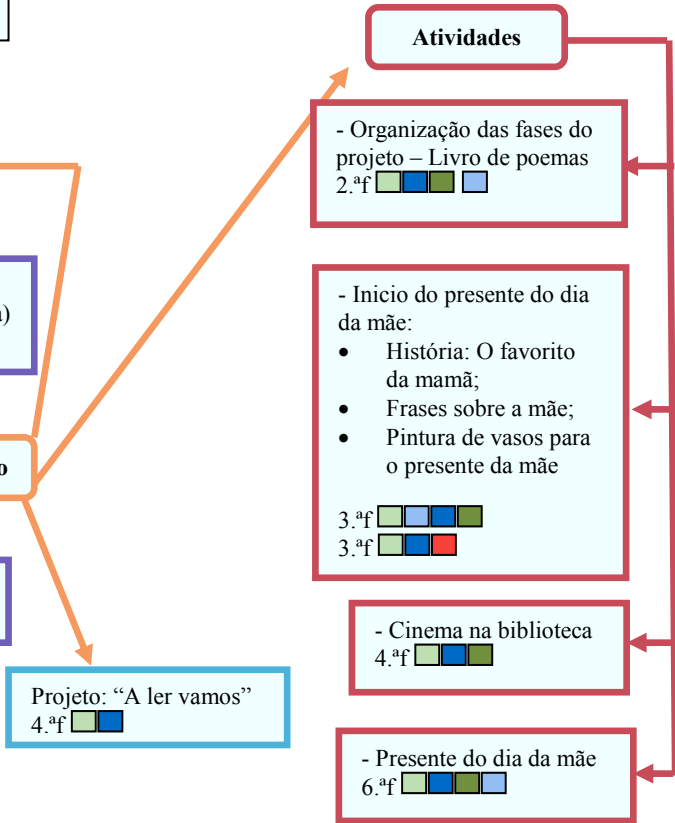
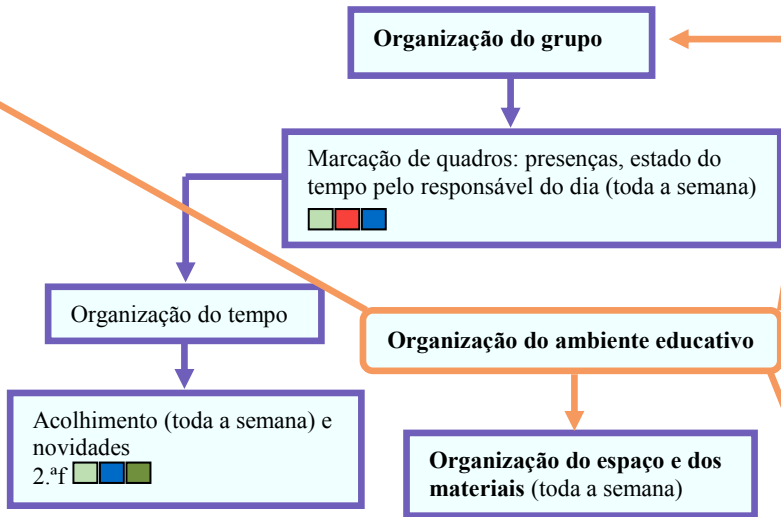
Por fim, é de referir que adotei o método de quando está mais barulho na sala, eu falar mais baixo ou até mesmo sussurrar, o que leva a turma a manter-se mais sossegada e em silêncio.



Anexo 33 – Planificação em rede em EPE

Planificação semanal: sala dos 4 anos Semana de 22 a 26 de Abril

Manhã recreativa
 - Preparação da vinda do escritor João Manuel Ribeiro;
 - Organização de questões a colocar ao escritor;
 2.ªf [][][]



[] - Área de Formação Pessoal e Social Mundo	[] - Área do Conhecimento do
- Área de expressão e comunicação:	[] - Tecnologia da informação e comunicação
[] - Domínio da exp. Motora	[] - Atividades sugeridas pela estagiária
[] - Domínio da exp. Dramática	[] - Atividades sugeridas pelas crianças
[] - Domínio da exp. Plástica	
[] - Domínio da exp. Musical	
[] - Domínio da ling. Oral e abor. à escrita	
[] - Domínio da Matemática	

Anexo 34 – Planificação em grelha em EPE

Planificação semanal de 22 a 26 de Abril

Sala: 4 anos

Ano letivo: 2012/2013

Observações: Esta planificação pode estar sujeita a alterações.

Educadora: A. L. C. I

Estagiária: C. R

Ajudante a. C. M

	Intenções pedagógicas	Atividades	Estratégias	Recursos materiais
2.ºf	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar as suas escolhas, preferências e decisões; - Planear e tomar decisões; - Saber ouvir o outro e respeitar a sua opinião; - Comunicar ideias oralmente, ouvindo e falando; - Questionar para obter informação sobre algo que lhe interessa; - Manifestar as suas opiniões; - Revelar curiosidade em descobrir respostas para as suas questões; 	<p>Manhã recreativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação da vinda do escritor João Manuel Ribeiro. Amostragem dos poemas construídos em sala e com a colaboração dos pais; - Organização de questões a colocar ao escritor; - Organização das fases do projeto – Livro de poemas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da visita do escrito à instituição, pretende-se motivar as crianças para o interesse ao contacto com os livros e à sua leitura; - Esta atividade pretende motivar à escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas realizados em grande grupo na sala; - Poemas realizados em casa com o auxílio dos pais/familiares;
3.ºf	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades que se propõe; - Expressar as suas escolhas, preferências e decisões; - Revelar imaginação e criatividade nos trabalhos que desenvolve; - Comunicar ideias oralmente, ouvindo e 	<ul style="list-style-type: none"> - Início do presente do dia da mãe: <ul style="list-style-type: none"> • História: O favorito da mamã; • Frases sobre a mãe; 	<ul style="list-style-type: none"> - Para dar enfoque ao dia da mãe, decidimos iniciar este tema com uma história para motivar o grupo na conceção do presente do dia da mãe; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Brigitte Sidjanski e Sarah E. Burg – <i>O Favorito da mamã</i>; - Folhas de papel; - Marcadores;

	<p>falando;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir e recontar momentos de uma história; - Revelar curiosidade em descobrir respostas para as suas questões; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura de vasos para o presente da mãe; 	<ul style="list-style-type: none"> - Será solicitado ao grupo a partilhar frases que verbalizem o que a mãe é para eles. Estas frases, posteriormente serão colocadas na decoração do espaço de festejo do dia da mãe; - Através desta atividade, pretende-se fomentar o gosto e apreço pela decoração do vaso que vão oferecer à mãe, no dia destas. Numa fase posterior a plantação de uma pequena planta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vasos em barro;
4.ºf		<ul style="list-style-type: none"> - Cinema na biblioteca;³ <p>Projeto: <i>A ler vamos</i>⁴</p>		
6.ºf		<ul style="list-style-type: none"> - Continuação do presente do dia da mãe;⁵ 		

³ Esta atividade será realizada na biblioteca municipal Florbela Espanca, em Matosinhos.

⁴ Esta atividade é desenvolvida pela educadora da sala dos 4 anos, uma vez que a estagiária não se encontra na instituição neste período do dia.

⁵ Esta atividade neste dia, será conduzida pela educadora da sala dos 4 anos, uma vez que a estagiária não se encontra na instituição a este dia;

Anexo 36 – Planificação do 1.º CEB

Planificação n.º 5 Dia 2 de dezembro de 2013

Escola EB1 de Costa Cabral

Ano: 1.º C

Ano letivo: 2013/2014

Professora cooperante: Elisabete Maximino

Estagiária: Cláudia Rodrigues

Supervisora ESEPF: Ana Gomes

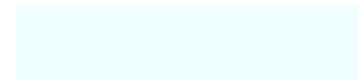
Áreas	Domínios/ Conteúdos	Descritores de desempenho	Atividades/ estratégias	Horário / duração	Recursos Materiais/ humanos	Avaliação
Matemática			- Acolhimento; - Ida quinzenal à biblioteca da escola para sessão de leitura;	9:00/ 10:30		

Português	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras da interação discursiva. - Discursos breves. <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência fonológica e fonética. - Pontuação; <p>Gramática</p>	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao que ouve, de modo a expressarem-se; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Articular corretamente palavras; - Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita; - Distinguir palavra e frase; - Mobiliza o conhecimento da pontuação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de texto poético sobre o que é o Natal; 	11:00/ 12:30	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Giz; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Professora cooperante; - Estagiária; 	<p>Tipo:</p> <p>- Formativa:</p> <p>Interação com a professora/estagiária;</p>
Estudo do Meio	<p>À descoberta de si mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> - A saúde do seu corpo; 	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de posturas corretas, do exercício físico e do repouso para a saúde; - Conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o que é para a turma a saúde do corpo; - Reconhecer a importância da saúde do corpo; - O que devem fazer para manter a saúde do corpo; - Visualização de um vídeo da escola virtual sobre a saúde do corpo; - Fazer as correspondências das questões lançadas no vídeo da escola virtual; 	14:00/ 15:00	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual; - Computador; - Projetor; - Lápis de cor; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Professora cooperante; - Estagiária; 	<p>Tipo:</p> <p>- Formativa:</p> <p>Cooperação;</p> <p>Interação com a professora estagiária;</p> <p>Expressar dúvidas;</p>

			- Consolidação no manual sobre os conteúdos abordados – pág. 40;			
Expressão Plástica	Pintura orientada	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintar de forma orientada em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões; - Explorar a técnica de pintura com as mãos; 	- Pintura das mãos da turma na árvore de Natal realizada em papel de cenário e posteriormente a escrita do texto poético realizado na disciplina de Português;	15:00/ 16:00	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel de cenário; -Tintas verde, amarela e vermelha; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; -Professora cooperante; - Estagiária; 	<p>Tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa: Cooperação; Interação com a professora estagiária;

Operacionalização

Matemática



O acolhimento será demarcado sobre os acontecimentos importantes que tivessem marcado o fim-de-semana e que a turma queira partilhar. Esta é uma forma de desenvolver nos discentes a linguagem oral e de permitir que se orientem no tempo, dando conta de pequenos acontecimentos que queiram partilhar com os colegas.

Após o momento do acolhimento, a turma irá ordenadamente para a biblioteca, como é habitual quinzenalmente acontecer. A professora bibliotecária estará à espera da turma para mais um momento de dinamização de um conto escolhido pela própria.

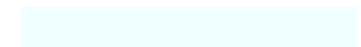
Português

Como a época de Natal se aproxima, considerou-se pertinente realizar uma atividade que envolvesse a turma neste espírito. Desta forma, a turma irá realizar um conjunto um texto poético, onde vai expressar o que o Natal é para eles. Estas frases, posteriormente serão escritas por eles próprios com o auxílio da professora e estagiária, na árvore de Natal construída por eles próprios que será o decalque das mãos de todos (ver mais detalhadamente em Expressão Plástica).

Estudo do Meio

Inicialmente, será realizado um diálogo sobre o que é para a turma a saúde do corpo. No seu seguimento, os discentes vão verbalizar se reconhecem a importância da saúde do corpo e o que devem fazer para manter a saúde do corpo.

Para cativar ainda mais a atenção da turma, será visualizado um vídeo da escola virtual onde estarão retratadas situações do que fazer para cuidarmos melhor da saúde do nosso corpo. Para verificarem se estão a compreender, serão selecionados alguns alunos (os que estiverem com a postura mais corretamente e a cumprirem as regras de sala de aula) para responderem de forma interativa às questões que vão surgindo no vídeo apresentado.



De forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, será assinalado no livro (página 40), a verde os casos que aparecem nas imagens e que correspondam aos exemplos que os alunos seguem e a vermelho no caso de não realizarem.

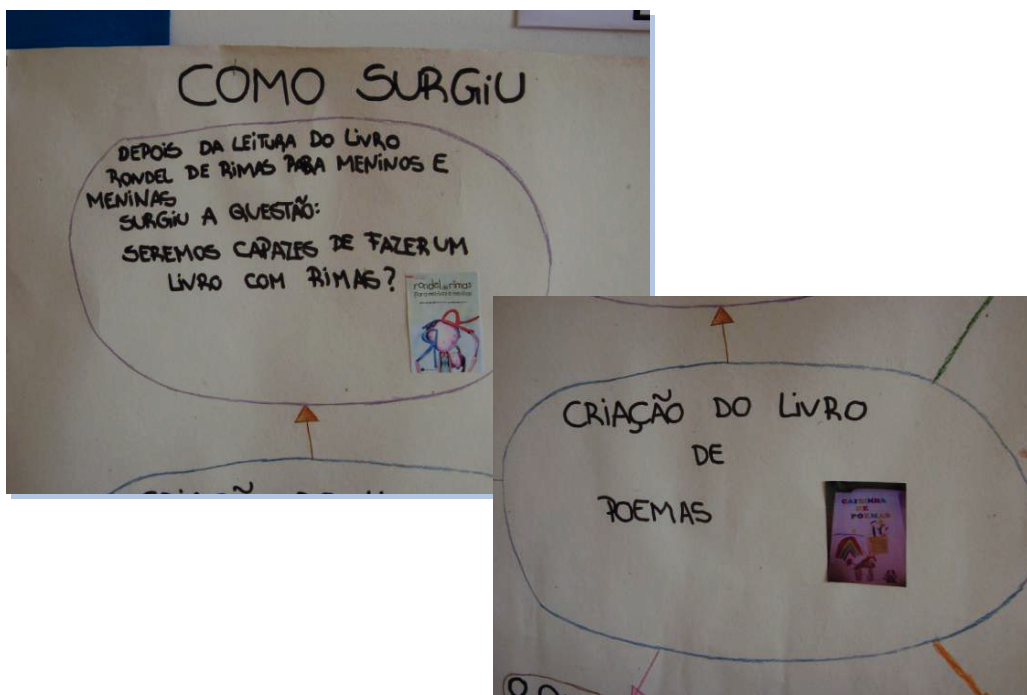
Por fim, será pedido um trabalho de casa à turma que consiste em dialogarem com os familiares o que aprenderam em Estudo do Meio e refletir em conjunto com a família sobre o provérbio “Mais vale prevenir do que remediar”, ilustrando e no dia seguinte apresentarem aos seus colegas.

Expressão Plástica

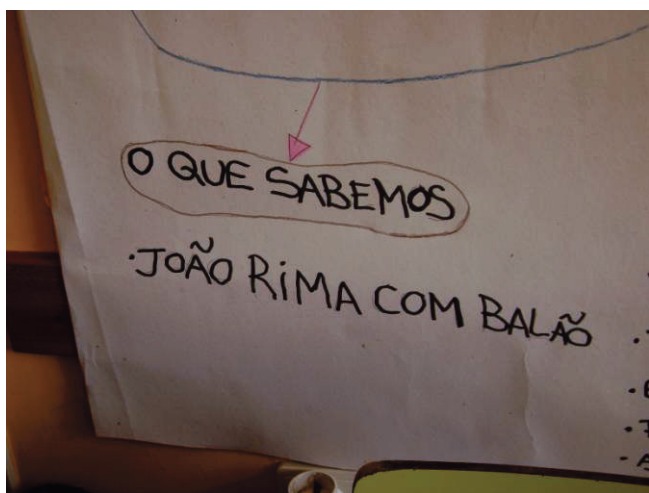
Esta semana, em Expressões, dar-se-á enfoque à Expressão Plástica, visto que se aproxima o Natal e na disciplina de Português será abordado o texto poético relativamente ao que é para o grupo o Natal, considera-se pertinente que seja construída uma árvore de Natal com o contributo de todos os elementos da turma.

Os ramos da árvore serão construídos com o decalque das mãos de todos os alunos e nelas, será escrito o que aviam referido no texto poético.

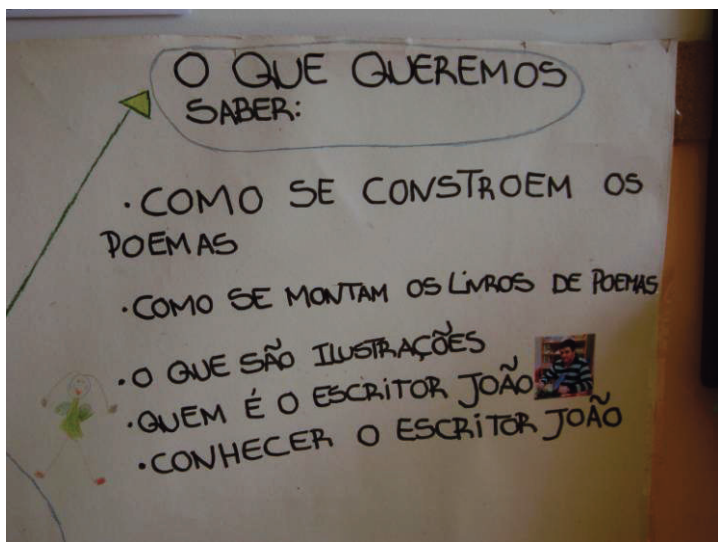
Anexo 37 – “Como surgiu” em EPE



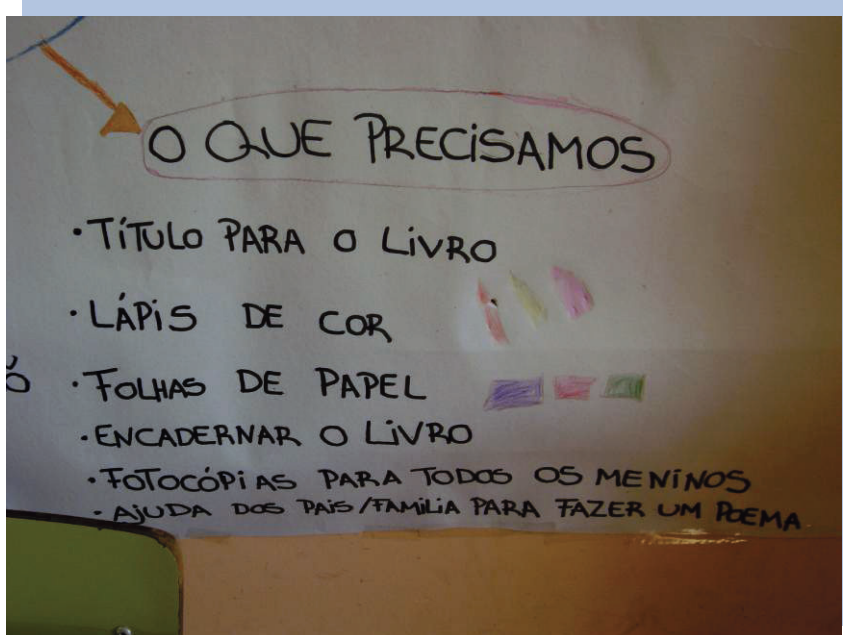
Anexo 38 - “O que sabemos” em EPE



Anexo 39 - "O que queremos saber" em EPE



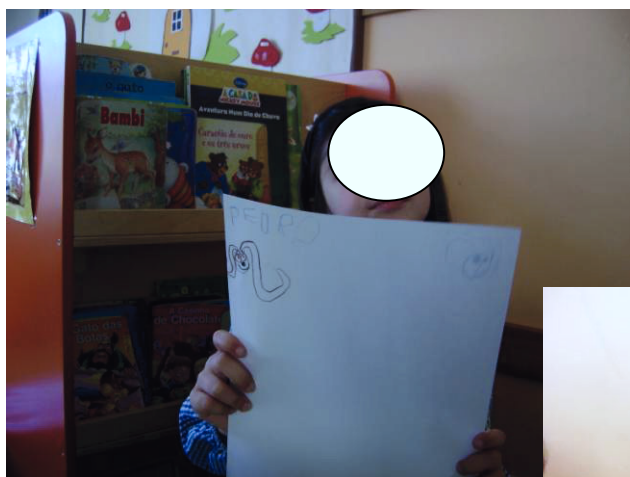
Anexo 40 - "O que precisamos" em EPE



Anexo 41 – Execução em EPE



Anexo 42 – Nomes por ordem alfabética em EPE



Anexo 43 – Elaboração da capa e contracapa em EPE



Anexo 44 – Entrega dos convites da divulgação do mini projeto em EPE



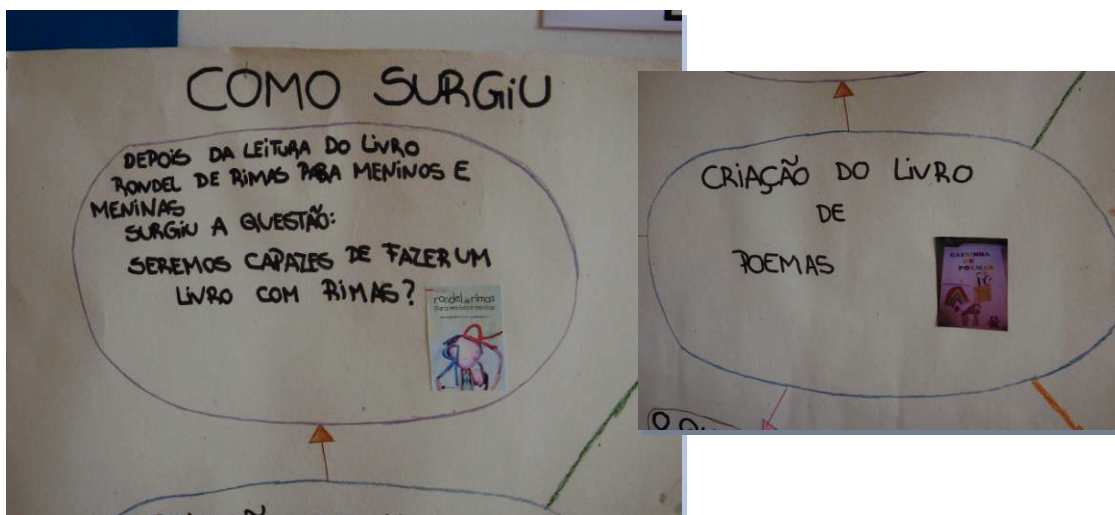
Anexo 45 – Mini projeto lúdico – construção do livro de poemas em EPE

Mini Projeto Lúdico Construção de livro de poemas

Situação desencadeadora

O presente mini projeto surgiu através de um livro que o escritor João Manuel Ribeiro enviou para cada sala da instituição, intitulado por *Rondel de rimas para meninos e meninas*.

Após a leitura de alguns poemas deste livro, foi levantada a questão pelo grupo, se seriam capazes de realizarem um livro de rimas. Conseguido o primeiro poema e, posteriormente a sua ilustração, o grupo entusiasmou-se querendo realizar mais poemas e assim, elaborarem um livro de poemas.

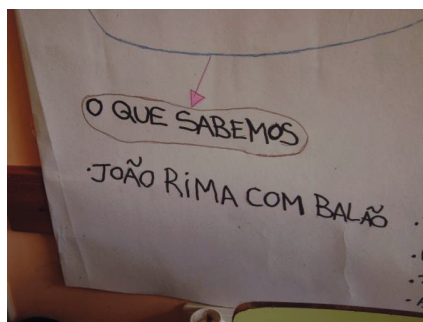


Fase I: Definição da situação – problema

Questões de base que sustentam o mini projeto

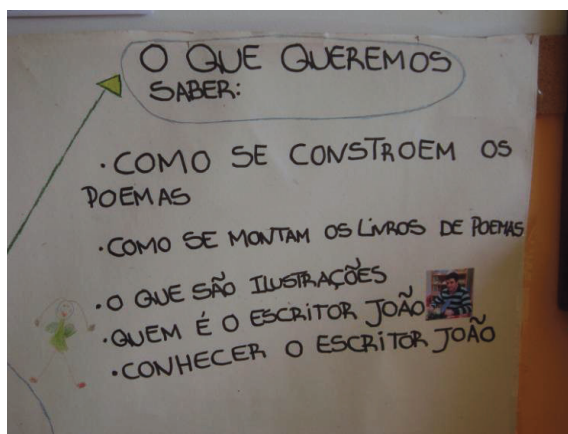
Após a decisão de iniciarmos este mini projeto, o grupo foi questionado sobre como é que podiam fazer o livro de poemas. As crianças manifestaram desde logo interesse em comunicar a todo o grupo o que sabiam. Foi denotar que o grupo não tinha grandes conhecimentos sobre esta temática.

Realizou-se a “chuva de ideias”, sobre o que sabiam para a construção do livro de poemas.



As crianças apenas referiram que João rimava com balão. Era perceptível que ainda tinham pouca consciência das palavras que rimavam umas com as outras.

Em seguida, o grupo de crianças foi questionado sobre o que queria saber para o mini projeto. Surgiram ideias, das quais: como se constroem os poemas; como se montam os livros de poemas; o que são ilustrações; quem é o escritor João; e, queriam conhecer o escritor João.



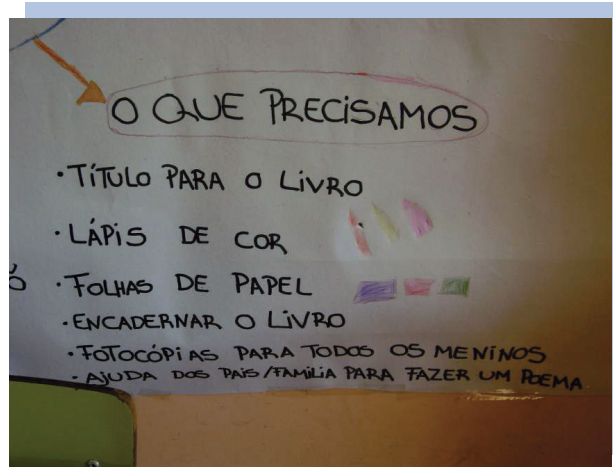
Após as crianças mencionarem o que queriam saber, foi escrito pelo adulto, o que estas diziam e em seguida, o grupo ilustrava. Quando a ilustração não era possível de realizar, devido à complexidade desta, eram colocadas imagens do que queria dizer.

Fase II: Planificação e lançamento do trabalho

Nesta fase foi definido tudo o que era necessário para a construção do livro de poemas.

O grupo, manifestou que seria necessário que o livro tivesse um “nome”; que eram precisos lápis de cor para ilustrarem os desenhos dos poemas; consideraram que também era necessário termos folhas para se escreverem os poemas e depois realizarem a ilustração; era também preciso que as folhas “tivessem presas” (encadernação do livro); todos queriam ter um livro, daí a necessidade de se fotocopiarem exemplares do livro para todos; e por fim, consideraram que os pais

também poderiam ajudar a fazer poemas, desta forma, criando o envolvimento parental neste mini projeto.

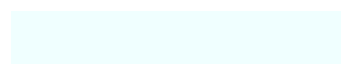


Para o decorrer deste mini projeto, não foi necessária a distribuição de tarefas, uma vez que os poemas eram construídos por todos os elementos, em grande grupo e após a leitura semanal de um poema de João Manuel Ribeiro.

Envolvimento parental

Para a realização dos poemas em casa com o auxílio dos pais/familiares, cada criança escolhia ao seu gosto um título, sugerido pela mesma, para dar ao seu poema e, partir disso desenvolviam o poema com os pais/familiares. Quanto à ilustração, esta era também realizada com a colaboração dos pais. Por ventura, quando não era concretizada em casa, era ilustrada na escola.

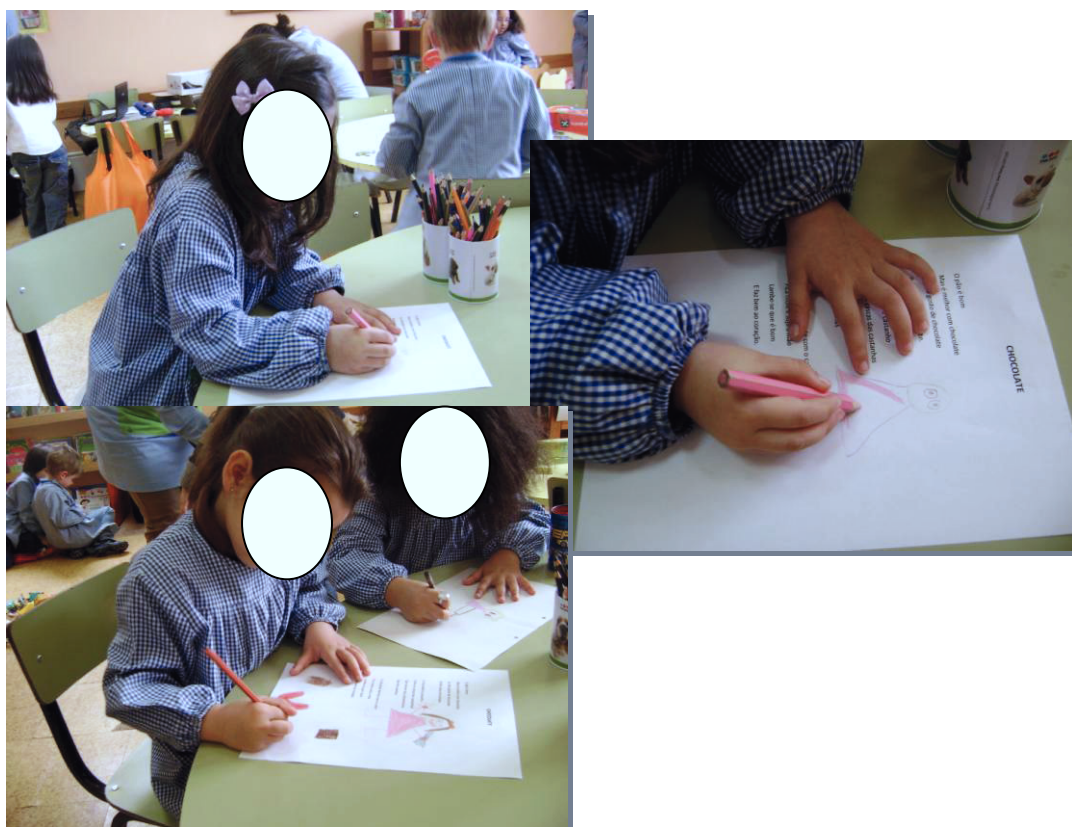
Fase III: Execução



Na construção dos poemas todos manifestavam a sua opinião dando ideias sobre que tema queriam abordar no poema. Para isso, começavam por pensar no título que queriam atribuir ao poema que em seguida iriam mencionar.

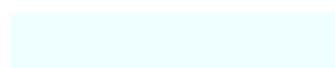
As ilustrações, eram realizadas após a conclusão do poema da semana. Estas eram primeiro pensadas por todos e verbalizadas, para em seguida, serem concretizadas ao lado do poema escrito pelo adulto.

As crianças que realizavam a ilustração do poema semanal, eram escolhidas aleatoriamente, sendo que nos poemas seguintes, as crianças que iriam realizar as ilustrações eram aquelas que ainda não tinham realizado nenhuma. Existindo assim, a rotatividade entre todos, para que todas as crianças participassem nas ilustrações dos poemas. Um só poema tinha ilustrações de várias crianças.



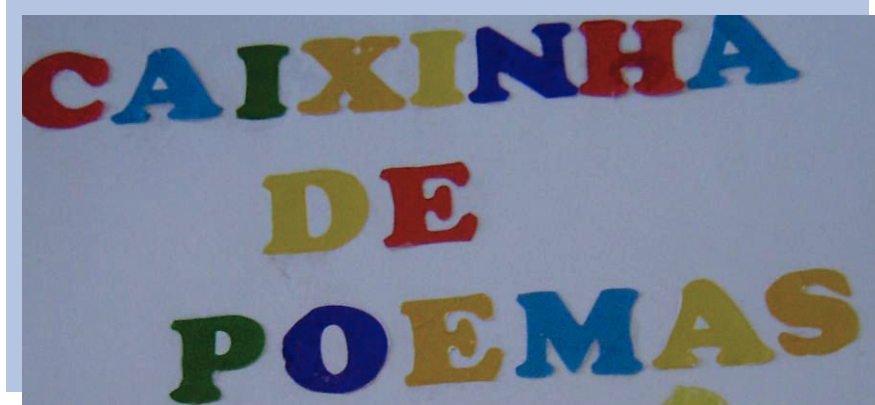
No decorrer deste mini projeto, sentiram a necessidade de atribuir um título ao livro, uma vez que viam que os livros tinham um “nome”. Foram dadas algumas sugestões pelo grupo de crianças, as quais prendiam-se com os seguintes títulos:

- *Caixa de rimas;*



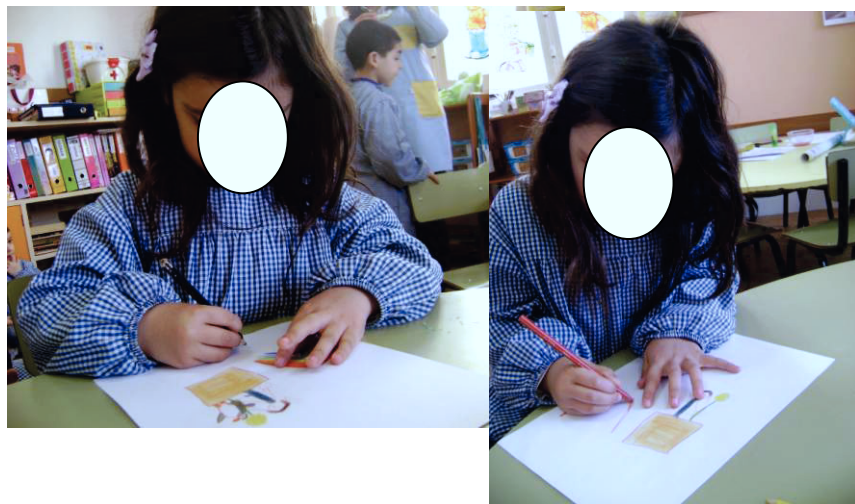
- Caixa de letras;
- O nosso livro de poemas;
- Caixinha de poemas.

Para chegarmos a um consenso, realizaram-se votações e, o título que reunisse o maior número de votos era o escolhido para o título. Desta forma, o título que angariou o maior número de aprovações foi o *Caixinha de Poemas*.



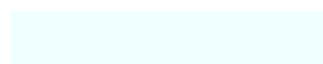
Após a conclusão dos poemas e das respetivas ilustrações, elaborou-se a capa e a contracapa para o livro, assim como escreveram cada um o seu nome e desenharam-se, algo que já tinham verificado em outros livros e gostaram da ideia para colocarem em prática no Caixinha de Poemas.

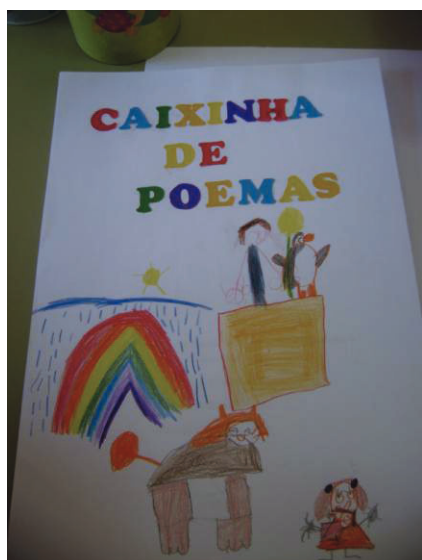
Para a ilustração da capa e da contracapa decidiram fazer uma caixinha de onde saiam algumas das ilustrações que haviam elaborado para os poemas.



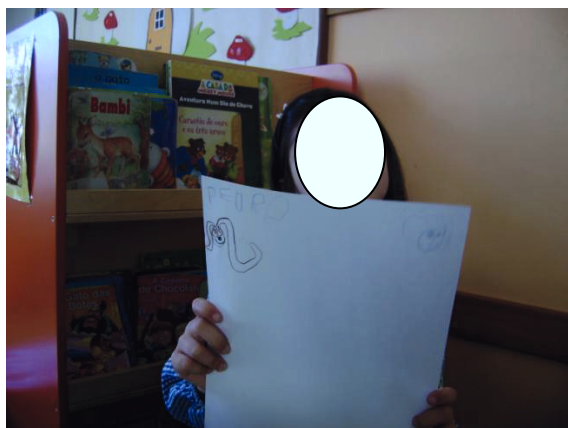


O título foi realizado em computador e depois recortado pelo adulto, para em seguida, com o auxílio do mesmo, as crianças colarem o título escolhido na capa.





Para além da construção da capa e da contracapa, o grupo achou que deveriam colocar a fotografia deles no livro, assim como os seus nomes, tal como visualizaram em alguns livros. Assim, decidiram que cada um escrevia o seu nome por ordem alfabética e desenhavam-se.



No decorrer do mini projeto, o autor do livro trabalhado em sala, *Rondel de rimas para meninos e meninas* de João Manuel Ribeiro, veio à escola como foi pretendido pelo grupo. Este veio falar um pouco sobre as suas obras e alguns detalhes da vida pessoal. Animou uma tarde, através de alguns dos seus poemas, o que fez com que todas as crianças se divertissem e ficassem a conhecer um pouco mais as suas obras.





Fase IV: Avaliação/Divulgação

A divulgação do mini projeto, construção do livro de poemas – *Caixinha de Poemas*, deu início com a entrega dos convites às salas dos 3 e 5 anos da instituição. Quatro crianças escolhidas aleatoriamente, foram às salas convidar as crianças para assistirem à apresentação livro *Caixinha de Poemas*.



A apresentação do mini projeto deu início com o grupo de crianças a explicar como tudo tinha decorrido em todo o desenvolvimento do mini projeto. Explicaram o que tinham feito e como o tinham feito.

Também mencionaram que tiveram a colaboração dos pais/familiares na execução dos poemas e, qual era o nome que intitularam o livro. Quiseram exemplificar às outras crianças algumas palavras que rimavam.

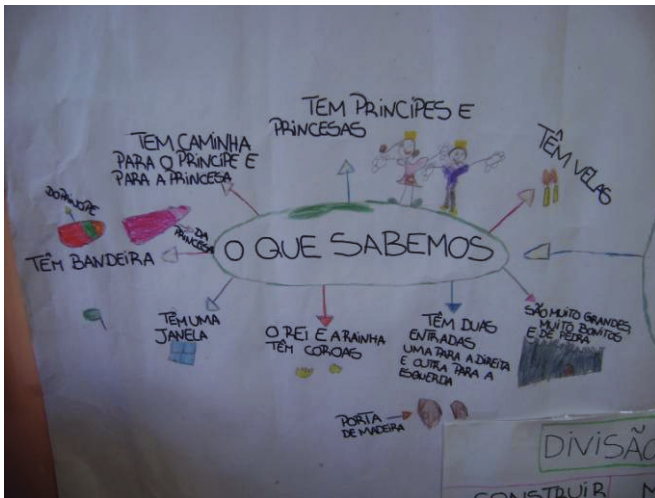
Em seguida, foi visualizado um vídeo que revelava todo o processo das fases deste mini projeto. O vídeo retratava tudo o que as crianças já haviam mencionado, mas mais detalhadamente.

A execução deste mini projeto, permitiu que o grupo entenda-se como se constroem poemas, assim como, o que são ilustrações e entenderam que cada livro tem um título e não um nome.

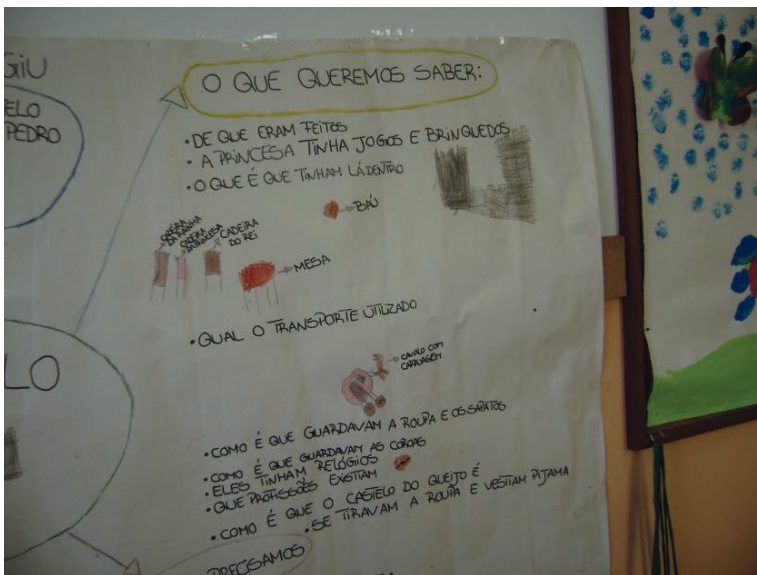
Anexo 46 – “Como surgiu” em EPE



Anexo 47 – “O que sabemos” em EPE



Anexo 48 – “O que queremos saber” em EPE





• COMO E QUE GUARDAVAM A ROUPA E OS SARCOS
 • COMO É QUE GUARDAVAM AS COIROS
 • ELES TINHAM RELOGIOS
 • QUE PROFISSOES EXISTIAM
 • COMO É QUE O CASTELO DO QUEITO É
 • SE TIRAVAM A ROUPA E VESTIAM PANTALONA

REFAS

QUEM

- MARA
- CLARA
- RITA F.
- RITA R.
- MARTIM
- LEONOR
- HENRIQUE
- MATEUS SILVA

O QUE PRECISAMOS

- CARTÃO PARA O CASTELO
- UM PAU E UM TECIDO PARA A BANDEIRA
- CARTOLINA PARA AS COIROS
- ROUPAS DE PRINCES E PRINCESAS
- UM BAU PARA GUARDAR AS ROUPAS
- DUAS VELAS
- DOIS TRONOS PARA A PRINCESA E PARA O PRINCE
- CARTÃO E PAU PARA CONSTRUIR O CAVALO

DIVISÃO DE TAREFAS

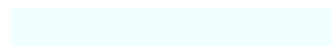
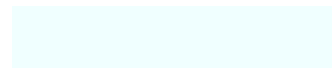
CONSTRUIR	MATERIAIS	QUEM
2 CAVALOS	- CARTÃO - LÁPIS DE COR - PAU DE VASEQUERA - TESOURA	- MARA - CLARA
2 COROAS	- CARTOLINA AMARELA - LÁPIS DE COR - TESOURA	- RITA F. - RITA R.
BANDEIRA	- TECIDO BRANCO - PAU - MARCADORES	- MARTIM - LEONOR
2 ESCUDOS	- CARTÃO - MARCADORES - TESOURA - LÁPIS DE CANIÃO	- HENRIQUE - MATEUS SILVA
2 ESPADAS	- CARTÃO - TESOURA - LÁPIS DE CANIÃO - MARCADORES	- GUILHERME - PEDRO
ARCA PARA ROUPA	- CAIXA DE CARTÃO - MARCADORES	- SOFIA - JOÃO - MATEUS SILVA
TRONO		- ISABEL - MATEUS SILVA
CASTELO	- CARTÃO - TESOURA - LÁPIS DE CANIÃO - MARCADORES	- CLARA - ANAMAR - MATEUS - TOMÁS - HENRIQUE - MATEUS SILVA - ISABEL - MATEUS SILVA

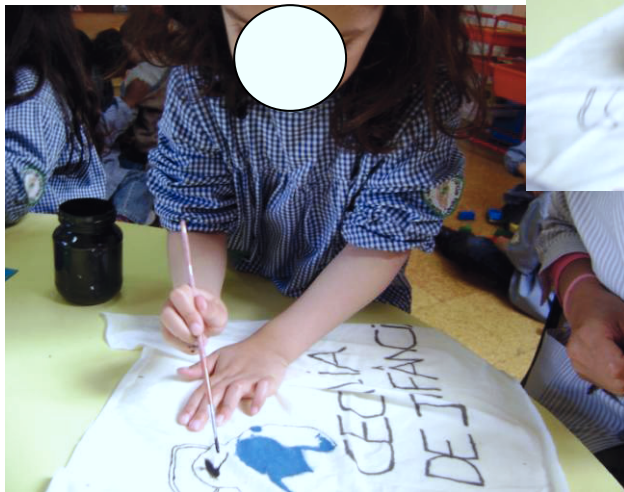
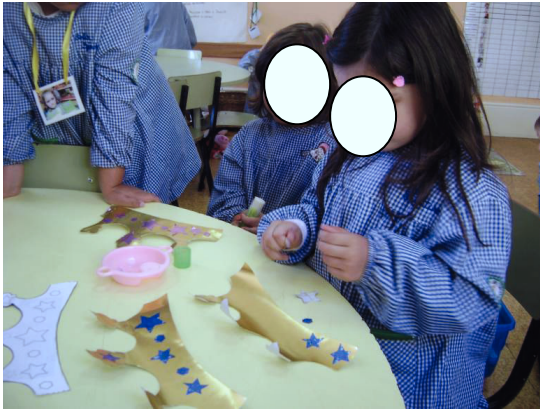
O QUE PRECISAMOS

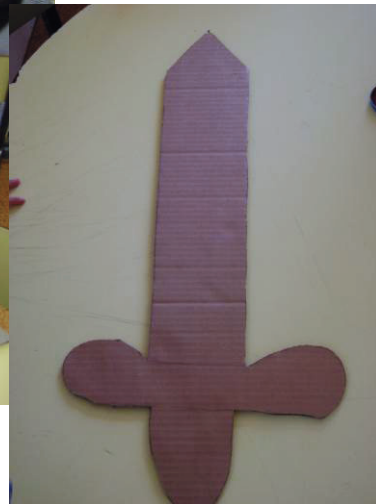
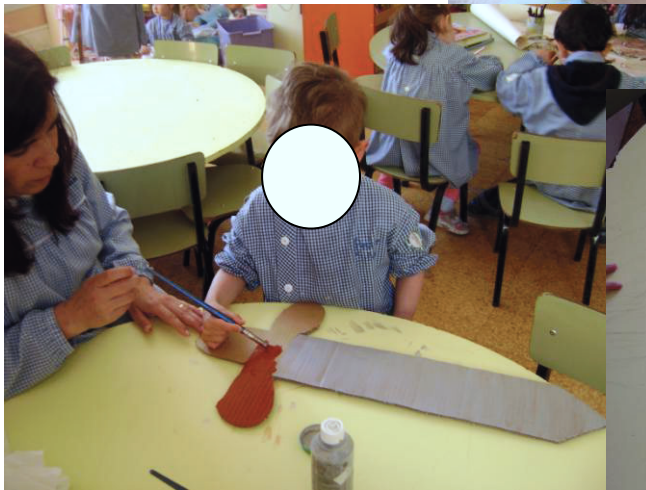
- CARTÃO
- UM PAU
- CARTOLINA
- ROUPAS
- UM B
- DOIS T
- CARTÃO

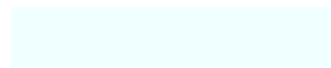
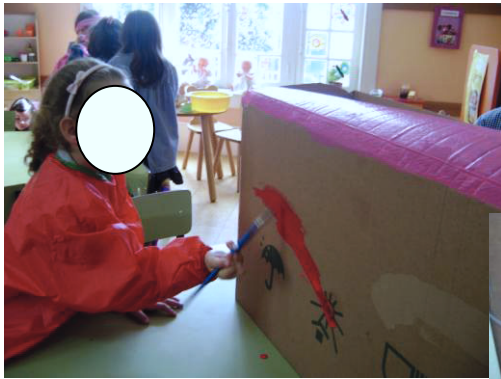


Anexo 49 – Construção de materiais em EPE









Anexo 50 – Mini projeto lúdico – construção do castelo em EPE

Mini Projeto Lúdico Construção do Castelo

Kilpatrick, in Qualidade e Projecto (1998:139), refere que *alguns*

projectos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências. (...) Mas em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas. Uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas.

Situação desencadeadora

O presente mini projeto surgiu através da leitura do livro *Pedro quer ver televisão*, onde no final era retratada a construção de um castelo, através de uma caixa de cartão.

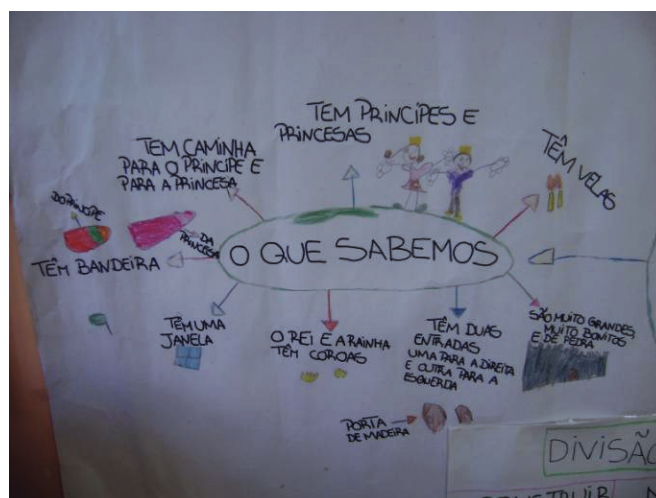
Após a leitura deste livro, o grupo começou a manifestar que a estagiária poderia construir um castelo na sala com eles. Assim sendo, e visto que o entusiasmo era tal, definimos que iríamos construir um castelo na sala, onde pudessem brincar dentro dele.



Questões de base que sustentam o mini projeto

Após a decisão de iniciarmos este mini projeto, o grupo foi questionado acerca do que sabia sobre os castelos. As crianças manifestaram grande interesse em comunicarem ao restante grupo o que sabiam.

Para ficarmos a entender mais concretamente quais as noções sobre esta temática, foi necessário criar um *brainstorming*, sobre o que sabiam para a construção do castelo.



As crianças aferiram que sabiam que os castelos têm uma bandeira de Portugal, que tem uma caminha para o príncipe e para a princesa, existe o príncipe e a princesa, no castelo tem velas, os castelos são muito grandes, muito bonitos e de pedra, existem duas entradas – uma para a direita e outra para a esquerda, as portas são de madeira, o rei e a rainha têm coroas e têm uma janela.

Fase I: Definição da situação – problema

Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência. (Munari, 1982:39, in *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* 1998:139).

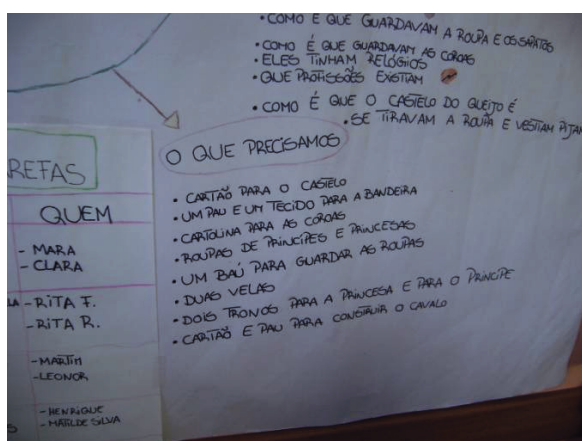
Questionadas as crianças sobre o que queriam saber para o projeto, surgiram diversificadas ideias, as quais:

- De que eram feitos os castelos;
- A princesa tinha jogos e brinquedos;
- O que os castelos tinham lá dentro;
- Qual o transporte utilizado;
- Como é que guardavam a roupa e os sapatos;
- Como é que guardavam as coroas;
- Eles tinham relógios;
- Como é que o Castelo do Queijo é. E porque tem esse nome, tem lá queijo;
- Tiravam a roupa e vestiam pijama;

As questões levantadas foram distribuídas pelo grupo, segundo as preferências de cada um. A mesma questão teria de ser levada por duas crianças, para que todos pudessem levar uma questão a solucionarem com os pais. Numa situação, a mesma questão teve de ser colocada a três crianças, uma vez que o número de crianças da sala é ímpar.

Em seguida, o grupo foi questionado sobre o que queriam construir para o mini projeto do castelo, como o iríamos fazer e quem iria fazer o quê.

Assim, definiram que queriam construir: dois cavalos; duas coroas; uma bandeira; dois escudos; duas espadas; uma arca/baú para colocarem a roupa; um trono; e, o castelo.



Fase III: Execução

Após as crianças trazerem de casa as respostas às questões levantadas, foram partilhadas em grande grupo, para que todos pudessem dar a sua opinião e confrontar com as pesquisas realizadas. No final, todos adquiriram os mesmos conhecimentos sobre esta temática.

Como uma das questões levantadas prendia-se em saber como o Castelo do Queijo era, decidimos antes de iniciarmos a construção do castelo, visitar o castelo pretendido e perceber o porquê de ser apelidado por esse nome. Deste modo, ficaram todos a conhecer um castelo e a perceber as características mais importantes deste.



Construção dos cavalos

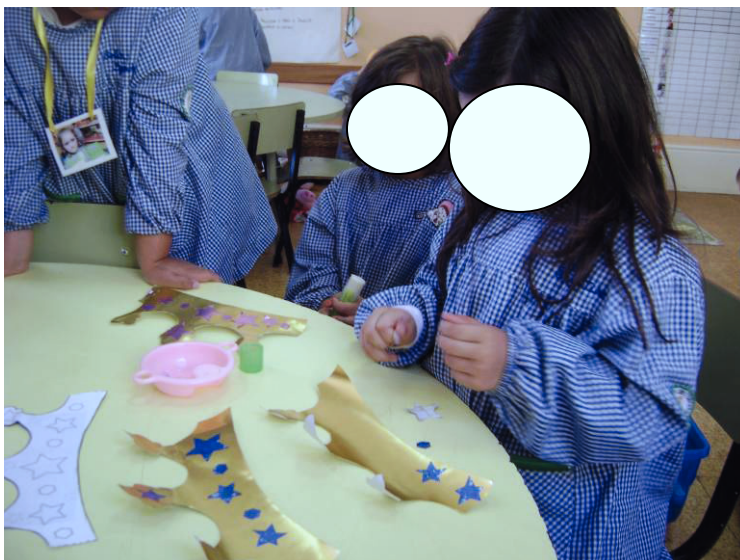
Para a construção dos cavalos, o grupo considerou que era necessário: cartão, lápis de cor, paus de vassoura e uma tesoura.

Para simplificar a construção dos cavalos, a estagiária fez o molde destes em cartão e depois, as crianças destinadas à execução dos cavalos desenharam e pintaram os mesmos. Em seguida, uniram os cavalos aos paus com cola e fita-cola.



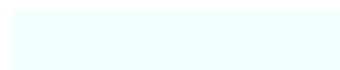
Construção das coroas

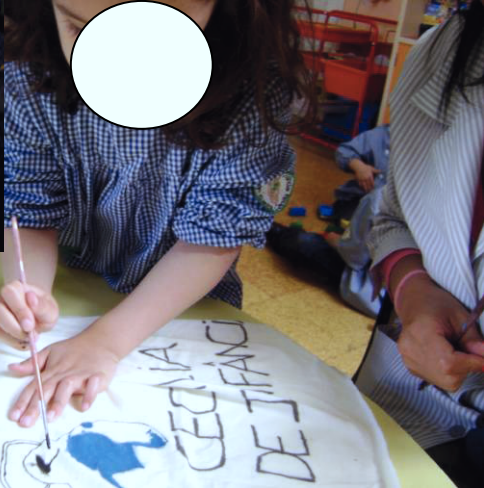
Para a construção das duas coroas, coroa do rei e coroa da rainha, foi necessário cartolina dourada, azul e cor-de-rosa brilhante. Segundo as crianças, para parecerem verdadeiras. Lápis de carvão, tesoura e cola.



Construção da bandeira

A construção da bandeira necessitou de um tecido branco, um pau para a suster, marcadores para a estagiária desenhar o que o grupo propôs, o logótipo da instituição e as letras a dizer “Jardim-de-Infância de Santa Cecília”. Depois as crianças pintaram o logótipo e colaram o pau ao tecido.



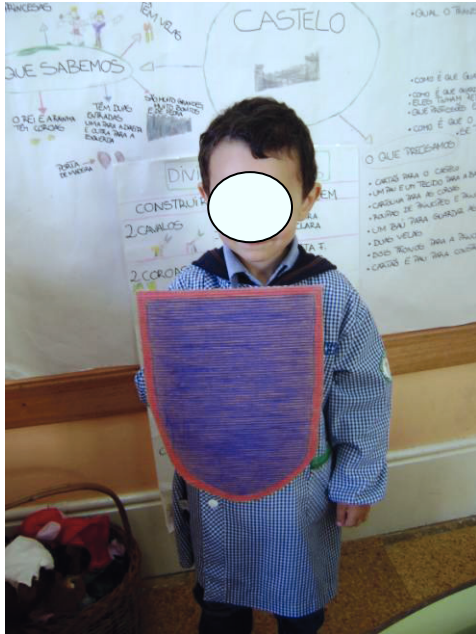


Construção dos escudos

O grupo decidiu que eram precisos dois escudos para os cavaleiros do castelo. Para os construir foi necessário: cartão, marcadores, tesoura, lápis de cor e cartão.

Inicialmente as duas crianças incumbidas desta tarefa, não sabiam como realizarem os escudos. E, para ajudar e aferirem com novas ideias, a estagiária mostrou livros que continham escudos ilustrados, para dar a conhecer às duas crianças hipóteses de alguns escudos que gostassem de elaborar.

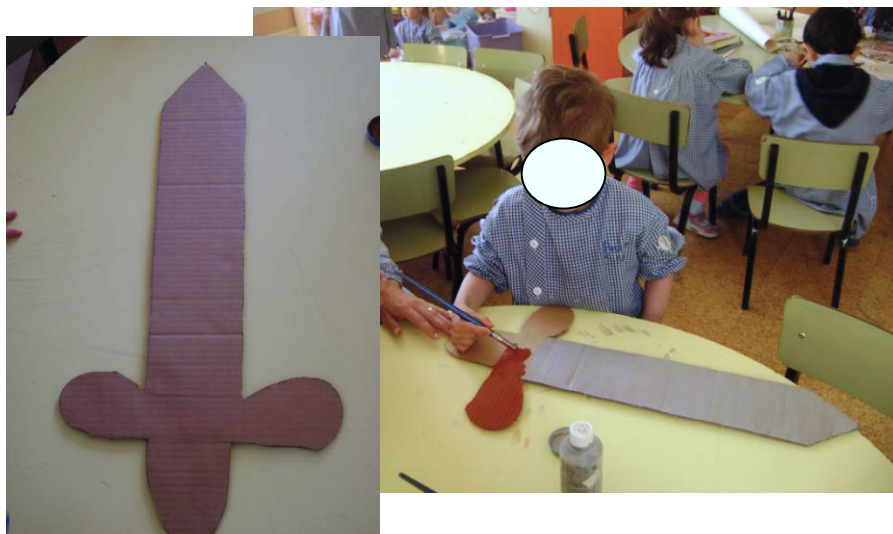




Construção das espadas

Necessitamos de cartão, pinceis, tesoura e lápis de carvão.

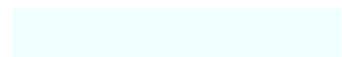
As duas espadas foram desenhadas e recortadas previamente pela estagiária. As duas crianças destinadas a esta tarefa, cuidaram da pintura e decoração.



Construção da arca/baú para a roupa

O grupo considerou necessário que existisse uma arca/baú para guardarem as roupas e para isso, foi necessário uma caixa de cartão, guaches e pinceis.

As crianças destinadas à execução desta tarefa, não pintaram a arca/baú das cores que habitualmente poderiam observar na época medieval. Decidiram que teria cores fortes como o cor-de-rosa escuro e o vermelho, porque esta arca/baú era da princesa e ela gostava daquelas cores.





Construção do trono

Para a construção do trono utilizamos uma cadeira da sala, uma esponja maior do que a cadeira, para esta ficar “fofa” e alta e assim, parecer um trono. Por cima da esponja tinha um tecido vermelho, que era cor dos tronos, segundo o grupo. Mas, acharam que lhe faltava mais alguma coisa e decidiram colocar uma pequena coroa no topo das costas do trono para parecer mais real.



Fase IV: avaliação/divulgação

Faz parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros. (Qualidade e Projecto 1998:143).

A divulgação deste mini projeto, deu início com a entrega dos pergaminhos, as cartas convocatórias, que o cavaleiro no seu cavalo, mais a princesa fizeram chegar às salas dos 3 e 5 anos. Quando estes entraram nas salas explicaram que aquele era o pergaminho que os convidava a irem visitar o seu castelo.

No dia da apresentação do castelo o grupo começou por referir todos os passos dados até chegarem ao produto final. Colocaram as questões que queriam ver esclarecidas no início do projeto, para perceberem se as outras crianças tinham ou não algumas informações sobre alguns dados da época medieval.

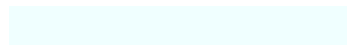
Em seguida, foi visualizado um vídeo que mostrava detalhadamente todas as fases do projeto. E, posteriormente todos brincaram no castelo.

Por fim, a execução deste mini projeto, permitiu ao grupo ficar a entender alguns detalhes da época medieval e ficarem esclarecidas todas as questões levantadas ao longo do projeto. Quando foi apresentado todo o projeto, o grupo pôs à prova todos os novos conhecimentos adquiridos perante outro público que não o habitual à sua sala.





Anexo 51 – Avaliação das aprendizagens em EPE



Anexo 51 – Planificação n.º 5 e fotografias da atividade do itinerário no 1.º CEB

Planificação n.º 5

Dia 3 de dezembro de 2013

Escola EB1 de Costa Cabral

Ano: 1.º C

Ano letivo: 2013/2014

Professora cooperante: Elisabete Maximino

Estagiária: Cláudia Rodrigues

Supervisora ESEPF: Ana Gomes

Áreas	Domínios/ Conteúdos	Descritores de desempenho	Atividades/ estratégias	Horário / duração	Recursos Materiais/ humanos	Avaliação
Matemática	Itinerários	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traçar percursos seguindo as orientações das setas; - Preencher um quadro com as setas que indiquem um determinado caminho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o que é um itinerário; - Completar com setas um itinerário exposto no quadro; - Ficha de trabalho sobre itinerários; - Jogo de consolidação sobre itinerário; 	9:00/ 10:30	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fichas de trabalho; - Lápis; - Borracha; - Quadro; -Giz; - Papel de cenário com jogo; - 3 bee-bot; - Cartolina com itinerário; -Setas para itinerário; 	<p>Tipo:</p> <p>- Formativa:</p> <p>Interação com a professora estagiária;</p> <p>Saber expressar as dúvidas;</p> <p>Realização de fichas de trabalho;</p>

					Humanos: - Alunos; - Professora cooperante; - Estagiária;	
--	--	--	--	--	--	--

Operacionalização:

Matemática

Inicialmente será realizado um diálogo com a turma sobre o que é um itinerário. Irei explicar que tal como os animais, diariamente, nós percorremos caminhos de um sítio para outro e que a isto se pode dar o nome de itinerários. Como por exemplo, quando saem de casa e vão para a escola, é um caminho que fazem, ou seja, um itinerário que percorrem.

Em seguida, será exposto no quadro preto da sala uma cartolina com *patafix*, onde estará lá desenhado um itinerário e dois alunos, auxiliando-se um ao outro, terão de fazer chegar a Carochinha à escola, através da descodificação do código apresentado.

Para verificar se a turma está a entender o que são os itinerários, será realizada uma ficha de trabalho com diferentes itinerários, os quais:

- Ajudar cada abelha a encontrar a sua flor;
- Pintar o caminho mais longo do cão até à casota;
- Desenhar um caminho para o coelho chegar até à cenoura, mais curto que o do rato que já está lá representado;

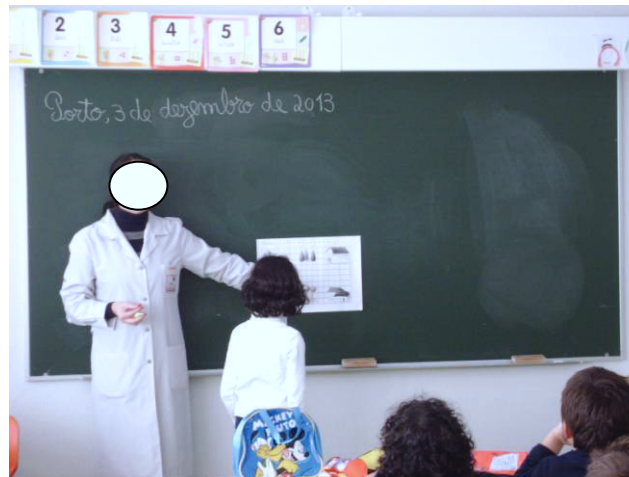


- Descobrir qual é o saco de milho que cada galo vai apanhar, para isso será necessário continuar os caminhos de acordo com os códigos apresentados;

- Traçar um percurso através de setas a partir do ponto apresentado. Tendo em atenção que cada seta do código corresponde ao lado da quadrícula a percorrer na direção indicada;

- Por fim, preencher um quadro com as setas que indiquem o caminho que o pai do Luís faz para o ir buscar à escola.

Para finalizar, será realizado um jogo construído em papel de cenário. Neste jogo estará desenhado um itinerário, onde terão de fazer chegar a *bee bot* à sua colmeia.



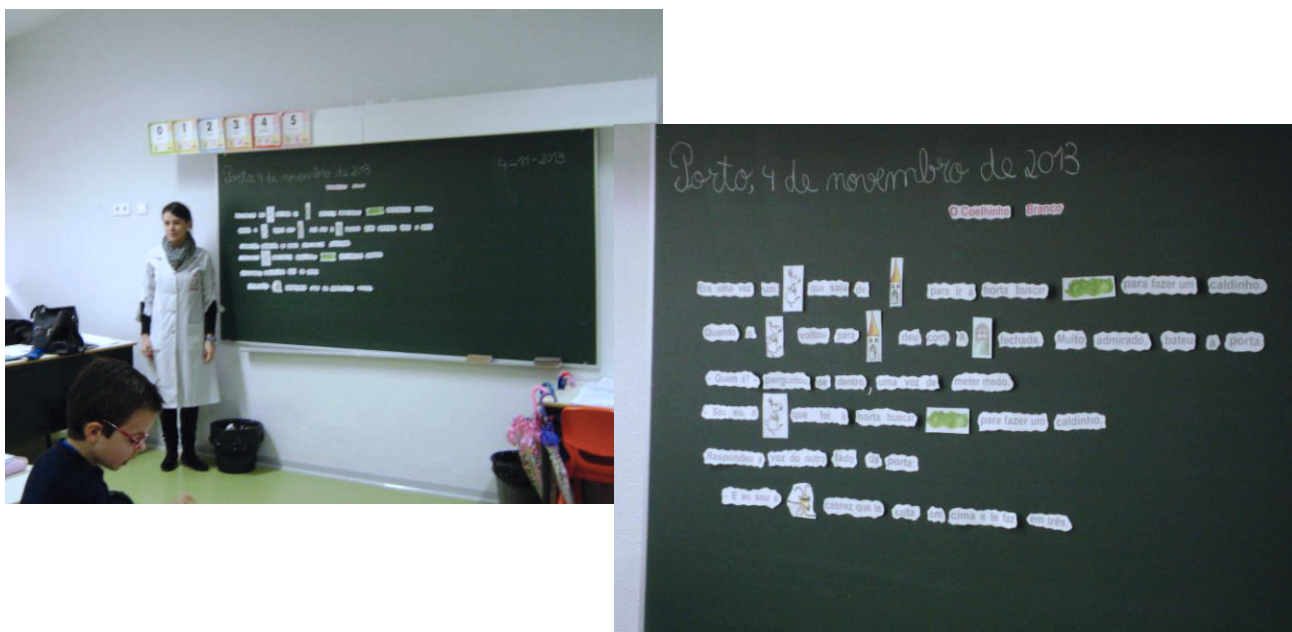
Anexo 53 – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB



Anexo 54 – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB



Anexo 55 – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB



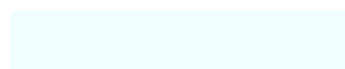
Anexo 56 – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB



Anexo 57 – Registo fotográfico de atividade da EPE



Anexo 58 – Registo fotográfico da aplicação de regras da EPE



Anexo 59 – Registo fotográfico de atividade do 1.º CEB



Anexo 60 – Grelha de avaliação de matemática do 1.º CEB

Grelha de avaliação relativa à resolução de problemas					
Data: 7 janeiro	1.º C	Conteúdos: Resolução de problemas			
Objetivos:	Sim	Sim com dificuldade	Não	Aluno: L.M.	
- Identifica a informação irrelevante presente no enunciado		x			
- Concebe estratégias diversificadas de resolução de problemas			x		
- Verifica a adequação dos resultados obtidos		x			
- Explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados		x			
Observações:					

Errata – Relatório de Mestrado em Educação Básica e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Pág.	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
9	1	este seja gerador	estes sejam geradores
9	18	Deve ser levado	Devem ser levados
13	14	As Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar e para o 1.º CEB	As Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar e as Metas curriculares para o 1.º CEB
15	12	referindo que a investigação	referem que a investigação
26	17	quando ao pessoal não docente	quanto ao pessoal não docente
29	28	Das vinte e uma crianças que constituem a sala	Das vinte e uma crianças que constituíram a sala
30	18	ajudam-se uns aos outros quando estas dificuldades possam ser sentidas	ajudavam-se uns aos outros quando estas dificuldades eram sentidas
31	15	como a palavra por favor	como por exemplo, a palavra por favor
33	3	alguns livros que são do interesse	alguns livros que eram do interesse
33	13	encontram	encontrava
38	23	pata auxiliar	para auxiliar
38	29	casa criança/aluno	cada criança/aluno
40	30	disciplinares a lecionar	disciplinas a lecionar
44	29	No dia da apresentação do castelo o grupo começou	No dia da apresentação do castelo, o grupo começou
45	16	Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio	Metas Curriculares para o 1.º CEB de Estudo do Meio
53	20	a observação de cada do grupo de criança e para cada uma	a observação de cada grupo de crianças e para cada uma