

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado na área de Formação de Professores – Especialização  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**"Docente generalista em Educação Pré-Escolar e no  
1º Ciclo do Ensino Básico: uma visão sobre a prática  
nos diferentes contextos educativos"**

**Relatório de Estágio em Educação Pré – Escolar e em ensino do 1º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Autora:** Helena Isabel Romani Martins

**Orientadoras:** Mestre Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe dos  
Santos  
Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

**Porto  
2011/2012**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado na área de Formação de Professores – Especialização  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**“Docente generalista em Educação Pré-Escolar e no  
1º Ciclo do Ensino Básico: uma visão sobre a prática  
nos diferentes contextos educativos”**

**Relatório de Estágio em Educação Pré – Escolar e em ensino do 1º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Autora:** Helena Isabel Romani Martins

**Orientadoras:** Mestre Alice Santos  
Prof. Dra. Brigitte Silva

**Porto  
2011/2012**

## **RESUMO**

O presente relatório expõe factos relevantes que a experiência de estágio em E.P.E. e 1º C.E.B. do Mestrado na área de Formação de Professores – Especialização em E.P.E. e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico proporcionou, entre eles, a própria continuidade educativa que se tentou assegurar entre as duas valências. Dar voz ativa aos educandos, respeitar os seus ritmos, partir dos seus interesses, planificar, avaliar com eles, agir de acordo com as suas necessidades, estimular a aprendizagem pela ação, pela descoberta/ investigação, proporcionar momentos de aprendizagem cooperativa, fomentar o diálogo e utilizar o jogo como meio de aprendizagem foram aspetos que se salientaram na prática e que por sua vez promovem o sucesso destes. A par destas atividades que se proporcionaram, envolveu-se a comunidade/família, a fim de poderem acompanhar e auxiliar o processo de ensino aprendizagem do educando facilitando assim a inserção e adaptação deste, no contexto escolar. A experiência de estágio tornou evidente a comparação existente entre estes dois níveis de ensino. Neste sentido, o presente relatório espelha as semelhanças e diferenças entre a Educação Pré-escolar (E.P.E.) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º C.E.B.)

## **Abstract**

This report sets out the relevant facts that the internship experience in EPE and 1 C.E.B. Master's Degree in the area of Teacher Education - Specialization in EPE Education and the 1st cycle of basic education provided, between them, the very continuity of education tried to ensure that between the two valences. Giving voice to the learners, respect its rhythms, from their interests, plan, evaluate them, act according to their needs, stimulate learning by doing, by the discovery / research, provide moments of cooperative learning, to promote dialogue and use the game as a means of learning were aspects that stood out in practice and in turn promote their success. Alongside these activities provided that he became involved in the community / family, so they can monitor and assist the process of teaching and learning of the student facilitating the integration and adaptation of this in the school context. The internship experience made clear the comparison between these two levels of education. In this sense, this report reflects the similarities and differences between the E.P.E. and 1 C.E.B.

# ÍNDICE

RESUMO .....	3
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....	6
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
1. O Currículo na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	8
2. Papel educativo do Educador de Infância e do Professor de 1º C.E.B. ....	10
2.1 A importância do Observar, Planificar, Agir e Avaliar .....	11
2.2 Articulação Curricular Vs Continuidade Educativa .....	12
2.3 Envolvimento dos pais e da comunidade em contexto escolar.....	12
2.4 Organizar um ambiente facilitador de aprendizagens .....	13
2.5 A Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação .....	14
2.6 Aprendizagem através de estratégias dinâmicas e motivadoras .....	15
2.7 Respeito pela diferença de cada criança/aluno.....	16
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	18
1. Tipo de estudo .....	18
2. Sujeitos de estudo.....	19
3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados .....	19
CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....	23
1. Caracterização dos contextos .....	23
1.1 Caracterização do grupo/turma.....	28
2. Intervenção Educativa.....	31
2.1 A Observação na E.P.E. e no 1º C.E.B. ....	32
2.2 A Planificação na E.P.E. e no 1º C.E.B. ....	33
2.3 Agir/Intervir.....	35
2.3.1. Articulação curricular vs Continuidade Educativa.....	36
2.3.2. Organizar um ambiente propício a aprendizagens significativas .....	37
2.3.3 Respeito Individual por cada criança/aluno .....	40
2.3.4 Metodologia de Projeto na Educação.....	42

2.3.5 A Aprendizagem construtivista através de estratégias dinâmicas .....	44
2.3.6 O envolvimento parental e a comunidade educativa .....	46
2.4 A Avaliação no contexto educativo.....	47
3. Avaliação das Aprendizagens .....	48
CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO .....	52
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFIA.....	58

### **Índice dos Anexos**

ANEXOS.....	61
ANEXO I – Exemplo de um registo de incidente crítico .....	62
ANEXO II – Exemplo de uma lista de verificação .....	63
ANEXO III – Exemplo de uma grelha de observação na E.P.E. ....	64
ANEXO IV – Exemplo de uma grelha de avaliação das estratégias utilizadas em sala .....	65
ANEXO V – Exemplo de uma grelha de avaliação do 1º C.E.B.....	66
ANEXO VI – Exemplo de uma checklist .....	67
ANEXO VII – Exemplo de uma grelha de autoavaliação .....	69
ANEXO VIII – Registo de Incidente Crítico .....	70
Anexo IX – Grelha de observação “ Interação professor – aluno”.....	71
Anexo X – Planificação do dia Mundial da Alimentação .....	72
Anexo XI – Fotografias do quadro da avaliação e da planificação.....	76
Anexo XII – Fotografias dos desenhos da planificação .....	77
Anexo XII – Fotografias dos desenhos da planificação .....	78
Anexo XIII – Exemplo de um Registos da Assembleia Semanal .....	79
Anexo XIV – Evolução do Plano de aula .....	80
Anexo XV – Fotografias da continuidade educativa na E.P.E.....	83
Anexo XVI – Fotografias da articulação do 1º C.E.B. com a E.P.E.....	84

Anexo XVII – Fotografias dos instrumentos de organização social – quadro de regras e de tarefas do 1º C.E.B.....	85
Anexo XVIII – Fotografias da mudança espacial da sala na E.P.E.....	86
Anexo XIX – Registo de incidente crítico.....	87
Anexo XX – Fotografias da área dos Planetas.....	88
Anexo XXI – Planta da sala do 1º C.E.B.....	89
Anexo XXII – Fotografias da prenda para o Dia da Mãe.....	91
Anexo XXIII – Fotografias da construção do Presépio de Natal.....	92
Anexo XXIV – Fotografias da chegada do outono.....	93
Anexo XXV - Fotografias da caça ao tesouro.....	94
Anexo XXVI - Fotografias da história da chegada da primavera.....	95
Anexo XXVII – Horário da sala dos 5 anos.....	96
Anexo XXVIII – Fotografias da rotina – Espaço de Partilha.....	97
Anexo XXIX – Registo de incidente crítico.....	98
Anexo XXX – Fotografias da elaboração do P.I.T.....	99
Anexo XXXI – Fotografias da folha pertencente aos ficheiros de matemática.....	100
Anexo XXXII – Registo de Incidente Crítico.....	101
Anexo XXXIII – Fotografias da Teia do projeto.....	102
Anexo XXXIV - Fotografias da gotinha do Dia Mundial da Água.....	103
Anexo XXXV - Fotografias do Jornal de Parede.....	104
Anexo XXXVI - Fotografias da construção do dicionário.....	105
Anexo XXXVII - Fotografias do jogo das sílabas.....	32106
Anexo XXXVII -Fotografias da do jogo da caixa e do loto.....	107
Anexo XXXVIII - Fotografias da confeção dos bolinhos de coco.....	108
Anexo XXXIX - Fotografias da confeção do batido de frutas e das bolachas.....	109
Anexo XL - Fotografias da confeção do batido de frutas e das bolachas.....	110
Anexo XLI - Fotografias de trabalhos realizados em pequenos grupos na E.P.E. .	111
Anexo XLII - Fotografias de trabalhos realizados em pequenos grupos no 1º C.E.B. .....	112

Anexo XLIII – Fotografias da Experiência de fricção .....	113
Anexo XLIV – Fotografias do envolvimento da comunidade educativa na E.P.E. ...	114
Anexo XLV – Fotografias do envolvimento parental na E.P.E. ....	115
Anexo XLVI - Fotografias da participação dos pais para o “Nosso Cantinho” .....	116
Anexo XLVII – Fotografias da envôlência da comunidade/família no 1º C.E.B. ...	117
Anexo XLVIII – avaliação do apoio prestado pelo adulto na área dos planetas .....	118
Anexo XLIX – Registo de Incidente Crítico .....	120
Anexo L – Grelha diagnóstica do puzzle do palhaço .....	122
Anexo LI - Grelha de avaliação do puzzle do astronauta com as fotografias dos recortes antes e depois – evolução .....	123
Anexo LII - grelha diagnóstica sobre a escrita .....	125

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Análise dos Instrumentos de autonomia, gestão e administração da E.P.E. e do 1º C.E.B. ....	23
Quadro 2 - Caracterização das crianças da E.P.E. e dos alunos do 1º C.E.B. ....	28

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**E.P.E.** – Educação Pré-escolar;

**1º.C.E.B.** – 1º Ciclo de Ensino Básico;

**O.C.E.P.E.** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;

**L.B.S.E.** – Lei de Bases do Sistema Educativa;

**M.E.** – Ministério da Educação;

**P.E.** – Projeto Educativo;

**P.E.a** – Projeto Educativo da Educação Pré-Escolar;

**P.E.b.** – Projeto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico;

**P.A.A.** – Plano Anual de Atividades;

**P.C.G.** – Projeto Curricular de Grupo;

**P.C.T.** – Projeto Curricular de Turma;

**R.I.** – Regulamento Interno;

**P.C.E.** - Projeto curricular de Escola;

**P.I.T** – Plano Individual de Trabalho;

# CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio II do Mestrado em E.P.E. e 1º Ciclo do Ensino Básico. Eram objetivos deste estágio, proporcionar aos alunos uma experiência de prática pedagógica, responsabilizá-los por uma turma, partir das observações, do conhecimento e da identificação das necessidades da turma, para planificar, organizar, concretizar e avaliar, tendo em conta um professor reflexivo e crítico. Eram também finalidades deste estágio utilizar métodos, técnicas e instrumentos adequados ao grupo, bem como desenvolver experiências pedagógicas que promovessem aprendizagens ativas e significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantissem o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Como finalidades deste relatório destacam-se as descrições das vivências mais significativas da intervenção educativa, tendo em conta os objetivos elencados anteriormente. Como profissional reflexivo e crítico, ao longo do estágio realizaram-se várias reflexões que auxiliaram na elaboração deste relatório, dado que, constituem evidências que permitem registar o percurso de aprendizagem e avaliar o processo de construção da profissionalização.

O primeiro estágio, referente à Educação Pré-escolar (E.P.E.), decorreu numa instituição de cariz religioso, pertencente ao distrito do Porto. Esta instituição é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (EPC) que abrange o Jardim-de-infância e o 1º C.E.B. A equipa pedagógica da sala onde se concretizou o estágio era constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar de acção educativa e por 26 crianças com 5 anos.

O segundo, e último estágio, efetuou-se na valência de ensino de 1º Ciclo do ensino básico (1º C.E.B.) e decorreu numa escola pública, inserida num agrupamento, também pertencente ao distrito do Porto. Esta instituição, tal como a da Educação Pré-Escolar (E.P.E.), também abrange a valência de Jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (C.E.B.). A equipa pedagógica era composta por uma docente titular e por 22 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

As competências destes estágios passavam por ser a caracterização dos estabelecimentos de ensino através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão de modo a atuar em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de

desenvolvimento e aprendizagem das crianças e necessários para a concretização da intervenção educativa; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reflectir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a E.P.E. e o 1º C.E.B; comparar o contexto da E.P.E. e o contexto do 1º C.E.B., reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Como apoio à prática pedagógica e à elaboração deste documento, recorreu-se a vários autores que constam no capítulo do Enquadramento Teórico (capítulo II). Todavia existem mais capítulos que o constituem. O capítulo III refere-se aos Procedimentos Metodológicos em que se evidencia o tipo de estudo que é realizado, bem como a amostra e os instrumentos que o investigador utiliza na sua prática pedagógica. O capítulo IV refere-se à caracterização do Contexto Organizacional que contextualiza as diferentes instituições, bem como espelha a prática pedagógica nas suas diferentes dimensões (observar, planear, agir e avaliar) e realça a avaliação das aprendizagens. No capítulo V consta uma reflexão sobre a construção da nossa profissionalização, nomeadamente no que diz respeito ao profissional reflexivo e crítico, à evolução nas diferentes áreas da prática profissional e ao desafio que se coloca ao profissional de E.P.E. e 1º C.E.B. No que concerne ao capítulo VI, e último capítulo, encontram-se descritas as considerações finais que mencionam a contribuição desta experiência de estágio, tanto ao nível de desenvolvimento profissional como pessoal.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **1. O Currículo na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A E.P.E., segundo as O.C.E.P.E, é a “ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (ME,1997:15 ), e conforme o Artigo 2º presente na Lei - quadro 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997 para a E.P.E., nesta fase é fundamental “(...) a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)”. Como tal, cabe ao educador estabelecer uma boa relação com a família e criar um clima de aprendizagem harmonioso, tal como referem as O.C.E.P.E. Dado que este documento orienta o educador de infância, durante a profissionalização serviu como base de toda a prática pedagógica.

Quando se fala em currículo na E.P.E., há que pensar em “(...) incluir todas as atividades (...) privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo.” (Serra, 2004: 34). Neste sentido, pode-se inferir que as atividades devem ser intencionalmente planeadas com base nos conteúdos e objetivos elencados para este nível de ensino. São vários os objectivos da E.P.E. que estão elencados pela Lei - quadro 5/97, dos quais:

*“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática (...); Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, (...) favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; Contribuir para a igualdade de oportunidades (...); Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; Desenvolver a expressão e a comunicação (...) como meios de relação, informação (...) e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; Proceder à despiagem de inaptações (...) promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.*

Para se dar resposta a estes objetivos realizaram-se diversas atividades, partiu-se de situações do quotidiano, respeitou-se o ritmo de cada criança e estimulou-se a participação da família e da comunidade no processo educativo.

Para além desta legislação, recorreu-se à L.B.S.E., uma vez que contempla os princípios da E.P.E. e do Ensino Básico.

No 1º C.E.B. existem normativos legais que espelham um currículo a cumprir, dado ser um ensino obrigatório, pois segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (LBSE - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto). Como tal, recorreu-se, durante a prática profissional, ao Currículo Nacional do Ensino Básico - Programas, onde estão contemplados os objetivos das diferentes áreas curriculares, socorreu-se também do livro das Competências Essenciais e das Metas de Aprendizagem. Os manuais adotados pelo agrupamento, que abrange a escola onde se estagiou, também serviram de suporte no decorrer da prática pedagógica, pois respeitavam o programa curricular para esta valência.

Também neste nível de ensino são vários os objetivos para o 1º C.E.B., que estão elencados pela L.B.S.E., dos quais:

*“Assegurar uma formação geral comum (...) que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade (...); Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; (...) Valorizar as atividades manuais e promover a educação artística (...); (...) Facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, (...); Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio - afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...); Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (...); Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos; Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; e Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.*

Para se poder dar uma resposta eficaz a estes objetivos recorreu-se a atividades que estimularam a descoberta/ investigação, promoveu-se o trabalho individual e em grupo, estimulou-se a criatividade e a autonomia, respeitando o ritmo de cada aluno.

Como tal, cabe ao profissional de ensino assegurar estratégias, métodos e técnicas que visem promover os objetivos elencados para as diferentes valências.

## **2. Papel educativo do Educador de Infância e do Professor de 1º C.E.B.**

O Educador e o Professor têm um papel preponderante na educação dos seus discentes e como tal, cabe-lhes organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar o pleno desenvolvimento dos educandos. É crucial que as crianças/alunos sejam motivados e encorajados a organizar e preparar as suas próprias aprendizagens, desencadeando assim atitudes mais autónomas e por conseguinte, mais responsáveis. Deve existir uma troca constante de saberes, uma partilha de conhecimento, um diálogo onde o educador/professor sirva como orientador, mediador, guia e aconselhador das aprendizagens dos educandos. Todavia, o respeito deve ser mútuo para que se promova o sucesso educativo.

Segundo o Decreto – Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B., dentro da sala o educador deve disponibilizar e utilizar “(...) materiais estimulantes e diversificados (...)”. Assim, conseguirá com mais facilidade motivar e prender a atenção da criança. Este mesmo Decreto menciona que cabe ao educador promover “ (...) o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta (...)” e fomentar “(...) a cooperação entre as crianças (...)”. Durante a prática pedagógica promoveu-se esta cooperação através dos projetos vivenciados nas diferentes valências, bem como através dos trabalhos realizados em pequenos grupos. No que diz respeito ao papel do professor de 1º C.E.B., o Decreto – Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B., menciona que este profissional deve utilizar “(...)os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”, deve promover “(...) a autonomia dos alunos”, bem como deve fomentar “(...)a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência (...)”. Estas foram algumas práticas que se verificaram durante o estágio. Todavia, a par desta intencionalidade educativa destaca-se a importância da procura do “(...) equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos”(Estanqueiro, 2010:15), para se poder respeitar os ritmos dos alunos e também para evitar que desmotivassem. O uso de recursos multimédia e o feedback positivo foram cruciais durante a prática, uma vez que, “(...) o elogio é um poderoso instrumento de motivação.” (Estanqueiro, 2010:25).

Com vista ainda ao papel do educador, note-se que durante toda a sua prática educativa, este

*“Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação (...)”, de seguida, “Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)” e ainda “Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001).*

Posto isto, sabe-se que cabe a este profissional e ao profissional de 1º C.E.B. observar, planificar, agir e avaliar.

## **2.1 A importância do Observar, Planificar, Agir e Avaliar**

A observação é uma técnica crucial que permite conhecer os grupos, tomar consciência dos seus interesses e necessidades uma vez que, “ (...) a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças (...)” (Formosinho, 2002: 168). Só através da informação recolhida é que se constrói a planificação que deve envolver a criança/aluno, uma vez que, quando estas “(...) planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objectivo, um propósito” (Hohmann, Banet e Weikart, 2009:249). Note-se que esta planificação é mais flexível na E.P.E., dado não existir um programa a cumprir. Contudo, no 1º C.E.B., este ato é possível, nomeadamente quando se constroem planos de trabalho individuais, uma vez que são os próprios alunos a determinarem o que têm a melhorar e como o vão fazer, com vista a alcançarem o sucesso. No ato de agir, é necessário adaptar as atividades às propostas das crianças/ alunos “(...) tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (M.E., 1997:27). Tal facto pode inviabilizar o cumprimento da planificação que se torna facilitado, mais uma vez, na E.P.E. pelo motivo já mencionado em cima. Todavia, é necessário avaliar durante e após este ato. Segundo Drummond (citado por Vasconcelos, 1997:37) “para avaliar bem, precisamos de saber o que valorizamos nas crianças, naquilo que fazem e naquilo que aprendem”. No ponto J do decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (Perfil de Desempenho profissional dos docentes) pode-se verificar que o educador “Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.” Com isto, entende-se que o educador também tem de avaliar a sua prática pedagógica e não só o grupo de crianças. Neste sentido, verifica-se que o professor também é responsável pela sua própria avaliação, pois só assim é que conseguirá mudar ou ajustar a sua prática pedagógica.

## **2.2 Articulação Curricular Vs Continuidade Educativa**

Segundo o Decreto-Lei nº 5220/ 97 de 4 de Agosto, cabe ao educador “(...) promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a E.P.E. e a transição para a escolaridade obrigatória(...)”. Já o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B., menciona que cabe ao docente de 1º C.E.B. promover “(...)a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da E.P.E. (...)”. Como se pode verificar, é dever do Educador de Infância e do Professor do 1º C.E.B. assegurar esta continuidade entre as diferentes valências de ensino e “(...) estabelecer articulação curricular (...) para que possamos respeitar o processo evolutivo natural da criança.” (Daniello, 1987 citado por Serra, 2004:76). Sabe-se que a articulação e a “(...) possibilidade das crianças contactarem com as escolas antes da sua entrada são condições facilitadoras da transição (...)” (Figueiredo, 2006:9). Como tal, foram várias as atividades que se promoveram no sentido de se fomentar esta articulação entre as diferentes valências de ensino, tentando de certo modo assegurar a continuidade educativa. Note-se que foi crucial reconhecer as realidades de ambas as valências, nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de organização social utilizados em sala, pois proporcionaram uma aproximação e continuidade entre os dois níveis de ensino. É de salientar que nesta continuidade educativa os pais e encarregados de educação desempenham uma parceria preponderante, mas para que tal aconteça é necessário que o educador e o professor se tornem “(...) mediadores entre a família e a escola, uma vez que a família é um local privilegiado de relações afectivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade.” (Serra, 2004:19).

## **2.3 Envolvimento dos pais e da comunidade em contexto escolar**

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B., no âmbito da relação e da acção educativa, o educador/professor deve “Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”. Como tal, no decorrer do estágio estabeleceu-se um estreito envolvimento parental, dado que “a família e a instituição de educação pré – escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança (...)” (M.E., 1997:43) e, uma vez que, “Aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.” (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 47º). É importante referir que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso para o aproveitamento escolar, dado que “Um grande objetivo das relações escola/famílias é aumentar a

motivação e o aproveitamento escolares.” (Davies, 1997:107). Como tal, no decorrer da intervenção educativa teve-se em conta este envolvimento parental, bem como o da comunidade envolvente pois são elementos essenciais no processo educativo. É de salientar que este envolvimento “ (...) previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos.” (Estanqueiro, 2010:111).

Para além de se envolver os pais e a comunidade, durante a prática educativa desenvolveram-se outras atividades adequadas ao grupo em questão que visaram responder às necessidades apresentadas pelas crianças/alunos, tendo em conta os objetivos e a competências elencadas pelos documentos legais. Seguidamente, irá abordar-se algumas das atividades/estratégias e métodos que se aplicou durante a prática pedagógica.

## **2.4 Organizar um ambiente facilitador de aprendizagens**

O decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto refere que cabe ao educador, instituir todo o ambiente educativo dado que este deve “organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (M.E. 1997:31). Como tal deve começar por “Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-lei nº 240/2001). Tal facto, também se assume crucial na valência de 1º C.E.B. pois “ (...) é fundamental que o professor exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método de trabalho que irá utilizar (...)” (Zabalza, 1998:261). Em ambas as valências esta organização foi essencial para responder às necessidades das diferentes crianças/ alunos, sendo facilitada na E.P.E., uma vez que, no 1º C.E.B. a sala era partilhada com outra turma. Dado que as salas onde os educandos estão inseridos são locais de aprendizagem e desenvolvimento, tal facto implica uma “ (...) organização e gestão dos tempos, espaços, materiais e equipamentos.” (Serra, 2004:17). Esta “organização do trabalho é importante e deve começar na sala de aula” (Pais, 2002:22). Neste sentido, tentou-se, juntamente com as crianças/alunos transformar a sala num lugar escrupulosamente organizado e acolhedor, com vista a constituir um “(...) ambiente rico e estimulante de aprendizagens” (Zabalza, 1998:241).

Em ambas as valências utilizou-se uma organização de espaço diferente, sendo que na E.P.E. este encontrava-se estruturado com divisórias delimitadas por

áreas de interesse do grupo e no 1º C.E.B. as mesas encontrava-se por filas dispostas pela área livre.

Os organizadores que compuseram as diferentes salas, como por exemplo as regras de sala de aula, também foram cruciais pois permitiram que os alunos crescessem em organização e responsabilização.

Os materiais existentes nas salas, tanto na E.P.E. como no 1º C.E.B., eram de livre acesso, estavam devidamente acomodados nos respetivos armários e na sua maioria eram materiais recicláveis que permitiam “(...) construir, escolher, criar, experimentar (...)” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:51).

Relativamente à gestão do tempo, este ficou marcado pelo estabelecimento de rotinas diárias que lhes ofereceu “(...)uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender.” (Hohmann e Weikart, 2009:224). Tal facto proporcionou mais segurança à criança/adulto, uma vez que esta já sabia o que iria acontecer no momento seguinte.

Dado que ambas as instituições dispunham de um espaço exterior, pôde-se “(...) proporcionar momentos educativos intencionais, planeados (...)” (M.E., 1997:39), tanto pelo educador/professor, como pelas crianças. Verificou-se que neste espaço as crianças/alunos evidenciam um brincar livre e espontâneo e demonstram características que não mostram na sala, pois o “(...) tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas.” (Hohmann e Weikart, 2009: 432).

## **2.5 A Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação**

Jonh Dewey (1952) fez nascer o trabalho de projeto. Para este autor esta metodologia permite passar de uma ideia para uma ação, estruturando assim diferentes fases ao longo do processo. O projeto tem de ter um contexto social, espacial e temporal. Terá uma dimensão cultural e permitirá que as pessoas aprendam experimentando. Para este autor todo o projeto tem uma componente avaliativa.

William Kilpatrick, influenciado por Dewey, proferiu que projeto consiste numa “(...) actividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino.” (2006: 8). Outros autores como Lilian Katz e Sylvia Chard (1997) definem o projecto como sendo “(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (1997:3). Lisete Castro e Maria Ricardo (1993) definem o trabalho de projeto como

sendo “(...) um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto.” (1993:9). Já Vasconcelos (2002) menciona que o trabalho de projecto fomenta uma atitude de pesquisa tanto pelas crianças como pelos educadores. Esta autora também refere que no modelo curricular Reggio Emília “Os projectos podem ser iniciados pelas crianças, pelos educadores, pelas situações e contextos vivenciados.” (Vasconcelos, 2000:42). Neste sentido, Vieira também refere que este método “(...) pressupõe uma grande implicação de todos os participantes na identificação e resolução de um problema, considerado de interesse pelo grupo (...)” (2005: 32). Com isto, constata-se que as crianças/alunos ao envolverem-se em projetos partilham os seus conhecimentos, expressam-se em grande grupo e assumem por isso um papel ativo no processo de aprendizagem.

## **2.6 Aprendizagem através de estratégias dinâmicas e motivadoras**

No sentido de se poder obter um ensino mais eficiente aplicaram-se técnicas e estratégias dinâmicas e motivadoras, uma vez que “As matérias inseridas nos programas, e, por isso mesmo, obrigatórias, não têm necessariamente de ser aborrecidas.” (Machado, 2011:95). Como tal, ao longo da prática respeitaram-se os conteúdos programáticos definidos para o 1º C.E.B. e tentou-se transmiti-los de forma dinâmica, como por exemplo através do jogo que se caracteriza como sendo “ (...) uma estratégia de ensino (...) que envolve determinadas restrições que constituem as regras, instruções ou procedimentos (...)” (Vieira e Vieira, 2005:28). Esta dinâmica foi aplicada nas duas valências pois verificou-se que os alunos manifestavam interesse e motivação, isto porque “Jogar é o meio ideal para uma aprendizagem social positiva, pois é natural, activo e muito motivador para a maior parte das crianças” (Orlick, 1990, citado por Murcia, 2005:46). Foi através do lúdico que se conseguiu desenvolver atividades divertidas e educativas, propiciaram-se situações de interação entre os alunos e o professor numa aula diferente e criativa, sem ser rotineira. O trabalho em pequenos grupos foi outra estratégia que se aplicou na prática, uma vez que, “(...) o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com ao outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir.” (Pato, 2005:9). Tal facto permitiu que os alunos melhorassem as suas habilidades sociais, promovendo de certo modo a socialização entre as diferentes crianças/alunos. Outra estratégia dinâmica refere-se ao trabalho experimental desenvolvido, uma vez que, este “(...) assenta na manipulação de objetos concretos, equipamentos e instrumentos variados ou amostras com o objetivo de coligir dados

que permitam dar resposta a uma questão ou situação - problema de partida.” (Vieira e Vieira, 2005: 34) O facto de serem os próprios alunos a explorar e descobrir faz com que estes aprendam pela ação.

Um aspeto importante desta aprendizagem, pela ação, é “(...) a liberdade de a criança decidir onde vai trabalhar, com o que vai trabalhar, o que vai fazer e o modo como vai fazer” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:185), ou seja, a criança/aluno é capaz de planificar e executar livremente as suas próprias atividades. Em ambas as valências, a teoria construtivista esteve presente dado que esta “(...) vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, a processar a informação obtida pela experiência.” (Spodek, 1998:73). É através desta aprendizagem que o educando é levado a estruturar o seu próprio conhecimento, a aprender por si só, a trocar ideias com os colegas e com o professor, o que lhe permite, posteriormente, ganhar confiança em si mesmo. Tudo isto foi possível, uma vez que, os alunos procuraram o conhecimento através da pesquisa, da elaboração de diversos trabalhos, da investigação e posterior reflexão. Esta metodologia “(...) ajuda a formar cidadãos participativos e críticos (...) reforça a motivação e promove a aprendizagem.” (Estanqueiro, 2010:39).

A exploração e a procura pelo conhecimento permite que a criança/ aluno construa o seu próprio conhecimento e aprenda por si própria.

## **2.7 Respeito pela diferença de cada criança/aluno**

Estanqueiro refere que “Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes.” (2010:12). Durante a prática pedagógica pôde-se confirmar tal facto, pois verificou-se que cada aluno apresentava ritmos de trabalho desiguais, capacidades e limitações diferentes, uns apresentavam-se mais rápidos e outros mais lentos e os modos de aprendizagem eram distintos. É necessário conhecer e valorizar as capacidades de cada um, averiguar os interesses que manifestam e o ritmo de aprendizagem que apresentam. Só assim se consegue desenvolver uma resposta individual com vista a responder aos interesses e necessidades apresentados, uma vez que, cada aluno “(...) tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única.” (Estanqueiro, 2010:13). Se o docente reconhecer que cada aluno “(...) é muito mais do que um nome ou número da pauta (...)” (Machado, 2011:57) mais facilmente o aluno alcançará o sucesso. Neste sentido, ao longo da prática foram aplicadas algumas estratégias e alguns instrumentos que visavam que o aluno tomasse consciência das suas fraquezas, a fim de planificar atividades que colmatassem estas limitações, de modo a que assim pudessem caminhar ao seu ritmo. Note-se que “O professor tem

que recorrer agora, mais do que antes, a pedagogias diferenciadas que perspectivem a progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sócio cultural frequentemente heterogéneo” (Pato, 1995:9). Neste sentido e, considerando a escola como um meio onde os alunos devem ter oportunidades de igualdade, tentou-se proporcionar as mesmas oportunidades, mas muitas vezes aplicadas de forma diferenciada, respeitando o ritmo de cada um.

# CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um profissional de educação tem de ser um investigador, tem de “(...)ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2000: 6). Todavia, “(...)vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.” (Alarcão, 2000: 6). Como tal, e antes de mais, enquanto profissional deve-se ser reflexivo nas dimensões educacionais, sociais e políticas, pois só assim se conseguirá tomar consciência da profissionalização a todos os níveis. Neste sentido, e porque a reflexão sobre a prática foi constante no sentido de se poder melhorar sempre que necessário, pode-se, de certo modo, verificar uma prática pedagógica próxima de uma perspectiva de investigação – ação. Entende-se que a investigação – ação “(...) não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas (...)” (Bell, 1997:22). Neste sentido, um professor investigador, observa, questiona e estuda o problema.

## **1. Tipo de estudo**

No sentido de se poder verificar de forma reflexiva a própria prática pedagógica, elaborou-se um portfólio reflexivo com uma componente descritiva, interpretativa e de carácter qualitativo. Está-se perante uma análise deste tipo, uma vez que o principal objectivo é avaliar-se a prática, reflectindo sobre ela para poder melhorá-la e ajustá-la existindo uma intencionalidade em todo o trabalho que se desenvolveu com o grupo de crianças/alunos. Segundo Craveiro, esta análise tem como finalidade “(...) a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas acções num dado contexto.” (2007: 202). Como tal, houve uma interpretação e preocupação com a realidade a fim de se poder melhorá-la. No entanto, é de notar que existem várias possibilidades metodológicas em investigação educacional, todavia esta metodologia deve estar adaptada à natureza do problema a estudar. Através das reflexões que se realizou ao longo do estágio, identificou-se e superou-se eventuais

dificuldades sentidas e também se conseguiu tomar consciência da evolução profissional que se obteve.

## **2. Sujeitos de estudo**

Estas investigações qualitativas “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Craveiro, 2007: 203), que nos concedem os dados que se necessita. Como tal, o grupo de crianças da E.P.E. foram os primeiros sujeitos de estudo. Tratava-se de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e, segundo Piaget (Papalia, Olds e Feldman 2001), encontravam-se no estágio pré – operatório (ver contexto organizacional – caracterização das crianças). O grupo era constituído por 26 crianças, sendo que 10 eram do sexo feminino e 16 eram do sexo masculino.

Os segundos sujeitos de ação foram a turma onde se estagiou na valência de 1º C.E.B. Tratava-se de um grupo com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos e como tal, segundo Piaget (Papalia, Olds e Feldman 2001), encontravam-se no estágio de operações concretas. Esta turma era constituída por 22 alunos, sendo que 11 eram do sexo feminino e outros 11 eram do sexo masculino.

## **3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados**

Utilizou-se a técnica da observação participante, uma vez que, segundo Quivy, a observação participante “(...) consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva.” (1998:199). Esta técnica, “ (...) coloca o investigador em contacto directo e aprofundado com os indivíduos e permite compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto (...)”(Craveiro, 2007:204), o que permitiu um melhor relacionamento e uma posterior adaptação e intervenção no grupo. Todavia, e porque toda a observação “(...) consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou produzir a informação prescrita pelos indicadores.” (Quivy, 1998:163), para se poder compreender melhor a amostra, no sentido de tornar a observação menos subjetiva, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados, tais como: registos de incidentes críticos, listas de verificação, vídeos, registos fotográficos, amostragem de acontecimentos, registo contínuo, registo

diário, fichas de avaliação e grelhas de: observação; diagnóstico; avaliação; autoavaliação; avaliação das estratégias utilizadas em sala.

Os registos foram imprescindíveis, uma vez que, “Estes materiais permitem o registo de comportamentos, positivos ou negativos (...) permitindo evidenciar factos significativos.” (Pais e Monteiro, 2002:56) (cf. Anexo I – Exemplo de um registo de incidente crítico). Todavia, “É impossível os adultos lembrarem-se de todos o momentos significativos, por isso, precisam de arranjar formas de registarem (...)” (Vasconcelos, 2004:37). Neste sentido, recorreu-se ao bloco de notas para se poder registar vários momentos ocorridos, uma vez que, as “(...) notas diárias recordam ao educador aquilo que as crianças disseram ou fizeram(...)” (ibidem).

Ainda mais objetivos do que os registos são as listas de verificação, pois estas “(...)permitem um acompanhamento regular do aluno” (Pais e Monteiro, 2002:57) (cf. Anexo II – Exemplo de uma lista de verificação). Com estas listas registou-se a presença ou ausência de determinada ação do educando. Assim, este instrumento tornou-se facilitador na verificação dos progressos de determinada criança/aluno.

As fotografias e os vídeos também serviram de auxílio na posterior observação mais cuidada, dado que foram utilizados como “(...) auxiliares do conteúdo de aprendizagem (...)” (Esteves, 2008:89). É de notar que Burnaford (2001), citado por Esteves, refere “ (...) a existência de grupos de professores – investigadores que utilizam a análise de vídeos como fonte primária para a sua investigação e comunicação da mesma.” (2008:91).

Partindo da observação “(...) o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno.” (Pais e Monteiro, 2002:54). No entanto, para se poder tornar esta observação menos subjetiva, o professor pode recorrer às fichas de avaliação que são “(...) um entre muitos instrumentos a que os professores podem recorrer para avaliar as aprendizagens dos seus alunos.” (Pais e Monteiro, 2002:64).

Dado que a observação “(...) deverá ser cuidadosamente estruturada para permitir a recolha das evidências (...)” (Pais e Monteiro, 2002:55) estruturaram-se grelhas de observação (cf. Anexo III – Exemplo de uma grelha de Observação). Através do registo de algo que se queria observar mais facilmente “(...) podemos responsabilizar o aluno pela adoção de comportamentos típicos que queremos ver instituídos na turma.” (Pais e Monteiro, 2002:62). Se o objetivo for precisar quantas vezes os alunos respondem às perguntas realizadas na sala de aula, ou então quantas vezes nesta semana realizaram o trabalho de casa, ou ainda, como foi o

comportamento do aluno ao longo da semana, ao registarmos numa grelha devidamente estruturada, será mais fácil confrontar o aluno com os dados evidentes.

As grelhas de avaliação das estratégias utilizadas em sala permitiram, enquanto professor reflexivo e crítico, verificar quais as estratégias que mais motivavam os alunos (cf. Anexo IV – Exemplo de uma grelha de avaliação das estratégias utilizadas em sala). Para além da observação que se realizou, o facto de permitir que os alunos avaliassem as estratégias fez com que diminuísse a subjetividade acarretada pela observação.

As grelhas de diagnóstico e posteriores grelhas de avaliação serviram como recolha de dados para averiguar limitações e capacidades de cada aluno. Para que tal acontecesse foi necessário analisar diferentes grelhas, a fim de se poder colmatar estas dificuldades e posteriormente verificar se houve ou não sucesso nas aprendizagens (cf. Anexo V – Exemplo de uma grelha de avaliação).

Para se poder atuar em conformidade também teve de se proceder a uma análise documental. Esta análise auxiliou na articulação entre a teoria e a prática, no sentido de nos orientar nos diversos momentos de observação e intervenção. Para se poder articular a prática com as leituras que se realizaram foi fundamental partir do interesse e dos conhecimentos das crianças/alunos. Contudo, é de notar que as conversas informais com a educadora/professora, com a auxiliar e com as próprias crianças/alunos, bem como a análise interpretativa das fichas individuais destas e das capas onde guardavam determinados trabalhos, auxiliaram na caracterização do grupo. Para se poder atuar adequadamente consultaram-se e analisaram-se também os documentos que servem de instrumentos de autonomia, gestão e administração das instituições (P.E; P.A.A; R.I; P.C.E, P.C.T.). Só assim se conseguiu garantir mais eficácia no acto de educar. No sentido de poder dar-se uma resposta ainda mais adequada à criança/aluno analisou-se minuciosamente todos estes instrumentos de observação e avaliação.

Ao analisar-se as grelhas de avaliação diagnóstica anotava-se nas observações dificuldades sentidas pelos alunos (cf. Anexo V – Exemplo de uma grelha de avaliação com as observações). Só assim se conseguiu planificar com vista a colmatar estas limitações. No que diz respeito às grelhas de avaliação das atividades, o mesmo se processou. No entanto, com estas grelhas alertar-se o educando sobre aquilo que ele conseguiu ou não realizar corretamente. Neste sentido, pode-se inferir que os dados concretos facilitam a verificação da existência de progressos ou de insucessos. Assim, torna-se essencial que se realize estas grelhas durante a prática

educativa, uma vez que estas também auxiliam no preenchimento de uma *checklist* estabelecidas pela própria escola (cf. Anexo VI – Exemplo de uma *checklist*). Esta escala de limitações é posteriormente analisada para, se necessário, os alunos serem encaminhados para o apoio.

As grelhas de autoavaliação também foram alvo de análise (cf. Anexo VII – Exemplo de uma grelha de autoavaliação). Consciencializar cada educando individualmente sobre o que tinha ou não conseguido realizar ajuda-os a procurarem ser mais eficientes numa próxima, com vista a conseguirem obter um melhor resultado.

Outra análise fundamental que se realizou diz respeito à grelha de avaliação das estratégias utilizadas em sala (cf. Anexo IV – Exemplo de uma grelha de avaliação das estratégias utilizadas em sala). Com esta pôde averiguar-se quais as estratégias que mais e que menos motivavam os alunos. Assim, tomou-se consciência da prática, refletiu-se e optou-se por continuar a diversificar as estratégias aplicando várias vezes alguma das estratégias mais votadas pelos discentes. Note-se que nesta folha ainda existia um lugar para que os alunos sugerissem outras estratégias que foram tidas em conta no momento da planificação.

# CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

## 1. Caracterização dos contextos

Para uma melhor adaptação às instituições, ao grupo de crianças/alunos e à equipa pedagógica, onde se realizaram os estágios, foi necessário analisar os diferentes documentos de autonomia, gestão e administração destas (P.E; P.A.A; R.I; P.C.E, P.C.T.). Verificou-se que estes refletem um conjunto de normas, valores e crenças defendidos pelas instituições e pelas pessoas que o constituem. Seguidamente, apresentar-se-á uma análise comparativa entre estas duas instituições, onde se verificam possíveis semelhanças e diferenças.

**Quadro 1 - Análise dos Instrumentos de autonomia, gestão e administração da E.P.E. e do 1º C.E.B.**

	E.P.E.	1º C.E.B.
<b>Instrumentos de autonomia, gestão e administração</b>	P.E; R.I; P.A.A; e P.C.G.	P.E; R.I; P.A.A; P.C.E. e P.C.T.
<b>Tipo de estabelecimento educativo</b>	Particular e Cooperativo	Público – inserido num Agrupamento
<b>Níveis educativos assegurados</b>	E.P.E. e 1º C.E.B.	E.P.E. e 1º C.E.B.
<b>Objetivos Gerais das Instituições</b>	- “ (...) desenvolver o imaginário das crianças (...) através de vivências e experiências significativas feitas individualmente e/ou em grupo de forma autoconstruída (...); - Utilizar a quinta como meio de aquisição de conhecimentos (...) promovendo “o aprender fazendo”; - (...) permitir aos seus alunos o conhecimento da realidade que os envolve (...); - Fomentar hábitos de trabalho exigente que permitam a cada aluno o desenvolvimento das suas capacidades; Criar oportunidades de contacto como novas (...) ocasiões de descoberta e de exploração do mundo”.	- Promover o desenvolvimento da criança numa metodologia de questionamento, planificação, experimentação e confirmação de hipóteses, investigação, cooperação e resolução de problemas (...); - Organizar o meio institucional, gerindo e reabilitando recursos materiais, definindo estruturas espaço-temporais, imbricando nessa ação planificada parceiros sociais (...).”.
<b>Áreas de</b>	Expressão Físico-Motora;	Atividade Física Desportiva;

<b>Enriquecimento Curricular</b>	Expressão Musical; Língua Inglesa; Xadrez; Educação Moral e Religiosa.	Educação Musical; Língua Inglesa Xadrez.
<b>Espaços físicos (interior e exterior)</b>	<p>- <i>Exterior:</i></p> <p>. Vasta área exterior com espaços verdes, de cultivo, mata e jardim; parques de recreio para as crianças das duas valências e campos de jogos para as crianças do 1º C.E.B.</p> <p>- <i>Interior:</i></p> <p>. Vasta área dividida por três pisos, com um total de 48 divisões, sendo que 5 salas pertencem à E.P.E. e 10 salas ao 1º C.E.B.</p>	<p>- <i>Exterior:</i></p> <p>. recreio escolar de carácter médio (R.I. 2009/2013:5), com espaço verde, com uma parte dedicada à horta pedagógica, e outra à compostagem, um campo de futebol;</p> <p>- <i>Interior:</i></p> <p>. Espaço dividido por dois pólos com apenas dois pisos, com um total de 15 divisões, sendo que 7 salas são destinadas ao 1º C.E.B. e 1 para a E.P.E.</p>
<b>Órgãos Institucionais</b>	<p>- Docentes e não docentes</p> <p>- Entidade titular: directora pedagógica e a administradora;</p> <p>- Conselho Escolar Pedagógico: directora da instituição, directora pedagógica, assessora pedagógica e por todos os professores/educadores titulares</p>	<p>- Docentes e não docentes</p> <p>- Coordenadora do departamento da Educação do Pré-Escolar e do 1º C.E.B. - Conselho de docentes titulares de sala/turma/apoios educativos</p> <p>- Coordenadoras responsáveis por determinado ano de escolaridade.</p>
<b>Projetos Pedagógicos Institucionais</b>	“Eco – Jardim” – Ser simples...Preservando o Mundo	“Mais Educação”
<b>Parcerias</b>	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Colégio Nossa Senhora da Paz; Associações de Professores; Editoras; Comunicação Social; Instituições de Promoção do Conhecimento.	Parque Biológico de Vila Nova de Gaia – Avintes; Fundação de Serralves – Porto; Quinta de Santo Inácio – Vila Nova de Gaia; Biblioteca Municipal; Casa Museu Teixeira Lopes; Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
<b>Meio Envolve</b>	Freguesia em Desenvolvimento – alargamento progressivo de indústrias e economia.	Freguesia bem desenvolvida – contém empresas industriais, comerciais e de serviços públicos e privados; Local de fácil acesso, munido de transportes públicos e privados.

Segundo o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro,

“ a autonomia da escola concretiza-se na elaboração do Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” (Legislação, Constituição Portuguesa, Revisão 1989).

Posto isto, verificou-se que a instituição da E.P.E. constrói o seu próprio Projecto Educativo (P.E.a) através da participação ativa de todos os intervenientes da vida escolar, o que lhe confere esta autonomia. Segundo Carvalho e Diogo, este documento “(...) permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.” (1994: 45). Porém, na instituição do 1º C.E.B., tal facto não se verifica, uma vez que se trata de uma escola pública inserida num agrupamento que “(...) é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino(...).” (Decreto-Lei nº75/2008). Como tal, este P.E. é realizado na escola sede e menciona todas as instituições que dela fazem parte. Segundo o Decreto Lei nº 75 de 2008, e de acordo com o seu artigo nº 9, o P.E. “(...) consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas(...)no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas(...) se propõe cumprir(..)”. (Legislação, Autonomia das Escolas). Tal definição faz com que este documento seja orientador da prática educativa, da autonomia, da identidade da respetiva instituição. A par deste Projeto Educativo, a escola de 1º C.E.B. continha o P.C.E. que lhe conferia a autonomia que necessitava, uma vez que este se assume como sendo “um projeto de planificação, adaptação e desenvolvimento de aspetos estritamente curriculares” e “(...)é o núcleo básico do P.E.” (Vilar e Vilar, 1993:37). É de salientar que estes documentos devem estar em plena simultaneidade, que por sua vez devem de estar “(...) articulados com o R.I, e o P.A.A. da escola (...)” (Vilar e Vilar, 1993:39).

De acordo com P.E.a. da instituição da E.P.E., esta apresenta-se como sendo uma instituição de cariz religioso, uma vez que abraça as orientações católicas e pastorais da Igreja. Todavia, encontra-se aberta a toda a comunidade sem restrições de qualquer outra religião que pais e filhos possam ter, respeitando a diversidade de alunos, acolhendo-os sem qualquer tipo de distinção, fazendo os possíveis para os preparar para uma sociedade onde possuam um papel ativo. Tal facto também é possível confirmar no R.I. 2010/2011 quando menciona que este colégio “ (...) está aberto a todos os que procurem a educação que nele é ministrada e oferecida, sem qualquer discriminação.” (pág. 7 – art. 10º). Já a instituição do 1º C.E.B., pelo facto de ser pública, dá prioridade aos alunos cuja residência pertença à mesma freguesia da escola, no entanto também se encontra aberta a toda a comunidade sem restrições.

No que concerne à família/ comunidade verificou-se que a instituição da E.P.E. visa “ (...) contribuir para a construção de uma comunidade educativa aberta (...)através da concretização de projectos que envolvam a aprendizagem e descoberta de valores num compromisso com os outros e com o meio local.” (P.E.a:9). Ao analisar-se o P.A.A. (2010/2011), verificou-se através das atividades planeadas, durante todo o ano letivo, que realmente esta instituição tem a preocupação de englobar a comunidade educativa, realçando que sempre que possível “convidamos e convidaremos os Pais a participarem nas actividades desenvolvidas pelos seus filhos e pelos professores titulares” (P.A.A 2010/2011:13), até porque é dever dos pais “acompanhar o processo de ensino - aprendizagem do seu educando” (R.I., 2010/2011 - art. 39º, pág. 25). Tal como refere o R.I. desta instituição, este P.A.A. “(...) é um instrumento de coordenação e de coesão entre todos os sectores de actividade da escola” (R.I., 2010/2011:15). Encontra-se estruturado de acordo com o P.E b. e com o R.I. (2010/2011), e está redigido de uma forma explícita, conhecendo-se assim as actividades a realizar, os objectivos a alcançar, os destinatários, os locais e as respectivas datas. Tal facto também se verifica no P.A.A. (2011/2012) da instituição pública, porém observa-se uma menor quantidade de atividades programadas e por conseguinte, uma menor envolvência da família e comunidade. No entanto, enquanto se estagiou em ambas as valências pôde-se contribuir e assistir a várias atividades elencadas no P.A.A.

Ao analisar o P.C.G. e o P.C.T., verificou-se que tanto na E.P.E como no 1º C.E.B., defende-se uma teoria construtivista, onde a criança/aluno aprende pela ação e pela descoberta. Neste sentido, no P.C.G. da E.P.E., verifica-se que este visa

*“ (...) privilegiar uma concepção sócio - construtivista da aprendizagem, atribuindo à criança um papel central na sua aprendizagem dinâmica e interactiva; uma visão global e globalizante do conhecimento como processo; uma utilização de estratégias que levem a criança a aprender fazendo, a aprender a aprender e a aprender a ser; (...)” (P. C. T., 2010/2011:6).*

Este documento também afirma como intenções pedagógicas levar a criança à descoberta de si própria como pessoa, estimulá-la a aprender, a pensar e levá-la a questionar a vida, reflectindo. Segundo as O.C.E.P.E. este plano “é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo.” (M.E., 1997:46). Posto isto, está patente uma abordagem aberta e flexível, que visa responder aos interesses das

crianças e às suas cem linguagens (Malaguzzi, 2008). Este caracteriza-se como sendo um currículo emergente, partindo sempre dos interesses, experiências e vivências das crianças. No P.C.T. dos alunos do 1º C.E.B., tal como já se referiu, defende-se uma aprendizagem pela ação, pois deve-se *“Procurar que todos os alunos tenham um papel activo e dinâmico no processo de aprendizagem nas diferentes áreas.”* (P.C.T., 2011/2012:36). Nos dois níveis educativos, nos respetivos P.C.G. e P.C.T. pôde-se encontrar a caracterização do grupo, do meio envolvente, a importância da participação dos encarregados de educação nas aprendizagens dos educandos e ainda a metodologia trabalhada nesta sala.

Em ambos os R.I. existem um conjunto de regras que deverão ser respeitadas, zelando assim pelo bom funcionamento das instituições. Verificou-se que o R.I. da E.P.E. contempla a natureza e a finalidade da instituição, bem como refere os órgãos de gestão e de ação educativa que a constituem. Este documento também refere os direitos e os deveres dos alunos, dos docentes e não docentes e da própria comunidade/família. Neste regulamento também se encontram elencadas as normas de funcionamento desta instituição particular. O R.I. do 1º C.E.B. é realizado ao nível do agrupamento e como tal, caracteriza todas as instituições que dele fazem parte. Verifica-se que este documento contempla a organização, gestão de funcionamento, caracterização do pessoal docente e não docente e as instalações que compõem as diferentes escolas. Neste também se pode encontrar elencados os horários escolares, a constituição das turmas e o calendário escolar. Tal como na E.P.E., o R.I. deste agrupamento assegura os direitos e os deveres dos alunos, dos docentes e não docentes e da comunidade/família. Todavia, cada titular de sala é responsável pelo bom funcionamento do ambiente pedagógico. É necessário que adapte a sua prática ao grupo que se lhe apresenta. Como tal, conhecer e caracterizar o grupo é um dos primeiros passos a realizar.

No que diz respeito à caracterização das salas na E.P.E., a sala encontrava-se dividida por diferentes áreas: a área da casinha, dos jogos e construções, da expressão plástica, da biblioteca, da informática e o cantinho do Jesus. No 1º C.E.B. existiam 12 mesas, onde cada uma suportava dois alunos, e estavam dispostas por filas lado a lado.

## 1.1 Caracterização do grupo/turma

Pela observação estruturada do grupo de crianças/alunos, consegue-se realizar uma caracterização autêntica e alicerçada das suas características. Para isso, é necessário conhecer o educando, pois só assim se pode auxiliar o seu desenvolvimento de aprendizagem em todos os domínios de desenvolvimento. Conhecendo o grupo em todos estes domínios, o educador/professor pode proporcionar experiências realmente significativas e em simultâneo desenvolver uma intervenção pedagógica de qualidade. Neste sentido, realizou-se um quadro que evidencia as características do grupo de crianças da E.P.E. e dos alunos do 1º C.E.B., tendo sido sustentado nas teorias sobre os diferentes estádios de desenvolvimento de Jean Piaget (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

**Quadro 2 - Caracterização das crianças da E.P.E. e dos alunos do 1º C.E.B.**

	Educação Pré - Escolar	1º C.E.B.
Faixa - etária	Entre os 5 e os 6 anos	Entre os 9 e os 10 anos
Constituição do grupo/ turma	26 crianças: 10 do sexo feminino. 16 do sexo masculino.	22 alunos: 11 do sexo feminino 11 do sexo masculino
Estádio de Desenvolvimento (segundo Piaget)	Pré – operatório	Operações concretas
Desenvolvimento Cognitivo	<p>- O grupo manifestava capacidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. para usar símbolos ou representações mentais – imitação, jogo simbólico;</li> <li>. para ligar causa e efeito;</li> <li>. para classificar e agrupar objetos;</li> <li>. para distinguir o que parece ser do que realmente é (aparência vs realidade);</li> <li>. para o raciocínio lógico matemático : classificação, seriação e ordenação;</li> <li>. para separar a fantasia da realidade.</li> </ul> <p>- Tratava-se de um grupo com algum egocentrismo.</p>	<p>- O grupo manifestava capacidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. para distinguir claramente a fantasia da realidade;</li> <li>. para classificarem (compreendem a relação entre o todo e as partes) – inclusão de classes;</li> <li>. para ligar causa e efeito;</li> <li>. para usarem relações espaciais;</li> <li>. para compreenderem o princípio da identidade e da reversibilidade (conservação);</li> <li>. para o raciocínio lógico – matemático: resolução de problemas simples (adição, subtração, multiplicação e divisão).</li> </ul> <p>- Tratava-se de um grupo pouco egocêntrico.</p>
Desenvolvimento da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguiam os termos: ontem, hoje e amanhã;</li> <li>- Utilizavam preposições: em cima; em baixo; dentro; sobre e atrás;</li> <li>- Falavam através de frases mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreendiam claramente a sintaxe: o modo como as palavras são organizadas em frases;</li> <li>- Compreendiam o sentido da leitura e da escrita;</li> </ul>

	<p>longas e mais complexas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguiram expressa-se de forma clara e objectiva;</li> <li>- Conseguiram adequar o discurso social – usavam palavras de acordo com o ouvinte e com a mensagem que queriam transmitir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguiram expressar ideias, pensamentos e sentimentos através da escrita;</li> <li>- Conseguiram expressa-se de forma clara e objectiva;</li> <li>- Conseguiram compreender e expressar-se, o que lhes facilitava a comunicação e o convívio com o outro.</li> </ul>
Desenvolvimento Psicossocial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontravam-se a desenvolver o autoconceito (quadro global das capacidades e traços de cada um);</li> <li>- Expressavam a própria imagem em termos de tudo ou nada (bom em tudo ou mau em tudo)</li> <li>- Encontravam-se em desenvolvimento gradual da compreensão das emoções simultâneas;</li> <li>- Tinham consciência da própria identidade quanto ao género;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já eram capazes de formar sistemas representacionais – descreviam várias aspetos que os constituíam;</li> <li>- Conseguiram comparar o <i>self</i> real do <i>self</i> ideal;</li> <li>- Conseguiram alicerçar uma descrição própria mais realista e equilibrada (autoconceito);</li> <li>- Eram capazes de controlar emoções, principalmente negativas.</li> </ul>
Desenvolvimento psicomotor:  Motricidade fina; Motricidade grossa; Lateralidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Motricidade fina:</i></li> <li>. Pegavam no pincel e no lápis em forma de pinça;</li> <li>. Algumas crianças já apertavam os cordões e abotoavam a roupa;</li> <li>. A maior parte das crianças do grupo já pegava corretamente na tesoura, salvo algumas exceções que foram colmatadas ao longo do estágio.</li> <li>- <i>Motricidade grossa:</i></li> <li>. As crianças corriam, saltavam, trepavam com alguma rapidez. Saltavam só num pé;</li> <li>Subiam e desciam escadas sem dificuldade.</li> <li>- <i>Lateralidade:</i></li> <li>. A maioria do grupo distingue a esquerda e a direita, contudo quando se encontram na manta, e pelo facto de estarem em espelho com os colegas, muitas vezes observa-se hesitação;</li> <li>. A maioria das crianças era destra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Motricidade fina:</i></li> <li>. Pegavam no lápis em forma de pinça;</li> <li>. Conseguiram claramente apertar os botões e os cordões;</li> <li>. Pegavam corretamente na tesoura;</li> <li>- <i>Motricidade grossa:</i></li> <li>. As crianças corriam, saltavam, trepavam, lançavam, apanhavam, driblavam, encestavam com rapidez;</li> <li>. Saltavam só num pé e alternadamente;</li> <li>- <i>Lateralidade:</i></li> <li>. O grupo distinguia claramente a esquerda da direita;</li> <li>. A maioria das crianças era destra.</li> </ul>

Através deste quadro, pode-se verificar as diferenças nas características que definiam o grupo/turma, até porque se encontravam em estádios de desenvolvimento diferentes. Note-se que “Em cada estágio, a criança desenvolve uma nova forma de operar - de pensar e responder ao ambiente”, (Papalia, Olds e Feldman, 2001:321) porém é no estágio Pré-operatório que “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Ibidem). É nesta idade que as crianças evidenciam o seu cariz simbólico através da imitação dos adultos, do jogo, da imagem

mental que criam e da linguagem. As áreas da casinha, do fantocheiro, dos Planetas, foram locais onde se constatou este valor simbólico e esta imitação do meio social onde as crianças estavam inseridas.

No estúdio das operações concretas, estúdio onde os alunos do 1º C.E.B. se encontravam, estes já “(...) são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:420). Também já possuem capacidade para “(...) compreender os pontos de vista dos outros (...)” (Ibidem) o que lhes permite comunicar com mais eficiência.

É importante realçar que no estúdio Pré-operatório, segundo Piaget (Papalia, Olds e Feldman, 2001), a criança ainda é egocêntrica, todavia no decorrer do estágio, em E.P.E., observou-se um aumento gradual da partilha e do respeito pelo outro. No entanto, este egocentrismo era já menos notório na turma de 1º C.E.B., onde o respeito pelo outro era fundamental, principalmente nos diversos trabalhos desenvolvidos e no diálogo que se estabelecia regularmente.

No que diz respeito à fantasia, verificou-se que deve existir um certo cuidado por parte do adulto, uma vez que, “os sonhos e os desejos de uma criança de cinco anos têm agora lugar para dar passagem à realidade” (Brazelton, 2006:196) e como tal, não aceitam determinadas fantasias, expressando frases do tipo: “Oh, isso não é verdade!”. No 1º C.E.B., averiguou-se que o grupo distinguia claramente o real da fantasia, no entanto, verificou-se através dos textos que produziam, o uso fantasmagórico das personagens e objetos.

Tendo em conta que as crianças não se expressam meramente a nível verbal, estas devem ser estimuladas para utilizar todas as linguagens, tais como a visual, auditiva, tátil, gráfica, entre outras, tal como refere Loris Malaguzzi (2008). Neste sentido, verificou-se que o grupo de 5 anos se encontrava na fase pré-esquemática da linguagem gráfica. Desenhavam a figura humana enquadrada na folha, a casa, a relva, as árvores, as pessoas encontram-se desenhadas no plano inferior e as nuvens, os pássaros, o sol são representados no plano superior da folha. No 1º C.E.B., ao nível do desenho, os alunos encontravam-se na fase esquemática, onde já existia claramente o conceito definido quanto à figura humana.

É de notar que o desenvolvimento emocional e social da criança/aluno “(...) é influenciado pelo seu ambiente. Elas são aquilo que podem fazer, sentir, entender, imaginar, perC.E.B.er e escolher.” (Whitesell & Harter, 1989 citado por Spodek (1998:80). Como tal, as relações que estabelecem com o grupo de pares são muita da vezes o espelho da sua ação em diferentes acontecimentos.

No que diz respeito ao domínio sócio – afetivo, o grupo de crianças dispunha de autonomia suficiente para desempenhar tarefas mais simples como ir à casa de banho, vestir e despir, lavar os dentes, lancharem, pegarem correctamente nos talheres, no lápis, no pincel, entre outros. Cumpriam regras para o bom funcionamento das atividades, respeitando também a integridade física do companheiro fomentando assim o bom relacionamento interpessoal. Tal facto também se pôde verificar no 1º C.E.B., no entanto, a autonomia, a cooperação com os pares, o respeito pela opinião do outro ainda estavam a ser trabalhadas, dado existir dificuldades ao nível das relações interpessoais. Esperava-se que a turma do 4º ano já fosse suficientemente autónoma para saberem o que fazer quando finalizassem alguma atividade, no entanto, como tal não se verificou, ao longo da prática foram implementadas algumas medidas como a introdução do plano individual de trabalho (P.I.T.) e os ficheiros que contribuíram para o desenvolvimento desta autonomia. O respeito pelo outro, também foi algo que se teve de desenvolver com esta turma, como tal, fez-se com que todos percebessem a importância de ouvir e respeitar as opiniões dos outros para que se pudesse dialogar e partilhar informação relevante, algo que se realizou em todas as aulas, uma vez que a opinião dos alunos era fundamental. A cooperação com os pares inicialmente também era conflituosa, até os alunos perceberem, através de vários jogos e atividades realizadas, que se trabalhassem em equipa obteriam um produto final pretendido.

Segundo Anita Woolfolk, a auto-estima está intimamente ligada com estes níveis de desenvolvimento, pois se a criança/aluno tiver uma auto – estima alta, então consegue “(...) ter atitudes mais favoráveis em relação à escola, a comportamentos mais positivos na sala de aula(...)” (2000:78). Como tal, valorizou-se todas as crianças/alunos sem discriminação e deu-se constantemente um feedback positivo. Neste sentido, sabe-se que o educador/professora torna-se desta forma deveras importante para o desenvolvimento alicerçado de todos estes domínios. Contudo, o ambiente familiar também deve facilitar e promover o desenvolvimento dos educandos.

## **2. *Intervenção Educativa***

Observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular e organizar todo o ambiente educativo foram intencionalidades que se teve em conta e que se manifestaram na operacionalidade.

## **2.1 A Observação na E.P.E. e no 1º C.E.B.**

Segundo as O.C.E.P.E., cabe ao educador “ Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)” (M.E., 1997:25). Este foi um dos atos mais importantes no decorrer da prática pedagógica, tanto na E.P.E. como no 1º C.E.B., pois permitiu conhecer as crianças/ alunos individualmente, tomar consciência dos seus conhecimentos, capacidades, necessidades, para se poder alargar e desenvolver as suas potencialidades. Foi fundamental reter algumas informações sobre o contexto de cada criança/aluno para se poder adequar o processo educativo e as intencionalidades, de forma a colmatar eventuais carências apresentadas. Para poder agir com menos subjetividade recorreu-se a alguns suportes de observação, já referidos nos procedimentos metodológicos, para auxiliarem na posterior planificação e avaliação. Após se conhecer o grupo/turma e o contexto onde se encontravam inseridos, planeou-se, adequando as atividades de forma a proporcionar um ambiente de bem-estar e de aprendizagem ativa. Posto isto, esta observação foi constante, essencial e comum em ambos s níveis educativos. Note-se que este ato vê-se facilitado na valência de E.P.E., pelo facto de as crianças poderem brincar livremente nas áreas da sala. Com isto, e porque se conseguiu brincar com elas, verificou-se com mais facilidade os interesses de cada uma. No entanto, na valência de 1º C.E.B., o recreio assumiu um papel preponderante na medida em que se tornou um espaço fundamental para a observação e posterior comunicação com os diferentes alunos. De modo a poder observar-se de forma estruturada, diminuindo assim a subjetividade deste ato e facilitando todo este processo, estruturaram-se grelhas de observação que foram adaptadas à faixa - etária em questão, com critérios conforme o que se queria ver observado.

Com o decorrer do estágio na E.P.E., as crianças manifestaram interesse por outras áreas, e mesmo pela existência de outros materiais dentro destas. Note-se por exemplo, a área da informática, onde os alunos tinham um computador que estava desligado. Observou-se durante a primeira e segunda semana de estágio que os alunos traziam jogos de computador para a sala ao mesmo tempo que manifestavam interesse em jogar. Posteriormente, em grande grupo dialogou-se e decidiu-se criar a área da leitura e da escrita onde se inseriu o computador (cf. Anexo VIII – Registo de incidente crítico). Nos dias que se seguiram o computador permaneceu ligado e de livre acesso, o que provocou um maior contentamento e interesse na criança. No 1º C.E.B., a observação também foi crucial para se perceber que estes alunos

precisavam de estratégias dinâmicas e motivadoras para que se pudesse captar a atenção destes, dado se ter observado que os alunos estiveram mais atentos no dia em que a docente mostrou um vídeo sobre a importância da água (cf. Anexo IX – Grelha de observação – Interação professor – aluno). Note-se que estas grelhas de observação permitiram planificar e atuar mais eficazmente. Com estes exemplos, pode-se verificar a importância da observação, mesmo antes de se planificar ou agir.

## **2.2A Planificação na E.P.E. e no 1º C.E.B.**

Dado que o método da observação facilita a planificação que “(...) envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.” (Arends 2008: 92). Como tal, aquando das escolhas das atividades, estas foram adaptadas ao grupo em questão e foram diversificadas, a fim de facilitarem a motivação. Para isso, foi necessário recorrer a materiais adequados para que as crianças/ alunos pudessem explorar, transformar, manipular e investigar naturalmente. É de notar que, ao planificar, teve-se em conta a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conteúdo em ambas as valências. Todavia, este processo vê-se mais facilitado na valência de E.P.E., dado que no 1º C.E.B. existe um programa e um horário a cumprir. Porém, não é impossível e sempre que se pôde, realizou-se a articulação entre as áreas de conteúdo. Note-se por exemplo numa das atividades que se realizou destinada à celebração do Dia Mundial da Alimentação. Dado o tema de partida, as atividades planeadas tiveram em conta a interdisciplinaridade entre todas as áreas de conteúdo, a articulação com a E.P.E., respeitando ao mesmo tempo o horário da turma e os conteúdos programáticos. (cf. Anexo X – Planificação do Dia Mundial da Alimentação).

A criança é o ser ativo e interveniente no seu processo de aprendizagem e como tal, a planificação não poderia ser realizada sem a participação destas. Segundo as O.C.E.P.E., “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo (...)” (M.E., 1997:37). Como tal, na E.P.E., realizava-se uma “assembleia semanal” para que as crianças se pronunciassem sobre “o que mais e o que menos gostaram naquela semana” (autoavaliação), bem como o que queriam fazer na seguinte (planificação). Seguidamente as opiniões das crianças eram registadas num quadro (cf. Anexo XI –

Fotografias do quadro da avaliação e da planificação). Este quadro de organização social, foi essencial para a prática pedagógica, pois através dele as crianças sabiam o que tinham a realizar durante aquela semana, uma vez que um dos elementos do grupo já sabia ler. No entanto, como o restante grupo ainda não conseguia proceder à leitura do quadro, as próprias crianças transformavam a planificação em desenhos (cf. Anexo XII - fotografias dos desenhos da planificação), consoante se iam voluntariando. De seguida, o grupo que tinha realizado os desenhos fazia uma pequena apresentação ao grande grupo para que todos pudessem compreender o que estavam em cada desenho. Note-se que ao longo do tempo, verificou-se uma maior envolvimento do grupo nesta assembleia, pois sentiam-se participantes no próprio processo de aprendizagem (cf. Anexo XIII – Exemplo de um Registos da Assembleia Semanal). No sentido de se completar a planificação das crianças e com a preocupação de se conseguir responder às diferentes áreas de conteúdo, completava-se intencionalmente a planificação das crianças. Neste sentido, realizou-se ao longo do estágio uma planificação semanal em rede com base nas observações e avaliações que se tinha realizado ao longo da semana anterior. Esta planificação “ (...) associa num conjunto uma série de objetivos, conteúdos e atividades (...)” (Arends 2008: 60) , que eram trabalhados no decorrer da semana. No 1º C.E.B. realizou-se uma planificação diária que “ (...) inclui uma apresentação clara dos objetivos e uma sequência de atividades de aprendizagem para a aula (...)” (Arends 2008: 59). Todavia existia uma planificação anual e mensal definida pelo agrupamento, nomeadamente por professoras responsáveis pela valência com que se estagio (4º ano) que deveria de ser cumprida. Em ambas as valências a planificação fez parte da prática e em ambas esta foi flexível. No entanto, verificou-se uma maior flexibilidade na E.P.E. No 1º C.E.B., esta flexibilidade esteve presente mas não de forma tão assídua, dado que para esta valência existe um currículo estruturado e normativos legais que influenciam a planificação e posterior ação. Uma das diferenças que se verificou aquando da realização da planificação, situa-se ao nível das competências e dos objetivos, uma vez que, na maior parte das vezes, na E.P.E. partia-se das atividades e dos conteúdos que as crianças manifestavam interesse, pois “(...) as crianças são, de um modo geral, livres para fazerem as suas escolhas.” (Serra, 2004:18) e só depois se definia os objetivos e as competências, ao passo que no 1º C.E.B., na maior parte das vezes, partia-se dos objetivos e das competências já definidos. Só depois se decidia as estratégias a utilizar para se conseguir abordar os conteúdos de forma lúdica. Algo que também se tinha de ter em conta nas

planificações de ambas as valências, referia-se ao tempo que se estipulava para se abordar os conteúdos, pois este tinha de estar em concordância com o horário da turma/grupo. No 1º C.E.B. para se conseguir que os alunos controlassem também o tempo, começou-se a realizar o Plano de Aula, pois com este organizador “(...) os alunos têm conhecimento prévio das atividades que irão desenvolver nas diversas aulas (...)” (Pais e Monteiro, 2002:23). Todavia este plano foi desenvolvido com os próprios alunos, tal como se pode verificar através de uma reflexão realizada, onde e menciona que,

*“(...)Inicialmente começamos por dar uma folha vazia aos alunos. (...) Aos poucos, começaram a registar o que se iria abordar naquele dia e de seguida, começamos a dialogar sobre possíveis critérios de autoavaliação (...) Eles próprios verificaram que a grelha que se tinha feito para preencher este plano não estava completa. Descobriram que faltava a coluna das horas e da área curricular, como tal, tinha de se acrescentar estas colunas para o dia seguinte.(...) No dia seguinte, distribuámos uma grelha em branco para podermos preencher todos juntos (...) Na quarta-feira, entregamos a grelha do plano de aula e da autoavaliação já com os critérios definidos.” (Portfólio reflexivo 30.12.2011) (cf. Anexo XIV – Evolução do Plano de aula).*

Em ambos os níveis de ensino a interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos foi tida em conta. Apesar de ser mais fácil articular os conteúdos na E.P.E., no 1º C.E.B. também foi possível.

### **2.3 Agir/Intervir**

Após se planificar, teve de se agir para se poder “concretizar na acção as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças (...)” (O.C.E.P.E., 1997:27). Foi fundamental tirar-se partido das situações imprevistas que ocorreram durante as atividades e conseguir-se ser “improvisadora” para tais situações. É de notar que, o educador pode moldar a sua planificação, uma vez que esta deve ser sempre flexível, e assim sendo, no ato de agir não tem de cumprir rigorosamente aquilo que antecipou. Isto foi algo que se presenciou regularmente na E.P.E., dado que os interesses das crianças recaiam facilmente para assuntos diversos e como tal foi necessário explorá-los e não os deixar passar só porque se tinha uma planificação a cumprir. Muitas vezes, teve-se necessidade de aumentar o tempo de algumas atividades, dado que este grupo fazia muitas perguntas, gostavam de saber sempre mais e como tal, o diálogo prolongava-se. Quando isto acontecia, dialogava-se com o grupo, a fim de se perceber o porquê de não se ter cumprido o que se havia planeado. Tal facto também se verificou no 1º C.E.B., e sempre que não se cumpria algo que

estava planeado os alunos justificavam no plano de aula o porquê de não se ter cumprido ou finalizado determinada tarefa. Neste nível de ensino, e tal como já referi anteriormente, não havia tanta flexibilidade do currículo como na E.P.E. O tempo que se dispunha para abordar os diferentes conteúdos era fixo, uma vez que a turma fazia-se acompanhar por um horário, dividido pelas diferentes áreas, que deveria ser seguido e cumprido. Posto isto, no momento de agir o tempo era algo que necessitava de estar controlado, pois caso contrário ocupava-se parte do horário de outra área curricular. Neste sentido, para se poder agir de forma mais tranquila, ao planificar-se tinha-se em conta o tempo de realização das tarefas e o tempo destinado ao diálogo. Neste nível de ensino, as perguntas dos alunos também se fizeram sentir, e no sentido de se tirar partido dessas situações imprevistas algumas vezes o horário não foi cumprido. Em ambas as valências deixou-se que os alunos descobrissem por eles próprios, contudo, verificou-se que no 1º C.E.B. o leque de conhecimentos tinha de ser mais aprofundado para se conseguir dar respostas concisas, coerentes e para uma melhor conformidade no momento de agir.

No decorrer da prática pedagógica foram várias as intencionalidades que se teve em conta, das quais: a articulação e a continuidade educativa, o envolvimento dos pais e da comunidade no contexto escolar, a organização de um ambiente propício a aprendizagens significativas, a metodologia de projeto, o respeito individual e a importância da utilização de estratégias diversificadas e motivadoras para uma aprendizagem pela ação.

### **2.3.1. Articulação curricular vs Continuidade Educativa**

Sabendo que a articulação e a “(...) possibilidade das crianças contactarem com as escolas antes da sua entrada são condições facilitadoras da transição (...)” (Figueiredo, 2006:9), na E.P.E. promoveu-se o contacto entre os discentes e o ambiente educativo do 1º C.E.B.. Com isto, conseguiu-se que as crianças tivessem a oportunidade de se sentarem nas cadeiras, de dialogarem com a professora e experimentarem atividades a partir do quadro interativo (cf. Anexo XV – Fotografias da continuidade educativa na E.P.E.). No sentido de se promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, foram várias as atividades que se puderam assistir, dado que existe uma preocupação por parte da instituição no sentido de promover atividades que envolvam os diferentes níveis educativos. Neste sentido, destaca-se o dia Mundial da Água, em que se pode presenciar a visita da C.E.A.R. onde se verificou a envolvimento de todos os alunos no sentido de construir cartazes para toda a

instituição, com frases apelativas sobre a importância da preservação da água. No 1º C.E.B. esta articulação e a continuidade educativa não foram exceção, como tal, numa das atividades que se realizou envolveu-se as crianças da E.P.E. Esta articulação foi deveras importante, tal como se pode verificar através de uma das reflexões realizadas:

*“A articulação entre a nossa turma e o pré-escolar, é outro aspeto crucial que ocorreu nesta semana. Os alunos puderam entrar em contacto com estas crianças mais novas, a fim de lhes transmitirem a letra e os gestos da música que aprenderam na sala. A convivência entre estas diferentes faixas etárias é importante, e na minha opinião, deve ser fomentada sempre que possível.”* (Portfólio reflexivo 20.10.2011) (cf. Anexo XVI - fotografias da articulação com a E.P.E.).

No que concerne à continuidade educativa, no 1º C.E.B. utilizou-se como instrumentos de organização social o quadro de regras e o quadro de tarefas que eram comuns à E.P.E. (cf. Anexo XVII – Fotografias dos instrumentos de organização social – Quadro de regras e de tarefas no 1º C.E.B.). Dado que o estágio se realizou no 4º ano, houve a preocupação de assegurar a continuidade com o nível de ensino seguinte, ou seja, com o 2º Ciclo. Posto isto, os alunos já utilizavam diferentes cadernos para as diferentes áreas de aprendizagem e cumpriam o horário estipulado, tal como irá acontecer no 5º ano.

### **2.3.2. Organizar um ambiente propício a aprendizagens significativas**

No início do estágio, nos dois níveis de ensino, a disposição da sala foi alterada. Tal facto só foi possível após a observação e verificação das necessidades sentidas pelos diferentes grupos.

Foram várias as intervenções educativas que fomentaram a organização do ambiente educativo para se poder oferecer aprendizagens mais significativas, todavia destacam-se algumas atividades que promoveram esta organização. Inicialmente foi necessário envolver as crianças na organização do seu próprio espaço, pois estas devem conhecer a organização espacial da sala, uma vez que *“ O reconhecimento da capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço.”* (Hohmann e Weikart, 2009:162) (cf. Anexo XVIII – Fotografias da mudança espacial da sala na E.P.E.). Dado se ter observado que existia um foguetão em construção situado na manta e na entrada da área da casinha e que este, segundo as crianças, *“(...) só ocupava espaço naquela área”*, refletiu-se com as crianças sobre tal facto (cf. Anexo XIX – Registo de incidente crítico). Com isto, surgiu a ideia de se criar uma nova área. Neste sentido, por meio de votação, dado terem surgido por parte das crianças vários nomes para a área, decidiu-se

chamar a área dos planetas, onde houve lugar para o foguetão e para outros materiais que foram adicionados ao longo do tempo (cf. Anexo XIX – Fotografias da Área dos Planetas). Esta área veio permitir dar continuidade ao projeto de sala, tal como se pode verificar através de uma das reflexões realizadas, pois,

*“Pedir para as crianças olharem para a sala e reflectirem sobre esta, nomeadamente para a localização do foguetão, foi crucial para se estabelecer esta mudança / (re) organização da sala (...) Posto isto, instaurou-se um diálogo em grande grupo, onde houve lugar para negociações, votos, confrontos e decisões. (...) Após esta organização espacial, verifiquei que as crianças ficaram entusiasmadas com a “mudança” através dos comentários que foram surgindo “Gosto muito da minha salinha”; “Está muito bonita”.(...) Tal facto, veio a verificar-se na assembleia, pois o interesse das crianças recaiu sobre a continuidade do projecto (...)” (Portfólio reflexivo, 19.02.2011).*

Posto isto, foi necessário (re) ajustar as diferentes áreas da sala e posteriores materiais. No 1º C.E.B., verificou-se que havia necessidade de ajustar o espaço da sala, no entanto, como esta era partilhada com outra turma do horário da manhã, não se pôde realizar mudanças nas mesas. Posto isto, teve de se observar e só depois mudar os lugares dos alunos (cf. Anexo XXI - Planta da sala do 1º C.E.B. (antes e depois)). Note-se que “(...) a planta da sala não pode ser constante, mas sim ajustável às nossas necessidades e às dos alunos. Porém, na minha opinião, o facto de não podermos mexer na disposição das mesas faz com que exista um entrave para um melhor funcionamento do grupo.” (Portfólio reflexivo, 13.10.2011).

No decorrer do estágio, os materiais estiveram disponíveis e de fácil acesso para as crianças/alunos. Tanto na E.P.E. como no 1º C.E.B. apelou-se à utilização de materiais recicláveis para as diferentes actividades. Na E.P.E., todas as actividades que envolviam construções eram realizadas com materiais possíveis de serem transformados. Verificou-se que quanto mais diversidade existia mais poder de escolha se oferecia. Destaca-se como exemplo a construção dos planetas, onde e utilizou jornal e revistas, a construção do foguetão, onde se utilizou caixas de cartão e alumínio (re)aproveitado do lanche das próprias crianças, destaca-se também a construção da cesta das amêndoas da Páscoa, dado que se utilizou pacotes de leite e elenca-se a construção de uma árvore, onde se utilizou um tubo de papel de cenário para o tronco. Note-se que se realizaram outras actividades que envolveram outros materiais como por exemplo Pasta DAZ que as crianças utilizaram para moldarem diferentes prendas (cf. Anexo XXII – Fotografias do da prenda para o Dia da Mãe). No 1º C.E.B. os alunos também utilizaram estes materiais recicláveis, neste sentido destaca-se a realização do presépio de natal, onde os alunos utilizaram tecidos, rolos de papel, tampas, copos de plástico e de iogurtes para produzirem as diferentes

figuras (cf. Anexo XXIII – Fotografias da construção do Presépio de Natal). Evidencia-se também a construção da árvore do outono, onde os alunos utilizaram lascas, troncos e folhas que estavam caídas no recreio da escola.

Dado que o espaço exterior é uma continuidade do espaço interior e os alunos/crianças manifestavam interesse para com este local, proporcionaram-se atividades que visavam responder a esta necessidade. Posto isto, com vista a marcar a chegada do outono, os alunos do 1º C.E.B. dirigiram-se ao espaço exterior para contactarem com a natureza e para poderem encontrar as folhas, as bolotas, as lascas e os paus caídos das árvores, a fim de poderem trazer para a sala (cf. Anexo XXIV – Fotografias da chegada do outono). Destaca-se a caça ao tesouro (onde se envolveu toda a instituição) que marcava a chegada da Páscoa e que visava a procura e a descoberta de vários materiais deixados na mata por um coelho (cf. Anexo XXV - Fotografias da caça ao tesouro). Evidencia-se também a leitura de uma história na mata da instituição, sobre a Primavera, onde as crianças foram convidadas a vestir o casaco para posteriormente poderem ouvir a história ao mesmo tempo que ouviam os sons da natureza (cf. Anexo XXVI - Fotografias da história da chegada da primavera). Tal como se referiu numa das reflexões que se realizou,

*“Reconhece-se que fora das quatro paredes as crianças/alunos podem brincar livremente, como também podem ter uma brincadeira orientada com determinado fim a atingir. (...) o espaço exterior deve ser uma continuidade da sala, quase como se fosse uma transparência entre ambos. Como tal, cabe ao educador proporcionar estes momentos e levar a criança a experimentar, a explorar outros espaços trazendo assim aprendizagens significativas.”* (Portfólio reflexivo, 7.03.2011).

Algo que também foi essencial diz respeito à organização do tempo, uma vez que para as crianças este fica marcado pelo estabelecimento de rotinas diárias. Apesar da flexibilidade ser “(...) necessária em qualquer rotina.” (Spodek, 1998:136), as rotinas definidas pela instituição da E.P.E., das quais a Expressão Motora, a Expressão Musical, a Consciência Fonológica e o Inglês, estavam inseridas dentro do horário curricular e tinham pouca flexibilidade (dado serem estabelecidas pelo próprio Colégio) (cf. Anexo XXVII – Horário da sala dos 5 anos). Posto isto,

*“(...) deparei-me com um problema, pois o facto de haver estas rotinas o tempo que disponho para estar com as crianças é pouco, logo tenho de tornar este tempo rentável e proveitoso. Porém, reconheço que as rotinas oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que lhes permite prever o que vão fazer a seguir, o que lhes confere mais segurança. No entanto “ Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras.”* (Hohmann 2009:224), (Portfólio reflexivo, 04.03.2011).

Todavia, dentro da sala existiam outras rotinas, como a assembleia semanal e a partilha das malas. Ao contrário do que se presenciou nesta valência, no 1º C.E.B. não existiam rotinas estabelecidas pela instituição, no entanto no decorrer do estágio estabeleceu-se algumas com os alunos de forma a poder-se colmatar dificuldades sentidas. Posto isto, todas as segundas os alunos tinham tempo para um “Espaço de partilha”. A par desta rotina também tinham a hora da “leitura e da escrita”. Neste espaço de partilha os alunos diziam o que fizeram por exemplo nas férias, ou então, uma vez que as relações interpessoais estavam a ser trabalhadas neste grupo, este espaço deu lugar a uma partilha de opiniões sobre as características que definiam cada elemento da turma. O objetivo era ajudar os alunos no autoconhecimento para posteriormente se conseguir melhorar a autoestima de cada um a fim de se melhorar também as relações interpessoais (cf. anexo XXVIII – Fotografias da rotina – Espaço de Partilha).

### **2.3.3 Respeito Individual por cada criança/aluno**

Ao longo do estágio pôde-se comprovar que todos os alunos são diferentes e por isso foi necessário responder individualmente a todas as crianças/alunos, uma vez que “A individualização deve ser a preocupação constante do professor e da orientação educativa.” (Nerici, 1981:48). Como tal, Foi imprescindível observar e avaliar-se as limitações dos diferentes educandos para se poder aplicar uma pedagogia diferenciada. Nesse sentido, foram várias as atividades que se realizaram em detrimento destas dificuldades constatadas. Porém, na E.P.E. destaca-se a dificuldade que uma criança tinha em se expressar. Tratava-se de uma menina que só comunicava em pequenos grupos pois dizia ter vergonha de falar enfrente ao grande grupo. No entanto, quando teve de apresentar o seu desenho relativamente à planificação, a todo o grupo, fê-lo sem hesitar. Neste sentido, com o passar do tempo, proporcionou-se outras actividades que envolveram a apresentação oral, primeiro em pequenos grupos e depois individualmente. Através de uma reflexão que se realizou pode-se verificar a evolução desta criança, pois,

*“Inicialmente pedi-lhe para elaborar a planificação com as outras crianças (...) Aproveitei a atividade dos segredos ecológicos, pedi para realizarem uma roda sentados e pedi para que cada criança se levantasse para aclamar o seu pacto com a natureza. Como todas o fizeram a L. não foi excepção (...) Nesta mesma semana esta criança surpreendeu-me com um pedido inesperado (...) pediu-me para ser a responsável pela assembleia (...). Todas as estratégias que utilizei, para além de servirem de resposta ao grande grupo, também serviram para reduzir a timidez desta criança.” (Portfólio reflexivo, 25.03.2011).*

Outra atividade que teve como objetivo responder às necessidades de uma das crianças, recaiu sobre uma pergunta que esta formulou, pois queria saber quantos dias faltavam para a Páscoa (cf. Anexo XXIX – Registo de Incidente Crítico). Neste sentido, realizou-se várias perguntas ao grupo e chegou-se à conclusão que fazer um quadro de presenças seria fundamental. Ao construir-se este instrumento de organização social, trabalhou-se diferentes conteúdos matemáticos: a noção de dupla entrada, os dias do mês, da semana; vários conteúdos da área do conhecimento do mundo, como por exemplo a identificação dos meses do ano. A ordem dos nomes permitiu trabalhar ordenação e a alfabetização. Este quadro também desenvolve na criança o sentido de responsabilidade e de autonomia e permite-lhes verificar quem veio ou quem faltou à instituição. A par da construção deste quadro de presenças conseguiu-se dar respostas aos interesses manifestados por uma criança, dado que esta conseguiu descobrir quantos dias faltavam para a Páscoa. Segundo Vasconcelos citado por João Sampaio Maia “ registrar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interacção do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo.” (1997:122).

As preferências manifestadas pelas crianças também foram respeitadas, como se pôde evidenciar na escolha da prenda para o dia da mãe. Enquanto que uns escolheram realizar um colar, outros optaram por uma pulseira e outros por uma pregadeira. Com tudo isto, verificou-se a importância de respeitar cada criança, pois esta fica mais motivada e inserida em todo o seu processo de aprendizagem.

No 1º C.E.B. este respeito individual não foi excepção e como tal, os alunos foram ouvidos e teve-se em conta os interesses manifestados por cada aluno. Note-se por exemplo, quando estes realizaram a avaliação das estratégias utilizadas pelas estagiárias. Alguns alunos sugeriram outras estratégias, como por exemplo: “inventar uma música”; “ler sozinho com a professora”; “ir à escola virtual” (cf. Anexo IV - Avaliação das estratégias utilizadas). Estas sugestões foram valorizadas nas planificações seguintes, tal como se verificou com a música de natal, onde se deu oportunidade para que os alunos inventassem as últimas estrofes desta. Assim, conseguiu-se adotar esta estratégia para toda a turma e ao mesmo tempo dar-se resposta a um interesse manifestado por um dos alunos. No sentido de se poder respeitar mais eficazmente cada aluno, introduziu-se o Plano individual de Trabalho (PIT), pois este “ (...) permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo.” (Santana 2006:20). Este método permitiu ao aluno planificar o

seu próprio desenvolvimento, servindo-se do docente como mediador e orientador das suas ações (cf. Anexo XXX – Fotografias da elaboração do PIT). Com isto, os alunos, após terem cumprido o que estava planejado no plano do dia, passam para o cumprimento das estratégias que planejaram no PIT, a fim de colmatar dificuldades sentidas. No sentido de os tornar ainda mais autônomos aquando da finalização das tarefas planeadas, e para se colmatar dificuldades sentidas implementou-se também os ficheiros de matemática. À medida que os alunos acabavam as tarefas também podiam optar por realizar um destes ficheiros. Seguidamente teriam de registar numa folha própria qual o número do ficheiro que tinham finalizado (cf. Anexo XXXI – Fotografias da folha pertencente aos ficheiros de matemática).

Em ambas as valências, os ritmos de aprendizagem foram respeitados, porém, verificou-se uma maior facilidade neste sentido na E.P.E. Aqui, as crianças acabavam o que estavam a fazer e autonomamente iam brincar para as áreas ou realizar algumas tarefas que tinham em atraso. No 1ºC.E.B., as estratégias para ajudar neste sentido estavam a ser implementadas no decorrer da prática pedagógica. Com isto verificou-se que é possível dar-se resposta individual às crianças/alunos.

#### **2.3.4 Metodologia de Projeto na Educação**

Em ambas as valências a metodologia de projeto esteve presente e como tal, proporcionaram-se várias atividades que visaram desenvolver os diferentes projetos.

*“Considera-se por vezes que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses (...)”* (M.E., 1998: 102). Como tal, após se ter verificado que o grande grupo manifestava interesse sobre os planetas, sobre o espaço, sobre foguetões e astronautas surgiu o projeto “Os Planetas”. Neste sentido, foi necessário existir uma observação cuidada com posteriores registos que evidenciavam as curiosidades e os conhecimentos que as crianças já tinham sobre este tema (cf. Anexo XXXII – Registo de Incidente Crítico). Posto isto, seguindo os interesses das crianças e realizou-se um projeto com base na autora Teresa Vasconcelos. Neste sentido, dividiu-se esta metodologia em 4 fases: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução e avaliação/divulgação. Inicialmente registou-se num quadro de investigação as questões, as hipóteses e descobertas que as crianças obtiveram através das pesquisas (cf. Anexo XX – Fotografias das pesquisas do projeto). Após uma das crianças ter mencionado que *“podíamos fazer um foguetão aqui na sala, para assim podermos viajar também”*, o restante grupo demonstrou entusiasmo e posteriormente elaborou-se um foguetão

com várias cores, tal como tinha ficado definido através do histograma que se realizou. Dado que surgiram várias perguntas ligadas a diferentes conteúdos, mas pertencentes ao mesmo tema realizou-se com as crianças uma “Teia do Projeto” (cf. Anexo XXXIII – Fotografias da Teia do projeto). Posteriormente, surgiu a necessidade de se introduzir este foguetão numa área e completá-la com outros materiais, como por exemplo os planetas. Para isso, as crianças pesquisaram e definiram as cores e os materiais que iriam utilizar. Ao longo do estágio as crianças foram colocando outros materiais nesta área, realizaram diversas pesquisas e posteriormente divulgaram o projeto às outras salas. Com esta metodologia as crianças aprenderam por elas próprias através das pesquisas que realizaram, do diálogo que estabeleceram, das construções que fizeram e da partilha que se conseguiu estabelecer.

A par deste projeto tentou-se dar resposta ao projeto pedagógico institucional, intitulado “Eco-JARDIM!”, com o tema “Ser Simples...Preservando o Mundo”. Para se poder atuar em conformidade realizou-se na sala várias actividades que visavam promover o respeito pela natureza. Com isto, conseguiu-se relacionar ambos os projetos (sala - instituição). A atividade dos segredos ecológicos que se realizou no exterior, tinha como objectivo a opinião individual de cada criança sobre o que devem fazer a fim de preservarem a natureza. Vejamos alguns exemplos de comentários realizados pelas crianças: - “Quando uma pessoa deitar lixo para o chão eu apanho e ponho no ecoponto.”; - “Eu quero fazer deste Planeta, um Planeta melhor.” No dia mundial da água, também surgiram várias frases das crianças, como por exemplo: - “Não devemos deixar a torneira aberta.”; - “Não podemos deitar lixo para a água.” Todavia, em grande grupo surgiu a seguinte frase: - “Temos que tratar muito bem da água e poupar para o nosso Planeta ajudar.” Esta frase foi registada por escrito, pelas crianças, e colocada numa gotinha de água que se pendurou na sala. Posteriormente, a pedido das crianças, foi posta no lado de fora da porta, “para que todos pudessem ver” (cf. Anexo XXXIV - fotografias da gotinha do Dia Mundial da Água).

No 1º C.E.B., também se deu início a dois projetos de sala, isto porque “(...) Tudo começa quando os professores (...) sentem que há um problema que é urgente encarar e em relação ao qual é preciso, pelo menos, apontar vias de atuação.” (Cortesão, 1979:46, citado por Cortesão, Leite e Pacheco, 2002:44). Dado que os alunos manifestavam desmotivação constante pelo facto de terem dificuldades a diferentes níveis, surgiu a hipótese de se fazer algo que valorizasse os trabalhos realizados e as limitações superadas. Neste sentido, surgiu o Jornal de Parede, dado que o jornal poder ser “(...) um ótimo gancho para contextualizar o conhecimento.”

(Cavalcanti, 1999:31). Este projeto foi evoluindo ao longo da prática pedagógica e no final era composto por: pesquisas, ilustrações, notícias e textos (cf. Anexo XXXV - Fotografias do Jornal de Parede). Os trabalhos que ficavam expostos neste espaço eram votados pela própria turma, como tal, ao longo do estágio verificou-se um maior esforço dos alunos no sentido de conseguirem ter os seus trabalhos expostos. Com este método conseguiu-se colmatar algumas dificuldades sentidas e ao mesmo tempo dar resposta à desmotivação da turma. A par deste projeto deu-se início a outro intitulado “Aprender o significado de Palavras”. Neste sentido, a turma começou a registar palavras que ainda não conhecessem ou que não soubessem o seu significado. A construção deste dicionário surgiu no momento em que os alunos manifestavam dificuldade na interpretação de diferentes enunciados pelo facto de não conhecerem o significado de determinadas palavras (cf anexo XXXVI - fotografias da construção do dicionário). A par deste projeto também se tentou dar resposta ao projeto pedagógico institucional, intitulado “Mais Educação”. Neste sentido, as regras de sala que foram estabelecidas com os alunos serviram como resposta às dificuldades sentidas nesta turma, bem como contribuíram para este projeto.

### **2.3.5 A Aprendizagem construtivista através de estratégias dinâmicas**

Durante os estágios defendeu-se uma teoria construtivista onde a criança/aluno aprende pela ação. Neste sentido, proporcionou-se vários momentos de aprendizagem ativa através de estratégias lúdicas. Na E.P.E. destaca-se a importância dos materiais das diferentes áreas, uma vez que estes permitiam os jogos dramáticos, onde a criança podia fingir, possibilitavam as construções, onde a criança montava e construía objetos do meio envolvente ou da sua própria imaginação e facilitavam os jogos de exploração, onde as crianças podiam transformar diversos materiais sobretudo recicláveis. Note-se que todos estes jogos ajudavam no desenvolvimento autónomo da própria criança no entanto, realizaram-se várias atividades de carácter lúdico. Neste sentido, salienta-se a atividade do jogo das sílabas, onde através de uma história e de um jogo as crianças descobriram as sílabas que compõe determinada palavra (cf. Anexo XXXVII - Fotografias da do jogo das sílabas). No 1º C.E.B., o jogo também esteve presente, pois trata-se de “ (...) uma estratégia de ensino (...) (Vieira 2005: 28), onde os alunos brincam e adquirem conhecimento. Exemplos desses jogos são o “Jogo-da-caixa” que servia como sistematização dos conteúdos abordados em Estudo do Meio e o “Jogo do Loto” onde era abordada a tabuada. Neste último os alunos só poderiam fazer bingo quando os resultados das contas ditadas tivessem

preenchido todo o cartão (cf. Anexo XXXVII - Fotografias da do jogo da caixa e do loto).

Outra atividade lúdica que se evidencia na E.P.E. diz respeito à confeção de bolinhos de coco, onde os alunos teriam de confeccionar a receita a fim de descobrirem quantos bolinhos iria dar (cf. Anexo XXXVIII - Fotografias da confeção dos bolinhos de coco). No 1º C.E.B. também se recorreu ao método de problemas para se proporem atividades lúdicas. Neste sentido, promoveram-se atividades que consistiam em sugerir situações-problema aos educandos. Para encontrarem uma resposta satisfatória estes necessitavam de experimentar e investigar para conseguirem chegar à sua resolução. Como tal, pode-se assistir à aplicação deste método através, por exemplo, da atividade da confeção do batido de fruta e das bolachas de Natal (cf. Anexo – XXXIX - Fotografias da confeção do batido de frutas e das bolachas). Nestas atividades foram lançadas situações – problema que só poderiam ser descobertas após a confeção das receitas, porém, antes era necessário que os alunos estimassem os resultados. (cf. Anexo XL – Registo das situações - problema).

Algo que se acentuou durante a prática pedagógica diz respeito às pesquisas. Constatou-se que as crianças da E.P.E. realizavam várias pesquisas para poderem descobrir algo que queriam ver respondido. Dado que “O método da pesquisa permite ao aluno elaborar os seus próprios conhecimentos, tornando-o mais apto, criativo, confiante e capa” (Nerici, 1981: 30), no 1º C.E.B., a pesquisa também esteve presente sempre que os alunos tinham dúvidas. Quando traziam estas pesquisas divulgavam-nas à restante turma, o que permitia uma partilha de conhecimento. É de salientar que ao longo do tempo estas pesquisas aumentaram e os alunos melhoraram o poder de sintetização.

O trabalho de grupo foi algo que ajudou a criança/aluno na construção do próprio conhecimento, uma vez que estas aprendizagens possibilitam “(...) um sistema social caracterizado por procedimentos democráticos (...)” (Dewey cit in Arends, 2008: 365). Na E.P.E. salienta-se a construção da mesa de controlo do foguetão que foi realizada por um grupo, a pintura dos pássaros com a técnica da escova dos dentes realizada por outro grupo e a construção da árvore elaborada também por outro grupo (cf. Anexo XLI- Fotografias de trabalhos realizados em pequenos grupos na E.P.E.). Apesar da disposição da sala da E.P.E. facilitar o trabalho de grupo, no 1º C.E.B. também se propôs atividades que promoveram esta dinâmica. Destaca-se a leitura do livro “Marta, cabeça de vento” do Plano Nacional de Leitura, a dramatização dos conteúdos abordados em Estudo do Meio, relativamente aos primeiros socorros e a

construção do dicionário (cf. Anexo XLII - Fotografias de trabalhos realizados em pequenos grupos no 1º C.E.B.).

Dentro da sala construiu-se oportunidades para que o aluno pensasse por si só e aprende-se com os seus próprios erros. Tal facto pode ser verificado nas diversas planificações que se realizou, no entanto elenca-se uma em que os alunos, em Estudo do Meio, tiveram de investigar o porquê do provérbio “1143 - quem não conhece esta data não é bom português”. Esta atividade fez com que os alunos lessem sobre a formação de Portugal, sem ter de lhes estar a impor a própria leitura, bem como fomentou a descoberta autónoma pela razão desta data adquirindo ao mesmo tempo aprendizagens significativas. Esta foi uma das estratégias que se utilizou para que os alunos adquirissem conhecimento sem se estar a debitar a matéria. A par destas estratégias utilizou-se vários filmes que transmitiam conteúdos das diferentes áreas de aprendizagem e que ao mesmo tempo motivavam os alunos. O método experimental também permitiu a investigação uma vez que, numa das atividades os alunos tiveram de descobrir o que aconteceria se friccionassem a caneta em felpo e a colocassem em contacto com o papel (cf. Anexo XLIII – Fotografias da Experiência de fricção).

Sabendo-se que “A participação dos alunos na sala aumenta o seu interesse” (Estanqueiro, 2010:39) e que “O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos.” (Ibidem), durante a prática educativa, em ambos os contextos, fomentou-se o diálogo. Só a partir deste é que se conseguiu muitas vezes compreender o ponto de vista dos alunos o que permitiu atuar com mais eficácia.

### **2.3.6 O envolvimento parental e a comunidade educativa**

Enquanto se estagiou na E.P.E., teve-se a oportunidade de participar em diversos envolvimento com a família/comunidade. Destaca-se o Dia do Pai, o Dia da Mãe, a Visita da C.E.A.R. (Centro de educação ambiental das Ribeiras de Gaia), a Visita de estudo aos Bombeiros Voluntários e a Serralves no Dia Mundial da Criança (cf. Anexo XLIV – Fotografias do envolvimento da comunidade educativa na E.P.E). Note-se que estes acontecimentos encontravam-se calendarizados pela instituição e visam a envolvimento do meio próximo (toda a comunidade). No sentido de se dar resposta a esta envolvimento, e porque cabe ao profissional de ensino “promover interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto), proporcionaram-se momentos de envolvimento parental. Destaca-se este envolvimento no decorrer da realização do projeto de sala, na decoração da sala para

a chegada da primavera e no conto de uma história (cf. Anexo XLV – Fotografias do envolvimento parental na E.P.E.). Verificou-se que a envolvimento da comunidade estimula a criança para novas aprendizagens e que os pais enriquecem o processo educativo, possibilitando assim uma organização de atividades mais rica. Na sala da instituição pública (1º C.E.B.), pôde-se também envolver os pais, não de forma tão frequente, mas de grosso modo de uma maneira mais indireta. Uma das atividades que se destaca encontra-se relacionada com um dos temas abordados em Estudo do Meio, a Bandeira Nacional, onde cada aluno teve de realizar com os pais/família, uma bandeira para colocarmos mais tarde em exposição. Elenca-se também a construção do “Nosso cantinho”, onde foi pedido aos pais/família que trocassem características positivas do seu próprio filho para posteriormente serem partilhadas com todos, dado que ficavam afixadas no painel da sala (cf. Anexo XLVI - Fotografias da participação dos pais para o “Nosso Cantinho”). Nesta valência a envolvimento da comunidade não foi exceção e como tal, elenca-se dia da Tolerância, que envolveu a Banda musical da PSP de Vila Nova de Gaia e várias instituições de idosos e de pessoas portadoras de deficiência e destaca-se também a festa de Natal, que envolveu toda a escola e a família (cf. Anexo XLVII – Fotografias da envolvimento da comunidade/família no 1º C.E.B.).

## **2.4 A Avaliação no contexto educativo**

No decorrer das atividades foi necessário avaliar “ os processos e os efeitos, que implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (O.C.E.P.E., 1997:27). Como tal, durante a prática pedagógica refletiu-se sobre a forma de agir, compreendeu-se o que se realizou e porquê, e reconheceu-se os erros para se poder melhorar posteriormente. Neste sentido, reflectiu-se antes, durante e depois da ação para se conseguir ajustar intervenções futuras. Com isto, o portfólio reflexivo construído durante os estágios ajudou na tomada de consciência da ação praticada perante o grupo/turma ao qual se tinha de dar uma resposta eficaz. No entanto, para se puder atuar com mais profissionalismo, construiu-se outros instrumentos que permitiram avaliar a prática. Destaca-se a grelha da avaliação das áreas de conteúdo trabalhadas na E.P.E., onde se reflete sobre as mais e as menos trabalhadas e porquê. Elenca-se a grelha de avaliação sobre o apoio prestado pelo adulto na área dos planetas (cf. anexo XLVIII – avaliação do apoio prestado pelo adulto na área dos planetas) e

menciona-se a grelha de avaliação de estratégias utilizadas em sala de aula no 1º C.E.B. (cf. Anexo IV – avaliação das estratégias de sala de aula). Por fim destacam-se as fichas de avaliação preenchidas pelo par pedagógico e pela docente titular de turma e as fichas de autoavaliação mensais com os critérios definidos pelas supervisoras responsáveis de estágio. A par da própria avaliação, realizou-se a avaliação do grupo/turma através de diferentes instrumentos de avaliação, já elencados nos Procedimentos Metodológicos, também para se poder planificar com mais coerência.

É de notar que “A aprendizagem e a avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem.” (Boas, 2006:25), pois a avaliação promove a aprendizagem do aluno e do próprio professor.

### **3. Avaliação das Aprendizagens**

Para se avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, teve-se que observar e registar. Estes registos “(...) permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (...)” (Parente, 2002:181) e como tal, foram essenciais na medida em que demonstraram algumas das capacidades das crianças que foram manifestadas em determinado momento (cf. Anexo XLIX – Registo de Incidente Crítico). Note-se que os registos descritivos centravam-se sobre o modo como a criança aprendia, como construía o seu conhecimento e como resolvia os seus problemas.

Dado que “(...) a informação recolhida pode continuamente servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças” (Parente, 2002:180), no início do estágio realizou-se uma avaliação diagnóstica, tendo em vista a caracterização de cada criança e do grupo. Através desta avaliação, constatou-se o que o grupo de crianças era capaz de fazer, as necessidades que apresentava e os interesses que manifestavam. Veja-se uma actividade onde as crianças demonstraram interesse em ilustrar um palhaço. A intenção educativa foi para além desta pintura, pois foi concebido um puzzle para as crianças cortarem, colarem e depois pintarem, conseguindo-se assim articular várias áreas de conteúdo na mesma actividade. Ao analisar-se a grelha e o desenho verificou-se que alguns alunos tinham dificuldade essencialmente ao nível do recorte (cf. Anexo L – grelha diagnóstica do puzzle do palhaço). Neste sentido, ao longo do estágio proporcionaram-se outras actividades que

envolveram essencialmente o recorte, isto porque a avaliação é base da planificação uma vez que “o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (M.E., 2007:2). Posteriormente propôs-se a mesma atividade inicial, mas desta vez como um astronauta (dado que as crianças pediram para pintarem um astronauta devido ao projeto de sala). Ao preencher-se a grelha de avaliação desta atividade verificou-se uma evolução a este nível (cf. Anexo LI - Grelha de avaliação do puzzle do astronauta e fotografias dos recortes antes e depois - evolução). No 1º C.E.B. a avaliação foi constante e evolutiva, como se pode verificar através de uma das reflexões que se elaborou,

*“Desde o início do nosso estágio que a avaliação é parte integrante da nossa planificação. Sempre que delineámos objetivos pensamos em possíveis grelhas que nos auxiliem a verificar se realmente estes foram adquiridos ou se necessitam de ser novamente planificados. Com o decorrer da elaboração destes instrumentos fomos melhorando e facilitando o seu preenchimento, deixando o método das cruzes para passar para o método das cores (verde – revela; cor-de-laranja – revela parcialmente e vermelho – não revela) pois facilita a leitura desta. Todavia, para sermos o mais justas possíveis neste processo de avaliação, selecionamos os critérios de acordo com os objetivos que queremos ver atingidos, só assim conseguimos avaliar e aplicar as cores correspondentes aos resultados obtidos.” (Portfólio Reflexivo, 03.01.2012).*

Tal como na E.P.E., inicialmente teve-se necessidade de se realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos, uma vez que “quando efetuada antes da instrução [...] tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado.” (Bloom, Hastings e Madaus, 1993:97, citado por Ferreira 2007:24). Com isto, obteve-se diversidade nos conhecimentos dos diferentes alunos, bem como se verificou que existem muitas lacunas que têm de ser colmatadas. Foram vários os diagnósticos que se realizaram, sendo que um deles recaiu sobre a construção de uma grelha que avaliasse os alunos ao nível da escrita, nomeadamente no que diz respeito ao uso dos sinais de pontuação. Verificou-se através de uma grelha de diagnóstico que os alunos manifestavam lacunas a este nível e como tal, teve-se em conta a abordagem deste conteúdo ao planificar-se novamente (cf. Anexo LII - grelha de diagnóstico sobre a escrita). Após algumas atividades que se foram desenvolvendo, realizou-se uma posterior grelha de avaliação. Nesta grelha já se constatou-se progressos a este nível.

Ao longo do estágio a avaliação foi contínua, pois não se pode valorizar apenas a avaliação formal, ou seja, a nota obtida numa ficha de avaliação, ou num texto, ou na resolução de questões matemáticas, entre outros. Como tal, realizou-se a avaliação informal, uma vez que “Ela é importante porque dá hipóteses ao professor de

conhecer mais amplamente cada aluno: as suas necessidades, os seus interesses, as suas capacidades.” (Boas, 2006:18). E porque o aluno evolui e os dados obtidos inicialmente não podem “(...) ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno (...)” (Cortesão, 2002:39, citado por Ferreira 2007:24), também se realizou ao longo do estágio a avaliação formativa. Esta permitiu verificar as dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de aprendizagem pois “(...) coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram” (Perrenoud, citado por Pais e Monteiro, 2002:45).

Nesta turma de 1º C.E.B., tentou-se que os alunos fossem parte integrante no processo de avaliação, como tal, a envolvimento destes foi crucial para que tomassem consciência daquilo que conseguiam ou não realizar. Para tal, recorreu-se a grelhas de autoavaliação para que cada aluno, individualmente, tomasse consciência do percurso que tem vindo a percorrer. Tal facto possibilitou-lhes a perceção daquilo que conseguiram realizar e do que ainda tinham a melhorar. Através dos comentários dos alunos: “Professora só acertei corretamente em dois problemas”; “Só tive uma resposta mal”, face a uma ficha com várias situações problemáticas, ao qual os alunos tiveram acesso à correção, verificou-se a importância deste processo (autoavaliação). O plano de aula, tal como já mencionei anteriormente, também é um suporte diário à autoavaliação. Ao longo da prática deu-se a conhecer aos alunos os critérios em que iam ser avaliados. Tal facto possibilitou-lhe um maior empenhamento nas tarefas, uma vez que estavam envolvidos no processo de avaliação e “Isso possibilita-lhes compreender onde estão em termos de aprendizagem e o que deles é esperado.” (Boas, 2006:28). Na E.P.E. as crianças também realizavam autoavaliação, nomeadamente no que diz respeito às atividades que efetuavam. Num quadro registava-se o que eles mais gostavam ou que menos gostavam e porquê, bem como justificavam a razão pelo facto de não se ter realizado determinada atividade, tal como se pode verificar através de uma das reflexões que se realizou quando uma criança respondeu que “Não fizemos tudo porque não tivemos tempo, mas deixa lá fazemos para a próxima semana”.

No 1º C.E.B. também se realizou uma avaliação sumativa que “(...) complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa” (Pais, 2002:50). Com a informação que se obteve desta avaliação, conseguiu-se realizar um balanço das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno. Como tal, sabe-se que esta avaliação no decorrer do processo de ensino aprendizagem,

também desempenha um papel formativo, uma vez que o professor pode adequar o ensino às necessidades dos alunos. Porém, esta torna-se predominante no final de cada ciclo, onde se classifica um resultado e se obtém um produto final. Note-se que foi possível assistir às reuniões onde se realizou os critérios de avaliação para os diferentes testes de avaliação e como tal, aquando da correção respeitou-se esses parâmetros estabelecidos.

Na E.P.E. não acontece avaliação sumativa, contudo verificou-se que a avaliação é realizada com a equipa pedagógica, sendo efectuada através do preenchimento de grelhas de avaliação trimestral. A família (encarregados de educação), também faz parte deste processo avaliativo, nomeadamente através de reuniões de pais, onde são apresentados os resultados dos trabalhos realizados pelos discentes e é onde se averigua a evolução de cada criança (através da amostragem dos vários registos efetuados ao longo do tempo).

Em suma, “A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação” (M.E., 2007:3) e se esta for analisada de acordo com o grupo de crianças/ alunos permite desenvolver e adequar novas aprendizagens tanto a nível individual como em grupo. Note-se que a avaliação informal é algo que ocorre nas duas valências, pois “O contacto longo e duradouro do professor de educação infantil, e anos iniciais da educação básica, com os seus alunos leva-o a um conhecimento amplo da criança e até mesmo da sua família.” (Boas, 2006:20).

## **CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

Os anos de licenciatura foram cruciais para o crescimento enquanto pessoa e profissional. Permitiu aplicar o saber teórico na prática, uma vez que “Depois de um longo período de formação, os profissionais estão ávidos para encontrar os desafios e as recompensas associados às carreiras que escolheram” (Arends, 2008:483). A postura inicial que se evidenciou, foi melhorando com o decorrer da intervenção, tanto ao nível da organização do ambiente educativo, como do grupo, do tempo e do espaço, do meio institucional, como na relação com os pais e outros parceiros educativos. A teoria que se adquiriu nas diferentes unidades curriculares da licenciatura e do Mestrado, foram deveras importantes para se poder aplicar na prática o que mais se adequa em determinado contexto. Todavia, foi necessário, tal como já referi no contexto organizacional, analisar e caracterizar os contextos das diferentes instituições para se poder atuar em conformidade. Como tal, quando se interveio teve-se em conta os objetivos elencados pelas instituições e por isso, é algo que se considera evolutivo na profissionalização.

Para se poder articular de forma integrada todos os conhecimentos para a concretização da intervenção, foi preciso observar cada criança “(...) de forma organizada, sistemática (...) para perceber o que ela faz, pensa e sente(...)” (Formosinho, 2002:17). Esta foi das etapas mais importantes que se realizou durante toda a prática. Inicialmente registava-se tudo num bloco de notas, porém, com o passar do tempo, começou-se a recorrer a diversos instrumentos que facilitaram este ato. Só depois disto é que se conseguiu planificar de forma mais eficaz. Posto isto, ao longo do estágio verificou-se uma evolução ao nível da observação.

No início do estágio passou-se muitas horas a elaborar planificações, mas com o decorrer da prática pedagógica, e porque “(...) os professores vão ficando cada vez mais à vontade (...) à medida que se familiarizam com um tópico e com os materiais” (Arends, 2008 : 49), houve uma evolução neste sentido. Na E.P.E. conseguiu-se gerir melhor o tempo, talvez por se começar a conhecer melhor o grupo, os materiais de que se dispunha, e também pelo facto da planificação em rede ser parte integrante de todo o semestre de estágio. Note-se que inicialmente foram sentidas algumas dificuldades na elaboração desta planificação que foram ultrapassadas com o auxílio da educadora e supervisora de estágio. No 1º C.E.B. a planificação operacionalizava toda a prática educativa, dado que se realizou uma planificação diária por meio de

grelha que contemplava as competências, os objetivos, as estratégias/modo de atuação, os recursos materiais e humanos, o tempo, e ainda mencionava o modo como se ia avaliar. Inicialmente também se perdia muito tempo a planificar, porém, com o decorrer do estágio superou-se este tempo. Todavia, os anexos, a preparação dos conteúdos a abordar, dado se estar no 4º ano e porque o professor deve saber para além do que vem nos manuais, continuou-se a dispor de muito tempo de preparação.

É através da planificação que se toma consciência da prática. Acima de tudo, reflete-se sobre as intenções pedagógicas e sobre as estratégias de adequação ao grupo/turma. Inicialmente sentiu-se algum receio ao nível da intervenção, uma vez que a preocupação com o facto de se estar ou não a desempenhar bem a profissão era constante. A certa altura reflectiu-se sobre esta situação, mencionando que “Percebei que o meu sorriso e o meu à-vontade eram apenas o que se fazia transpor porque na realidade estava escondido por detrás daquela inquietude um nervosismo tremendo” (Portfólio reflexivo, 12.02.2011). No entanto, “À medida que os principiantes vão abandonando o estatuto de inexperientes e adquirindo o de membro plenamente socializado de um profissão, estas dificuldades e ansiedades acabam por desaparecer” (Arends, 2008:483). Tal facto pôde-se verificar, pois com o passar do tempo as dificuldades sentidas passaram a desafios constantes. No entanto, se considerar-se que errar é humano e faz parte do momento de agir, consegue-se mais facilmente refletir e encontrar estratégias para ultrapassar estes erros. Neste sentido, considera-se o portfólio reflexivo algo positivo para e poder ser melhor profissional, dado que lá estão evidenciadas as razões das intervenções, uma vez que não se interviu ao acaso mas sim sempre com uma intencionalidade educativa.

A avaliação também foi um dos medos que se sentiu, no entanto, veio constantemente a melhorar com o apoio de certos instrumentos avaliativos. Considera-se que só com o decorrer da prática pedagógica é que se obtém cada vez menos subjetividade no ato de avaliar. No entanto, considera-se fundamental que a avaliação seja contínua, dado que esta ajuda no processo de aprendizagem das crianças/alunos, tal como se pôde verificar ao longo da prática. Aplicar os diversos instrumentos de avaliação permitiu auxiliar os alunos na superação das limitações que apresentavam. Envolver as crianças/alunos neste processo é algo que se considera bastante positivo nesta prática pedagógica, pois verificou-se um maior empenhamento nas atividades, dado que os educandos sabiam o que se esperava deles e que posteriormente o seu esforço iria ser reconhecido. Posto isto, ao nível da avaliação

superou-se os medos que existiam, verificou-se um crescimento ao nível da profissionalização neste sentido e considerou-se um instrumento imprescindível para o sucesso das crianças/alunos.

Um dos primeiros desafios que se teve de se enfrentar em ambas as instituições, diz respeito ao tempo. Dado que o tempo que se dispunha com as crianças era muito reduzido, devido a horário que dispunham, com o decorrer do estágio, adaptou-se estas rotinas à prática pedagógica, tal como se pode verificar através de uma das reflexões realizadas “Aos poucos vou conseguindo gerir o tempo que disponho mas com muita flexibilidade, até porque considero que o ritmo de cada criança tem de ser respeitado” (Portfólio reflexivo, 04.03.2011). No 1º C.E.B., tal facto também teve de ser tido em conta, dado que a turma tinha de respeitar o horário estabelecido pela instituição. Também ao longo do estágio, adequou-se a prática ao tempo que se dispunha. Neste sentido, considera-se que a gestão do tempo foi algo que se conseguiu superar.

A participação dos pais foi algo que se tentou, sempre que possível, implementar na prática, pois considera-se que a família/ comunidade são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento dos educando, tal como se pode ver C.E.B. er quando a certa altura se reflete sobre a situação, “Penso que é bastante importante a colaboração com as famílias no sentido de proporcionar às crianças estabilidade e coerência no se desenvolvimento” (portfólio reflexivo, 29.03.2011). Todavia, é necessário um à-vontade com os pais, que inicialmente não se conseguiu obter. Porém, com as conversas informais que se foram estabelecendo com estes e com o conhecimento que se adquiriu face às crianças/ alunos, esta timidez deu lugar a um sucesso de capacidade e firmeza durante o envolvimento parental. Tal como está expresso nas O.C.E.P.E., a escola deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”, (M.E., 197:22), pois a sua participação é bastante importante em todo o processo da intervenção educativa.

Um dos temas que tem vindo a ser discutido na atualidade é a questão do profissional misto, ou seja, do Educador de Infância e do Professor de 1º C.E.B.. Considera-se que este profissional acarreta consigo uma continuidade educativa, no sentido de propor condições que facilitem o sucesso da criança nas fases seguintes. Enquanto educadores, deve-se “(...) em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (M.E., 1997:28). O facto de se ser profissional das duas valências faz

como que as dificuldades de transição sejam superadas. Isto também permite, com mais facilidade, dar “ (...) continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivem e desinteressam” (M.E., 1997:92). Um profissional deste tipo auxilia as crianças, no sentido de desenvolverem determinadas competências que estão definidas para essa idade, preparando-as previamente para as competências que têm de adquirir no nível seguinte. O facto de se conhecer o trabalho realizado nas diferentes valências, faz com que se consiga estabelecer uma articulação e continuidade educativa mais eficaz.

Em suma, foram vários os sucessos conseguidos e desenvolvidos ao longo destes meses. Tudo isto cimentou a profissionalização. Note-se que o apoio da educadora e da professora cooperante foi crucial neste desenvolvimento, bem como a supervisão prestado pelas supervisoras de estágio.

## CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cardona (2002) citado por Craveiro (2007:85) existem “*diferentes formas de ser educador*”, e cada um adequa a sua prática ao contexto onde se encontra inserido. Neste sentido, atribuiu-se um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens da criança/aluno pela conquista e pela sua própria ação. A aprendizagem ativa facilita o sucesso do educando, pois este sente-se mais motivado se aprender por si só, pela descoberta e pela procura da resposta à questão que o inquieta. Como tal, durante a intervenção educativa aplicou-se uma pedagogia ativa e participativa, defendendo-se assim uma teoria construtivista onde a criança/aluno é interveniente no seu processo de aprendizagem. A metodologia de projeto, o método experimental, o método da pesquisa e o uso de estratégias dinâmicas e motivadoras farão parte da futura vida profissional, pois com tais métodos providenciou-se o imaginário, brincou-se e ao mesmo tempo criou-se oportunidades de aprendizagens em ambos os níveis educativos.

Ao longo do estágio aprendeu-se que se consegue ter diferentes atividades a decorrer em pequenos grupos e que esta disposição permite uma maior rentabilidade do tempo, uma organização mais cuidada e facilita a observação e o apoio mais individualizado do adulto. Também se verificou que estas aprendizagens cooperativas são imprescindíveis para o processo de aprendizagem, dado que existe troca de conhecimentos entre as crianças/alunos.

O uso de instrumentos de organização social (quadro de presenças, de tarefas, calendário mensal, entre outros) foi algo que se teve em conta e como tal futuramente dar-se-á importância a estes instrumentos desde o início do ano lectivo. Estes organizam o dia-a-dia do grupo, são importantes para o trabalho das crianças/alunos e da educadora/professora, são cruciais para a gestão do ambiente social, permitem resolver problemas em grupo, desenvolvem o sentido do tempo, a continuidade, o sentido de responsabilidade e de autonomia. A organização do espaço de sala, ajustado às necessidades e interesses das crianças/alunos é algo que também se vai revelar numa prática futura, pois aprendeu-se que se as crianças/alunos estiverem envolvidos neste processo a motivação é maior e conseguem ter aprendizagens mais significativas.

O envolvimento parental e a participação da comunidade são deveras gratificante para as crianças/alunos pois são uma fonte de informação e de

continuidade educativa. Esta participação é algo que se vai valorizar, pois, tal como refere Zabalza, “(...) a presença de outras pessoas adultas permite organizar actividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças, (...) e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (1998:55). Aprendeu-se que pais e educadores/professores devem trabalhar sempre que possível em conjunto para potencializar o ambiente de aprendizagem das crianças/alunos e para poderem dar continuidade ao trabalho que se realiza na sala.

Ao longo desta caminhada foram várias as experiências vivenciadas. Todas contribuíram para o crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Enquanto pessoa, estabeleceu-se um bom relacionamento, um boa interacção com as crianças/alunos, deu-se constantemente o feedback positivo, encorajou-se, criou-se laços de amizade, tudo o que nos valoriza enquanto humanos. A maneira de falar, de lidar com as diversas situações foi algo que se foi adquirindo e como tal, considera-se que este estágio foi muito produtivo e neste sentido, houve um crescimento quer pessoal quer profissional. Em termos profissionais, verificou-se que se deve reflectir constantemente com vista a melhorar a prática em todos os níveis de desenvolvimento. O facto de se poder ficar só com uma turma, nomeadamente no 1º C.E.B., sem ser ter a professora titular a supervisionar, fez com que se valorizasse mais a forma de se agir. Assumir o comando de uma turma dita “problemática” ajudou a perceber que um profissional deve assumir-se como tal e automotivar-se para que as aulas consigam prosseguir da melhor maneira possível. Esta oportunidade que se teve ajudou na construção da profissionalização. O facto de ter existido uma entreajuda no grupo de estagiárias permitiu que houvesse uma partilha de saberes e conhecimentos que foram uma mais-valia no contributo para realização de algumas actividades.

Importa referir que educar não significa apenas ensinar, é essencial evidenciar uma postura quase maternal, daí um educador/professor ser como um agricultor.

## CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFIA

- MACHADO, Joaquim (2011), *Pais que educam, Professores que amam*, Multitipo, Artes Gráficas, Lda.
- ALARCÃO, Isabel (2000), *Cadernos de formação de Professores N° 1*, INAFOB
- ARENDS I. , Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Mc Graw Hill
- BELL, Judith (1997), *Como realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva
- BRAZELTON, Berry, T, SPARROW, D., Joshua, (2006); *A criança dos 3 aos 6 anos, o desenvolvimento emocional e do comportamento*; Lisboa, Editorial Presença.
- CARVALHO, Angelina, DIOGO, Fernando (1994), *Projecto Educativo*, Coleção Polígono, Porto: Edições Afrontamento – Ministério da Educação
- CASTRO, Lisete B., RICARDO, Maria M. C., (1993), *Gerir o Trabalho de Projecto – Um manual para professores e formadores*, Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto (2002), *Trabalhar por Projetos na Educação – Uma Inovação Interessante?*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1994) *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Texto Editora;
- CRAVEIRO, M. Clara (2007), *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Tese de Doutoramento, Braga: Instituto, da Criança da Universidade do Minho, - (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085> )
- DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro (1997), *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.
- DEWEY, John (1952), *Experiência e Educação*, Companhia Editora Nacional: São Paulo.
- ESTANQUEIRO, António (2010); *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*, Lisboa: Editorial Presença
- ESTEVES, Maria Manuela (2008); *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*, Lisboa: IIE
- FIGUEIREDO, Manuel (2006); *Articulação Curricula*; Lisboa: Estria – Produções Gráficas

- FORMOZINHO, Júlia (2002), *A Supervisão na Formação de Professores – Da sala à escola*, Porto: Porto Editora
- GONÇALVES, Isabel Moreno (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro, 1ª Edição
- HOHMANN, Mary, BANET, Bernard, WEIKART, David P.(1992), *A Criança em Acção*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.;
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P.; (2009); *Educar a Criança*; Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- KATZ, L., CHARDS, S. (1997), *A abordagem de projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KILPATRICK, W. (2006); *O método de projecto*, Viseu: Pretexto Ed.
- LIMA, Jorge Ávila (2002), *Pais e Professores – Um desafio à cooperação*, Porto: Edição ASA.
- MACHADO, Joaquim (2011); *Pais que educam, Professores que amam*; Artes Gráficas
- MAIA, João S., (2008); *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*; Porto: Porto Editora; p.140
- MALAGUZZI, L. (2008), *História, Ideias e Filosofia Básica IN C- Edwards, L.Gandini, e G. Forman, As Cem linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Educação Pré- Escolar: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), *Avaliação na educação Pré – Escolar*, Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica
- MONTEIRO, Manuela, PAIS, Ana (2002), *Avaliação uma Prática Diária*, Lisboa: Editorial Presença
- NÉRICI, Imídeo G. (1981), *Metodologia do Ensino - Uma Introdução*, São Paulo: Editora Atlas
- OLIVEIRA - FORMOSINHO (2002) *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala á escola*, Porto: Porto Editora.
- PAIS, Ana, MONTEIRO, Manuela (2002), *Avaliação a uma prática diária*, Lisboa: Editorial Presença

- PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkod; FELDMAN, Ruth Duskin, (2001), *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 31
- PATO, Maria Helena (1995), *O Trabalho de Grupo no Ensino Básico*, Guia Prático para Professores, Lisboa: Texto Editoras.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva
- SERRA, Célia (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora
- SPODEK, B.; SARACHO, O. (1998), *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed
- VASCONCELOS, T., (1997), *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.
- VASCONCELOS, T., (2004), *Manual de Desenvolvimento curricular para a educação de Infância*, Lisboa: Texto Editora.
- VIEIRA, Rui Marques, VIEIRA, Celina (2005), *Estratégias de Ensino/ Aprendizagem*, Lisboa: Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicas.
- WOOLFOLK, Anita E. (2000), *Psicologia da Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul;
- ZABALZA, Miguel A. (1998), *Didáctica da Educação Infantil*, Edições ASA, p.122;
- ZABALZA, Miguel A. *Os dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade*, in M. A. ZABALZA (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Trad. Beatriz Afonso, Porto Alegre: Artmed,

## **Legislação**

- Decreto - Lei nº 240/ 2001 de 30 de Agosto, Perfil geral de desempenho profissional dos docentes;
- Decreto - Lei nº 5/ 97 de 10 de Fevereiro de 1997 – Objectivos na Educação Pré-escolar;
- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 115- A/98 de 4 de Maio
- Decreto-Lei nº 397/97, de 27 de Dezembro
- Decreto-Lei nº 75/ 2008 de 22 de Abril

# ANEXOS

## ***ANEXO I – Exemplo de um registo de incidente crítico***

Registo de Incidente Crítico

Data: 17.02.2011

**Nome das crianças:** I; B; I.

**Observadora:** Estagiária

**Local:** Mesa da área ecológica

**Momento do dia:** Registo da confecção dos bolinhos (manhã)

### **Descrição:**

Aquando a elaboração do registo da confecção dos bolinhos, a I. estava com algumas dificuldades em copiar algumas letras e não sabia escrever a data. Como tal, decidi esperar para que a ajudassem ou para copiar por algum lado. Com tudo isto decidi intervir e ditar-lhe as letras e os números para poder verificar se ela reconhecia. Porém, a I. e a B. quiseram ajudar e começaram a mostrar-lhe como se fazia para que conseguisse realizar tal tarefa, dispensando-me.

### **Comentário:**

Enquanto estava de fora, a observar, verifiquei que estas duas crianças têm sentido de ajuda, pois aos poucos foram transmitindo à I. como é que se escrevia, sem se preocuparem com o tempo que ela demora. Neste momento o meu papel deixou de ser activo, passando a ser passivo, ao passo que o daquelas crianças passou a ser activo e decisivo para a I.

## ***ANEXO II – Exemplo de uma lista de verificação***

**Aluno:** A.C.

**Data:** Semana de 21 a 25 de Março

Indicadores	SIM	NÃO	OUTRA	OBS.
Consegue pegar corretamente no lápis	x			
Consegue pegar no pincel em forma de pinça	x			
Voluntariou-se para a escrita pictográfica	x			
Cortou as flores corretamente	x			
Pintou as flores recorrendo à técnica da areia	x			
Consegue moldar a plasticina			x	Verificou-se que a A.C. tem algumas dificuldades em realizar bolas com a plasticina. Terá de se acompanhar a criança a este nível.
Participa na canção da Primavera	x			
Coopera com as restantes crianças	x			A A.C. é uma criança ativa e participativa, como tal observou-se que sempre que podia ajudava o restante grupo.

### ***ANEXO III – Exemplo de uma grelha de observação na E.P.E.***

#### **Observação sobre o tempo disponibilizado para as crianças brincarem nas Áreas**

O educador deve preocupar-se em saber se a organização do tempo estabelecido para a área está adequado ao funcionamento da sala. Este deve preencher a seguinte grelha para posteriormente analisá-la e fazer as alterações necessárias.

***Instituição:*** C.S.      ***Período de Observação:*** 14 a 18 de Fevereiro      ***Observador:*** Helena (estagiária)      ***Ano lectivo:*** 2010/11

<b>Crianças</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
Dispõem de tempo suficiente para brincar nas áreas.		x	Verifica-se que as crianças dispõem de pouco tempo para brincarem nas áreas, uma vez que a instituição colocou as A.E.C. dentro do horário curricular.
Permanecem durante algum tempo nas áreas		x	Sempre que vão brincar não dispõem de muito tempo, pois para além das rotinas estabelecidas, as crianças também têm de lanchar para irem 30 minutos para o recreio.
O limite de crianças por área está estabelecido	x		

## ANEXO IV – Exemplo de uma grelha de avaliação das estratégias utilizadas em sala

NOME: *Gustama Felice Santos*

DATA: *5/12/2011*

### GRELHA DE AVALIAÇÃO

#### Estratégias usadas em sala de aula

Coloca apenas uma cruz (x) no retângulo que achas mais correto: Não Gosto; Gosto Pouco; Gosto ou Gosto Muito.

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito
Jogo da Caixa				X
Jogo do loto			X	
Jogo da força			X	
Apresentação de vídeos				X
Realização de Experiências				X
Fichas de trabalho				X
Projeção em Power- point (Computador)				X
Jornal de Parede				X
Músicas				X
Dramatizações				X
Ilustrações				X
Trabalhos manuais				X
Trabalho em grupo				X
Trabalho em pares				X
Que outras estratégias gostavas que fossem aplicadas em sala de aula?	<i>Eu gostava de canções inventadas por nós, e danças.</i>			
Observações:	<i>Eu observei que se eu realigar estas estratégias vou aprender melhor e achar muita diversão a aula.</i>			

Obrigado!

# ANEXO V – Exemplo de uma grelha de avaliação do 1º C.E.B.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO 1ºCEB

ANEXO III – Grelha de avaliação da construção do friso cronológico

Data: 31/11/2017

Avaliação da construção do friso cronológico sobre a História de Portugal  
(Formação de Portugal e 1ª Dinastia)

ALUNOS \ CRITÉRIOS		Relaciona a data ao acontecimento	Relaciona a data à imagem	Relaciona o acontecimento à imagem	Consegue relacionar a data ao acontecimento e à imagem	Outro	Observações
1	Ana Catarina						
2	Ana Cecília						
3	André Morais						
4	Beatriz Silva	R	R	R	RP		
5	Beatriz Ferr.						
6	Cristiana	R	R	R	R		
7	Delfim					entendemos errado	
8	Diogo	R	R	R	RP		
9	Gaspar						
10	Joana					colocou os dados para os alunos	
11	Leandro						
12	Luciano						
13	Márcio	R	R	R	RP		
14	Maria João						
16	Mariana						
18	Pedro						
19	Rita						
20	Rui						
21	Sofia	R	R	R	R		Foi o que fizemos para o fim, etc
22	Tatiana						
23	Tiago						
24	Vitor	R	R	R	R		

R – Revela

RP – Revela Parcialmente

NR - Não Revela

NO – Não observado

## ANEXO VI – Exemplo de uma checklist

ALUNO: A. ANO: 4º TURMA: B

		REVELA	REVELA PARCIALM.	NÃO REVELA
C O M P R E E N S Ã O	<b>Interpreta</b>	Apreende a mensagem dos textos lidos.	X	
	<b>Responde</b>	Responde a questionários utilizando vocabulário diversificado.	X	
		Responde a questionários respeitando a estrutura das frases.	X	
		Preenche exercícios com lacunas	X	
		Ordena frases após a leitura de um texto.	X	
		Sinaliza expressões adequadas para completar frases.	X	
		Retira expressões do texto relacionadas com determinado pedido.		X
	<b>Reconta</b>	Reconta um texto lido.	X	
		Tem poder de síntese quando faz um reconto.		X
	<b>Questiona</b>	Questiona com sentido de oportunidade problematizando corretamente o tema em estudo.	X	
E X P. O R	<b>Oralidade</b>	Expressa-se com correção utilizando um vocabulário adequado.	X	
	<b>Ortografia</b>	Elabora ou reproduz um texto sem erros ou poucos erros ortográficos.		X
	<b>Organização</b>	Elabora frases com estrutura lógica, respeitando as regras gramaticais e com		

A L  E  E S C R I T A	<b>de frases</b>	sentido estético (concordância: gênero e número, pontuação, tempo verbal, adjetivação, estilo, originalidade).		<b>X</b>	
	<b>Organização de textos</b>	Elabora textos respeitando a estrutura e as indicações dadas. A narrativa obedece a um plano. Efetua textos livres com originalidade, sequência e sentido estético. Elabora textos descritivos.			<b>X</b>
	<b>Leitura</b>	Lê de forma expressiva.		<b>X</b>	

---

## ANEXO VII – Exemplo de uma grelha de autoavaliação

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

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

Critérios \ N° de Perguntas	Perguntas							
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
Conseguir responder corretamente								
Respondi de forma incompleta								
Só errei no resultado (processo incompleto)								
Respondi mal								
Não respondi								

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

Data: 2/11/2011

Critérios \ N° de Perguntas	Perguntas- Situação Problemática							
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
Conseguir responder corretamente	X	X	X		X	X	X	X
Respondi de forma incompleta								
Só errei no resultado (processo incompleto)								
Respondi mal				X				
Não respondi								

O gráfico mostra-nos o número de pessoas que foram ao hospital tratar de queimaduras, fraturas e distensões, durante uma semana.

## ***ANEXO VIII – Registo de Incidente Crítico***

Registo de Incidente Crítico

Data: 09.02.2011

**Nome da criança:** N.

**Observadora:** Estagiária

**Local:** Manta

**Momento do dia:** Manhã – Momento do acolhimento

**Descrição:**

Enquanto estávamos na manta, o N. chegou com mais um jogo para o computador da nossa sala e como tal, teceu o seguinte comentário: *“O meu pai deixou-me trazer este jogo novo para eu mostrar aos meus amigos aqui da sala. Queria jogar mas o computador daqui está desligado...”*. Neste sentido, outra criança acrescenta que o computador já é antigo mas que devia ter jogos para todos.

**Comentário:**

Enquanto estava a observar, verifiquei que regularmente esta criança tem trazido jogos para o computador, no entanto nunca joga uma vez que o computador está sempre desligado. Através deste comentário pude constatar que existe interesse neste equipamento como tal, decidi intervir no sentido de questionar o grupo sobre possíveis soluções para este problema. Neste sentido, as crianças pediram para colocar o computador noutra área, uma vez que já tinham demonstrado interesse em criar outras áreas, e posteriormente proceder à sua ligação para que o pudessem utilizar.

## **Anexo IX – Grelha de observação “ Interação professor – aluno ”**

9	Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada.		
10	<u>Estimula</u> os alunos no sentido de <u>melhorarem o seu empenho</u> .		Verifica regularmente os cadernos dos alunos e sempre que necessário pede para passarem novamente determinados conteúdos a fim de melhorarem a caligrafia.
11	<u>Motiva</u> os alunos para a atividade		
12	Aproveita as interações dos alunos e dá-lhes <u>feedback</u> adequado.		Sempre que necessário alerta o aluno para o que tem a melhorar.
13	<u>Dá tempo</u> aos alunos para pensar.		
14	<u>Utiliza materiais didáticos</u> adequados aos alunos.	1.10.2011	No dia em que comemoramos o dia Mundial da Água e da música foi apresentado aos alunos uma música em forma de vídeo, utilizando o computador e o projetor.
15	<u>Anima os alunos</u> para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas.		
16	Aplica <u>estratégias</u> às necessidades de cada aluno/turma.		
17	Manifesta sentido de humor.		
18	<u>Mostra interesse por todos</u> os alunos.		Verifica-se uma uniformidade na forma de atuar com todos os alunos.

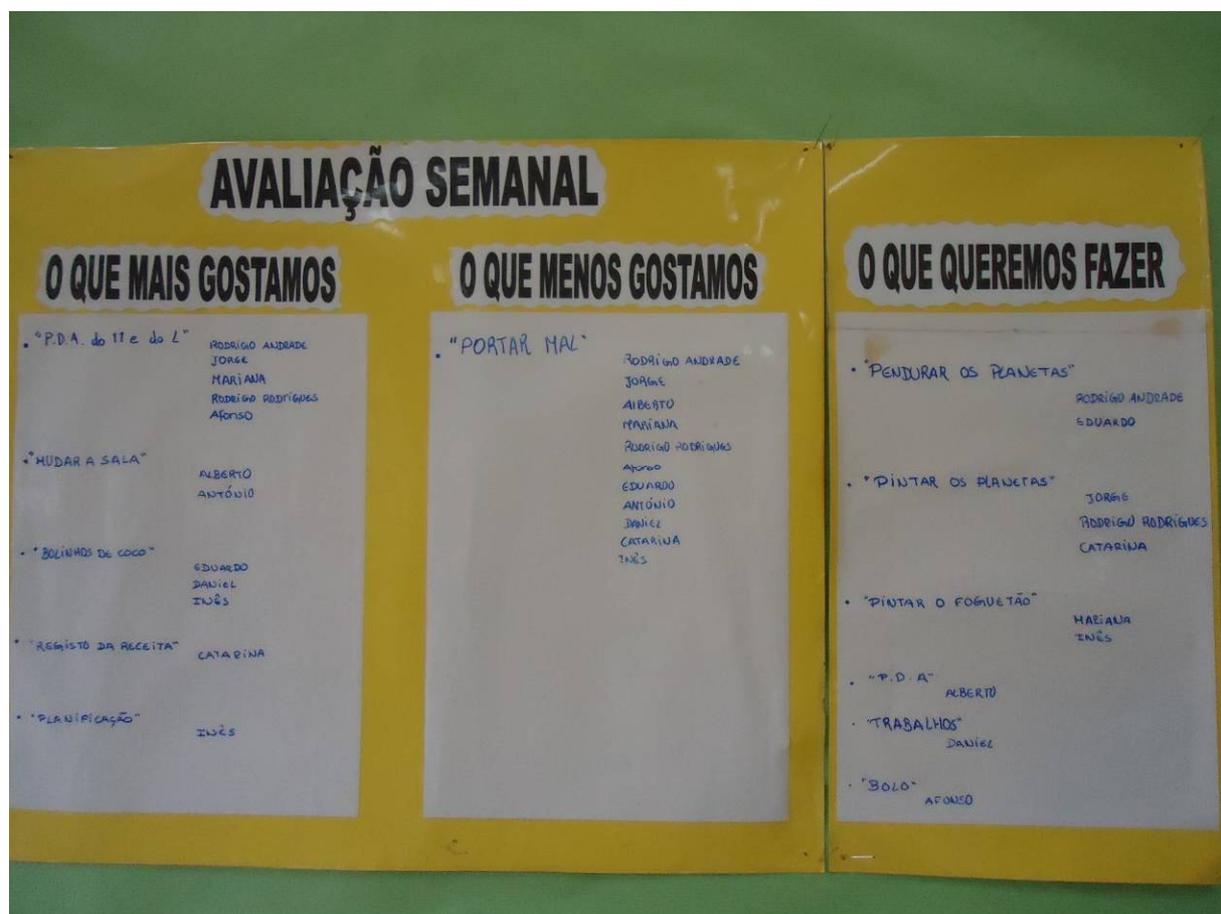
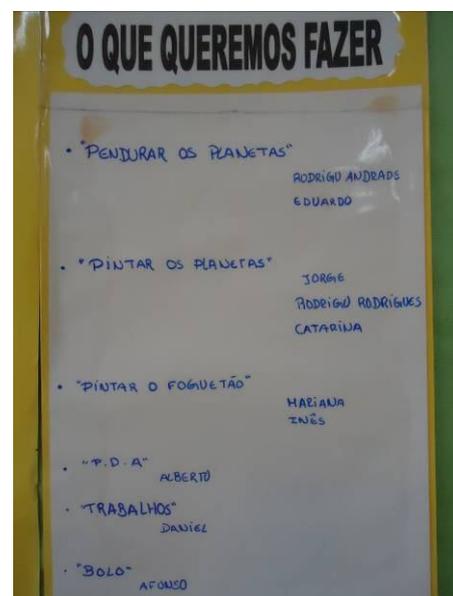
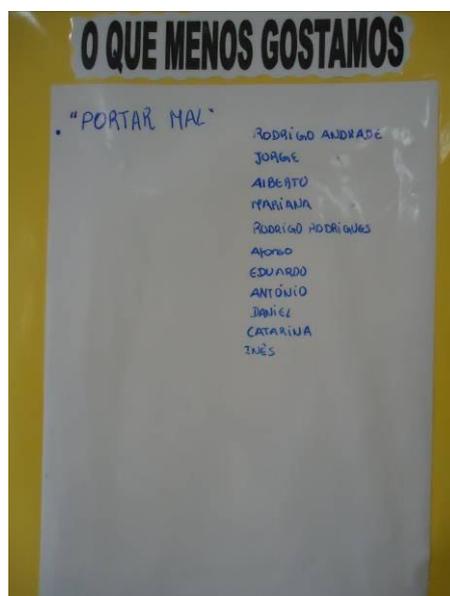
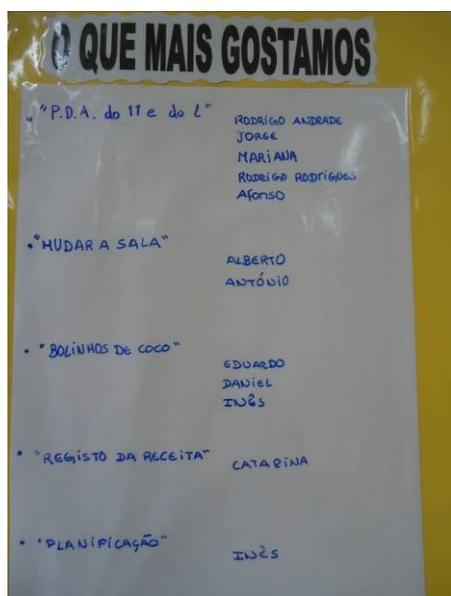
***Anexo X – Planificação do dia Mundial da Alimentação***

PLANIFICAÇÃO - 4º B		TÍTULO: “Misturar, misturar ... um batido de fruta vai dar”		Grupo etário: 8/9 anos	Nº Alunos: 23	
ESTAGIÁRIAS: Helena Martins e Mónica Leal		Período Letivo: 1º Período		Data: 17 de outubro		
COMEMORAÇÃO DO DIA MUNDIAL DA ALIMENTAÇÃO		ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS (por ordem cronológica)		TEMPO (aprox.)	RECURSOS	AValiação
<p>- Canta as suas músicas e a dos outros, utilizando diversas técnicas vocais simples;</p> <p>- Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;</p> <p>- Reconhece que a sobrevivência e o bem estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene, de atividade física e de regras de segurança e prevenção;</p> <p>- Compreende o processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano</p>	<p><b>Expressão Musical:</b></p> <p>- Utilizar a voz como instrumento;</p> <p>- Cantar canções;</p> <p>- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal;</p> <p>- Participar em danças de roda;</p> <p>- Dançar em grupo e apresentar a outra turma.</p> <p><b>Estudo do Meio:</b></p> <p>- Aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, verificação do prazo de validade dos alimentos – leite);</p> <p>- Reconhecer a importância de uma alimentação saudável;</p> <p>- Identificar a importância da fruta no dia a dia.</p> <p><b>Expressão Plástica:</b></p> <p>- Fazer colagens;</p> <p>- Pintar recorrendo a materiais de pintura.</p> <p><b>Matemática:</b></p> <p>- Ler e escrever números;</p> <p>- Medir a capacidade de recipientes;</p> <p>-Relacionar as unidades de medida de capacidade;</p> <p>- Determinar massas em balanças;</p> <p>- Relacionar as unidades de medida de massa;</p>	<p><b>Motivação:</b></p> <p><b>1ª Atividade: “Dança da fruta”</b></p> <p>- Adequar os gestos à música em questão;</p> <p>- Apresentação da dança/música ao Pré-escolar. (articulação com esta valência)</p> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p><b>2ª Atividade: “Sensibilizar para o nosso bem estar”</b></p> <p>- Apresentação de um vídeo de sensibilização;</p> <p>- Diálogo sobre a importância de uma alimentação saudável e da higiene alimentar;</p> <p>(Recorrer à fruta como exemplo de alimentação saudável);</p> <p>- Registo de ideias sobre a importância da alimentação saudável (dar enfoque à fruta) no nosso dia a dia;</p> <p>- Diálogo sobre as frutas da época em questão;</p> <p>- Distribuição de imagens com frutas do outono para colarem no caderno e pintarem.</p> <p><b>3ª Atividade: “Para o batido conseguireis fazer, o problema terá de resolver”</b></p>	<p>(Tarde de segunda-feira)</p> <p>30 min</p> <p>(Mónica)</p> <p>30 min</p> <p>(Helena)</p> <p>30 min</p> <p>(Mónica)</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>- Professora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Alunos</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>-Letra da música;</p> <p>-Problema ligado ao quotidiano;</p> <p>-Fruta (laranjas, kiwis, maçãs, peras, banana, melancia, melão)</p> <p>- Leite</p> <p>- Utensílios de cozinha: bacias, facas,</p>	<p>- Grelha de verificação dos registos (verificar o raciocínio dos alunos com base em indicadores)</p> <p>- Grelha de verificação dos textos produzidos individualmente</p> <p>- Grelha de auto-avaliação nas diferentes atividades</p>	

<p>utilizando instrumentos apropriados;</p> <p>- Reconhece os números inteiros e decimais e de formas diferentes de os representar e relacionar, bem como a aptidão para usar as propriedades das operações em situações concretas, em especial quando aquelas facilitam a realização de cálculos.</p> <p>- Participa em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valoriza os contributos de cada um em função de objetivos comuns e respeita os princípios básicos do funcionamento democrático;</p> <p>- Produz textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;</p> <p>- Exprime-se de forma confiante, clara e audível,</p>	<p>-Fazer estimativas de medidas com base em unidades familiares;</p> <p>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a adição, subtração e multiplicação usando as suas propriedades;</p> <p>-Pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos realizados;</p> <p>- Realizar medições de grandezas em unidades, usando instrumentos adequados às situações;</p> <p>- Justificar os resultados matemáticos;</p> <p>- Comparar os resultados obtidos em medições que fez com os resultados obtidos pelos colegas;</p> <p><b>Expressão Motora:</b></p> <p>- Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>- Exercitar as diferentes partes do corpo.</p> <p><b>Língua Portuguesa - Comunicação oral:</b></p> <p>- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (diálogos e debates);</p> <p>- Participar na elaboração oral de uma síntese;</p> <p>- Ler em voz alta, com clareza e fluência para partilhar informações e conhecimentos através do texto produzido;</p> <p>- Apresentar opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo;</p> <p>- Dar sugestões para melhorar, expor e justificar opiniões de trabalhos individuais ou de grupo;</p> <p>- Intervir oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);</p> <p>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).</p> <p><b>Língua Portuguesa - Comunicação escrita:</b></p>	<p>- Recolher a fruta que os alunos trouxeram;</p> <p>- Lançamento do problema à turma através de uma projeção</p> <p><i>“A turma do 4ºB quer fazer um batido de fruta. Para tal terá que saber as quantidades necessárias de fruta e leite.</i></p> <p><i>1ª Pergunta: Que quantidade de fruta precisam?</i></p> <p><i>2ª Pergunta: Que quantidade de leite precisam?</i></p> <p><i>3ª Pergunta: Que quantidade de batido vão precisar para encher os 26 copos?”</i></p> <p>Os alunos devem:</p> <p>- Interpretar o Problema;</p> <p>- Resolver o problema recorrendo à prática;</p> <p>- Registrar as operações efetuadas (individualmente);</p> <p>- Apresentar as respostas a que chegaram (turma) - estimativas;</p> <p>Depois, iremos registar, no quadro, as estimativas.</p> <p><b>4ªAtividade: “Medir, pesar, juntar... e agora, como vai dar?”</b></p> <p>- Vão fazer a confeção do batido de acordo com as estimativas que fizeram</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Descascar a fruta;</li> <li>2- Cortar a fruta;</li> <li>3- Pesar a fruta;</li> <li>4- Medir o leite necessário para a quantidade de fruta;</li> <li>5- Triturar a fruta juntamente com o leite;</li> <li>6- Dividir o batido pelos 26 copos, de acordo com a quantidade certa.</li> </ol> <p><b>5ªAtividade: “Chegou a hora de registar para mostrar e afixar!”</b></p> <p>- Registo da receita (em grande grupo)</p> <p>- Apelar à produção de um texto individual sobre a importância da</p>	<p>60 min</p> <p>(Helena)</p> <p>(Tarde de terça-feira: início às 13h15)</p> <p>20 min</p> <p>40 min</p>	<p>tritadora, balanças, recipientes com medida, descascadores;</p> <p>- Imagens com frutos do Outono;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Filme de sensibilização;</p> <p>- Projetor.</p>	
--	---	--	--	---	--

<p>com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo.</p> <p>- Participa em atividades lúdicas de investigação e descoberta;</p> <p>-Utiliza processos científicos na realização de atividades experimentais.</p>	<p>- Experimentar diferentes tipos de escrita (relatos de experiências, receitas, jornais de turma,...);</p> <p>- Confrontar opiniões próprias com as dos outros;</p> <p>- Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação;</p> <p>- Registrar, no computador, o texto trabalhado, cuidando da apresentação gráfica;</p> <p>- Integrar os textos produzidos no jornal de turma.</p> <p><b>Língua Portuguesa – Funcionamento da Língua</b></p> <p>- Distinguir diferentes tipos de texto (oral, informativo, ...).</p>	<p>alimentação saudável;</p> <p>- Estimular para a leitura dos textos produzidos;</p> <p>- Escolha de alguns textos (por meio de voto) para colocar no jornal de parede.</p>	<p>20 min</p> <p><i>(Mónica e Helena)</i></p>		
--	--	--	---	--	--

## Anexo XI – Fotografias do quadro da avaliação e da planificação



## Anexo XII – Fotografias dos desenhos da planificação



## **Anexo XIII – Exemplo de um Registos da Assembleia Semanal**

### **AVALIAÇÃO SEMANAL DAS CRIANÇAS**

Semana de 16 a 20 de Maio /11

#### **O que mais gostamos...**

- ✓ *"Pintar a mesa de controlo."* António,
- ✓ *"Pintar o foguetão"* Francisca,
- ✓ *"Preencher o quadro das tarefas"* Gonçalo.
- ✓ *"Pintar a maçã"* Rita, Alberto, Nuno, Alexandre
- ✓ *"Ordenar as fotos"* Inês Baptista.
- ✓ *"Fazer as fichas"* Francisco.
- ✓ *"Fazer a árvore"* Mariana
- ✓ *"Brincar no parque"* Daniel
- ✓ *"Pintar o papel de cenário"* Eduardo

#### **O que menos gostamos...**

- ✓ *"Desenhar e pintar a tarefa"* Alberto

### **PLANIFICAÇÃO SEMANAL DAS CRIANÇAS**

#### **O que queremos fazer...**

- ✓ *"Continuar o foguetão"* António.
- ✓ *"Fazer fichas"* Francisca.
- ✓ *"Colocar os botões na mesa de controlo"* Gonçalo, Alberto.
- ✓ *"Caça ao tesouro"* Rita.
- ✓ *"Acabar a história dos Planetas"* Inês Baptista
- ✓ *"Fazer os fatos"* Francisco.
- ✓ *"Fazer fichas"* Mariana.
- ✓ *"Fazer um teatro"* Daniel e Eduardo.

## Anexo XIV – Evolução do Plano de aula

### Plano de aula nº1

Plano de aula Data 28/11/2011 Aluno: Rui

1. Terminar a leitura do livro "Morto e sobe do vento";
2. Ficha de leitura e resumo;
3. jogo de esica - sistematização do estudo do maio.

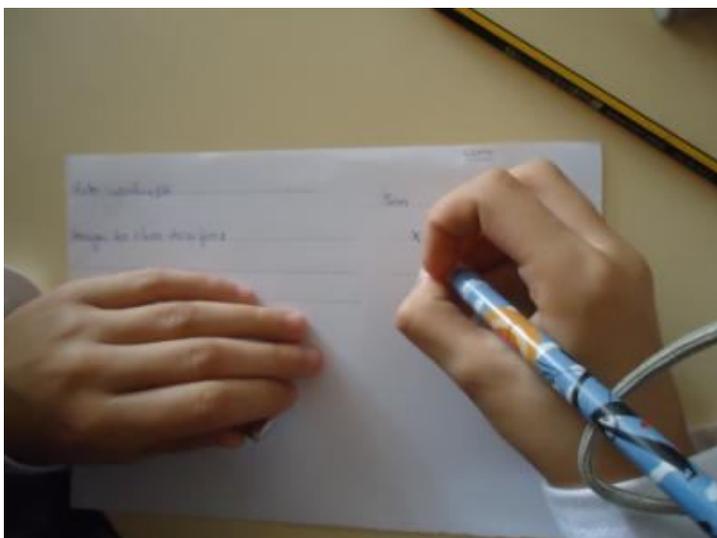
Auto-avaliação Data 28/11/2011 Nome: Rui

	sim	não
consegui ler o livro até ao fim:		X
consegui responder a ficha de leitura toda:	X	
consegui responder ao que me foi perguntado no jogo de esica:		

Foi preciso do André porque estava sempre a interferir.

Hoje o meu comportamento foi

X			



## Plano de aula nº2

### PLANO DE AULA:

Área curricular	Conteúdos a abordar	Horário
Matemática	Sólidos geométricos - diferenciação entre planuras <i>mais planuras</i>	13h 15:00 14h 15 (60 min)
Estudo do livro	A origem do lábete	14h 15:00 15h 15 (60 min)
Expressão	Finalização dos desenhos "Linha e cor do vento" Elaboração de um projecto e de um modelo de lábete de lábete recriando a máquina recachineis	15h 45:00 16h 45 (60 min)

### AUTO-AVALIAÇÃO:

Nome - *Pia*

Comportamento

Critérios	Sim	Não
- conseguiu identificar todos os sólidos geométricos	X	
- conseguiu distinguir sólidos de não sólidos	X	
- conseguiu ler o texto sobre a origem do lábete	X	
- conseguiu identificar os elementos que compõem o projecto	X	
- conseguiu contribuir para a elaboração do projecto de lábete		
- conseguiu finalizar a linha de lábete "Linha e cor do vento"	X	

*participa*



## Plano de aula nº 3

PLANO DE AULA Nº \_\_\_\_\_

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

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

Área curricular	Conteúdos a abordar	Horário
Formação Cívica	- Distribuição das tarefas semanais	13h15 às 14h15 (60 min.)
Matemática	- Jogo do loto	
Estudo do Meio	- Provérbios e adivinhas sobre o Inverno	14h15 às 15h15 (60 min.)
Expressões	- Criação de um livro de Provérbios e adivinhas - Músicas das "Janeiras"	15h45 às 16h45 (60 min.)
Língua Portuguesa	- Leitura do texto " A vendedora de fósforos" de Hans Cristian Andersen, pág. 72 do manual - Exploração da história - Realização da Ficha de trabalho, pág.73	16h45 às 18h15 (90 min.)

### AUTOAVALIAÇÃO

Crítérios	Sim	Não	Outra
- Distribuí, em conjunto com os meus colegas, as tarefas semanais.			
- Consigo realizar o jogo do loto cumprindo as regras.			
- Sei alguns provérbios e adivinhas sobre o Inverno.			
- Construí o livro de provérbios e adivinhas			
- Consegui realizar todos os exercícios da ficha de trabalho de Língua Portuguesa			

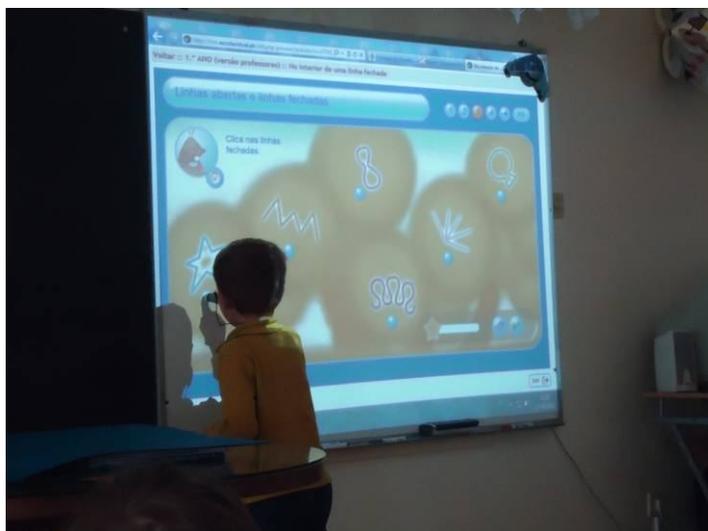
---

---

---

O meu comportamento hoje foi: \_\_\_\_\_  (pinta da cor correspondente)

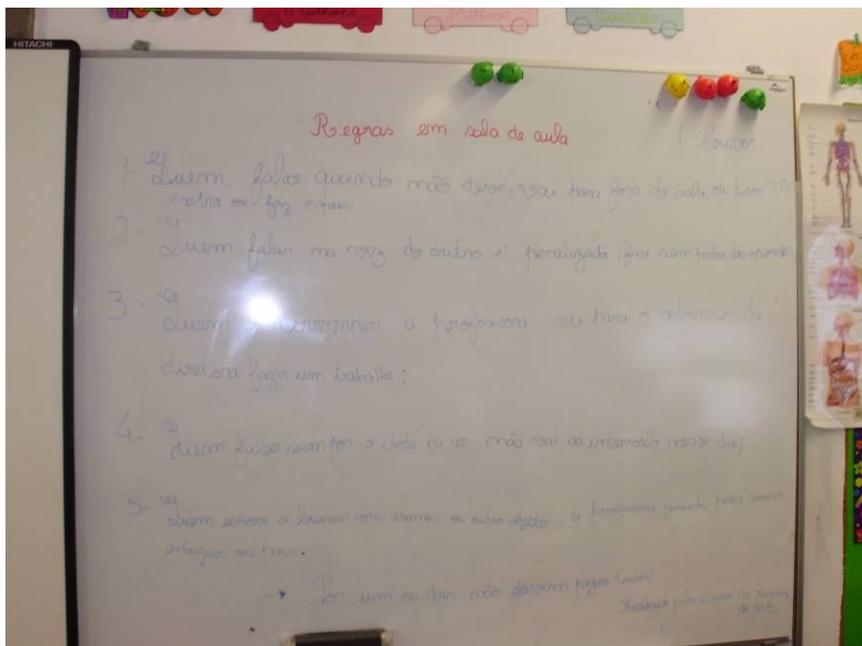
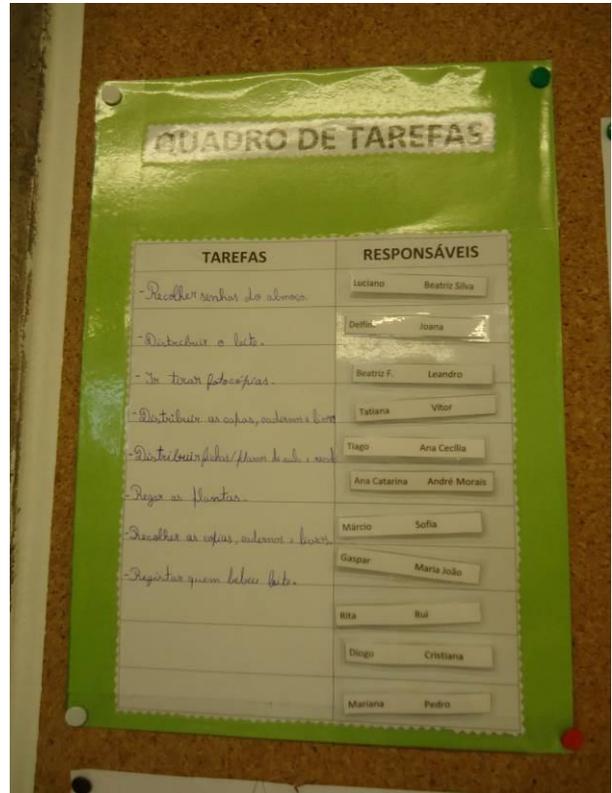
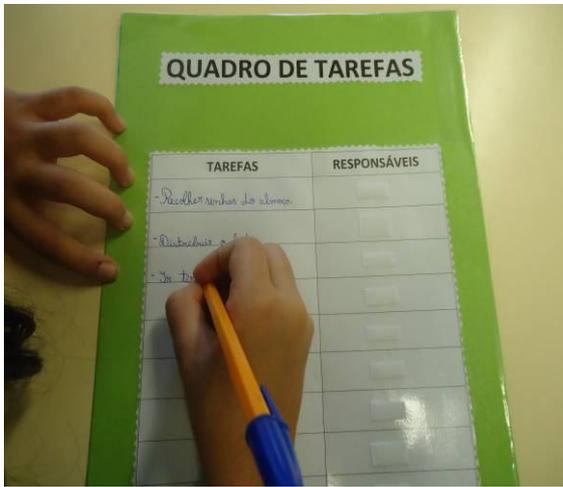
**Anexo XV – Fotografias da continuidade educativa na E.P.E.**



**Anexo XVI – Fotografias da articulação do 1º C.E.B. com a E.P.E.**



**Anexo XVII – Fotografias dos instrumentos de organização social – quadro de regras e de tarefas do 1º C.E.B.**



**Anexo XVIII – Fotografias da mudança espacial da sala na E.P.E.**



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

Registo de Incidente Crítico

Data: 07.02.2011

**Nome da criança:** L.; C.; R.R.

**Observadora:** Estagiária

**Local:** Área da Casinha

**Momento do dia:** Manhã – Momento do acolhimento

### **Descrição:**

Enquanto as crianças brincavam nas áreas, observou-se que as que estavam a brincar na casinha arrastavam o foguetão sempre que queriam entrar ou sair da área. Como tal, perguntei-lhes porque estava ali o foguetão ao que me responderam prontamente: *“No início decidimos que queríamos que o foguetão ficasse aqui, mas agora ele só ocupa espaço...mas também não sabemos aonde vamos pô-lo...”*

### **Comentário:**

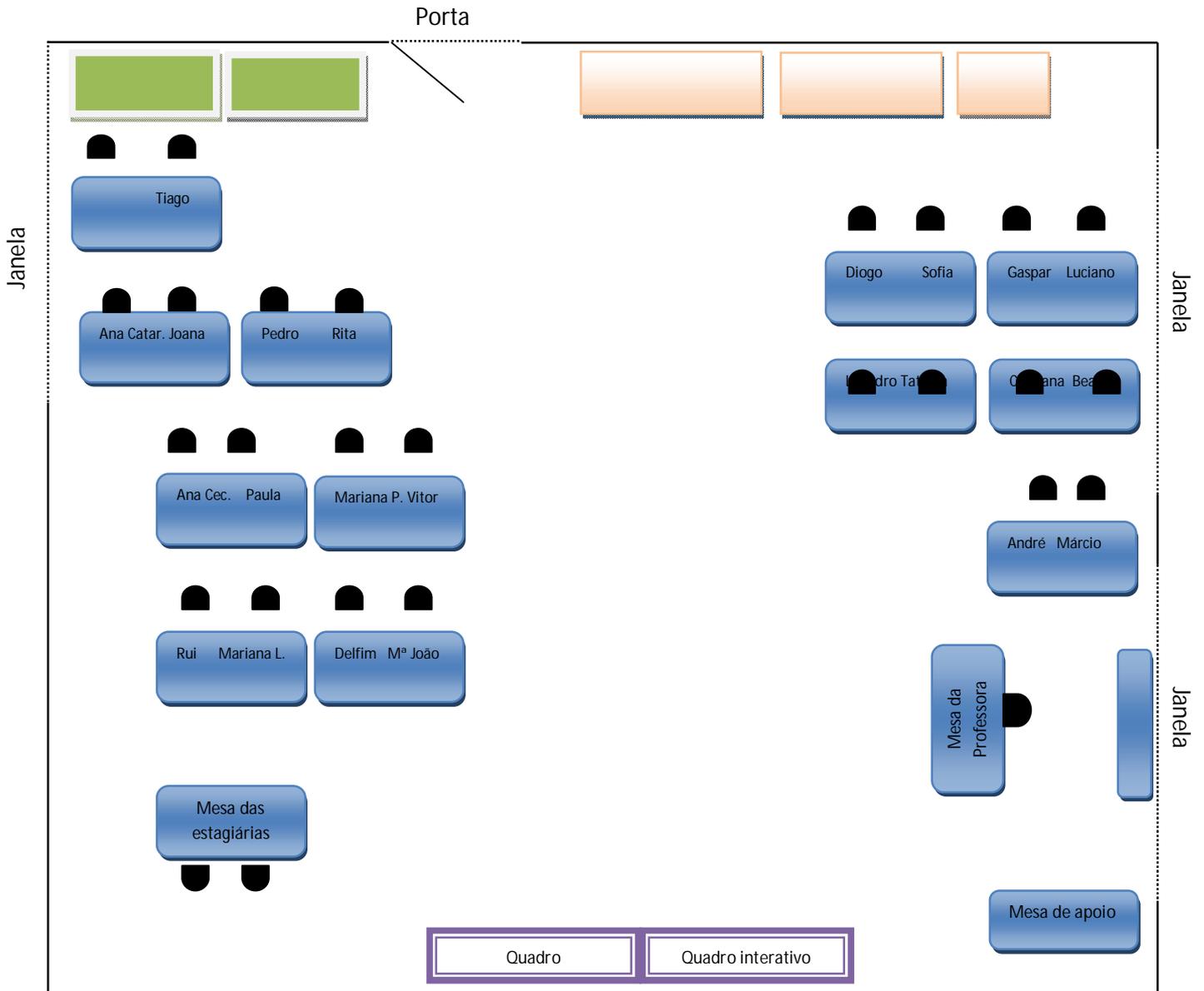
Após esta observação e comentário das crianças, verifiquei que teriam de existir mudanças na sala para que se possa colocar o foguetão num lugar mais estável. Neste sentido, decidi intervir e quando nos reunimos na manta confrontei o grupo sobre tal facto. Posto isto, decidiu-se criar uma nova área para o foguetão, que através de votos ficou com o nome “Área dos Planetas”, e por conseguinte, ficou acordado pensarem noutras possíveis mudanças que queriam ver realizadas.

**Anexo XX – Fotografias da área dos Planetas**



# Anexo XXI – Planta da sala do 1º C.E.B.

Antes das Mudanças:

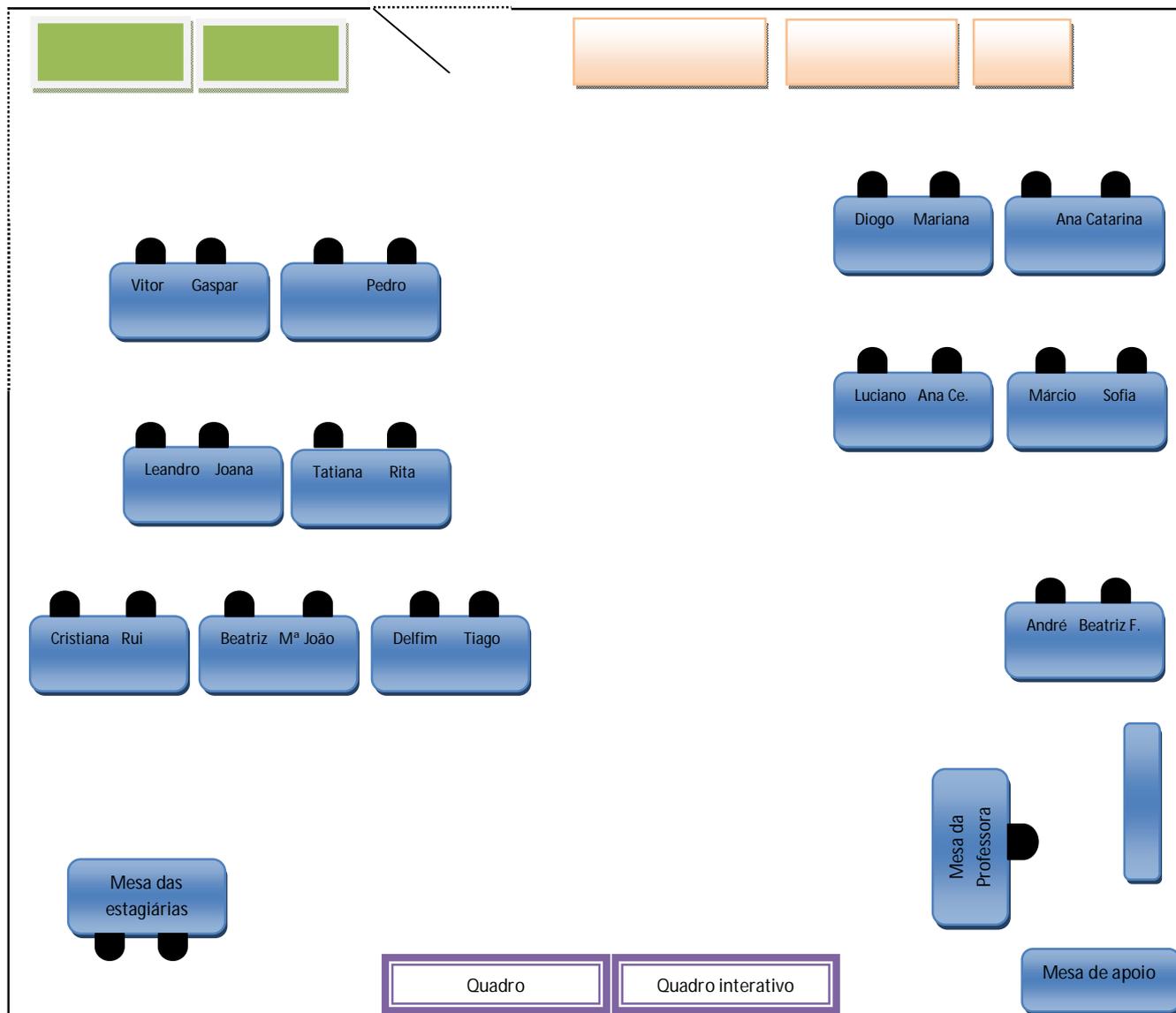


-  Armários do 4ºB
-  Armários do 3ºA
-  Secretárias

# Depois das Mudanças:

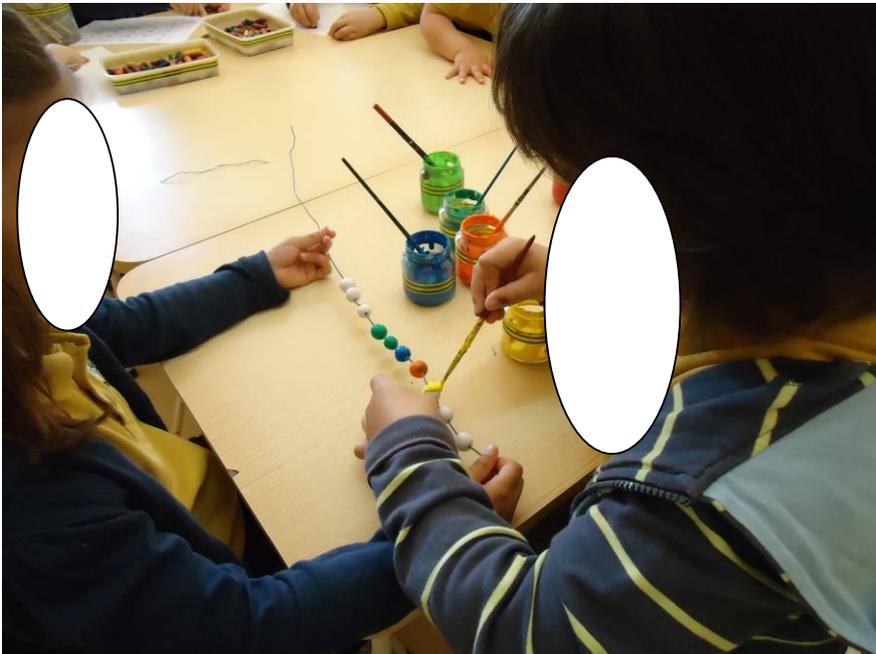
Porta

Janela

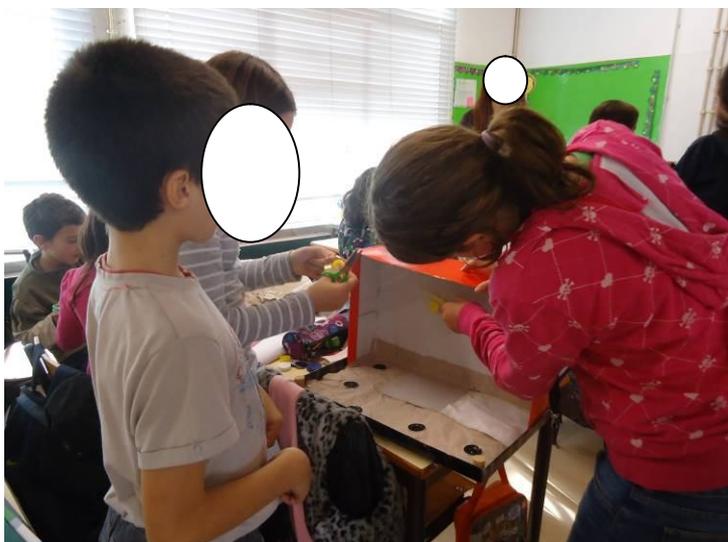
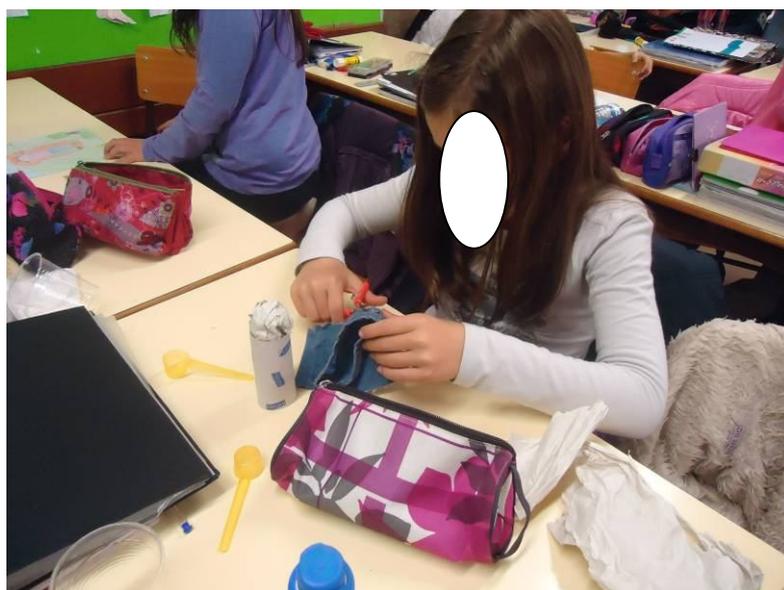


-  Armários do 4ºB
-  Armários do 3ºA
-  Secretárias

**Anexo XXII – Fotografias da prenda para o Dia da Mãe**



## Anexo XXIII – Fotografias da construção do Presépio de Natal



**Anexo XXIV – Fotografias da chegada do outono**



**Anexo XXV - Fotografias da caça ao tesouro**



**Anexo XXVI - Fotografias da história da chegada da primavera**



## Anexo XXVII – Horário da sala dos 5 anos

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Tempo da estagiária				
9h45	Inglês				
10h15		Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h	Tempo da estagiária	Consciência Fonológica	Expressão musical	Inglês	
11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h	Tempo da estagiária				
14h30			Expressão Físico-Motora		Planificação
15h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h00					

### Legenda:

- Tempo da estagiária
- Actividades curriculares
- Rotinas
- Ausente

**Anexo XXVIII – Fotografias da rotina – Espaço de Partilha**



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

### Registo de Incidente Crítico

Data: 18.02.2011

**Nome da criança:** G.

**Observadora:** Estagiária

**Local:** Mesas (sala)

**Momento do dia:** Hora do lanche (15h30)

#### **Descrição:**

Quando as crianças foram lanchar o G. perguntou-me quantos dias faltavam para a Páscoa. Perguntei-lhe se sabia contar e se sabia que dia era hoje. A criança respondeu-me que sabia contar mas não tinha como. Neste sentido, pedi-lhe para que pensasse numa solução para conseguir obter uma resposta.

#### **Comentário:**

Através deste registo pode-se verificar que o G. estava interessado em saber os dias que faltavam para poder festejar a Páscoa. Posto isto, após a criança ter respondido que se podia fazer um calendário para a sala, em grande grupo decidiu-se realizar um quadro de presenças.





## **Anexo XXXII – Registo de Incidente Crítico**

### Registo de Incidente Crítico

Data: 29.04.2011

**Nome das crianças:** R.R.

**Observadora:** Estagiária

**Local:** Assembleia

**Momento do dia:** Tarde

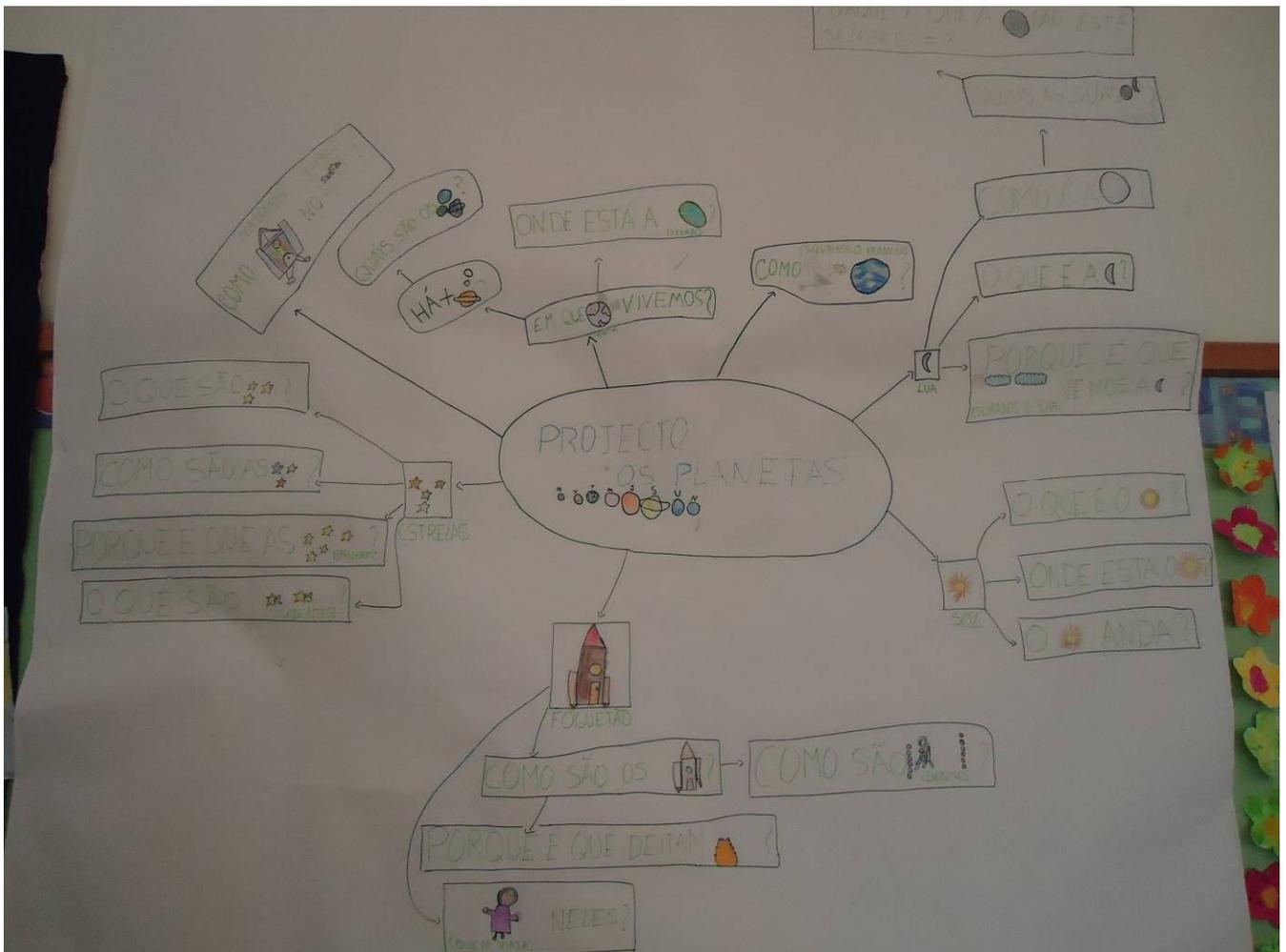
#### **Descrição:**

Ao realizarmos a assembleia o F. disse que gostava de ter um fato igual ao do primeiro homem a ir à Lua. Com isto o A. e o J. mostraram novamente os seus conhecimentos sobre o tema e responderam que o primeiro homem a ir à Lua tinha sido Neil Armstrong. Porém, o R.R. demonstra os seus dotes quando afirma que antes deste astronauta se dirigir à lua, fizeram uma experiência com uma cadela chamada Laica.

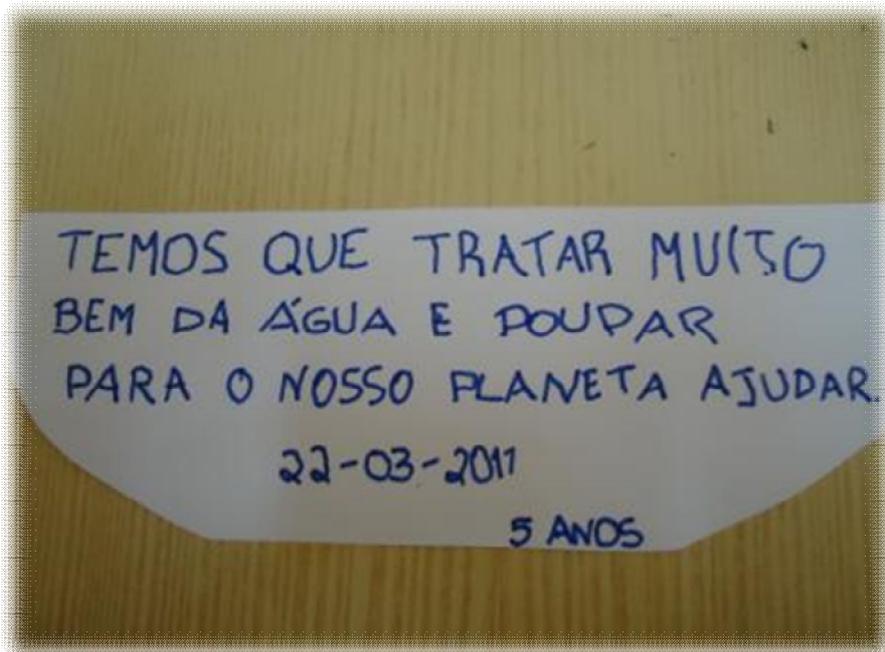
#### **Comentário:**

Mais uma vez se verifica a partilha de conhecimento entre o grupo, porém o R. não é de falar muito sobre este assunto. Surpreendeu-me o conhecimento que ele demonstrou sobre este tema pois verifica-se que adquiriu conhecimento e é capaz de o transmitir. Todas estas crianças demonstram a aquisição de conhecimentos e demonstram curiosidade pelo tema que se está a trabalhar.

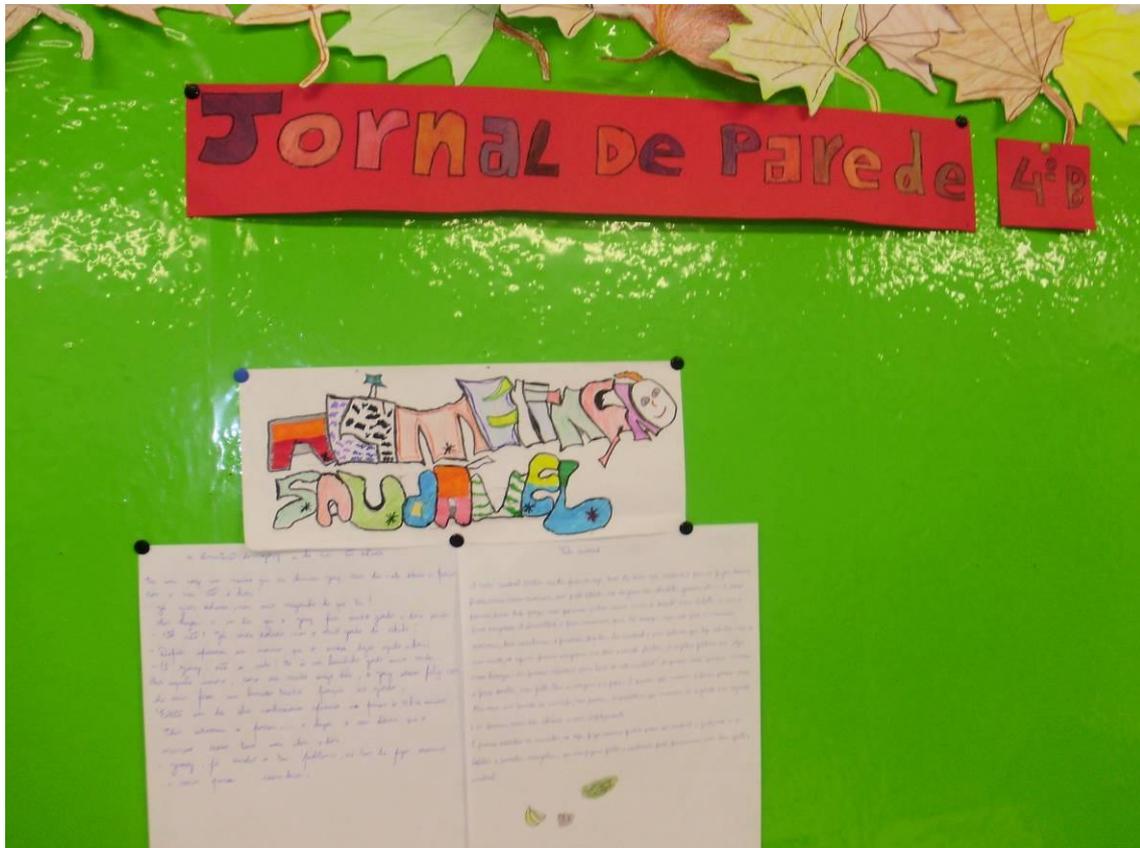
## Anexo XXXIII – Fotografias da Teia do projeto



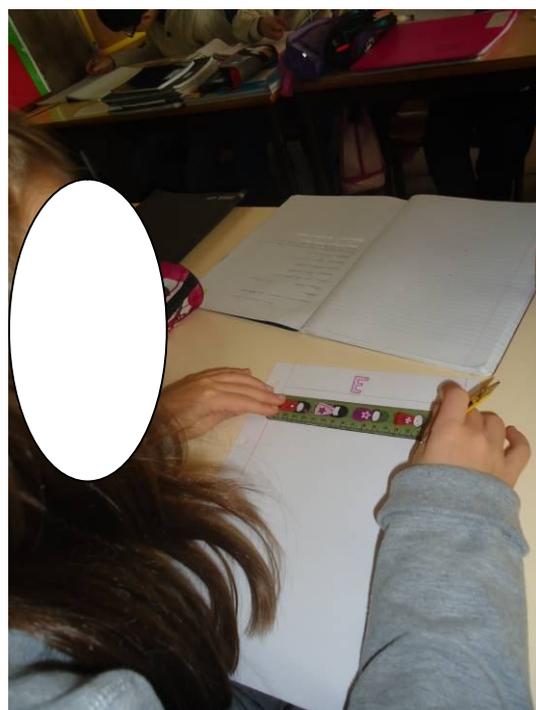
**Anexo XXXIV - Fotografias da gotinha do Dia Mundial da Água**



## Anexo XXXV - Fotografias do Jornal de Parede



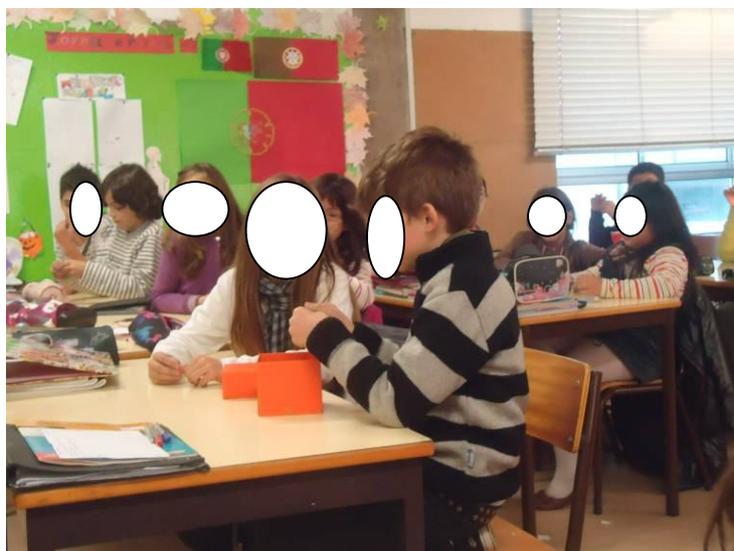
**Anexo XXXVI - Fotografias da construção do dicionário**



**Anexo XXXVII - Fotografias do jogo das sílabas**



**Anexo XXXVII -Fotografias da do jogo da caixa e do loto**



**Anexo XXXVIII - Fotografias da confeção dos bolinhos de coco**



**Anexo XXXIX - Fotografias da confecção do batido de frutas e das bolachas**



## **Anexo XL - Fotografias da confeção do batido de frutas e das bolachas**

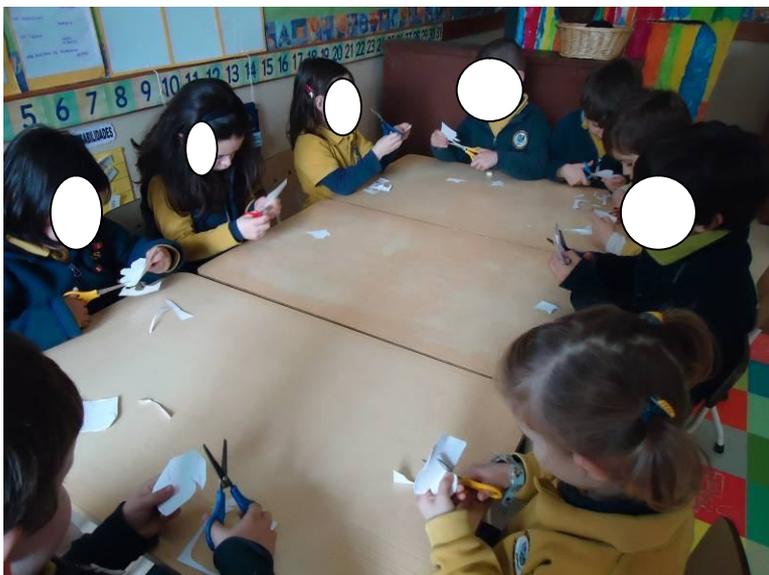
Nome: \_\_\_\_\_

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

### **REGISTO DA EXPERIÊNCIA DAS BOLACHAS DE NATAL**

	<b>O que penso? (estimativa)</b>	<b>O que observei</b>	<b>Conclusões</b>
Preço dos ovos			
Preço da farinha			
Preço do açúcar			
Preço da Manteiga			
Preço do Limão			
Preço do açúcar de Baunilha			
Preço do chocolate em pó			
<b>Cálculos:</b>			
Que dinheiro vou precisar para poder comprar os ingredientes?			
Que quantidade de bolachas vou obter com estes ingredientes?	<i>O que penso:</i>	<i>O que aconteceu:</i>	
Quanto tempo as bolachas vão precisar de ir ao forno?	<i>O que penso:</i>	<i>O que aconteceu:</i>	
Desenho das formas utilizadas e registo da quantidade de bolachas por forma.			
Conclusões (sobre o uso de diferentes formas).			

**Anexo XLI - Fotografias de trabalhos realizados em pequenos grupos na E.P.E.**



**Anexo XLII - Fotografias de trabalhos realizados em pequenos grupos no 1º C.E.B.**



**Anexo XLIII – Fotografias da Experiência de fricção**



**Anexo XLIV – Fotografias do envolvimento da comunidade educativa na E.P.E.**



**Anexo XLV – Fotografias do envolvimento parental na E.P.E.**





**Anexo XLVII – Fotografias da envolvência da comunidade/família no 1º C.E.B.**



## **Anexo XLVIII – avaliação do apoio prestado pelo adulto na área dos planetas**

### **Avaliação do apoio prestado pelo adulto – área dos Planetas**

Se o educador preencher esta grelha irá auto-avaliar-se a fim de perceber se está a actuar de acordo com o que foi previamente planeado, na área em questão. Esta grelha deve ser preenchida à medida que o projecto se vai desenrolando e, à medida que isto acontece podem-se acrescentar outros indicadores. A pessoa auxiliar também pode utilizar esta grelha para avaliar o Educador se este pretender.

*Instituição:* C.S.

*Período de avaliação:*

*Avaliador:* Helena

*Ano lectivo:* 2010/11

<b>Educador</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>De que forma (como)?</b>	<b>Observações</b>
Auxiliou as crianças no desenvolver da área.	x		Incentivei para a criação de uma área própria, bem como ajudei na execução das diferentes atividades.	
Motivou as crianças através do jogo lúdico.	x		Através do faz-de-conta e do jogo das sílabas.	
Elaborou com as crianças o foguetão.	x		Orientei em todo o processo de construção.	
Elaborou com as crianças os planetas.	x		Apenas orientei e observei.	As crianças foram capazes de realizar esta tarefa autonomamente.
Afixou os desenhos das crianças para a decoração da área.	x		Coloquei os desenhos alusivos ao tema na área. No entanto, outros estão dispostos nos painéis da sala, tal como as crianças quiseram.	

Proporcionou a pesquisa referente a esta área.	x		Para a construção dos planetas, para o interior do foguetão e no sentido de dar resposta às necessidades das crianças, estimei-as para a pesquisa.	
Deixou as crianças se ajudassem entre elas.	x		O trabalho de cooperação esteve sempre presente, bem como a distribuição de tarefas.	
Geriu bem o tempo e captou a atenção das crianças.	x		A gestão do tempo foi algo que tive em conta, caso contrário este projeto não se tinha conseguido desenvolver desta forma.	Todos os jogos e músicas que eu trouxe, a favor do projeto, captaram a atenção das crianças.
Colocou o material necessário e ao alcance de todas as crianças.	x		Todo o material está ao nível das crianças.	

## **Anexo XLIX – Registo de Incidente Crítico**

Registo de Incidente Crítico

Data: 9.03.2011

**Nome da criança:** L.

**Observadora:** Estagiária

**Local:** sala

**Momento do dia:** Manhã

### **Descrição:**

Parte da manhã, foi dedicada ao brincar nas áreas. Numa das trocas a L. perguntou-me:

- “ Posso ir para a casinha?”
- “Quantos podem estar na casinha?”
- “Podem estar 6.”
- “Então conta. Quantos estão?”
- “ Estão só 5 então eu também posso ir.”

### **Comentário:**

Com este registo, verifica-se que a L. desenvolveu o raciocínio lógico - matemática e já consegue contar pelo menos até 6, demonstrando saber o sucessor de 5.

## Anexo L – Grelha diagnóstica do puzzle do palhaço

### Diagnóstico do puzzle dos palhaços

Nomes	Pintura				Recorte				Colagem				OBS.
	Pinta por dentro		Varia as cores		Pega bem na tesoura		Recorta pelo picotado		Consegue montar o puzzle		Cola todas as partes do palhaço		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
Afonso Fonseca	X		X		X		X		X		X		
Alexandre Sá	X		X		X		X		X		X		
Ana Rita	X		X		X		X		X		X		
António Bastos		X		X	X			X	X		X		
Beatriz Barroca		X	X		X		X		X		X		
Catarina Araújo	X		X		X		X		X		X		
Daniel Lobo	X			X	X			X	X		X		
Diogo Fonseca	X		X		X		X		X		X		
Eduardo João		X	X		X			X	X		X		
Francisca Casal	X		X		X		X		X		X		
Francisco Oliveira	X		X		X		X		X		X		
Gonçalo Barbosa		X	X			X		X	X			X	
Hugo Peixoto	X		X		X			X	X		X		
Inês Constança	X		X		X		X		X		X		
Inês Baptista	X		X		X		X		X		X		
Inês Pereira		X		X	X			X	X		X		
Jorge Rocha	X		X		X		X		X		X		
Laura Santiago	X		X		X		X		X		X		
Manuel Alberto	X		X		X		X		X		X		
Mariana Silva	X		X		X		X		X		X		
Miguel Moreira		X		X		X		X	X			X	
Nuno Batista	X		X			X		X	X			X	
Rita Freitas	X		X		X			X	X		X		
Rodrigo Andrade	X		X		X		X		X		X		
Rodrigo Rodrigues		X	X		X			X	X		X		
Rodrigo Couto		X		X		X		X	X		X		

**Anexo LI - Grelha de avaliação do puzzle do astronauta com as fotografias dos recortes antes e depois – evolução**

**Grelha de avaliação do puzzle do astronauta**

Nomes	Pintura				Recorte				Colagem				OBS.
	Pinta por dentro		Varia as cores		Pega bem na tesoura		Recorta pelo picotado		Consegue montar o puzzle		Cola todas as partes do astronauta		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
Afonso Fonseca	X		X		X		X		X		X		
Alexandre Sá	X		X		X		X		X		X		
Ana Rita	X		X		X		X		X		X		
António Bastos	X			X	X		X		X		X		
Beatriz Barroca	X		X		X		X		X		X		
Catarina Araújo	X		X		X		X		X		X		
Daniel Lobo	X			X	X		X		X		X		
Diogo Fonseca	X		X		X		X		X		X		
Eduardo João	X		X		X		X		X		X		
Francisca Casal	X		X		X		X		X		X		
Francisco Oliveira	X		X		X		X		X		X		
Gonçalo Barbosa		X	X		X		X		X		X		
Hugo Peixoto	X		X		X		X		X		X		
Inês Constança	X		X		X		X		X		X		
Inês Baptista	X		X		X		X		X		X		
Inês Pereira		X	X		X		X		X		X		
Jorge Rocha	X		X		X		X		X		X		
Laura Santiago	X		X		X		X		X		X		
Manuel Alberto	X		X		X		X		X		X		
Mariana Silva	X		X		X		X		X		X		
Miguel Moreira		X		X	X		X		X		X		
Nuno Batista	X		X		X		X		X		X		
Rita Freitas	X		X		X		X		X		X		
Rodrigo Andrade	X		X		X		X		X		X		
Rodrigo Rodrigues	X		X		X		X		X		X		
Rodrigo Couto		X		X	X		X		X		X		

Evolução de uma das crianças:



## Anexo LII - grelha diagnóstica sobre a escrita

INDICADORES		FORMATO			TEMA						TEXTUALIZAÇÃO						Obs.			
		Extensão			Informação			Progressão			Estrutura			Síntaxe e Morfologia				Articulação		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		16	17	18
ALUNOS																				
1.	Ana Catarina	●			●			●			●			●			●			A escrita é legível, mas ainda apresenta alguns problemas (pontuação e ortografia).
2.	Ana Cecília	●			●			●			●			●			●			
3.	André Moraes	●			●			●			●			●			●			
4.	Bonita Silva	●			●			●			●			●			●			Com problemas ortográficos e pontuação em geral, mas boa compreensão do texto.
5.	Beatriz F.	●			●			●			●			●			●			Boa escrita, mas falta "e".
6.	Cristiana	●			●			●			●			●			●			Boa escrita, mas ainda precisa melhorar a pontuação.
7.	Delfan	●			●			●			●			●			●			
8.	Diogo	●			●			●			●			●			●			
9.	Gaspar	●			●			●			●			●			●			
10.	Joana	●			●			●			●			●			●			Boa escrita, mas falta "e" e "o".
11.	Leandro	●			●			●			●			●			●			
12.	Leandro	●			●			●			●			●			●			Boa escrita.
13.	Márcio	●			●			●			●			●			●			
14.	Maria João	●			●			●			●			●			●			
15.	Mariana	●			●			●			●			●			●			Boa escrita.
16.	Paula	●			●			●			●			●			●			
17.	Pedro	●			●			●			●			●			●			
18.	Rita	●			●			●			●			●			●			
19.	Rita	●			●			●			●			●			●			
20.	Rui	●			●			●			●			●			●			Boa escrita, mas precisa melhorar a pontuação em geral, com alguns problemas ortográficos.
21.	Sofia	●			●			●			●			●			●			
22.	Tatiana	●			●			●			●			●			●			
23.	Tiago	●			●			●			●			●			●			Boa escrita.
24.	Vitor	●			●			●			●			●			●			

- R - Revela ●
- RP - Revela Parcialmente ●
- NR - Não Revela ●

Nota: Tem ocorrido uma troca de letras de Pedro e do Gaspar, precisa-se na prova de atenção.  
 Há também uma troca de letras de Cristiano, por exemplo, para o pai, por isso está escrito "pai", como se pode verificar.

