



PAULA  
FRASSINETTI

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

***Professores generalistas:  
um desafio para a Educação Pré-escolar e  
para o 1º Ciclo do Ensino Básico***

**Mestranda:**

Virgínia Alejandra Pérez

Fevereiro 2013



PAULA  
FRASSINETTI

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

***Professores generalistas:  
um desafio para a Educação Pré-escolar e  
para o 1º Ciclo do Ensino Básico***

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre  
em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*

**Mestranda:**

Virgínia Alejandra Pérez

**Sob orientação de:** Mestre Maria Alice Santos e Mestre  
Pedro Miguel Bastos Ferreira

Fevereiro 2013

# RESUMO

Este relatório tem como principal objetivo demonstrar a prática vivenciada no âmbito do Estágio I em Educação Pré-Escolar e, no âmbito do Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico. Com a sua elaboração é possível olhar de um modo mais aprofundado para estes contextos, compreender o modo como se desenvolvem, como são avaliados e os instrumentos que podem ser utilizados na observação do ambiente educativo em cada instituição.

Ao longo de toda a prática pedagógica no contexto de Educação Pré-escolar privilegiou-se a Metodologia de Trabalho de Projeto centrada na criança, nomeadamente nos seus conhecimentos e criatividade; por outro lado, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico foi colocado em prática o MEM (Movimento de Escola Moderna). As duas metodologias eram semelhantes pois ambas valorizam a participação das (os) crianças/alunos, sendo fulcral a intervenção das mesmas de forma ativa e constante. Esta participação é um fator importantíssimo para o sucesso da aprendizagem.

No presente relatório são enunciadas diversas temáticas relacionadas com a educação, sendo também mencionado um perfil de profissional de educação, assim como todo o trabalho desenvolvido nas duas instituições.

Neste sentido, todos os parâmetros que devem ser seguidos pelo educador e professor estão descritos neste relatório, tais como a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação que podem ser feitas sobre todo o ambiente educativo, ou seja, sobre o grupo, a turma e as atividades realizadas.

A nível metodológico são referidos diversos instrumentos de registos de observação e avaliação utilizados no decorrer de toda a prática. O estudo é de carácter qualitativo, prevalecendo a observação direta.

Assim sendo, este trabalho apresenta de forma breve a intervenção no contexto de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico em instituições distintas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia de Trabalho de Projeto, Movimento da Escola Moderna, Participação ativa, Educação Pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Observação, Planificação, Reflexão, Ensino-aprendizagem, Criança, Educador, Professor, Contexto, Comunidade Educativa.

# ABSTRACT

This report has as main objective to demonstrate the practice experienced within the Stage I in Pre-school Education and under the Stage II in the 1st Cycle of Basic Education. With its elaboration is possible to look in more depth to these contexts, to understand how they develop, how they are evaluated and instruments that can be used in environmental monitoring at each educational institution.

Throughout the pedagogical practice in the context of the Preschool Education privileged to Work Methodology Project centered on the child, particularly in their knowledge and creativity, on the other hand, in the context of the 1st Primary School was put into practice MEM (Modern School Movement). The two methods were similar for both value the participation of children / students, being pivotal to the same intervention in an active and steady. This participation is an important factor for successful learning.

In this report are set out various themes related to education, and also mentioned a profile of professional education, as well as all the work done in the two institutions.

In this sense, all the parameters that must be followed by the educator and teacher are described in this report, such as observation, planning, intervention and evaluation that can be made about the entire educational environment, ie, on the group, class and activities performed.

The tiers are referred to various instruments of observation and assessment records used throughout the entire practice. The study is qualitative in nature, whichever direct observation.

Therefore, this work presents briefly the intervention in the context of Pre-school Education and 1st cycle of basic education in different institutions.

**KEYWORDS:** Work Methodology Design, Modern School Movement, Active Participation, Preschool Education, 1st Primary School, Observation, Planning, Reflection, Learning, Child, Educator, Teacher, Context, Educational Community.

# AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa foi finalizada, tendo percorrido diversos caminhos, seguindo distintas direções. A escolha do caminho era feita por mim e durante toda a prática muitas interrogações surgiam, ir pelo caminho mais fácil seria mais cómodo. Contudo, não seria tão desafiador, vantajoso e benéfico a nível pessoal, chegando à conclusão que na vida não singramos se não arriscarmos, se não lutarmos por alcançar os nossos objetivos, tendo como principal prioridade vencer a cada dia que passa.

Vários foram os desafios encontrados e as conquistas vencidas, mas não seria possível crescer e ultrapassar todas as pedras encontradas no caminho sozinha, por isso não posso deixar de agradecer a todas pessoas que contribuíram para o meu percurso de formação.

Para tal, começarei por agradecer às pessoas que a nível académico me ajudaram a evoluir. A todos os professores que me acompanharam durante os anos de Licenciatura e Mestrado, especificamente à Mestre Alice Santos, acompanhando toda a prática em contexto de Educação Pré-escolar e à educadora cooperante Benedita Azeredo. Também um agradecimento sincero ao Mestre Pedro Ferreira, pelo acompanhamento prestado em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico e ao professor cooperante Paulo Silva.

Referindo-me ainda a pessoas que contribuíram e que me fizeram acreditar mais em mim. Agradeço de forma especial ao grupo que vivenciou momentos únicos e inesquecíveis durante todo o percurso académico. À Rafaela Silva que sempre esteve presente quando precisava, obrigada por me ajudares a ultrapassar momentos de insegurança e desânimo, por seres uma amiga sincera e insubstituível, pois a sinceridade unifica cada vez mais as pessoas. Não poderia deixar de agradecer também, à Paula Figueiro, à Elsa Soares, à Sofia Silva, à Inês Vasques, à Maria Porto e à Joana Alves, o meu muito obrigada pelas experiências vividas, pois cada uma fez-me crescer como pessoa, e como futura profissional de educação.

Por último, mas não menos importante, "*Muchas gracias*" a todos os amigos, em especial à Beatriz Mendes e à minha família. De forma especial agradeço aos meus pais, Mercedes Pérez e José Pérez, aos meus irmãos e sobrinho, Laura Pérez, Andrés Pérez, Lucía Pérez, Adrián Pérez, Gustavo Pérez e Gabriel Pérez, que me ajudaram, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar ao longo de toda a caminhada académica.

Obrigada por vencer com todos vocês!

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	12
1. A importância da educação .....	12
2. Papel do educador/professor .....	14
3. Aprendizagem cooperativa .....	17
4. Relação entre Escola e Família .....	18
5. Perspetivas Educacionais .....	19
6. Diferenciação Pedagógica .....	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	24
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO.....	29
Contexto Organizacional .....	29
Caraterização do meio, famílias e crianças/alunos.....	32
Observar/Preparar .....	35
Planear/Planificar.....	36
Agir/Intervir.....	39
Avaliação.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
BIBLIOGRAFIA .....	58

# ÍNDICE DE ANEXOS

## Anexo 1

Gráfico nº 1 - Número de crianças (Pré-Escolar)

Gráfico nº 2 - Número de alunos (1ºCEB)

Gráfico nº 3 - Número de crianças com irmãos (Pré-Escolar)

Gráfico nº 4 – Alunos de alunos com irmãos (1ºCEB)

## Anexo 2

Gráfico nº 5 - Nível de Habilitações Literárias dos Pais (Pré-Escolar)

Gráfico nº 6- Nível de Habilitações Literárias dos Pais (1ºCEB)

Gráfico nº 7 - Idade da mãe (Pré-escolar)

Gráfico nº 8 - Idade da mãe (1ºCEB)

Gráfico nº 9 - Idade os pais (Pré-escolar)

Gráfico nº 10 - Idade os pais (1ºCEB)

Gráfico nº 11 - Tempo de deslocação das crianças (Pré-escolar)

Gráfico nº 12 - Tempo de deslocação dos alunos (1ºCEB)

Anexo 3 - Registo de Incidente Crítico

Anexo 4 - Grelha de Observação do Ambiente Educativo (Pré-Escolar)

Anexo 5 - O que sabemos sobre os índios

Anexo 6 – Planificação da Tenda

Anexo 7 - Planificação dos Instrumentos

Anexo 8 - Planificação de 21/05/2012 a 24/05/2012 (Pré-Escolar)

Anexo 9 – Rede Curricular da sala dos 5 anos

Anexo 10 – Ficha de trabalho de Matemática (1ºCEB)

Anexo 11 – Atividades Lúdicas (1ºCEB)

Anexo 12 - Registo - As nossas Pesquisas (Pré-Escolar)

Anexo 13 – O que descobrimos mais (Pré-escolar)

Anexo 14 – A nossa horta (Pré-escolar)

Anexo 15– A Tenda ( Pré-escolar)

Anexo 16 – Instrumentos (Pré-escolar)

Anexo 17 – Planificações para a Aldeia dos Índios (Pré-escolar)

Anexo 18 - Jogo da Mensagem (Pré-escolar)

Anexo 19 - Jogo da Mensagem (1ºCEB)

Anexo 20 - Atividade relativa à temática “Saúde do corpo” (1ºCEB)

Anexo 21 - Contribuições dos alunos para a realização da atividade (1ºCEB)

Anexo 22 – Registo de Incidente Crítico (1ºCEB)

Anexo 23 - Diversas atividades - Motricidade fina (Pré-escolar)

Anexo 24 – Jogos (Pré-escolar)

Anexo 25 – Jogo do Dominó – Matemática (1ºCEB)

Anexo 26 – Jogo da Memória - Língua Portuguesa (1ºCEB)

Anexo 27 – O meu biopoema (1ºCEB)

Anexo 28 – Ficha de trabalho de Língua Portuguesa (1ºCEB)

Anexo 29 – Divulgação do Projeto aos Pais (Pré-escolar)

Anexo 30 – Planificação em rede do Projeto (Pré-escolar)

Anexo 31 – Avaliação da Participação das crianças no Projeto – Os meninos vermelhos (Pré-escolar)

Anexo 32 – Avaliação da Manhã Recreativa das Crianças “A tribo” (Pré-escolar)

Anexo 33 – Manhãs Recreativas (Pré-escolar)

Anexo 34 - Avaliação sobre as aprendizagens anteriores à construção da estrutura da tenda dos índios (Pré-escolar)

Anexo 35 - Avaliação da Exploração dos Instrumentos dos índios (Pré-escolar)

Anexo 36 – Grelha de Avaliação do Projeto “Os Índios” (Pré-escolar)

Anexo 37- Grelha de avaliação do trabalho autónomo dos alunos relativo aos conteúdos abordados (1ºCEB)

Anexo 38 - Trabalho autónomo dos alunos (1ºCEB)

Anexo 39 - Grelha de Avaliação do comportamento (1ºCEB)

Anexo 40 - Grelha de avaliação relativa ao trabalho de grupo (1ºCEB)

Anexo 41 - Grelha de Avaliação da Subclasse dos Nomes (1ºCEB)

Anexo 42 - Grelha da avaliação da tabuada do 6 (1ºCEB)

# INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e de Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico, integradas no Mestrado Profissionalizante, foi proposta a realização de uma intervenção nos contextos mencionados anteriormente. A intervenção em contexto de Educação Pré-escolar esteve sob a orientação da Mestre Alice Santos e, por sua vez, a intervenção em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico esteve sob a orientação do Mestre Pedro Ferreira.

Os estágios realizados tinham como principal propósito fazer com que a estagiária adquirisse diversos conhecimentos intimamente relacionados com a prática profissional de um docente generalista. Desta forma, foi possível experienciar uma prática pedagógica, desempenhando e tendo em conta o perfil de educador/professor.

A prática profissional em contexto de Educação Pré-escolar foi realizada numa instituição de carácter semi-privado localizada em Matosinhos e desenvolvida numa sala de crianças de 5 anos de idade, no ano letivo de 2011/2012. Já no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a prática realizou-se numa instituição de carácter privado localizada na Maia e desenvolvida com uma turma do 3º ano de escolaridade, tendo as crianças idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade.

Através da intervenção pretendia-se que fossem alcançados determinados objetivos, tais como perceber o modo de funcionamento da instituição e de todo o contexto educativo, de forma a respeitar os ideários e valores da mesma, colaborando de uma forma dinâmica e ativa com toda a comunidade. Também era pretendido que se aplicassem os conhecimentos, ou seja, esperava-se que a estagiária fosse capaz de articular conceitos teóricos com a prática profissionalizante. Para isso, era necessário que conseguisse utilizar diversos instrumentos, técnicas e métodos, estando estes adequados ao (à) grupo/turma e aos contextos em questão, de modo a desenvolver as aprendizagens das (os) crianças/alunos.

Outro dos objetivos definidos prendia-se com a participação da estagiária em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade.

Neste sentido, o relatório está dividido em três capítulos, devidamente articulados entre si.

Primeiramente, começar-se-á por apresentar um enquadramento teórico, tendo como base diversas perspectivas teóricas que traduzem a especificidade do contexto de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De seguida, no capítulo II, são apresentados as metodologias de investigação, o tipo de estudo, a amostra com que foi possível trabalhar e as técnicas e instrumentos que foram utilizados ao longo de toda a prática.

Posteriormente, no capítulo III, foi feita a caracterização dos diferentes contextos, onde decorreu toda a prática educativa, sendo, para isso, realizada uma descrição e análise da intervenção educativa, tendo em conta as características das famílias e das (os) crianças/alunos. Com o intuito de perceber a forma como se organizava cada instituição foi elaborada uma análise dos documentos pertencentes às mesmas, assim como outros documentos orientadores da prática.

Para finalizar, nas considerações finais, foi apresentada uma auto-avaliação e reflexão crítica sobre a profissionalização e experiência adquirida no decorrer da prática, referenciando o desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Ainda neste capítulo será apresentada uma análise comparativa e feita uma articulação entre o contexto de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como algumas questões colocadas ao profissional de dupla habilitação docente.

Para além dos pontos referidos anteriormente e como forma de fundamentar este relatório e melhorar a intervenção educativa, foram realizadas diversas pesquisas bibliográficas, de forma a responder às interrogações colocadas, às necessidades e interesses do (a) grupo/turma e da estagiária. Na sucessão deste ponto estão ainda presentes diversos anexos, complementando todo o relatório.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A importância da educação

A Educação Pré-Escolar, assim como nos refere a Lei-quadro da educação nº 5/97, é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, [...], a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário [...]”.

Por esse motivo, a educação tem grande importância, assumindo um papel privilegiado na vida das crianças/alunos. Torna-se, por isso, essencial acompanhar a evolução constante do mundo, todas as mudanças e transformações que sofre, tendo que estar constantemente a desenvolver e a adquirir competências.

Deste modo, será possível acompanhar a realidade em que vivemos, uma vez que as

*“mudanças têm exigido muito dos indivíduos: o conhecimento, a capacidade para aprender ideias e dar respostas imediatas aos desafios que surgem, o que implica a necessidade do desenvolvimento de habilidades específicas que assegurem não só a interação com a sociedade como também a oportunidade de modificá-la”* (Nicolau, 1993:112).

Esta realidade está inteiramente relacionada com a educação, pois ocorre no quotidiano através de comportamentos, atitudes, valores, opções que são realizadas, sendo necessário perspetivar a forma de responder a determinados problemas.

Tal como os indivíduos, as instituições responsáveis pela Educação Básica estão em constante alteração e adaptação aos contextos em que estão inseridas, acompanhando deste modo, a evolução existente. Estas terão que ter uma visão alargada e futurista, com o intuito de formar cidadãos competentes, capazes e interventivos na sociedade.

As instituições desempenham um papel primordial na promoção de educação dos seus discentes, formando-os de forma contínua ao longo da vida e para a vida. Todas as crianças e alunos possuem direitos, assim como nos refere a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), no Princípio VII,

*“A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.”*

Desta forma, a criança/aluno é considerada(o) como ser pertencente a toda a comunidade, tendo direito à educação e à instrução.

Relativamente à educação, não existe um único conceito, mas sim uma multiplicidade de definições que a caracterizam. Assim, podemos compreender que a educação adquire-se e constrói-se à medida que as crianças/alunos crescem, possuindo cada vez mais saberes, sendo entendida “como um fenómeno sócio-cultural, porque *Educare* é um processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialécticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente” (Gonçalves, 2006: 103).

Tanto na Educação Pré-escolar como no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, é importante proporcionar um ambiente positivo e harmonioso, que faça com que as crianças se desenvolvam a nível pessoal, sócio afetivo e cognitivo.

Educar/Ensinar vai muito mais além do que uma dimensão cognitiva, transmissiva e passiva.

A educação passiva e transmissiva vai ao encontro do que cita, Pires, sendo “o progresso das crianças [...] avaliado através da medição de resultados observáveis. O objetivo [da educação transmissiva] é corrigir todas as deficiências do comportamento até atingir a perfeição exigida para um determinado nível” (Pires, 2007:56). Deste modo, a perfeição que a autora refere, faz com que se estandardize as crianças e os alunos, tendo que atingir as mesmas aprendizagens, não tendo em conta a sua diversidade de ritmos e características individuais.

A educação é um processo de formação pessoal do indivíduo, do desenvolvimento de diversas competências cognitivas, morais e comportamentais. Assume um papel de interação, integrando vários agentes educativos, nomeadamente, a instituição, família e comunidade, tendo como principal objetivo conseguir proporcionar à criança/aluno, uma aprendizagem de qualidade.

Deste modo, os primeiros anos de vida de uma criança são de extrema importância, visto que esta tem a oportunidade de desenvolver a sua personalidade, competências cognitivas e capacidade de se relacionar com os outros e com o mundo que a rodeia, estabelecendo todo o tipo de interações. Assim, é considerada uma etapa fulcral para que a criança se integre na sociedade, como ser ativo e participativo da mesma, envolvendo-se em experiências e atividades que sejam significativas.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem não fica estagnado na idade pré-escolar, sendo que no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico os alunos continuam a adquirir cada vez mais conhecimentos.

Se assim for, conseguirão resolver problemas em variadíssimas situações da sua vida.

Em suma, tanto o educador, como o professor terão um papel fundamental no desenvolvimento da criança/aluno, propondo oportunidades “[...] decisivas para a vida actual da criança [e do aluno] para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, 1996:8).

## **2. Papel do educador/professor**

A intervenção do educador/professor no processo de ensino-aprendizagem das (os) crianças/alunos torna-se essencial, na medida em que será ele o responsável por fazer com que se desenvolvam de forma integral.

Tanto o educador como o professor devem desenvolver as competências das crianças/alunos tendo, para isso, que observar, planificar, avaliar e refletir. Estes critérios estão relacionados entre si, seguindo uma sequência lógica.

Tal como nos refere o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto “[...], o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Numa primeira fase, o educador terá que observar, planificar, organizar o ambiente educativo e promover actividades diversificadas, para que as crianças adquiram inúmeras aprendizagens, trabalhando de forma igualada as áreas de conteúdo, aplicando o conceito de interdisciplinaridade. É importante e necessário que o educador realize uma planificação de todas as actividades, conjuntamente com as crianças, pois, “planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas” (Hohmann e Weikart, 2003:249). Deve, assim, estipular os objetivos pedagógicos e as respectivas estratégias. Tal como refere o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador deve planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível”, pois diariamente surgem imprevistos tendo que ser alterada a planificação prevista.

Assim sendo, “para fazer um planeamento que, de forma eficaz, vá ao encontro das necessidades de aprendizagem individuais das crianças, deve ser criado um quadro tão completo quanto possível das atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades [da criança]” (Vasconcelos, 2004:25).

Todo o processo que o educador faz tem que ter uma intencionalidade subjacente, “[...] de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (Ministério da Educação, 1997:14).

Já o professor do 1º Ciclo, tal como refere o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº241/2001:5574).

Primeiramente, o professor terá que observar os alunos, de forma a conhecer a realidade da sua turma, verificando quais as suas necessidades para assim conseguir realizar uma planificação adequada à sua turma, pois segundo Zabalza, planificar é “[...] o conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas acções” (Zabalza, 2000:48). Assim sendo, uma atividade, para ter êxito, necessita de ser planeada ou primeiramente pensada.

A planificação é algo que deve ser feito pelo professor, sendo uma forma de organizar algo de acordo com um plano, ou seja, é uma mais-valia que todos os profissionais da educação coloquem a planificação em prática, pois, deste modo, saberão concretamente os objetivos que pretendem desenvolver.

A avaliação é bastante importante para que se consiga ter uma perspetiva e uma visão mais objetiva dos conhecimentos que as crianças/ alunos adquiriram. Por esse motivo é possível fazer uma assimilação entre os dois contextos, o de Educação Pré-escolar e o de 1º Ciclo do Ensino Básico.

No contexto de Educação Pré-escolar o educador deve fazer a avaliação das crianças de forma contínua, “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, de 30 de Agosto), de modo a entender se está a proceder corretamente, utilizando estratégias e métodos que favoreçam e acompanhem as aprendizagens das crianças.

Através das avaliações, o educador terá a oportunidade de adquirir “[...] uma série de informações que irão influenciar o planeamento” (Vasconcelos, 2004:23).

Também no contexto do 1º Ciclo esta avaliação deve ser feita por parte do professor. Tal como nos refere o Despacho Normativo nº1 de 5 de Janeiro de 2005, a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões

adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo nº1/2005:71).

O professor, assim como o educador trabalham com faixas etárias totalmente distintas, sendo a avaliação diferente. Contudo o professor faz três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa ” (Despacho Normativo nº1/2005).

A avaliação diagnóstica “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, [...]. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa” (Despacho Normativo nº1/2005:72); a avaliação formativa tem como objetivo diagnosticar as dificuldades dos alunos, de forma sistemática e contínua relativamente a todo o processo de aprendizagem. Logo, as suas funções principais recaem no “[...] feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem [...] com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (Ferreira, 2007:27) e a avaliação sumativa “[...] complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa” (Pais e Monteiro, 2002:50).

Tendo como base a avaliação, os profissionais de educação devem construir e utilizar “[...] instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004:25).

Assim, tanto o educador como o professor devem, diariamente, fazer uma prática reflexiva, pois esta conduz ao melhoramento e à construção de novos saberes levando a alterações ou reconstruções das práticas educativas, tendo em conta as necessidades e interesses de um determinado grupo e da turma.

Na perspectiva de Alarcão são definidos dois princípios base que o professor/educador deve ter em conta, para ser investigador, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”, pois, “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001:6).

Assim sendo, “A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior” (Alarcão, 2001:12).

Para se ser um bom profissional de educação é preciso ser investigador e “[...] primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001:6).

Deste modo, a reflexão é fulcral não só para o educador/professor, mas também para as crianças/alunos, pois após este momento, elas “explicam e descrevem a outras aquilo que fizeram e/ou aprenderam no decurso da actividade” (Vasconcelos, 2004:38).

Assim como os critérios anteriormente referidos, também a atitude que um professor/educador desempenham numa sala é importante. A interação e a promoção de um ambiente educativo harmonioso devem ser fatores tidos em conta pelos docentes.

Em suma, tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo, é necessário que se planifique havendo uma intencionalidade subjacente, estipulando objetivos pedagógicos, tendo em conta o contexto do grupo/turma, as motivações, o ritmo, a individualidade e os conhecimentos prévios, alargando e desenvolvendo cada vez mais as suas competências e capacidades.

É extremamente importante e necessário que o educador/professor observem para saber de que forma vai planificar, de seguida, intervir segundo a planificação, avaliar a intervenção (do educador e do grupo), e, por último, refletir sobre aspetos específicos.

Em forma de conclusão, é essencial que os profissionais de educação utilizem estratégias dinâmicas que proporcionem às (aos) crianças/alunos motivação. Desta forma, se os alunos estiverem motivados, demonstrarão interesse na execução de determinada atividade, realizando-a com sucesso, pois, tal como refere Estanqueiro “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010:11).

A motivação do (a) grupo/turma é extremamente importante e ajuda a uma boa execução das atividades a desenvolver, assim como o ambiente de sala de aula. No entanto, não prevalece apenas a motivação dos alunos, mas também a dos professores “[...] que condiciona a motivação dos alunos” (Estanqueiro, 2010:11).

### **3. Aprendizagem cooperativa**

Atualmente, a escola deve preparar as (os) crianças/alunos para que estejam aptos a tomar decisões, resolver os seus problemas e serem críticos, desenvolvendo competências e atitudes para tal.

No contexto de Educação Pré-escolar, assim como, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, é importante que exista uma aprendizagem cooperativa, sendo a entreajuda fundamental na realização das atividades, promovendo a partilha de ideias e a socialização das (os) crianças/alunos. Este tipo de aprendizagens pode ser colocado em prática em diversos contextos, utilizando variadas estratégias. Assim, as atividades podem ser realizadas em grande grupo e pequeno grupo, existindo um “tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em actividades [...]”(Hohmann e Weikart, 1997:402).

Deste modo, a forma cooperativa e colaborativa em que as crianças devem trabalhar é considerada uma estratégia de ensino baseada na interação social, apresentando-se como alternativa eficaz para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista a desenvolver aprendizagens significativas e competências a este nível.

## **4. Relação entre Escola e Família**

O profissional de Educação de Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, deve estabelecer contato e relação com os pais e Encarregados de Educação, visto que estes são os principais responsáveis pela educação das crianças e dos alunos.

Por esse motivo, os Encarregados de Educação tem o direito de conhecer todo o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, contribuindo para o mesmo.

A participação da família ajuda e enriquece todo o trabalho e as aprendizagens dos discentes, através da partilha de ideias e experiências. Tal como refere a Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, tanto no perfil do educador como no perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, é fulcral o envolvimento das famílias.

Assim, no perfil do Educador, está descrito que este “Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Decreto-Lei nº241/2001:5573). O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico “Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei nº241/2001:5574).

Desta forma, tanto a família como a escola são pilares fundamentais para todo o processo educativo da criança e do aluno, devendo estar constantemente ligadas, em harmonia, completando-se mutuamente e trabalhando para o mesmo fim.

## 5. Perspetivas Educacionais

Para que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver e adquirir uma panóplia de conhecimentos e competências, é necessário que se coloquem em prática diversos modelos, metodologias e pedagogias.

Durante a intervenção educativa no contexto de Educação Pré-escolar, foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projecto baseada na autonomia e na participação das crianças de forma ativa, existindo a “contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projeto [...]” (Ministério de educação, 1998:96).

A Metodologia de Trabalho de Projeto auxilia na dinamização de processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta caracteriza-se, em grande parte, por proporcionar e colocar em prática a aprendizagem ativa. Através desta aprendizagem, é dada voz às crianças, que são intervenientes e construtoras da sua própria aprendizagem.

O trabalho de projeto “enquanto abordagem à educação de infância refere-se em termos gerais a uma forma de ensinar e aprender, mais do que um conjunto específico de técnicas pedagógicas [...]” (Katz e Chard, 2009:4). A realização de um projeto pressupõe a exploração de um determinado problema, podendo prolongar-se “ao longo de dois, três dias ou vastas semanas” (Ministério da Educação, 1998:139), dependendo da idade das crianças e da natureza do que as crianças quiserem descobrir.

Desta forma, a presente metodologia visa um trabalho orientado para a resolução de situações quotidianas concretas, fazendo com que as crianças mobilizem saberes de forma a conseguir dar resposta a momentos problemáticos, fazendo com que adquiram competências e desenvolvam capacidades, ao nível do saber-agir e na utilização de estratégias para a resolução de problemas.

Na perspetiva de Leite, *et al.* (2001:131), a metodologia de trabalho de projecto é uma

*“metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.”*

Para que o educador consiga colocar esta metodologia em prática tem que ter em conta as quatro fases que o compõem, definidos pelo Ministério da Educação (1998), tais como, Definição do problema, Planificação e Lançamento do Trabalho, Execução e Avaliação/Divulgação.

Numa primeira fase, Definição do problema, as crianças fazem perguntas e questionam. O projeto pode ser iniciado de variadíssimas formas, através de um objeto, do conto de uma história, uma situação-problema, entre outros. Ainda nesta fase, as crianças partilham os seus saberes (saberes prévios) sobre o tema ou assunto em investigação. Todas as questões e saberes das crianças podem ser colocados e registados em “teia” ou numa “rede”, sendo uma forma de planificar e estruturar todo o conhecimento. O papel do educador nesta primeira fase é crucial, pois tem que intervir de forma a manter as crianças motivadas, despertando e captando os seus interesses para o tema em “estudo”.

Numa segunda fase, Planificação e Lançamento do Trabalho, as crianças podem continuar a “desenhar” as teias, sendo uma forma de continuidade com a primeira fase. Contudo, é essencial começar a estipular a forma como se vão desenrolar determinadas atividades, como vão ser feitas e com que material. Neste momento são divididas tarefas, organizadas e estruturadas as ideias e registos.

Numa terceira fase, Execução, as crianças já começam a fazer as suas pesquisas de forma concreta, podendo utilizar diversas fontes. Após a realização das pesquisas, faz-se a seleção de toda a informação partindo, posteriormente, para a execução das atividades, tendo sempre em conta as ideias, opiniões e interesses das crianças.

Numa quarta e última fase, Avaliação/Divulgação, as crianças passam à divulgação de todo o seu trabalho, podendo esta ser realizada de diversas formas, tendo as crianças a capacidade de sintetizar tudo o que foi aprendido. Assim, pode ser construído pelo grupo uma maquete, uma apresentação de peça de teatro, uma realização de um jornal, livros, álbuns, entre outros. No final do projeto deve ser feita a avaliação do mesmo, como forma de conclusão e reflexão, para que se tome consciência do que correu bem e o que correu mal, o que gostaram mais e menos, podendo constatar a qualidade das atividades efetuadas usufruindo de uma visão alargada de todo o projeto.

Para que o projeto tenha sucesso e seja enriquecedor, o educador deve seguir a respetiva ordem das fases, tendo um papel primordial, pois deverá “[...] contribuir para a autonomia das crianças e do grupo. Facilitar essa autonomia [que] supõe que as crianças se apropriem do processo e, de certa forma, aprendam a projectar.” (Ministério da Educação, 1998:105).

Em suma, a Metodologia de Trabalho de Projecto tem de ser vista como “[...] o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Ministério da Educação, 1998:125).

Esta metodologia está inteiramente relacionada com a aprendizagem ativa, pois faz com que a criança seja construtora do seu próprio conhecimento, em vez de aprender algo apenas transmitido. Pois,

*“as experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias. (...) o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas antes apoiá-lo”* (Brickman e Taylor, 1996:4).

Sublinhamos a ideia de que a criança aprende fazendo, experimentando, construindo a sua realidade, através da sua própria aprendizagem.

Nesta metodologia a grande vantagem é que as crianças têm a oportunidade de desenvolver atividades de interdisciplinaridade, estando presente todas as áreas e domínios de conteúdo.

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, não se enfatizava um modelo de intervenção único mas sim “a articulação de vários modelos educacionais que pressupõem uma resposta educativa que conduz o aluno à aquisição das competências” (Projeto Educativo:28).

Contudo, ao longo de toda a prática e segundo o que está referido no Projeto Educativo da instituição, considera-se que o modelo aplicado ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico é o Movimento de Escola Moderna (MEM).

Este modelo pedagógico tem como base as necessidades dos alunos como forma de promover as atividades, rejeitando a pedagogia tradicional.

Entende-se através deste modelo que não é possível aprender ignorando os saberes prévios que os alunos possuem, mas sim, integrando-os e promovendo novos saberes. Pois, o MEM é “a acção pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação de trocas sistemáticas entre alunos” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2007: 125)

Desta forma, o professor tem que ter em conta os saberes anteriores dos alunos para que não haja uma repetição de conhecimentos, dando prioridade ao ensino espontâneo, ocasional e a situações quotidianas.

O profissional de educação tem que ser responsável por promover um ambiente de aprendizagem, substituindo de alguma forma as aulas formais por atividades lúdicas, proporcionando igualmente aprendizagens. Para isso, é necessário realizar uma gestão flexível dos espaços da sala de aula, dos tempos de aprendizagem e dos recursos educativos utilizados, tendo sempre em conta a autonomia dos alunos.

Assim, é possível afirmar que o modelo da Escola Moderna considera a escola como um espaço de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2007: 127).

A metodologia de trabalho de Projeto e o movimento de Escola Moderna são similares na medida em que ambos valorizam a criança/aluno como ser ativo e interventivo na construção da sua própria aprendizagem. Os dois modelos remetem para a importância do conhecimento prévio das crianças/alunos para a aprendizagem de novos conceitos, sendo uma forma de adquirir novos conhecimentos.

Deste modo, o docente é um “[...] mediador pedagógico que sustenta a sua prática educativa nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança” (Oliveira-Formosinho, 2002:17).

## **6. Diferenciação Pedagógica**

Tendo como base os aspetos enunciados relativos aos modelos anteriormente descritos, é essencial integrar e colocar em prática uma pedagogia diferenciada.

Quando o educador/professor tem diante dele uma turma ou um grupo, deve perceber as diversas características existentes em cada criança/aluno, pois como refere Estanqueiro, “todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro,2010:12), mas cada aluno possui características próprias e únicas, “[...] tem a sua personalidade e particularidades que o diferenciam dos outros colegas” (Machado, 2011:57), uma vez que todos nós entendemos os outros de forma diferenciada, as vivências, a forma de agir, a educação que recebemos é diversificada, e é o que nos torna seres únicos.

Para tal, é necessário que o educador/professor respeite o ritmo de trabalho de todos os alunos, não os estandardizando, querendo que atinjam todos o mesmo ritmo na execução de determinadas atividades. Este respeito deve ser tido em conta na prática diária dos profissionais de educação, agindo de uma forma mais adequada tendo em conta a diversidade e as diferenças de cada criança/aluno. Esta é uma boa estratégia para que os docentes atendam às diferenças de cada um, tendo como principal objetivo dar resposta às necessidades de todas as (os) crianças/alunos.

O profissional de educação que coloca em prática o conceito de diferenciação pedagógica tem que fazer uma “gestão da heterogeneidade dentro de um grupo e para esse mesmo grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na acção, no trabalho da turma como um grupo em actividades que possibilitem aos alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objectivos diferentes” (Sanchez, 2001:72).

Neste seguimento, a Escola é considerada um meio de desenvolvimento das (os) crianças/alunos, tendo também que assumir uma postura e um papel de diferenciação, possibilitando recursos para o trabalho de uma pedagogia diferenciada. É essencial que a escola forneça materiais que proporcionem e desenvolvam a capacidade de raciocínio, levando à resolução de diversas situações problemáticas do seu quotidiano.

Para que haja uma boa conciliação entre os recursos e as atividades propostas, é preciso que o educador/professor planifique as atividades tendo em conta a singularidade e as características individuais de cada criança/aluno. Estas atividades podem ser feitas através da utilização de diferentes estratégias dinâmicas, pois, “a diversidade de actividades poderá dar oportunidade a todos de utilizarem as vias para si mais sensíveis” (Sanches, 2001:72).

Deste modo, o educador/professor deve observar, avaliar e planificar, possuindo um conhecimento mais alargado relativo às especificidades de cada criança/aluno. Contudo, para conhecer a especificidade de uma criança/aluno é necessário conhecer o contexto familiar onde está inserida (o). É extremamente importante que o educador/professor seja criativo e inovador na apresentação das diversas estratégias, tendo que seleccionar métodos e estratégias de modo a conseguir proporcionar ao grupo/turma aprendizagens significativas.

Tal como no trabalho de projeto, também no Movimento de Escola Moderna, se pode realizar uma pedagogia diferenciada.

Neste tipo de modelos, existe uma constante interação entre as crianças/alunos, sendo possível aproveitar as capacidades, experiências e saberes de todos as crianças/alunos de forma individualizada.

Porém, esta pedagogia diferenciada só é possível se o educador/professor realizar uma avaliação sistemática e contínua.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

No que concerne à investigação educativa e tendo em conta a intervenção no contexto em Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi utilizada uma metodologia qualitativa, sendo fundamental recorrer a um método de análise intensiva. Através deste método, foi possível conhecer a realidade dos dois contextos de uma forma mais aprofundada, assumindo um carácter indutivo e descritivo, uma vez que “[...] Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]” (Bogdan & Biklen 1994:47).

Deste modo a prática nos diversos contextos baseou-se na investigação-ação devem ser adotadas metodologias que consigam dar resposta a interrogações diárias, sendo considerado um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Máximo,2008:18).

Considera-se extremamente importante que o educador/professor reflita sobre toda a sua prática. Essa reflexão leva a que consigam saber os seus pontos fortes e fracos, podendo atuar para os melhorar e/ou reforçar. Assim, devem realizar-se investigações constantes, colocando em prática o conceito de educador/professor-investigador, pois só assim se consegue dar resposta às diversas problemáticas que surgem no quotidiano.

Por esse motivo, no contexto de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, deve-se ter em conta diversos conceitos-chave importantes, tais como, “prática”, “ação”, “investigação” e “reflexão”. O educador/professor deve colocar todos os conceitos em prática, tendo como principal objetivo o melhoramento de todo o contexto educativo dos discentes e a sua própria prática. Deste modo, se assim o fizer e através de investigações, conseguirá obter as respostas necessárias para resolver qualquer tipo de situação que possa surgir em sala de aula.

As pesquisas ou métodos científicos, normalmente, são definidos pelo seu carácter quantitativo, qualitativo ou, por vezes, por fazer uma junção de ambos, tendo em conta o tipo de estudo e de dados que se pretende recolher. Neste caso, tanto o educador como o professor, ao utilizar este tipo de metodologias, têm como meta adquirir resultados/dados, tendo um determinado propósito.

Tal como refere Bogdan e Biklen (1994:67), estas metodologias têm como papel primordial “o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre

determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. Assim sendo, os docentes podem sempre recorrer às metodologias, fazendo descrições de diversas situações diárias, fazendo uma análise pormenorizada das mesmas de forma a compreendê-las e melhorá-las.

Desta forma, este trabalho representa um tipo de estudo de natureza qualitativa, assumindo características de investigação-ação, partindo do contexto Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a sua diversidade e as suas especificidades, uma vez que o “contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem”, pois a “observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo, 2008:87). Para tal, considera-se essencial que os docentes pesquisem diversas fontes de informação adquirindo informações relevante, tendo sempre em conta o desenvolvimento harmonioso das crianças.

No contexto Pré-escolar, o contacto com a realidade foi vivenciado numa sala de cinco anos, sendo a amostra composta por uma educadora cooperante, uma auxiliar de educação e por um grupo de treze crianças, dez do género feminino e três do género masculino.

Já no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a intervenção foi realizada com alunos do 3º ano de escolaridade, tendo como amostra o professor cooperante e uma turma composta por 25 alunos, 13 do género feminino e 12 do género masculino.

Para se conseguir adquirir a informação necessária, existem diversos métodos e técnicas que podem ser utilizados num trabalho de investigação. Contudo, “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos” (Quivy e Campenhoudt, 1998:157). A escolha da técnica ou instrumento depende do tipo de respostas que se pretende obter ao longo da investigação, pois a escolha da técnica de pesquisa depende inteiramente dos dados que se deseja recolher, já que “existem diferentes tipos de observação em função quer do objecto que se pretende observar, quer do marco de referência teórica que se adopte” (Oliveira-Formosinho, 2002:167).

Deste modo, é essencial adotar a melhor técnica, estabelecendo critérios e tendo a capacidade de refletir, analisar e tomar decisões, uma vez que, “a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados devem inscrever-se no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 1998:184).

Como forma de dar resposta a diversas questões, foi efetuada uma observação participante, de maneira a adquirir o maior número de informação relativa a cada nível de ensino.

Em primeiro lugar, foi necessário obter informações sobre o grupo/turma e os contextos; para isso, tornou-se fundamental efetuar a análise de documentos da instituição, nomeadamente o Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Curricular de Grupo/Turma e as Fichas de anamnese do grupo e da turma. Este seria um elemento que facilitaria a intervenção e a adequação da mesma em momentos concretos.

Através da análise das fichas de anamnese constatou-se e percebeu-se o ambiente socio-económico e cultural dos diferentes alunos que constituíam as nossas amostras. Devido à complexidade das características destes contextos, foram definidos objetivos e parâmetros que se pretendiam observar.

Assim, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, com a finalidade de descrever e interpretar a realidade que fosse sendo encontrada em diversas situações.

Após a reflexão cuidada sobre todas as técnicas e instrumentos que podiam ser utilizados, procedeu-se à recolha de dados, que consistiu, basicamente, na observação direta e indireta.

Segundo Peretz, a observação direta “consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas actividades [...] sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador” (Peretz, 2000:69).

Esta observação tem como variante a observação participante, sendo que a mesma “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy e Campenhoudt, 1998:197).

A observação é um dos aspetos que se torna primordial na prática de um profissional de educação, na medida em que, tal como nos refere Afonso (2005), é considerada “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (2005:91), permitindo “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo, 2008:87).

No decorrer de toda a prática, tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram construídos diversos instrumentos de observação, havendo

instrumentos utilizados nos dois contextos, pois, “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, preciosos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Oliveira-Formosinho, 2002:168).

Ainda e relativamente à observação, esta torna-se “(...) útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2002:180).

Na valência da Educação Pré-escolar foram realizados diversos instrumentos de investigação, nomeadamente, um caderno de registo, um portfólio reflexivo e um portfólio de criança. Já no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, não foram utilizados os instrumentos mencionados anteriormente.

No que diz respeito ao Caderno de Registos, este era composto por diversos documentos alusivos a todo o contexto, havendo uma recolha de informações frequente e sendo feitas planificações, avaliações e diversos tipos de registos de observação e avaliação, entre eles, registos de incidente crítico, registos contínuos, listas de verificação, grelhas de observação, grelhas de avaliação, e fotografias.

Relativamente ao portfólio reflexivo, este continha reflexões semanais sobre aspetos que se consideravam oportunos refletir, tendo como objetivo transformar ou melhorar a realidade observada.

Por fim, o outro portfólio foi elaborado com uma criança do grupo, tendo como objetivo a apresentação do desenvolvimento infantil nos diferentes domínios e áreas de conteúdo. A realização deste portfólio é importante, pois possibilita ao educador “compreender como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (Máximo, 2008:92).

Na realização dos registos de incidente crítico e contínuo, foram registados diversos momentos, nomeadamente de explicitação de conceitos pouco utilizados por parte das crianças nesta idade, aprendizagens significativas, interação, conflitos entre as crianças, entre outros, pois “os registos de incidentes críticos consistem numa forma de descrever comportamentos pouco habituais.” (Ministério da Educação, 1994:B12).

Já o registo contínuo tem um carácter mais descritivo, tendo sido utilizado para registar um comportamento de uma duração relativamente extensa.

As listas de verificação foram um tipo de registo ao qual também se recorreu, pois pretendia-se “registar comportamentos individuais ou de grupos e o seu preenchimento é simples, bastando, na sua maior parte dos casos, assinalar o termo correspondente (sim/não). [Constituindo] o instrumento mais objectivo a nível da observação [...]” (Ministério da Educação, 1994:B5).

As grelhas de observação e avaliação tinham como finalidade observar a continuidade e frequência de determinados comportamentos. Toda a recolha de informação foi efetuada de forma espontânea, tendo sempre em atenção uma manifestação importante de um comportamento ou atitude, a qual teria de ser registada de imediato.

A fotografia foi o registo mais utilizado ao longo de toda a prática no contexto Pré-escolar, pois era uma forma de “gravar” todas as atividades que eram realizadas pelas crianças. O filme foi também utilizado como suporte para conseguir fazer diversas avaliações, como por exemplo as das manhãs recreativas realizadas para toda a comunidade escolar.

Todavia, no decorrer do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, a fotografia não foi um meio muito usado, devido à dificuldade de conciliar a tarefa de leccionar com a de fotografar.

Para avaliar as aprendizagens e evoluções das crianças/alunos foram utilizados como instrumentos diversas grelhas de observação e de avaliação. Relativamente às aprendizagens que o grupo adquiriu através do projeto, foi realizada uma grelha de avaliação, sendo nela registados, ao longo de toda a prática, contributos importantes e relevantes para o mesmo.

A utilização de todos estes instrumentos de recolha de dados serviu para aperfeiçoar, melhorar e completar a prática, sendo indispensável à mesma. Todos os dados foram recolhidos, tendo sempre como principal objetivo incluir o mínimo de inferências possíveis.

Em suma, é extremamente importante para todo o profissional de educação articular a teoria com a prática, pois “permite não só a produção de conhecimento útil ao grupo, mas também o aumento de poder, através da dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar” (Máximo, 2008:66).

# CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

## Contexto Organizacional

A realização do estágio de Educação Pré-escolar decorreu numa sala dos 5 anos de idade, num Jardim de Infância pertencente ao concelho de Matosinhos.

A instituição era de carácter semi-privado, possuindo apoio socio-educativo, sendo denominada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social Sem Fins Lucrativos (IPSS). O Jardim de Infância integrava diversas valências, nomeadamente, Creche (crianças dos 4 meses aos 2 anos), Jardim-de-Infância (crianças dos 3 anos aos 5 anos) e por último, o ATL (crianças dos 6 anos aos 12 anos). Existem 4 salas na valência de Creche, 5 salas na valência de Jardim-de-Infância e 1 sala do ATL.

Pelo contrário, a instituição onde decorreu o estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, é de carácter privado, situada no concelho da Maia. É uma instituição frequentada por discentes provenientes a um nível socioeconómico médio/alto.

A instituição surgiu no ano de 2001, tendo atualmente três polos servindo valências diversificadas, integrando o dobro dos níveis de ensino, da instituição de Educação Pré-escolar, tais como, a Creche, a Educação Pré-escolar, o 1º CEB, o 2º CEB, o 3º CEB e o Ensino Secundário.

O horário de funcionamento das duas instituições era similar, sendo que a abertura da instituição do contexto Pré-escolar era das 07.30h até às 18.30h, enquanto a instituição do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionava das 8h00 às 19h00, de Segunda a Sexta-feira, sendo das 17h00 às 19h00 o prolongamento.

Para um conhecimento mais amplo e aprofundado de todo o contexto das Instituições onde decorreram os estágios profissionalizantes, foram previamente consultados diversos documentos, nomeadamente, Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Grupo/Turma e fichas de anamnese. Esta documentação contribuía para o funcionamento e desenvolvimento das instituições, bem como para a sua organização.

Uma vez analisado o PE de cada instituição, constatou-se, tal como nos refere o decreto-lei 75/2008, que se trata de um “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três

anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa.” (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril). Assim, a instituição do contexto Pré-escolar está de acordo com a ideia apresentada no decreto-lei mencionado anteriormente, descrevendo o PE como “um instrumento de planificação que procura contribuir para que a instituição escolar atinja, com eficácia, os objetivos a que se propôs enquanto organização.”

Para que o funcionamento, gestão e organização das instituições seja adequado é necessário realçar a importância da existência de recursos humanos bem como dos materiais. De modo a enunciar os recursos essenciais das escolas existe o organigrama, representado de forma esquematizada os órgãos constituintes do Jardim de Infância e da Escola.

Para além do Projeto Educativo, as instituições dispunham do Plano anual de atividades, que consistia num “instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1994: 27).

Como forma de sustentar e para concretizar as atividades dos estabelecimentos de ensino, eram mantidas parcerias com diversas entidades. No caso da instituição de educação Pré-escolar, existia parceria com a autarquia, com o clube de Proteção Civil e com diversas empresas e outros organismos. A instituição privada estabelecia parceria com o Instituto Superior da Maia, a Escola Superior de Educação do Porto, a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, a Universidade Católica do Porto e o Centro de Emprego, o que faz com que a comunidade da instituição escolar se identifique “amplamente com um clima de cultura de escola que conduz a uma liberdade de grupo/individual, manifestando-se esta de uma forma amigável, de confiança, transparência e credibilidade” (Projeto Educativo, 2009/2012:22).

No contexto escolar, o ambiente educativo é extremamente importante, pois pode ser promotor de múltiplas aprendizagens, por parte das crianças/alunos. Assim, o educador/professor deve proporcionar um ambiente positivo e harmonioso, que faça com que o grupo/turma se desenvolva a nível pessoal, sócio-afetivo e cognitivo.

Relativamente aos modelos pedagógicos utilizados pelas equipas pedagógicas das instituições, existem semelhanças ao nível da Educação Pré-escolar. Ambas as instituições, adotam a Metodologia de Trabalho de Projeto para trabalhar com as crianças. Já no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a instituição privada, utiliza o Movimento da Escola Moderna, que está relacionado com

*“valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde, em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação o aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes, acelerando, revigorando e reflectindo sobre os seus próprios conhecimentos”* (Projeto Educativo, 2009/2012:30).

A instituição de 1º Ciclo elaborava diversas atividades, sendo de bastante importância as questões que dizem respeito ao serviço de saúde, estando relacionado com um plano de educação nutricional que tinha como principal finalidade, “proporcionar uma melhor qualidade de vida partindo da promoção da saúde e da aquisição de hábitos alimentares saudáveis” (Projeto Educativo, 2009/2012:16).

Neste sentido, foi possível assistir a uma atividade relacionada com a saúde, denominada de “semana da saúde”, sendo realizada a partir do dia 05 a 09 de Novembro de 2012. Nesta atividade os alunos entravam em contato com profissionais da saúde nutricional, tendo a oportunidades de fazer um controle de peso e de altura. Para além deste, os alunos também preenchiam semanalmente uma folha (pintando os círculos de diversas cores), as cores variavam consoante o lanche do dia, existindo a cor amarela, vermelha e verde (sendo considerado a cor verde como lanche saudável e vermelha como lanche não saudável).

Existia ainda o Serviço de Educação que visava um acompanhamento especificado e personalizado dos alunos com mais dificuldades nas aprendizagens formais. Para isso, há um trabalho de parceria entre a escola e a família, havendo uma envolvimento e preocupação acrescida na educação do discente. Todo este trabalho conta com a colaboração do professor titular (na sala de aula) e com o acompanhamento de professores de enriquecimento curricular (na sala de estudo).

Como forma de conclusão, importa referir que a grande diferença encontrada entre ambas as instituições, foi o fato de uma ser um estabelecimento de carácter privado e outra denominada de IPSS.

Por esse motivo, a planificação e organização das escolas era distinta, contudo ambas valorizavam a criança e o aluno como ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, o envolvimento parental e as diversas interações entre criança-criança/aluno-aluno, educador-criança/professor-aluno. Estes eram fatores que ambas as escolas consideravam fundamentais para o bom desenvolvimento das crianças e alunos.

## **Caraterização do meio, famílias e crianças/alunos**

Caraterizada a Instituição, importa ainda conhecer o grupo ou a turma, onde foram realizados os estágios profissionalizantes. Na realidade, interessa conhecer o grupo com que se vai trabalhar, pois desse modo conseguiremos planificar e adotar as melhores estratégias de ensino, tendo em conta as caraterísticas e as necessidades de cada criança/aluno.

No contexto de Educação Pré-escolar, o estágio decorreu numa instituição, localizada no Concelho de Matosinhos, pertencente ao distrito do Porto. O Concelho está ligado ao mar, tendo como referência o porto de Leixões.

A caraterização do grupo foi realizada através da observação direta de forma sistemática, registos de avaliação e também por diálogos com a educadora. Este pertencia à sala dos 5 anos, que era constituído por 13 crianças, 3 do género masculino e 10 do género feminino. Dessas 13 crianças, duas delas tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Anexo 1). Uma das crianças com NEE não comunicava, sendo este um fator que dificultava a forma de integração da mesma nas atividades que eram realizadas. A maioria das crianças vivia no concelho de Matosinhos e eram provenientes de um meio socioeconómico médio.

Relativamente à caracterização do meio familiar (Anexo 2), mais especificamente à escolaridade dos pais, 7 são Licenciados, 4 têm o 12º ano, 2 têm o 11º ano, 3 têm o 9º ano, 3 têm o 6º ano e 5 têm o 1º ciclo, o que nos leva a concluir que, relativamente às habilitações literárias dos pais, existe uma grande heterogeneidade.

A instituição onde foi realizado o estágio profissionalizante de 1º Ciclo do Ensino Básico, situa-se no Concelho da Maia e pertence ao distrito do Porto. Esta cidade portuguesa pertence à região Norte de Portugal, fazendo parte da Área Metropolitana do Porto.

A turma com que foi possível trabalhar, pertencia ao 3º ano de escolaridade e era constituída por 25 alunos na sua totalidade, 12 do género masculino e 13 do género feminino (Anexo 1). A maioria dos alunos vive no concelho da Maia e é proveniente de um meio socioeconómico médio/alto.

Relativamente à caracterização do meio familiar (Anexo 2), concretamente ao nível da escolaridade dos pais, pode-se constatar que relativamente às suas habilitações literárias existe uma grande homogeneidade, pois na sua totalidade são licenciados.

As crianças nas diversas faixas etárias desenvolvem a sua aprendizagem segundo diversos níveis de desenvolvimento. Tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo

existiam semelhanças e diferenças ao nível dos distintos desenvolvimentos, não as levando a cabo “[...] de uma forma descontextualizada, isto é, [a criança], não amadurece no vazio contando somente com as suas características genéticas; ao contrário, o papel que o meio social desempenha também é importante” (Corpas, *et al.* 1996:7).

De acordo com o Plano Curricular do Grupo (PCG), no que diz respeito ao nível de desenvolvimento cognitivo, as crianças na sua maioria, estavam no mesmo patamar, conseguindo acompanhar as atividades conforme o previsto. Contudo, existiam crianças com mais dificuldade do que outras. O grupo demonstrava interesse e gosto por atividades relacionadas com a matemática, sendo capazes de classificar e ordenar objetos de acordo com “[...] diversos critérios (textura, cor, forma), consolidar ordenações de uma série de elementos, inclusive de características similares, assim como desenvolver seriações, isto é, construir sequências nas quais os elementos variem os seus atributos” (5 aos 6 anos) (Corpas, *et al.* 1997:141). Ainda conseguiam estabelecer relações entre diversas temáticas que estivessem a ser trabalhadas, formulando também várias hipóteses e sendo capazes de dar respostas às suas hipóteses, estando a colocar em prática o conceito de interdisciplinaridade.

A turma apresenta, ao nível do desenvolvimento cognitivo, características semelhantes à do grupo, havendo igualmente uma homogeneidade, efetuando as atividades propostas com sucesso. Os alunos relacionavam diversos conceitos, tendo em conta temáticas abordadas anteriormente, estando novamente presente o conceito de interdisciplinaridade, assim, “[...] a representação da realidade torna-se cada vez mais complexa, podendo criar já um estilo próprio quanto à interpretação [...]”(Corpas, *et al.* 1997:141)

No que diz respeito ao desenvolvimento sócio-afetivo, as crianças gostam de assumir responsabilidades, o que é possível verificar diariamente pois todos os dias existe uma criança responsável na sala, tendo a responsabilidade de delegar determinadas tarefas, marcar o dia, o tempo e realizar outras atividades em conjunto com o grupo. As crianças revelam autonomia, capacidade e iniciativa própria, assim como, capacidade de análise e espírito crítico.

Ao nível do desenvolvimento sócio-afetivo, a turma assume uma postura semelhante à do grupo, estabelecendo uma boa capacidade de relacionamento interpessoal, pois, “aos oito anos inicia-se a cooperação entre iguais [...]”(Corpas, *et al.* 1996:9). Desta forma, os alunos eram responsáveis por realizar determinadas atividades (individualmente, em pares e em grande grupo). Demonstravam autonomia,

apresentando todas as semanas o trabalho autónomo, relativo às temáticas em estudo. A turma era bastante dinâmica e necessitava de constantes estímulos para se sentir motivada para a aprendizagem, pois “as relações mútuas entre crianças são em si mesmas potenciadoras para a aprendizagem de muitas destrezas sociais” (Corpas, *et al.* 1996:86).

Relativamente ao desenvolvimento físico-motor, as crianças dominam bem o seu corpo e sentem prazer em realizar atividades motoras. A maior parte das crianças já era capaz de saltar ao pé-coxinho, apesar de ainda não conseguir equilibrar-se muito bem. Algumas crianças apresentavam dificuldades relativas à lateralidade, não conseguindo diferenciar a mão direita da mão esquerda. Contudo, na sua generalidade, o grupo, a nível motor, está bem desenvolvido, conseguindo coordenar diversos movimentos em simultâneo. Já a nível motor, a turma do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentava características distintas, a coordenação motora está bastante desenvolvida, sendo capazes de saltar ao pé-coxinho sem dificuldade. De uma forma genérica, a lateralidade estava bem definida, pois até aos 7 anos “o esquema corporal integra-se e consolida-se a lateralidade” (Corpas, *et al.* 1997:69).

Por fim, tanto o grupo como a turma, demonstravam interesse e gosto pela execução de diversas atividades de forma dinâmicas, como por exemplo, a realização de jogos. Assim, os docentes têm um papel primordial na promoção da atividade física, pois “para o bom desenvolvimento harmonioso da criança, é essencial que esta se mantenha integrada no seu meio e esteja em contacto com os avanços surgidos na nossa sociedade” (Corpas, Surís *et al.* 1997:5)

Em relação ao desenvolvimento artístico, todo o grupo desenhava bem, a sua motricidade fina estava bem definida, as crianças representavam a figura humana corretamente. A turma, a este nível, estava igualmente bem desenvolvida e como forma de aperfeiçoar o desenho, os alunos tinham um diário gráfico.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, as crianças eram capazes de expressar sentimentos, ideias, emoções e relatar acontecimentos a nível oral. Conseguiam relacionar diversas palavras, identificar o número de sílabas das palavras e agrupá-las segundo o seu número, identificavam as semelhanças e diferenças das mesmas, copiavam e inventavam novas palavras. Relativamente à orientação da escrita, as crianças sabiam que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. A maioria das crianças sabe escrever o seu nome em manuscrito, distinguindo as duas formas de escrita.

No que diz respeito à linguagem oral e escrita, os alunos expressavam-se com um discurso corrente e fluente. A escrita dos alunos na sua maioria era correta, contudo, ainda cometiam alguns erros ortográficos relacionados com o fonema de determinadas letras. Os alunos nesta faixa etária já desenvolviam de forma correta a orientação da escrita.

Deste modo, “O domínio da linguagem decorre paralelamente ao desenvolvimento psicológico da criança [sendo] um pilar muito importante nas suas relações com as demais crianças e com os adultos” (Corpas, *et al.* 1997:63). É possível verificar que o desenvolvimento da linguagem é um fator que facilita também a integração da criança na sociedade.

Em suma, tanto o grupo como a turma demonstravam interesse e prazer na realização de atividades lúdicas e diversificadas.

## **Intervenção da Prática Pedagógica**

### **Observar/Preparar**

Como forma de intervenção nos dois contextos, Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tornou-se importante conhecer o ambiente educativo (a forma como estava organizado) e as características de todo o grupo e turma.

O momento da observação demonstrou, deste modo, ter uma relevância bem significativa, sendo necessário para fundamentar a intervenção pedagógica que foi delineada. Desta forma, partiu-se para a recolha de evidências, as interações entre adulto-criança e criança-criança, sendo assumida uma atitude de observação direta (Anexo 3), mais concretamente de observador/participante.

*Com toda a observação feita, foi possível constatar que existem áreas que estão pouco visíveis às crianças, nomeadamente, a área da biblioteca e a área da casinha. Em relação à área da biblioteca, considero que podia estar mais apetrechada, tendo mais livros, sendo que alguns poderiam ser construídos pelas próprias crianças. No que diz respeito à área da casinha, esta é uma das áreas mais escondidas da sala, pois tem uma parede que a divide das restantes áreas, sendo, a meu ver, uma desvantagem (Portfólio reflexivo, 16/02/2012).*

Este processo de observação foi fundamental para a adaptação da estagiária nos contextos referidos anteriormente, sendo também possível constatar semelhanças e diferenças entre os mesmos.

Através da “recolha de informação sobre o modo como [as crianças] vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem” (Ministério da Educação,1994:B4), verificou-se que algumas das áreas eram menos frequentadas do que outras, sendo, por isso, necessário intervir na dinamização das mesmas.

Neste sentido, foi elaborada uma reflexão/ avaliação relativa à organização do ambiente educativo do grupo, tendo, como intenção, o seu enriquecimento (Anexo 4). Com efeito, tal como nos refere o Ministério da Educação, a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação,1997:38).

Paralelamente, também no contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico e através da observação, foi possível verificar que a organização da sala difere do contexto anterior. Na sala do 3º ano, não existiam áreas distintas e os alunos sentavam-se em carteiras, podendo variar a disposição da sala.

Ao longo de toda a prática, ocorreram vários diálogos com toda a equipa pedagógica do contexto Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo com a educadora e o professor cooperantes, de modo a obter mais informações relativas ao grupo e à turma.

Como forma de conhecer cada criança/aluno, foram criadas diferentes situações de observação individualizada, que foram sucedendo espontaneamente, uma vez que as crianças/alunos procuravam os adultos para expor os seus problemas, partilhando informações. No que diz respeito especificamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos recorriam aos adultos, expondo dificuldades suscitadas por determinado conteúdo.

Tanto na Educação Pré-escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico foram elaborados diversos instrumentos de observação, sendo descritos e mencionados de uma forma minuciosa no capítulo anterior.

## **Planear/Planificar**

O conceito de planear está associado ao contexto Pré-escolar e o planificar ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, em ambos os contextos são realizadas

planificações que variam segundo os conteúdos, sendo estipulados determinados objetivos para cada planificação.

A planificação deve ser feita pelo educador/professor de duas formas: autónoma e conjuntamente e sempre que possível com a participação das crianças/alunos. O educador/professor deve fazer uma planificação não só das atividades, mas também do contexto educativo em que se insere, de forma a proporcionar um ambiente estimulante e desafiador, partindo dos conhecimentos obtidos por meio da observação. Deve referir igualmente quais as estratégias e os recursos para a sua concretização. Esta pode ser anual, trimestral, mensal, semanal e/ou diária. Neste caso, nos dois contextos, as planificações eram elaboradas semanalmente pela estagiária.

No que diz respeito ao contexto Pré-escolar, a planificação realizava-se com as crianças, havendo um momento em que estas poderiam expor as suas ideias mediante a experiência vivenciada. Planear conjuntamente com as crianças foi uma forma de integração que possibilitou uma maior concentração e envolvimento nas atividades desenvolvidas; de facto, “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação,1997:26).

Procurava-se planificar, tendo em conta diversos aspetos, tais como a rotina diária, as características individuais do grupo, as necessidades e interesses de todo o grupo, pois tal como refere Serra, “[...] o educador, apesar dos momentos em que propõe actividades, é sensível às solicitações das crianças” (Serra, 2004:111).

Através do surgimento do projeto de sala, a planificação era norteada pela apresentação de atividades maioritariamente relacionadas com o mesmo. Ao longo de todo o estágio, as crianças realizaram diversas planificações.

Começou-se, então, por ter uma conversa com as crianças, a fim de perceber o que sabiam sobre os Índios, tendo sido posteriormente elaborado um registo em forma de teia, designada por “O que sabemos sobre os Índios” (Anexo 5). Assim, foi possível perceber quais os conhecimentos prévios que as crianças possuíam relativamente a este assunto, tendo o educador que os ter sempre em conta, para conseguir proporcionar motivação e fazer com que as crianças permaneçam interessadas na temática em questão.

No decorrer de todo o projeto foram elaboradas diversas planificações das atividades a realizar, nomeadamente para a elaboração da “tenda dos índios” (Anexo

6). O grupo, por si só, chegou à conclusão que queria construir diversos instrumentos para colocar na tenda, sendo feita primeiramente a planificação destes (Anexo 7).

Deste modo, toda a intervenção foi conduzida pelo projeto e as planificações iam sofrendo alterações, tendo cada vez mais atividades propostas pelas crianças, como é possível verificar na seguinte planificação (Anexo 8).

O planeamento das atividades era feito em forma de “teia”, tentando abordar todas as áreas de conteúdo, sendo realizada, numa fase seguinte, uma rede curricular (Anexo 9), tornando, desta forma, a planificação simples e esquemática. Com a execução da Rede Curricular era possível verificar a integração das diversas áreas de conteúdo, sendo possível perceber deste modo se todas estariam a ser trabalhadas de igual forma, evitando a ocorrência de certas disparidades. Contudo, foi sentida dificuldade na homogeneidade da apresentação de todas as áreas de conteúdo.

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, começou-se por planificar somente um dia da semana e finalmente passou-se a planificar uma semana completa. Esta era organizada segundo um suporte facultado pela instituição, tendo em conta a Organização Programática Anual e a Planificação Curricular anual da mesma. A planificação era realizada, tendo como base os conteúdos a lecionar, os objetivos a alcançar e as respetivas Metas Curriculares.

Neste sentido, aquando da realização das planificações, os alunos não desempenhavam um papel interventivo. A planificação era elaborada de forma autónoma pela estagiária, sendo o professor cooperante responsável por apresentar os conteúdos a lecionar. Esta tinha sempre em linha de conta o acompanhamento e o feedback do professor, havendo uma partilha de ideias e sugestões para a realização de diversas atividades. A revisão da planificação por parte do supervisor de estágio era, também, uma mais-valia para a realização de futuras planificações.

Na preparação das atividades, procurava-se aplicar o conceito de interdisciplinaridade, sendo que esta visa “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 2009:35). Tentava-se utilizar distintas estratégias na apresentação das diversas atividades, na medida em que era importante respeitar os ritmos individuais dos alunos, “[...] para que um grupo não fique parado e [trabalhe] a autonomia [...], [dando] mais apoio aos menos autónomos” (Lisboa, 2005:29).

Nalgumas das planificações foi sentida a necessidade de seguimento do programa estipulado, pois os alunos encontravam-se em época de avaliações, sendo premente uma consolidação de conteúdos, elaborando diversas fichas de trabalho (Anexo 10).

Todavia, noutras situações, o par pedagógico tinha liberdade para apresentar os conteúdos de uma forma lúdica, realizando diversos jogos, não descurando os objetivos a cumprir (Anexo 11).

Na elaboração da planificação é importante que se tome conhecimento dos ritmos dos alunos na execução de atividades, o que leva à prevenção de problemas na gestão da sala de aula. Como forma de dar continuidade aos conteúdos, sentia-se a necessidade de rever conteúdos anteriores. Para cada atividade contemplada nas planificações, eram propostas diversas estratégias, de caráter individual, a pares, em pequenos grupos ou em grandes grupos.

No contexto Pré-escolar, a estratégia utilizada com maior regularidade era o trabalho em grupo. Já no contexto do 1º Ciclo não existia uma estratégia que se destacasse, sendo realizados trabalhos de forma individual, em grupo e em pares, não havendo uma disparidade notória na implementação destas estratégias.

A planificação era considerada flexível nos dois contextos, já que existia a impossibilidade da realização de determinadas atividades planificadas, tendo estas situações imprevistas (conduzido a) alterações na planificação semanal.

Como forma de planificar o trabalho a desenrolar (desenvolver) no 1º Ciclo do Ensino Básico em cada dia da semana, era apresentado um plano de aula aos alunos. Deste modo, os alunos tomavam conhecimento das atividades que seriam realizadas, sendo uma forma de organizar e planificar o seu dia.

Nas duas valências, a planificação continha os conteúdos a abordar nas diversas atividades, a sua sequência e a descrição, os recursos materiais e também a avaliação das mesmas.

Assim, o educador/professor planifica tendo uma intencionalidade subjacente à proposta e delineação das atividades.

## **Agir/Intervir**

Nos dois contextos, a intervenção procedeu-se de forma gradual, sendo necessário um período de adaptação entre a estagiária e o(a) grupo/turma. Ao longo da prática nas duas circunstâncias, tornou-se essencial compreender quais as

necessidades, os interesses e motivações inerentes ao grupo ou turma em questão, porque apenas assim se poderia adequar a atitude e postura a tomar.

Para isso, foram sempre tidos em conta os saberes prévios e as capacidades das crianças/alunos, estando desta forma a “mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação [...]” (Roldão, 2003:43).

Durante o estágio, no contexto Pré-escolar, a ação iniciou em torno do desenvolvimento de diversas atividades, procurando despertar o interesse das crianças, levando assim à constituição do projeto de sala.

Assim, atendendo à motivação percebida pelo conto de histórias, foi apresentada, pela estagiária, uma história intitulada de “Meninos de Todas as Cores” (Luísa Ducla Soares), sendo esta a principal estratégia impulsionadora do projeto, pois as crianças demonstraram querer saber mais sobre os “meninos” referidos na história. Também como forma de despertar o interesse do grupo pela temática, foi feita a apresentação do filme “Pocahontas”, uma vez que o seu enredo se enquadra inteiramente na temática abordada pelo texto (os índios - Meninos Vermelhos).

Após a elaboração de uma planificação com as crianças, partiu-se para a sua execução, sendo esta fase fulcral para todo o processo de aprendizagem das crianças, pois era a forma de “concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as [...] tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997:27).

Esta fase caracterizou-se pelo processo de investigação que despoletou, procurando as crianças soluções para as suas interrogações, por meio da execução de pesquisas com recurso a diversas fontes, sendo que, geralmente, foi usada a internet.

Neste sentido, foi crucial a participação ativa dos pais, estando os mesmos integrados no processo de aprendizagem dos seus educandos. As pesquisas foram todas recolhidas e, de seguida, feita uma seleção da informação relevante, o que conduziu depois aos registos das questões para as quais se tinha encontrado resposta (Anexo 12).

Para além de dar resposta às questões colocadas por parte das crianças, foram feitas mais descobertas relativas às funções e às atividades que as mulheres e os homens índios desempenhavam, sendo estas diferenciadas (Anexo 13).

Ao longo do projeto foram surgindo ideias por parte das crianças, sendo que uma delas foi integrada e realizada no dia do pai. Os pais realizaram com todo o grupo uma índia-espantalho em 3D para colocar na horta (Anexo 14).

A demonstração de entusiasmo por parte do grupo em realizar uma tenda deu origem à ideia que se seguiu (Anexo 15). Entretanto, as crianças autonomamente perceberam que para brincar na tenda necessitavam de materiais, pois que a tenda por si só não lhes suscitava tanto interesse.

Deparando-se com tal realidade, as crianças apresentaram a ideia de fazer diversos instrumentos dos índios, tendo que ser feita uma planificação dos mesmos (Anexo 16).

Com a evolução do projeto, as crianças começaram a ter consciência do caminho que teriam que percorrer para alcançar determinados objetivos. Por esse motivo, quiseram transformar uma das áreas da sala. Esta mudança foi sugerida por uma criança, sendo partilhada e comunicada a todo o grupo, havendo concordância em relação à transformação da área.

De seguida, foi atribuído um nome para a área, fazendo-se uma votação e, mais uma vez por unanimidade, as crianças escolheram o nome “Aldeia dos índios”, sendo feito o registo de quantas crianças poderiam estar na mesma.

Posto isto, começou-se a fazer uma planificação, na qual as crianças participaram, dizendo de que forma e o que poderia ser colocado na nova área, sendo apontadas todas as ideias que surgiam, concretizando a ideia dos instrumentos (Anexo 17).

O grupo participava em todas as atividades, estando ativo na construção do seu próprio conhecimento. Durante esta fase, as crianças desenharam, pintaram, escreveram, discutiram as suas ideias, pesquisaram, dramatizaram histórias, brincaram na área da “Aldeia dos Índios”, entre outras.

A envolvência, a motivação e o empenho por parte do grupo era tal que as crianças traziam objetos relacionados com os índios, acabando por partilhar os saberes que adquiriram através das investigações e pesquisas feitas sobre a temática. Desta forma, foi possível comprovar a autonomia das crianças e a sua necessidade de partilhar o que aprenderam por iniciativa própria a todo o grupo.

Sempre que era pronunciada uma palavra que as crianças desconheciam, estas pediam para que se repetisse o vocábulo desconhecido de modo a ser memorizada, como foi o caso das palavras, “Cócar”, “Pajé”, “Cacique”, “Didgeridoo” e “Pandeiro”. Para que as crianças associassem a palavra à imagem correspondente, foram realizados diversos jogos (Anexo 18).

As crianças, nas suas brincadeiras diárias, representavam muito os papéis dos índios, sendo evidente a sua capacidade simbólica.

Ao realizar as atividades, o grupo teve a oportunidade de apropriar-se de vários materiais e técnicas, desenvolvendo a motricidade fina, através da modelagem, da pintura da tenda, de recorte de telas, da estruturação de uma tenda com paus de espetada, entre outras.

Relativamente ao contexto do 1º Ciclo, a intervenção desenvolveu-se em moldes distintos, pois não existia um projeto de sala que sustentasse a maioria da ação.

De qualquer modo, no 1º Ciclo do Ensino Básico, também foram realizadas diversas atividades promovendo a aprendizagem dos alunos, tendo em conta os conteúdos a lecionar no 3º ano de escolaridade. Como suporte fundamental desta intervenção era realizada a planificação, sendo um instrumento que conduzia toda a prática.

Para realizar cada atividade era fundamental pensar na forma como esta se iria desenrolar e nas devidas estratégias para abordar os conteúdos. Neste sentido, era essencial promover atividades inovadoras, dinâmicas e criativas com vista a desenvolver as aprendizagens dos alunos, pois os “[...] materiais inseridos nos programas [...] não têm necessariamente de ser aborrecidos” (Machado, 2011:95).

Assim, de forma lúdica e através de jogos, era possível lecionar, sendo que na aula de matemática foi elaborado “O Bingo da Multiplicação”. Esta atividade tinha como finalidade a introdução da tabuada do 9, sendo aplicadas duas estratégias em simultâneo (em grande grupo e em pares), pois em grande grupo era revelada a operação, tendo os alunos em pares que ver se o produto estaria no seu cartão (Anexo 19).

Outra atividade onde os alunos trabalharam os conteúdos de forma lúdica foi na aula de Estudo do Meio, tendo sido apresentado material em 3D a propósito do tema “Álcool, Tabaco e Drogas”. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, elaborando regras a cumprir de forma a combater o alcoolismo, o tabagismo e as drogas (Anexo 20). Esta atividade teve um impacto positivo para todos os alunos, tendo estes trazido, no dia seguinte, imagens alusivas ao tema de trabalho (Anexo 21).

Como forma de proporcionar motivação e fazer uma consolidação de conteúdos abordados anteriormente relacionados com a temática “O sistema respiratório”, a turma visualizou um filme intitulado de “Era uma vez o corpo humano – A respiração”. Após ter terminado o filme, foram colocadas questões de reflexão para toda a turma, promovendo o debate conjunto sobre a temática da respiração.

Para a apresentação da maior parte das atividades era utilizado o quadro interativo, onde se projetava uma panóplia de powerpoints com atividades bem como os próprios manuais. Este suporte visual era vantajoso, na medida em que os alunos acompanhavam melhor o decorrer de toda a aula.

Ao longo de todas as atividades, pretendia-se fazer com que os alunos interviessem e participassem no desenvolvimento da sua aprendizagem. Desta forma, era-lhes dada a oportunidade de colocar questões, dar sugestões, apresentar as suas ideias e expor as suas conclusões relativamente a uma temática. Assim, os alunos eram os protagonistas da sua própria aprendizagem.

Em todas as atividades mencionadas anteriormente esteve presente a interdisciplinaridade, pois os alunos realizaram atividades de Expressão Plástica, Expressão Motora (motricidade fina), Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Tal como foi referido anteriormente, é notória a realização de diversas atividades de forma individual, em pares, em grande e em pequeno grupo, apelando sempre para a aprendizagem cooperante entre os alunos, pois o “Ser Humano é Ser-com-os-outros” (Cochito, 2004:8). Desta forma, e segundo o autor, é possível inferir que os alunos aprendem de forma cooperativa com os outros e não apenas sozinhos, partilhando ideias e estabelecendo um intercâmbio de sugestões e pensamentos. Pois tal como refere Dewey (2010), e indo ao encontro da ideia de Cochito, “o ensino isolado não prepara os alunos para experiências no mundo real [...]” (Dewey, 2010:49). Deste modo, os alunos aprendem num contexto de interação mútua, preparando-se assim para a sociedade em que vivem, pois toda a turma demonstrava saber trabalhar em grupo, distribuindo entre si diversas tarefas (Anexo 22).

Nos dois níveis de ensino estava presente a interdisciplinaridade na realização das atividades.

Ao nível da motricidade fina, foram elaborados diversos trabalhos de colagem, recorte, proporcionando também o manuseamento do pincel, tendo-se verificado assim o lado dominante das crianças/alunos.

Quanto às Expressões Plástica, Musical e Dramática, foram trabalhadas de forma mais constante no contexto de Educação Pré-escolar, na medida em que no 1º Ciclo do Ensino Básico existiam professores que lecionavam nessas áreas. Devido ao projeto de sala dos 5 anos, realizaram-se atividades que implicavam pintura, desenho, colagem, recorte, entre outras (Anexo 23).

Em relação à área da Matemática no contexto de Educação Pré-escolar, foram realizadas diversas atividades relacionadas com o conceito de número; aqui, as crianças eram capazes de fazer contagens simples e mais complexas, bem como associações entre diversos atributos, sendo apresentados diversos jogos (Anexo 24). Já no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, o conceito de número estava adquirido, tendo-se efetuado atividades que implicavam raciocínio lógico-matemático, associação e estratégias de cálculo mental. Assim, foram realizados jogos lúdicos relativos às diversas temáticas em estudo, tal como o jogo das tabuadas, o jogo do dominó (Anexo 25), entre outros.

Relativamente à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças realizavam diversos registos, o que possibilitava trabalhar esta área ao nível da escrita.

Paralelamente, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, várias foram as atividades para promover a Língua Portuguesa com os alunos do 3º ano, nomeadamente o jogo da memória, que consistia em levar os alunos a encontrar os sinónimos/antónimos e plural/singular das palavras apresentadas (Anexo 26).

Outra das atividades que visavam o desenvolvimento da escrita e da imaginação dos alunos estava relacionada com a escrita criativa e que se intitulava de “O meu biopoema”, sendo apresentado um powerpoint com frases às quais teriam que responder, tais como “O meu primeiro nome”, “Quatro adjetivos que me descrevam”, “Sou Irmão ou irmã de... / Sou filho ou filha de ...”, “Gosto de ... (fazer, ver, comer, estar ... três coisas sítios ou pessoas)”, “Sinto-me (contente, triste, feliz, aborrecido(a)...três coisas)”. Através destas indicações e apelando à sua veia criativa, os alunos conseguiriam construir o seu “biopoema” (Anexo 27).

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, o grupo conseguia reconhecer a diversidade de características e hábitos de outra cultura: a indígena, por meio da aquisição de conhecimento de uma nova realidade, dos seus instrumentos, a forma de vestir, a alimentação, distinguindo as diferenças existentes nas funções que as mulheres e os homens índios desempenham.

Já em Estudo do Meio, os alunos conheceram novas realidades relacionadas com o meio ambiente (plantas), saúde e o corpo humano. Adquiriram e constataram esses conhecimentos através de aulas experimentais, visualização de vídeos, realização de fichas de trabalho, assim como atividades e jogos lúdicos.

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, considerava-se fundamental a consolidação de conteúdos, sendo esta por vezes feita através da elaboração de

fichas. Contudo, uma das estratégias estabelecidas por parte da estagiária foi a definição de pontuações para cada pergunta, o que levava a um acréscimo de motivação por parte dos alunos, já que estes desejavam acertar em todas as questões para obterem a pontuação mais elevada (Anexo 28).

## **Avaliação**

Numa fase final, partiu-se para o processo de avaliação. Na Educação Pré-escolar, foi necessário fazer a Avaliação/Divulgação do projeto, sendo importante que o educador avalie com as crianças pois é, “uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação [para o mesmo]” (Ministério da Educação,1997:27).

Esta avaliação pode ser realizada de diversas formas: as crianças podem “sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (Ministério da Educação,1998:143). Por isso mesmo, uma das formas que o grupo encontrou para avaliar todo o projeto foi construir um livro que continha ilustrações elaboradas pelas crianças do que tinham gostado mais e menos no decorrer de todo o projeto.

No que diz respeito à divulgação, já tinha sido apresentada uma manhã recreativa para a comunidade educativa; Porém, faltava divulgar ainda o projeto aos pais. Foi então realizado um teatro, tendo como base a técnica de mímica e onde foi representado o quotidiano das famílias índias (Anexo 29).

De modo a entender as áreas de conteúdo trabalhadas ao longo projeto, foi realizada uma planificação que continha as atividades relacionadas com o mesmo (Anexo 30).

Através das observações diretas e do preenchimento da grelha de avaliação do projeto (Anexo 31), foi possível avaliar o desempenho das crianças nas várias atividades, apurar a sua motivação e se esta prevalecia somente quando estavam dentro da sala ou se a demonstravam nas conversas diárias e brincadeiras e de que forma contribuía para o projeto. A presença desta motivação foi sentida de forma mais notória após a avaliação da manhã recreativa “A tribo”, estando esta inteiramente relacionada com o projeto vivenciado em sala (Anexo 32).

Para além desta manhã recreativa, as estagiárias da instituição realizaram mais quatro, estando mais três relacionadas com os projetos vivenciados em cada sala de Educação Pré-escolar (Anexo 33).

As conversas com as crianças ocorridas no momento do acolhimento serviam para avaliar as atividades, sendo possível refletir sobre a prática, referindo especificamente o que mais lhes agradou e desagradou, o que serviu para reforçar e reestruturar a intervenção, a pertinência de adoptar outro tipo de estratégias, como por exemplo, a elaboração de atividades em grande grupo.

Com a construção da tenda, as crianças aprenderam um novo sólido geométrico, a pirâmide, o que se pôde verificar através do registo de observação (Anexo 34).

Ainda como forma de avaliar, foi elaborada uma grelha de exploração dos instrumentos (Anexo 35), de forma a verificar se as crianças pronunciavam corretamente o nome dos instrumentos, se os manipulavam de forma correta e se reconheciam o som dos mesmos e o associavam ao respetivo nome.

Assim sendo, este projeto acabou por conseguir responder às necessidades e interesses das crianças, conseguindo a equipa pedagógica manter e proporcionar cada vez mais motivação nas mesmas, o que está descrito de uma forma mais minuciosa na grelha de avaliação do mesmo (Anexo 36). A criatividade e a realização de atividades em redor do projeto foram essenciais para responder aos interesses do grupo. Desta forma, foi possível alargar as competências das crianças, adquirir novas aprendizagens e interligar diversos conhecimentos.

A avaliação ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico recorria a instrumentos diversificados, assumindo um carácter diagnóstico, formativo e sumativo.

Ao iniciar uma atividade, realizava-se sempre uma avaliação diagnóstica, através do questionamento inicial, averiguando quais os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à temática.

Durante toda a prática, foram realizadas fichas formativas, tendo como principal intuito perceber se os conteúdos tinham sido adquiridos. De uma forma lúdica eram feitos diversos jogos para a consolidação de conteúdos.

A função sumativa tinha como principal objetivo detetar o patamar de desenvolvimento em que o aluno se encontra, procurando verificar a sua evolução ou um retrocesso. Esta avaliação era feita através das fichas de avaliação, sendo instrumentos onde os alunos tinham a oportunidade de apresentar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano.

Tal como na Educação Pré-escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico foi importante elaborar uma grelha de trabalho autónomo, conseguindo assim ver o empenho de toda a turma (Anexo 37). Em variadíssimas situações, os alunos apresentavam de forma individual e em grupo alguns trabalhos relativos aos conteúdos abordados (Anexo 38).

Ao longo do estágio foi realizada uma grelha de avaliação referente ao comportamento dos alunos, tendo os alunos conhecimento da sua existência e utilização, sendo uma forma de ultrapassar o excessivo barulho surgido em diversas atividades (Anexo 39). Para conseguir avaliar o trabalho de grupo foi construída uma grelha de avaliação, sendo utilizada numa das atividades relativas ao tema em estudo “O Passado do Meio local”, contudo era um instrumento que podia ser utilizado em qualquer trabalho realizado em grupo (Anexo 40).

Ainda como forma de avaliar as aprendizagens dos alunos, foram realizadas diversas grelhas de avaliação, tal como uma grelha de avaliação da Subclasse dos Nomes (Anexo 41) e a grelha de avaliação da tabuada do 6 (Anexo 42). Desta forma, seria possível constatar se as crianças estavam a ter um processo evolutivo previsto.

Em ambas os contextos, o educador de infância/ professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter em conta todo o processo de avaliação, sendo este fundamental para o desenvolvimento harmonioso das (os) crianças/ alunos. Deste modo, a avaliação é assumida pelos docentes como uma vertente reflexiva, pois ajudará a colmatar erros que surjam no decorrer da prática e a melhorar estratégias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais e como forma de sintetizar o percurso realizado ao longo do estágio no contexto de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, é possível afirmar que esta experiência foi bastante enriquecedora. Em ambos os contextos houve a oportunidade de desenvolver experiências que proporcionaram um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal. O facto da intervenção nos dois contextos ter tido um carácter bastante prático possibilitou à estagiária o contacto com a realidade das funções do profissional de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao iniciar uma etapa fulcral da formação como profissional de educação, a sensação predominante era de receio e nervosismo, pois o medo de falhar estava muito presente. Contudo, o constrangimento inicial foi-se dissipando no decorrer de toda a prática.

Neste seguimento, o sentimento era de muita ansiedade, existindo uma grande vontade de aprender e de ensinar. Apesar disto, a estagiária estava consciente de que a quantidade e a complexidade do trabalho seriam acrescidas. No entanto, era sabido de antemão que, para ser bem-sucedida, teria que haver um empenho e dedicação constantes para a construção da profissionalização.

No decorrer dos dois estágios, foram levantadas algumas questões que advinham de reflexões relacionadas com a prática do profissional de educação generalista. Através dos estágios tentou dar-se resposta a interrogações, tais como: “Como intervir em determinada situação-problema?”, “De que forma poderia inovar para apresentar conteúdos?”, “Que estratégias utilizar para cada atividade?”, “Como posso integrar os pais na aprendizagem dos filhos nos dois ciclos de ensino?”, “Como planifico utilizando uma pedagogia diferenciada?”, “Que aspetos devo limar para a realização de uma boa prática?”, “Trabalhei todas as áreas de conteúdo de igual forma?”. É a partir destas questões que o educador/professor poderá ser capaz de reflectir, no sentido de encontrar soluções para as mesmas.

Durante as primeiras semanas de estágio, no contexto de Educação Pré-escolar, foi sentida uma dificuldade significativa em conseguir integrar todas as áreas de conteúdo, existindo áreas que predominavam, tais como a Área de Expressão Plástica, Área de Expressão Motora, Área de Expressão Dramática, Área do Conhecimento do Mundo, Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Abordagem à Linguagem Oral e Escrita. Relativamente ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico,

não se sentiu essa dificuldade, não havendo uma disparidade no trabalho das diversas áreas curriculares.

Apesar dos estágios não terem começado no início do ano letivo, foi possível constatar que a adaptação ao grupo e à turma foi positiva, já que o envolvimento ia crescendo cada vez mais, tendo que ser proporcionado um desenvolvimento integral, o que acarretava uma grande responsabilidade. A componente afetiva demonstrou-se essencial em todo o processo de intervenção, sendo primordial para a promoção de um ambiente educativo favorável e harmonioso.

As relações estabelecidas tanto com a educadora como com o professor cooperantes ajudaram a estagiária no seu desenvolvimento pessoal e profissional, sabendo desta forma como atuar em determinadas situações ao longo da sua prática. Desta maneira, todas os diálogos e as reuniões de planificação tidas com a educadora/professor cooperantes foram vantajosas, na medida em que foi possível agir, utilizando uma série diversificada de estratégias.

É importante que o educador/professor realize uma prática regular e constante de avaliação relativa ao seu desempenho, levando-o a refletir sobre o contexto educativo do grupo/turma e da sua prática pedagógica, o que contribui, indubitavelmente, para o seu desenvolvimento profissional.

Durante toda a prática houve todo um processo evolutivo, que passou pela observação, reflexão, planificação, ação e avaliação. Estes aspetos foram essenciais, sendo a base fundamental para o desenvolvimento do trabalho como futura profissional de educação. Deste modo, a observação feita ao grupo/turma permitiu avaliar quais eram os seus interesses e motivações, facilitando a prática educativa. Através desta observação, constatou-se que cada criança/aluno é único, tem características individuais específicas e que, por isso, é necessário saber que “o conhecimento da criança e [a] sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica [...]. Este conhecimento resulta de uma observação contínua [por parte do educador/professor]” (Ministério da Educação, 1997:25).

Assim, é igualmente importante que o profissional de educação assuma um papel de investigador, não ficando estagnado ao nível do conhecimento. Tal como nos refere Alarcão “[...] primeiro que tudo [o educador/professor deve] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001:6).

Deste modo, deve ter uma postura reflexiva, o que “enriquece o eu e que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que

reflece” (Gonçalves, 2006:105). Ao longo da prática, esta reflexão já era feita de forma automática e espontânea, tendo a estagiária que assumir uma postura de investigação, o que proporciona um conhecimento mais amplo sobre temáticas relativas à educação. Assim, através dos saberes adquiridos, foi possível aplicar conhecimentos teóricos nos dois níveis educativos, mas também fazer novas aprendizagens com a equipa pedagógica e com as crianças/grupo de cada instituição.

A nível profissional e pessoal, também foi sentida a necessidade de realizar diversos momentos de reflexão relativos à prática que serviram para atribuir diversas estratégias e intervir de uma forma mais adequada, tentando sempre melhorar a prática.

Do ponto de vista da avaliação do docente, foram utilizados diversos instrumentos que ajudaram na recolha de evidências relativas à auto-avaliação, tendo em conta a prestação da estagiária ao nível da prática, sendo assim elaboradas reflexões, avaliações e grelhas de avaliação semanais, registos de observação, grelhas de avaliação mensais e, finalmente, uma ficha de auto-avaliação.

A elaboração de avaliações semanais feitas no seguimento das planificações proporcionaram uma visão mais alargada dos aspetos que poderiam ser melhorados, pois nem sempre as atividades corriam como era esperado. Através destas reflexões poder-se-ia evitar a repetição dos mesmos “erros”, sendo possível entender se as estratégias utilizadas seriam as mais indicadas, bem como se os objetivos propostos iam sendo atingidos. Para fortalecer os pontos da observação, da planificação e da avaliação,

*comecei por fazer um questionário de exploração, através de conversas informais com a educadora e com a auxiliar de educação, tentando, assim, obter o máximo de informações possíveis acerca de todo o processo já desenvolvido pela comunidade educativa e com o grupo. Toda a informação recebida por parte da educadora seria uma mais-valia para mim, facilitando e ajudando no processo de integração. (Reflexão nº 1 – 11 de Fevereiro de 2012)*

Relativamente aos instrumentos de observação, nomeadamente os registos de incidentes críticos, foi sentida a dificuldade respeitante à sua construção, pois era extremamente complicado registar de imediato e por escrito determinados acontecimentos, sobretudo quando se leccionava num grupo/turma que implicava uma atenção e supervisão acrescidas.

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação assumia contornos distintos, uma vez que, havendo a oportunidade de trabalhar com um par pedagógico, era necessário igualmente fazer uma avaliação do mesmo. Para isso, de forma continuada e ao longo da semana de intervenção, cada elemento do par pedagógico era

submetido à avaliação, tendo que ser preenchida uma grelha de auto e hétero avaliação semanal. De uma forma mensal, o par pedagógico teria que fazer uma auto e hétero avaliação do decorrer da prática.

Esta avaliação diferenciada proporcionou que cada elemento do par pedagógico tivesse um conhecimento mais aprofundado do seu desempenho, podendo melhorar a sua intervenção. O par pedagógico foi um elemento também fundamental para este progresso, pois permitiu momentos de reflexão e de discussão sobre as estratégias utilizadas em determinadas atividades.

Na educação, o profissional deve assumir um papel ativo na construção e na promoção de diversas áreas, tais como a área pessoal, social, afetiva e cognitiva, mas para conseguir desenvolver essas áreas, é necessário promover atividades que envolvam toda a comunidade educativa.

No decorrer de toda a prática, tentou fazer-se com que as (os) crianças/alunos aprendessem com a própria experiência, refletissem e procurassem alternativas para a resolução de determinadas questões e problemas. A estagiária, ao adotar essa postura, pretendia que, tanto as crianças como os alunos fossem protagonistas da sua própria aprendizagem, desenvolvendo o seu pensamento e utilizando estratégias para a resolução de situações quotidianas problemáticas.

Tendo em conta o processo de auto-avaliação, era possível perceber as evoluções ocorridas. Inicialmente, para realizar qualquer prática educativa, deve procurar conhecer-se o contexto e o meio envolvente onde se desenvolverá a prática. Desta forma, foram realizadas grelhas de observação e reflexões relativas aos contextos educativos observados. Ainda como forma de conhecer todo o contexto envolvente, foram lidos todos os documentos relativos a cada instituição.

Após o conhecimento das características da instituição, faltava conhecer a especificidade do grupo e da turma. Para isso, foi necessário ler o Projeto Curricular de Grupo e de Turma, encontrando algumas diretrizes para uma primeira intervenção. Também para um conhecimento mais amplo, foram realizados diversos instrumentos de observação e avaliação.

Neste momento, a estagiária tinha as condições necessárias para começar a prática educativa, havendo, no entanto, uma inquietude relativa à verificação de uma ligação concreta entre a teoria e a prática. Para tal, fizeram-se pesquisas de bibliografia facultada em anos anteriores, tendo como objetivo primordial o conhecimento mais amplo de autores relacionados com a educação.

Como futura docente generalista, é importante considerar que existem semelhanças e diferenças, que devem ser tidas em conta, o que foi feito por parte da estagiária, na medida em que as estratégias utilizadas na intervenção dos dois contextos diferiam, assim como a sua postura. E, de facto, foram várias as semelhanças e diferenças encontradas nos dois contextos, relativas à organização do contexto educativo, ao profissional de educação e ao grupo/turma.

Em primeiro lugar, foi possível verificar, através da observação, que a organização do contexto em ambos os níveis de ensino diversificava. Deste modo, no contexto da Educação Pré-escolar, a disposição da sala caracterizava-se pela presença de diversas áreas, tais como a área do acolhimento, dos jogos de mesa, das construções, da biblioteca, da plástica/desenho e da casinha. No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a sala já não continha essas áreas, existindo, por sua vez, carteiras onde os alunos se sentavam em pares. Atendendo a esta diferença na disposição da sala de aula, o primeiro momento de transição de um contexto para o outro é extremamente importante.

Contudo, nas salas de ambos os contextos, as crianças têm a oportunidade de expor os trabalhos, que realizam nas paredes. À medida que as crianças realizam os trabalhos o educador/professor expõem os mesmos nas paredes, sendo uma forma de motivá-las e valorizar o seu esforço e empenho educativo.

A motivação para aprender era considerada a principal semelhança existente entre o grupo e a turma e este sentimento era demonstrado através da participação ativa das crianças, realizando trabalhos por iniciativa própria. Tal como refere Estanqueiro (2010), “[...] a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010:11).

Para tal, e mais propriamente no contexto da Educação Pré-escolar, as crianças traziam material relacionado com o projeto vivenciado na sala. No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de não existir projeto, os alunos também construíam o seu próprio conhecimento, apresentando trabalho autónomo de forma individual, em pares e/ou em grupos. Posto isto, é possível verificar que a autonomia era um elemento predominante em ambos os contextos.

Porém, também existem diferenças encontradas entre o grupo e a turma; neste sentido, as idades eram distintas, havendo a oportunidade de trabalhar com crianças dos 5 e 7 anos de idade. Por esse motivo, as atividades propostas diferiam relativamente ao grau de exigência. Tal como referido no Capítulo III, existem

diferenças no que toca ao desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças.

No que diz respeito ao educador/professor, foram encontradas também algumas semelhanças, pois este tem que ser reflexivo, questionando-se e estando sempre preparado para dar resposta a situações imprevistas. Com toda a prática vivenciada foi possível concluir que o profissional de educação tem que ser versátil, e ter uma forte capacidade de adaptação e de improvisação de atividades não planeadas.

Considera-se também que o educador/professor deve estabelecer um ambiente positivo e harmonioso com todos os elementos que compõem a instituição e com o grupo/turma, visto que a “[...] aproximação aos alunos é uma forma de os seduzir e estar atentos ao que se lhes quer transmitir” (Machado, 2011:110).

Deste modo, se este se sentir integrado e for parte integrante de todo o contexto e instituição, conseguirá produzir um trabalho dinâmico, criativo e eficaz. Para isso, é fundamental que desenvolva o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, proporcionando atividades com uma intencionalidade subjacente e dando primazia às necessidades e interesses das (os) crianças/alunos.

Tanto no contexto da Educação Pré-escolar como no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, é importante que o docente adopte uma postura segura, confiante, construtiva e respeitadora, pois, quando está diante de um grupo ou turma não pode hesitar na apresentação de conceitos e conteúdos. Esta apresentação tem que ser clara e objetiva, tendo atenção à linguagem que utiliza e às terminologias, para que haja compreensão por parte das crianças. Nesse sentido, foi fundamental realizar uma boa preparação prévia de conteúdos, tendo sido efetuadas diversas pesquisas para averiguar ou confirmar conceitos já adquiridos.

No entanto, é necessário ter em conta que “[...] de nada adianta darmos aulas e conteúdos de forma admirável se depois não chegam aos alunos, se eles não os entendem ou não os conseguem interiorizar” (Machado, 2011:111).

Qualquer educador/professor deve saber orientar a sua intervenção pedagógica e didática, tendo em consideração os aspetos diferenciais de cada criança/aluno, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, ao mesmo tempo que aplica as estratégias de ensino. A escolha de qualquer estratégia é condicionada pelo conteúdo a abordar, devendo ser estratégias motivadoras e desafiadoras para os alunos.

Deste modo, o domínio de técnicas e recursos didáticos é fundamental, tendo estes que ser postos em prática de forma sistemática, tornando a tarefa educativa mais eficaz.

No que diz respeito ao relacionamento estabelecido entre os pais e o docente, nos dois níveis educativos a relação deve ser positiva, uma vez que estes são pioneiros na educação das crianças. Desta forma, é importante e fulcral que se assuma uma ligação convergente, pois “[...] comunicar de forma simples, edificante e com respeito, aliada a uma boa dose de boa disposição são elementos-chave para construir uma relação que dê frutos entre pais e professores [e educadores]” (Machado, 2011:76).

Também deve existir um papel de cooperação e participação nas atividades propostas pela escola, havendo um envolvimento parental significativo. Esta intervenção por parte dos pais pode contribuir para a ocorrência de vivências únicas e irrepetíveis.

A relação criada entre a instituição educativa e a família permite à criança um maior desenvolvimento das suas capacidades, o contacto com novas realidades, enriquecendo assim o seu processo educativo de formação.

Todavia, importa que o docente se integre e intervenha na comunidade educativa. Assim, com esse propósito em mente, no contexto da Educação Pré-escolar foram elaboradas cinco manhãs recreativas, sendo que nas quatro primeiras as temáticas estavam relacionadas com os projetos vivenciados nas salas e a última manhã recreativa destinava-se à elaboração de diversas experiências. As crianças podiam participar, experienciar e explorar os materiais expostos, podendo ainda representar o que tinham vivenciado, estando presente o jogo simbólico.

Deste modo, o educador tem também que trabalhar em parceria com todos os agentes educativos que participam na educação das crianças, sendo necessário “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997:22).

No entanto, existem também diferenças entre o educador e o professor, desempenhando estes funções distintas. O educador é responsável pela formação inicial e integral da criança. É fundamental que o educador desenvolva as crianças de forma a que estas se sintam preparadas para a fase transitória no processo de aprendizagem e que procure “[...] mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004: 70). Já o professor dá continuidade ao trabalho desenvolvido pelo educador, fazendo uma sequência e

transmissão de conhecimento mais alargada. Para tal, o professor leciona, tendo em conta os conhecimentos prévios aprendidos no contexto da Educação Pré-escolar.

Em suma, apenas foi possível constatar as diferenças e semelhanças da organização do ambiente educativo, do profissional de educação e do grupo/turma através de toda uma prática reflexiva constante.

Tendo em conta as parencas e as disparidades encontradas nos diversos contextos, importa referir que deve existir uma continuidade e articulação entre os diferentes níveis de ensino. Por isso, torna-se fundamental um trabalho conjunto entre Educador e Professor, assegurando que a transição seja bem-feita, assegurando de forma positiva o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança/aluno.

O trabalho de parceria entre os docentes é crucial, pois a “planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Assim, o professor terá a oportunidade conhecer as características de cada criança, podendo dar uma resposta assertiva às necessidades e interesses do grupo, pois, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004:78).

Desta forma, é importante que o educador estabeleça um contacto com a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando às crianças dos 5 anos a visita da sala do 1º ano de escolaridade. Este primeiro contacto que a criança experiencia pode ser bastante vantajoso, na medida em que já se vai ambientando e conhecendo um pouco a rotina diária do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, por falta de tempo não foi possível realizar esta actividade, mas, tal como refere Serra (2004), a articulação é composta por “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico” (Serra, 2004:19).

Também como forma de facilitar a transição das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico, podem ser utilizadas diversas estratégias como a “valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância” e a “familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Para tal, o Processo Individual da Criança é um instrumento extremamente importante para o trabalho desenvolvido pelo professor, sendo “[...] facilitador do diálogo entre educadores e professores do 1º

ciclo, nomeadamente os que recebem o primeiro ano, a quem competirá dar seguimento às aprendizagens realizadas [...]” (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar).

Através deste processo, o professor terá facilmente acesso às competências adquiridas por cada criança. Tendo em conta a dupla docência, é importante que tanto o educador como o professor acedam às metas estipuladas para o final da Educação Pré-escolar. Desta forma, o educador tem que ter como prioridade o desenvolvimento das competências mencionadas nas metas, e o professor tem a possibilidade de verificar se essas competências foram trabalhadas.

Tal como refere o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, a docência generalista permite,

“ (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro: 1320).

Relativamente à articulação, ainda se podem considerar documentos básicos e orientadores para a articulação educativa, do contexto Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a Circular no 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro, Decreto-lei nº 115 A/98, Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico, os Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, entre outros.

Neste seguimento, o profissional de educação generalista tem que ter como principal objetivo a fácil transição do aluno de um nível de ensino para o seguinte.

É extremamente importante que um bom profissional de educação, assim como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), seja capaz de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Os estágios nos dois contextos de ensino permitiram um trabalho bastante motivador, já que houve, em todos os momentos, um contacto positivo com a equipa pedagógica, existindo sempre dedicação, criatividade, entajuda, entusiasmo, colaboração e partilha de informação, o que proporcionou à estagiária novas aprendizagens.

Como forma de conclusão, pode dizer-se que os objetivos e as expectativas estipulados inicialmente foram cumpridos com sucesso. Os obstáculos encontrados foram ultrapassados com o decorrer do tempo e houve a oportunidade de aprender

mediante a própria experiência, sendo adquiridas cada vez mais estratégias para resolver determinadas situações imprevistas. A observação era realizada de forma mais sistematizada, sentindo-se uma clara evolução ao longo do tempo.

Contudo, não foi possível adquirir todo o conhecimento, uma vez que o profissional de educação se encontra em constante aprendizagem. Essa aprendizagem vai-se adquirindo gradualmente, não esquecendo que um educador/professor tem que estar sempre pronto a novas hipóteses e soluções. Só se consegue evoluir através da prática.

Assim sendo, algumas inferências foram surgindo com o decorrer de toda a prática, tais como, a importância do relacionamento estabelecido entre o educador/professor e a criança/aluno, devendo este ter consciência que cada discente tem a sua singularidade, sendo um ser único, não as podendo estandardizar. Pois, modelar as crianças à natureza do docente não é educar.

Como missão a estagiária pretende educar, ensinar e fazer com que as crianças/alunos obtenham aprendizagens significativas, propondo-se a contribuir para o crescimento integral das crianças, em ambos os contextos.

Considera-se que os educadores/professores são a base da educação, mas quem a fortalece e faz com que esta esteja firme são as crianças, a comunidade educativa e a sociedade. A vitória dos alunos é, também, a vitória sentida pela estagiária, a satisfação e o pensamento de que o potencial de cada criança não foi desperdiçado.

Terminada esta etapa importantíssima na vida da estagiária, neste momento é assumida uma postura reflexiva, estando em constante aprendizagem, tendo como objetivo principal a promoção de uma educação de qualidade, estando presente um desejo e vontade de progredir, levando a uma realização pessoal e profissional.

Após estes meses de prática, a estagiária considera ter evoluído como profissional de educação, assumindo, agora, uma atitude diferente do início.

Deste modo, é tempo de mudança, tempo de transformação e constante evolução. Como profissionais de educação, não pode existir uma atitude de comodismo perante a educação, mas sim agir e marcar a diferença. Se não existir esta ação e esta atitude, não se torna possível alcançar uma educação de qualidade, onde os alunos/crianças são os construtores do seu próprio conhecimento.

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Natércio, (2005), *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*, 1ª edição, Porto, Porto editora.

ALARCÃO, Isabel, (2001), “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”, *Revista Portuguesa de Formação de Professores* (vol.1), p. 21-30.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari Knopp (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, 1ª edição, Porto, Porto editora.

BRICKMAN, Nancy Altman, TAYLOR, Lynn Spencer (1996), *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

COCHITO, Maria Isabel (2004), *Cooperação e aprendizagem*, Lisboa, ACIME.

CORPAS, António, SURÍS, António, LIMONA, Alex *et al.* (1996), *Programa de Formação de Educadores – Psicologia Infantil e Juvenil: A Segunda Infância*, (vol.2), Oceano-Liarte.

CORPAS, António, SURÍS, António, LIMONA, Alex *et al.* (1997), *Programa de Formação de Educadores – Psicologia Infantil e Juvenil: A Primeira Infância*, (vol.1), Oceano-Liarte.

COSTA, Jorge Adelino (1994), *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*, Lisboa, Texto Editora.

Declaração Universal dos Direitos da Criança – Unicef, 20 de Novembro de 1959

DEWEY, John (2010), *Experiências e Educação*, Textos Fundantes de Educação, Brasil, Editora Vozes.

ESTANQUEIRO, António (2010), *Boas Práticas na Educação: O papel dos Professores*, Lisboa, Editorial Presença.

FERREIRA, Carlos Alberto (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto, Porto Editora.

GONÇALVES, Daniela (2006), *Da inquietude ao conhecimento*, Saber(e)Educar Nº11, p.101-109, Porto, ESE de Paula Frassinetti, disponível em <http://purl.net/ese/f/handle/10000/13>

HOHMANN, Mary e P.WEIKART, David (1997), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ Lilian, CHARD Sylvia (2009), *A abordagem por projectos na educação de infância*, 2ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela, SANTOS, Milice Ribeiro (2001), *Trabalho de projecto: centrados em problemas*, 4ª edição, Porto, Edições Afrontamento.

LISBOA, Joana, Refletindo sobre a Formação in ALONSO, Luísa, ROLDÃO, Maria do Céu (2005), *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*, Coimbra: Almedina.

MACHADO, Joaquim (2011), *Pais que educam Professores que amam*, Lisboa, Marcador.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia (2008), *Visão panorâmica da investigação-acção*, Colecção Infância (vol.13), Porto, Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ed. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

NICOLAU, Marieta (1993), *A Educação Pré-Escolar: fundamentos e didáctica*, 6ª edição, São Paulo, Editora Ática.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia *et al.* (1996), *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002), *A supervisão na Formação de Professores I – Coleção Infância*, Porto, Porto Editora.

PAIS, Ana; MONTEIRO, Manuela (2002), *Avaliação – uma prática diária*, Lisboa, Editorial Presença.

PIRES-MESQUITA, Cristina, (2007), *Educador de Infância: Teorias e Práticas*, 1ª edição, Porto, Profedições.

PERETZ, Henri, (2000), *Métodos em Sociologia, Temas e Debates: Actividades*, Editoriais, Lisboa.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, LucVan (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição, Lisboa, Gradiva.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*, Editorial Presença, Lisboa.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009), *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

SANCHES, Isabel (2001), *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*, Porto, Porto Editora.

SERRA, Célia (2004), *Currículo da Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Coleção Educação, Porto Editora, Porto.

VASCONCELOS, Teresa (2004), *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora.

ZABALZA, Miguel Angel (2000), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, 5ª edição, Rio Tinto, Edições ASA.

## **LEGISLAÇÃO:**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 5 de 10 de Fevereiro de 1997, DR: I Série, p. 670-73, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, (Consultado em 18/01/2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 43 de 22 de Fevereiro de 2007, DR: I Série, p. 1320-28, disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>, (Consultado em 17/01/2013).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007*, Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, Portugal, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=1> (Consultado em 17/01/2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 75 de 22 de Abril de 2008, DR: I Série, p.2341-56, disponível em

<http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf> (Consultado em 16/01/2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010), *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*, Lisboa, disponível em (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>) (Consultado em 19/01/2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho Normativo nº1 de 5 de Janeiro de 2005, Série I, p. 71- 76 disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2005/01/003B00/00710076.pdf> (Consultado em 18/01/2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº241 de 30 de Agosto de 2001, DR: Série I, p. 5572-75, disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT> (Consultado em 18/01/2013)

### **Documentos consultados nas Instituições:**

Plano Anual de Atividades

Projeto Curricular de Grupo/Turma

Projeto Educativo

Regulamento Interno

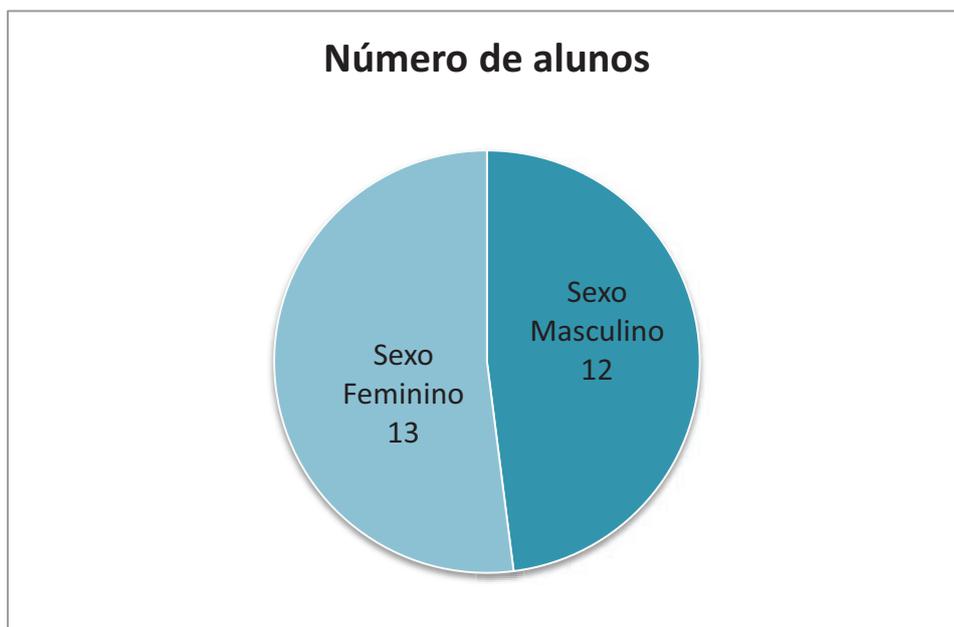
# ANEXOS

## ANEXO 1



**Gráfico nº 1 - Número de crianças**

O grupo da sala dos 5 anos é constituído por 12 crianças na sua totalidade, 9 do Sexo Feminino e 3 do Sexo Masculino.



**Gráfico nº 2 - Número de alunos**

A turma do 3º ano de escolaridade é constituída por 25 alunos na sua totalidade, 13 do Sexo Feminino e 12 do Sexo Masculino.



**Gráfico nº 3 - Número de crianças com irmãos**

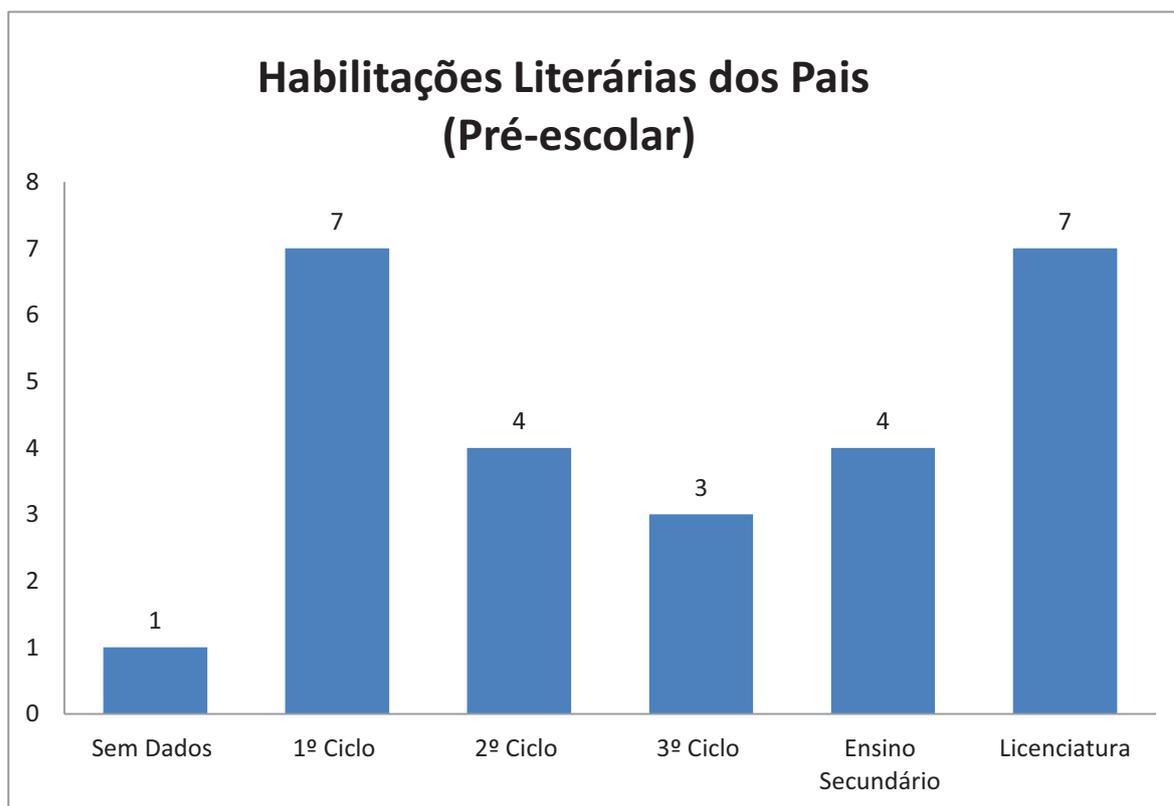
Como podemos verificar, o número de crianças com e sem irmãos é muito semelhante, diferenciando apenas de um valor.



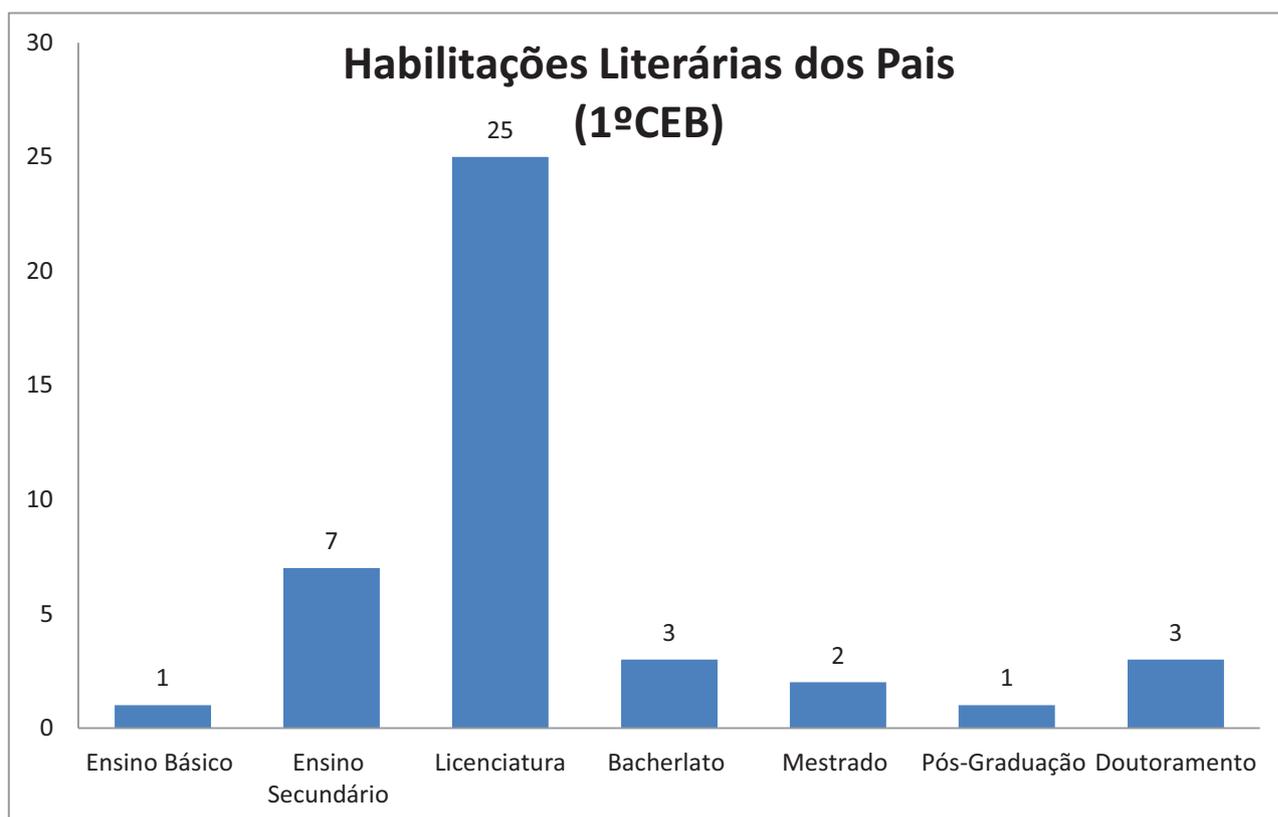
**Gráfico nº 4 – Alunos de alunos com irmãos**

Através do gráfico circular podemos verificar que a maior parte dos alunos tem irmãos e uma minoria de 4 alunos não tem irmãos.

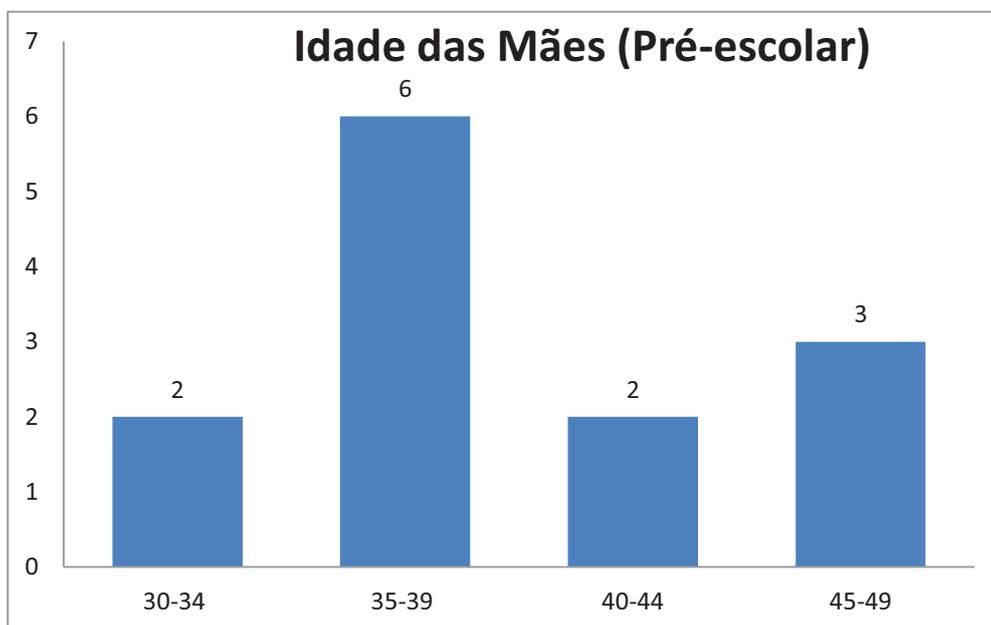
## ANEXO 2



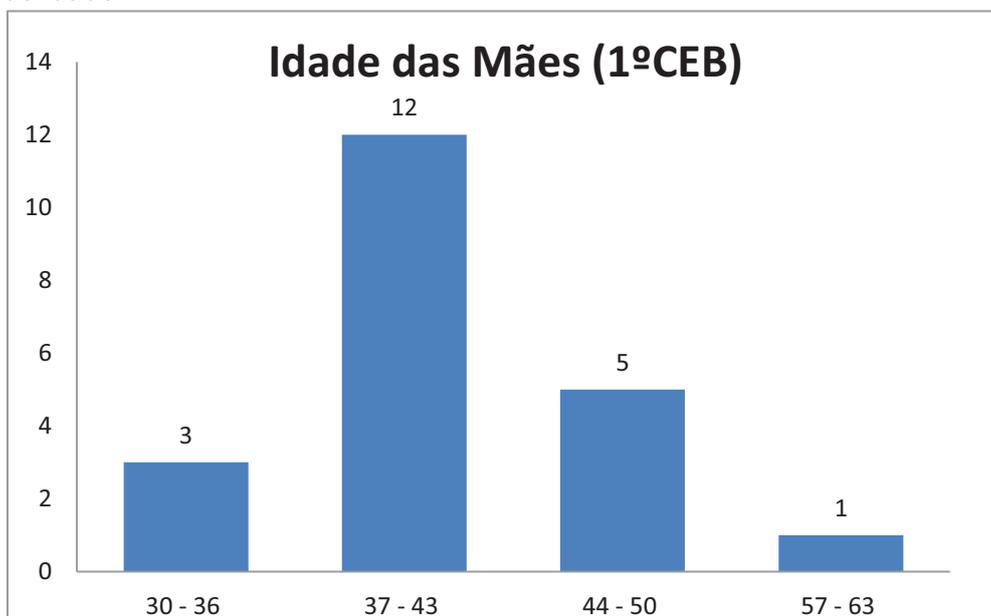
**Gráfico nº 5 - Nível de Habilitações Literárias dos Pais (Pré-Escolar)** – Através deste gráfico podemos verificar tanto as habilitações literárias das mães como dos pais das crianças. As habilitações têm números muito semelhantes, contudo a maioria das habilitações literárias dos pais refere-se ao 1º ciclo e à Licenciatura (7 pais), com igual número temos também o 2º ciclo e o Ensino Secundário e em menor quantidade temos o 3º ciclo.



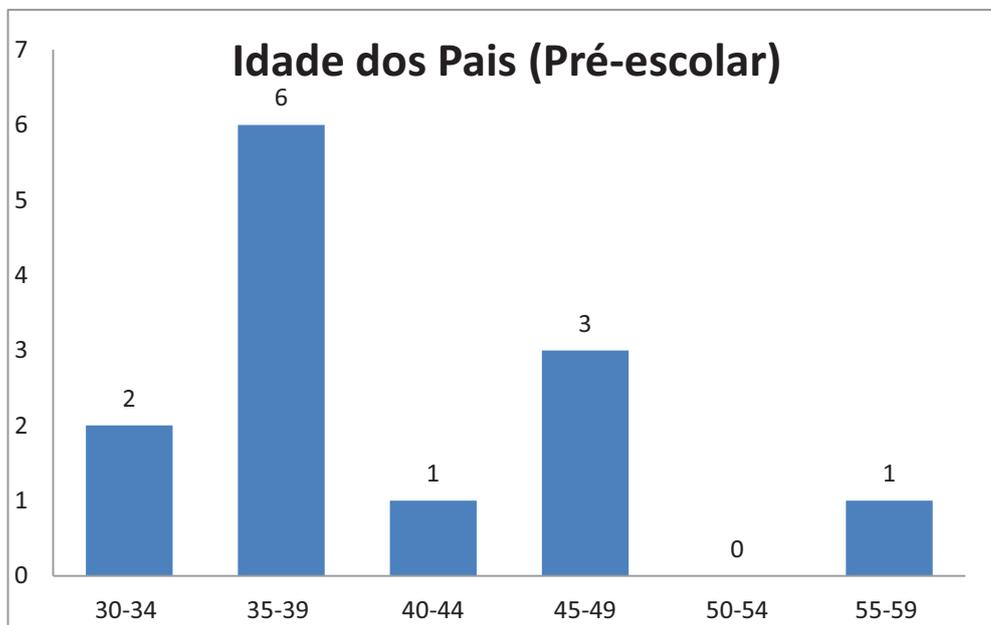
**Gráfico nº 6- Nível de Habilitações Literárias dos Pais (1ºCEB)** – Através da visualização do gráfico é possível constatar as habilitações literárias das mães e dos pais dos alunos do 3º ano. Na sua maioria os pais dos alunos são licenciados e apenas um elemento possui um nível de formação de Ensino Básico.



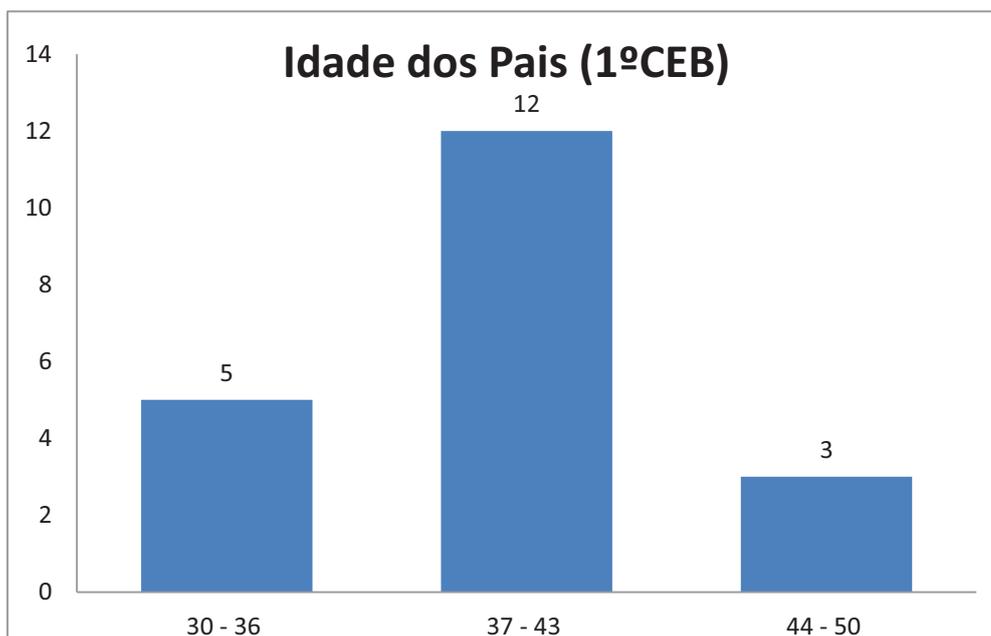
**Gráfico nº 7 - Idade da mãe (Pré-escolar)** – A idade das mães das crianças varia desde os 30 anos até aos 49 anos. Duas das quais tem entre 30 a 34 anos de idade, seis entre os 35 a 39 anos, duas entre os 40 a 44 e três entre os 45 a 49 anos de idade. A maior parte da figura maternal tem idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade.



**Gráfico nº 8 - Idade da mãe (1ºCEB)** – A idade das mães das crianças varia desde os 30 anos até aos 63 anos de idade. Três das quais tem entre 30 a 36 anos de idade, 12 entre os 37 a 43 anos, cinco entre os 44 a 50 e 1 entre os 57 a 63 anos de idade. A maior parte da figura maternal tem idades compreendidas entre os 37 e os 43 anos de idade.



**Gráfico nº 9 - Idade os pais (Pré-escolar)** – A idade dos pais das crianças varia desde os 30 anos até aos 59 anos. Dois dos quais tem entre 30 a 34 anos de idade, seis entre 35 a 39 anos, um tem entre 44 a 44 anos e um tem entre 55 a 59 anos de idade. A maior parte da figura paterna tem idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade.



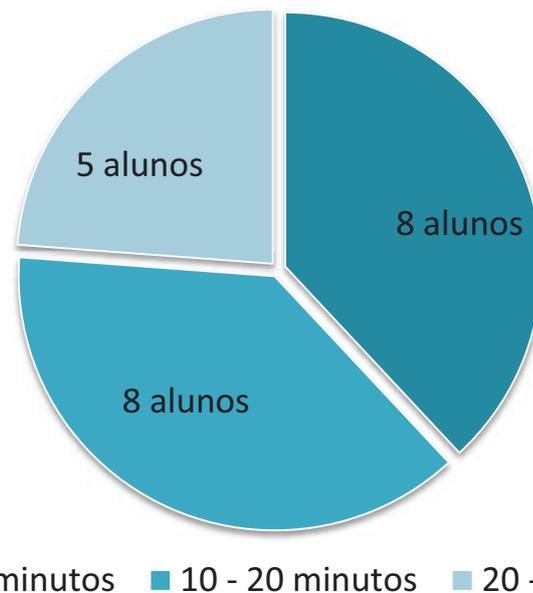
**Gráfico nº 10 - Idade os pais (1ºCEB)** – A idade dos pais das crianças varia desde os 30 anos até aos 50 anos. Na sua maioria as idades variam dos 37 aos 43 anos de idade. Cinco dos pais tem idades compreendidas entre 30 a 36 anos e três têm idades entre os 44 aos 50 anos de idade.

### Tempo de Deslocação das crianças



**Gráfico nº 11 - Tempo de deslocação** – Através deste gráfico podemos verificar o tempo que as crianças demoram a deslocar-se de casa/escola. Apenas três das crianças demoram aproximadamente 30 minutos a chegar à escola. As restantes chegam entre 5 a 20 minutos.

### Tempo de Deslocação dos alunos



**Gráfico nº 12 - Tempo de deslocação** – É possível constatar que existe uma igualdade no tempo de chegar à escola, pois 8 alunos demoram entre 10 a 20 minutos, e outros 8 demora entre 5 a 10 minutos.

## **ANEXO 3 – Registo de Incidente Crítico**

**Nome das Crianças:** J

**Idade:** 5 anos

**Data:** 30 de Abril de 2012

**Observadora:** Virgínia (Estagiária do 1ºAno – Perfil 3)

**Tipo de registo:** Incidente Crítico

**Descrição:** A criança quando estava a concluir o seu desenho dirigiu-se ao quadro de presenças e foi buscar a placa que continha o seu nome para escrever atrás do seu desenho.

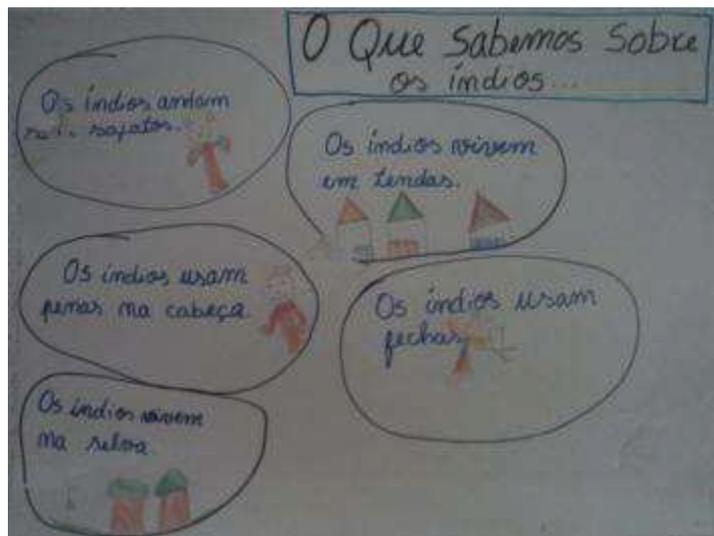
**Comentário:** A criança “J” conseguiu fazer um bom uso do novo sistema de marcação do quadro de presenças. Através desta observação pude constatar que esta criança tem autonomia, iniciativa e consegue resolver problemas ultrapassando as suas dificuldades.



## ANEXO 4 – Grelha de Observação do Ambiente Educativo

Organização de espaço e materiais	SIM	NÃO	Obs.
A sala era decorada para que a criança desenvolvesse diversas aprendizagens e existia uma harmonia de cores e uma apresentação dos trabalhos das crianças.	X		
A sala estava bem dividida e organizada	X		Sim, contudo considero que o facto de não existir muito espaço, influencia essa divisão “obrigatória”.
A sala estava bem equipada (com diversos materiais)	X		
A sala é ampla	X		A sala em geral é ampla, contudo o espaço de algumas áreas de trabalho é reduzido (área da biblioteca e área das construções).
Existem materiais diversificados e polivalentes	X		O material existente na sala é polivalente pois o mesmo tipo de material serve para múltiplas actividades.
A educadora tem o cuidado de colocar as actividades, desenhos e trabalhos feitos pelas crianças, distribuindo-os pela sala.	X		A sala está toda decorada com trabalhos elaborados pelas próprias crianças
Nas áreas de trabalho o material está organizado, visíveis e ao alcance de cada criança	X		
As áreas têm espaço para que as crianças se movimentem livremente	X	X	Apenas duas áreas é que são um pouco reduzidas a nível de espaço (área da biblioteca e área das construções)
Os materiais das áreas estão devidamente etiquetados	X		
Existe uma variedade de materiais nas áreas de trabalho	X		Existe variedade de materiais, contudo na área da biblioteca, considero que o material é escasso
O material existente nas áreas ajuda a desenvolver diversas áreas de conteúdo (áreas do saber)	X		

## ANEXO 5 – “O que sabemos sobre os índios”



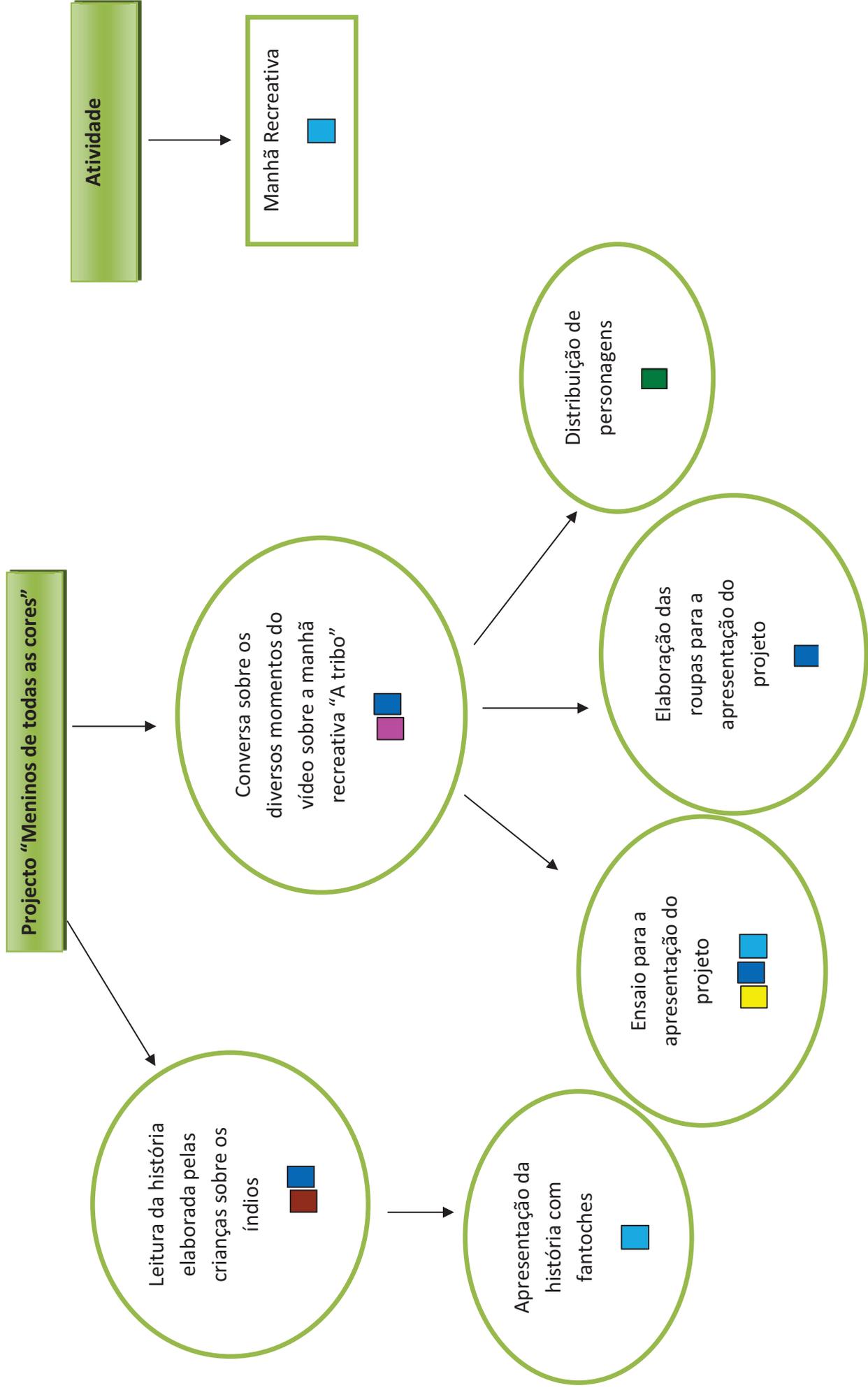
## ANEXO 6 – “Planificação da Tenda”



## ANEXO 7 – “Planificação dos Instrumentos”



**ANEXO 8 – Planificação de 21/05/2012 a 24/05/2012**



## *Legenda das planificações*

 Área de Formação Pessoal e Social

Área de Expressão e Comunicação:



Domínio da Expressão Dramática



Domínio da Expressão Motora



Domínio da Expressão Musical



Domínio da Expressão Plástica



Domínio da Matemática



Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Área do Conhecimento do Mundo



Tecnologias de Informação e Comunicação



Atividades propostas pelas crianças



Atividades propostas pela estagiária

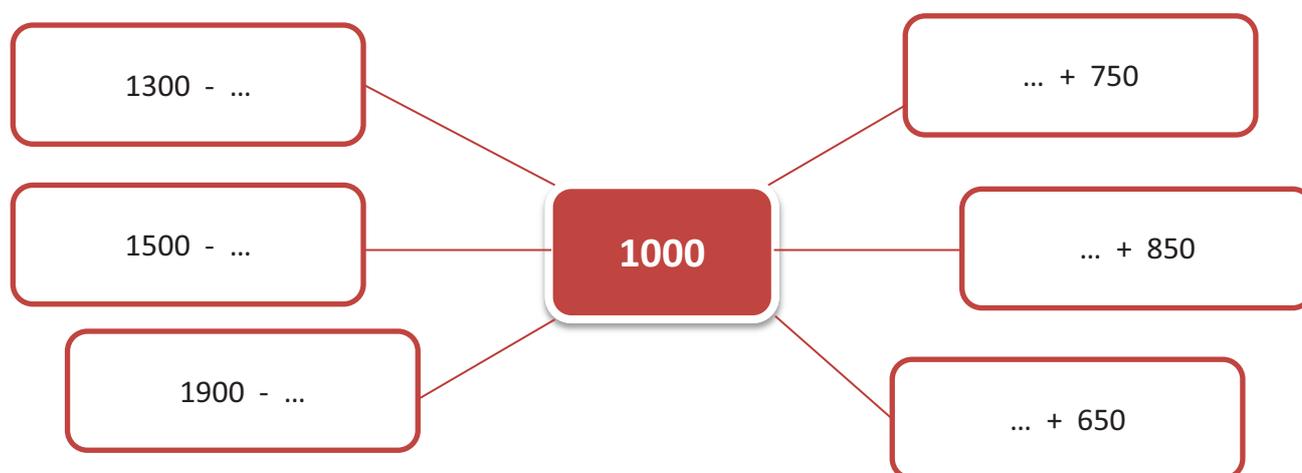


## ANEXO 10 - FICHA DE TRABALHO – Matemática

3º Ano – Revisões

Nome: _____	Data: ___/___/___
-------------	-------------------

1) Completa com os respectivos números.



2) Decompe os números conforme o exemplo.

218	$(2 \times 100) + (1 \times 10) + 8$	$200 + 10 + 8$
397		
1207		
2367		

3) Com os dados da tabela, responde às seguintes questões.

a) Que cor foi eleita por 6 crianças? E por 10?

\_\_\_\_\_.

b) Quantas crianças responderam ao inquérito?

\_\_\_\_\_.

c) Qual é a cor preferida mais escolhida pelos alunos?

\_\_\_\_\_.

Cor preferida	Nº de alunos
Vermelho	10
Verde	16
Amarelo	6
Azul	20

4) Um urso morreu quando tinha 44 anos, um rinoceronte viveu até aos 55 anos e um elefante viveu 21 anos.

Calcula a diferença de idades entre:

a) O rinoceronte e o urso;

R: \_\_\_\_\_.

b) O urso e o elefante;

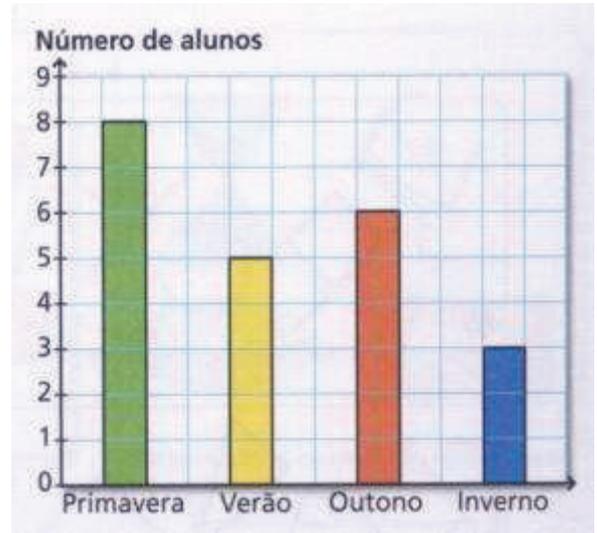
R: \_\_\_\_\_.

c) O rinoceronte e o elefante;

R: \_\_\_\_\_.



5) O professor do 3º B perguntou aos seus alunos em que estação do ano nasceram. Com esses dados elaborou este gráfico de barras. Observa-o e, no teu caderno, completa.



- a) No Outono nasceram \_\_\_\_ alunos.
- b) Na Primavera fazem anos \_\_\_\_ alunos.
- c) Na classe há \_\_\_\_ alunos.

6) Efetua os algoritmos.

6.1)

$$\begin{array}{r} 35 \\ + 18 \\ \hline \end{array}$$

6.2)

$$\begin{array}{r} 48 \\ + 36 \\ \hline \end{array}$$

6.3)

$$\begin{array}{r} 39 \\ - 34 \\ \hline \end{array}$$

6.4)

$$\begin{array}{r} 52 \\ - 26 \\ \hline \end{array}$$

6.5)

$$\begin{array}{r} 52 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$$

6.6)

$$\begin{array}{r} 63 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$$

6.7)

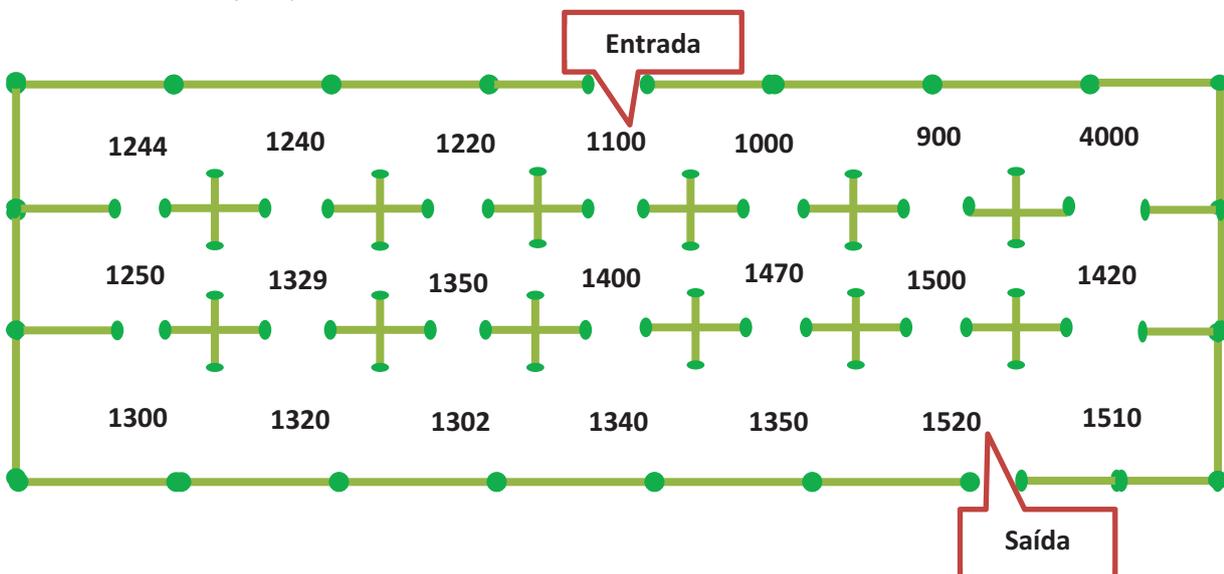
$$\begin{array}{r} 94 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$$

6.8)

$$\begin{array}{r} 29 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$$

7) Desafio 😊. Descobre o caminho da saída deste labirinto seguindo as regras do jogo.  
Regras:

- 7.1) Avançar SEMPRE para um número maior.
- 7.2) Avançar apenas na horizontal ou na vertical.



## ANEXO 11 – Atividades Lúdicas



## ANEXO 12 – “Registo - As nossas Pesquisas”



## ANEXO 13 – “O que descobrimos mais ...”



**ANEXO 14 – “A Nossa Horta”**



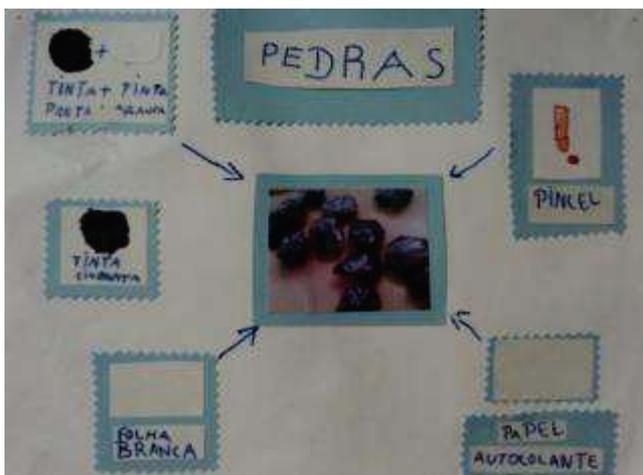
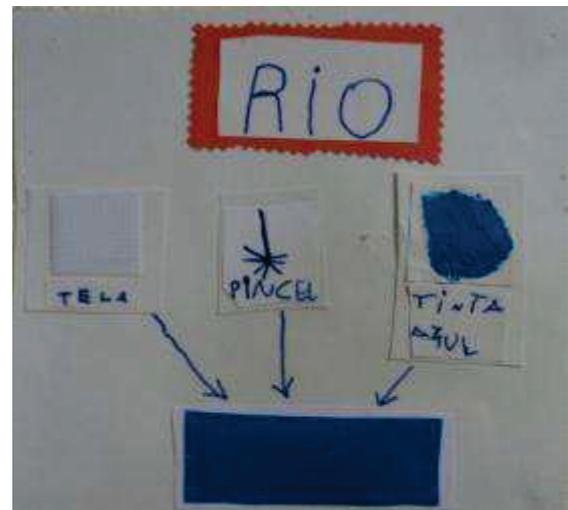
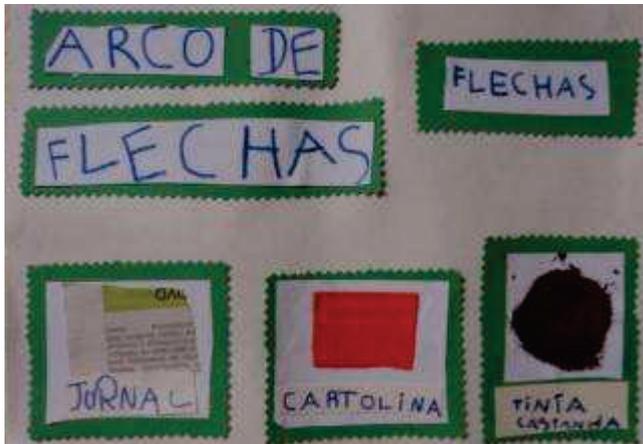
**ANEXO 15 - “Tenda”**



## ANEXO 16 - Instrumentos



## ANEXO 17 – “Planificações para a Aldeia dos Índios”



**ANEXO 18 – “Jogo da Mensagem – Pré-escolar”**



**ANEXO 19 – “Jogo do Bingo – 1º CEB”**



**ANEXO 20 – Atividade relativa à temática “Saúde do corpo”**



**ANEXO 21 – Contribuições dos alunos para a realização da atividade**



## ANEXO 22 – “Distribuição de tarefas entre os alunos”

Registo de Observação de Incidente Crítico				
Nome	Virgínia Alejandra Pérez	Nº 2008096	Turma B	Mestrado em Ed. Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico
Supervisor de Estágio	Dr. Pedro Ferreira		Ano de escolaridade: 3º ano	
Orientador Cooperante				
Nome do aluno: B e C	Idade: 8 anos		Data: 09 de Outubro 2012	

### Registo de Observação

**Descrição:** Numa das intervenções feitas, na aula de Estudo do Meio, em que a turma foi dividida para realizar um trabalho de grupo sobre o passado do meio local. O objetivo da atividade consistia no preenchimento de um “Bilhete de Identidade” de um determinado monumento, existindo cinco aspetos que cada grupo teria que preencher no mesmo (Nome, Local, Ano de construção, Quem construiu e o Motivo da construção). Posto isto, perguntou-se aos grupos de que modo iam trabalhar, um dos elementos do grupo referiu “primeiro lê ela (apontando para uma das alunas), depois lê ele. E quando formos encontrando a informação vamos passando as folhas. Vês aqui (apontando para o BI) como são cinco pontos toda a gente vai trabalhar e as fotografias recortamos todos, porque também são cinco”.

**Comentário:** Através desta observação foi possível ver que este grupo utilizou uma metodologia de trabalho. Todos conseguiram participar no trabalho de grupo, sabendo o monumento que estava a ser estudado, não havendo nenhum aluno que assumisse o papel de líder autoritário. Considero que este grupo participou bastante bem, pois soube dividir tarefas, estabelecer uma sequência ordenada e lógica de trabalho. O grupo conseguiu utilizar estratégias para um bom funcionamento e uma boa execução do trabalho.

**ANEXO 23 - “ Diversas atividades - Motricidade fina”**



## ANEXO 24

### “Jogo do Dominó ( Pré-escolar)”

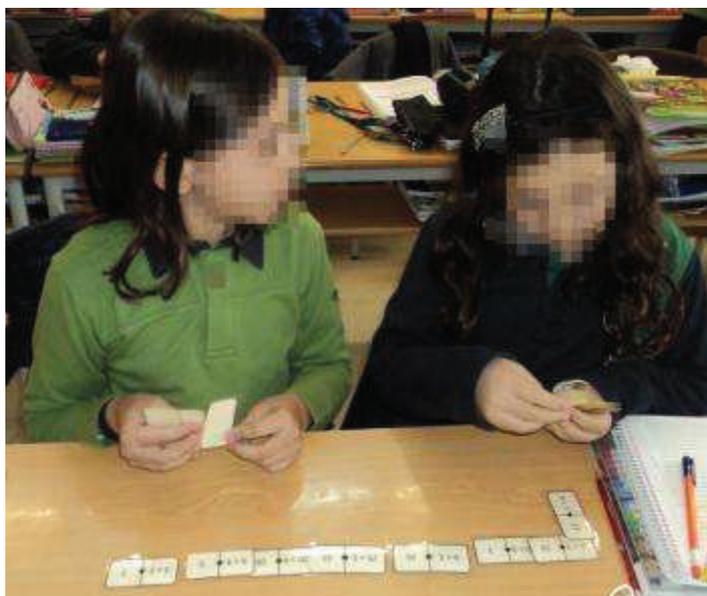


### “Jogo do Bingo, das palavras e objetos (Pré-escolar)”



## ANEXO 25

### “Jogo do Dominó – Matemática (1º CEB)”



## ANEXO 26

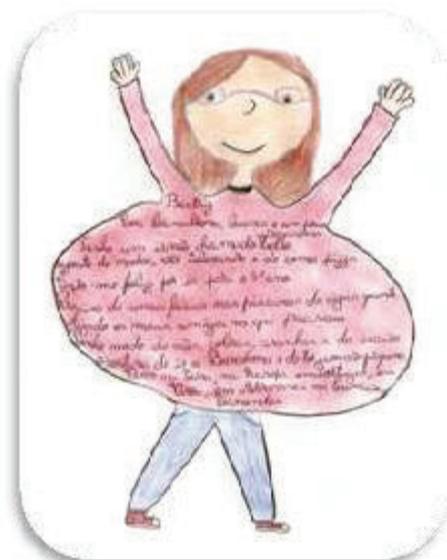
### “Jogo da Memória - Língua Portuguesa (1º CEB)”



## ANEXO 27 – “O meu Biopoema”

Para construir o “biopoema” tenho que escrever:

- 1º - O meu primeiro nome
- 2º - Quatro adjectivos que me descrevam
- 3º - Sou Irmão ou irmã de... / Sou filho ou filha de ...
- 4º - Gosto de ... (fazer, ver, comer, estar ... três coisas sítios ou pessoas)
- 5º - Sinto-me (contente, triste, feliz, aborrecido(a)...três coisas)
- 6º - Tenho medo de... (três coisas)
- 7º - Gosto de ajudar ... (dar ou fazer os outros...três coisas)
- 8º - Gosto ... (ir, ter, ser, três coisas)
- 10º - Vivo (ou moro... em gueifães, maia, vila do conde...)
- 11º - Último apelido



## ANEXO 28 - FICHA DE TRABALHO – Língua Portuguesa

3º Ano – Revisões

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

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

1) O Texto Narrativo. Coloca **V** ou **F** nas afirmações.

1.1) A pessoa que narra um texto narrativo chama-se narrador.

1.2) No texto narrativo não participam personagens.

1.3) O texto narrativo tem sempre um tema.

1.4) O texto narrativo divide-se em três partes fundamentais, tais como, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

1.5) Existem personagens que participam em acontecimentos (ação), que ocorrem num determinado momento (tempo) e em certos lugares (espaço).

Pontuação

\_\_\_\_\_

2) Coloca os acentos que faltam às palavras.

2.1) A Mariana foi ao médico.

2.2) Eu fui andar de elétrico.

2.3) A avó foi fazer as compras.

2.4) O avô ficou com os netos em casa.

2.5) Comer muitas pastilhas elásticas faz mal.

---

*Pontuação*

3) Faz um círculo nas palavras que sejam ditongos orais e sublinha os ditongos nasais.

teu cães dinheiro loiro milhões

portões leite limões foi cantam

---

*Pontuação*

4) Faz a ligação das vogais orais e nasais.

Fim

Cantina

Gato

Irmã

Candeeiro

Bigode

Grande

• Vogais orais

• Vogais nasais

---

*Pontuação*

5) Forma o plural e o singular dos seguintes nomes:

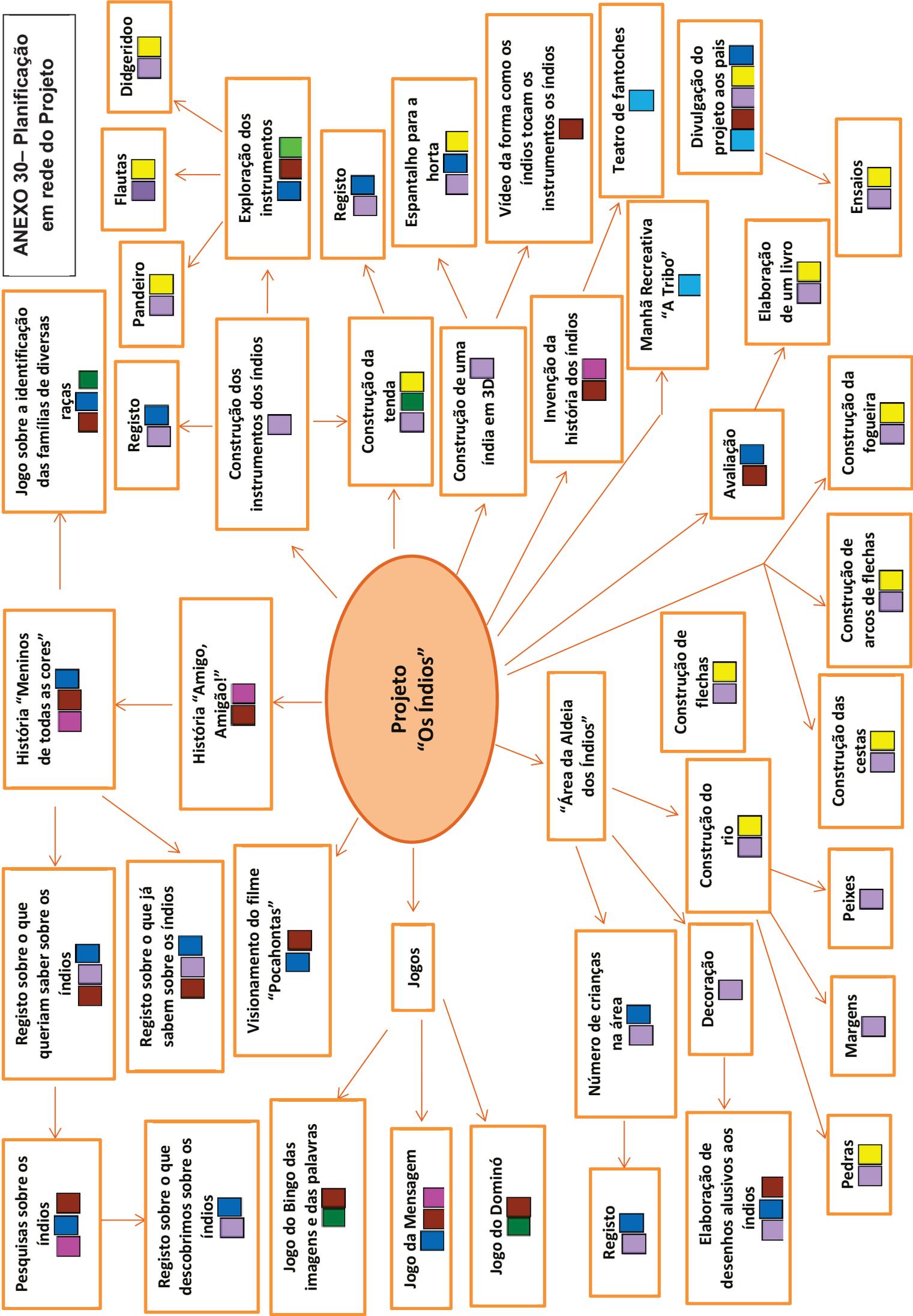
Singular	Plural
Caneta	
Livro	
Cereal	
Chocolate	
Portão	
Menina	
Camião	
Pai	
Caracol	
Barril	

Plural	Singular
Quartéis	
Borrachas	
Mãos	
Carteiras	
Caramelos	
Estojos	
Funis	
Pudins	
Cadeiras	
Quintais	

Pontuação

## ANEXO 29 – “Divulgação do Projeto aos Pais”





**ANEXO 31 – “Avaliação da Participação das crianças no Projeto – Os meninos vermelhos (Os índios)”**

Nome das crianças					Não Participaram
	<u>Ideias</u>	<u>Material</u>	<u>Atividades</u>	<u>Internet</u>	
<b>A.</b>	X	Um Búzio (Ver Anexo)		X	
<b>B.</b>	X	Um Cocar e um batuque (Ver Anexo)		X	
<b>C.*</b>					X
<b>D.</b>	X		Uma Cesta de plasticina (Ver Anexo)  Um desenho de um peixe para a “aldeia dos índios” (Ver Anexo)  Construção da fogueira ( Ver Anexo)	X	
<b>D.</b>	X		Pintura da cesta (Ver Anexo)  Construção das pedras para a “aldeia dos índios” (Ver Anexo)  Pintura da flauta (Ver Anexo)  Pintura das flechas (Ver Anexo)  Construção da fogueira ( Ver Anexo)	X	
<b>F.</b>	X		Um desenho para a história dos índios (Ver	X	

			<p>Anexo)</p> <p>Construção das flechas (Ver Anexo)</p> <p>Pintura das flechas (Ver Anexo)</p>		
<b>J.</b>	X		<p>Construção do Pandeiro (Ver Anexo)</p> <p>Pintura da cesta (Ver Anexo)</p> <p>Construção dos arcos de flechas ( Ver Anexo)</p>	X	
<b>M.</b>	X		<p>Uma Índia feita em barro (Ver Anexo);</p> <p>Um desenho para a história dos índios (Ver Anexo);</p> <p>Um desenho de um peixe para a “aldeia dos índios” (Ver Anexo)</p> <p>Pintura dos arcos de flechas ( Ver Anexo)</p>	X	
<b>M.</b>	X		<p>Um desenho para a história dos índios (Ver Anexo)</p> <p>Pintura dos arcos de flechas ( Ver Anexo)</p>	X	
<b>M.</b>	X		<p>Um desenho de um peixe para a “aldeia dos índios” (Ver Anexo)</p> <p>Construção do didgeridoo (Ver Anexo)</p> <p>Construção do Pandeiro (Ver Anexo)</p>	X	

<b>P.**</b>	X		Um desenho de um peixe para a “aldeia dos índios” (Ver Anexo) Pintura para fazer as pedras (Ver Anexo)		
<b>R.</b>	X	Um Cocar e um batuque (Ver Anexo)	Uma Cesta de plasticina (Ver Anexo) Construção das flechas (Ver anexo)	X	
<b>S.</b>	X		Construção das pedras para a “aldeia dos índios (Ver Anexo)	X	

**Obs:**

**\* No participou com pesquisas nem deu ideias, pois é uma criança que não comunica e tem NEE.**

**\*\* Não tenho autorização para publicar qualquer tipo de registo fotográfico.**



Um Búzio



Um Cocar e um batuque



Uma Cesta de plasticina



Um desenho de um peixe para a  
“aldeia dos índios”



Construção da fogueira



Pintura da cesta



Construção das pedras  
para a “aldeia dos índios”



Construção da fogueira



Pintura da Flauta



Pintura das flechas



Um desenho para a história dos índios



Construção das flechas



Pintura das flechas



Construção do Pandeiro



Pintura da cesta



Construção dos arcos de flechas



Uma Índia feita em barro



Pintura dos arcos de flechas



Um desenho para a história dos índios



Um desenho de um peixe para a “aldeia dos índios”



Um desenho para a história dos índios



Pintura dos arcos de flechas



Um desenho de um peixe para a “aldeia dos índios”



Construção do Didgeridoo



Construção do Pandeiro



Um Cocar e um bатуque



Uma Cesta de plasticina



Construção das flechas



Construção das pedras para a “aldeia dos índios

## **ANEXO 32 – Avaliação da Manhã Recreativa das Crianças “A tribo”**

**(03/ 05/ 2012 – 5ª feira)**

**Estagiária:** Então Meninos gostaram da manhã recreativa?

**Crianças:** Sim.

**Estagiária:** Qual foi a parte que gostaram mais?

**Crianças:** De assar o porco.

**Estagiária:** Quem é que estava a assar o porco?

**Crianças:** És tu.

**Estagiária:** fui eu?

**Crianças:** Sim.

**Estagiária:** E eu sou quem?

**Crianças:** És o Cacique.

**Estagiária:** Muito bem.

**Criança:** Eu gostei da Rafaela a fazer assim (aquecendo as mãos) e gostei da dança.

**Estagiária:** O que é que os homens estavam a fazer logo no início da peça de teatro?

**Crianças:** Estavam com as flechas.

**Estagiária:** E só estavam com as flechas?

**Crianças:** Não. Estavam com pedras.

**Estagiária:** E que é que eles estavam a fazer com as pedras?

**Crianças:** A limar as flechas. E a afiar na pedra.

**Estagiária:** Para que é que nós estávamos à afiar as flechas? Vocês sabem?

**Crianças:** Para caçar.

**Estagiária:** Para o peixinho ficar bem agarrado a que?

**Crianças:** À flecha.

**Estagiária:** E gostaram de ver os vossos instrumentos?

**Crianças:** Sim.

**Crianças:** Fomos nós que fizemos a tenda. Pintamos

**Crianças:** Fizemos o rio e os peixinhos.

**Estagiária:** Pois foi os meninos fizeram tudo o que aparecia na peça de teatro.

Através desta avaliação feita com as crianças, percebemos o agrado com que ficaram ao ver a manhã recreativa. Considero que as crianças ao verem o seu trabalho exposto e visível aos olhos da comunidade educativa sentiram-se felizes, pois o seu trabalho tinha valido a pena. As crianças gostaram de ver representado todas as descobertas que tinham feito ao longo do seu projeto dos “Índios”. Demonstravam e reportavam o que tinham visto nas suas brincadeiras da área da “Aldeia dos Índios”.

A meu ver esta manhã recreativa teve muito sentido para o grupo de crianças dos 5 anos do projeto “Os Índios”, pois percebiam tudo o que estava a ser representado. Contudo, todas as crianças gostaram de presenciar esta manhã, pois o facto de no final da peça de teatro terem a oportunidade de explorar todo o material exposto proporcionou-lhes grande alegria. As crianças estavam muito motivadas e representavam exatamente o que tinham visto. As crianças gostaram dos momentos de pausa, achavam muita piada, esperando e estando muito atentos para o que ia acontecer a seguir.

Considero que foi positivo esta manhã, as crianças vivenciaram uma realidade diferente e viram uma técnica diferente.

## ANEXO 33 – Manhãs Recreativas

### “A Grande Aventura”



### “A tribo”



### “A Pequena Sereia”



## “Uma Viagem ao Mundo da Alimentação”



## “As Cientistas Malucas”



**ANEXO 34- “Avaliação sobre as aprendizagens anteriores à construção da estrutura da tenda dos índios”**

Indicadores de Avaliação	Respostas das Crianças
Como é que podemos fazer uma tenda?	<i>“Com paus de madeira”</i>
Mas só utilizávamos paus de madeira?	<i>“Não”</i>
Então o que podíamos utilizar mais para fazer a tenda?	<i>“Uns pregos”</i>
Sim, e quantos paus é que precisávamos para fazer a tenda?	<i>“Um pau aqui, outro aqui e outro aqui” (As crianças faziam o desenho de um quadrado com as mãos)</i>
Como fazíamos a parte de baixo da tenda?	
Então quer dizer que para a parte de baixo é preciso fazer um quadrado?	<i>“Sim”</i>
Então quantos paus precisamos?	<i>“De quatro paus”</i>
E como fazíamos a parte de cima?	<i>“Um pau para cima, outro para cima, outro e outro” (as crianças faziam o desenho da parte de cima da tenda com as mãos)</i>
Como se faz uma pirâmide? (Era uma figura geométrica que as crianças desconheciam, sendo demonstrado o formato de uma pirâmide)	
Então e agora que já sabemos o que é uma pirâmide. Quantos paus precisamos para fazer a tenda?	<i>“De quatro para fazer um quadrado e outros quatro para cima”</i>
Então precisamos de oito paus de madeira?	<i>“Sim”</i>
Uma vez feito o quadrado com os paus de madeira, colocamos os paus na vertical.	
Então fica assim?	<i>“Não”</i>
Então como vai ficar?	<i>“Os paus têm que estar inclinados”</i>

**OBS.:** Esta avaliação é feita com base nas respostas das crianças, para que desta forma o educador tenha conhecimento das novas aprendizagens e das motivações das crianças ao realizar a tenda.



## ANEXO 35 – “Avaliação da Exploração dos Instrumentos dos índios”

Nome da Criança	Identifica o nome de cada instrumento		Pronuncia o nome de todos os instrumentos corretamente**		Manipula os instrumentos de forma correta		Identifica os sons dos diversos instrumentos	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
A.	X			X	X		X	
B.	X			X	X		X	
C*		X		X	X			X
D.	X			X	X		X	
D.	X			X	X		X	
F.	X			X	X		X	
J.	X			X	X		X	
M.								
M.	X			X	X		X	
M.	X		X		X		X	
P.								
R.	X			X	X		X	
S.	X			X	X		X	

O \*A Cátia é uma criança com necessidades educativas especiais (NEE)

\*As crianças na sua maioria sente dificuldade ao pronunciar o nome de um dos instrumentos, o “didgeridoo”, contudo identificam-no sem dificuldade.



Batuque



Didgeridoo



Pau de Chuva



Pandeiro

## ANEXO 36 – Grelha de Avaliação do Projeto “Os Índios”

**Grupo de Crianças:** 5 Anos

**Equipa Pedagógica:** Estagiária e Educadora Cooperante

**Projeto:** “Os Índios”

### Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

**Aprendizagem:** Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

As crianças ao longo de todo o projeto foram adquirindo diversas aprendizagens. Desde o início o grupo mostrou-se curioso, querendo sempre saber mais sobre os índios. Desenvolveram-se aprendizagens através das pesquisas realizadas com os pais, com a visualização de vídeos, de imagens e da leitura de livros. Os interesses e necessidade do grupo estiveram sempre presentes. Eram formuladas questões tentando sempre em conjunto resolvê-las. No que diz respeito à realização das atividades as crianças trabalharam diversas áreas/domínios de conteúdo encontrando-se interligadas, nomeadamente, Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo, o Domínio da Expressão Dramática, Domínio da Expressão Musical, Domínio da Expressão Motora, Domínio da Expressão Plástica, Domínio da Matemática, e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Todas estas áreas foram trabalhadas, umas mais do que outras.

Por exemplo, através da construção da tenda dos índios em 3D, as crianças aprenderam um novo sólido geométrico, a Pirâmide, desenvolvendo a área da matemática. As crianças adquiriram vocabulário novo, alargando o seu léxico, através de palavras como, cocár, cacique, pajé, didgeridoo, pandeiro, conseguindo nomear e identificá-los, sendo realizadas diversas atividades em torno destes conceitos. À medida que iam pesquisando para obter respostas às suas questões foram realizados diversos registos. Através das pesquisas as crianças aprenderam e confirmaram conhecimentos prévios, por exemplo, descobriram a razão pela qual os índios pintam a cara, usam penas na cabeça, o que comem, o que vestem, as suas funções que as mulheres e os homens desempenham, entre outras.



Registo para a realização da tenda



Construção da tenda (Pirâmide)



Jogo da Mensagem (vocabulário novo)

**Autonomia:** Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Durante todo o projeto as crianças assumiram uma postura autónoma, questionando e perguntando sempre que sentiam necessidade. Davam as suas ideias, opiniões e sugestões na realização das planificações e atividades. Partilhavam com os colegas os registos que tinham realizado em pequenos grupos, intervindo de forma ordenada. O envolvimento do grupo era tal que surgiram diversas propostas, inicialmente as crianças quiseram fazer uma índia em 3D, fazer uma tenda e fazer instrumentos (sendo uma área exterior). Contudo o grupo sentiu a necessidade de ter mais objetos para brincar na tenda. Esta necessidade foi partilhada em grande grupo, sendo exposta outra ideia por parte de uma criança, a criação de uma área “Aldeia dos Índios”, sendo esta aprovada por todas as crianças. Para isso foi essencial estipular onde ficaria a nova área, sendo preciso proceder a alterações na sala e de forma unânime verificou-se que só poderia ser na área da casinha pois a tenda não caberia noutra área. Assim, a área da casinha foi transformada na área da aldeia dos índios. Após ser conversado sobre a localização da área, as crianças contribuíram na partilha de ideias referindo que material poderia ser colocar na aldeia e como poderia ser feito. Quiseram construir um rio, peixes, pedras, utensílios de barro, uma fogueira, arcos, flechas, cocáres, desenhos relacionados com os índios.

As crianças mostravam implicação no projeto, nas atividades livres, fazendo desenhos dos índios, representando brincadeiras dos índios dentro da sala como fora e trazendo objetos que estavam relacionados com os índios, tais como, um búzio, cocáres, jambés, colares e pulseiras. Assim, todo o grupo mostrou-se empenhado, motivado e com vontade de construir a “aldeia dos índios”.



Partilha aos colegas de um registo feito em pequeno grupo



Representação do jogo simbólico no recreio (imitação de uma flauta)



Representação em barro de uma índia



Representação das cestas



Búzio trazido por uma criança



Cócar e Jambé trazidos por uma criança

**Cooperação:** Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

Para a elaboração das pesquisas a intervenção dos pais foi indispensável. O pai de uma das crianças contribuiu com material para a construção da tenda. Para a realização das atividades existiu um trabalho cooperativo acrescido, a entajuda do grupo era notória. Este mostrava-se disposto para trabalhar segundo diversas estratégias, de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo. Nas atividades de grande grupo, quando se realizavam jogos, as crianças gostavam de explicar as regras do mesmo ao grande grupo.



Tela para a construção da tenda



Elaboração dos peixes (Individualmente)



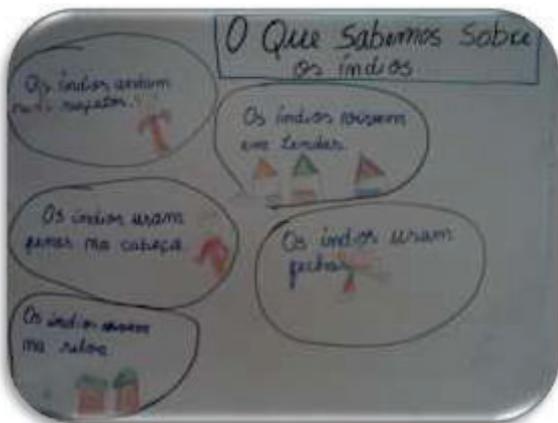
Jogo do Dominó – A criança em grande grupo explica as regras do jogo



Realização das Pedras em pequenos grupos

**Eficácia:** Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Numa primeira fase foram colocadas questões por parte das crianças, às quais através das pesquisas obtivemos resposta. Contudo era necessário registar as mesmas, sendo elaborados diversos registos, devidamente ilustrados pelas mesmas. Para conhecer os conhecimentos prévios do grupo foi realizado um registo “O que sabemos sobre os índios”. Posto isto, foram registadas as questões a que se pretendia dar resposta “O que queremos saber - Os índios”. Como forma de obter respostas foram feitas pesquisas com os pais, apresentado um filme, vídeos, imagens e livros. Uma vez feita a recolha das pesquisas partiu-se para a seleção e registo da informação, “As nossas pesquisas”. Para além de ser respondido às questões iniciais, realizaram-se e registaram-se mais descobertas, “o que descobrimos mais”. Todas as atividades realizadas em torno do projeto foram registadas pelas crianças.



“O que sabemos sobre os índios”



“O que queremos saber – Os índios”



“As nossas pesquisas”



“O que descobrimos mais” – O Cacique e o Pajé



“O que descobrimos mais” – O que fazem as mulheres e os homens

**Implicação:** Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

No decorrer do projeto teve-se em conta os interesses e necessidades do grupo. As crianças sentiram-se sempre motivadas ao realizar este projeto dando ideias sugerindo formas de resolução de problemas. Todo o grupo mostrava-se interessado e participava de forma ativa nas atividades, havendo um envolvimento e empenho notório por parte do mesmo.

As descobertas feitas levaram a que as crianças quisessem fazer as construções aproximando-se a dimensões reais, como por exemplo, a índia, a tenda, os instrumentos, o rio, os peixes, as pedras, a fogueira, os arcos e as flechas. As crianças para além de referirem o que podia ser realizado para colocar na aldeia dos índios, também mencionaram que recursos seriam necessários para a construção dos mesmos. O grupo assumia uma responsabilidade acrescida elaborando as atividades, conforme o que fora combinado, estando atentas e concentradas. Eram dadas opiniões e sugestões como forma de melhorar a execução de diversas atividades.

**Negociação:** Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

A interação e a relação entre todo o grupo era positiva, proporcionando um ambiente agradável onde o diálogo tinha uma importância acrescida. Sempre que surgia algum problema, todo o grupo dialogava tentando encontrar soluções para o mesmo. De um modo concreto era preciso tomar decisões relativamente aos materiais que iriam ser utilizados para a realização das atividades. Pretendia-se assim estimular um ambiente democrático, para isso sempre que se tomava uma decisão era feita uma votação, por exemplo, para escolher o local onde ficaria a aldeia dos índios, para saber quantas crianças poderia estar na mesma, o nome da área, o nome das personagens da história, entre outras. Desta forma, sempre que surgisse uma situação problemática existia diálogo entre o grupo chegando no final a um consenso e acordo.



Votação por parte das crianças para a escolha do nome das personagens da história

**Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica**

**Adequação:** Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

Desde o início foi importante estabelecer um diálogo e uma relação positiva com a equipa pedagógica. Foram tidas conversas de modo a compreender e adequar as atividades ao grupo utilizando diversas estratégias. Com a realização deste projeto, acabou por se conseguir dar resposta às necessidades e interesses das crianças. O grupo sentia-se motivado e predisposto para trabalhar, querendo sempre saber mais sobre os índios. Tiveram a oportunidade de conhecer a realidade e a forma como viviam os índios, apropriando-se também de vocabulário novo. A planificação era feita com as crianças, integrando e havendo a partilha de ideias.

**Eficácia:** Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

A equipa pedagógica estava unida e bastante envolvida, fazendo desta forma que o projeto seguisse um bom rumo. Esta união fez com que as crianças também fortalecessem a interação adulto-criança e criança-criança. Ao longo do projeto as crianças foram entendendo as diversas fases por que tinham de passar para realizar o mesmo. Foram mecanizados diversas etapas, tais como, a planificação, os registos, a execução e a avaliação das aprendizagens. O grupo estava envolvido, participando querendo sempre aprender mais sobre os índios.

**Flexibilidade:** Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.

Inicialmente era importante captar a atenção e a motivação das crianças para todo o projeto. Para isso foi apresentado um filme da Pocahontas, sendo um desenho animado conhecido pelas crianças estando inteiramente relacionado com os índios, demonstrando o seu quotidiano. As crianças através da visualização deste filme adquiriram diversos conhecimentos, respondendo a questões efetuadas inicialmente. Contudo foram levantadas diversas questões, suscitando dúvidas sobre algumas partes do mesmo filme.

**Negociação:** Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.

**Negociação:** Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.

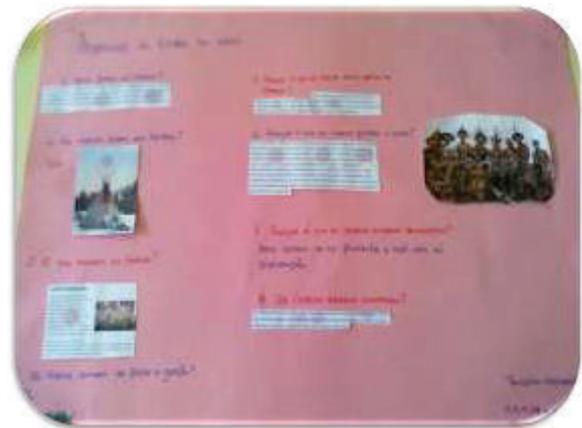
Durante a prática foi criado um ambiente harmonioso e democrático. As crianças tinham sempre a oportunidade de expressar as suas ideias e opiniões de forma a melhorar as tarefas que pretendiam realizar. Estas discussões eram sempre feitas em grande grupo, fazendo escolhas de forma unânime. O grupo estava sempre disponível e aberto a sugestões de toda a equipa pedagógica. O diálogo entre o grupo e toda a equipa pedagógica era fulcral para a definição de tarefas, como forma de proporcionar e desenvolver as aprendizagens das crianças.

**Partilha:** Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

O grupo de crianças, a equipa pedagógica e os pais foram agentes fundamentais e os principais intervenientes neste projeto, tendo cada um, uma participação diferenciada. Os pais iniciaram as pesquisas com as crianças, ajudando-as a responder às questões. No dia do pai, os pais também ajudaram a construir a índia (espantalho) em 3D. A equipa pedagógica também realizava pesquisas constantes como forma de dar resposta aos problemas de todo o grupo, sendo responsável por orientar o decorrer do projeto partilhando os seus conhecimentos.



Participação dos pais na construção da índia 3D (espantalho)



Pesquisa de uma criança

**Pertinência:** Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.

Como o projeto surgiu da motivação das crianças, estas estavam muito interessadas, propondo a maioria das atividades, sendo adaptadas a todo o grupo. A aprendizagem cooperativa foi colocada em prática através da realização das atividades, tal como a socialização do grupo. O tema do projeto era pertinente uma vez que as crianças estavam curiosas por querer saber mais sobre uma cultura distinta e desconhecida como a indígena, conhecendo um quotidiano e uma realidade nova. Desenvolveram o espírito crítico, relacionaram conceitos, fizeram diversas associações entre atributos, participaram em jogos de imitação e resolveram problemas. O grupo teve a oportunidade de ir à festa do Sr. de Matosinhos, onde visualizaram e reconheceram diversos materiais que tinham elaborado para a aldeia dos índios.

**Reflexibilidade:** Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.

A proposta das atividades surgia do grupo e por esse motivo, queriam concretizá-las todas ao mesmo tempo, tendo o adulto que orientar e gerir o mesmo. As ideias eram cada vez mais, implicando muito trabalho de construção dependendo muito tempo, não sendo possível realizar algumas atividades propostas pelo grupo.

O entusiasmo das crianças era cada vez maior, assim como a responsabilidade. As crianças sentiam que o seu projeto estava a ser apreciado pela comunidade educativa, sempre que iam os encarregados de educação à sala faziam questão de mostrar-lhes a aldeia dos índios que estava a ser construída. Com a representação de uma das manhãs recreativas as crianças tiveram a oportunidade de ver exposto os materiais que realizaram, nomeadamente, a tenda, os instrumentos, as cestas, o barro, o rio e os peixinhos. Após ser apresentada a manhã recreativa foi feita a avaliação da mesma com o grupo, onde referiram que tinham gostado de ver tudo o que tinham realizado e dar a oportunidade aos outros meninos de brincarem. Como gostaram muito da representação quiseram apresentá-la aos pais como forma de divulgação do projeto.



A criança mostra a aldeia dos índios



Manhã Recreativa “A Tribo”



Divulgação do Projeto aos Pais

**ANEXO 37 - “Trabalho autónomo dos alunos relativo aos conteúdos abordados ”**

<b>Nome dos alunos</b>	<b>Material</b>	<b>Atividades</b>	<b>Internet</b>	<b>Não Participaram</b>
<b>A C.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enciclopédia</li> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de uma enciclopédia sobre o corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre os sistemas do corpo humano.</li> </ul>	X	
<b>A T.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> <li>- Ilustrações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de grupo sobre o Sangue.</li> <li>- Ilustrações relativas aos diversos sistemas do corpo humano.</li> </ul>	X	
<b>B. C.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros</li> <li>- Imagens em suporte de papel</li> <li>- Powerpoint</li> <li>- Ilustrações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de livros relacionados com os sistemas do corpo humano.</li> <li>- Pesquisa de imagens relacionadas com os sistemas do corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre algoritmos, os sistemas do corpo humano e sobre os nomes próprios, comuns e comuns coletivos.</li> <li>- Ilustrações relativas aos diversos sistemas do corpo humano.</li> </ul>	X	
<b>B. M.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint individual sobre os sistemas do corpo humano, sobre o género dos nomes e sobre os algoritmos.</li> </ul>	X	
<b>B.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint individual sobre os</li> </ul>		

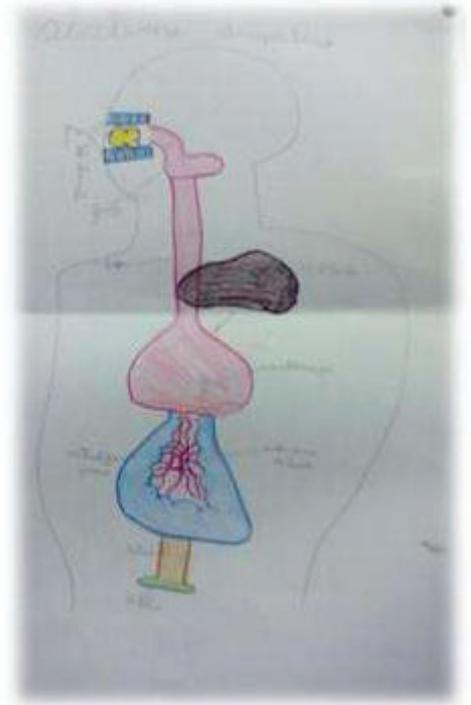
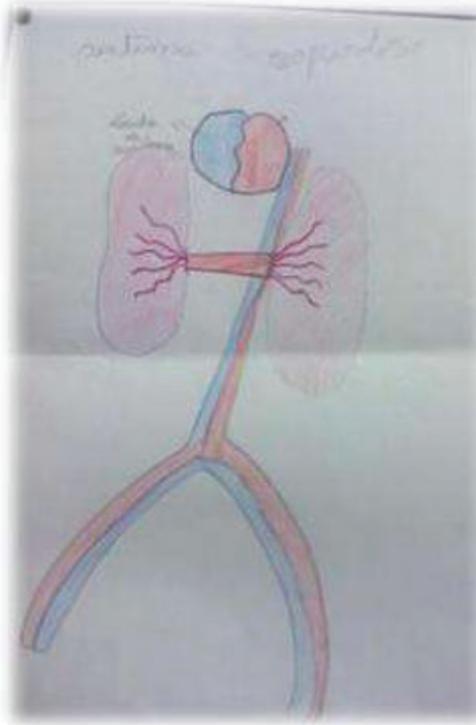
	- Ilustrações	<p>sistemas do corpo humano, o tabaco, álcool e drogas e sinais de pontuação.</p> <p>- Ilustrações relativas aos diversos sistemas do corpo humano.</p>	X	
<b>C.</b>	- Powerpoint  - Ilustrações	<p>- Powerpoint sobre os sistemas do corpo humano, os ossos e sobre os auxílios da escrita.</p> <p>- Ilustrações relativas aos diversos sistemas do corpo humano.</p>	X	
<b>C.</b>	- Powerpoint  - Ilustrações	<p>- Powerpoint sobre os sistemas do corpo humano, algoritmos e nomes próprios, comuns e comuns coletivos.</p> <p>- Ilustrações relativas aos diversos sistemas do corpo humano.</p>	X	
<b>D.</b>	- Powerpoint	- Powerpoint sobre os sistemas do corpo humano, tabelas e gráficos, drogas, tabaco e álcool.	X	
<b>D.M.</b>	- Powerpoint  - Ilustrações	<p>- Powerpoint sobre sinais de pontuação e auxílios da escrita e sobre os algoritmos.</p> <p>- Ilustrações relativas aos diversos sistemas do corpo humano.</p>	X	
<b>G.</b>	- Ilustrações  - Powerpoint	<p>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.</p> <p>- Powerpoint sobre sinais de</p>	X	

		pontuação e auxílios da escrita, grau e género dos nomes e sobre gráficos e tabelas.		
<b>H.</b>	- Ilustrações  - Powerpoint	- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.  - Powerpoint sobre sinais de pontuação, os ossos, o álcool, tabaco e drogas.	X	
<b>M.</b>	- Ilustrações  - Powerpoint	- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.  - Powerpoint sobre sinais de pontuação, o grau e género dos nomes.	X	
<b>M.</b>	- Powerpoint	- Powerpoint sobre sinais de pontuação e auxílios da escrita, algoritmos e sobre os sistemas do corpo humano.	X	
<b>M.</b>	- Powerpoint  - Ilustrações	- Powerpoint sobre sinais de pontuação, tabelas e gráficos e sobre os sistemas do corpo humano.  - Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.	X	
<b>M.</b>	- Utilização do manual de Estudo do meio para a elaboração de ilustrações.  - Powerpoint	- Esquemas realizados no caderno sobre a matéria dos sistemas do corpo humano.  - Powerpoint sobre sinais de pontuação e auxílios da escrita e sistemas.	X	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios sobre algoritmos</li> <li>- Ilustrações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de operações de adição, subtração e multiplicação.</li> <li>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.</li> </ul>		
<b>M.S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> <li>- Ilustrações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint sobre os algoritmos, nomes próprios, comuns e comuns coletivos.</li> <li>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.</li> </ul>	X	
<b>M.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puzzle</li> <li>- Powerpoint</li> <li>- Ilustrações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um puzzle sobre o corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre os sistemas, grau e género dos nomes.</li> <li>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano</li> </ul>	X	
<b>M.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> <li>- Exercícios sobre algoritmos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint sobre os sinais de pontuação, algoritmos, gráficos e tabelas e nomes próprios, comuns e comuns coletivos.</li> <li>- Realização de operações de adição, subtração e multiplicação.</li> </ul>	X	
<b>N.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedra</li> <li>- Ilustrações</li> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedra da vesícula de uma paciente.</li> <li>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre os sinais de pontuação e auxílios da escrita e os sistemas.</li> </ul>	X	

P.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização do manual de Estudo do meio para a elaboração de ilustrações</li> <li>- Documento em suporte de papel</li> <li>- Powerpoint</li> <li>- Ilustrações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquemas realizados no caderno sobre a matéria dos sistemas do corpo humano</li> <li>- Pesquisa de imagens relacionadas com o tabagismo.</li> <li>- Powerpoint sobre os algoritmos, gráficos e tabelas e nomes próprios, comuns e comuns coletivos.</li> <li>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.</li> </ul>	X	
R.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ilustrações</li> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ilustrações sobre os diversos sistemas do corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre os sinais de pontuação, sistemas, sangue e algoritmos.</li> </ul>	X	
R.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento em suporte de papel</li> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquemas relativos aos sistemas do corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre sinais de pontuação, tabelas e gráficos.</li> </ul>	X	
S.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento em suporte de papel</li> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquemas relativos aos sistemas do corpo humano.</li> <li>- Powerpoint sobre sinais de pontuação, algoritmos.</li> </ul>	X	
T.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint sobre sinais de pontuação e auxílios de escrita, sistemas, grau e número dos nomes.</li> </ul>	X	
V.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Powerpoint sobre sinais de pontuação, sistemas e ossos.</li> </ul>	X	

# ANEXO 38 – “Trabalhos Autónomos dos alunos (1ºCEB)



### ANEXO 39 – Grelha de Avaliação do comportamento (1ºCEB)

Nome do aluno	Coloca o dedo no ar para intervir		Interrompe os colegas quando falam		Interrompe o adulto quando está a falar		Participa quando é solicitado	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
A C.	X					X	X	
A T.		X		X		X	X	
B. C.								
B. M.		X	X		X		X	
B.		X		X		X	X	
C.	X			X		X	X	
C.		X	X		X	X	X	
D.		X		X			X	
D.M.		X	X		X		X	
G.		X		X		X	X	
H.		X		X	X		X	
M.		X		X		X	X	
M.	X			X		X	X	
M.	X			X		X	X	
M.	X			X		X	X	
M.S		X		X	X	X	X	
M.		X		X		X	X	
M.	X			X	X	X	X	
N.	X			X		X	X	

<b>P.</b>		X		X		X	X	
<b>R.</b>	X			X		X	X	
<b>R.</b>	X			X		X	X	
<b>S.</b>	X			X		X	X	
<b>T.</b>	X			X		X	X	
<b>V.</b>		X		X		X	X	

**ANEXO 40 – “Grelha de avaliação relativa ao trabalho de grupo sobre O Passado do meio local”**

Instituição:		Data:		Turma:	
<b>Relacionamento interpessoal e do grupo</b>					
		1(-)	3	5 (+)	
<i>Autonomia do grupo</i>		Recorrem frequentemente ao adulto para dar resposta (s) a eventuais dúvidas que surjam	Recorrem ao adulto para obterem a confirmação das suas respostas/soluções/dúvidas	O grupo é capaz de resolver as questões internamente, tendo liberdade para consultar todos os recursos existentes na instituição, sem ter que recorrer ao adulto	
		G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	
<i>Participação dos elementos</i>		Há elementos que não participam e/ou participam mas sem acrescentar informação útil.	Os elementos do grupo participam, mas nem todos conseguem acrescentar informação relevante.	A participação ativa de cada um dos elementos é útil e pertinente.	
		G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	
<i>Existência de objetivos</i>		Não é capaz de reconhecer o objetivo da atividade	Conhece, apenas, o objetivo da atividade	Sabe o que se pretende com a atividade e é capaz de responder a diversas questões tais como:	

				<p>- Para quê?</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Como?</p>
		G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5
<i>Gestão do grupo</i>		O grupo não é capaz de dividir tarefas e/ou papéis	O grupo é capaz de repartir tarefas e/ou papéis. Contudo, necessita do apoio do adulto ao longo do processo.	O grupo é capaz de distribuir tarefas e/ou papéis. No grupo, há a nomeação de um líder, mediador e o porta-voz.
		G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5
<i>Aceitação da opinião dos colegas</i>		Cada elemento do grupo pode ou não partilhar a sua opinião. Quando partilha a sua opinião, não consegue argumentar. Caso surjam opiniões contrárias à sua, há dificuldade em aceitá-las.	Cada elemento do grupo partilha e ouve a opinião do outro. Contudo, o grupo ainda não é capaz de contrair uma resposta colectiva.	Cada elemento do grupo partilha a sua opinião, ouve a opinião do outro e, ainda, acrescenta nova informação. Além disso é capaz de negociar as opiniões de modo a construir uma resposta colectiva.
		G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5	G1; G2; G3; G4; G5

### Preenchimento da Grelha de Observação:

- ✓ Antes de começar a preencher a coluna, deverá completar a tabela respetiva à constituição dos grupos de trabalho;
- ✓ Posteriormente, verificará que na primeira coluna estão presentes alguns itens relativos ao relacionamento interpessoal e do grupo que pretendem ser avaliados;
- ✓ Nas restantes colunas estão presentes diversos tópicos sendo pontuados do menor para o maior, ou seja, do 1(-) até ao 5 (+);
- ✓ Existirão 5 grupos e deverá ser colocado um círculo à volta das siglas (G1,G2,G3,G4,G5), consoante o desenvolvimento de cada grupo, tendo sempre em conta a legenda das pontuações.

Constituição dos grupos de trabalho				
G1	G2	G3	G4	G5

Legenda:	
1 (-)	Fraco
3	Bom
5	Muito Bom

**ANEXO 41 – “Grelha de Avaliação da Subclasse dos Nomes”**

Instituição:		Data:						Turma:					
Nomes dos Alunos	Identifica nomes próprios			Identifica nomes comuns			Identifica nomes comuns coletivos			Identifica num parágrafo os nomes próprios e comuns			
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	
<b>A C.</b>	X					X	X					X	
<b>A T.</b>	X			X			X				X		
<b>B. C.</b>	X			X			X				X		
<b>B. M.</b>	X			X			X				X		
<b>B.</b>	X			X			X				X		
<b>C.</b>	X					X	X				X		
<b>C.</b>	X			X			X				X		
<b>D.</b>	X			X			X				X		
<b>D.M.</b>	X					X	X				X		
<b>G.</b>	X					X	X				X		



**ANEXO 42 – “Grelha da avaliação da tabuada do 6”**

Instituição:		Data:			Turma:				
Nome dos Alunos	Identifica os múltiplos de 6			Identifica a relação entre todos os produtos da tabuada do 6			Consegue verificar que existe uma regularidade ao visualizar o quadro com as quadriculas		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
A C.	X			X			X		
A T.	X			X			X		
B. C.	X			X			X		
B. M.	X			X			X		
B.	X			X			X		
C.	X			X			X		
C.	X			X			X		
D.	X			X			X		
D.M.	X			X			X		
G.	X			X			X		
H.	X			X			X		

