



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Juliana Manuela Nunes Moreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Junho 2015

À minha avó (*in memorium*)

por tudo que me ensinou, simplesmente sendo.

“Na moral, o infinito e o imperativo derivam-se do particípio presente. Perfeição significa ‘estar-se aperfeiçoando’, realização ‘estar-se realizando’ e o bem é agora ou nunca” (Dewey, cit. por Gambôa, 2004, p.79).

Agradecimentos

Não é o documento em si que importa mas sim o que ele significa: a conclusão de mais uma etapa da nossa vida. Em cinco anos não aprendemos tudo, mas aprendemos o suficiente, tanto a nível académico como a nível pessoal, para continuarmos a nossa caminhada de uma forma mais segura e consciente. Durante este percurso nunca estivemos sós e, por isso, não fazia sentido terminarmos este ciclo sem agradecermos às pessoas e instituições que nos ajudaram a criar as condições necessárias para aqui chegarmos, mas também para daqui partirmos mais sustentadas cientificamente. Assim, agradecemos:

Ao Instituto Politécnico de Bragança, por nos ter acolhido e pelos momentos de aprendizagem proporcionados por todo o corpo docente da Escola Superior de Educação.

À professora Elza Mesquita, nossa supervisora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e orientadora deste relatório, pela dedicação, atenção, apoio incondicional e, sobretudo, por acreditar em nós mais do que nós próprias;

À professora Angelina Sanches, nossa supervisora no âmbito da Educação Pré-escolar, pela partilha do seu saber no campo da educação de infância, por todas as suas palavras de incentivo e de motivação;

À Educadora Teresa e à Professora Dulce, pela generosidade de nos terem recebido e por todos os conselhos e indicações que nos deram;

Às crianças pela sua verdade e por toda a compreensão para connosco;

Aos funcionários da Escola Superior de Educação, em especial à Sandra da papelaria, à D. Ilda do Espaço Lúdico para a Infância (ELI) e à D. Olema da reprografia pela forma acolhedora como sempre nos receberam e por toda a disponibilidade demonstrada ao longo de todos estes anos;

Aos nossos pais que, nem sempre sabendo das nossas dificuldades durante o nosso percurso, foram sempre a principal razão para continuarmos, mesmo quando parecia impossível;

À nossa irmã Filipa, por todas as discussões que tivemos e que nos tornaram em pessoas mais atentas, conscientes e realistas.

À nossa afilhada Beatriz por todos os momentos de brincadeira que nos relembraram que as coisas mais simples e verdadeiras são as que nos fazem mais felizes.

A todos com quem, durante este percurso, partilhamos algumas lágrimas e muitas gargalhadas. Aqueles que, por estarem tão presentes, se tornaram família e, por muito que nos afastemos, o coração vai-se sempre lembrar.

Resumo

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procura focalizar-se na autoavaliação das nossas práticas, realizadas em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais se destaca a importância das inteligências intrapessoal e interpessoal. No desenvolvimento das atividades salvaguardaram-se os valores essenciais que foram sendo construídos na relação criança-adulto e adulto-criança. No estudo que realizamos destacamos ainda a importância da reflexão sobre a nossa ação, atitudes e valores, isto pelo facto de considerarmos de extrema importância termo-nos valido das inteligências intrapessoal e interpessoal para a garantia do vínculo com as crianças, no sentido de promovermos um acolhimento afetivo e um atendimento respeitoso. Para tal tivemos de considerar a relação interpessoal e intrapessoal (inteligência/competência) ponderando o processo ecológico de desenvolvimento humano. Neste enquadramento, o nosso trabalho foi realizado considerando a seguinte temática: a importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel que assumimos enquanto futuras profissionais da educação. Desta forma, pensamos na questão problema: *como percebemos ter gerido as situações problemáticas e os nossos conflitos intrapessoais e interpessoais de natureza diversa que foram surgindo nos dois contextos de estágio?* e estipulamos como intencionalidades: (i) refletir sobre as estratégias implementadas nos contextos de estágio, promotoras de regras de convivência democrática entre todos os atores; (ii) identificar situações problemáticas e conflitos intrapessoais e interpessoais vivenciados nos dois contextos de estágio; e (iii) encontrar formas de superação de conflitos. Sustentamo-nos nas inteligências múltiplas propostas por Gardner, Kornhaber e Wake (1998) e atendendo ao trabalho de Dianne Heacox (2006), formulamos itens de análise para avaliar cada uma das inteligências na realização das atividades descritas. Neste sentido recorreremos ao registo em grelhas de observação que nos avaliavam em termos da nossa competência intrapessoal e interpessoal. Uma vez que se trata de uma questão que, em nosso entender, poderá ser subjetiva, decidimos utilizar o método de investigação biográfico para procedermos ao presente estudo, isto porque, neste método, importa estudar o indivíduo na sua singularidade.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Inteligências Intrapessoal e Interpessoal; Autoavaliação das Práticas

Abstract

This report of Supervised Teaching Practice, carried out under the Master Degree course entitled *Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education*, seeks to focus on self-assessment of our practices, held in the context of *Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education*, which highlights the importance of intrapersonal and interpersonal intelligences. The development of activities safeguarded to the core values that were built in the child-adult and adult-child relationship. In the study we conducted further highlight the importance of reflecting on our actions, attitudes and values, that the fact that we consider of utmost importance to us valid term of intrapersonal and interpersonal intelligences to guarantee the bond with the children, in the sense we promote one affective host and respect full care. To do this we had to consider he interpersonal and intrapersonal relationship (intelligence /competence) considering the ecological process of human development. In this context, our work was carried out considering the following themes: the importance of intrapersonal and interpersonal intelligences in the role that we assume as future education professionals. Thus, we think the problem question: how do we understand have managed the difficult situations and our intrapersonal and interpersonal conflicts of a diverse nature that emerged in the two stage contexts? And stipulate how intentions: (i) reflect on the strategies implemented in the stage of contexts, promoting democratic rules of coexistence among all actors; (ii) identify problem situations and intrapersonal and interpersonal conflicts experienced in the two stage contexts; and(iii) find ways to overcome conflicts. Sustained in multiple intelligences proposed by Gardner, Kornhaber and Wake (1998) and attended the job of Dianne Heacox (2006), we formulate analysis items to evaluate each of the intelligences in carrying out the activities described. In this sense we used to recording observation grids that evaluated us in terms of our interpersonal and intrapersonal skills. Since this is a question that, in our view, may be subjective, we decided to use the biographical research method to proceed to this study, this is because, in this method, it is important to study the individual in its uniqueness.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Intrapersonal and Interpersonal Intelligences; Practices Self-Assessment

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	
Nota introdutória.....	5
1. Interações: os desafios implícitos de uma ação partilhada.....	5
2. A socialização profissional e a importância da reflexão sobre a prática.....	9
3. Os atores do processo formativo: o triângulo supervisoivo.....	12
4. O processo ecológico no desenvolvimento humano	14
5. Relação intrapessoal e interpessoal: inteligência/competência	16
6. As relações expressas nos documentos orientadores: que visibilidade têm?.....	19
Capítulo II. Contextualização dos contextos e opções metodológicas	
Nota introdutória.....	23
1. Caracterização dos contextos institucionais da Prática do Ensino Supervisionada..	23
1.1. Caracterização da sala de atividades/aula (ambiente educativo).....	26
1.2. Caracterização dos grupos/turma.....	27
2. Procedimentos metodológicos.....	28
2.1. Tema, problema e definição dos objetivos.....	28
2.2. Metodologia de investigação.....	29
Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio	
Nota introdutória.....	33
1. Autoavaliação da ação: uma visão sobre as inteligências intrapessoal e interpessoal	33
2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em educação pré-escolar.....	36
3. Experiência de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	42
Considerações finais	51
Referências bibliográficas	55
Anexos	59
Anexo I – Tabelas de registo – Inteligências intra e interpessoal (EPE).....	61
Anexo II – Tabelas de registos – Inteligências intra e interpessoal (1.º CEB).....	69

Índice de figuras e tabelas

Figuras

Figura 1. Esquema da organização das áreas de conteúdo.....	20
Figura 2. Esquema das áreas curriculares do 1.ºCEB.....	21
Figuras 3 e 4. Técnica de impressão	40
Figura 5 e 6. Escolha de instrumentos musicais pelas crianças.....	41
Figura 7. Momento da colocação das ilustrações placard.....	46
Figura 8. Página da história “O Coelho Branco”.....	47
Figura 9. Desenhos das personagens da história	49

Tabelas

Tabela 1. Itens de análise sobre a inteligência intrapessoal.....	30
Tabela 2. Itens de análise sobre a inteligência interpessoal.....	31
Tabela 3. Itens de autoavaliação sobre a inteligência intrapessoal (EPE).....	33
Tabela 4. Itens de autoavaliação sobre a inteligência interpessoal (EPE).....	35
Tabela 5. Inteligência intrapessoal referente à oitava semana de intervenção na EPE.....	41
Tabela 6. Inteligência interpessoal referente à oitava semana de intervenção na EPE.....	42
Tabela 7. Itens de autoavaliação sobre a inteligência intrapessoal (1.º CEB).....	42
Tabela 8. Itens de autoavaliação sobre a inteligência interpessoal (1.º CEB).....	43

Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deu-nos a oportunidade de refletirmos sobre as relações intrapessoal e interpessoal que estabelecemos durante a Prática de Ensino Supervisionada, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de que forma influenciaram a nossa ação prática em cada um dos contextos em que nos integramos.

Neste relatório dissertamos sobre a necessidade que todos nós temos em pertencer a vários grupos para desenvolvermos as nossas potencialidades, pois cada um de nós só existe e desenvolve-se se os outros souberem da nossa existência e interagirem connosco, e nós só nos sentimos completos quando temos um sentimento de pertença a um grupo social. Contudo, as nossas necessidades sociais vão-se alterando ao longo do tempo, por isso, nos primeiros anos de vida basta sentirmo-nos aceites e integrados na nossa família, mas, à medida que vamos crescendo, surge a necessidade de nos sentirmos integrados na escola... num grupo de amigos... no local de trabalho, etc. Porém, nem sempre as transições ecológicas, como designa Uri Bronfenbrenner, nos conduzem à integração num novo ambiente ou à alteração do papel social que desempenhamos. Partilhamos, também, da opinião de que as dificuldades e, até mesmo, as atitudes menos corretas, fazem parte do nosso desenvolvimento e, por isso, não devem ser meramente repreendidas, mas sim refletidas e criticadas de uma forma construtiva. Aqui, referimo-nos especificamente às dificuldades com que, muitas vezes, um aluno-estagiário se depara durante a sua prática e a importância das reflexões para evoluirmos profissionalmente.

Tendo consciência de que as relações, principalmente, entre educador/professor estagiário-crianças, educador/professor estagiário-supervisor e educador/professor estagiário-orientador são determinantes para que o estágio seja um período de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as reflexões sobre a forma como realizamos cada uma das experiências de ensino-aprendizagem que proporcionamos às crianças e, em função das nossas vivências em cada atividade, decidimos refletir sobre a nossa própria prática, autoavaliando-nos, dando destaque à forma como, durante esse processo, nos relacionamos connosco e com outros (crianças, educadora/professora cooperante...).

Para evitar que nos dispersássemos do tema e para termos um ponto de partida para iniciarmos a nossa investigação formulamos a questão *como percecionamos ter gerido as*

situações problemáticas e os nossos conflitos intrapessoais e interpessoais de natureza diversa que foram surgindo nos dois contextos de estágio?, e traçamos os seguintes objetivos: (i) refletir sobre as estratégias, implementadas nos contextos de estágio, promotoras de regras de convivência democrática entre todos os atores; (ii) identificar situações problemáticas e conflitos intrapessoais e interpessoais vivenciados nos dois contextos de estágio; e (iii) encontrar formas de superação de conflitos.

Pela questão que colocamos, podemos desde já depreender que o estudo que realizamos neste relatório é bastante subjetivo, pois a autoavaliação é baseada, essencialmente, no nosso ponto de vista e na forma como nos sentimos em cada atividade. Contudo, também tivemos em consideração o *feedback* das crianças durante a realização das atividades e da educadora e professora cooperantes durante as reflexões.

Por se tratar de uma questão cuja resposta depende fundamentalmente da nossa visão e interpretação dos factos, utilizamos o método de investigação biográfico, uma vez que este se centra nas ações do indivíduo, possibilitando a construção de uma nova visão dos acontecimentos passados. No entanto, para recolhermos e analisarmos os dados obtidos utilizamos uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) pois recorreremos ao preenchimento de grelhas de observação, uma vez que pensamos ter realizado uma observação direta e participante, e obtivemos dados quantitativos ao contabilizarmos o número de vezes que determinado comportamento foi registado nas respetivas grelhas. Na elaboração dos itens de avaliação que pretendíamos obter através das grelhas de observação sustentamo-nos nas inteligências múltiplas propostas por Gardner, Kornhaber e Wake (1998) e atendemos ao trabalho desenvolvido por Dianne Heacox (2006), também ela com trabalho realizado no âmbito das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1993). Assim, sustentadas nestes autores formulamos itens para avaliar cada uma das inteligências na realização das atividades que se descrevem e analisam no âmbito do presente relatório.

Este relatório está dividido em três capítulos. No primeiro enquadrámos o tema escolhido no qual está presente a nossa opinião, com a devida revisão literária, sobre as interações; a socialização profissional e a importância da reflexão; os atores do processo formativo; o processo ecológico no desenvolvimento humano; a relação intrapessoal e interpessoal como inteligência e como competência e que visibilidade as relações têm nos documentos orientadores. No segundo capítulo caracterizamos as instituições em que realizamos a Prática do Ensino Supervisionada, tanto da Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do

Ensino Básico; o ambiente educativo de cada contexto e o grupo e a turma com os quais trabalhamos. Ainda neste tópico descrevemos os procedimentos metodológicos e apresentamos o tema, o problema e os objetivos, mas também os métodos e os instrumentos utilizados durante a investigação. No terceiro capítulo damos conta dos quadros com os itens que utilizamos para avaliar as duas inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal) e descrevemos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao mesmo tempo que as relacionamos com os itens mencionadas.

Por fim, escrevemos as considerações finais nas quais refletimos sobre algumas das conclusões a que chegamos no final do presente estudo.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota Introdutória

Ao longo do presente estudo pretendemos compreender melhor os vários processos que desencadeiam o nosso desenvolvimento pessoal, pois acreditamos que há vários fatores que o influenciam. Através do processo ecológico de Bronfenbrenner, explicado neste capítulo, percebemos que o desenvolvimento humano é condicionado pelas pessoas e pelos ambientes mais próximos, mas também por ambientes mais distantes que influenciam os ambientes mais próximos. Os dois últimos tópicos, apresentados no final do nosso enquadramento teórico, vertidos neste capítulo, estão mais diretamente relacionados com o tema que escolhemos. Em primeiro lugar, baseando-nos na teoria de inteligências múltiplas de Howard Gardner (1993), falamos das relações intrapessoais e interpessoais como inteligências pessoais, mas também como competências indispensáveis para exercer a profissão de educador/professor. Posteriormente, tentamos perceber se os documentos oficiais pelos quais os educadores/professores se orientam para planificar as suas aulas, apresentam metas e objetivos para desenvolver nas crianças estas duas inteligências/competências e, se sim, o que tem falhado para que algumas crianças ainda vejam a escola como um espaço pouco acolhedor.

1. Interações: os desafios implícitos de uma ação partilhada

O ser humano quando nasce é integrado numa determinada sociedade. Porém, só começa a fazer parte dessa mesma sociedade se começar a interagir com o *outro* e com o meio que o rodeia, isto porque é na interação com os outros que desenvolvemos as nossas capacidades biológicas e adquirimos outras, ou seja, testamos e ampliamos as nossas limitações, mas também construímos a nossa personalidade e conhecemo-nos, influenciando, desta forma, o modo como nos vemos, a nós e aos outros, enquanto seres humanos. Neste sentido, concordamos com Vygotsky ao defender que,

qualquer função no desenvolvimento cultural do indivíduo surge duas vezes, ou em dois planos. Primeiro surge no plano social e depois no plano psicológico. Primeiro surge entre indivíduos como uma categoria interpsicológica e depois

surge dentro do indivíduo como uma categoria intrapsicológica (cit. por Campos, 1990, p.71).

As primeiras pessoas com as quais a criança interage, por norma, fazem parte do seu contexto familiar. É no meio desse pequeno núcleo que a criança, durante os dois primeiros anos de vida (que corresponde ao estágio sensório-motor, segundo Piaget) começa a controlar e a desenvolver as suas capacidades inatas, tomando consciência do pequeno meio em que está inserida e das suas próprias capacidades “através da sua atividade sensorial e motora” (Cole, & Cole, 2003, p.198). Urie Bronfenbrenner (2005) apresenta-nos o primeiro princípio de desenvolvimento da criança revelador da realização do seu potencial genético para o desenvolvimento de competências e construção da sua personalidade. Por tal, o autor considera que para que a criança se desenvolva “intelectual, emocional, social e moralmente” necessita de “efectuar interações contingentes recíprocas, progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas mais velhas com quem a criança desenvolva uma ligação emocional forte, recíproca e irracional” (p.79).

Segundo Bronfenbrenner (2005) o segundo princípio de desenvolvimento da criança prende-se com o facto de que “o estabelecimento e manutenção de padrões de interação recíproca progressivamente mais complexas e a vinculação emocional existente entre o educador e a criança dependem em grande parte da disponibilidade e envolvimento de um outro adulto” (p.81). Pode ser o pai ou a mãe, sendo que o terceiro elemento desta interação é que “dá assistência, encoraja, desmistifica, dá importância e demonstra admiração e afecto pela pessoa encarregada de desenvolver actividades e de cuidar da criança” (Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.81).

Relativamente ao terceiro princípio, Uri Bronfenbrenner (2005) acrescenta que “o processo de desenvolvimento gradual de actividades conjuntas contingentes e recíprocas entre uma criança e um adulto que gostam um do outro” (p.81) só influencia, positivamente, o desenvolvimento da criança, se ocorrerem com frequência e por um longo período de tempo num contexto em que não haja “interrupções frequentes e pressões extremas a nível ambiental ou emocional” (Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.81). Caso contrário, a criança terá um ritmo de desenvolvimento mais lento e “poderá não conseguir atingir o seu potencial máximo de competência e personalidade” (Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.81).

No quarto princípio de desenvolvimento da criança, Uri Bronfenbrenner explica que quando “o processo de padrões de interação interpessoal progressiva” ocorre “sob condições de forte vinculação mútua” (cit. por Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.82) a criança torna-se mais receptiva a “outras características dos ambientes físico, social, e – em devido tempo – simbólico imediatos, que convidam à investigação, manipulação, elaboração e imaginação” (Bronfenbrenner, cit. por Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.82).

No que concerne ao quinto princípio Uri Bronfenbrenner defende que “o funcionamento efectivo dos processos de educação da criança” dentro dos ambientes em que a criança se movimenta, seja o ambiente familiar ou outros, “exige o estabelecimento de padrões modernos de troca de informação, comunicação recíproca, condescendência mútua entre os ambientes principais em que a criança e os pais vivem as suas vidas” (cit. por Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.87).

Por último, o sexto princípio diz que os processos de educação da criança que ocorrem nos vários ambientes em que ela se movimenta só serão eficazes se houver “a criação de políticas e práticas públicas que facultem o espaço, o tempo, a estabilidade, a importância, o reconhecimento, os sistemas de crença, as tradições e as acções necessários para apoiar as actividades de educação das crianças” (Bronfenbrenner, cit. por Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.88). Bronfenbrenner atribui esta responsabilidade aos pais, educadores e professores, mas também, a outros familiares, “amigos, vizinhos, colegas, comunidades e das principais instituições económicas, sociais e políticas de toda a sociedade” (cit. por Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005, p.88).

Atendendo à teoria de Piaget acerca do desenvolvimento da criança, observamos que o autor considera que o desenvolvimento da criança abarca quatro estádios: estágio sensório-motor (até aos 2 anos de idade, aproximadamente); estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos, aproximadamente); estágio das operações concretas (dos 7 aos 12 anos, aproximadamente) e o estágio das operações formais (dos 11 ou 12 anos em diante). De ressaltar que o estágio sensório-motor encontra-se dividido em sub estádios sendo que, no decorrer dos mesmos, as crianças realizam várias atividades que permitem, por exemplo, “que os esquemas do bebé, ou padrões organizados de comportamento, se tornem mais elaborados” (Cole, & Cole, 2003, p.198). Assim, gradualmente, os “bebés passam de seres que respondem principalmente através de reflexos e comportamento

aleatório para crianças orientadas para objetivos” (Cole, & Cole, 2003, p.198). Aos dois anos dá-se a transição do estágio sensório-motor para o pré-operatório que, segundo Piaget, se prolonga até aos sete anos. Durante este período, o uso do pensamento simbólico torna-se mais complexo. Além disso, também se verifica “a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (cit. por Cole, & Cole, 2003, p.312). Aos sete anos, aproximadamente, a criança entra no estágio das operações concretas. As crianças, nesta fase, “são menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (atuais)” (Cole, 1999, p. 420). Por último, por volta dos 11/12 anos, surge o estágio das operações formais. Neste período, a criança consegue “raciocinar de forma bastante lógica sobre processos hipotéticos e eventos que podem não ter base na realidade” (Cole, & Cole, 2003, p.240).

Os primeiros estágios que referimos correspondem à entrada da criança na Educação Pré-escolar e aos primeiros anos do 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente, o que significa que o processo de socialização da criança deixa de estar apenas circunscrito ao círculo de relações afetivas (Sacristán, 2003). Deste modo, a criança começa a construir, de forma mais autónoma, as suas próprias relações, uma vez que “a necessidade de estabelecer comunicação com os outros é uma força essencial que impulsiona os intercâmbios culturais” (Sacristán, 2003, p. 52).

Em interação com um meio mais alargado e com indivíduos que se encontrem fora do seu círculo familiar, a “necessidade de inclusão (despertar interesse em outrem, interessar-se por outrem), necessidade de controle (influenciar, ser influenciado), necessidade de afeição (ser amado, amar)” (Campos, 1990, p.137) da criança é cada vez maior. É aqui que se inicia, talvez, um dos maiores desafios para o ser humano: ser ele no meio dos outros, melhor dizendo, assumir-se tal como é perante os outros.

No seio familiar, as “necessidades interpessoais” (Campos, 1990, p.137) são naturalmente satisfeitas, pois são interações que têm como base o afeto. Quando a criança começa a frequentar o jardim de infância, as relações são, em primeiro lugar, uma necessidade social para a criança, porque precisa de alargar a sua rede social, mas também para os pais por não terem a disponibilidade necessária para cuidar da criança. Neste sentido, percebemos que o afeto vai surgindo com as interações. É através das interações que a criança vai percebendo que precisa de estar incluída no grupo e que a sua opinião seja respeitada por este e que precisa de sentir afeto por parte dos que a

rodeiam para se sentir bem. É também em interação com os outros que a criança começa a descobrir a sua personalidade: o que gosta; o que não gosta; o que a faz feliz e aquilo que a entristece, o que pensa ser correto e errado... Por tal, é importante

observar o que os outros fazem e ver como se comportam, mas sobretudo, escutá-los, conversar, dialogar ou discutir com eles são os canais mais elementares e básicos de comunicação através dos quais damos e recebemos experiência, e graças aos quais adquirimos um importante ‘capital cultural’ que será decisivo para o desenvolvimento do indivíduo (Sacristán, 2003, p.53).

São as vivências que temos com os outros, tanto as agradáveis, como as desagradáveis que influenciam a personalidade do ser humano. Corroboramos pois da ideia de que “as pessoas mudam pelo simples facto de estarem com outras, porque afinal a nossa vida é vivida com elas e, no fundo, nós somos resultado daquilo que conseguimos fazer com as possibilidades oferecidas pela nossa existência com os outros” (Sacristán, 2003, p.54).

2. A socialização profissional e a importância da reflexão sobre a prática

O ser humano, à medida que cresce e se desenvolve, vai adquirindo novas responsabilidades e desempenhando diferentes funções. Isto implica que o seu mundo pessoal inserido no social se torne mais complexo. Bronfenbrenner designa as modificações sofridas “no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (cit. por Portugal, 1992, p.40), que ocorrem na vida de uma pessoa, de transições ecológicas.

Desempenhar um novo cargo, por vezes, significa incluímo-nos num novo grupo. Ao integrar um novo grupo, as necessidades interpessoais terão de ser novamente (re)conquistadas. A facilidade em integrar um novo meio depende, em parte, da relação intrapessoal de cada pessoa, mas também da forma como essa mesma pessoa é recebida pelos elementos do novo meio.

Quando um indivíduo tem uma boa imagem de si, uma boa autoestima, apresenta-se aos outros de forma confiante, segura, disponível para realizar as tarefas propostas, capaz apresentar novas formas de realizar as tarefas e com capacidade para se “defender”, no caso de haver críticas negativas relativas a si ou sobre as tarefas que ele próprio realiza. No entanto, um indivíduo com uma baixa autoestima apresenta-se perante os outros desmotivado, sem vontade para realizar as tarefas propostas e com dificuldade em se relacionar com os outros. Se for alvo de críticas negativas a tendência será desistir de tudo a que se tinha proposto.

Por outro lado, se, ao integrarmos um novo grupo, as pessoas que o compõem nos receberem “de braços abertos” dispostas a ajudar e a apoiar naquilo que precisamos mais facilmente nos integramos no novo meio, do que se formos recebidos de uma forma “fria” em que nos dão a perceber que a nossa presença não é bem-vinda. As consequências, ao sermos recebidos de uma ou de outra forma, quando nos integramos num grupo depende também da forma como nos sentimos. Se estamos confiantes e seguros do que nos espera, temos capacidade para ultrapassar as dificuldades, mesmo que o ambiente não seja o desejado. Caso contrário, se estamos desanimados e inseguros em relação ao que nos espera, sermos recebidos de forma agradável ou com uma certa frieza faz toda a diferença.

Para quem frequenta o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é o primeiro contacto que o estudante, e futuro docente, tem com os contextos de ensino. Durante anos, esse mesmo estudante apenas desempenhou o papel de aluno. Um papel muito diferente do de docente. Enquanto aluno está no meio de um grupo, passando muitas vezes despercebido. A sua participação na aula, devido a vários fatores, é quase nula e a sua responsabilidade recai essencialmente sobre si. Enquanto estagiário, esse mesmo aluno, passa a ser “o centro das atenções” do grupo/turma em que foi integrado com a intencionalidade de trabalhar com as crianças e proporcionar-lhe tarefas/atividades no âmbito das áreas de conteúdo/curriculares. Este aspeto impõe-lhe uma preparação científica e pedagógica para lecionar, passando também a ter uma responsabilidade acrescida, não só pelas atividades realizadas na aula, como pelo grupo/turma. Como referem Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008) na obra *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* esta transição “obriga a assumir novos papéis e a lidar com a mudança. Aparecem geralmente associados a sentimentos de insegurança, penosidade e interferência abusiva numa prática tida como segura e satisfatória” (p.38). Estes sentimentos, referidos pelas autoras, surgem exatamente devido à grande diferença que existe entre o papel de *meramente aluno* e de *aluno estagiário*, pois a dimensão do papel desempenhado pelo último é bem maior e as mudanças são mais significativas em relação a vários aspetos, nomeadamente: “profissão”; “currículo”; “saber”; “competências de estudo e aprendizagem”; “desenvolvimento do Eu”; e, “atitudes críticas e face às críticas” (Alarcão, & Roldão, 2008, pp.38-39).

Podemos dizer que a socialização profissional nem sempre ocorre de forma agradável. Porém, a ocorrência de determinados aspetos, quer negativos quer positivos, servem de aprendizagem se houver uma reflexão crítica construtiva tanto por parte de quem avalia como de quem está a ser avaliado. Como vimos, o desempenho do aluno depende de si, das suas capacidades, mas também do ambiente em que está inserido. O facto de um indivíduo que se encontra em processo de formação não ser bem-sucedido numa instituição, não significa que não será bem-sucedido noutras. Temos de refletir sobre a nossa ação e perceber o que não correu bem para podermos tirar as devidas conclusões e melhorar o nosso desempenho. Outra situação que pode acontecer é um aluno ter-se mostrado bastante competente durante o seu estágio, mas quando vai para o terreno não conseguir ser tão competente, uma vez que o estágio ocorre, por vezes, sob condições que dificilmente encontramos no terreno, ou também podemos encontrar o contrário, pois depende muito da situação e do contexto em que nos encontramos inseridos.

Neste sentido, consideramos que na formação de professores para qualquer nível de ensino, seja ela inicial ou contínua, é importante atendermos à reflexão sobre a nossa própria prática, isto por que cada vez mais se chama a atenção para isso, nomeadamente sobre

os seus objectivos e a sua relação com o projecto educativo definido pela escola, tendo como base as determinações das instâncias políticas; sobre as estratégias aplicadas na sala de aula e a sua adequação aos objectivos que se pretende atingir e ao público com quem cada professor trabalha; sobre os resultados obtidos e a forma de resolver as dificuldades detectadas (Sá, 2004, p.33).

Também no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, o Ministério da Educação sublinha a sua importância na secção consagrada à componente da *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* ao ressaltar a necessidade do professor refletir sobre a sua própria prática:

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

No âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto considera-se ainda, nesta mesma dimensão do perfil, que o professor

- a) Reflecte 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;
- b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.

Chegamos assim à identificação da problemática que pretendíamos tratar e aos objetivos a que nos propusemos e que daremos conta no capítulo referente às nossas opções metodológicas.

Como já referimos, para existir evolução por parte do futuro professor é necessário que haja interação quer com as pessoas quer com o ambiente em que nos movemos e experimentamos. Porém, porque “somos plurais por dentro, individualmente, porque bebemos da pluralidade exterior” e “há diversidade exterior porque cada um é único” (Sacristán, 2003, p.56) os formandos interagem de diferentes formas com os seus orientadores e supervisores.

3. Os atores do processo formativo: o triângulo supervisivo

Durante o estágio o aluno tem como principais apoios o supervisor e o orientador. Estes são fundamentais para “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão, 1996, p.92). Porém nenhum professor é preparado para supervisionar e/ou orientar, podendo surgir por parte destes “dificuldades em interpretar, questionar e confrontar os estagiários, e uma grande confusão entre retroação crítica e falta de encorajamento, com receio de que a reflexão conduza ao enfraquecimento da auto-estima” (Alarcão, & Roldão, 2008, pp.30-31).

A dificuldade em interpretar os estagiários, na nossa opinião, é sentida mais pelo orientador, dado que, muitas vezes, o estagiário sente-se mais à vontade para falar de como se sente em relação ao seu estágio com o seu supervisor do que com o seu orientador. Ao desabafar com o orientador, o estagiário, principalmente se for inseguro, sente receio de que o orientador o interprete mal e pense que este esteja “contra” ele ou contra a sua prática de ensino-aprendizagem.

Segundo Lacey os alunos estagiários apresentam diferentes atitudes no estágio com os seus orientadores cooperantes, nomeadamente: *submissão estratégica*, em que as atitudes do aluno “vão ao encontro das expectativas de quem tem o poder avaliativo;

reprodução do modelo que agrada; camaleonismo”; *adaptação interiorizada* ocorre quando o aluno seleciona as estratégias “que considera mais importantes para o seu futuro como profissional” e a *redefinição de estratégias* acontece quando o aluno adota “comportamentos visíveis que não se enquadram dentro da ordem estabelecida hierarquicamente” (cit. por Mesquita, 2013, p.65) não aceitando ordens dadas por outros. Sendo assim, é possível verificar que existem dois comportamentos extremos e opostos: o de seguir quase à risca o modelo de ensino/aprendizagem da orientadora cooperante com receio, talvez, de ser penalizado, caso faça de forma diferente, perdendo a oportunidade de construir a sua própria forma de lecionar, a sua “personalidade profissional” e o ter demasiada confiança em si levando o aluno a pensar, erradamente, que não tem muito para aprender. No nosso ponto de vista, a atitude mais correta e que melhor contribui para o desenvolvimento profissional do aluno é quando ele é capaz de, à medida que vai realizando o seu estágio, ir refletindo sobre a sua prática e ser capaz de preparar e implementar em contexto de trabalho as estratégias que funcionaram melhor, eliminando de forma progressiva as suas falhas.

Lacey, durante o estudo que realizou, verificou ainda que os alunos estagiários passam por diferentes estágios durante o período de estágio, tais como: *lua de mel* em que o aluno sente que tudo está a correr bem; *realismo* quando o aluno ganha consciência das competências que precisa para realizar o ato educativo e de “que tem de procurar os métodos adequados às intervenções”; *fase de crise* quando “o aluno em formação começa a ter contacto com experiências frustrantes e se sente incapaz de lidar com a complexidade do ato educativo” e, por último a *fase de maior maturidade* quando o aluno “aprende a encarar a complexidade e aceita melhor os insucessos” (cit. por Mesquita, 2013, p.65)

Estas quatro fases, consideradas por Lacey, comprovam que o estágio é um período que provoca um turbilhão de sentimentos, uns mais negativos, outros mais positivos, com os quais os alunos vão aprendendo a conviver. Dos aspetos referidos, segundo o nosso entendimento, percebemos que as mudanças mais importantes se processam (ou ocorrem) ao nível do desenvolvimento do *Eu* e às atitudes de censura face às críticas. O estudante estagiário transita do desconhecimento de si e do receio de ensinar para um autoconhecimento e autoconfiança, da mesma forma que transita da aceitação acrítica de modelos e da dificuldade em aceitar as críticas para uma atitude crítica face a modelos e à valorização da hetero e autocrítica (Alarcão, & Roldão, 2008).

A primeira transição é importante porque quando nos conhecemos bem é mais fácil perceber o que se passa à nossa volta e reagirmos de forma mais eficiente e adequada às diversas situações se conhecermos a nossa forma de realizarmos e de ajudarmos o *outro* a construir saberes. Por isso, ao aumentarmos o conhecimento que temos sobre nós mesmos, os outros aspetos mencionados serão também atendidos. A segunda transição vai um pouco ao encontro da primeira, pois o ser humano está em constante aprendizagem e mudança, mas essa mudança só ocorre se houver reflexão e, conseqüentemente, críticas construtivas acerca do que vamos realizando. Essas críticas podem partir de nós mesmas, mas também daqueles que observam o nosso trabalho. Por possuírem mais experiência, apercebem-se mais rapidamente das falhas que cometemos. Começamos também a ter uma atitude crítica em relação aos modelos de ensino-aprendizagem porque, pela primeira vez, estamos a vê-los ser colocados em prática e a colocá-los em prática, sentindo diretamente as vantagens e as desvantagens de cada um. Deste modo, começamos a construir uma opinião própria, sustentada agora também pela prática, sobre cada um dos modelos e aqueles que queremos adotar quando começarmos a exercer a profissão.

Contudo, o aluno, para se desenvolver profissionalmente, precisa de ter o *feedback* do supervisor, mas também do orientador cooperante, dado que é este último que está diariamente com o aluno e é ele que assiste a todas as suas intervenções, tendo uma noção mais ampla do trabalho que este desempenhou.

São esses *feedback's* que vão dar origem à reflexão “promotora do conhecimento profissional” uma vez que esta se baseia numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” (Alarcão, & Roldão, 2008, p.30).

4. O processo ecológico no desenvolvimento humano

Corroboramos da ideia de que “o processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor” (Hargreaves, & Fullan, cit. por Formosinho, 2009, p.235). Sobre esta matéria atendemos também ao que nos diz Bronfenbrenner:

A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os mais vastos em que se integram (cit. por Portugal, 1992, p.37).

Bronfenbrenner divide a ecologia do desenvolvimento humano em quatro estruturas: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema. O microsistema está relacionado com o local onde as pessoas podem estabelecer relações face a face, tais como a casa, a escola, o emprego... (cit. por Formosinho, 2009). O mesosistema está associado às “inter-relações entre os microsistemas” (Formosinho, 2009, p.259). Sendo assim, podemos definir o mesosistema com um sistema de microsistemas (Formosinho, 2009). O exosistema “diz respeito a um ou mais contextos que não implicam a participação ativa do sujeito mas, onde ocorrem situações que afetam ou são afetadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” (Bronfenbrenner, cit. por Portugal, 1992, p.39). Por exemplo, o trabalho de um dos pais influencia o contexto imediato da criança. Por último, o macrosistema “tem a ver com o sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura” (Bronfenbrenner, cit. por Portugal, 1992, p.39). Esta teoria, no desenvolvimento profissional no âmbito educacional,

envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre a educadora activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo este processo influenciado pelas inter-relações, quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos que a educadora interage (Formosinho, 2009, p.258).

Ainda sobre o desenvolvimento profissional do educador/professor, Hargreaves e Fullan “fazem uma análise de três pontos de vista envolvidos na criação de oportunidades para ensinar” (cits. por Formosinho, 2009, p.227). O primeiro ponto de vista assenta no desenvolvimento de conhecimentos e competências do professor. Alargando tanto os conhecimentos como as competências que o professor (neste caso, futuros professores) possuem, desenvolve-se também “a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos” (Formosinho, 2009, p.228). Este processo de desenvolvimento ocorre de “forma exterior (*outside-in*) e não interior (*inside-out*)” podendo ser motivo de “falta de empenhamento por parte dos professores” (Formosinho, 2009, p.229). No segundo ponto de vista, referido pelos autores, parte-se do “princípio de que o desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar

os seus comportamentos – envolve toda a pessoa que o professor é” (Hargreaves, & Fullan, cit. por Formosinho, 2009, p.231). Nesta perspetiva o desenvolvimento profissional assenta em três dimensões: a *dimensão da maturidade psicológica* (por vezes os professores mais novos ainda não têm um “nível de maturidade pessoal integrado e forte com a capacidade para se relacionarem e trabalharem com os outros”); a *dimensão dos ciclos de vida* (os professores mais novos “têm menos compromissos familiares e um idealismo mais ingénuo” enquanto que os professores mais experientes tentam “estabelecer um equilíbrio entre o trabalho e as outras coisas da vida” e são mais “cautelosos ou calculistas no seu envolvimento em inovações”) e a *dimensão da carreira profissional* (os “incentivos, promoções ou recusas de promoção e outros” influenciam “o entusiasmo ou o empenhamento do professor ou provocar desencanto e mesmo cinismo”) (Burden, cit. por Formosinho, 2009, pp.232-233). No terceiro ponto de vista, mencionam a mudança ecológica, já aqui referida.

5. Relação interpessoal e intrapessoal: inteligência/competência

Há muito tempo que o ser humano revela curiosidade em explorar as suas capacidades cognitivas e perceber qual a sua origem: se se tratam de capacidades biológicas que, em interação com o *outro*, se vão desenvolvendo, se são adquiridas ao longo do processo de crescimento, se acontece um pouco das duas... Ou seja, existem muitas perguntas e múltiplas teorias, algumas que se complementam, outras completamente opostas, que lhes dão resposta. Contudo, apesar de existirem diversos estudos sobre a inteligência, ainda não existe uma definição que reúna consenso entre os autores que se têm debruçado sobre o tema. Por exemplo, para Terman “inteligência é a capacidade de pensar em termos abstratos” (cit. por Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p.16), porém ele próprio e outros autores reconheceram “que a inteligência vai além da capacidade de pensamentos abstratos”, pois também ela “incorpora capacidades que permitem às pessoas não só usar ferramentas habilmente, mas também executar uma ampla variedade de outras tarefas, de velejar a cantar” (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p.16).

Para Binet “a inteligência é fundamentalmente acção e como tal comporta etapas: compreensão, invenção, direcção, e censura” (cit. por Almeida, 1988, p.27). Significa isto que, durante a resolução de um problema, uma pessoa “mostra que é inteligente” se: compreender “de que trata o problema, a sua natureza, e os dados existentes”; se

inventar “uma ou mais alternativas à solução do problema”; se mantiver sempre presente “a direcção a seguir ao longo das tentativas, reais ou mentais, de resolução” e se avaliar (censurar) “os seus processos e os seus resultados, prováveis ou reais, assegurando uma ligação entre os meios utilizados e o objectivo a atingir durante todo o processo” (Almeida, 1988, p.27).

Outros autores, tal como Vygotsky, defendem que “as funções mentais superiores estão integralmente ligadas à interacção social”, melhor dizendo, “o sentido ou significado que as pessoas criam para si próprias, mesmo quando estão sozinhas, têm suas origens em interacções com os outros” (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p.212).

Inicialmente os estudos sobre a inteligência debruçavam-se principalmente sobre o raciocínio lógico e abstrato. Contudo, Gardner, colocando de parte a ideia tradicional de que “a inteligência é uma capacidade unitária de raciocínio lógico do tipo exemplificado pelos matemáticos, cientistas e lógicos” (cit. por Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p.214), apresenta a teoria das inteligências múltiplas na qual defende a existência de pelo menos sete inteligências: inteligência linguística; inteligência musical; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. Embora o autor considere que estas inteligências sejam autónomas entre si, reconhece “que todos os estados finais utilizam *combinações* de várias inteligências” (cit. por Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p.223). Gardner define uma inteligência como uma “capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” (cit por Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p.215).

Das sete inteligências apresentadas por Gardner, falaremos apenas sobre as inteligências interpessoal e a intrapessoal uma vez que são as que melhor se enquadram no presente estudo. Assim sendo, é de todo pertinente salvaguardar a definição destes conceitos. Gardner (1993) define a inteligência interpessoal como sendo uma

capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam (p.27).

E a inteligência intrapessoal como

o conhecimento dos aspetos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e

orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um conhecimento viável e efetivo de si mesma (Gardner, 1993, p.28).

Estas duas inteligências pessoais, embora distintas, completam-se. Uma coisa é perceber o estado de ânimo dos que nos rodeiam, outra coisa é percebermos os nossos próprios sentimentos. Contudo, quanto maior for o nosso autoconhecimento maior será a perspicácia com que deciframos os sentimentos e as intenções dos outros.

Hoje em dia é reconhecida a importância destas duas inteligências pessoais para a “aprendizagem, desempenho e desenvolvimento cognitivo da pessoa” (Almeida, & Araújo, 2014, p.142) pois, como ser social que somos precisamos de saber interagir com os que nos rodeiam de uma forma saudável e positiva, mas, para isso acontecer é necessário ter a chamada inteligência emocional que se baseia na “capacidade de perceber, valorizar e expressar as emoções de uma forma apropriada” (Almeida, & Araújo, 2014, p.145).

A inteligência de “interpretar os outros” ou de “interpretar-se a si próprio” está mais desenvolvida numa pessoa do que noutras, contudo, todos os educadores/professores devem-se preocupar em desenvolver estas duas competências, tanto em si próprios como nas crianças pelas quais são responsáveis. Por isso, consideramos que na profissão de educador/professor, as inteligências pessoais não devem ser vistas como uma inteligência que se tem ou não se tem, mas sim como competências que devem ser desenvolvidas, tendo em consideração que uma competência é “uma construção pessoal, vivida em situação, refletida e temporalmente viável, complementada por um conjunto de funções específicas: (i) mobilizar e (ii) coordenar um conjunto de recursos (cognitivos, afetivos, sociais, contextuais, etc.) (Jonnaert, cit. por Mesquita, 2013, p.38).

Um educador/professor que não tenha a capacidade de estabelecer relações interpessoais que contribuam para o saudável desenvolvimento das crianças dificilmente será reconhecido como um bom profissional. Para Le Boterf “o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa” (cit. por Mesquita, 2013, p.38). Isto significa que um profissional deve: “saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; saber integrar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender; saber comprometer-se ou empenhar-se” (Mesquita, 2013, p.39). Estes saberes só serão colocados em prática de forma competente se houver domínio tanto da inteligência intrapessoal como interpessoal. Por exemplo, no *saber agir com pertinência* está

subentendido que o profissional tem de ter a capacidade de interpretar o que o rodeia e o impacto que os variados acontecimentos exercem sobre ele para conseguir reagir em conformidade com as suas reais necessidades e para mobilizar *os saberes e os conhecimentos dentro do contexto profissional*, pois é necessário que o profissional tenha consciência de si, ou melhor, dos conhecimentos que possui, mas também da sua capacidade para os utilizar de forma consciente.

Portanto, apesar da capacidade de nos relacionarmos connosco ou com os outros, não fazer parte da personalidade de todas as pessoas, é importante que todas, principalmente os educadores/professores se preocupem em desenvolvê-las pois, a presença ou a ausência destas condiciona positiva ou negativamente a nossa vida e a de quem nos rodeia.

6. As relações expressas nos documentos oficiais: que visibilidade?

Tendo em conta que o nosso estudo se centra essencialmente na capacidade de nos relacionarmos connosco e com os outros e das respetivas consequências que advêm da presença ou ausência de determinadas inteligências para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, julgamos pertinente perceber se o sistema educativo português cria as necessárias condições para desenvolver essas mesmas capacidades nas crianças e se isso tem expressão nos documentos orientadores da ação do educador/professor publicados pelo Ministério da Educação.

Fazemos mais uma vez referência ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, dado que se trata do principal documento orientador tanto para “a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência” como “para acreditação de tais formações”. Neste documento, na *dimensão profissional, social e ética* é facultado ao educador/professor “a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa”. Ora, se o ensino/aprendizagem deve ser realizado de forma a incluir todos os que a frequentam, então o educador/professor deve estar sempre atento às atitudes que as crianças têm durante a realização das atividades, mas também na hora do recreio, pois aí são mais visíveis os comportamentos de isolamento ou de rejeição por parte das outras crianças. Quanto mais cedo essas situações forem detetadas, mais facilmente serão resolvidas e menos consequências terão no desenvolvimento da criança.

Outros documentos que reconhecemos importante referir foram *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico [ME/DEB], 1997) e as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*, no qual nos baseamos para planificar todas as atividades realizadas na PES da EPE. Aqui estão descritas todas as metas que cada criança deve alcançar até ao fim da frequência da Educação Pré-escolar. Uma das áreas considerada é a *formação pessoal e social* que abrange os seguintes domínios: identidade/autoestima; independência/autonomia; cooperação; convivência democrática/cidadania e solidariedade/respeito pela diferença. Na figura seguinte apresentamos um esquema que esclarece a estrutura considerada nas OCEPE.

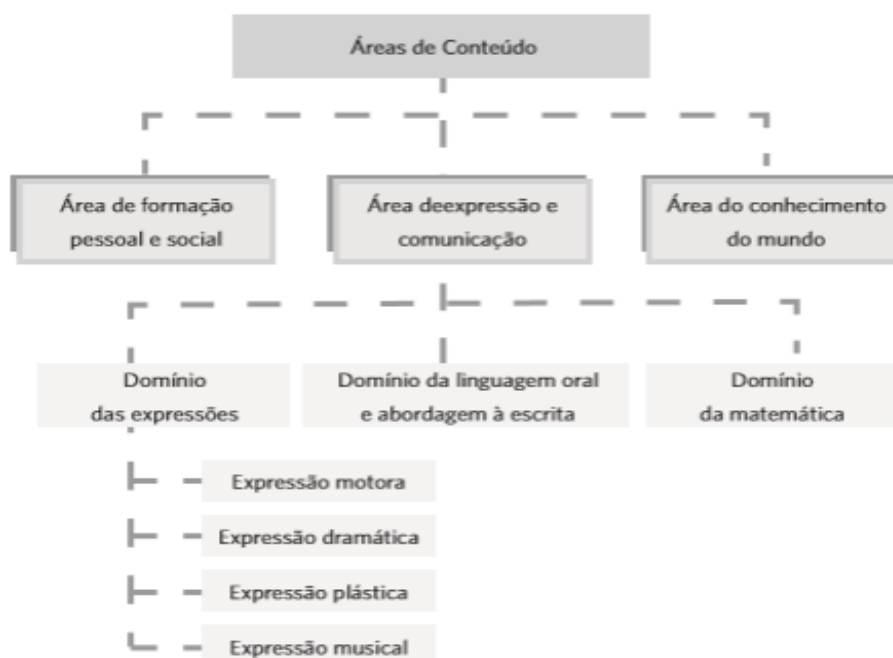


Figura 1. Esquema da organização das áreas de conteúdo¹

Mesmo quem não conhece o documento, consegue perceber, pelos domínios que referimos, que o Ministério da Educação considerou todos os aspetos necessários para que a criança se torne num adulto confiante, seguro e consciente das suas funções na sociedade. Embora o 1.º Ciclo do Ensino Básico esteja estruturado de uma forma diferente, como podemos verificar na figura que se segue.

¹ Precatado, Damião, & Nascimento (2009, p.130).

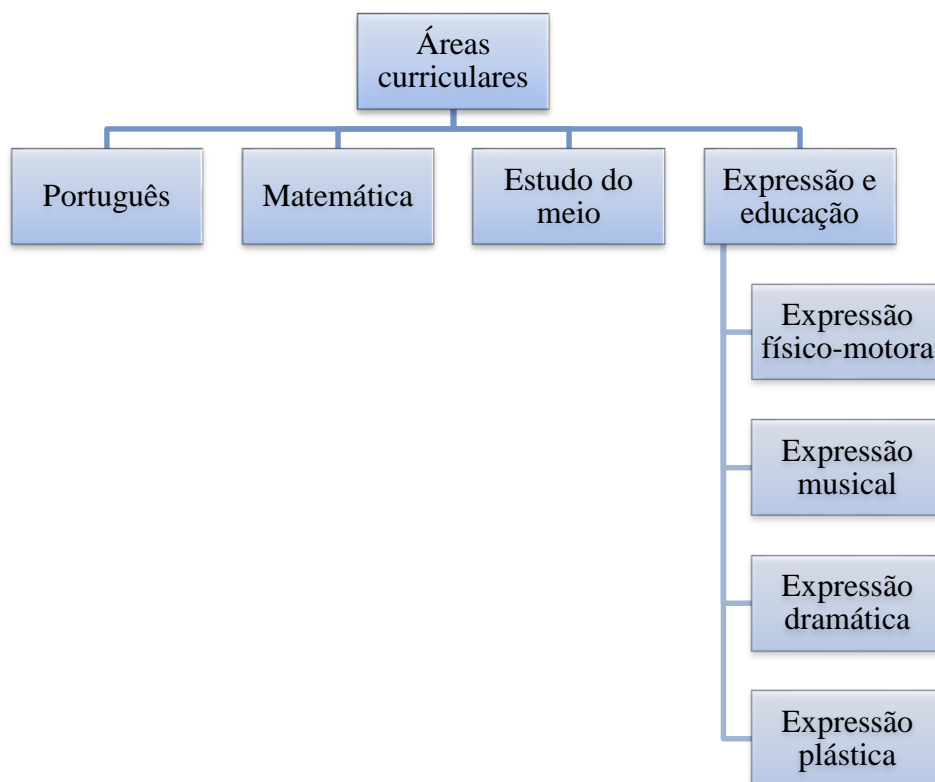


Figura 2. Esquema das áreas curriculares do 1.ºCEB²

A área da *formação pessoal e social* deve ser transversal e, por isso, todas “as componentes curriculares deverão contribuir para promover atitudes e valores que permitam aos alunos tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997, p.51). Por isso, também consultamos o programa de português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que entrou em vigor em 2009, e que mais tarde deu origem às *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012). No programa de português podemos ler que

a criança aprenderá primeiro a utilizar a palavra para gerir os conflitos e as interações sociais, respeitando as regras de convivência social e as regras da língua. A seguir aprenderá a gerir situações de comunicação oral formal, aprendendo a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.69)

Nas nossas planificações no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico também nos sustentamos nas *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

² Elaboração própria.

Como pudemos verificar, os documentos orientadores dão visibilidade às relações intra e interpessoais, porém é preciso que os educadores/professores tenham a sensibilidade para as colocar em prática de forma a fazer compreender às crianças a sua importância uma vez que o papel do professor não é ensinar, impondo à criança um determinado assunto externo, mas sim “um processo activo de assimilação orgânica iniciado internamente” (Gambôa, 2004, p.38).

Capítulo II. Contextualização dos contextos e opções metodológicas

Nota introdutória

Neste capítulo damos conta da caracterização dos contextos institucionais onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (jardim de infância e escola do 1.º ciclo do ensino básico), bem como da caracterização da sala de atividades/aula (ambiente educativo) e do grupo/turma. Apresentamos também o problema e os objetivos definidos *a priori* para este trabalho, as opções metodológicas e os instrumentos e técnicas de recolha de dados adequados às características de uma investigação que, neste caso específico, consideramos de natureza mista (qualitativo e quantitativo).

1. Caracterização dos contextos institucionais da Prática do Ensino Supervisionada

O Jardim de Infância onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) está em funcionamento desde 1987. No ano letivo de 2013/2014 era uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). As instalações foram concebidas de raiz em parceria por duas entidades estatais, num ponto confluyente, fazendo com que os seus utentes sejam de todas as partes da cidade.

A estrutura física era ao nível do rés do chão, estando repartida em cinco salas de atividades (duas de creche e três de jardim de infância); cinco sanitários (três para crianças e dois para adultos); um ateliê de pintura; uma sala de computadores; um gabinete de reuniões; um polivalente, no qual se fazem, também, as refeições; uma cozinha; uma lavandaria; duas despensas; um *hall* e uma sala de receção. Era na sala de receção que funcionava grande parte da componente social, mas também, servia para a realização de algumas atividades extracurriculares, como por exemplo, informática. A instituição estava provida de um sistema de aquecimento central alimentado a gás natural.

Quanto ao espaço exterior, consideramos que era amplo e diversificado, estando limitado por um gradeamento e sebe. Este era constituído por quatro tipos de recreio: um recreio coberto; uma área relvada e ensombrada por plátanos; uma outra área

relvada e ensombrada por árvores de sombra e árvores de pomar, onde se encontrava um tabuleiro de areia, uma casa de madeira e uma área composta por dois tipos de areia e equipada com parque infantil adequado à idade das crianças, construído segundo as normas europeias, de forma a salvaguardar a qualidade educativa, atendendo ao proposto no n.º 2 do artigo 25º do Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho, no qual se definem os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. No espaço exterior pudemos observar os equipamentos presentes e constatamos a presença de um bloco com escorrega, barras, rede para trepar e baloiço, um apoio com dois baloiços e escorrega e três cavalinhos cuja base era uma mola.

A equipa pedagógica da instituição era formada por quatro educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora institucional. Tinha ainda uma educadora designada para a intervenção precoce indicada pelo Ministério da Educação. Esta proporcionava apoio, mais ou menos alargado, consoante o número de casos de crianças com N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais) e o grau de necessidade das mesmas. A equipa de pessoal não docente era composta por oito ajudantes de ação educativa e uma trabalhadora auxiliar.

A instituição cumpria as normativas inscritas na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97), proporcionando um horário adequado às necessidades dos pais. O seu funcionamento era entre as 7:45 e as 19:30. A componente letiva decorria das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. A componente não letiva estava distribuída por três períodos, nomeadamente das 07:45 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:30.

No que se refere à instituição onde realizamos a PES no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), tratava-se de uma escola EB1, pertencente à rede de ensino pública e estava integrada num agrupamento de escolas da cidade de Bragança. Inaugurada em 1986, a escola obedecia ao tipo de construção S1. Com uma forma mais ou menos hexagonal. Localizava-se numa zona nova da cidade onde predomina a habitação unifamiliar, havendo, no entanto, próximo do edifício, alguma construção em altura. Ao lado da escola viviam também algumas famílias de etnia cigana em condições bastante precárias. Apesar da heterogeneidade da população escolar que frequentava a escola, podemos considerar que a maioria das crianças/alunos pertencia à classe média.

O edifício, em termos de espaços físicos, dispunha de quatro salas de aula, cada uma com uma sala de pequena dimensão de apoio, um gabinete para professores, duas casas de banho para as crianças, duas casas de banho para professores e assistentes operacionais, uma biblioteca e um pátio interior coberto onde as crianças passavam o tempo de recreio quando as condições climatéricas não permitiam a sua permanência no espaço de recreio exterior. O pátio interior, em algumas ocasiões, funcionava também como salão multiuso para o desenvolvimento de atividades comuns a todas as crianças da escola. O logradouro da escola possuía um gradeamento (embora pudesse ser mais denso pois da forma como estava permitia a passagem de crianças mais pequenas) e um parque infantil. A conjuntura estética do edifício era agradável, com compartimentos amplos e espaçosos e com boa exposição à luz natural. O mobiliário existente satisfazia minimamente, bem como os recursos pedagógico - didáticos.

As aulas de Atividade Física e Desportiva eram ministradas nas instalações de um Centro Paroquial contíguo à escola. A equipa do pessoal docente era formada por quatro professores titulares de turma, mas a escola dispunha ainda de cinco professoras colocadas administrativamente (condições específicas), quatro delas colaboravam em cada uma das turmas e uma estava responsabilizada pelas funções administrativas. Da equipa faziam ainda parte dois professores que estavam colocados ao abrigo do art.º70, uma professora de Educação Especial e uma coordenadora da biblioteca escolar. A equipa de pessoal não docente era composta por três assistentes operacionais.

A escola funciona em regime normal. O horário de funcionamento da escola era das 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30. Com o objetivo de dar resposta às necessidades de alguns pais, devido à incompatibilidade de horários da escola com os seus empregos, a escola mantinha-se aberta das 07:45 às 19:00. Este prolongamento era da responsabilidade dos professores que distribuem o seu horário de forma a assegurarem a componente de apoio à família. O referido prolongamento acontece no pavilhão pré-fabricado instalado no logradouro da escola. De salientar ainda que a escola pertence à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, contando, por isso, com o apoio de uma coordenadora de bibliotecas escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico que apoia também um dos centros escolares existentes na cidade. A biblioteca foi agraciada com a atribuição de uma verba para requalificação do espaço aos diferentes níveis no ano letivo de 2011/2012.

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, a maioria das crianças frequentava as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que se encontravam distribuídas ao longo da semana e das 16:30 às 17:30.

1.1. Caracterização da sala de atividades/aula (ambiente educativo)

A sala do contexto da Educação Pré-escolar, onde o grupo de crianças dos cinco anos desenvolvia as atividades, era ampla e bem iluminada, pois todas as janelas da sala eram em vidro e estavam viradas para o exterior. Uma das portas da sala também era em vidro e dava acesso a um dos jardins. A sala estava dividida em seis áreas, nomeadamente: a área do desenho; a área do computador; a área da biblioteca; a área da casa, que incluía a cozinha e o quarto; a área das construções, a área dos jogos e a área da pintura. No centro da sala estavam as cadeiras e as mesas, com tampo lavável onde eram realizadas as atividades propostas pela educadora. Em algumas atividades a disposição das mesas era alterada para se adequar às atividades realizadas.

No que diz respeito às áreas, estas estavam equipadas de acordo com os interesses das crianças. Na área do desenho, em cima de uma mesa, encontravam-se desenhos variados para colorir; na área do computador estava um computador, um pouco antigo no qual as crianças podiam jogar; na área da biblioteca encontravam-se expostos alguns livros em que as crianças, mesmo não sabendo ler, os folheavam, inventavam e interpretavam as imagens; na área da casa, a preferida tanto pelas crianças do sexo feminino como pelas do sexo masculino, estava equipada com diversos objetos, tais como: um móvel com uma pia de lavar a loiça e uma torneira de faz de conta; uma mesa com cadeiras onde se encontrava uma cesta com frutas diversas de plástico; um outro móvel onde as crianças guardavam a loiça e as panelas e onde se encontrava um micro-ondas; uma cama; um móvel onde as crianças tinham frascos de perfume, creme... e um baú onde se encontravam roupas e sapatos que permitiam às crianças representar diferentes papéis. A área das construções tinha um tapete grande para que as crianças pudessem brincar, de forma confortável no chão. Para além disso, tinha legos de diferentes tamanhos e uma pista de carros.

Na área dos jogos encontravam-se essencialmente *puzzles*. Alguns deles estavam relacionados com a matemática, com a linguagem oral e abordagem à escrita e com o conhecimento do mundo. Por fim, na área da pintura as crianças dispunham de folhas de papel de cenário com uma dimensão relativamente grande e tintas de guache e pincéis.

A rotina diária estava organizada da seguinte forma: às 9:30 as crianças iam para a sala; às 11:30 iam almoçar. No fim do almoço viam televisão ou então brincavam no exterior. Às 14:00 dirigiam-se novamente para a sala. Às 16:00 iam lanchar.

Quanto à sala onde estagiamos no 1.º Ciclo do Ensino Básico era retangular e bem iluminada, uma vez que a parede que se encontrava do lado do jardim tinha janelas de uma ponta à outra. A escola dispunha de aquecedores que estavam ligados durante o inverno para manter uma temperatura ambiente agradável para a realização das várias atividades.

As paredes da sala tinham uma cor clara, tornando a sala mais luminosa. Na parede paralela à das janelas, encontravam-se dois *placards* que serviam para afixar os trabalhos das crianças, assim como algum material que servia para as crianças irem recordando os conteúdos que já tinham abordado.

A sala tinha 22 mesas, as respetivas cadeiras, uma secretária para a professora um computador com acesso à internet e um quadro interativo. Existia também uma pequena divisão com três armários em metal e com 2 mesas e algumas cadeiras. Nos armários referidos encontravam-se as capas de todas as crianças da turma e algum material necessário para as atividades.

1.2. Caracterização dos grupos/turma

No âmbito da Educação Pré-escolar trabalhamos com um grupo de cinco anos constituído por 18 elementos, sendo 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Neste grupo, existem três crianças, do sexo masculino, sinalizadas pela equipa de intervenção precoce como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma delas apresentava um quadro acentuado de surdez o que lhe afetava a capacidade de comunicação e, como consequência, comportamental. No entanto, apresentava uma excelente integração e uma ótima relação sócio afetiva com os adultos e restantes crianças. As outras duas crianças apresentam quadros deficitários: uma tinha diagnosticado défice neuromuscular de comunicação e atraso generalizado em todas as áreas; a outra apresentava um atraso ligeiro nas diferentes áreas, sendo mais acentuado na área social.

No que se refere ao contexto do 1.º CEB, salientamos que trabalhamos com um grupo/turma do primeiro ano de escolaridade constituído por dezanove elementos, sendo que 13 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Já quase no término da

nossa PES entrou para a turma mais um elemento do sexo feminino. A turma era constituída por crianças de estratos sociais, económicos e culturais diversificados. Estas diferenças refletiam-se na aprendizagem e no desenvolvimento de cada uma das crianças, uma vez que apresentavam interesses, motivações e ritmos de trabalhos desiguais nas diferentes áreas. No geral, eram muito inquietas, mas interessadas e participativas. Clarificando, havia crianças que apresentam algumas dificuldades na aprendizagem, especialmente na componente curricular de português, sobretudo na articulação de algumas palavras. Estas crianças tinham um apoio mais individualizado. Uma das crianças estava à espera para ser avaliada pela equipa de ensino especial do agrupamento.

2. Procedimentos metodológicos

No final da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada num segundo momento em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), fizemos um balanço sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito desta mesma unidade curricular, incluindo também a prática na Educação Pré-Escolar e verificamos que as principais dificuldades encontradas, ao longo deste percurso, aconteceram ao nível das relações intra e interpessoais.

2.1. Tema, problema e definição dos objetivos

Desenvolvemos o nosso trabalho em torno de uma temática, nomeadamente sobre a importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel que assumimos enquanto futuras profissionais da educação. Considerando o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto que define o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* e enquadrando-nos na sua dimensão profissional social e ética, em que se refere que o professor deve manifestar uma “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” formulamos a seguinte questão-problema: *como percebemos ter gerido as situações problemáticas e os nossos conflitos intrapessoais e interpessoais de natureza diversa que foram surgindo nos dois contextos de estágio?* Desta forma, pensamos que as intencionalidades/objetivos deste estudo seriam: (i) refletir sobre as estratégias, implementadas nos contextos de estágio, promotoras de regras de convivência

democrática entre todos os atores; (ii) identificar situações problemáticas e conflitos intrapessoais e interpessoais vivenciados nos dois contextos de estágio; e (iii) encontrar formas de superação de conflitos.

2.2. Metodologia de investigação

Dada a natureza do trabalho desenvolvido, em que foi necessária a nossa intervenção direta no sentido de recolhermos e analisarmos os resultados ocorridos durante o estágio, optou-se por uma metodologia de investigação mista. Integradas neste tipo de investigação, utilizamos como técnica a observação participante. Uma vez que se trata de uma questão-problema que, em nosso entender, se poderá tornar subjetiva, decidimos utilizar o método de investigação biográfico para procedermos ao desenvolvimento do presente estudo. Este método, segundo Marinas e Santamarina, parte do princípio de que

o processo da investigação (...) exige a tomada de consciência de um movimento simultâneo de reconhecimento do colectivo no particular, da emergência do presente na reconstrução narrativa do passado, e, sobretudo da implicação de quem investiga na tarefa de formular a identidade do investigado (cits. por Estrela, & Ferreira, 1997, p.93).

Para reconstruirmos a “narrativa do passado”, e de forma a reunirmos dados que nos permitissem cumprir com os objetivos acima descritos, recordamos as planificações em que estavam expressas todas as atividades realizadas durante a PES no contexto da EPE e do 1.ºCEB. Também relemos as atas das reuniões semanais no âmbito da EPE com a nossa educadora cooperante, com o objetivo de recordar as reflexões feitas por nós e o *feedback* que tivemos por parte da educadora cooperante e também a alguns registos e reflexões realizados ao longo da PES no 1.º CEB.

Após a leitura e reflexão sobre os documentos percebemos o que realmente importava refletir e, tendo em consideração a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993) e de Gardner, Kornhaber e Wake (1998), na qual se contemplam as inteligências pessoais em estudo (intrapessoal e interpessoal), formulamos, sustentadas em Dianne Heacox (2006), itens de análise³ que foram vertidos numa grelha de observação para avaliarmos cada uma das inteligências na realização das atividades descritas, como podemos ver nas tabelas seguintes:

³ Extraídas da obra *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* de Dianne Heacox (2006).

Tabela 1. Itens de análise sobre a inteligência intrapessoal

Nome:		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça		
Prefere trabalhar sozinha		
É autónoma		
Tem uma vontade determinada		
Identifica e transmite sentimentos com clareza		
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		
Tem uma forte consciência de si mesma		
Tem uma elevada autoestima		
Reflete e pondera as situações		
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		
Observações:		

Percebemos a presença da inteligência intrapessoal quando somos capazes de levantar questões sobre a justiça; quando nos interessamos profundamente pelo que está certo e/ou errado, pela justiça e injustiça; quando sentimos que temos uma vontade determinada; quando preferimos trabalhar sozinhos; quando somos autónomos; quando somos capazes de identificar e transmitir sentimentos com clareza; quando nos sentimos bem com a nossa própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos outros; quando temos uma forte consciência de nós mesmas e sentimos uma elevada autoestima; quando refletimos e ponderamos as situações; e, quando reconhecemos e compreendemos, com facilidade, os nossos pontos fortes e as nossas limitações pessoais (Heacox, 2006).

No caso da inteligência intrapessoal salientamos então que diz respeito ao estado emocional do indivíduo. Percebe-se assim que esta inteligência qualifica o conhecimento que o indivíduo elabora de si mesmo. É voltada para o “interior do indivíduo, representado o conhecimento do seu próprio *eu* e da sua própria emoção” (Pereira, 2011, p.19).

Tabela 2. Itens de análise sobre a inteligência interpessoal

Nome:		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros		
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros		
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		
Faz amizade facilmente		
Observações:		

A inteligência interpessoal, tal como se observa através dos itens expressos na tabela anterior, designa a capacidade de ser voltada para o interior do outro estabelecendo distinção entre os indivíduos em relação a estados de ânimo, temperamento, motivações, interesses e intenções (Pereira, 2011).

Gostaríamos de deixar claro que esta autoavaliação não foi realizada com o objetivo de rotular, testar ou categorizar a nossa forma de ser, mas sim a nossa forma de pensar sobre as nossas próprias práticas. Consideramos também que esta reflexão sobre a nossa ação poderia contribuir para o sucesso das crianças com as quais trabalhamos, quer no contexto da Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a que, no papel que tivemos de assumir, enquanto educadora/professora, pudéssemos modificar e ajustar os nossos planos, respondendo mais apropriadamente às necessidades das crianças atendendo aos seus conhecimentos prévios e aos que ainda necessitavam aprender. Neste sentido, a investigação assume um carácter qualitativo, pois focamo-nos na nossa perceção em relação ao trabalho realizado ao longo da PES, tornando os dados interpretativos, descritivos e indutivos (Bento, 2012).

Para tal, preenchemos os quadros de inteligência intrapessoal e interpessoal para cada semana de estágio, quer da EPE quer do 1.º CEB (*vide* anexos I e II). Posteriormente, contabilizamos o número de pontos fortes e de pontos fracos que obtivemos em cada item para cada inteligência, formando assim quatro tabelas gerais: duas (uma para cada inteligência), relativas à EPE e duas (uma também para cada inteligência), relativas ao 1.º CEB.

Salientamos que existe uma discrepância em termos de registo nas grelhas de observação referentes à EPE e ao 1.º CEB devido ao facto de termos uma

responsabilidade diferente no âmbito do tempo disponível para a prática. Neste contexto referimos que na EPE o tempo destinado à prática foi todo da nossa responsabilidade, enquanto que no 1.º CEB essa responsabilidade foi partilhada com outra colega. Referimos também que os registos nas grelhas de observação foram feitos semanalmente, tendo resultado um total de 9 registos no âmbito da EPE e de 4 registos no âmbito do 1.º CEB.

Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

Neste capítulo salientamos a descrição e a análise das atividades que propusemos em cada experiência de ensino-aprendizagem no âmbito de cada nível de ensino (Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), sendo que esta apresentação segue uma ordem cronológica. Ao longo da análise salientam-se os registos que fizemos atendendo aos itens construídos *a priori* e que contextualizam as duas inteligências em estudo (interpessoal e intrapessoal), sempre com a intencionalidade de realizar a nossa autoavaliação.

1. Autoavaliação da ação: uma visão sobre as inteligências intrapessoal e interpessoal

As tabelas 3 e 4, relativas à Educação Pré-Escolar (EPE), e as tabelas 5 e 6, relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), refletem a forma como percecionamos e avaliamos a nossa capacidade para gerir as inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal) ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Referimos mais uma vez que existe uma diferença no número de semanas entre a PES dedicada à EPE e ao 1.ºCEB devido ao facto de no primeiro contexto termos realizado a PES de forma individual e no segundo com uma colega. Por isso, nas tabelas relativas à EPE (*vide* tabelas 3 e 4) inscrevem-se os dados recolhidos ao longo de nove semanas e nas tabelas relativas ao 1.ºCEB (*vide* tabelas 5 e 6) apenas se registam os dados referentes a quatro semanas, ou seja, aquelas em que fomos nós a realizar a intervenção prática no contexto, uma vez que as restantes foram da responsabilidade da nossa colega de estágio.

Tabela 3. Itens de autoavaliação sobre a inteligência intrapessoal (EPE)

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	9	0
Prefere trabalhar sozinha	9	0
É autónoma	3	6
Tem uma vontade determinada	3	6
Identifica e transmite sentimentos com clareza	1	8

Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	2	7
Tem uma forte consciência de si mesma	2	7
Tem uma elevada autoestima	3	6
Reflete e pondera as situações	5	4
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	2	7
Observações:		

Os dados das tabelas serviram-nos de instrumento para avaliar as nossas representações sobre o que consideramos como pontos fortes e fracos relativamente à inteligência intrapessoal. Esta inteligência refere-se às capacidades de compreender as emoções e de “expressar e comunicar os sentimentos e as necessidades individuais” (Ferrándiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde, & Araújo, 2014, p.150).

Observando a tabela, verificamos que o item: “interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça” e o item “prefere trabalhar sozinha” destaca-se pelo número de pontos fortes.

Continuando a analisar a tabela, verificamos também que nos itens: “identifica e transmite sentimentos com clareza”; “sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas”, “tem uma elevada autoestima”; “tem uma forte consciência de si” que é o mesmo que dizer que somos capazes de nos respeitar e aceitar (Ferrándiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde, & Araújo, 2014) e “reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais”, embora tenham sido algumas vezes assinaladas como pontos fortes, o número mais representativo verifica-se na coluna dos pontos fracos. Isto significa que mesmo que tenhamos constantemente uma consciência do que está certo ou errado ou que preferamos trabalhar com os outros, os itens assinalados como ponto forte, acabam por se transformar em pontos fracos, tendo em conta que quando temos uma baixa autoestima, alguma dificuldade em aceitarmo-nos e não nos sentimos bem perante a pressão exercida pelos colegas, apresentamos dificuldades em expor as nossas ideias; em discuti-las com os outros, tendo tendência a inferiorizá-las em relação às dos outros. Por outro lado, não tendo a capacidade de discutir as ideias tivemos, por vezes, que colocar em prática, não aquilo que pretendíamos, mas sim o que os outros pretendiam. Desta forma, o sentimento de insegurança era maior, existindo também o sentimento de que a atividade não era nossa, embora tivesse sido planificada por nós.

Tabela 4. Itens de autoavaliação sobre a inteligência interpessoal (EPE)

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros	1	8
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	9	0
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	9	0
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	3	6
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	3	6
Faz amizade facilmente	0	9
Observações:		

Na tabela 4 registam-se os itens que serviram de instrumento de recolha de dados sobre os pontos fortes e fracos que consideramos terem existido na nossa capacidade para lidar com as questões direcionadas para o nosso *eu*. Assim, procedemos a uma autoavaliação da nossa inteligência interpessoal. Esta prende-se com a “capacidade para estabelecer e manter relações satisfatórias com os outros” (Ferrándiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde, & Araújo, 2014, p.150).

Se observamos a tabela verificamos que o item “tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e ações dos outros” é assinalada apenas uma vez como sendo um ponto forte. Consideramos que este registo é o reflexo da nossa baixa autoestima ao longo do estágio no âmbito da EPE. Quando nos sentimos inseguros em relação a nós próprios acabamos também por transparecer essa mesma insegurança para os outros, neste caso, para as crianças, sendo mais difícil liderar e influenciar as suas opiniões e ações. Quanto aos itens “é sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros” e “prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros”, são vistas sempre como um ponto forte, no entanto, à semelhança dos dois itens intrapessoais, por vezes, tornam-se em pontos fracos.

Quando temos consciência de que aquilo que dizemos e/ou fazemos pode magoar uma criança, sem que tenhamos essa intenção, e que, mesmo que peçamos desculpas, ela pode ficar verdadeiramente sentida com as palavras e/ou atitudes que tivemos, influenciando negativamente o seu desenvolvimento, o medo de chamar a atenção de forma errada, por exemplo, acaba por afetar de forma negativa a nossa forma de liderar a turma, embora haja situações em que é mesmo necessário sermos mais desafáveis com as crianças. No que diz respeito ao “aprender na companhia dos outros”, esta

aprendizagem só existe se houver à vontade para expor dúvidas e se houver vontade também da outra parte de ajudar a esclarecer essas mesmas dúvidas. Nem sempre existiu esse à vontade da nossa parte, mas também, nem sempre sentimos da outra parte essa determinação e disponibilidade para ajudar e apoiar, tornando-se, por vezes, num ponto fraco.

No que diz respeito aos três últimos itens (“Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança”; “Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros”; e “Faz amizade facilmente”) avaliados nas tabelas, podemos ver que a quantidade de pontos fracos (9 em nove registos possíveis) verificados no último é reflexo do antepenúltimo item, uma vez que quando interagimos com os outros com pouco à vontade e confiança teremos mais dificuldade em fazer amigos e o facto do penúltimo item apresentar mais pontos fracos (6 em nove registos possíveis) do que pontos fortes (3 em nove registos possíveis) justifica-se com a dificuldade em liderar um grupo, dificultando também a organização e mobilização do mesmo.

2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em educação no pré-escolar

Para melhor percebermos em que medida a falta de algumas capacidades, quer na parte da relação intrapessoal, quer da parte da relação interpessoal, seleccionamos uma das atividades realizada no contexto da Educação Pré-escolar que não correu como desejávamos.

Com o objetivo de iniciarmos o diálogo sobre a primavera e as transformações que ocorrem nesta estação, planeamos ler a história “Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera” de Sam McBratney, uma vez que esta história fala das várias transformações que ocorrem nesta estação. As crianças foram convidadas a sentarem-se em círculo e, assim lemos a história. No momento da leitura íamos mostrando as imagens e no fim, com o objetivo de percebermos se as crianças compreenderam o seu conteúdo, colocamos algumas questões. Sabemos que na rua, em casa e na escola, as crianças

passam muito tempo a formular hipóteses de sentido acerca do que está escrito nos cartazes, nas montras (...), nas prateleiras dos supermercados, nas embalagens dos produtos alimentares, nos jornais, nas BD, nas obras de

literatura infantil, etc. Essas hipóteses, apoiam-se em indícios – ilustração, formato, cor e palavras – intimamente ligados ao contexto (Jolibert, 2003, p.49).

Pretendíamos, assim, perceber as hipóteses que as crianças foram formulando com a audição das palavras e com a visualização das ilustrações da história e, neste sentido, colocamos questões. Como as crianças estiveram atentas no momento da leitura, facilmente responderam a todas questões. Posteriormente, distribuimos um desenho por cada criança sobre a história que tinham ouvido. Cada criança pintou e recortou o motivo para construirmos um placard sobre a primavera. Tínhamos como intencionalidade que este fosse construído depois da leitura e da exploração do livro. Para a sua execução as crianças pintaram e recortaram motivos referentes à história e à estação primaveril. Apesar de termos recorrido à pintura e recorte de alguns modelos mais estereotipados demos oportunidade às crianças de exprimirem a sua opinião sobre a pertinência da realização da atividade, permitindo o desenvolvimento das suas capacidades criadoras. Também demos oportunidade de decisão às crianças relativamente à colocação dos elementos por elas trabalhados e que iriam ser integrados no placard.

Somos conscientes de que o facto de esta atividade ter sido realizada na primeira semana de intervenção, ou seja, numa fase de adaptação ao contexto e ao grupo de crianças, bem como às dimensões pedagógicas a que deveríamos ter atendido (tempo, espaço e interações), houve, da nossa parte, bastante insegurança em relação a nós e à nossa capacidade de realizar a PES de uma forma satisfatória. Essa insegurança, verificada ainda numa fase anterior, aquando da observação, fez com que, tivéssemos uma atitude muito reservada com a educadora cooperante e até mesmo com a auxiliar. Constatamos que esta atitude foi prejudicial para o nosso desempenho geral pois esse “pouco à vontade” que tínhamos com a educadora cooperante acabou por se refletir na realização de algumas das nossas atividades. No entanto, pensamos ter procurado sempre, tal como apontam as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Consideramos ainda que, e relativamente à atividade descrita no âmbito da área de conteúdo *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, enquadrada no domínio da *Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal*, a parte da leitura correu bem, pois pudemos constatar que as crianças colocavam questões e respondiam a questões,

demonstrando, nesta interação, que compreenderam a informação oral. Quando passamos para a parte da pintura dos desenhos e respetivo recorte deparamo-nos com alguns constrangimentos, pois começou a haver mais agitação da parte das crianças. Foi nesse momento que começamos a perder gradualmente o controlo sobre o grupo. Consequentemente houve crianças que rapidamente pintaram e recortaram o desenho que lhes tínhamos sugerido e outras que demoram muito tempo a fazê-lo. Esta discrepância de tempo fez com que apenas parte do placard fosse construído com as crianças. Contudo, pensamos ter sido um momento crucial para podermos perceber a dinâmica do grupo e o tempo que cada criança precisa para realizar uma tarefa que se pensa ser igual para todas. Embora seja dado à criança um lugar de relevo “enquanto agente no seu processo de ensino/aprendizagem a verdade é que o sistema educativo português mantém vincado um formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto-a-vestir” (Mesquita, 2011, p.25).

Refletindo sobre a forma como orientamos a atividade e sobre a nossa atitude face aos imprevistos que foram surgindo, admitimos que faltou alguma determinação para cumprimos os objetivos pré-estabelecidos, isto no âmbito da inteligência intrapessoal, nomeadamente nos itens, “tem uma vontade determinada” e “sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas”.

No âmbito da inteligência interpessoal faltou capacidade de liderança para organizar e mobilizar as crianças para que a atividade fosse concluída de forma satisfatória.

A atividade que acabamos de descrever marcou-nos pelo sentimento negativo que tivemos quando esta terminou. Contudo, e por considerarmos que é com os erros e com a prática que aprendemos e aperfeiçoamos a nossa forma de ensinar, também temos consciência que existiram atividades que superaram as nossas expectativas e que, quando as concluímos tivemos uma sensação agradável e de tranquilidade, pois sentimo-nos bem em realizá-las e sentimos que as crianças estavam entusiasmadas e envolvidas nas mesmas. Consideramos que a atividade que descrevemos é um exemplo que reflete as contradições do que significa ser educador/professor, pois, se por um lado, erramos e reconhecemos os nossos erros, por outro, é através deles e da reflexão sobre eles, bem como na procura de soluções que, ao longo da nossa ação, nos construímos como pessoas e como profissionais e que ajudamos os outros (crianças) a construírem-se. É exemplo disso mesmo a atividade que passamos a descrever.

Na terceira semana de estágio tínhamos como objetivo dar a conhecer às crianças a cidade de Bragança, nomeadamente os serviços e as instituições. Para que o objetivo fosse cumprido com sucesso decidimos, mostrar a cidade de Bragança através do motor de busca informático *google earth*. Para que todas as crianças pudessem acompanhar o percurso que estava a ser feito pela cidade, no computador, através do programa, colocamos as cadeiras em pequenos semicírculos e colocamos uma cadeira em cima de uma das mesas redondas como suporte para o computador. O ponto de partida foi a instituição que frequentamos, pois é fundamental partir do específico e do concreto para cativar o interesse e atenção das crianças. Da instituição fizemos o percurso até ao castelo, e a *domus municipalis*, considerada a *ex libris* da cidade de Bragança. Depois, regressamos à instituição e nesse regresso fomos mostrando as várias instituições. Para que as crianças assimilassem melhor o caminho que tínhamos percorrido virtualmente e as próprias instituições e serviços de que a cidade dispunha, mostramos um pequeno placard com o mapa da cidade em A3, no qual já estava assinalado o jardim de infância que frequentavam. De seguida, pedimos, de forma aleatória, a cada criança que dissesse uma instituição ou serviço e que a viesse assinalar no mapa com pioneses, com a nossa ajuda. Essa sinalização ia sendo realizada com algumas pistas.

Esta atividade foi importante para nós, do ponto de vista intrapessoal porque conseguimos, apesar de todos os medos e inseguranças, refletir e ponderar as situações de forma autónoma para organizar a sala de forma adequada à atividade, mas também porque as crianças estavam de tal forma interessadas na atividade que nos fizeram esquecer as pressões a que estávamos expostas, permitindo-nos que nos envolvêssemos totalmente na atividade e permitindo que, nas relações interpessoais, tivéssemos interagido com elas e com a educadora com à vontade e confiança, pois não sentíamos constrangimentos ou receios ao comunicar. Sentimos também que, ao mesmo tempo, tivemos a capacidade para organizar e mobilizar o grupo para a atividade, pois a agitação que se sentia nas crianças era fruto da ansiedade para participar, conseguindo com que todas as tarefas propostas e acordadas com as crianças corresse melhor do que tínhamos previsto.

Outros momentos em que sentimos que as crianças estavam motivadas para a aprendizagem e que construíram conhecimento, sendo para nós motivo de realização pessoal e profissional foi quando, na sequência da leitura da história “Os músicos de Bremen”, dos irmãos Grimm, na área da expressão plástica, realizamos “a digitinta”. As

crianças estavam divididas em pequenos grupos. Os grupos estavam em volta das mesas e foi colocado à frente de cada criança um pouco de tinta e espuma de barbear. Ao som da música, as crianças tinham de espalhar e misturar a tinta e a espuma de barbear e desenhar o que quisessem. Depois de as crianças desenharem, colocamos uma folha de desenho de tamanho A₃ por cima para imprimirmos o desenho.



Figuras 3 e 4. Técnica de impressão

Ainda na sequência da história “Os músicos de Bremen” realizamos o jogo “adivinha o que é”. Como esta história fala da ambição de quatro amigos formarem uma banda de música, abordando alguns conceitos de música, pensamos que seria interessante levar diferentes instrumentos musicais para a sala para que as crianças pudessem explorar o som de cada um. De forma a tornar a atividade mais interessante decidimos transformar essa exploração numa espécie de jogo. Para isso levamos uma folha com o nome de cada criança para anotar quem conseguia acertar e quem não conseguia. Quando mostramos essa folha percebemos que as crianças ficaram ainda mais motivadas para a atividade. Colocamos alguns instrumentos musicais num saco, como por exemplo uma flauta, algumas claves, um tamboril, duas pandeiretas, dois chocalhos, um jambé, uma conga, uma gaita-de-foles, algumas castanholas, dois triângulos e dois xilofones. O ideal teria sido arranjar instrumentos diferentes para cada uma das crianças, mas como isso não foi possível, alguns deles repetiam-se para que todas tivessem a possibilidade de participar. Para a concretização desta atividade convidamos as crianças a sentarem-se em círculo, enquanto escolhíamos aleatoriamente uma delas. A criança selecionada dirigia-se a nós para lhe vendarmos os olhos para que não pudesse escolher o instrumento que retirava. Depois de retirar um instrumento musical, ainda de olhos

vendados, a criança tinha de o explorar até conseguir adivinhar qual era (*vide* figuras 1 e 2).



Figuras 5 e 6. Escolha de instrumentos musicais pelas crianças

Estas atividades foram realizadas na penúltima semana de estágio, e se consultarmos os quadros das duas inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal) correspondentes a essa semana podemos verificar que foi uma semana com mais pontos fortes, tanto a nível da inteligência intrapessoal (*vide* tabela 5) como da interpessoal (*vide* tabela 6), estando apenas sinalizado um ponto fraco no quadro da inteligência intrapessoal.

Tabela 5. Inteligência intrapessoal referente à oitava semana de intervenção na EPE

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma	x	
Tem uma vontade determinada	x	
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	x	
Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima	x	
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Tabela 6. Inteligência interpessoal referente à oitava semana de intervenção na EPE

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros	x	
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	x	
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	x	
Faz amizade facilmente	x	
Observações:		

De salientar que, de facto, quando realizamos esta atividade estávamos com uma autoestima bastante elevada, muito confiantes, e sentíamo-nos bem com a nossa própria individualidade. Estes sentimentos foram percecionados por nós no momento da pré-ação tendo contribuído para fortalecer a nossa determinação e a nossa capacidade para a realização da atividade a que nos propúnhamos, conscientes de que seria mais fácil reagir perante os pequenos imprevistos.

3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º Ciclo do Ensino Básico utilizamos os mesmos itens que usamos na educação pré-escolar para autoavaliarmos o nosso desempenho. Podemos verificar que, em comparação com as tabelas da educação pré-escolar, já houve uma perspetiva mais positiva em relação à nossa individualidade e à forma como nos relacionamos com os outros. Contudo, os medos e as inseguranças ainda se verificaram (*vide* tabelas 7 e 8).

Tabela 7. Itens de autoavaliação sobre a inteligência intrapessoal (1.º CEB)

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	4	0
Prefere trabalhar sozinha	4	0
É autónoma	3	1
Tem uma vontade determinada	2	2
Identifica e transmite sentimentos com clareza	2	2
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	2	2
Tem uma forte consciência de si mesma	4	0

Tem uma elevada autoestima	1	3
Reflete e pondera as situações	4	0
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	4	0
Observações:		

Tabela 8. Itens de autoavaliação sobre a inteligência interpessoal (1.º CEB)

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira		
Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros	1	3
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	4	0
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	4	0
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	1	3
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	1	3
Faz amizade facilmente	1	3
Observações:		

Ao observarmos a tabela da inteligência intrapessoal (*vide* tabela 7) percebemos que os itens “interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça” e “prefere trabalhar sozinha” continuam a ser vistas como um forte. Contudo, também verificamos uma melhoria nos restantes itens. Por exemplo no item “é autónoma” temos mais pontos fortes do que pontos fracos. Neste contexto, a autonomia refletiu-se principalmente na capacidade para planificar as atividades. Planificávamos com mais certeza e com mais segurança, sem precisar de tanto auxílio como necessitávamos no contexto da Educação Pré-escolar. No item “sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas” também mostra valores mais positivos devido ao facto de neste contexto notarmos em nós uma maior capacidade de discutir ideias, de expormos as nossas dúvidas e de pedirmos auxílio quando necessário, embora nesta última houvesse ainda algum receio e timidez, pois embora notássemos melhorias na nossa maneira de estar e de interagir com os outros, a nossa atitude ainda era reservada.

No item “tem uma elevada autoestima” foi um dos itens em que verificamos ainda muita dificuldade, pois continuávamos a intervir com insegurança o que acabava por influenciar negativamente alguns itens da inteligência interpessoal, como por exemplo, a capacidade para “organizar e mobilizar os outros”.

Por outro lado, se compararmos as duas tabelas das inteligências pessoais referentes ao contexto do 1.º CEB concluímos que houve mais progressos ao nível da inteligência intrapessoal do que da inteligência interpessoal, pois nesta última os números são mais significativos na coluna dos pontos fracos. Estes valores justificam-se com o facto de o item “tem uma elevada autoestima”, da inteligência intrapessoal, apresentar mais valores negativos que positivos, corroborando, mais uma vez, que a nossa baixa autoestima teve uma influência negativa na nossa forma de nos relacionarmos com os que nos rodeiam.

Para melhor compreendermos os valores que aparecem nas tabelas correspondentes a cada item e o que isso significou na realização das atividades da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1.º CEB, passamos a descrever algumas das atividades, umas que, na nossa ótica, não correram, de todo, como tínhamos previsto e como seria desejável e outras que nos deram a possibilidade de comprovar que todos os sacrifícios valem a pena, basta vermos o entusiasmo das crianças quando temos a capacidade de as cativar e envolver nas atividades.

Numa semana em que um dos conteúdos programáticos de matemática eram as figuras geométricas que contextualizamos no domínio de referência de Geometria, tendo como objetivo específico “descrever objectos, fazendo classificações e justificando os critérios utilizados” (Ponte, Serrazinha, Guimarães, Brenda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins, & Oliveira, 2007, p.22).

Para respeitarmos o horário estipulado pela instituição, começamos com a leitura do livro “O Moncho e a Mancha” de Kiko da Silva, uma vez que na área do português estava planificado o estudo do fonema/grafema “M”. Depois da leitura e exploração do livro e de termos iniciado o estudo do grafema, perguntámos às crianças qual a figura geométrica que era parecida com a capa do livro. Elas rapidamente responderam que era parecido com um quadrado, pois a professora titular já tinha começado a abordar este conteúdo. Depois, pedimos para as crianças observarem a sala e identificarem algumas figuras geométricas. Elas responderam que as paredes eram retângulos, assim como as mesas, livros e cadernos; o interruptor da luz era parecido com um quadrado, entre outros. Posteriormente, dissemos às crianças que tínhamos um saco que continha figuras geométricas (blocos lógicos) e que cada uma delas teria que retirar uma figura. Depois de todas as crianças terem retirado uma figura, aleatoriamente, convidamos duas crianças de cada vez para que cada uma falasse das características da figura geométrica

que lhe tinha saído e comparasse com a do colega, dado que, os blocos lógicos variavam quanto à forma, mas também; quanto à cor; ao tamanho e à espessura.

Refletindo sobre a atividade apresentada, no nosso entender, era adequada à turma uma vez que com esta atividade as crianças desenvolviam a capacidade de classificar de acordo com alguns critérios, objetivo este referido no programa de matemática do ensino básico. Consideramos também que as crianças assimilavam melhor as características de cada figura geométrica, uma vez que dificilmente esqueciam aquilo que descobriam. Além disso, a responsabilidade depositada nas crianças, ao serem elas a dizer à turma as características das figuras geométricas, permitiu-nos perceber que, desde cedo, ganhavam mais à vontade para falar perante o grande grupo. Porém, esta atividade acabou por não correr como esperado por dois motivos: primeiro pelo facto de as crianças terem de se levantar fazia com que houvesse mais dispersão, sendo mais difícil o controlo da turma e, segundo, porque consideramos ter sido uma atividade pouco motivante para as crianças pelo tempo que demorou, pois sendo as crianças a falar das características das figuras geométricas, embora fossem a pares, demorava muito mais e, tratando-se de crianças de seis anos, foi normal que se tivessem distraído, outro dos fatores que agravou ainda mais a dificuldade em controlar a turma.

Portanto, não foi a atividade em si que estava inadequada, mas sim a forma como foi orientada, pois o que nos faltou foi, principalmente, a capacidade de liderança, de forma a controlar as ações dos outros (das crianças) e a capacidade de organizar e mobilizar os outros, pois, apesar de a tarefa proposta ser pouco motivante deveríamos ter tido a capacidade de nos impor e fazer com que as crianças estivessem com mais atenção. A profissão docente é feita de fracassos e sucessos, dependendo das nossas atitudes e das estratégias. Por tal, à semelhança do que aconteceu no contexto da EPE, também houve atividades que consideramos que correram bem. Foi exemplo disso uma atividade que fizemos sobre a obra “Corre, corre cabacinha” de Alice Vieira, uma das obras contempladas nas metas curriculares.

Para a concretização da experiência de ensino-aprendizagem a que nos referimos anteriormente começamos por fazer uma pequena introdução, explicando o que são contos tradicionais. De seguida lemos a história com a entoação que esta exigia e pedimos a colaboração da turma na parte da canção “*não há velha nem velhinha/ não há velha nem velhão/ corre, corre cabacinha/ corre, corre cabação*”. Quando terminamos

de ler, fomos colocando algumas questões a fim de convidarmos as crianças a fazerem o relato da história.

Tendo em conta que as ilustrações deste livro representam fielmente o texto escrito, imprimimos as imagens dos momentos principais da história. Mostramo-las às crianças, uma a uma, por uma ordem desordenada e, com a ajuda delas, pusemo-las pela ordem dos acontecimentos num placard (*vide* figura 3).



Figura 7. Momento da colocação das ilustrações no placard

Neste dia sentimo-nos seguras e entusiasmadas com a realização da atividade, permitindo o sentimento de uma elevada autoestima e uma vontade determinada na realização da atividade. Percebemos também que foi uma atividade que cativou as crianças, pela forma como participaram, pois pareceu-nos que consideraram a organização das imagens um desafio, o que facilitou a nossa capacidade de liderança, a nossa interação com as crianças e a nossa capacidade para mobilizar a turma.

Outra das atividades que, no nosso ponto de vista, correu bem e que nos proporcionou um sentimento de felicidade, se entendermos “felicidade” como a “capacidade de sentir-se satisfeito/a consigo mesmo e com os outros” (Ferrándiz, Bermejo, Sainnz, Valverde, & Araújo, 2014, p.151) foi uma que realizamos, relacionada com a história intitulada “O coelhinho Branco”. Enquadramos a experiência de ensino-aprendizagem sobre a qual iremos refletir na área curricular de Português, numa semana em que as crianças iam aprender a consoante “C”. Para iniciarmos o estudo do fonema/grafema escolhemos

o livro “O coelhinho Branco” de António Torrado, referida no domínio da educação literária nas Metas Curriculares de Português. Com o objetivo de as crianças desenvolverem a interpretação das imagens, começamos por mostrar, no quadro interativo, apenas a imagem da capa do livro, para que as crianças pudessem antecipar a história e para termos a possibilidade de explorar todos os seus elementos paratextuais. Para tal, através da visualização da capa, da lombada e da contracapa do livro, fizemos referência ao autor, ilustrador e imagens para a exploração de todos os elementos e estrutura do livro. Isto no momento da pré-leitura. Para quem conhece esta versão da história percebe a cumplicidade que existe entre a imagem e o texto (*vide* figura 4).

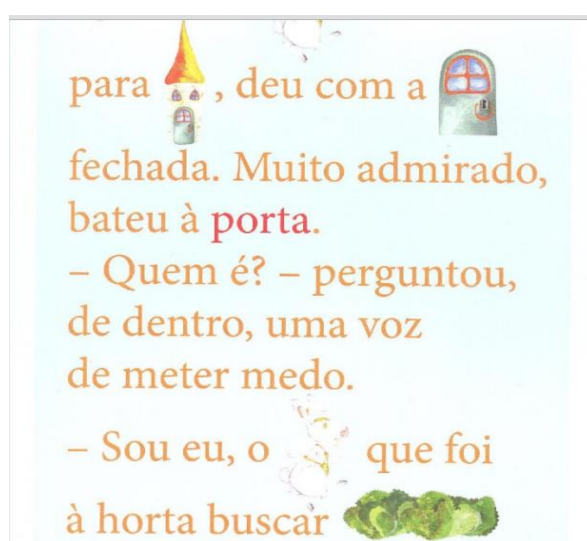


Figura 8. Página da história “O coelhinho Branco”

Constatamos que, de facto, estas “cumplicidades da forma da imagem e da forma do texto revestem-se de diversas conivências entre os ‘conteúdos’ da imagem e os ‘conteúdos’ do texto, conivências que remetem para o primado global atribuído à função cognitiva, informativa e documental do ‘livro’” (Duborgel, 1995, pp.38-39).

No momento seguinte, iniciamos a leitura da história. Esta estava projetada no quadro interativo para que as crianças a pudessem acompanhar. As crianças mantiveram-se atentas, motivadas e participativas, pois, após o término da leitura, voltamos a colocar a história projetada, sendo que, desta vez, foram as crianças a realizar o reconto oral atendendo à sequência dos acontecimentos e à atenção manifestada, isto porque estas ainda se encontravam num processo inicial da aprendizagem formal do código escrito. Percebemos que as crianças entenderam bem esta história, uma vez que “liam” quando surgiam os desenhos ao longo do texto. Seguiu-se um momento de partilha de opiniões

sobre o constatado e o que haviam antecipado em termos de conteúdo da história. Foi uma fase que consideramos de intercâmbio, isto pelo facto de termos promovido a comunicação, a troca de opiniões entre as crianças, sendo que, nesta partilha, assumimos um papel de animadora e mediadora dessa troca de opiniões, procurando sublinhar algumas contradições. Percebemos assim que se confrontaram diferentes hipóteses e que se realizaram muitas descobertas. Depois exploramos o título com o objetivo de as crianças discriminarem os diferentes sons e descobrirem quais ainda não tínhamos estudado. Salientamos assim a importância de trabalhar com as crianças a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e atendermos à manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita. Trabalhamos, por fim o fonema/grafema da consoante “C” partindo do som inicial da palavra “coelhinho”. Concordamos com Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura, e Morais (2006) quando referem que “a consciência por parte das crianças da estrutura fonológica da fala é um determinante fundamental da aprendizagem da leitura” (p.157). Referem ainda os autores que a preceder essa aprendizagem as crianças têm apenas consciência de “unidades fonológicas relativamente grandes” e à medida que aprendem a ler “tornam-se conscientes de unidades mais pequenas de som, os fonemas, que são representadas pelas letras do alfabeto” que, reciprocamente, permite a “compreensão do princípio alfabético” (Leite, et al., 2006, p.157).

No seguimento da leitura do livro “O Coelho Branco” realizamos uma atividade na área da expressão plástica. Cada criança tinha de retirar de uma caixa uma imagem de uma das personagens da história e desenhá-la numa folha em branco.

Depois de desenhar, tinham de colorir o desenho com materiais à sua escolha, tais como: algodão, bocadinhos de cartolina, papel crepe, etc... Na figura seguinte podemos observar alguns dos resultados desta atividade.



Figura 9. Desenhos das personagens da história

Tanto na atividade realizada na área do português, como na atividade realizada na área da expressão plástica, sentimos que houve da nossa parte uma maior autoestima e maior confiança, o que se refletiu na capacidade de liderança.

Considerações finais

Somos conscientes de que a redação deste relatório não revela a pluralidade das atividades que realizamos nos contextos onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada, nem tampouco a diversidade das nossas ideias, que também poderão ser as ideias dos outros, mas que, no nosso estudo em específico, as resolvemos manifestar, registrando-as em tabelas que autoavaliavam a nossa competência em termos de relações intra e interpessoais, constituindo-se estes registos, que efetivamos ao longo do tempo de estágio, em material de análise.

No decorrer do nosso trabalho, desenvolvido nos dois contextos de estágio, sentimos necessidade de prestar atenção a nós mesmas e aos outros (crianças e adultos) pois consideramos ser uma condição essencial para criarmos uma boa relação de troca, diálogo, compreensão e construção de um trabalho conjunto. Observarmos e compreendermos as diferenças de atuação num e noutra contexto, ajudou-nos a construir a nossa própria personalidade e a redescobrimo-nos nas nossas ações de saber lidar com o *eu* e com o *outro*. Pensamos que seria importante compreendermos as diferenças do nosso *eu* perante as situações vivenciadas, pois acreditamos que nos iriam ajudar a sustentar melhor a nossa identidade profissional. Assim começamos por nos observarmos, anotando ou solicitando à educadora e à nossa colega de estágio (no caso do 1.º ciclo do ensino básico) para serem elas a realizar esse registo em grelhas que nos avaliavam em termos da nossa competência interpessoal e intrapessoal, traduzidas em dois tipos de inteligências, pelo facto de termos seguido a teoria das inteligências múltiplas propostas por Gardner, Kornhaber e Wake (1998).

Uma das conclusões a que podemos chegar com a realização deste trabalho é que procuramos, de facto, responder a algumas questões em relação ao nosso saber fazer pedagógico no contacto com as crianças, quer no âmbito da educação de infância, quer no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, mas, na verdade, ao tentarmos dar-lhe resposta(s) abrimos precedentes para muitas outras questões que acreditamos terem ficado sem resposta. Por exemplo: qual o papel que deixamos as crianças assumir na nossa prática se o estudo se centrava em nós? Torna-se então necessário afirmar as nossas convicções sobre as crianças. Independentemente da recolha e análise dos dados recair sobre nós, consideramos ter assumido sempre uma postura de atendimento às

crianças no sentido de considerar como eixo central da nossa ação os processos de produção e o acolhimento das suas diferenças.

Atendendo ao triângulo supervisivo, em função da reflexão que realizávamos com as educadora e professora cooperantes e supervisoras da Escola Superior de Educação, sobre a nossa ação, fizemos sempre as alterações às atividades propostas quando necessário, de forma a ampliarmos e atualizarmos não só o conhecimento das crianças, como também o nosso próprio conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem. Foi-nos também possível compreender que a organização do espaço e do tempo é importante para a educação, interação e construção de conhecimentos, quer estejamos no campo da educação pré-escolar, quer no do 1.º ciclo do ensino básico. Por tal, entendemos que a nossa relação com os adultos que nos orientaram o estágio, e atendendo à forma como vivenciamos todos os momentos, o podemos enquadrar numa *adaptação interiorizada* se considerarmos as nossas atitudes (Lacey, cit. por Mesquita, 2013). A partir deste aspeto pensamos poder inferir que uma reflexão de qualidade assenta num saber (com)partilhado com os orientadores de estágio e com todos os agentes educativos, nomeadamente com as crianças, sendo que os espaços em que elas interagem devem trabalhar com a heterogeneidade e com a pluralidade de situações, dando também voz à criança num processo de contínua reflexão.

Os espaços educativos devem desenvolver ações que integrem alguns cuidados essenciais com as crianças, que contribuam para a ampliação de múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões. As instituições onde nos integramos respeitavam a cultura de origem de cada criança e partilhavam com as famílias e com a comunidade os seus projetos, sem esquecerem que eram espaços de socialização, de vivências e de interações, bem como de brincadeira, sendo esta também uma atividade fundamental na infância. Portanto, como nos revela Bronfenbrenner, na sua teoria de desenvolvimento humano, a responsabilidade pela educação é atribuída aos pais, aos educadores e professores, mas também, a outros familiares, amigos, vizinhos,... toda a sociedade (Gomes-Pedro, Nugent, Young, & Brazelton, 2005).

Concluindo o presente relatório, pensamos ter dado resposta aos três objetivos que traçamos. Respondemos ao objetivo (i) *refletir sobre as estratégias implementadas no contexto de estágio, promotoras de regras de convivência democrática entre todos os atores*, pois, tendo em conta a opinião dos autores que estudamos, registamos em tabelas a nossa autoavaliação em termos de relações intra e interpessoais. Quanto ao

objetivo (ii) *identificar situações problemáticas e conflitos intrapessoais e interpessoais vivenciados nos dois contextos de estágio* foi cumprido na medida em que a escolha do tema surgiu exatamente devido às dificuldades que fomos sentindo em gerir as relações intra e interpessoais e nas experiências de ensino de aprendizagem que apresentamos. Neste relatório tivemos o cuidado de referir os aspetos mais positivos e negativos na realização das mesmas. No que diz respeito ao objetivo (iii) *encontrar formas de superação de conflitos* uma das formas de superação de conflitos encontrada foi através da reflexão em conjunto com os supervisores e educadores/professores cooperantes que nos apoiaram durante este processo.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII, 40-43.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação. In J., Gomes, J., Nugent, J., Young, & T., Brazelton, *A criança e a família no século XXI* (pp.79-89). Lisboa: Dinalivro.
- Campos, B. P. (Coord.) (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&tlng=pt.
- Cole, M., & Cole, Sheila (2003). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Duborgel, B. (1995). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A., & Ferreira, J., (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Fernández, C., Sainz, M., Valverde, F. J., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência emocional: aplicações e implicações educativas. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis*

- peçoais dos alunos* (pp.137-171). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC).
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.
- Gardner, H. (1993). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Brasil: Editora Artes Médicas Sul, Lda.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. (1998). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- Gomes-Pedro, J., Nugent, J. H., Young, J. G., & Brazelton, T. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.
- Leite, et al. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.129-160). Lisboa: Lidel.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G., (2010). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita, E. (2013). *Competências de um professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2006). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME] (2015). Metas de aprendizagem. Consultado a 15 de janeiro de 2015, disponível em file:///C:/Documents%20and%20Settings/a/My%20Documents/Downloads/metas_pre_escolar.pdf.
- Pereira, A. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, <http://hdl.handle.net/10198/6822>.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner* Aveiro: CIDInE
- Ponte, J. P., Serrazinha, L., Guimarães, H. M., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Precatado, M. A., Damião, M. H., & Nascimento, M. A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano 43-1, 125-142.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa,

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

Anexo I. Tabelas de registo: inteligências intra e interpessoal (EPE)

1.ª Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma		x
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações		x
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

2.ª Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma		x
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x

Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações		x
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

3.ª Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma		x
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

4.ª Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autônoma		x
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza	x	
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

5.^a Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: **Juliana Manuela Nunes Moreira**

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma	x	
Tem uma vontade determinada	x	
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima	x	
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: **Juliana Manuela Nunes Moreira**

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	x	
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	x	
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

6.^a Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: **Juliana Manuela Nunes Moreira**

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma	x	
Tem uma vontade determinada	x	
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	x	
Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima	x	

Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	x	
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	x	
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

7.^a Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma		x
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações		x
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais		x
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

8.ª Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autônoma	x	
Tem uma vontade determinada	x	
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	x	
Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima	x	
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros	x	
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	x	
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	x	
Faz amizade facilmente	x	
Observações:		

9.ª Semana de estágio no jardim de infância

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma		x
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma		x
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

Anexo II. Tabelas de registo: inteligências intra e interpessoal (1.º CEB)

1.ª Semana de estágio no 1.º ciclo do ensino básico

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma		x
Tem uma vontade determinada	x	
Identifica e transmite sentimentos com clareza	x	
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x
Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

2.ª Semana de estágio no 1.º ciclo do ensino básico

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma	x	
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas		x

Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

3.^a Semana de estágio no 1.º ciclo do ensino básico

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma	x	
Tem uma vontade determinada		x
Identifica e transmite sentimentos com clareza		x
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	x	
Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima		x
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros		x
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança		x
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros		x
Faz amizade facilmente		x
Observações:		

4.ª Semana de estágio no 1.º ciclo do ensino básico

Inteligência intrapessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Interessa-se profundamente pelo que está certo ou errado, pela justiça e injustiça	x	
Prefere trabalhar sozinha	x	
É autónoma	x	
Tem uma vontade determinada	x	
Identifica e transmite sentimentos com clareza	x	
Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos colegas	x	
Tem uma forte consciência de si mesma	x	
Tem uma elevada autoestima	x	
Reflete e pondera as situações	x	
Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais	x	
Observações:		

Inteligência interpessoal

Nome: Juliana Manuela Nunes Moreira

Itens de análise	Ponto Forte	Ponto Fraco
Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros	x	
É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros	x	
Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros	x	
Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança	x	
Tem capacidade de organizar e mobilizar os outros	x	
Faz amizade facilmente	x	
Observações:		