

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**Aprender-Agindo: prática que norteia um profissional
da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino
Básico**

Sob Orientação da **Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva**

Por **Mónica da Costa Leal**

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

Fevereiro 2012

RESUMO

O grande objetivo deste trabalho centra-se no enfoque dado à intervenção educativa levada a cabo nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Privilegiou-se uma metodologia com práticas pedagógicas de cooperação e solidariedade, baseada no modelo pedagógico do MEM (Movimento da Escola Moderna). A aprendizagem pela ação através da experiência e da descoberta foi a forma privilegiada de intervenção em ambos os níveis educativos.

A utilização de instrumentos de organização social do grupo, uma metodologia que visa uma aprendizagem ativa, as estratégias para incentivar a criança/aluno a crescer e a desenvolver-se motivada(o) e integrada(o) na sua aprendizagem, a diferenciação pedagógica, a importância de incluir os parceiros educativos no processo de ensino-aprendizagem e a articulação entre os dois níveis educativos tornaram-se a base de toda a intervenção pedagógica.

Assim, estes aspetos nortearam uma intervenção intencional que foi realizada ao longo de todo o processo de observação, planeamento e a avaliação, no decorrer de todo o tempo de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção educativa; Ensino-Aprendizagem pela ação.

ABSTRACT

The main purpose of this work is summed up by the focus given to the educational intervention carried out in the contexts of Pre-School Education and 1ST Cycle of Basic Education, in the context of the Master in Pre-School Education and Teaching the 1ST Cycle of Basic Education.

It was given priority to a methodology with pedagogical practices of cooperation and solidarity, based on pedagogical model of the MEM (Modern School Movement). The learning by the action through the experience and the discovery was the preferential form of intervention in both the education levels.

The use of instruments of social organization of the group, a methodology that seeks to active learning, strategies to encourage the child/student to grow and to develop motivated and integrated in their learning, a pedagogical differentiation, the importance of including the educational partners in the teaching-learning process and the relationship between the two levels of education has become the basis of all the pedagogical intervention.

Thereby, these aspects have guided an intentional intervention that was fulfilled all over the entire process of observation, planning and evaluation, over the course of internship.

KEYWORDS: Pre-School Education; 1ST Cycle of Basic Education; Educational intervention; Teaching-learning by the action.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS	2
ÍNDICE DE QUADROS	2
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Papel Educativo do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB	6
2. Modelo Pedagógico (MEM).....	9
3. Estratégias educativas que visam a aprendizagem pela ação	10
4. Organização do Tempo	12
5. Organização do Espaço e Materiais	13
6. Os Projetos em contexto escolar	14
7. Interação Educativa	16
8. Envolvimento da Família e da restante Comunidade Educativa.....	17
9. Diferenciação Pedagógica	18
10. Continuidade Educativa vs Articulação curricular.....	20
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
1. Tipo de estudo	21
2. Sujeitos de estudo	22
3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados	22
CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	25
I. Caracterização dos contextos educativos.....	25
1. Caracterização das Instituições	25
2. Caracterização do grupo/turma.....	29
3. Organização do Espaço e Materiais	32
4. Organização do tempo.....	34
II. Intervenção Educativa	36
1. Observar/ Preparar	36
2. Planear/ Planificar.....	37
3. Agir/ Intervir	40
4. Avaliar	48
III. Avaliação das aprendizagens	49
CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	53
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA	58

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	- Exemplo de um registo de Incidente crítico no 1ºCEB
Anexo II	- Instrumentos de organização da sala de JI
Anexo III	- Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB
Anexo IV	- Grelhas de autoavaliação das áreas curriculares do 1ºPeríodo - 1ºCEB
Anexo V	- Avaliação semanal - 28 a 31 de março de 2011
Anexo VI	- Experiência: Flauta de garrafas
Anexo VII	- Planta da sala do JI
Anexo VIII	- Fotografia do plano de atividades do mês de fevereiro de 2011
Anexo IX	- Grelha de verificação de materiais na sala de JI
Anexo X	- Planta da sala do 1ºCEB, antes e depois das mudanças
Anexo XI	- Horário semanal da turma
Anexo XII	- Exemplo de uma planificação de ambos os contextos
Anexo XIII	- Planificação: Comemoração do Dia Mundial da Alimentação
Anexo XIV	- Registo Fotográfico do Projeto da visita da mãe do R.
Anexo XV	- Construção do friso cronológico
Anexo XVI	- Construção do Livro do dicionário
Anexo XVII	- Jogo da caixa
Anexo XVIII	- Grelhas de avaliação da leitura/escrita
Anexo XIX	- Gráfico da avaliação das estratégias usadas em sala de aula
Anexo XX	- Registo de incidente crítico – O que é uma pétala?
Anexo XXI	- Fotografia do esqueleto
Anexo XXII	- Fotografias do Batido
Anexo XXIII	- Fotografias do jogo do loto
Anexo XXIV	- Registo 24.10.11
Anexo XXV	- Registo 07.11.11
Anexo XXVI	- Grelha de avaliação das estratégias usadas em sala de aula
Anexo XXVII	- Exemplo de uma avaliação semanal em ambos os contextos
Anexo XXVIII	- Grelhas de avaliação de atividades no 1ºCEB
Anexo XXIX	-Gráfico da avaliação do Plano de atividades, de uma criança, do mês de Março
Anexo XXX	- Registo de avaliação de uma atividade experimental no JI
Anexo XXXI	- Grelha de autoavaliação/ diagnóstica da criança no JI
Anexo XXXII	- Fotografia do PIT de um aluno

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1	- Características evidenciadas em ambas as Instituições
Quadro nº2	- Funcionamento das atividades na Educação Pré-escolar
Quadro nº3	- Semelhanças e diferenças em ambos contextos
Quadro nº4	- Comparação dos tipos de avaliação, estratégias e instrumentos utilizados na Educação Pré-escolar e no 1ºCEB

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

JI – Jardim-de-infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas (1ºCiclo)

PAA – Plano Anual de Atividades

PCA- Projeto Curricular de Agrupamento

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

PGT – Projeto Curricular de Turma

PIT – Plano Individual de Trabalho

RI – Regulamento Interno

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio II no 1º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho é resultado da observação, planificação, intervenção e avaliação que foi levada a cabo durante o período de fevereiro e junho de 2011 num jardim-de-infância do Concelho de Valongo e setembro e janeiro de 2012 numa escola do 1º CEB de Vila Nova de Gaia. Ambas as Instituições são estabelecimentos públicos e fazem parte de um Agrupamento do Concelho onde se encontram inseridas.

O Agrupamento da primeira Instituição contempla vários ciclos de ensino, sendo eles: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico. A escola onde se realizou o estágio apenas abrange a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Quanto à Instituição onde se realizou o estágio do 1ºCEB, o Agrupamento em que esta se encontra inserida abarca os ciclos mencionados anteriormente e ainda o 3º ciclo do EB.

Ambos os estágios tinham como objetivos conhecer e caracterizar o funcionamento dos diferentes contextos (Educação Pré-Escolar e 1º CEB), intervir tendo em conta os conhecimentos necessários para tal, dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de aprendizagem das crianças/alunos, planear, concretizar e avaliar a intervenção educativa, participar em situações que envolvessem a Comunidade e os Pais/Encarregados de Educação e refletir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Ao longo do relatório, os itens serão abordados de uma forma sequencial, para melhor compreensão do que, de facto, foi realizado. Assim, este encontra-se dividido em seis partes distintas.

Numa primeira parte – Enquadramento Teórico, serão apresentadas as perspetivas teóricas que basearam a intervenção educativa nos contextos da Educação Pré-Escolar e 1º CEB, nomeadamente, no que respeita à organização curricular e à metodologia adotada (Movimento da Escola Moderna).

De seguida, numa segunda parte - Procedimentos Metodológicos, será caracterizado o tipo de estudo realizado em ambas as valências, os sujeitos de

estudo, bem como os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

Numa terceira parte – Contexto Organizacional, será efetuada uma caracterização dos contextos educativos (Instituições; Grupo de crianças e Turma) através da análise dos documentos essenciais e da reflexão sobre os mesmos, bem como será realizada uma breve comparação entre ambos. Ainda, tendo em conta a experiência e as opções metodológicas, serão evidenciadas as características da intervenção educativa, ao nível do observar, planear, agir e avaliar. Por fim, será feita uma abordagem à Avaliação das Aprendizagens, focando os tipos de avaliação, as estratégias avaliativas e os instrumentos utilizados.

Após o contexto organizacional é realizada uma reflexão sobre a Construção da Profissionalização, sendo explícita a ligação entre a teoria e a prática educativa, nomeadamente a descrição e reflexão das práticas vivenciadas e a explicitação dos objetivos de aprendizagem/formação que se colocam a um profissional generalista.

Para finalizar, nas Considerações Finais, será apresentada uma reflexão crítica sobre a experiência de ambos os estágios, mencionando os contributos para o desenvolvimento pessoal e para a construção do modelo de profissional.

Para que se pudesse colocar em prática todos os objetivos propostos, procedeu-se à análise de diversos documentos referentes às Instituições cooperantes, tais como: Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Curricular de Grupo (PCG) e Projeto Curricular de Turma (PCT). Foram estabelecidas conversas informais com a Diretora da Escola, com a Educadora cooperante e Professora titular de turma, com as crianças e alunos, com as Auxiliares de ação educativa, com os Pais/Encarregados de Educação e com outras Entidades da Comunidade Educativa.

Para fundamentar este relatório, com o intuito de melhorar a intervenção educativa e responder adequadamente aos desafios que se ia encontrando, foi realizada uma vasta pesquisa bibliografia e posterior análise e reflexão. Foi ainda sugerida pelos docentes pertencentes às unidades curriculares deste mestrado e ao longo de todos os encontros e seminários, a consulta e leitura de bibliografia fundamental à organização de ambos os níveis educativos, da qual foi tida em consideração para o presente trabalho.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente enquadramento teórico os temas que serão apresentados recaem na necessidade de contextualizar a Educação Pré-escolar e o 1º CEB, uma vez que a intervenção de estágio realizou-se nestes dois níveis educativos.

Assim, são evidenciadas algumas perspetivas teóricas de ambos os contextos, nomeadamente, no que respeita à forma de intervir, isto é: ao papel educativo do Educador e Professor, à metodologia adotada, à organização do espaço educativo, à interação e à importância da continuidade e articulação curricular entre as diferentes valências.

1. Papel Educativo do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB

A Educação Pré-escolar “[...] é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997: 17). Como tal, é imprescindível que sejam criadas condições estimulantes para que as crianças continuem a aprender e a evoluir até à entrada no 1º CEB.

Em ambos os contextos, o Educador e o Professor exercem um papel crucial no desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos. Portanto, este deve ter em conta os objetivos gerais da Educação Pré-escolar e do 1ºCEB, a organização do ambiente educativo, isto é, as dimensões curriculares, as áreas de conteúdo, bem como a continuidade e a intencionalidade educativa (ME, 1997). Estes devem apoiar-se nos documentos legislativos criados pelo Ministério da Educação, ou seja, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (OCP), respetivamente.

Assim, com esses documentos

“Os adultos apoiam a aprendizagem através: da organização dos espaços ambientais [...], da organização da rotina [...], do encorajamento de ações intencionais, resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças [...], do planeamento de experiências [...], do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante e da interpretação das ações da criança” (Hohmann e Weikart, 2009: 28-29).

A intervenção, caracterizada pela intencionalidade do processo educativo, deve passar pelo observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, pois “[...] a

intervenção profissional do Educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando [...]” (ME, 1997: 25).

Na intervenção educativa, o Educador/Professor deve ter sempre presente os aspetos mencionados anteriormente, bem como, se deve preocupar com a organização do ambiente educativo: desde a composição do grupo/turma, do espaço, dos materiais, do tempo, da interação existente entre criança-adulto e criança-criança, da realização das atividades e projetos e até da relação que exerce com os Pais e outros parceiros educativos.

Tudo o que está implícito no sucesso da intervenção educativa deve ser pensado e planeado. Até a metodologia que usa deve ser adaptada ao grupo/turma em questão. Isto é, o docente, consoante os modelos curriculares em que se baseia para organizar a sua intervenção pedagógica (MEM, Reggio Emilia, High Scope, etc), tem de adaptar as suas metodologias e as formas de trabalho ao seu grupo. Assim, este está a refletir sobre a sua ação e a forma como deve adequar as suas práticas às necessidades das crianças/alunos, bem como está a planear e a avaliar.

Todo o processo de qualquer intervenção educativa deve centrar-se na observação/preparação, no planeamento/planificação, na forma de agir/intervir e por fim, mas não menos importante, na forma de avaliar.

O Educador/ Professor, antes de iniciar qualquer processo educativo, deve ter a preocupação de **observar** cada criança/aluno individualmente e o grupo/turma no seu todo. É primordial que isto aconteça para que se conheça o educando, se saiba quais os seus interesses, as suas dificuldades e capacidades, e assim se possa adequar as práticas tendo bases para poder planear e avaliar, pois, *“O Professor, qual detetive, que de lupa em riste descobre aquilo que nem o próprio muitas vezes se apercebe [...]” (Sanches, 2001: 46).*

Portanto, a observação inicial é fundamental para que, posteriormente se possa traçar objetivos consoante o ritmo e o nível de aprendizagem de cada criança/aluno. Esta primeira fase será propícia para se delinear estratégias com vista à motivação e interesse de cada um. No entanto, a observação contínua é essencial para um bom acompanhamento de cada criança/aluno e/ou grupo/turma.

A **planificação** permite ao Educador/Professor refletir sobre os objetivos pedagógicos, promovendo aprendizagens em todas as áreas curriculares. O profissional de educação deve adequar a sua planificação ao contexto e ao grupo/turma para poder colocar em prática todos os objetivos e competências delineadas.

Assim, qualquer atividade deve seguir uma planificação prévia (variada e seguindo as áreas de conteúdo ou áreas curriculares definidas pelo ME), pois esta pode “[...] *prevenir muitos dos problemas de gestão [...] desde alunos a falar quando é suposto estarem a ouvir o professor até à recusa de trabalharem em grupo [...]*” (Aires, 2010: 68), mas sujeita a uma flexibilidade, ou seja, deve-se cumprir o programa mas flexibilizando-o sempre que necessário. A planificação é vista como um guia condutor, portanto, deve ser flexível de modo a se ajustar ao contexto e ao momento.

É realizada uma planificação quando se quer levar a cabo uma dada atividade. Assim, **agir** significa concretizar a ação, adaptando as intenções pedagógicas às propostas das crianças/alunos tirando partido das situações imprevistas (ME, 1997).

A base de toda a intervenção pedagógica deverá visar uma metodologia que fomenta a aprendizagem ativa, através da utilização de instrumentos de organização social do grupo, de estratégias para incentivar a criança/aluno a crescer e a desenvolver-se motivada(o) e integrada(o) na sua aprendizagem, tendo em conta a diferenciação pedagógica e a articulação entre os diferentes contextos. Neste pressuposto é fundamental, também, incluir a participação da comunidade educativa de forma a melhorar o processo educativo.

A **avaliação** é um “[...] *suporte do planeamento*” e uma “*forma de tomar consciência da ação*” (ME, 1997: 27), sendo imprescindível que aconteça em qualquer contexto educativo. Avaliar permite adequar a ação às necessidades da criança/aluno e do grupo/turma.

É fundamental referir que apesar da Educação Pré-escolar ser a primeira etapa da educação, no entanto, ainda é facultativa (Serra, 2004). Logo, começando por aí, a grande diferença entre essa valência e o 1º CEB é a obrigatoriedade de frequência. Esta obrigatoriedade leva a que na Educação Básica o suporte quanto à sua organização e legislação seja mais evidente. Uma dessas evidências reside na avaliação das crianças/alunos.

Assim, quanto à avaliação na Educação Pré-escolar, esta é essencialmente formativa uma vez que se trata de um “[...] *processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados [...]*” (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011), estando esta implícita no desenvolvimento educativo da criança.

Já no 1ºCEB, a avaliação deve ser entendida como um processo que se desenvolve em diferentes momentos, sendo por isso, diagnóstica, formativa e sumativa (Despacho normativo nº1/2005).

A avaliação diagnóstica, “[...] quando efetuada antes da instrução [...] tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (Bloom, Hastings e Madaus, 1993, cit Ferreira 2007: 24).

A avaliação formativa tem como objetivo diagnosticar as dificuldades dos alunos no decorrer de 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 e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (Ferreira, 2007: 27).

A avaliação sumativa “[...] complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa” (Pais e Monteiro, 2002: 50).

Como suporte à avaliação deve-se construir e utilizar “[...] instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (ME, 2004: 25). Para além das fichas, tradicionalmente vistas como o principal meio de avaliação, existem outros instrumentos que devem ser utilizados em sala de aula e que funcionam como recursos de avaliação, sendo eles: os registos de incidentes críticos, as listas de verificação, as escalas de classificação, as grelhas de observação, as entrevistas, os questionários e os testes (Monteiro, 2002). Assim, a avaliação deve ser realizada não só pelo Educador/Professor, mas também pelas próprias crianças/alunos que são sujeitos das aprendizagens. Portanto, a avaliação das aprendizagens, em ambos os contextos, é um dos aspetos a ter em conta durante o decorrer de qualquer intervenção educativa, sendo fundamental dar-se respostas adequadas e atempadas aos envolvidos na aprendizagem.

2. Modelo Pedagógico (MEM)

Existem vários modelos pedagógicos em que os Educadores/Professores podem centrar a sua prática. O MEM, modelo pedagógico fundado em Portugal, no ano de 1966, visava, a partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático “[...] operando uma deslocação do modelo de uma «pedagogia Freinet» para um modelo contextualizado [...]” (Niza, 1998a: 1). Assim, este modelo aponta uma evolução na perspetiva do desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, com o apoio dos pares e dos adultos, numa linha instrucional de Vygotsky e

de Bruner (Niza, 1998a). Um dos princípios pedagógicos deste modelo é a definição de escola como um espaço de iniciação às práticas pedagógicas de cooperação e de solidariedade. As propostas deste modelo, apresentadas para todos os ciclos de ensino, são idênticas, uma vez, que existe uma “[...] forte interação entre profissionais de todos os graus de ensino” (Niza, 1998a: 2). Os educandos, juntamente com os educadores, criam as suas próprias condições materiais, afetivas e sociais (Niza, 1998a). Intervêm no planeamento das atividades curriculares, nos projetos e na avaliação, que é diária, semanal e periódica. É com este espírito que “[...] o conhecimento se apropria e se integra” (Niza, 1998a: 142).

Os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet foram reestruturados e reformulados pelo MEM. Assim, na Educação Pré-escolar e no 1º CEB, a ação educativa abrange toda a vida nestes contextos “[...] desde os atos de planeamento e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas” (Niza, 1998a: 143). Estes instrumentos de monitorização da ação educativa a que chamam de instrumentos de pilotagem são: o plano de atividades, o quadro semanal de tarefas, o mapa de presenças, a lista dos projetos e o diário de grupo (Oliveira-Formosinho, 1996).

O Educador, neste sistema de formação das crianças, deve ser o promotor da organização participada, assumindo o papel de dinamizador da cooperação, animador cívico que incentiva a livre expressão e uma atitude crítica. Deve manter e estimular a autonomização e a responsabilidade de cada criança no grupo de educação cooperada (Niza, 1998a). Ora, sendo o docente “[...] um mediador pedagógico que sustenta a sua prática educativa nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança” (Oliveira-Formosinho, 2002: 17), este deve assumir esse papel e agir como tal. Só assim é que o adulto estará a apoiar a aprendizagem das crianças e a respeitar o ritmo e a participação ativa de cada uma.

3. Estratégias educativas que visam a aprendizagem pela ação

Algumas das estratégias a utilizar nas aulas, com vista à motivação dos alunos, recaem na dinamização das mesmas. Assim, Piaget afirma que “A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades [...] da criança, sendo, por isso, indispensáveis à prática educativa” (cit Machado, 2011: 112).

Para haver eficácia no processo de ensino-aprendizagem, antes de mais é fundamental que o professor tenha em conta que o educando é um parceiro do ato educativo, “[...] entendendo a turma como comunidade de investigação fundada na partilha de experiências e saberes [...]” e desenvolvendo práticas pedagógicas “[...] que favoreçam a reflexão, a descoberta, a construção, propiciando a autonomia e o espírito crítico dos alunos [...]” (Carvalho, 2008: 12). Esta forma de agir e pensar do professor faz com que se “[...] rompa com uma visão tradicional da Educação” (Carvalho, 2008: 12) e se a encare como uma visão socio construtivista, em que visa a aquisição do conhecimento através da interação com o meio (Júlia Formosinho, 1998).

Assim, para que haja qualidade na aprendizagem, esta tem de ser encarada como um processo contínuo. Portanto, a dinamização das atividades deve ser variada e constante, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Logo, os instrumentos e técnicas utilizado(a)s devem ser diversificado(a)s e apelativo(a)s, como por exemplo: utilização de jogos pedagógicos/didáticos (Sanchez, 2001), como jogos de palavras, de sons, de letras, “[...] recursos multimédia [...]” (Estanqueiro, 2010: 37), que fomentam o trabalho de par e grupo.

Como Aires (2010: 67) refere, “*Todos os professores sabem que o formato de uma aula influencia o nível de empenho dos estudantes*”, como tal, se a aula for meramente expositiva, certamente, manifestará maior desinteresse nos alunos e esses acabarão por prestar menos atenção. No entanto, se a aula for dinâmica, esses captarão com mais facilidade o que está a ser lecionado, envolvendo-se mais nas tarefas. Assim, é fundamental respeitar a criança e incentivar uma “[...] aprendizagem pela ação [...]” [promovendo um] “[...] espaço para as crianças se moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras” (Hohmann e Weikart, 2009: 166).

De acordo com Piaget (cit Niza, 1998a), o adulto deve, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, despertar a curiosidade e estimular o espírito de investigação. É com este espírito que o Educador/Professor deve favorecer uma aprendizagem ativa através da ação. É fundamental que isso aconteça, para que estimule e leve as crianças a “aprenderem a aprender”. A criança aprende agindo com o mundo e é dessa forma que as atividades devem permitir à criança/aluno uma livre exploração e posterior descoberta, como defendia Célestin Freinet (1973).

No entanto, no processo de exploração, a partilha das suas experiências com os seus pares e a ajuda mútua permite que o aluno desenvolva o espírito cooperativo.

Assim, e segundo Piaget, a cooperação educativa é importante para o desenvolvimento do juízo moral da criança, pois “[...] *toda a operação mental é uma cooperação*” (Niza, 1998b: 5) e como tal, esta “*cooperação e interajuda na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular*” (Niza, 1998b: 24) dos implicados no processo – crianças/alunos.

4. Organização do Tempo

A organização temporal é a chave fundamental para se dar cumprimento ao que foi planeado, indo ao encontro das rotinas implementadas no grupo/turma.

Na Educação Pré-escolar o tempo de trabalho traduz-se no período do dia em que as crianças levam a cabo as suas intenções, ou seja, fazem as suas brincadeiras, resolvem os seus problemas e põe em prática vários planos. As crianças desenvolvem uma série de ações, nas quais já tinham pensado, que até já tinham colocado no plano do dia, e ao mesmo tempo vão aparecendo novas ideias, novos interesses enquanto brincam (Hohmann e Weikart, 2009). O tempo de trabalho, para além de ter um propósito, é também lúdico, pois as crianças divertem-se quando fazem, por exemplo, um pequeno jogo, quando brincam ao faz-de-conta.

A organização do tempo em JI é distribuída em duas partes: a manhã e a tarde. Segundo o MEM, da parte da manhã, o acolhimento deve ser ao redor de uma mesa, após a marcação das presenças, no entanto o trabalho ou a atividade que a criança escolhe e realiza após o acolhimento, assume o papel principal, estando o educador a apoiar, intervindo o menos possível. De tarde, são promovidas atividades culturais, dinamizadas pelas crianças, pela Educadora ou por convidados (Niza, 1998a).

Segundo Niza (1998), citado em Gonçalves (2008: 46), um dia tipo no JI começa pelo acolhimento, de seguida a planificação em conselho, depois segue-se as atividades e projetos, faz-se uma pausa para o lanche, inicia-se novamente com as comunicações (de aprendizagens feitas) e por fim o almoço. De tarde realizam-se atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), prossegue-se com atividades culturais coletivas e termina-se o dia com o balanço em conselho.

No 1ºCEB, a organização do tempo traduz-se na realização das atividades propostas, indo ao encontro da planificação e dos planos de aula. Assim, neste nível educativo, o tempo de trabalho é dividido de acordo com as diferentes áreas curriculares, estando este estipulado no horário da turma. Neste caso, o tempo pode

limitar a vida escolar, uma vez que se torna obrigatório o cumprimento desse horário, indo ao encontro do número de horas estipuladas pelo ME (OCP).

A “[...] adoção de uma rotina diária é fundamental [...]” (Gonçalves, 2008: 47), pois é essa estrutura que sustenta uma aprendizagem estável e proporciona um ambiente agradável e essencial para que os alunos invistam cognitivamente nas aprendizagens. A rotina é educativa porque é “[...] intencionalmente planejada pelo Educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 1997: 40). Tendo em conta que as rotinas devem fazer parte de qualquer grupo/turma, estas são imprescindíveis na Educação Pré-escolar, como a “[...] adoção de uma rotina diária é fundamental [...]” (Gonçalves, 2008: 47) no 1º CEB.

As referências temporais, para a criança/aluno, servem como fundamento para que estes apreendam noções do tempo, nomeadamente, o passado, o presente, o futuro, o contexto diário, a semana, o mês, o ano, as horas, etc. As rotinas são um meio que proporcionam a aquisição destas noções e a vivência das mesmas.

5. Organização do Espaço e Materiais

A organização do espaço é um dos aspetos essenciais para desencadear boas aprendizagens (Sanches, 2001). Como tal, a sala, sendo um espaço em que os educandos passam a maior parte do seu tempo, deve representar um “[...] ambiente de vida” (Zabalza, 1998: 132) saudável, sendo fundamental que esta se torne num lugar acolhedor, em que as crianças/alunos gostem de lá estar. Deve ser um espaço “[...] que realmente permita o movimento, a expressão [...]” (Zabalza, 1998: 132).

A sala deve conter uma variedade de objetos e materiais em número suficiente, que permitam ser explorados, transformados e combinados, que estejam ao auxílio de cada criança/aluno, permitindo a estimulação e fomentando assim uma aprendizagem ativa. O espaço deve ser amplo, proporcionando a manipulação, a brincadeira e o trabalho por parte de quem lá se encontra (Hohmann e Weikart, 2009).

Na Educação Pré-escolar as crianças, como é normal, têm preferência por certas áreas, talvez por se identificarem mais com determinados aspetos e/ou brincadeiras. No entanto, uma sala de JI deve refletir não só o quotidiano das crianças, mas também o gosto das mesmas. As áreas, na sala, são fundamentais visto que “As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações

[...]"(Hohmann, Banet e Weikart, 1992: 51). Assim, o espaço/sala deve conter diferentes áreas/oficinas, ou seja, deveria ser “[...] dividido em áreas de interesse bem definidas [...]” (Hohmann, 2009: 163) pelas crianças e com o apoio do Educador.

No MEM, a organização do espaço da sala contempla a existência de seis áreas/oficinas básicas de atividade divididas em torno de uma área central coletiva. As oficinas são constituídas por um espaço para a biblioteca e documentação; um espaço para os brinquedos, jogos e faz-de-conta; um espaço de laboratório de ciências e experiências; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas e um espaço de carpintaria e construções. Deve ainda existir uma zona para a cultura e educação alimentar (Gonçalves, 2008: 46). Os projetos, e segundo o modelo curricular, também são um recurso/proposta de atividade, estando assim contemplados no plano de atividades (assim como as restantes áreas e oficinas).

No 1º CEB, a sala de aula deve, acima de tudo, proporcionar um “[...] envolvimento cultural estruturado [...]” (Niza, 1998a: 9) respeitando, assim, o ensino-aprendizagem segundo as áreas curriculares adjacentes a este nível de ensino.

Poderá conter várias áreas de apoio e, quando possível, deve-se estabelecer espaços organizados que contemplem atividades diferenciadas, como: cantinho da leitura, cantinho da escrita, cantinho do trabalho autónomo, do computador, etc. (Sanchez, 2001). Esta disposição vai ao encontro do que a Educação Pré-escolar preconiza, ou seja, à estruturação da sala por áreas.

As paredes da sala, em ambos os contextos, são utilizadas para colocar as produções das crianças/alunos, os instrumentos de regulação educativa, onde se inclui os mapas de registo de planificação, gestão e avaliação das atividades educativas que vão decorrendo. Contudo, o espaço não tem uma organização rígida, pode ser alterado desde que esse seja “[...] fruto de uma decisão coletiva, negociada em conjunto [...]” (Rodrigues, 1999: 7).

6. Os Projetos em contexto escolar

A palavra projeto deriva do latim “*projectus*” que significa “*ação de se estender*” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Em contexto escolar “[...] o trabalho por projetos poderá constituir uma resposta a algumas dificuldades com que a escola,

alunos e professores se confrontam atualmente, no quotidiano do seu trabalho [...]” (Cortesão *et al.*, 2002: 31).

Os projetos, no modelo pedagógico do MEM tratam-se de uma “[...] *ação planeada [...] para responder a uma pergunta que fizemos*” (Formosinho, 1996: 148). São pequenas atividades que visam responder à pergunta da criança/aluno ou pequeno grupo. Assim, na Educação Pré-escolar, os projetos podem surgir a partir de uma conversa no acolhimento da manhã, “[...] *onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos [...] e até de formas de intervenção na vida da comunidade [...]”* (Formosinho, 1996: 148), ou nas comunicações, nos balanços do dia, após a hora do conto, assim como deve acontecer no 1º CEB.

Os projetos podem ser de três tipos: de ação - “Queremos fazer”; de investigação – “Queremos saber”; e de intervenção – “Queremos mudar”. Assim, consoante o que o aluno quer saber ou decide fazer, o seu projeto preconiza um destes níveis (MEM, 2011a, www.movimentoescolamoderna.pt). Estes projetos, para além de poderem assumir diferentes tipos, também passam por várias fases.

Na Educação Pré-escolar, segundo Oliveira-Formosinho (1996), os projetos passam por cinco fases, sendo elas: a formulação do projeto; o balanço diagnóstico onde existe o levantamento do que as crianças têm e sabem sobre o tema e o que querem saber; a divisão e distribuição do trabalho para verem quem faz o quê, quando, como e onde vão pesquisar; a realização do trabalho, isto é, o desenvolvimento de estudos, pesquisa ou resolução de problemas, em grupo, pares ou individualmente; a comunicação dos projetos (fase final) em que são partilhadas com o grupo ou o público escolhido o que aprenderam e são também lançadas perguntas, onde posteriormente é realizada a avaliação final. Esta tem uma data diferente à data de finalização do projeto porque pode não acontecer no dia em que o terminaram. Assim, a avaliação dos projetos deve ser realizada pelos pares e pelos próprios implicados. Esta pode ser concretizada em dois momentos: numa perspetiva longitudinal (a avaliação decorre ao longo da pesquisa) ou numa perspetiva de validação social (os intervenientes comunicam o que aprenderam e recolhem as reações dos pares) (MEM, 2011a, www.movimentoescolamoderna.pt).

No 1º CEB o desenrolar do projeto passa, também, por várias fases. A primeira fase diz respeito ao planeamento – os alunos definem o que querem fazer, saber ou mudar para de seguida desdobrarem esse projeto em ações concretas. Numa segunda fase os alunos podem realizar uma pesquisa através de documentos ou outra

ferramenta e/ou proceder à realização de inquéritos para abordar o assunto. Posteriormente organizam e fazem o tratamento de toda a informação. Nas fases seguintes os alunos preparam e fazem a comunicação do projeto. Após a divulgação os alunos verificam as aprendizagens, avaliam e delineiam sugestões para melhorar. Numa última fase realizam uma sistematização do projeto levado a cabo, em estudo autónomo (MEM, 2011b, www.movimentoescolamoderna.pt).

Como se pode verificar, em ambos os contextos, os projetos são realizados seguindo várias fases para dar resposta ao desejo de saber, fazer ou mudar algo.

7. Interação Educativa

Na Educação Pré-escolar, a interação social e a relação que existe entre as crianças e os adultos tornam-se a base de todo o processo educativo (ME, 1997). Assim, este é um contexto de socialização, em “[...] *que as aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem [...]*” (ME, 1997: 34).

Em qualquer contexto escolar deveria haver atividades que promovessem a interação entre os vários parceiros educativos (criança/aluno; grupo/turma; Educador/Professor; pais, outras salas de JI e 1ºCEB; outros ciclos educativos e com a restante Comunidade Educativa e Associações). Estas relações devem favorecer uma aprendizagem ativa, em que as crianças têm um papel ativo na descoberta e aprendizagem. No MEM, é valorizada a aprendizagem por descoberta, numa linha socio construtivista. Assim, como é referido por Katz e Chard (1997: 5) “[...] *esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas*”.

Assim, esta perspetiva vai ao encontro da Zona de Desenvolvimento Proximal a que Vygotsky (1988: 133, cit Baquero, 1998) refere como sendo

“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz”.

O Educador/Professor nas suas práticas e no desenvolvimento das estratégias de ensino deve estimular a criança/aluno para que essa evolua até conseguir realizar determinadas tarefas autonomamente, sem a necessidade de assistência do adulto.

Podemos comprovar que a interação educativa eficaz torna-se fundamental no contexto de educação, pois, o desenvolvimento da aprendizagem da criança/aluno pode estar relacionado com a interação estabelecida com o adulto. Assim, a qualidade da sua intervenção pode influenciar a aprendizagem do educando. Segundo Bertram e Pascal (2009), os estilos de interação “[...] têm um papel central na mediação pedagógica” (Bertram e Pascal, 2009: 135). Assim, o autor refere três categorias no comportamento do professor, sendo elas: a **estimação, a sensibilidade e a autonomia**. A sensibilidade manifesta-se na “[...] atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade”; A estimulação visa o “[...] modo como o adulto estimula a criança”; e por fim a autonomia que traduz o “*grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir as suas ideias*” (Bertram e Pascal, 2009: 137-138).

Com base nestas categorias, conclui-se que é essencial que o adulto privilegie a interação com os seus educandos e intervenha de forma a estimular a sua aprendizagem.

8. Envolvimento da Família e da restante Comunidade Educativa

Como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo “*à família cabe um papel essencial no [...] desenrolar da vida escolar dos seus educandos* (Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 1986), e o modelo pedagógico adotado (MEM) preconiza uma relação forte com as famílias. Assim, essas devem ser convidadas a participarem na vida do grupo/turma.

As salas de aula devem promover encontros entre os Educadores/Professores e os Pais para permitir “[...] o desenvolvimento dos filhos de forma participada e dialogante” (Niza, 1998a: 13). É fundamental implicar as famílias e a comunidade na vida do grupo/turma, quer “[...] para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 1998a: 13). No entanto, não se deve chamar os pais à escola “[...] só para lhes dizer que o seu filho não faz [...]” (Sanches, 2001: 109), é essencial, também, ir realçando os progressos

do seu educando. Assim, o Educador/Professor deve ter o cuidado de **envolver a família** sempre que possível nas atividades da sala e da Instituição.

A participação dos pais passa também pela troca de informações sobre a própria criança/aluno, o seu progresso, trabalhos que realiza, etc. O Educador/Professor tem por isso um papel fundamental, pois deve envolvê-los e ter consciência que não é detentor de todo o saber quanto à educação das crianças/alunos sendo os pais uma ajuda essencial em todo este processo. Portanto, é uma mais-valia para as crianças/alunos a participação ativa dos seus familiares na vida escolar, pois como refere Zabalza (1998: 55)

“[...] a presença de outras pessoas adultas permite organizar actividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças, enriquece os próprios pais e mães [...] e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”.

Assim, Pais e Educadores/Professores devem trabalhar sempre que possível em conjunto para potencializar um melhor ambiente de aprendizagem às crianças/alunos.

Concluindo, deve haver uma boa relação entre o Educador e os Pais, pois são as crianças que mais beneficiam com a mesma. Só assim é proporcionado um ambiente em que a aprendizagem é ativa, segura, saudável e sobretudo adequada ao meio e ao grupo envolvente. Quanto ao **envolvimento com a Comunidade Educativa**, este torna-se fundamental, pois, os restantes membros da Instituição também fazem parte deste núcleo institucional e deveriam existir haver atividades que promovessem a interação/relação com todos os membros da Comunidade. No PE e no PAA devem estar contemplados momentos comuns, atividades, visitas, reuniões, que são planeados com o sentido de fomentar esta relação.

9. Diferenciação Pedagógica

Num grupo/turma que contenha crianças/alunos da mesma idade, as crianças, por serem diferentes, aprendem a ritmos distintos, têm níveis de desenvolvimento que por vezes são díspares, e assim devia existir sempre a preocupação de aplicar as práticas consoante os diferentes ritmos que a criança/grupo manifesta, sendo este “sempre” um grupo heterogéneo. Como Estanqueiro refere (2010: 12) *“Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes”.*

É fundamental, também, que o Educador/Professor tenha sempre o cuidado de adequar as práticas a crianças/alunos que evidenciem alguma necessidade educativa especial. Como Pires (2001: 35) afirma, “[...] o velho mito da turma homogênea não passa disso mesmo: um mito”, pois nos dias de hoje é evidente a heterogeneidade entre os alunos”.

Nas OCEPE (1997: 87) esta perspectiva espelha-se quando é referido que

“a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência”.

Uma das mais-valias de um grupo heterogêneo é a aprendizagem que estes fazem uns com os outros, pois “[...] cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vai contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997: 19).

A diferenciação pedagógica, consiste assim, em fazer com que todos os alunos dominem o melhor possível as competências e saberes necessários para o sucesso pessoal e social. O Educador/Professor deve diferenciar a pedagogia e assim estabelecer, junto com cada criança/aluno e o grupo/turma as suas metas. Deve valorizar a heterogeneidade, considerando-a uma mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando. A diferenciação pedagógica amplia e melhora as aprendizagens de cada criança/aluno e do grupo/turma.

Ora, quer na Educação Pré-escolar ou no 1º CEB o Educador/Professor “[...] deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 1997: 19). Para o Educador, no JI, o trabalho pode ser mais exigente mas para as crianças os resultados serão mais compensatórios. No entanto, o Educador para poder adaptar as suas práticas a cada criança/grupo, primeiro terá que a conhecer, porque “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997: 25). Só depois é que terá condições para atuar com algumas certezas e assim orientar a sua prática com base no desenvolvimento e aprendizagem de cada uma.

Em suma, é fundamental realizar práticas pedagógicas centradas na ação, “[...] no trabalho da turma como um grupo e em actividades que possibilitem a alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objetivos diferentes” (Sanches, 2001: 72).

10. Continuidade Educativa vs Articulação curricular

A continuidade educativa pressupõe uma aproximação entre os níveis educativos, sendo fundamental realizar-se uma articulação curricular com base na diferença existente nos contextos educativos, respeitando assim o ritmo natural da criança/aluno (Serra, 2004).

Segundo Gabriela Portugal (cit Serra, 2004: 12), se a articulação curricular é um “[...] conjunto de atividades promovidas pela escola visando facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º CEB [...]”, a Instituição é, antes de mais, a responsável por promover atividades que visem a relação entre toda a comunidade educativa, incluindo as crianças do JI e do 1ºCEB. Assim, a articulação deve iniciar-se desde a Educação Pré-escolar, no entanto deve ser contínua.

O ME preconiza, através das OCEPE, a continuidade educativa como uma mais-valia na transição das crianças para a escolaridade obrigatória. Logo, o diálogo, a colaboração entre Educadores e Professores, a realização de projetos comuns, isto é, as relações que estes estabelecem levam a que a criança tenha uma atitude positiva face à escola e facilitem a transição entre os ciclos educativos (ME, 1997).

Uma das formas do Professor do 1ºCEB melhorar o ensino-aprendizagem, encontrar estratégias adequadas aos seus alunos e facilitar os processo de adaptação dos mesmos reside, não apenas nas atividades que realizam conjuntamente, mas também na troca de informação entre ele e o Educador, uma vez que esta “[...] permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivem [...]” (ME, 1997: 92). É de salientar, também, a articulação que deve existir com o 2º CEB, no caso da turma estar no 4º ano. À partida, os alunos, no final desse ano, transitarão para o 5º ano e é pertinente fazer-se a continuidade educativa com o nível seguinte, no sentido de fomentar uma melhor adaptação dos alunos ao novo ciclo de ensino e dos próprios professores irem tomando conhecimento dos alunos que irão ter, agilizando todo o processo.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um Professor - Investigador é aquele que se questiona sobre as suas práticas, sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que faz das suas planificações meras hipóteses de trabalho e que se questiona sobre as funções da escola e as suas realizações. Portanto, este é “[...] capaz de se organizar perante uma situação problemática, de se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001: 6). Ora, um professor deve ter uma atitude de pesquisa constante e reflexiva que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional e também para o desenvolvimento institucional em que este se insere, pois “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Martins e Slomski, 2008: 13).

Assim, a investigação deve ser uma prioridade no desenvolvimento de qualquer contexto educativo no sentido em que esta leva à melhoria da prática educativa, pois “a qualidade do ensino depende da habilidade que o professor tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática e de uma predisposição para examiná-la de forma crítica e sistemática” (Martins e Slomski, 2008: 13).

1. Tipo de estudo

Este trabalho teve um carácter empírico, em que existiu recolha, análise e interpretação da informação, numa lógica de investigação na ação. Só existe investigação quando há questionamento e reflexão (Martins e Slomski, 2008). A metodologia, segundo Almeida e Madureira (1975), é a organização crítica das aprendizagens de investigação. Portanto, uma investigação que decorre de uma reflexão da ação adequa-se não só ao contexto educacional mas também a outra qualquer situação. Para que tal acontecesse no contexto educacional, teve de ser planeada de forma sistemática, dependendo sempre dos métodos que foram selecionados para a recolha dos dados aproximando-se assim, do quadro teórico da

investigação - ação. Em investigação educacional, são diversas as opções metodológicas que se podem tomar, desde: observação, levantamento de hipóteses, formulação e delimitação das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas e monitorização (Alarcão, 2001: 9).

Segundo Bell (1997: 20) *“A abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter”*. Assim, este estudo teve um carácter qualitativo, na medida em que privilegiou, essencialmente, a compreensão do problema. A investigação qualitativa em educação assume diversas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Os dados recolhidos devem ser ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas intervenientes, ao contexto e a documentos.

2. Sujeitos de estudo

Ao ser utilizada uma metodologia de análise qualitativa, pretendeu-se refletir sobre a dinâmica da prática educativa no contexto de Educação Pré-escolar e do 1º CEB. O objetivo, em ambas as valências, era perceber como estas se organizavam, quais as suas características e especificidades, refletindo, assim, sobre as estratégias e a forma mais eficaz de agir nos contextos educativos.

Portanto, a amostra traduziu-se no grupo de crianças da sala de JI e na turma de 4ºano do 1º CEB. Ambas as Instituições pertenciam a um Agrupamento de escolas, distinto, da área metropolitana do Porto. Na Educação Pré-escolar o grupo era composto por 25 crianças cujas idades rondavam os 4 e 5 anos e no 1º CEB a turma tinha 22 alunos com idades compreendidas entre os 9, 10 e 11 anos.

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

Ao longo de ambos os estágios foram colocadas em prática várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que suportassem os métodos delineados e dessem resposta à forma como o Educador/Professor deveria intervir, indo ao encontro dos interesses e necessidades demonstradas pela criança/grupo e pelo aluno/turma. Para tal, foram selecionados conteúdos essenciais que foram alvo de análise e reflexão constante. Ora, entende-se que técnicas são um conjunto de procedimentos para a

recolha de dados e estas estão ao serviço dos métodos, ou seja, estas são selecionadas em função do método e do objetivo de estudo. Logo, traduzem-se num conjunto de processos operativos levados a cabo num dado contexto. Para se colocar as técnicas em prática, recorreu-se a diversos instrumentos de recolha desses dados com vista à operacionalização de todo o processo.

Assim, socorreu-se a **técnicas documentais**, realizando uma análise e reflexão acerca dos documentos de autonomia, gestão e administração das Instituições (PE, PCA, PAA, RI) e da organização da própria valência, ou seja, do grupo e turma, como: PCG, PCT, portefólios, registos e instrumentos de organização social (diário de grupo, plano de atividades, plano do dia/aula e ficheiros).

Para além das técnicas evidenciadas, também se recorreu a **técnicas não documentais**, ou seja, instrumentos que visaram a recolha e análise através, por exemplo, da observação, que pode ser participante ou não participante. Neste caso, foi colocada em prática a observação participante, uma vez que se estava inserido no grupo/turma e no contexto educacional e a preocupação residiu em observar aquilo que se ia contemplando na prática, bem como a observação experimental, pois ia-se agindo, experimentando e verificando os resultados.

Para suportar as técnicas evidenciadas foram utilizados **registos de observação** como: registos diários, fotográficos, vídeos, de incidentes críticos, grelhas de observação da interação professor-aluno e aluno-professor (Cf. Anexo I – Exemplo de um registo de Incidente crítico no 1ºCEB). Os instrumentos de observação podem incentivar o Educador/Professor a aproximar-se da criança/aluno e a interessar-se mais pelas suas aprendizagens e evolução. Os instrumentos são vistos também “[...] como «andaimes» [...]” (Vasconcelos, 1997: 121), pois estimulam as crianças a progredirem no seu desenvolvimento. Estes ajudam a estruturar a vida na sala, criam um ambiente onde as crianças/alunos se sentem segura(o)s, onde podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

Assim, os procedimentos, ou seja, a “[...] forma de progredir em direção a um objetivo” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 25), visaram a efetiva colocação desses instrumentos na prática, de acordo com a estrutura e organização dos diferentes contextos educativos e indo sempre ao encontro da necessidade de cada criança/aluno e grupo/turma. Em ambas as valências, os registos de observação mencionados, foram colocados em prática diariamente. Foram utilizados, também, instrumentos de organização do grupo/turma, sendo que na Educação Pré-escolar

esses já existiam e quando se iniciou o estágio no 1ºCEB alguns foram criados com intencionalidade.

No estágio em JI foi evidente essa utilização, uma vez que a metodologia usada baseava-se no modelo curricular MEM. Alguns destes instrumentos eram preenchidos, diariamente, por cada criança e tinham um horizonte temporal semanal (plano do dia, diário de grupo e registo das comunicações). O plano de atividades era o único que era mensal, no entanto, também era preenchido diariamente. A lista de projetos era anual e era preenchida aquando o surgimento e desenvolvimento de cada projeto. Os restantes instrumentos foram construídos com as crianças e faziam parte da organização da sala, como: as regras de convivência, o mapa de tarefas e a agenda mensal (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI).

No 1º CEB, tentou-se aplicar alguns instrumentos de organização, que ainda não existiam e que eram fundamentais, tomando-se em consideração a vontade dos alunos e a necessidade dos mesmos. Foram eles: o plano de aula, o quadro de tarefas, o plano individual de trabalho, o ficheiro dos problemas, as regras de sala de aula e o jornal de parede (Cf. Anexo III – Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB). O plano de aula era preenchido, individualmente, por cada aluno. Este ia ao encontro do plano do dia que se realizava no JI. Em ambas as valências os planos continham as atividades realizadas ao longo do dia. No 1º CEB o intuito era também incentivar à autoavaliação dos alunos. Constatou-se, em ambos os estágios, que este plano fomentava uma maior autonomia da criança/aluno, uma vez que existia algo delineado pelo grupo/turma e do qual se podiam orientar e gerir. O Quadro de tarefas foi criado, tendo em vista a organização da turma e a atribuição de responsabilidades. Assim, foi elaborado um plano semanal tendo em conta as tarefas indicadas. O Plano individual de trabalho foi criado para incentivar o aluno a delinear atividades com vista à superação das suas dificuldades. Este tinha como base a autoavaliação do 1º período (Cf. Anexo IV – Grelhas de autoavaliação das áreas curriculares do 1ºPeríodo-1ºCEB) e, posteriormente autoavaliar-se, no sentido de verificar se atingiu os objetivos. O ficheiro foi criado para ser utilizado no tempo de trabalho autónomo, fomentando, a realização de atividades que estimulassem o pensamento, a reflexão e a elaboração de estratégias de resolução de problemas. Conclui-se que os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados que incidiram nesta investigação foram analisados e colocados em prática de acordo com o ritmo de cada criança/aluno e grupo/turma. Esta investigação permitiu, assim, constatar a forma como se organizam os contextos educativos, as suas características e especificidades.

CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

I. Caracterização dos contextos educativos

1. Caracterização das Instituições

Uma das dimensões que se torna necessário conhecer e caracterizar é a dimensão institucional pois, tal como está explícito na afirmação, “*Cada modalidade de educação [...] tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe*” (ME, 1997: 41). Cada Instituição é única, ou seja, possui características muito próprias que lhe conferem a sua especificidade.

O tipo de Instituição que se encontra determina, muitas vezes, todo o trabalho que aí se possa desenvolver. É importante conhecer a história da Instituição, as suas dinâmicas, o meio em que esta se insere, os objetivos que tem na realização do seu trabalho, os recursos de que dispõe, uma vez que todos estes elementos possibilitam um melhor conhecimento de toda a realidade institucional e da comunidade educativa, o que permitirá, à partida, uma melhor inserção de toda a comunidade na mesma.

Desta forma, para se poder obter um conhecimento aprofundado desta dimensão das realidades educativas onde se realizaram os estágios, foram analisados os vários documentos de autonomia, gestão e administração institucional: Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Projeto Curricular de turma (PCT), tornando-se agora possível fazer uma breve reflexão sobre os mesmos, a fim de se perceber em que medida estes podem influenciar a intervenção ao nível do grupo e turma dos estágios realizados.

Com base no PE, que é um

“documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Costa, 1991: 10),

foi verificado que ambas as Instituições são públicas e estão inseridas num Agrupamento de Escolas, que é uma realidade educativa onde “[...] engloba várias instituições escolares, de níveis diferentes, [...] [que] se organizam em espaços físicos diferenciados havendo uma escola-sede e órgãos de gestão comuns” (Serra, 2004: 96). Assim, o PE é um documento de orientação educativa do Agrupamento, abrangendo os interesses comuns e específicos das escolas envolvidas. Todos os outros documentos essenciais ao funcionamento do Agrupamento/Escola e sala articulam-se com o PE.

No estágio em Educação Pré-escolar, verificou-se que os objetivos comuns das escolas do Agrupamento incidiam no sucesso escolar/educativo e na diminuição do abandono escolar. Ainda, constatou-se que estas apostavam na melhoria da qualidade das aprendizagens e no reforço da inter-relação das Escolas/JI com os Pais/Encarregados de Educação e a Comunidade envolvente. Exemplo disso são as atividades de animação e apoio à família que acontecem das 15h30 às 18h30 nas Instituições do 1º CEB/JI, bem como outras atividades comemorativas, como por exemplo: Festa de Natal, Carnaval e Final de ano (também elas incluídas no PAA). O Agrupamento privilegia, ainda, ligações/contactos com a Autarquia, com as Associações locais e com outras Instituições educativas, nomeadamente a ESEPF.

Como ação pedagógica, a missão da Escola/Agrupamento é assumida como um lugar de aprendizagem, formando cidadãos críticos, participativos, capazes de intervir na realidade e responder às necessidades da sociedade. Assim, esta Escola/Comunidade Educativa aposta num modelo de Professor/Educador reflexivo, fomentando uma abordagem construtivista da educação, reconhecendo ao aluno o direito de ocupar um lugar central na sala de aula (PE¹, 2008/2011).

A freguesia da escola de estágio em JI é descrita como uma área predominantemente urbana. No entanto, os Pais/Encarregados de Educação tinham um nível de escolarização baixo, pois uma percentagem muito significativa (80,4%) apresentava como habilitações académicas o 1º ou o 2º Ciclos do EB.

No estágio em 1ºCEB, constatou-se que os objetivos e finalidades delineado(a)s para o Agrupamento foram baseados nos Objetivos gerais da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, alguns desses objetivos visavam: promover o sucesso escolar educativo, apostando numa atitude reflexiva com base nas experiências educativas dos alunos; proporcionar a cada educando condições de bem-estar e segurança; e estimular o

¹ Referente à Instituição de estágio em Educação Pré-escolar

desenvolvimento global de cada criança/aluno (PE², 07/08). A Escola no sentido de colmatar as *“Dificuldades em fomentar o sucesso no ensino e desenvolver o espírito crítico [...]”* (PE³, 07/08: 32), criou propostas de solução que visam a existência de recursos humanos habilitados [psicólogos e assistente social] no sentido de puderem ajudar todos os educandos; criação de espaços lúdicos; e redução do número de alunos por turma, de forma a individualizar o ensino. Estas propostas vão ao encontro de uma escola que está *“[...] inserida num meio socioeconómico culturalmente desfavorecido e socialmente problemático, chegando à escola crianças com graves problemas de integração e dificuldades de aprendizagem”* (PE⁴, 07/08: 32).

Com base na análise dos documentos, constatou-se que ambas as escolas apresentam semelhanças uma vez que estas pertencem à rede pública, espelhando assim poucas diferenças, como podemos verificar no quadro a seguir apresentado.

Quadro nº1 – Características evidenciadas em ambas as Instituições

	Escola do estágio em:	
	Educação Pré-escolar	1º CEB
Distrito onde se localiza	Distrito do Porto	Distrito do Porto
Meio socioeconómico	Meio socioeconómico médio	Meio socioeconómico desfavorecido
Instituição Pública/ Privada/ IPSS	Pública	Pública
Níveis educativos presentes no Agrupamento	Educação Pré-escolar, 1, 2º e 3º Ciclos do EB	Educação Pré-escolar, 1, 2º e 3º Ciclos do EB
Escola-sede do Agrupamento	É a única que contém o 2º e 3º Ciclos do EB	É a única que contém o 2º e 3º Ciclos do EB
Níveis educativos presentes na escola	Educação Pré-escolar e 1º CEB	Educação Pré-escolar e 1º CEB
Nº de salas de JI	Duas salas	Uma sala

Passando agora ao Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), que é um documento de orientação e, segundo o Decreto-lei nº6/01- art.nº2, tem como objetivo adequar ao contexto de cada Escola/Agrupamento o desenvolvimento do currículo nacional/ orientações curriculares, definindo as estratégias próprias de cada Escola e para cada nível de ensino do Agrupamento. Este documento apenas estava disponível na Instituição do estágio em Educação Pré-escolar. Nesta, quanto à valência do JI, o documento expressa o perfil de competências específicas que cada criança deve atingir no final deste nível educativo. Estas competências dividem-se em diferentes áreas de conteúdo, de acordo com as OCEPE e as Metas de Aprendizagem. Estão

^{2 3 4} Referente à Instituição de estágio em 1ºCEB

Nota: O PE estava a ser reformulado, daí se ter utilizado o anterior referente a 2007/2008.

expressos ainda, os princípios orientadores para a avaliação dos alunos, incluindo as crianças do JI. Incluem também, alguns indicadores e instrumentos que favorecem o processo educativo, nomeadamente, a importância da observação contínua, do recurso a diferentes formas de registo das crianças e do interesse em avaliar todo o processo educativo. É fundamental também, como é mencionado, que o Educador promova a continuidade educativa e que proporcione as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem e uma transição para a fase seguinte com sucesso.

Como foi verificado através dos documentos de avaliação de cada criança da sala, estes princípios orientadores da avaliação são usados pela Educadora, promovendo assim uma articulação com os perfis de competências estabelecidos para as crianças do JI do Agrupamento. Este documento inclui, ainda, os procedimentos de articulação entre o JI e o 1º CEB, focando algumas estratégias que os Educadores e Professores devem levar a cabo, como por exemplo: planificação de desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo; visitas das crianças de 5 anos às salas do 1ºCEB; reuniões de articulação curricular ao longo do ano, entre outras. No final, são apresentadas as orientações para a elaboração do PCG, bem como a sua forma de avaliação. Foi verificado, após análise, que a elaboração do PCG da sala de JI segue os parâmetros indicados.

O PCA completa-se com o documento do Projeto Curricular de Grupo e Turma (PCG e PCT) que mais à frente será abordado. No entanto, outro documento, o Regulamento Interno (RI), também faz parte do funcionamento e conjuga-se com todos os documentos institucionais.

Assim, o RI trata-se de um *“instrumento determinante no processo de construção da autonomia das instituições escolares, designadamente no plano organizacional”* (Lemos, 1998: 115). Este deve ser encarado como *“[...] um «instrumento» pedagógico [...]”* (Vilar, 1993: 47), com um conjunto de princípios que ditam o funcionamento e que dirige toda a Comunidade Educativa garantindo os seus direitos e deveres.

Na escola onde decorreu o estágio em JI existiam duas salas da Educação Pré-escolar, nomeadamente a sala dos 3 e 4 anos e a sala dos 4 e 5 anos onde foi realizada a prática pedagógica. O horário de funcionamento das atividades letivas, da parte da manhã decorria das 9h00 às 12h00 e da parte da tarde das 13h30 às 15h30. Ainda, existiam atividades de animação e apoio à família das 15h30 às 18h30.

O PE, o PCA e o RI concretizam-se no Plano Anual de Atividades (PAA), que articula o currículo nacional/orientações curriculares da Educação Pré-escolar e a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo com o contexto local.

Através da análise deste documento em ambos os contextos, pôde-se constatar que este delineia concretizar atividades entre os vários níveis de ensino, envolvendo a Comunidade Educativa, visando a cooperação das equipas de Professores na planificação e coparticipação na tomada de decisões.

Portanto, atividades comuns a toda a Comunidade Educativa, como por exemplo no estágio em JI: o Carnaval, o Dia da Criança e a Festa de final de ano; e no estágio em 1ºCEB: comemoração do S. Martinho, Dia da Tolerância e Festa de Natal, estão contempladas e foram concretizadas a nível institucional.

Como corolário, falta mencionar o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Projeto Curricular de Turma (PCT).

O PCG/PCT, segundo o documento de Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar (ME, 2007) é um *“documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares [...], e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”*. Assim, ambos os documentos visam caracterizar a(o)s crianças/alunos tendo em conta o nível socioeconómico e cultural, o nível etário, o percurso educativo e as características e necessidades específicas de cada criança/aluno. Ainda, este visa espelhar a organização do ambiente educativo [espaço, materiais e tempo], as opções metodológicas adotadas, as atividades realizadas e perspetivadas, a relação com a família e os outros parceiros educativos, bem como a avaliação do desenvolvimento da criança/aluno ao longo do processo educativo (ME, 2007).

Com base nestes documentos, foi possível caracterizar ambos os contextos e assim intencionalizar a intervenção pedagógica.

2. Caracterização do grupo/turma

Na Educação Pré-escolar, através do PCG constatou-se que o grupo era composto por 25 crianças. Era um grupo heterogéneo, em que 15 crianças tinham cinco anos e 10 tinham quatro anos (idades até 31 de dezembro de 2010). Deste grupo, só apenas duas é que frequentavam pela primeira vez, treze frequentavam pela

segunda vez e dez frequentavam pela terceira vez o JI. Das 25 crianças, 21 almoçavam na escola e 14 frequentavam a componente de apoio à família.

A freguesia, como foi referido no PE, é predominantemente urbana, mas os Pais e Encarregados de Educação têm níveis de escolaridade baixos, o que influencia um défice ao nível da linguagem oral (vocabulário muito reduzido, pronúncia incorreta na maioria das palavras) que acaba por afetar as próprias crianças. Algumas crianças, no início do ano apresentavam estes défices, mas com estratégias de apoio e desenvolvimento, com atividades intencionalmente preparadas e com a ajuda dos próprios Pais, foram-se desenvolvendo e esta evolução notou-se.

Ao nível da Formação Pessoal e Social, de uma forma geral, todas as crianças eram pontuais e assíduas, sabiam o seu nome e o dos colegas, a sua idade e sexo.

Houve uma melhoria significativa dos comportamentos e atitudes, ao longo do ano, refletindo-se sobretudo numa melhoria no saber estar, saber ouvir e esperar, no cumprimento das regras da sala e respeito pelo grupo, embora seja uma área onde fosse necessário continuar a investir.

Ao nível da Expressão e Comunicação registaram-se grandes desenvolvimentos, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, especificamente melhorias na articulação de palavras, no alargamento de vocabulário, na pré-escrita e na pré-leitura. As crianças gostavam desta área e envolviam-se mais nas atividades que englobassem o domínio da linguagem. Também se registaram avanços no âmbito da Expressão Plástica, principalmente no melhoramento do desenho, no aperfeiçoamento da representação da figura humana e na melhoria do recorte e colagem. Registaram-se ainda progressos a nível da Expressão Motora nomeadamente no cumprimento de regras e numa melhor gestão de vitórias e frustrações. O mesmo aconteceu com o domínio da Matemática, onde o grupo, particularmente as crianças de 5 anos, revelaram muito interesse, grande capacidade de raciocínio e exploração de conjuntos realizando somas e começando a fazer decomposições (Cf. Anexo V - Avaliação semanal - 28 a 31 de março de 2011).

Também se verificaram grandes progressos na área do Conhecimento do Mundo pela qual continuaram a manifestar grande interesse o que se refletiu nas aprendizagens (Cf. Anexo VI – Experiência: Flauta de garrafas). As crianças que transitam para o 1º CEB atingiram o perfil de competências traçado para os 5 anos e até adquiriram algumas competências desse nível de ensino. As crianças de 4 anos, também atingiram o perfil de competências, tendo já adquirido competências ao nível

dos 5 anos. Foi visível uma grande evolução no desenho, na escrita, na linguagem oral.

Quanto ao estágio realizado no 1ºCEB, a turma encontrava-se no 4ºano de escolaridade e era composta por 22 alunos. Era uma turma heterogênea em termos de sexo e idades, abarcando alunos com 9, 10 e 11 anos. Quatro dos alunos eram repetentes, tendo frequentando o 2º ano pela segunda vez. Nesta turma foi evidenciada uma aluna hiperativa e três alunos com dificuldades de aprendizagem. Estes tinham um acompanhamento posterior às horas letivas, realizado na escola.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, notou-se que a maioria dos alunos, ao nível da escrita, escrevia como pronunciava as palavras. Tornou-se fundamental continuar a incentivar esta área de forma a aumentar o vocabulário destas e a colmatar lacunas, como os erros ortográficos.

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial demonstraram relacionar-se positivamente com toda a comunidade educativa. Para além do relacionamento próximo que mantinham com os colegas de turma, foi evidenciado o relacionamento que estes tinham com os restantes colegas de outros níveis de ensino (Ex: brincadeiras na hora do lanche).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, através do empenho demonstrado nas tarefas que iam realizando, pôde-se verificar, que como Piaget refere, estes alunos encontravam-se num período de pensamento concreto – Estádio das operações concretas (Tavares *et al.*, 2007: 59). Assim, os alunos já conseguiam realizar operações, no entanto, precisavam da realidade concreta para realizar as mesmas. Já compreendiam a noção de volume, bem como peso, espaço, tempo, classificação e operações numéricas (Tavares *et al.*, 2007).

Ao nível do desenvolvimento físico verificou-se uma variância em termos de tamanho, forma e maturação corporal. No entanto, não se pode esquecer que a diferença de idades dos alunos pode influenciar essa disparidade. Constatou-se, assim, que existia uma certa diferença na estatura dos alunos e nas características físicas, como pudemos comprovar numa atividade em que os alunos tinham que construir um gráfico com o número de calçado de todos os alunos da turma. Verificou-se que os números variavam entre o 35 e o 38. Quanto ao desenvolvimento motor os alunos demonstraram aquisição plena na motricidade fina e grossa, verificada nas atividades e aprendizagens escolares. Relativamente ao comportamento, este é um dos aspetos a melhorar neste grupo, incentivando sempre ao cumprimento das regras fundamentais de convivência em sala de aula.

3. Organização do Espaço e Materiais

O espaço e os materiais foram dois aspetos tidos em conta durante todo o processo de intervenção. Assim, estes podem influenciar positivamente ou negativamente a realização das atividades, bem como a organização do grupo/turma.

Segundo o PE, a escola do estágio em Educação Pré-escolar possuía dois edifícios. Num dos edifícios funcionavam as aulas e continha a biblioteca comum da escola e o outro contemplava um refeitório e um ginásio. O ginásio estava apetrechado com diversos materiais de cariz desportivo: colchões, bancos suecos, arcos, patins, skates, bolas, etc., que permitiam a toda comunidade educativa praticar desporto, mesmo em dias de chuva, uma vez que este era um edifício fechado.

No 1ºCEB, a Instituição possuía um único edifício onde funcionavam as aulas, onde continha o refeitório, a biblioteca e um espaço amplo para praticar desporto. No entanto o espaço exterior era extenso e continha dois campos de jogos. Ainda existia um edifício de construção provisória, onde funcionavam as atividades de enriquecimento curricular.

Segundo o PCG, a construção do **espaço educativo na sala** de JI foi organizado em oito áreas/oficinas no início do ano letivo. No entanto, com os balanços que foram realizados pela Educadora e pelas crianças sobre a funcionalidade e a localização das áreas, algumas foram remodeladas e outras substituídas. O importante é que estas alterações recaíram no facto de serem as próprias crianças a escolherem as áreas/oficinas e a interferirem na organização da sala.

Assim existiam nove áreas, das quais, com as alterações realizadas ao longo do ano, mantiveram-se: a Biblioteca/Centro de Recursos, a Oficina da Pintura, a Oficina da Modelagem/Recorte e Colagem; modificou-se o nome da Área da Casinha para Área do Faz-de-conta; separou-se o Laboratório das Ciências/Matemática para duas áreas distintos, a Área das Ciências e a Área da Matemática, a que se juntou também os jogos de mesa; alterou-se o nome da Área dos Carros e Construções para Área das Construções; e colocou-se ainda uma nova área, a Área do desenho. À Oficina da Escrita também se incluiu o computador (Cf. Anexo VII – Planta da sala do JI).

No entanto, chegou-se à conclusão que, mesmo sendo as crianças a escolherem as áreas/oficinas que queriam dentro da sala, a preferência pela área da biblioteca e da escrita refletia maior interesse. Inicialmente, e segundo a Educadora, as crianças tinham muitas dificuldades no domínio da linguagem oral e abordagem à

escrita e então, esta, tentou motivá-las para que desenvolvessem esse domínio. Para tal, apetrechou estas áreas com mais materiais diversificados [livros novos; cadernos de escrita; ficheiros; dicionário] para motivar as crianças a desenvolverem aprendizagens a estes níveis. Notou-se que este esforço foi recompensado, uma vez que essas áreas ficavam lotadas, pois as crianças escolhiam, efetivamente, ir para lá brincar (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI-Plano de atividades).

Contudo, apercebeu-se que existiam outras áreas/oficinas que não eram escolhidas com tanta frequência pelas crianças. Este problema foi verificado através do preenchimento, pelas crianças, no plano de atividades (Cf. Anexo VIII- Fotografia do plano de atividades do mês de fevereiro de 2011). No mês de fevereiro, por exemplo, a oficina com menos participação das crianças foi a Modelagem. No entanto, a área para onde as crianças foram mais foi a área do Faz-de-conta e a Biblioteca.

Face a este problema, averiguou-se, junto de algumas crianças, o porquê de não irem tantas vezes para aquela área. Constatou-se que o problema residia no material – plasticina que já não se encontrava em condições para amassar. Então, a plasticina velha foi substituída por plasticina nova e introduziu-se rolos e mais instrumentos de corte. Notou-se o contentamento das crianças e a vontade de experimentar os materiais novos. Pode-se concluir que, “[...] ao contrário das áreas dos blocos e construções, e da área da casa [...] na área das atividades artísticas é necessário renovar continuamente os materiais [...]” (Hohmann e Weikart, 1992: 195).

As áreas/oficinas essenciais, e que são descritas no MEM, encontravam-se espelhadas nesta sala, no entanto, deveria ainda existir um espaço para “Cultura e Educação Alimentar” (Gonçalves, 2008: 46). Esta sala não contemplava esta oficina porque não existia nenhuma cozinha ligada a ela, porém, sempre que se realizava alguma atividade de Educação Alimentar preparavam-se os materiais e o espaço adequado para tal (como foi o caso da confeção do Folar, em que se foi para a sala do prolongamento, onde tinha um forno e todos os materiais necessários).

Tentava-se que as áreas possuíssem materiais em bom estado, suficientes e adequados à mesma, que facilitasse a brincadeira e todo o trabalho que lá era desenvolvido (Cf. Anexo IX – Grelha de verificação de materiais na sala de JI).

Quanto à sala do estágio no 1º CEB, também poderia estar estruturada segundo algumas áreas. Assim, poderia conter várias áreas de apoio e, quando possível, estabelecer espaços organizados que contemplassem atividades diferenciadas, como: cantinho da leitura, cantinho da escrita, cantinho do trabalho autónomo, do computador (Sanches, 2001).

Esta disposição vai ao encontro do que a Educação Pré-escolar preconiza, ou seja, à estruturação do espaço/sala tendo em conta a intencionalidade educativa e a dinâmica do grupo/turma. Assim, o “[...] processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização [...]” (ME, 1997: 38).

No entanto, no estágio em 1ºCEB, a sala não se encontrava organizada por áreas, uma vez que era partilhada por outra turma da Instituição e essa organização não era entendida pela mesma. A organização da sala recaiu, assim, apenas na mudança de lugares pelos alunos, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Cf. Anexo X – Planta da sala do 1ºCEB, antes e depois das mudanças).

Quanto aos materiais, sentiu-se escassez na diversidade destes. Existiam cartolinas de várias cores, folhas A4 lisas, de linhas e quadriculadas e alguns materiais recicláveis. Quando se planificava uma atividade em que eram precisos outros materiais ia-se levando à medida que fossem necessários. Mesmo assim, pensa-se que as atividades seriam mais enriquecidas se os alunos tivessem acesso a outros materiais, de cariz artístico (pinturas; giz; lápis de cera; etc). Quanto a materiais tecnológicos, a sala dispunha de um computador portátil, um projetor e um quadro interativo. Estes permitiam que as atividades tivessem um suporte diversificado (Ex: projeção de vídeos, músicas, textos, etc).

Conclui-se, que o clima de aula pode ser influenciado pela organização da sala e pela diversidade de materiais que nela existem. Logo, este é um dos “[...] fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001: 19).

4. Organização do tempo

Quanto à organização do tempo, este foi planeado e gerido conforme o que já se encontrava estruturado (rotinas no JI e horário semanal no 1º CEB). No entanto, como a planificação era flexível, esta pôde ser ajustada conforme as atividades que iam sendo realizadas. A **rotina** surge, assim, como facilitadora do processo de autonomia da criança/aluno. Assim, segundo a agenda semanal (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI-Agenda semanal) na sala de JI, as atividades funcionavam tendo em conta a rotina estabelecida da seguinte forma:

Quadro nº2 – Funcionamento das atividades na Educação Pré-escolar

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	-Acolhimento (“Mostrar, contar ou escrever”); -Marcação das presenças; -Realização do Plano do dia; -Atividades livres nas áreas e oficinas.				
Tarde	Hora do conto	Expressão Corporal	-Saídas -Atividades em família -Correspondência	-Act. Experimentais -Act. Matemáticas -Educação alimentar	Reunião em Conselho

No entanto, existia flexibilidade da agenda, pois, como o estágio não contemplava todos os dias da semana, as rotinas foram alteradas para que se pudesse participar em atividades que seriam noutra parte do dia, no entanto estas alterações não interferiram na dinâmica do grupo, havendo sempre tempo, da parte da manhã, para as brincadeiras livres nas áreas/oficinas.

No 1º CEB existia um horário semanal para as áreas curriculares. Foi referido pela Professora titular que era fundamental cumpri-lo, uma vez que este era obrigatório. A turma tinha um horário duplo da tarde (13h30 às 18h15). Assim, semanalmente tinham seis horas de Língua Portuguesa e seis horas de Matemática, quatro horas e meia de Estudo do Meio e quatro horas de Expressões, divididas pelos dias da semana (Cf. Anexo XI – Horário semanal da turma). Neste contexto foi-se estabelecendo algumas rotinas, como por exemplo, a rotina da leitura/escrita à segunda-feira.

Para concluir, o quadro apresentado de seguida elucida as diferenças e semelhanças entre os níveis educativos de estágio. É de referir que, como se poderá verificar, a organização da sala e do tempo era realizada de forma diferente.

Quadro nº3 – Semelhanças e diferenças em ambos contextos

	Escola do estágio em:	
	Educação Pré-escolar	1º CEB
Nº de crianças/alunos	25 Crianças	22 Alunos
Heterogeneidade	Crianças de ambos os sexos com 4 e 5 anos	Alunos de ambos os sexos com 9,10 e 11 anos
Espaço exterior	Amplo; Pavilhão desportivo fechado; Campo de jogos	Amplo; 2 Campos de jogos
Espaço sala	Sala única do grupo	Sala partilhada com outra turma
Organização da sala	Organizada por áreas: Biblioteca/Centro de recursos; Oficina da Pintura; Oficina da modelagem/recorte e colagem; Área do Faz-de-conta; Área das Ciências; Área da Matemática; Área das Construções; Área do Desenho; Oficina da Escrita.	Organizado em filas de mesas
Diversidade de materiais comuns disponíveis	Grande variedade em função das áreas	Pouca variedade
Recursos audiovisuais	Computador; um projetor comum da escola	Quadro interativo; projetor; computador
Organização do tempo	Organizado por rotinas	Organizado em função do horário semanal

II. Intervenção Educativa

A intervenção educativa levada a cabo em ambos os contextos foi ao encontro de uma metodologia de aprendizagem ativa, baseada na participação e experiência constante por parte de cada criança/aluno.

Assim, na sala do JI, a base de toda a prática pedagógica incidiu no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Toda a intervenção foi apoiada neste modelo e também nas dimensões curriculares da pedagogia da infância, que são: a observação, planificação, avaliação, atividades e projetos, a interação, a organização do espaço e materiais, a organização do tempo e a organização de grupos.

No 1º CEB tentou-se que a prática pedagógica fosse ao encontro do modelo vivido na valência anterior. Este propósito deveu-se às vantagens reconhecidas pela experiência levada a cabo nesse contexto e pelas leituras que foram sendo efetuadas. Posto isto, com base nas diferentes áreas curriculares deste ciclo realizou-se uma intervenção pedagógica tendo em conta todo o processo de preparação, de planificação, de intervenção e avaliação que são inerentes a este nível de ensino.

1. Observar/ Preparar

Inicialmente, a organização de todo o ambiente educativo torna-se essencial para que a intervenção seja eficaz. Portanto, e como refere o ME (1997), é preciso que haja intencionalidade em todo o processo, desde a observação, ao planeamento, à realização das atividades e à avaliação.

No início, **a observação**, em ambas as valências, foi fundamental para que se pudesse conhecer cada criança/grupo e aluno/turma, os seus interesses e dificuldades. Foi necessário arranjar alguns meios que suportassem essa observação, sendo eles: a construção de grelhas, utilização de um pequeno caderno para anotação de tudo que fosse importante (diário), registos fotográficos, diários e de incidentes críticos. Só assim é que se pôde sustentar a planificação em ambos os contextos. No entanto, a observação foi diária, tendo sempre atenção a tudo que se passava e registando todos os momentos fundamentais para auxiliar a planificação e a avaliação.

A observação apoiou a planificação, uma vez que, indo ao encontro do que se observava, foi possível planear de forma intencional com o intuito de responder aos interesses do grupo/turma, como por exemplo, no 1ºCEB, quando se planeava tempo

para o trabalho autónomo. Observou-se que o ritmo de trabalho dos alunos era distinto e alguns deles terminavam as tarefas mais rápido. Assim, planificaram-se atividades (Ex: Realização de ficheiros) para dar resposta a esses alunos.

No estágio em JI, a observação do interesse demonstrado pelos alunos na realização dos projetos foi essencial para que se ajustasse diariamente a planificação consoante os projetos que iam surgindo. Ainda, no estágio em 1ºCEB, foi através da observação do decorrer das aulas (participação dos alunos e do comportamento que demonstravam) que foi possível intervir na organização dos lugares. Foi-se verificando que para melhorar a atenção e o envolvimento de alguns alunos no processo de ensino-aprendizagem, tornava-se fundamental mudarem de lugar.

Portanto, a observação diária e contínua torna-se imprescindível para uma intervenção cuidada e intencional, em qualquer contexto educativo.

2. Planear/ Planificar

A **planificação** foi outro aspeto a ter em conta ao longo de toda a intervenção. Esta deverá refletir a aprendizagem segundo as áreas de conteúdo na Educação Pré-escolar e as áreas curriculares no 1º CEB. Planificar toda a intervenção foi uma preocupação permanente, como se pode verificar nas planificações semanais que foram realizadas (Cf. Anexo XII – Exemplo de uma planificação de ambos os contextos). Essas foram ao encontro dos interesses e necessidades que as crianças/alunos iam demonstrando, sendo realizadas também, diariamente, com elas, através do plano do dia/plano de aula (Cf. Anexo II-Instrumentos de organização da sala de JI-Plano do dia; Anexo III - Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB - Plano de aula).

2.1. Flexibilizar a planificação

Na Educação Pré-escolar a planificação era baseada nas OCEPE, e no 1º CEB esta ia ao encontro de um currículo mais estruturado, baseado nos Programas e na Organização Curricular do ME. A diferença que se evidencia, entre ambas as valências, é que enquanto na Educação Pré-escolar a prática tornou-se mais flexível dando mais eficazmente respostas aos interesses das crianças, porque era inexistente um currículo estruturado, no 1º CEB seguiu-se um programa já existente tornando-se mais complicado flexibilizar os conteúdos. No entanto não foi impossível. Exemplo

disso foi o dia em que se comemorou o “Dia Mundial da Alimentação”. A planificação foi ao encontro do que os alunos queriam realizar, não esquecendo os conteúdos do programa e fazendo uma articulação eficaz com todas as áreas curriculares. Ainda, foi possível fazer articulação com a valência do JI e com os outros anos letivos, através da dança realizada – dança da fruta (Cf. Anexo XIII – Planificação: Comemoração do Dia Mundial da Alimentação).

No 1º CEB constatou-se ainda a existência do cumprimento de um horário semanal (Cf. Anexo XI – Horário semanal da turma) para cada área curricular, ao passo que na Educação Pré-escolar esta obrigatoriedade era inexistente, sendo por isso, as atividades mais flexíveis, como já tinha sido mencionado. Assim, no 1ºCEB, algumas vezes aconteceu trocar-se as áreas curriculares para se atribuir mais sentido ao que se ia realizar, como por exemplo: numa planificação sobre o Natal houve necessidade de se trocar a ordem da área curricular de Expressões por Estudo do Meio, uma vez que tinha sentido falar da história do Natal antes de se iniciar a construção do presépio.

Portanto, a planificação de uma aula, um item comum das duas valências, era vista como um guia condutor tornando-se flexível e não tendo de ser “obrigatoriamente” cumprida na sua totalidade, desde que o Educador/Professor fosse capaz de, no momento, decidir o caminho a seguir, pensando sempre no que seria melhor para as suas crianças/alunos (Pais e Monteiro, 2002).

No contexto do JI, no início da manhã, colocava-se no plano do dia, o que se ia realizar durante este dia. No final do dia, fazia-se a avaliação para verificar o que tinha sido ou não realizado. Este modo de agir permitia que as crianças participassem ativamente na planificação e assim, estivessem a par de tudo o que ia acontecendo.

O **ritmo da aula** é outro fator que pode determinar o envolvimento dos alunos na mesma. A aula deverá seguir uma planificação prévia (variada e seguindo as áreas curriculares definidas), pois esta pode “[...] *prevenir muitos dos problemas de gestão [...]*” (Aires, 2010: 68), mas sujeita a uma flexibilidade, ou seja, deve-se cumprir o programa mas flexibilizando-o sempre que necessário. Por outro lado, com a experiência, vai-se percebendo o tempo que é fundamental estabelecer para cada atividade. No início do estágio em 1ºCEB sentiu-se que se estava a colocar demasiadas atividades para o tempo estipulado, ficando, por vezes, alguns exercícios (Ex: exercícios de sistematização do manual) para outras aulas. Com a prática e o conhecimento do ritmo da turma foi-se ajustando as atividades de modo a serem mais reais para o tempo disponível.

Todos os aspetos mencionados visaram melhorar o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Como Freinet (1973: 16) refere “*A educação não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida*”, e como tal, esteja chuva ou sol, haja muitos ou poucos materiais, o ensino-aprendizagem tem de ir ao encontro dos alunos, isto é, o professor tem de se colocar ao nível de cada um, pois não existem fórmulas de educar. Cada criança é um ser diferente da outra, com ritmos e capacidades distintas.

2.2. Concretização da planificação

Na Educação Pré-escolar, a **planificação era realizada pela Estagiária e pela Educadora**, sendo esta semanal e sujeita a ajustes diários, consoante os interesses que iam surgindo por parte das crianças. Era ainda realizada **pelas crianças**, que em conjunto com a Educadora e Estagiária realizavam o plano do dia, bem como **pelos Pais**, como se irá referir posteriormente.

A planificação realizada pela Estagiária e Educadora continha um espaço para colocar os interesses das crianças; as estratégias e atividades propostas pelo adulto tendo em conta o perfil das competências traçado para os níveis etários em questão, as aprendizagens essenciais tendo em conta as áreas de conteúdo; as dimensões curriculares indo ao encontro das atividades; os instrumentos de avaliação utilizados; e a avaliação das experiências mais relevantes e aprendizagens adquiridas e/ou em desenvolvimento (Cf. Anexo XII – Exemplo de uma planificação de ambos os contextos-Planificação no JI). O plano do dia era realizado no acolhimento. Nesse, era colocado o que se ia realizar durante o dia e os responsáveis. No final do dia fazia-se a avaliação do mesmo (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI-Plano do dia). Um exemplo da planificação que envolveu os Pais aconteceu quando a mãe de uma criança do grupo foi à sala mostrar o animal de estimação. Esta atividade foi planeada pela Educadora, pelas crianças, e posteriormente pela mãe. O grupo antecipadamente planeou o que queria saber sobre o animal, as perguntas que queriam fazer. Quando a mãe foi à escola, mostrou o animal, respondeu a todas as perguntas colocadas e ainda fez uma avaliação sobre a sua visita. É de salientar também que, desta visita, algumas crianças, por sua iniciativa, realizaram um projeto de ação – construíram um livro com fotografias e comentários para apresentar aos colegas (Cf. Anexo XIV – Registo Fotográfico do Projeto da visita da mãe do R.).

No 1º CEB a planificação era realizada semanalmente pela Estagiária e pela Professora titular de turma, tendo em conta as áreas curriculares. Esta baseava-se na

planificação mensal e anual que era efetuada pelos docentes do Agrupamento do mesmo nível de ensino, indo ao encontro dos conteúdos delineados. Abarcava as competências, objetivos e atividades/estratégias a desenvolver, bem como os recursos (humanos e materiais) e a avaliação dos alunos. Este modelo foi eficaz, pois permitiu a concretização de um bom plano de aula.

Constatou-se, assim, que apesar da planificação ser semanal, no JI esta era ajustada diariamente de acordo com o interesse das crianças e em ambas as valências, esta seguia as orientações propostas pelo ME para o nível educativo em questão. Em ambos os estágios a planificação era realizada em grelha, pois esta forma foi a que se ajustou melhor a ambos os grupos.

2.3. Diferenciar as aprendizagens

No desenrolar das aprendizagens, a diferenciação pedagógica foi um aspeto a ter em conta na preparação de qualquer atividade.

Ambos os **grupos** (crianças e alunos) eram **heterogéneos**, como pudemos verificar na caracterização desses. Portanto, todas as atividades realizadas foram planeadas tendo em conta cada criança/aluno individualmente e depois o grupo/turma no seu todo. Através de uma postura observadora e reflexiva, foram realizadas atividades que promovessem uma aprendizagem ativa através da ação da própria criança (Exemplo: Projetos; Trabalho autónomo; realização do Plano Individual de Trabalho). Foi importante também, realizar atividade que promovessem não só a aprendizagem individual (Ex: realização de um ficheiro de matemática) mas também que fomentassem a cooperação – daí se ter realizado atividades a pares (Cf. Anexo XV - Construção do friso cronológico), em pequeno grupo (Cf. Anexo XVI- Construção do Livro do dicionário) e grande grupo (Cf. Anexo XVII - Jogo da caixa).

3. Agir/ Intervir

3.1 Criação de algumas rotinas no estágio em 1ºCEB

Segundo a Professora titular, tendo em conta que os alunos apresentavam défices ao nível da leitura e escrita, decidiu-se, em conjunto, implementar uma rotina de leitura e escrita nesta turma. Assim, todas as 2^{as}feiras, em Língua Portuguesa era trabalhada a escrita alternando com a leitura. Esta proposta visou melhorar as

dificuldades apresentadas pelos alunos, que se puderam constatar através de avaliações realizadas (Cf. Anexo XVIII – Grelha de avaliação da leitura/escrita).

Outra rotina que se pretendia implementar, tendo em conta que esta fomentava o trabalho de descoberta e reflexão dos alunos, mas que devido à falta de tempo não se conseguiu, era a atividade experimental. Constatou-se que esta demonstrou ser uma mais-valia na aprendizagem dos alunos e que estes desenvolveriam várias competências (autonomia, sentido de questionamento, debate, experimentação, pesquisa,...) que iriam ao encontro das dificuldades demonstradas. Para além disso, os alunos elegem esta estratégia como uma das que mais gostam (Cf. Anexo XIX – Gráfico da avaliação das estratégias usadas em sala de aula).

3.2 Utilização e criação de alguns instrumentos de monitorização da ação educativa em Educação Pré-escolar e 1ºCEB

Para apoiar a intervenção educativa em ambos os contextos, houve necessidade de se socorrer a diversos **instrumentos de monitorização da ação educativa** (Niza, 1998a), alguns específicos do MEM, e que têm vindo a ser referidos, uma vez que se constatou o uso imprescindível destes em qualquer valência.

Na Educação Pré-escolar estes instrumentos já existiam, e assim utilizaram-se: o plano de atividades, o quadro semanal de tarefas, o mapa de presenças, a lista dos projetos e o diário de grupo (Oliveira - Formosinho, 1996). Contudo, na sala de JI existiam outros instrumentos de organização: o calendário anual com os dias da semana e meses do ano, o mapa do tempo, a agenda da semana, o mapa de aniversários, o quadro das idades, os inventários e os quadros semanais das comunicações e do “Contar, mostrar ou escrever”. Neste estágio foi evidente a utilização destes instrumentos (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI), uma vez que a metodologia usada ia ao encontro do modelo pedagógico do MEM.

No 1º CEB, a metodologia foi ao encontro desse mesmo modelo, uma vez que se tentou fomentar uma aprendizagem ativa, baseada na descoberta do conhecimento, através da experiência. Assim, criou-se de forma intencional alguns instrumentos, sendo eles: as regras da sala de aula, o jornal de parede, o plano de aula, o quadro das tarefas, o plano individual de trabalho e o ficheiro dos problemas. As regras da sala (Cf. Anexo III – Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB - Regras da sala) foram estabelecidas em conjunto com os alunos. O Jornal de Parede foi criado logo no início do estágio como estratégia de motivação para incentivar os

alunos a melhorarem os seus trabalhos. Notou-se uma evolução nítida no empenho e na melhoria da qualidade desses. Os melhores trabalhos, escolhidos pelos alunos (textos, pesquisas, ilustrações,...) eram lá colocados (Cf. Anexo III – Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB – Jornal de Parede).

No entanto, tendo em conta que estes foram introduzidos ao longo da intervenção de estágio, constatou-se uma dificuldade – a falta de tempo para introduzir mais instrumentos (quadro das presenças; ficheiros de outras áreas curriculares, lista de projetos). Notou-se que, pelo facto do estágio acontecer apenas em três dias por semana impossibilitava a continuidade do trabalho nos restantes dias e o tempo tornava-se curto. Assim, tentou-se aplicar os instrumentos que se achou serem fundamentais a esta turma, ou seja, tomou-se em consideração a vontade dos alunos e a necessidade dos mesmos.

Em suma, mais uma vez constatou-se a importância de introduzir, logo no início, os instrumentos de trabalho na sala de aula. Estes levam a que haja uma maior organização, fomentando a melhoria do ensino-aprendizagem.

3.3 Realização de Projetos nos dois contextos

Todas as atividades realizadas com o grupo/turma foram alvo de uma intencionalidade educativa e de uma preparação cuidada. Estas refletiam o interesse e a motivação de cada criança/grupo e de cada aluno/turma. Assim, os **projetos** levados a cabo na Educação Pré-escolar foram ao encontro do modelo curricular usado pela Educadora (MEM), e também eram um recurso/proposta de atividade estando assim contemplados no plano de atividades. Estes seguiram todos os passos de um projeto na metodologia usada no MEM: formulação, balanço diagnóstico, distribuição do trabalho pelos participantes, realização do trabalho, comunicação e avaliação final (MEM, 2011a, www.movimentoescolamoderna.pt).

Na Educação Pré-escolar, os projetos, que estavam contemplados na lista de projetos (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI-Lista de projetos) e no plano de atividades, preconizavam uma forte importância na ação do grupo. As crianças desenvolveram vários projetos de acordo com as suas necessidades, interesses e motivações. Durante o estágio assistiu-se ao surgimento dos projetos: O que comem os cães?; Como é o sol?; Como é o coração?; O que comem as galinhas?; O que é uma pétala? (Cf. Anexo XX - Registo de incidente crítico – O que é

uma pétala?) aos quais se pôde dar acompanhamento, nas pesquisas, na orientação dos pequenos grupos de trabalho e assistir às apresentações e às avaliações.

Já no 1º CEB, os projetos foram desenvolvidos de outra forma e seguiram um percurso diferente. Assim, surgiram dois projetos comuns da turma toda, o Jornal de Parede e o “Dicionário das palavras difíceis”. O projeto do Jornal de Parede surgiu como forma de motivar os alunos a melhorarem os seus trabalhos. Inicialmente foi lançada a proposta, os alunos pesquisaram sobre a forma e os conteúdos que este devia abarcar, de seguida distribuíram tarefas por todos (uns ficaram de construir o título, outros de realizar a estrutura do mesmo, ...) e começaram a usá-lo (Cf. Anexo III – Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB – Jornal de Parede). O projeto “Dicionário das palavras difíceis” surgiu como forma de dar resposta às dúvidas dos alunos face a palavras que desconheciam. Assim, inicialmente criou-se um espaço no final dos cadernos de cada área curricular, para serem colocadas as palavras difíceis e os seus significados, encontrados pelos alunos. Posteriormente realizou-se um dicionário comum da turma, com todas as palavras novas (Cf. Anexo XVI – Construção do Livro do dicionário) sendo apresentada a toda a turma.

3.4 Estratégias ativas e diversificadas

As restantes atividades realizadas no JI foram planeadas tendo em conta as rotinas do grupo, a agenda semanal e os interesses das crianças, de modo a abranger todas as áreas preconizadas nas OCEPE (atividades de expressão motora, dramática, musical, plástica, abordagem à escrita e à oralidade, à matemática e experiências).

No 1º CEB as atividades visavam essencialmente o cumprimento do programa estabelecido para o 4ºano segundo as áreas curriculares, através de **estratégias** que fossem motivadoras, como: vídeos, músicas, jogos, dramatizações, experiências, etc.

Através das observações e intervenções realizadas nas primeiras semanas, verificou-se que a turma do 1ºCEB apresentava lacunas ao nível do comportamento/atitude. Como tal, tornou-se fundamental refletir sobre essa vertente e encontrar soluções. Assim, foi primordial encontrar estratégias que motivassem os alunos e facilitassem o ensino-aprendizagem. Então, a aplicação de estratégias dinâmicas e diversificadas nas atividades foram essenciais, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos tornou-se mais evidente, como por exemplo, na atividade em que foi abordado o conteúdo dos ossos em que se levou para a sala um esqueleto em 4D onde cada aluno pôde tocar, sentir e ver os ossos

que constituem o esqueleto do corpo humano (Cf. Anexo XXI – Fotografia do esqueleto); no conteúdo dos músculos proporcionou-se o visionamento de um filme sobre esta temática e um jogo de consolidação das aprendizagens (jogo da caixa); na comemoração do Dia Mundial da Alimentação, fizeram um batido, em que puderam, na prática, estimar, pesar, descascar e cortar a fruta, medir o leite, triturar o conteúdo (Cf. Anexo XXII – Fotografias do Batido); no seguimento do concurso das tabuadas os alunos realizaram o jogo do loto (Cf. Anexo XXIII – Fotografias do jogo do loto).

Ao longo de todas estas atividades, foi-se referindo o cumprimento das regras de modo a negociar com os alunos a realização das mesmas. Estes entenderam que era fundamental cumprir as regras para que tudo pudesse acontecer.

Cabe, assim, ao professor, fazer uma boa gestão da aula, planificando antecipadamente, as suas atividades, de forma a conseguir ajudar a turma, no seu todo, a desenvolver-se individualmente e em grupo.

Tentou-se, como tal, diversificar os instrumentos e técnicas, comprovando que as atividades dinâmicas e lúdicas envolvem os alunos no processo de ensino aprendizagem (Cf. Anexo XXIV - Registo 24.10.11; Anexo XXV – Registo 07.11.11). Elencando outros exemplos: música para motivar o Dia Mundial da Alimentação; atividades de criação artística com materiais recicláveis para a demonstração da aprendizagem dos símbolos nacionais; dramatizações de situações em que aplicaram os primeiros socorros; utilização de objetos do quotidiano para elucidar conteúdos.

Comprovou-se, assim, que todas as estratégias utilizadas suscitaram o efeito desejado e que, como Altet (2000: 13 cit Carvalho 2008: 25) refere, na presente sala de aula *“o ato de ensinar [...] passou sucessivamente, da transmissão de informações, para o desenvolvimento do saber-fazer, para a formação da pessoa, nos nossos dias, chegar à conceção do «ensino que dá resposta» [...] no qual o professor se adapta às necessidades dos alunos”*, melhorando assim a qualidade do ensino-aprendizagem.

Pode-se concluir que vários autores afirmam como fundamental a existência de atividades lúdicas e ativas na sala de aula, no sentido de fomentar a motivação e a melhoria da aprendizagem do aluno/turma.

Como tal, se a aula fosse meramente expositiva, certamente, despertava menor interesse nos alunos e esses acabariam por prestar menos atenção. No entanto, a aula sendo dinâmica, esses captarão com maior facilidade o que está a ser lecionado, envolvendo-se mais nas tarefas, como se verificou na turma em questão. Os alunos demonstraram-se mais envolvidos nas temáticas abordadas em aula, mais participativos e retiveram mais informação, obtendo-se resultados mais positivos

(podemos verificar através das grelhas de avaliação dos alunos nas diferentes atividades realizadas). Efetivamente, esta forma de agir influenciou o nível de empenho de cada aluno.

Chegou-se à conclusão que para além de ser fundamental aplicar estratégias dinâmicas e diversificadas, o **grupo** precisava de estar sempre **ativo**, ou seja, era fundamental dar resposta a todos os alunos assim que terminassem uma tarefa, para que estes não se distraíssem e não prejudicassem os colegas. Para tal foi preciso planificar esses momentos, para que se conseguisse responder a qualquer situação. Tendo em conta os aspetos referidos, delineou-se várias atividades que pudessem ser realizadas pelos alunos de acordo com as dificuldades de cada um (manter o Jornal de parede atualizado; realizar exercícios dos manuais como forma de sistematização dos conteúdos já abordados e que se tenha verificado lacunas; fazer leitura de textos, em silêncio, para treinar a “leitura” – área que deve ser estimulada nestes alunos; realizar problemas dos ficheiro), sempre indo ao encontro do PIT de cada aluno.

Para além de se manter os alunos constantemente em atividade, existem outras estratégias que devem ser aplicadas, de forma a envolver a turma no processo de ensino-aprendizagem. Assim, todas as atividades devem “[...] fornecer continuamente indicações acerca do que fazer, passo após passo [...]” (Evertson *et al*, 2006 cit Aires, 2010: 67) para que os alunos se envolvam mais intensamente nas atividades. Logo, deve ser preocupação do professor em fornecer aos alunos os objetivos a atingir e os materiais implicados nas tarefas que têm de realizar.

Outro aspeto é cativar os alunos, “[...] estimulando a curiosidade, a motivação para as tarefas, ou discutindo as dificuldades sentidas e os resultados que vão sendo alcançados” (Aires, 2010: 67). Assim, está-se, não só a dar resposta aos seus interesses, como dar voz ativa ao aluno, fazendo com que esse reflita sobre a aprendizagem e os conteúdos abordados. Para tal, sempre que foi possível, implementou-se atividades que fossem ao encontro do quotidiano das crianças/alunos, ou seja, atividades “[...] representativas da vida real, que incorporem os interesses dos alunos” (Aires, 2010: 68). Nas atividades que se pensam ser menos atrativas (conteúdos mais complicados, etc...) deve-se cativá-los através de reforços positivos ou recompensas, captando, assim, a atenção do aluno e a motivação.

Para concluir, em ambas as valências as estratégias pedagógicas colocadas em prática visaram a motivação e o interesse da criança/aluno para o ensino-aprendizagem.

No 1º CEB, tendo em conta que os alunos precisavam de ser estimulados e motivados para as atividades, colocaram-se em prática diversas estratégias em sala de aula como uma mais-valia na aprendizagem dos alunos (Cf. Anexo XXVI – Grelha de avaliação das estratégias usadas em sala de aula). Concluiu-se que estas estratégias foram um aspeto positivo para a aprendizagem dos alunos.

Para que se obtivesse um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, apostou-se na dinamização das atividades de uma forma variada e constante. Tal aconteceu, não só no 1º CEB, mas também no JI. Assim, pode-se concluir que é fundamental a existência de atividades lúdicas e ativas na sala de aula, no sentido de fomentar a motivação e a melhoria da aprendizagem da criança/grupo e aluno/turma.

Esta forma de agir foi ao encontro de uma **aprendizagem ativa**, em que as crianças/alunos foram a(o)s construtora(o)s do seu conhecimento, agiram e experienciaram, tirando as suas próprias conclusões. Pôde-se constatar através de várias atividades levadas a cabo em ambos os contextos, evidenciadas anteriormente, esta abordagem pela ação (No JI: experiências; confeção do Bolo rei; danças; teatros; trabalho autónomo; No 1ºCEB: confeção do batido e de bolachas de natal; dramatização de casos reais ligados aos primeiros socorros).

3.5. Parceiros Educativos

A **interação** com a restante **comunidade educativa** também foi uma preocupação a ter em conta durante os estágios.

No estágio em JI muitas foram as interações existentes entre o grupo, os Pais, a outra sala de JI e a restante comunidade. Desde reuniões, a conversas informais, idas à outra sala assistir a teatros, como foi o caso do teatro dos 3 porquinhos, ao desfile de Carnaval, jogos e outras atividades realizadas no Dia da Criança (Dança da fruta) em conjunto com a comunidade educativa, à participação dos pais na exposição de máscaras realizada na sala, participação destes em atividades de sala promovidas por eles, entre outras. A importância dada à **participação da família** pode ser verificada, por exemplo, através da agenda semanal (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI-Agenda semanal), onde se encontravam planeadas atividades com a família à 4ª feira. Quando estas não podem os horários são flexibilizados para que possam, de alguma forma, participarem e estarem com o grupo.

Como se pode comprovar no PCG (2010/2011), este envolvimento com os Pais está contemplado, a Educadora até refere que “[...] a *participação dos Pais* será

solicitada com o intuito de auxiliarem em situações educativas planeadas, como contar uma história, falar da sua profissão, fazer um cozinhado, colaborar na realização de visitas e/ou passeios, entre outros”, não esquecendo o diálogo através das conversas informais, das reuniões, dos momentos individuais e assim promover “encontros sistemáticos, de forma a garantir, um desenvolvimento educativo participado” .

Com o decorrer do estágio foi verificada a envolvência dos Pais e outros familiares na vida de cada criança/grupo e o interesse destes em participar, como por exemplo, através das atividades que iam desenvolvendo na sala. Exemplo disso foi quando a mãe do R. foi à sala mostrar o animal de estimação do filho, ou quando a irmã da A. C. foi fazer um teatro sobre a importância de se verificarem os rótulos na compra de qualquer alimento. No entanto, os Pais também foram participando na vida do grupo, não só pelo facto de irem à escola mas também ao trazerem e mandarem pelos filhos, materiais para enriquecer as áreas/oficinas, como foi o caso do D. quando trouxe livros para a Biblioteca, ou para a realização de atividades, como foi o caso da experiência da cenoura, em que as crianças trouxeram cenouras de casa, ou a confeção do folar em que trouxeram ovos. Tal como afirma Spodek e Saracho (1998: 171), os materiais e todas as contribuições que a família oferece “[...] podem complementar os recursos oferecidos pela escola [...]” e assim ajudam o JI ao mesmo tempo que vão acompanhando as atividades e a vida do grupo. A participação da família passa também pela troca de informações sobre a própria criança, o seu progresso, trabalhos que realiza, etc.

Como foi referido, foi evidente a boa relação que os pais tiveram com a escola e o grupo. Estes foram convidados para diversas atividades que se realizaram dentro da comunidade educativa, tais como, aconteceu na exposição de Carnaval, no lanche/convívio sobre a implementação da fruta no JI, do teatro de marionetas sobre uma personagem criada nos Jardins de Infância do Agrupamento, pela presença e dedicação na preparação de uma dança para a festa de final de ano, entre outros.

No 1ºCEB, a relação estabelecida com os pais foi realizada dentro da disponibilidade demonstrada. Assim, houve uma atividade – construção da Bandeira Nacional, em que se fomentou a ajuda dos pais na construção desta, bem como a participação dos mesmos na festa de Natal e nas reuniões realizadas ao longo do ano letivo. Com a restante **comunidade educativa** a relação recaiu essencialmente em atividades comuns de escola, indo ao encontro do PAA (2011/2012) como: comemoração do S. Martinho; Concurso das Abóboras; comemoração do Dia da

Tolerância e na Festa de Natal. Na comemoração do Dia Mundial da Alimentação, também se fomentou a interação com o JI e com outras salas do 1º CEB.

4. Avaliar

A avaliação é fundamental, portanto, esta foi realizada de uma forma constante, sendo diária e semanal. Foram realizados vários tipos de avaliação em ambos os contextos indo sempre ao encontro da sua organização. As **reflexões** e as aprendizagens que se foi fazendo também contribuíram para as estratégias avaliativas adotadas. Estas reflexões, bem como a **construção do portefólio**, foram essenciais na medida em que se conseguiu atuar de forma intencional aquando a observação do processo de ensino-aprendizagem. Os **diários pessoais**, que foram sendo construídos desde o primeiro dia dos estágios, tornaram-se uma ferramenta imprescindível para quem observava e intervia no contexto educativo. Ajudavam a refletir sobre o dia, sobre a intervenção, sobre os interesses que iam surgindo por parte das crianças/alunos e sobre os resultados das atividades.

Foram usados métodos e técnicas que sustentassem as avaliações: registos (diários, incidente crítico, fotográfico), análise dos documentos, dos portefólios das crianças, realização de fichas diagnósticas e de avaliação. Estes levaram o adulto a refletir e a planear, pois era através desses que muitas vezes se tomava conhecimento dos interesses, necessidades e conhecimentos da criança/aluno. No entanto, também traziam vantagens para as próprias crianças/alunos, no sentido em que estas viam espelhadas naqueles registos, as suas aprendizagens, testemunhavam a sua evolução, podiam comentar e tomar consciência do desenvolvimento das aprendizagens que iam fazendo.

A **planificação semanal** (com ajuste diários), em ambos os contextos, também era alvo de avaliação (Cf. Anexo XXVII – Exemplo de uma avaliação semanal em ambos os contextos). Esta servia como forma de melhorar a intervenção educativa, indo ao encontro dos interesses e motivações de cada criança/grupo e aluno/turma.

Os **instrumentos**, já anteriormente referidos, também serviam como forma de avaliação, como poderemos verificar no ponto a seguir (Avaliação das aprendizagens).

Para além desta, fomentou-se uma **avaliação contínua**, baseada no processo. Deu-se ênfase a este tipo de avaliação uma vez que esta dá hipóteses ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno, as suas necessidades, interesses e

capacidades (Boas, 2006). Esta, no 1ºCEB, foi apoiada na construção de grelhas de avaliação das atividades, que visavam avaliar o aluno com: revela, revela parcialmente e não revela (Cf. Anexo XXVIII – Grelhas de avaliação de atividades no 1ºCEB). Algumas das avaliações eram dadas a conhecer aos alunos, no sentido desses tomarem conhecimento do seu progresso, bem como para os motivar a melhorar os seus resultados. Podemos constatar isso, no estágio em 1ºCEB, através do comentário do G., ao ver uma grelha de avaliação preenchida: “ *Ei Professora tive só um laranja e o resto tudo verde. Vou-me esforçar sempre assim*”. Ao longo de todo o estágio foi-se aperfeiçoando estas grelhas de avaliação.

Através do plano do dia/aula fomentou-se a **autoavaliação diária**, com o intuito de que cada criança/aluno se fosse apercebendo do seu progresso. Ainda, no final do período construiu-se, no 1ºCEB, umas **grelhas de autoavaliação** das áreas curriculares e das atitudes e comportamentos, para que, mais uma vez, os alunos tivessem consciência das suas aprendizagens (Cf. Anexo IV – Grelhas de autoavaliação das áreas curriculares do 1ºPeríodo-1ºCEB). Com estas grelhas chegou-se à conclusão que alguns alunos ainda não conseguiam auto avaliarem-se e outros tinham plena noção daquilo que eram ou não capazes. Foi importante realizar estas grelhas, também como ajuda para o aluno preencher o seu PIT.

Conclui-se assim, que em ambos os contextos, a avaliação teve uma função pedagógica para o Educador/Professor, uma vez que esta informa-o do modo como a criança/aluno evolui, permitindo que a planificação vá ao encontro do ritmo de cada um, fazendo ajustes, se necessário (Pais e Monteiro, 2002).

III. Avaliação das aprendizagens

No estágio em Educação Pré-escolar, a utilização dos instrumentos de pilotagem, usados no MEM, foi evidente na vida do grupo, sendo usados na avaliação individual e grupal. Os próprios instrumentos também eram avaliados pelas crianças. Por exemplo, o **plano de atividades** era avaliado através da criação de um **gráfico** (Cf. Anexo XXIX – Gráfico da avaliação do Plano de atividades, de uma criança, do mês de Março). As crianças pintavam o número de vezes que tinham ido para cada área/oficina e refletiam sobre esse. Esta era uma forma de avaliação individual, cooperada, tendo em conta que o Educador era o responsável por ajudar a criança a refletir. O **Diário de grupo** (Cf. Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI -

Diário de Grupo), sendo um recurso importante na regulação da dinâmica do grupo, funcionava como um instrumento de planeamento de atividades ou projetos e também como avaliação das atividades do grupo, pois abrangia os juízos positivos e negativos das crianças, relacionados com ocorrências significativas semanais (PCG 2010/2011: 61). Assim, era escrito o que tinha sido realizado durante o dia e no final da semana eram avaliadas as atividades, fomentando assim, a capacidade de resolução de problemas, tomada de decisões, levando cada criança a pensar e a exprimir as suas ideias. Este favorece a socialização entre os pares, incentiva a organização mental (ao se recordarem sobre o que fizeram) e também fomenta a autonomia, a autoconfiança, bem como o seu sentido de controlo (Hohmann e Weikart, 2009).

A avaliação também esteve presente na realização dos **portefólios das crianças**, permitindo assim que estas apreciassem os seus trabalhos, verbalizassem e reconhecessem os seus progressos (Bernardes e Miranda, 2003). Esteve presente em momentos de rotina diária, como: **Reunião em Conselho** (à sexta-feira), onde era feita uma reflexão sobre a semana; no momento final da manhã – **Comunicações**, onde as crianças mostravam ou contavam o que fizeram e aprenderam durante a manhã; e no **Balanço do dia**, em que eram avaliadas as atividades. Este era realizado ao final da tarde e registado no Diário de Grupo. O desenvolvimento dos **projetos** também era avaliado, bem como a sua apresentação. Os alunos que assistiam, no final faziam uma avaliação comentando o que mais e menos gostaram e davam opiniões de como melhorar. No entanto, quando se realizavam outras atividades, como por exemplo, atividades experimentais, os alunos faziam o registo e a avaliação (Cf. Anexo XXX – Registo de avaliação de uma atividade experimental no JI).

Outras formas de avaliação realizadas foram as **fichas diagnósticas, a avaliação semanal e trimestral individual e as fichas de autoavaliação**.

Ao longo de todo o percurso de estágio, foram construídos e aplicados a cada criança/grupo diversos instrumentos, técnicas e registos. No grupo de crianças deste JI foi verificado que a avaliação era parte integrante da rotina do grupo e abrangia várias dimensões e que no modelo pedagógico adotado (MEM) se privilegiava uma avaliação cooperada que acompanhava o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança/grupo, respeitando os seus ritmos.

No 1ºCEB, a avaliação das aprendizagens foi ao encontro do tipo de avaliação preconizada para esta valência (**avaliação diagnóstica, formativa e sumativa**).

Assim, neste contexto educativo, sendo ele obrigatório, os alunos tinham que realizar provas escritas mensalmente e trimestralmente, de acordo com as áreas

curriculares estipuladas pelo ME. No entanto, este não era o único tipo de avaliação praticada. A avaliação das aprendizagens era realizada no início do processo, durante e no fim. Assim, os alunos ao longo do desenrolar da vida escolar iam tendo acesso à avaliação de todas as aprendizagens que iam fazendo, no sentido de fomentar uma **avaliação contínua**. A **avaliação diagnóstica** foi realizada em ambos os contextos, de forma a perceber o que a criança/aluno já sabia ou conseguia fazer. No JI esta era realizada, inicialmente, através do preenchimento de uma grelha. A criança desenhava um símbolo de acordo com o parâmetro estipulado (Cf. Anexo XXXI – Grelha de autoavaliação/ diagnóstica da criança no JI). No 1º CEB, no início do ano letivo, os alunos realizaram fichas sumativas, que são obrigatórias por lei (Despacho normativo nº3/2005), a fim de se tomar conhecimento das potencialidades e possíveis dificuldades dos alunos. No entanto, esta avaliação ia sendo realizada à medida que ia sendo necessário, estando incluída assim na avaliação contínua. Em ambos os casos, a avaliação diagnóstica era articulada com a avaliação formativa.

No 1º CEB, a avaliação de uma forma **sumativa era mensal** (as crianças faziam fichas de avaliação das diferentes áreas curriculares) e acontecia também no final do período. É de salientar, também, o uso diário de **grelhas de avaliação** das atividades, como se pode comprovar em todas as planificações realizadas. Estas grelhas visavam a avaliação contínua e formativa dos alunos, de forma a melhorar o processo de aprendizagem. Estas eram usadas: na avaliação da leitura de textos; na realização de resumos; no jogo da caixa (sistematização de conteúdos de Estudo do Meio); no jogo do loto (sistematização da tabuada); na realização de fichas de trabalho dos manuais e outras; na realização de experiências; na realização de trabalhos artísticos (construção da bandeira nacional; construção do presépio) e nas restantes atividades (Cf. Anexo XXVIII – Grelhas de avaliação de atividades no 1ºCEB).

O uso de alguns dos **instrumentos de organização** (Plano de aula; Ficheiro dos problemas; Jornal de Parede) também ajudou à avaliação dos alunos. Através do **plano de aula** diário os alunos realizavam a autoavaliação consoante os critérios que lá eram colocados. Assim, preenchiam com uma cruz no espaço correto (Sim; Não; Outra). Ex: “Consegui realizar todos os exercícios da ficha de trabalho”; “Participei no jogo da caixa respondendo corretamente a pelo menos uma pergunta”. O **Ficheiro dos problemas** permitia que cada aluno realizasse um ficheiro de cada vez consoante o seu ritmo. Tentava-se, ainda, dar apoio ao aluno que o realizava, ajudando-o a pensar no problema e em possíveis estratégias de resolução. No final, o aluno avaliava se tinha sido difícil ou fácil a resolução e se teria outras hipóteses de chegar à

solução. O **Jornal de Parede** funcionou também como forma de avaliar os melhores trabalhos. Eram lá colocados os trabalhos elegidos pelos alunos que melhor demonstravam o que era pedido (avaliação realizada em conjunto), provocando assim vontade aos restantes alunos de se esmerarem nos trabalhos propostos para que também esses fossem para o Jornal. O **Plano individual de trabalho (PIT)** foi um instrumento de trabalho autónomo cujo intuito visava a reflexão por parte dos alunos, dos conteúdos que tinham de melhorar. Este permitiu ao aluno delinear a realização de atividades com vista à aprendizagem do conteúdo que este apresentava dificuldades (Cf. Anexo XXXII – Fotografia do PIT de um aluno).

Todas as opções avaliativas visaram fundamentalmente o progresso de cada aluno, indo sempre ao encontro do seu ritmo de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação contínua promovia o melhoramento das aprendizagens fomentando, assim, melhores resultados na avaliação final. Ao longo dos estágios foram construídos vários registos que ajudaram a planificar, a verificar os interesses das crianças e a melhorar a intervenção educativa. De forma a espelhar as semelhanças e diferenças entre ambos os níveis educativos, pode-se concluir, através do quadro a seguir apresentado, que o tipo de avaliação realizada no 1ºCEB prendia-se pelo facto deste nível educativo ser obrigatório. Assim, para além do uso de uma avaliação diagnóstica e formativa, como acontece no JI, neste nível a avaliação sumativa é imprescindível.

Quadro nº4 - Comparação dos tipos de avaliação, estratégias e instrumentos utilizados na Educação Pré-escolar e no 1ºCEB

	Estágio em:	
	Educação Pré-escolar	1º CEB
Tipo de avaliação	-Marcadamente formativa, no entanto também é diagnóstica; -Autoavaliação.	-Diagnóstica, Formativa e sumativa; -Privilegia-se a avaliação contínua; -Autoavaliação.
Estratégias avaliativas	-Observação diária e contínua; -Utilização de instrumentos de organização; -Registos diários, de incidentes críticos, fotográficos.	-Observação diária e contínua; -Utilização de instrumentos de organização; -Registos diários, de incidentes críticos, fotográficos.
Instrumentos utilizados	-Portefólio das crianças; -Plano de atividades; -Diário de Grupo; -Registo das comunicações e dos Projetos.	-Fichas diagnósticas; -Grelhas de avaliação das atividades; -Plano Individual de Trabalho; -Ficheiros; -Testes.

CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Os objetivos definidos para ambos os estágios preconizavam uma experiência de prática pedagógica próxima de uma futura atividade profissional. Assim, com a responsabilidade de se atuar num ambiente de sala de JI e de 1ºCEB, a partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades e interesses das crianças/alunos, da Equipa Pedagógica, dos Pais, da Instituição e da restante Comunidade, a intervenção educativa teve que ser planificada, concretizada e avaliada, tendo sempre em conta o profissional que reflete sobre as suas práticas de forma a melhorá-las.

Na educação, o profissional deve atuar de forma intencional, promover atividades e projetos que envolvam toda a comunidade, segundo os interesses e motivações das crianças/alunos. A articulação que deve ser feita entre a teoria e a prática por vezes é mais difícil do que se pode imaginar, assim, o que a teoria refere tem de ser adaptado ao contexto. Portanto, logo no início, a observação e a análise do contexto, o ajuste ao grupo/turma e à Instituição, é fundamental ser feito, pois ajuda à integração e à pertença no mesmo.

A primeira dificuldade sentida logo no início do primeiro estágio em Educação Pré-escolar foi a adaptação ao ritmo do grupo, com base no modelo curricular que estes seguiam (MEM) e o conhecimento de toda a rotina que tinham, ou seja, desde as comunicações no final da manhã, à forma de trabalho, aos seus interesses, à realização de vários projetos. Quando se iniciou o estágio, desconhecia-se a dinâmica do trabalho na metodologia do MEM. Assim, houve necessidade de se fazer pesquisa e posterior reflexão para que se pudesse entender melhor toda a dinâmica do grupo e assim planear e agir em conformidade com a mesma. Com a observação e a intervenção que se foi realizando, e através do estudo sobre a metodologia, foi-se percebendo que toda a dinâmica (acolhimento, plano do dia, comunicações, registo no diário de grupo, etc.) e a rotina realizada tinham um sentido próprio. A aprendizagem era sustentada numa ação educativa que estava alicerçada ao socio construtivismo, ou seja, tinha o objetivo de promover uma aprendizagem ativa, em que a criança/aluno era considerada(o) como um sujeito ativo no seu desenvolvimento.

Os projetos que foram sendo desenvolvidos possibilitaram perceber que existe outra dinâmica do trabalho de projeto no MEM, ou seja, não é o grupo todo que trabalha num dado projeto mas, um pequeno grupo de crianças, ou até mesmo uma criança apenas, que para dar resposta a uma pergunta, dúvida ou até por necessidade de conhecimento, desenvolve um projeto. Assim, foi fundamental perceber como o formulavam, como o desenvolviam, a motivação que tinham por ser algo que lhes interessava e a forma como o comunicavam ao grupo. Esta dinâmica do trabalho em projeto fomenta a autonomia e a responsabilidade da criança que o está a desenvolver, e isso foi verificado na prática.

No 1ºCEB, o maior desafio sentido no início do estágio foi encontrar estratégias que motivassem os alunos para a aprendizagem e que incutissem regras de convivência em sala de aula, uma vez que estes tinham dificuldades em cumpria-las. Assim, e após observação da forma como os alunos agiam em contexto de sala de aula, optou-se por incutir estratégias lúdicas e dinâmicas, realização de atividades que promovessem a individualização, o trabalho de pares e de grupo e apostar numa avaliação contínua, através do uso de grelhas e instrumentos de organização da sala.

Após ter-se tido um primeiro estágio em Educação Pré-escolar que preconizava uma metodologia baseada nas aprendizagens de forma ativa e cooperada, foi intenção espelhar a mesma no estágio seguinte em 1ºCEB. Assim, toda a intervenção focou uma intencionalidade baseada nessa metodologia, da qual trouxe muitas vantagens para esta turma: autonomia, organização, interajuda e consciência do papel do aluno em sala de aula.

Foram ainda construídos e aplicados a cada criança/grupo e aluno/turma, instrumentos e técnicas de observação, de registo e de avaliação.

Em ambos os contextos foram realizadas planificações semanais com ajustes diários, de modo a ir ao encontro dos interesses, saberes, necessidades e competências manifestadas, estando esta planificação articulada com as atividades e os projetos que iam surgindo e com os conteúdos e áreas curriculares estipulados para cada nível de ensino, sempre de uma forma flexível, integradora e socializadora.

A ação foi pautada por uma ética pessoal e profissional, estando esta espelhada na forma de intervir, de ser e estar, na sala e com toda a Comunidade Educativa. Houve sempre disponibilidade para agir em qualquer momento, de ter uma postura participativa, reflexiva e atenta. Demonstrou-se interesse em querer participar, mesmo em alturas que não eram de estágio, tomando a responsabilidade de ficar com o grupo e turma na ausência da Educadora e Professora. Demonstrou-se e aplicou-se,

intencionalmente, na prática o que se ia refletindo, tendo o cuidado de se ir adequando e reformulando aspetos que se achava que deveriam ser melhorados. Vários foram os momentos de aprendizagem, de desafio, de inquietação e de surpresa. Todos estes aliados à vontade de fazer sempre o melhor e agir em conformidade com o contexto.

No JI, foi uma grande surpresa ter-se encontrado um grupo em que as crianças eram autónomas, participativas e interessadas. O momento das comunicações era um exemplo disso. Foi interessante ouvir os comentários das crianças em relação aos trabalhos dos colegas, diziam coisas do género “Recortou bem; Não saiu para fora; Está bem construído; Devia melhorar; Está espetacular;” e percebia-se que elas davam ideias para melhorar, congratulavam os colegas quando eles faziam bem, etc. Era giro perceber que através das críticas dos colegas, as crianças tentavam melhorar.

Com os grandes desafios que são impostos, diariamente, a um profissional, no sentido de promover uma educação de qualidade, é fundamental que este vá ao encontro dos seus educandos e promova, intencionalmente, momentos de aprendizagem autónoma e grupal, em que estes aprendam uns com os outros e valorizem os seus trabalhos.

Estando este mestrado a incentivar e a proporcionar ao Educador/Professor uma profissionalização nas duas valências, Educação Pré-escolar e 1º CEB, então este deve agir no sentido de as articular. Um profissional com este perfil deve fazer com que a continuidade educativa seja realizada de uma forma natural, interrogando-se sobre a sua importância, na vida das crianças/alunos. Assim, o Educador/Professor deve refletir e posteriormente agir sobre: Como fomentar a continuidade educativa?; Que relações devem existir entre o Educador e o Professor do 1º CEB?; Como evitar uma passagem brusca da Educação Pré-escolar para o 1º ano do 1º CEB e desse para o 2ºCEB?; Que atividades realizar para promover a articulação da Educação Pré-escolar com o 1ºCEB?

Portanto, é fundamental existir uma intencionalidade na continuidade educativa. É imprescindível planear e fazer com que a passagem para o 1º CEB não seja tão dolorosa, pois já existem aspetos que podem prejudicar a mudança, ou seja, *“A transição [...] ainda que mais uniforme em termos de idade, é também diferente quanto ao número de anos de frequência da educação pré-escolar e quanto à situação em que se encontra a criança”* (ME, 1997: 89) e a intencionalidade deve conseguir contrapor estes aspetos que são intrínsecos da mudança.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início do estágio em Educação Pré-escolar poderia ter sido difícil, uma vez que a experiência prática neste contexto era quase nula ao contrário da teórica e também porque este iniciou-se em fevereiro e não se assistiu à fase de adaptação das crianças, à criação das regras de sala e à elaboração do PCG. No entanto verificou-se uma boa adaptação, uma vez que se tentou ao máximo observar e conhecer muito rapidamente toda a dinâmica e a forma de trabalho, no sentido de se limitar as dificuldades de integração que poderiam surgir. Assim, tudo aconteceu de uma forma natural, sem pressão, mas com muito esforço e vontade.

Para o estágio em 1ºCEB a bagagem era outra, uma vez que já se tinha realizado um estágio anterior, ainda que num nível educativo diferente, permitindo assim ter-se uma visão diferente. Penso que o facto deste começar ao mesmo tempo do início do ano letivo foi uma mais valia na adaptação, uma vez que se começou ao mesmo tempo e ritmo. Foi possível evidenciar o início de um processo de aprendizagem e participar dele, ao contrário do que aconteceu no estágio em Educação Pré-escolar.

Em ambos os estágios foi importante perguntar, questionar e refletir, para se poder dar sentido a tudo que se observava e planeava. Quando existiam dúvidas ou quando algo não era suficientemente claro, essas eram logo colmatadas com pesquisas e posteriores análises, e conversas (informais) que se iam fazendo.

Foi fundamental planear e ter em conta a heterogeneidade de ambos os grupos (JI e 1ºCEB), uma vez que no estágio em Educação Pré-escolar existiam crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, e no estágio em 1ºCEB a turma também era constituída por alunos cujas idades compreendiam os 9, 10 e 11 anos. Ambos os grupos apresentavam crianças/alunos com ritmos de desenvolvimento e aprendizagem distintos, que eram imprescindíveis respeitar. Assim, a intervenção educativa visou a aplicação de algumas estratégias intencionais no sentido de se dar resposta à diferenciação existente e aos níveis de aprendizagem que cada criança/aluno ia demonstrando.

As avaliações, os registos, os instrumentos e tudo que era utilizado na intervenção educativa, serviram como forma de reflexão, suporte de planeamento e avaliação, de forma a melhorar essa intervenção. O principal objetivo era que cada

criança/grupo e aluno/turma desenvolvesse aprendizagens significativas, segundo os seus interesses, motivações e nível educativo em que se encontrava.

A maior dificuldade sentida em ambos os estágios foi o tempo disponível de estágio. Foi necessário participar em momentos que não eram de estágio para se poder dar continuidade a tarefas e atividades que se tinham iniciado com as crianças/alunos, como foi o caso, em JI, de se ir à sexta-feira para se participar na Reunião em Conselho que se fazia nesse dia, pois esse momento era importante para o grupo. No 1ºCEB acabava-se por estar mais horas do que as previstas com a turma para se poder terminar atividades ou dar continuidade a outras.

Considera-se que estes estágios foram positivos e que se revelaram em momentos de grande aprendizagem pessoal e profissional. Fica, certamente, a vontade de aprofundar cada vez mais os conhecimentos para os poder colocar em prática, no sentido de se ser um profissional capaz de responder às necessidades impostas por uma educação de qualidade.

Em jeito de Jonh Dewey em “Meu credo pedagógico” (1987):

Acredito que só com o compromisso de toda a comunidade educativa é que se consegue uma aprendizagem efetiva, onde o Educador/Professor *“perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional privilegiando a partilha de saberes e de experiências”* (ME, 1997: 26).

Acredito que cabe *“[...] ao Educador promover a continuidade educativa [...]”* (ME, 1997: 28) e privilegiar a criança/aluno como o centro de todo o processo educacional, respeitando-(a)o acima de tudo.

Acredito que um profissional tem de privilegiar uma metodologia de aprendizagem ativa, em que as crianças procuram o conhecimento de acordo com as suas necessidades, interesses e motivações.

Acredito que ser Educador/Professor é apontar caminhos mas deixar que as(os) seus crianças/ alunos caminhem com os seus próprios pés.

Acredito, indo ao encontro da linha de pensamento de Jonh Dewey (1987), que a educação, mais do que perspetivar o futuro, é o aqui e agora. É valorizar cada conquista da criança/aluno mais do que as suas metas.

Acredito, que como dizia Baden-Powell (1944, cit CNE, 2003) *“Ninguém é um sabe-tudo”* e como tal, é imprescindível, pela vida fora continuar a refletir sobre a prática e agir em conformidade com as necessidades e interesses que cada criança/grupo e o contexto assim o exigir. Eu acredito, muito fielmente, que a formação é contínua e não acaba aqui, apenas começa.

CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, Cadernos de Formação de Professores, nº1, pp.21-30.
- ALMEIDA, P.; MADUREIRA, J. (1975), *A Investigação nas ciências sociais*, Lisboa: Editorial Presença.
- AIRES, L. (2010), *Disciplina na sala de aulas – um guia prático de boas práticas*, Lisboa: Edições Sílabo.
- BAQUERO, R. (1998), *Vygotsky e a aprendizagem escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- BELL, J. (1997), *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa: Gradiva.
- BERNARDES, C.; MIRANDA, F. (2003), *Portefólio – Uma Escola de Competências*, Porto: Porto Editora.
- BERTRAM, T.; PASCAL, C. (2009), *Desenvolvendo a qualidade em parceiros – Escalas de empenhamento do adulto*, Ministério da Educação – DGIDC, pp.135-145.
- BOAS, M. (2006), *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*, Lisboa: Edições Asa
- CARVALHO, M. (2008), *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem*, Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. (2002), *Trabalhar por projectos em Educação – Uma inovação interessante?*, Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. (1991), *Gestão Escolar*, Lisboa: Texto Editora.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, consultado a 20 de Dezembro de 2011, <http://www.priberam.pt/dlpo/>
- DEWEY, J. (1987), *Meu Credo Pedagógico*, recuperado em 18 janeiro, 2012, de <http://pt.scribd.com/doc/23016719/John-Dewey-Meu-credo-pedagogico>
- DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, (2011), *Avaliação na educação pré-escolar*, circular nº4
- ESTANQUEIRO, A. (2010), *Boas práticas na educação – o papel dos professores*, Barcarena: Editorial Presença.
- FERREIRA, C. (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto: Porto editora

- FORMOSINHO, J. (2002), *A supervisão na Formação de Professores I – Coleção Infância*, Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (org.) (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1998), *O desenvolvimento profissional dos educadores de infância: Um estudo de caso. Dissertação do Doutoramento em Estudos da criança*, Braga: Universidade do Minho.
- FREINET, C. (1973), *Pedagogia do bom senso*, Lisboa: Moraes Editores.
- GONÇALVES, I. (2008), *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial novembro.
- HOHMANN, M. ; WEIKART, D. (2009), *Educar a criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. (1992), *A Criança em Ação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997), *A Abordagem de Projetos na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEMOS, J. (1998), *Autonomia e Gestão das Escolas: legislação anotada*, Porto: Porto Editora, p.115.
- MACHADO, J. (2011), *Pais que educam, Professores que amam*, Lisboa: Editora Marcador.
- MARTINS, G.; SLOMSKI, V. (2008), *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*, Revista Universo Contábil, pp.6-21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- PAIS, A.; MONTEIRO, M. (2002), *Avaliação - uma prática diária*, Lisboa: Editorial Presença.
- MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (2011a), *O Modelo pedagógico na Educação Pré-Escolar - Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção*, recuperado em 19 janeiro, 2012, de www.movimentoescolamoderna.pt
- MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (2011b), *O Modelo pedagógico no 1ºCiclo do Ensino Básico - Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção*, recuperado em 19 janeiro, 2012, de www.movimentoescolamoderna.pt

- NIZA, S. (1998a), *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa* in Formosinho, Júlia (org.) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (1998b), A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, Inovação, in *Escola Moderna*, pp.1-26.
- PIRES, J. (2001), *Heterogeneidade e Diferenciação*, Revista da Escola Moderna, nº12, 5ª série, pág.35-58.
- POWELL, R. (2003), *Auxiliar do Chefe Escuta*, Lisboa: Edição Corpo Nacional de Escutas.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, A. (1999), *Planeamento de projetos*, Revista da Escola Moderna, nº6, 5ª série, pág.13-23.
- SANCHES, I. (2001), *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*, Porto: Porto Editora.
- SERRA, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora
- SPODEK, B.; SARACHO, O. (1998), *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre: Artmed.
- TAVARES, J.; PEREIRA, A.; GOMES, A. A.; MONTEIRO, S.; GOMES, A. (2007), *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao redor da mesa grande*, Porto: Porto Editora.
- VILAR, A. (1993), *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Edição ASA, 1ª Edição, p.47.
- ZABALZA, M. (1998), “Os dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade” in M. A. ZABALZA (Org.), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed.

DECRETOS-LEI /DOCUMENTOS NORMATIVOS CONSULTADOS

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, Direção-Geral do Ensino Superior, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46/86 de 14 de outubro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Reorganização curricular do Ensino Básico*, Decreto-lei nº6/2001

Despacho normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro

Despacho normativo nº3/2005 de 10 de Fevereiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar*, circular nº17/DSDC/DEPEB/2007.

DOCUMENTOS CONSULTADOS DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Plano Anual de Atividades da Escola - 2008/2011
Projeto Curricular de Agrupamento - 2008/2011
Projeto Curricular do Grupo - 2010/2011
Projeto Educativo do Agrupamento - 2008/2011
Regulamento Interno do Agrupamento – 2008/2011

DOCUMENTOS CONSULTADOS DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO EM 1ºCEB

Plano Anual de Atividades da Escola - 2011/2012
Projeto Curricular de Turma – 2010/2011
Projeto Educativo do Agrupamento – 2007/2008
Regulamento Interno do Agrupamento 2009/2013

ANEXOS

Anexo I – Exemplo de um registo de Incidente crítico no 1ºCEB

REGISTO de Incidente crítico nº4

Nome do aluno: M.

Idade: 10 anos

Observadora: Mónica Leal (estagiária)

Data: 22/ 11/ 2011

Área Curricular:

Expressões – *expressão plástica*

Descrição:

Foi pedido, a cada aluno, após terem realizado a experiência e de terem registado no relatório da experiência, que ilustrassem em forma de Banda desenhada, todo o processo realizado.

Comentário do professor:

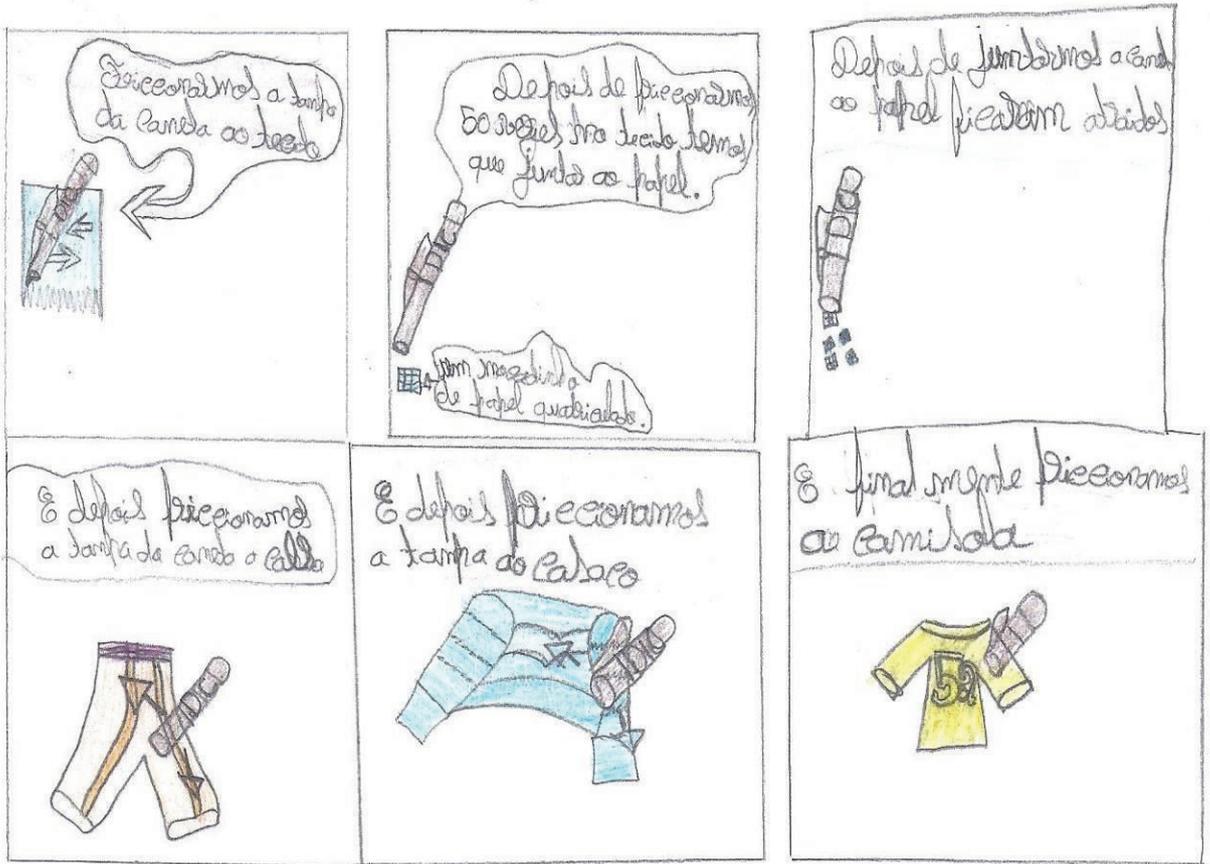
Verificou-se que este aluno realizou a banda desenhada evidenciando todo o processo da experiência, corretamente. Notou-se que fez aprendizagem porque usou a linguagem correta, ex: "friccionar"; "atraiu"; "eletricidade" e a adequou ao contexto. Ainda, fez a ilustração (desenho) perceptível, demonstrando cuidado na apresentação. Com isto, vai ser congratulado com a afixação do seu trabalho no Jornal de Parede.

Comentários do aluno (*após lhe ser dito que o seu trabalho iria ser afixado no Jornal de Parede porque foi o melhor*):

"Não é só fazer à pressa as coisas porque também temos de fazer devagar. Podemos fazer bonito.

Gostei do meu trabalho ter ido para o Jornal de Parede porque foi a minha primeira vez, esforcei-me, tive gosto em pintar."

Anexo ao registo de Incidente crítico nº4– Ilustração do M.



Com todos os materiais
os fimo fimo fimo fimo fimo fimo fimo

FIM

Anexo II – Instrumentos de organização da sala de JI

Fig.1 – Plano do dia

O que vamos fazer hoje?

Jardim de Infância e Educação Campo
Plano do dia: data 17/10/2011

Atividade	Quant. Fez	Quant. Não Fez
Trabalhar nas oficinas e projetos		
- Ver uma história no aparelho com todos os alunos do JI		
- Cantar canções com a viola		
Ouvir uma história		
- Fazer o registo da história através de 1 ficha de trabalho		
- Cantar canções com a viola		

Fizemos
 Não acabamos
 Não fizemos

Observações:

Fig.2 – Diário de Grupo

Diarlo	de	Grupo	fizemos	quehemos fazer
Gostei				
Não gostei				
YANA				
ISQUEL				
			Tradicional e nos grupos e nos países, os alunos foram feitos de acordo o desejo de todos os alunos de se divertir e fazer algumas coisas e fazer coisas de trabalho e fazer coisas de trabalho e fazer coisas de trabalho e fazer coisas de trabalho	

10
20
30
40

Fig.5 – Lista de Projetos

Nome do Projecto	Quem Faz?	Início	Fim
- As letras...	Johana Lara M. Fabiana Ricardo Luana Jano	2019/	2019/12
- Os números	Gonçalo Mariana Duarte Cláudia	2019/	
- As vogais	Carolina Rui Beatriz O. Dinis Ana B.	2019/	
- As cores	Ana B. Pedro António Luís Sofia	2019/	2019/12
- De que árvores vem os frutos?	Mariela Duarte Rui	2019/	2019/23

- os legos...	Mariana Rui	2019/03/23	
- Quais São as Cores do arco-íris?	Inês Fabiana Martim Dinis Ana C.	2019/03/23	
- Copa Humana!!	João Gil Lara M. Joana Martim Higuel H.	2019/03/23	
- O que comem os animais?	António Rodrigo Lara Paiva Pedro Bia Lopes	2019/03/23	
- O que é o Sol?	Lara M.	2019/03/23	

Fig.6 – Regras do Grupo

Quando alguém estiver triste e precisar de carinho, pede um beijinho ou um abraço. Pode ser a Educadora, as Senhoras ou a outro menino. Não é preciso gritar!

Os meninos que atirarem chapéus ficam sentados na mesa e não brincam.

Quando a Campainha tocar todos os meninos devem vir para a sala.

Sempre que algum menino estiver triste, ou se magoar, deve falar com a Educadora ou com as Senhoras.

Quem não ouvir os adultos fica sentado sem brincar.

Fig.7 – Quadro de Tarefas

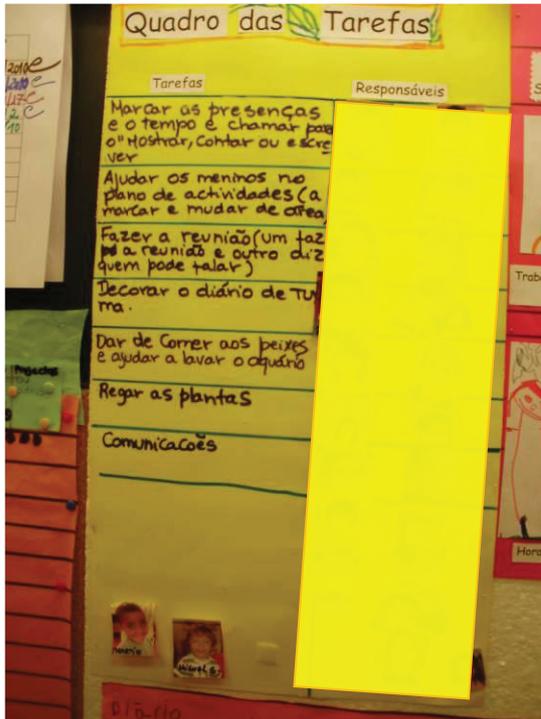


Fig.8 – Agenda Semanal



Fig.12 – Mapa do Tempo



Fig.13 – Calendário



Anexo III – Instrumentos de organização da sala do 1ºCEB

Fig.1 – Plano de aula

PLANO DE AULA Nº _____

Nome: _____

Data: _____

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

AUTOAVALIAÇÃO

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

O meu comportamento hoje foi: _____

(pinta da cor correspondente)

Fig.6 – Jornal de Parede



Anexo IV – Grelhas de autoavaliação das áreas curriculares do 1º Período – 1º CEB

Fig.1 – Grelha de avaliação de Língua Portuguesa

NOME: _____	DATA: _____	1º Período
-------------	-------------	------------

AUTOAVALIAÇÃO – Língua Portuguesa

O que já sei!

Coloca apenas uma cruz (x) no retângulo que achas mais correto: sim, mais ou menos ou não.

Já sou capaz de...	Sim	+ ou -	Ainda Não
Ler sem hesitação, com entoação e pontuação			
Interpretar sem dificuldade			
Identificar personagens principais e secundárias			
Localizar a ação no tempo e no espaço			
Escrever textos com sentido (introdução, desenvolvimento e conclusão)			
Escrever textos com pontuação adequada			
Identificar os diferentes tipos de texto			
Fazer um resumo do que li			
Escrever textos com poucos erros ortográficos			
Consultar o dicionário			
Identificar sinónimos e antónimos			
Identificar o G.N. /G.V./ G.M. nas frases			
Identificar nomes próprios, comuns e colectivos			
Identificar verbos e adjetivos			
Classificar palavras morfológicamente			
Classificar palavras quanto à acentuação (graves, agudas ou esdrúxulas)			
Identificar sílaba tónica e sílaba átona			
Identificar o masculino e o feminino			
Identificar o singular e o plural			
Identificar o tipo de frases			
Identificar a forma das frases (negativa e afirmativa)			
Elaborar uma notícia			
Expressar oralmente			
Reconhecer a família de palavras			
Identificar a área vocabular de palavras			
Observações:			

Obrigado!

Fig.2 – Grelha de Avaliação de Matemática

NOME: _____	DATA: _____	1ª Período
-------------	-------------	------------

AUTOAVALIAÇÃO – Matemática

O que já sei!

Coloca apenas uma cruz (x) no retângulo que achas mais correto: sim, mais ou menos ou não.

Já sou capaz de...	Sim	+ ou -	Ainda Não
Ler o nº do milhão à milésima			
Escrever nº do milhão à milésima			
Ler os números por ordens e classes			
Escrever os números por ordens e classes			
Ordenar nº por ordem crescente			
Ordenar nº por ordem decrescente			
Identificar a simbologia »,« ou =			
Ler e escrever numerais ordinais até 50º, o 100º e o 1000º			
Calcular mentalmente			
Relacionar a milésima com a centésima e com a décima			
Resolver situações problemáticas utilizando estratégias diferentes			
Inventar problemas a partir de dados			
Multiplicar por dois algarismos			
Dividir por dois algarismos			
Aplicar a regra da multiplicação por 10, 100 e 1000			
Aplicar a regra da divisão por 10, 100 e 1000			
Identificar os múltiplos de um número			
Identificar sólidos geométricos			
Classificar sólidos geométricos quanto ao número de arestas, faces e vértices			
Distinguir Poliedros de não Poliedros			
Realizar contas de multiplicação			
Realizar contas divisão			
Realizar contas de adição			
Realizar contas de subtração			
Observações:			

Obrigado!

Fig.3 – Grelha de Avaliação de Estudo do Meio

NOME: _____	DATA: _____
1ª Período	

AUTOAVALIAÇÃO – ESTUDO DO MEIO

O que já sei!

Coloca apenas uma cruz (x) no retângulo que achas mais correto: sim, mais ou menos ou não.

Já sou capaz de...	Sim	+ ou -	Ainda Não
Identificar as funções do esqueleto			
Identificar os principais ossos			
Reconhecer a função dos músculos			
Conhecer algumas regras de protecção da pele			
Identificar os cuidados a ter com a exposição ao Sol			
Conhecer algumas regras de 1º socorros			
Conhecer regras de prevenção de incêndios			
Identificar regras de comportamento a ter durante um sismo			
Identificar factos e personagens da minha terra			
Identificar locais históricos da minha terra			
Identificar personagens e factos da história de Portugal			
Relacionar datas e factos importantes da história de Portugal			
Conhecer os feriados nacionais			
Localizar Portugal na Península Ibérica, na Europa e no Mundo			
Contar os séculos			
Identificar os primeiros povos a habitar a Península Ibérica			
Identificar o primeiro rei de Portugal			
Nomear os reis da 1ª Dinastia			
Relacionar acontecimentos com os reis da 1ª Dinastia			
Conhecer tratados e documentos importantes à Formação de Portugal			
Nomear os reis da 2ª Dinastia			
Identificar acontecimentos importantes da 2ª Dinastia			
Cantar o hino			
Identificar as partes constituintes da Bandeira de Portugal			
Observações:			

Obrigado!

Fig.4 – Grelha de Avaliação de Expressões

NOME: _____	DATA: _____	1ª Período
-------------	-------------	------------

AUTOAVALIAÇÃO – EXPRESSÕES

O que já sei!

Coloca apenas uma cruz (x) no retângulo que achas mais correto: sim, mais ou menos ou não.

Já sou capaz de...	Sim	+ ou -	Ainda Não
Fazer desenho livre			
Fazer ilustrações de trabalhos			
Elaborar cartazes			
Participar nas dramatizações			
Dramatizar textos			
Cantar canções			
Participar nos jogos			
Jogar e cumprir as regras dos jogos			
Divulgar acontecimentos a outras salas			
Decorar o Jornal de Parede			
Decorar a sala			
Participar em atividades de expressão plástica			
Transformar material reciclável em algo criativo			
Observações:			

Obrigado!

Fig.5 – Grelha de Avaliação das Atitudes e Comportamentos

NOME: _____	DATA: _____	1º Período
-------------	-------------	------------

AUTOAVALIAÇÃO – ATITUDES E COMPORTAMENTOS

O que já sei!

Coloca apenas uma cruz (x) no retângulo que achas mais correto: sim, mais ou menos ou não.

Já sou capaz de...	Sim	+ ou -	Ainda Não
Circular na sala sem perturbar			
Trabalhar em grupo sem conflitos			
Trabalhar a pares sem conflitos			
Cooperar com os meus colegas			
Cumprir com as minhas responsabilidades			
Esperar pela minha vez de falar			
Auto-avaliar o meu trabalho			
Assumir o que fiz de errado			
Justificar as minhas ações			
Colocar o dedo no ar sempre que quero falar ou interromper			
Explicitar as minhas dúvidas			
Falar para toda a turma			
Respeitar o meu professor			
Respeitar os meus colegas			
Observações:			

Obrigado!

Anexo V - Avaliação semanal - 28 a 31 de março de 2011

<p>Avaliação Semanal no JI (28 a 31 de março) Segundo as Áreas de conteúdo</p>	<p>Na segunda-feira, não houve estágio como tal, não estive presente. No entanto, a Educadora contou-me que a atividade da manta correu muito bem, as crianças gostaram.</p> <p>Na terça-feira interrogamos as crianças sobre a festa que se avizinhava. A I. respondeu logo "É a festa da Páscoa". E perguntei-lhes porque se comemora a festa da Páscoa. O D. disse " Porque o Jesus voltou a viver" e a J. acrescentou: "O Jesus morreu e voltou a viver. Quando as mulheres foram ao buraco e viram a pedra aberta e viram que ele estava vivo". A A. C. também quis dizer que " Fazem a festa da Páscoa porque é Páscoa". O D. acrescentou: " Renasceu o Jesus". Como temos vindo a falar da alimentação saudável eu perguntei-lhes o que se come nesta altura que não é saudável e o A. disse: "Chocolate", o D. disse: " Amêndoas" e o J. disse: " Galinhas de chocolate". (<i>Conhecimento do Mundo - Tem alguns conhecimentos de algumas épocas festivas (Páscoa)</i>) Algumas crianças demonstraram ter conhecimentos sobre a Páscoa e lembravam-se do que o ano passado tinham falado, nomeadamente o D. e a J. (que foram os que falaram mais). Desta conversa toda falou-se também do típico foliar que os padrinhos davam aos afilhados. As crianças demonstraram muito interesse em fazer e então decidiu-se que, por interesse das crianças, na quarta-feira se ia fazer um foliar. Foi pedido a cada criança que trouxesse pelo menos 2 ovos. E elas lá trouxeram Algumas até trouxeram mais do que o combinado e até sobrararam para fazer um pudim.</p> <p>Elas, efetivamente, tiveram que meter a "mão na massa". Fomos para a sala do prolongamento porque lá tínhamos mais espaço, tínhamos alguns utensílios de que precisávamos e começamos a fazer. Mas sem antes colocar as toucas de cozinha na cabeça (<i>Formação pessoal e social - Regras de higiene</i>) Primeiro falamos dos ingredientes que iríamos precisar e da receita (como se fazia o foliar), para além dos ovos e depois à medida que vamos fazendo, passo a passo, vamos chamando algumas crianças para colaborar: 1º para partir o ovo (partiram os ovos com uma agulha, fazendo uma fúrinho, porque depois iriam precisar das cascas para fazer um experiência do ovo cabeludo), depois para bater os ovos, colocar a farinha, depois para fazer a massa, mexe-la e no final para colocar a carne (c.f. em anexo nas fotografias). Com esta atividade também fizemos a contagem dos ovos, à medida que os vamos colocando na bacia. (<i>Expressão e comunicação – matemática – contagem</i>) A atividade correu muito bem e no final o resultado também foi positivo, o foliar estava muito bom! (Digo por experiência própria porque também o comi).</p> <p>Esta semana, algumas crianças de 5 anos demonstraram, por iniciativa delas, o "desejo" de querer fazer contas. A A. C. chegou ao pé de mim e disse-me " Mónica quero fazer contas. Marcas-me?" Perante a insistência dela, lá lhe marquei umas contas muito básicas e ela pegou numa caneta e começou a contar. Reparei que ela para fazer a contagem, sem ninguém lhe dizer nada, pegou em canetas de filtro (que estavam à frente dela) e começou a contar o número de canetas amarelas mais o número de canetas cinzentas. Ela demonstrou ter o raciocínio bem desenvolvido e encontrou uma estratégia para resolver aquele problema. (<i>Expressão e comunicação – Domínio da matemática - desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático</i>) Podemos confirmar em anexo na fotografia. Depois, vários colegas também quiseram fazer contas e cada um fez da forma que encontrou ser mais fácil para si.</p>
---	--

Anexo VI – Experiência: Flauta de garrafas

PRÉ-ESCOLAR 4/ 5 ANOS		EXPERIÊNCIA: “Flauta de garrafas”		Data: 24.03.11
Atividade	Estratégias	Descrição	Objetivos	Recursos Materiais e Humanos
Fazer notas musicais soprando em garrafas	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar uma Flauta (Instrumento musical) para motivar as crianças para a experiência; - Interrogá-las sobre as notas que a flauta emite ao soprar; - Perguntar como sopramos na flauta para saírem as notas musicais; - Perguntar como podemos soprar nas garrafas para podermos fazer uma flauta? Emitir notas musicais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar as garrafas de vidro com diferentes tamanhos alinhadas de forma decrescente; - Colocar diferentes quantidades de água nas garrafas, sem encher até cima; - Colocar tintas de cores diferentes nas garrafas para se poder ver melhor os níveis da água; - Encostar o gargalo ao lábio inferior e soprar suavemente até ouvir uma nota. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que a água também serve para fazer experiências; - Produzir uma nota musical; - Conseguir soprar no gargalo; - Entender que existem notas musicais mais baixas e outras mais altas; 	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora - Estagiária - Auxiliar - Crianças <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 Garrafas de vidro transparentes tamanhos diferentes - Água - Tintas; amarela, cor-de-rosa; verde e azul - Flauta
<p><u>Nota:</u> É importante deixar que todas as crianças experimentem e descubram a melhor estratégia para soprar e sair o som (nota musical).</p> <p><u>Curiosidades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quanto maior for o espaço entre a água e o topo da garrafa, mais baixa é a nota; 2- Soprar faz vibrar dentro da garrafa e produz uma nota musical; 3- As notas mudam de acordo com a quantidade de água e de ar na garrafa; 4- Algumas notas são mais baixas (graves) e outras mais altas (agudas); 5- Se não conseguir obter uma nota, deve-se mudar o ângulo ou a força do sopro; 				

Avaliação da experiência - Flauta de garrafas

24 de março de 2001

Domínio da expressão musical 

Áreas de conteúdo:

 Emitir notas musicais; Conhecimento de instrumentos musicais

Dimensões Curriculares:

5- Atividade: Experiência

Comentários das crianças:

Ao confrontar as crianças sobre como iríamos fazer uma flauta com as garrafas, algumas disseram:

A. B.: " Meter a flauta dentro da garrafa"
J.: " Vamos soprar na garrafa"

De seguida, perguntei-lhes o que tinham gostado mais, e disseram:

B. Ol.: " Gostei de soprar a garrafa azul"
A. B.: " A garrafa fazia muito som"
C.: " Gostei de soprar a garrafa amarela"
P.: " Gostei de tocar"
L. M.: " Gostei de soprar a garrafa cor-de-rosa"
M. M.: " Tocar na garrafa amarela"
A. C., L. e D.: " Gostei de soprar a garrafa azul"
I.: " Gostei de soprar a cor-de-rosa"

Depois perguntei-lhe o que tinham aprendido, e obtive as seguintes respostas:

C.: " A tocar"
A. B.: " A tocar a flauta e nas garrafas com água e tintas"
A.: "Quando soprarmos saía som"
M.: " Notas musicais saíam das garrafas"

Em conversa, eu perguntei ao grupo, que outros instrumentos musicais conheciam, e responderam:

G.: " Violino"
R.: " Viola"
J.: "Piano"
M. M.: " Gaita de foles da Professora Cristina"
A. C.: " Maracas"; " Aquelas coisas de madeira que se batem assim" (*Fez o gesto – clavas*)
B. Ol.: " Adoupe"
J.: " Tambor"
M.: " Bombo"
A.: " Trompete"
R.: " Saxofone"
G.: " Castanholas"
F.: " Pandeireta"
J.: " Cavaquinho"
D.: " Flauta"
M. G.: " Triângulo"
M.: " Sino"
R.: " Pratos"
G.: " Acordeão"
I.: " Reco-reco"

Comentário do Educador:

Verifiquei, através desta experiência e através deste diálogo, que a A. B. não fazia ideia da forma como íamos fazer notas musicais em garrafas, mas a J. percebeu logo que era soprando nelas. As crianças não sabiam como se chamava a parte de cima da garrafa – gargalo (não está neste diálogo, mas quando lhes perguntei ninguém soube responder) – fizeram aquisição de novo vocabulário, como por exemplo, “Gargalo”.

Quase todas as crianças identificaram a cor da água que estava dentro da garrafa que sopraram – eu fiz questão de lhes perguntar “ Qual a cor da garrafa que queres soprar?”, e isso reflete-se depois quando as crianças dizem, por exemplo, “Gostei de soprar na garrafa azul”. Na realidade a garrafa não era azul, o líquido que estava dentro é que era azul.

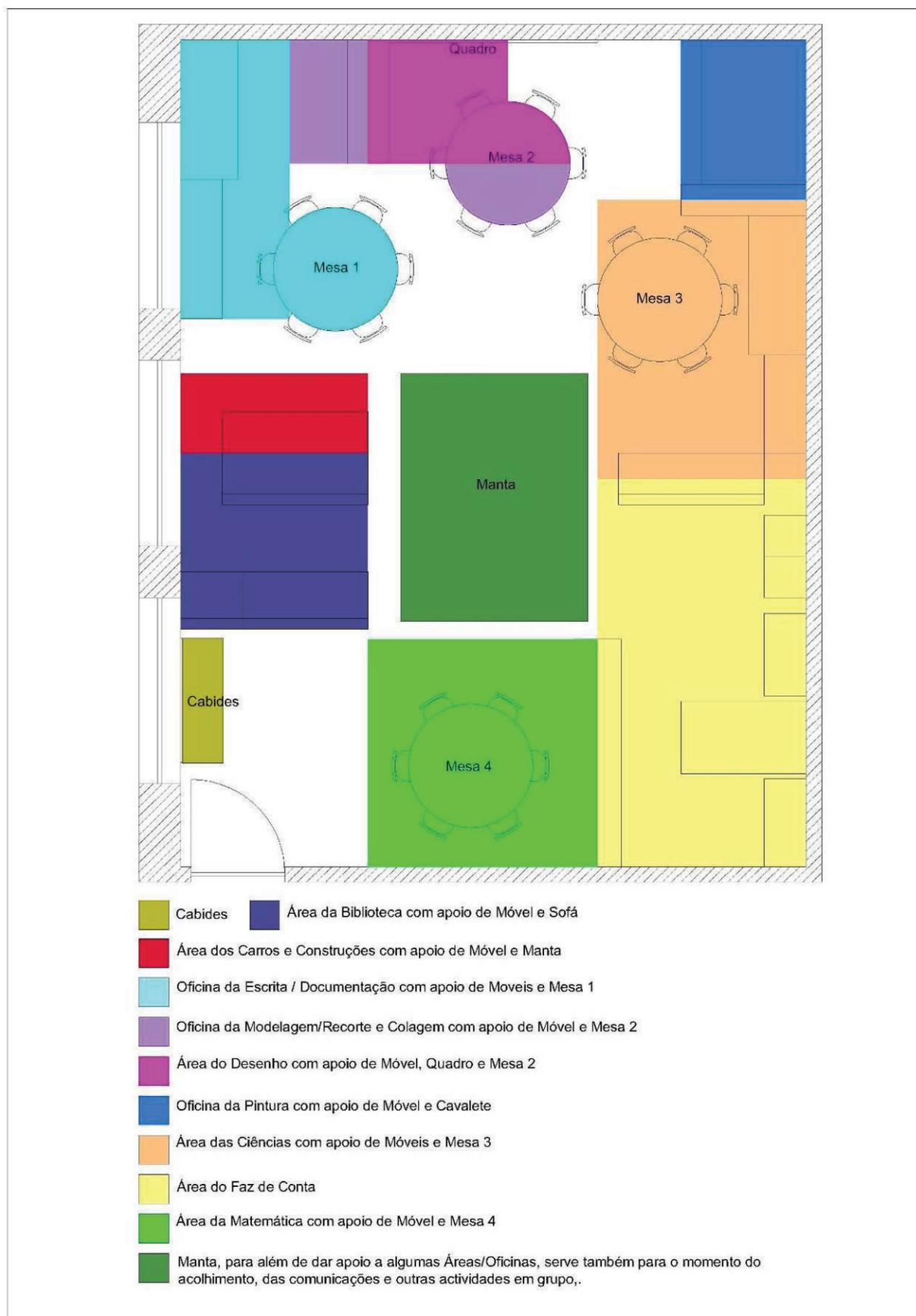
O A. percebeu que ao soprar o gargalo da garrafa saía som e fez questão de dizer que aprendeu isso.

As crianças demonstraram conhecer imensos instrumentos musicais (Enumeraram muitos instrumentos musicais), principalmente as que frequentam o prolongamento – Expressão Musical, dada pela professora Cristina.

Algumas crianças tiveram dificuldades em soprar porque colocavam os dois lábios no gargalo e não apenas um. No entanto, perceberam que tinham de colocar um e encontrar a posição correta para sair som.

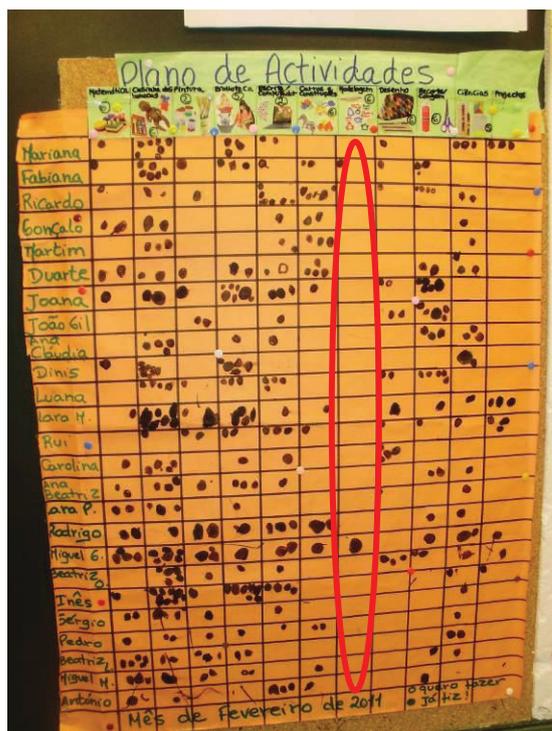
Na experiência, as crianças, demonstraram:							
Crianças		Conseguir Soprar no		Emitir uma nota musical		Perceber se a nota que	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
4 Anos	A.	X		X		X	
	B. L.	X		X		X	
	M. I G.	X		X		X	
	S.	X			X	X	
	B. Ol.	X		X		X	
	P.	X		X		X	
	L. P.	X		X		X	
	R.	X		X			X
	I.	X		X		X	
M. M.	X			X	X		
5 Anos	D.	X		X		X	
	J.	X		X		X	
	G.	X		X		X	
	J.	X		X		X	
	L.	X			X	X	
	L. M.	X		X		X	
	R.	X		X		X	
	A. B.	X		X		X	
	C.	X		X		X	
	M.	X		X		X	
	R.	X		X		X	
	F.	X		X		X	
	M.	X		X		X	
	C.	X		X		X	
D.	X		X			X	

Anexo VII – Planta da sala do JI



Anexo VIII- Fotografia do plano de atividades do mês de fevereiro de 2011

Fig.1 – Plano de atividades



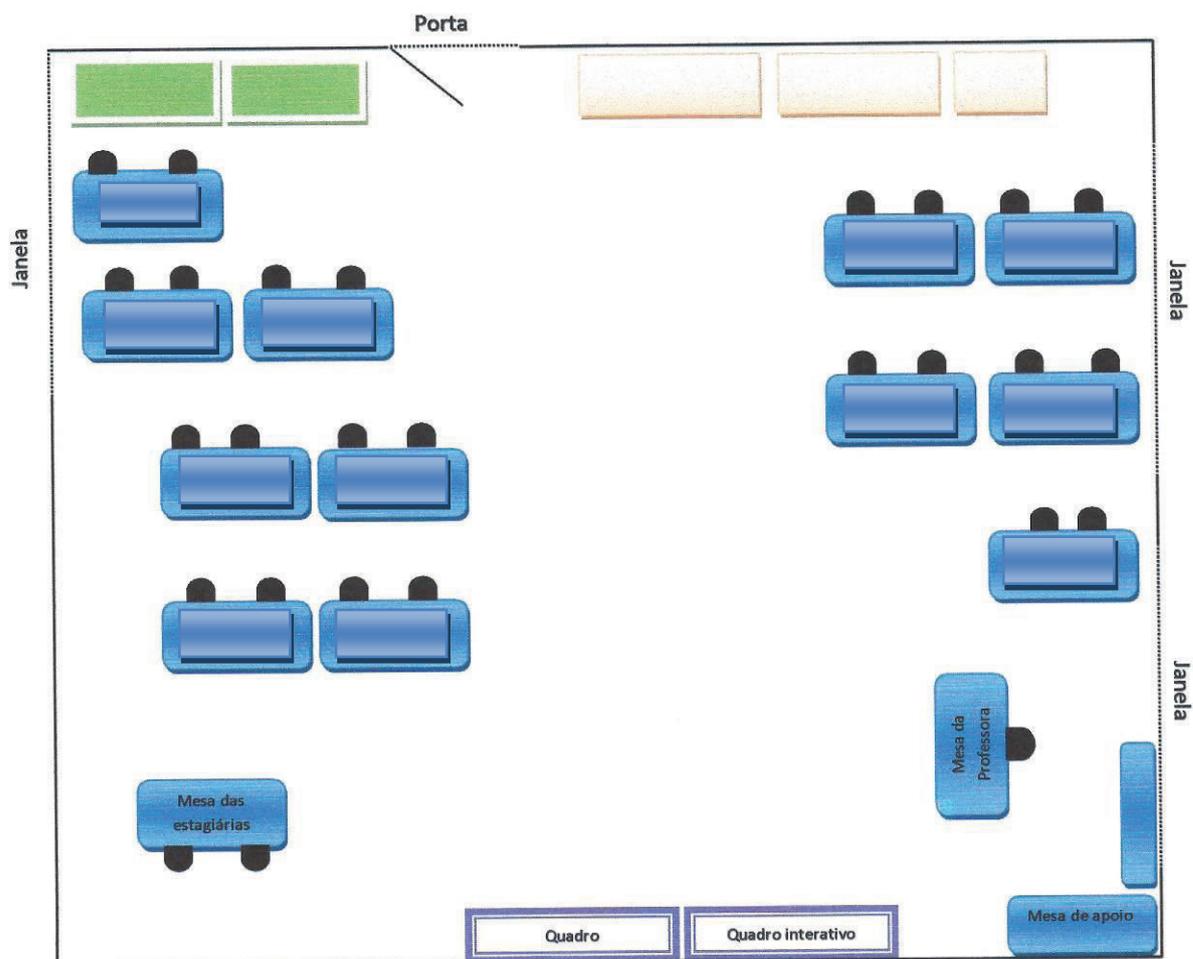
Anexo IX – Grelha de verificação de materiais na sala de JI

Área polivalente
Mapa de presenças, mapa de tarefas, registo do tempo, calendário, lista de projetos, mapa de atividades diário de grupo, espaço para reunião em grande grupo, agenda semanal, relógio de parede.
Área da biblioteca e documentação
Livros de histórias, livros de documentação e pesquisa, livros de poesia, jornais, revistas, livros elaborados pelas crianças, álbum de fotografias, cassetes e cd's de histórias, rádio gravador, sofás.
Oficina da escrita
Lápis de carvão, lápis de cor, canetas de tinta azul, verde e vermelha, canetas de filtro grossas e finas, , afias, borrachas, agraphador, furador, régua de diferentes tamanhos, cadernos individuais de linhas, escantilhão, letras móveis, ficheiros de escrita, dicionário, textos, livro de registos das produções de textos no computador, computador, folhas de tamanhos e tipos diversos impressos variados, mesa e cadeiras.
Oficina da matemática
Blocos lógicos, geoplano, tangran, jogos com números, coleções de objetos, jogos com tabelas de dupla entrada, ábacos, dinheiro, padrões, enfiamentos, números móveis, calculadora, lápis, canetas, régua, reta numérica, gráficos, lotos, dominós, puzzles, jogos com dados, jogos de sequências, jogos de regras, papéis diversos, cadernos individuais, mesas e cadeiras.
Laboratório de ciências
Animais (peixe e grilo), plantas, balança, lupas, fita métrica, batas, toucas, luvas, metro articulado, medidores de capacidade, termómetro, ímanes, frascos transparentes e outros materiais de apoio à experimentação, ficheiro de experiências, luvas mágicas, pinhas, registos de experiências, registo do tempo.
Oficinas de pintura, desenho, recorte e colagem
<u>Desenho:</u> Folhas de espessura, tamanhos e cores variadas, giz, esferográficas, corretor, pastel, lápis de aguarelas, lápis de carvão, marcadores de acetato. <u>Pintura:</u> Vários tipos de papel (branco, preto, de fantasia,...), pincéis e trinchas de várias espessuras, penas, cotonetes, esponjas, bolas de algodão, pentes, berlindes, cordas, rodas de carrinhos, frutos, sprays, rolos, tintas de cores variadas, digitintas. <u>Modelagem:</u> Plasticina, barro, pastas (farinha, papel, madeira,...), teques de modelagem, rolos de massa. <u>Construções, recorte e colagem:</u> Agraphador, papéis diversos, tesouras, colas, fita cola, objetos de uso corrente (botões, rolhas, massas, fitas,...), materiais de desperdício (revistas, jornais, embalagens, rolos, pedaços de madeira,...), cartão, cartolina, arame, serapilheira, tecidos, materiais da natureza (folhas, pedras,...).
Área do faz-de-conta
Adereços e utensílios diversos, em tamanho real, que permitem a simulação de situações do quotidiano em diferentes cenários: adereços (cabeleiras, carteiras, sapatos, colares, roupas, gravatas, chapéus, coroas, óculos,...); utensílios domésticos (pratos, copos, talheres, fruta de plástico, cestas, guardanapos de pano) e mobília em madeira (frigorífico, banca, mesa, bancos, cama, guarda-roupa, camiseiro); tábua de passar a ferro, ferro de engomar, banheira, bonecos,

Anexo X – Planta da sala do 1ºCEB, antes e depois das mudanças

Planta da sala

(Antes das mudanças)



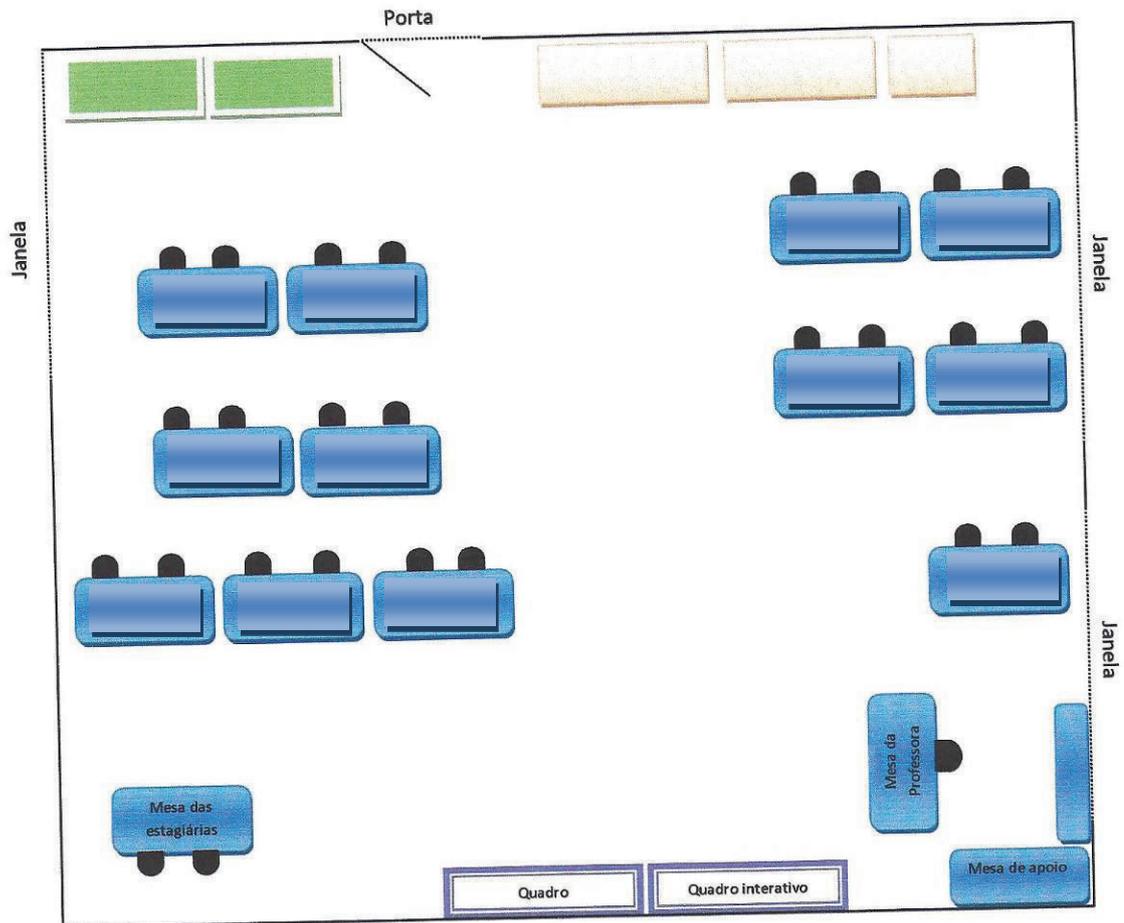
 Armários do 4ºB

 Armários do 3ºA

 Secretárias

Nº alunos: 24 (13 rapazes e 11 Raparigas)

Planta da sala (Depois das mudanças)



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

Inicialmente a turma era constituída por 24 alunos (13 rapazes e 11 raparigas), entretanto desistiram duas (). Neste momento a turma tem 22 alunos (11 rapazes e 11 raparigas).

As mudanças recaíram, principalmente, na troca de lugar, dos alunos, pois, pelo facto da sala ser usado por outra turma, da parte da manhã, a disposição das mesas não pôde ser muito alterada.

Anexo XI – Horário semanal da turma

ANO LETIVO 2011/2012										
ANO : 4º										
TURMA:										
PROFESSOR:										
HORAS	2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
	ATIVIDADE	SALA								
10.00 - 11.00	AFD		AFD		Xadrez		AFD		Inglês	
11.00 - 12.00	Inglês		Xadrez		Inglês		Apoio ao Estudo	SM	Apoio ao Estudo	SM
ALMOÇO										
13.15 - 14.15	Língua Portuguesa	4	Matemática	4	Língua Portuguesa	4	Matemática	4	Língua Portuguesa	4
14.15 - 15.15	Expressões	4	Expressões	4	Expressões	4	Estudo do Meio	4	Língua Portuguesa	4
INTERVALO										
15.45 - 16.45	Estudo do Meio	4	Estudo do Meio	4	Matemática	4	Língua Portuguesa	4	Matemática	4
16.45 - 17.45	Matemática	4	Língua Portuguesa	4	Estudo do Meio	4	Língua Portuguesa	4	Matemática	4
17.45 - 18.15	Matemática	4	Língua Portuguesa	4	Estudo do Meio	4	Expressões	4	Expressões	4

Atendimento aos Encarregados de Educação: Primeira sexta-feira de cada mês das 10:00 às 11:00

Anexo XII – Exemplo de uma planificação de ambos os contextos

Fig.1 – Planificação no JI

PLANIFICAÇÃO SEMANAL		Instituição: Agrupamento de escolas de Campo, EB/ JI da Retorta		Pré - Escolar		Período Lectivo: 2º Período Semana de 04 a 07 de Abril			
Aprendizagens essenciais tendo em conta as três áreas de conteúdo	Formação Pessoal e Social: <ul style="list-style-type: none"> - Aplica de forma autónoma alguns cuidados de higiene - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos alimentares correctos - Tem confiança nas suas capacidades - Planeta, toma decisões - Executa uma tarefa sem a ajuda do adulto - Consegue ser responsável por uma tarefa - Cooperar com outras crianças de forma associada - Sabe esperar pela sua vez em diferentes situações - Conhece e respeita as regras dentro e fora da sala - Realiza tarefas em grupo e partilha materiais 	Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Sabe ouvir e escutar com atenção - Explica o significado de algumas palavras - Evolui na aquisição de novo vocabulário - Manifesta interesse pela escrita - Distingue a letra, a palavra e a frase - Memoriza canções, poesias, lengalengas, provérbios, quadras - Imita a escrita - Revela imaginação e criatividade nos trabalhos que executa - Ouve música com atenção e demonstra interesse - Canta e memoriza canções - Ordena e sequencia objectos para contar uma história - Noção de quantidade 	Conhecimento do Mundo: <ul style="list-style-type: none"> - Conhece e identifica algumas características das estações do ano - Conhece algumas noções de meteorologia - Utiliza diferentes materiais e texturas - Sabe o tempo que faz - Tem alguns conhecimentos de algumas épocas festivas (Páscoa) 						
Interesses das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer fantoches para a biblioteca; - O que é uma pétala? - O que é o sol? - Como é o coração?; - Quais são os planetas do Sistema Solar?; - O Planeta Azul é a terra ou é o país?; -Que animais é que vivem no mar?; Os corações; Cantar canções da Páscoa; Postal da Páscoa; Cozer ovos da Páscoa com técnica; 								
Estratégias e/ou actividades propostas pelo adulto (intencionalidades)									
Segunda-feira, 04 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, marcação de presenças, tempo, Plano de Actividades e "Mostrar, contar ou escrever" - Plano de Actividades e "Mostrar, contar ou escrever" - Diálogo com as crianças/ Plano do dia (Todos) escrever" - Decorar o Diário de Grupo (Pares) - Redistribuir novas tarefas; - Trabalho nas oficinas e nos projectos (Pequenos grupos e individualmente); - Comunicações; - Escuta de uma história - Registo do texto da semana - Reflexão e Avaliação do dia 	Terça-feira, 05 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, marcação de presenças, tempo, Plano de Actividades e "Mostrar, contar ou escrever" - Diálogo com as crianças/ Plano do dia (Todos) - Trabalhar nos projectos e nas oficinas (Pequenos grupos e individualmente); - Comunicações: Apresentação do projecto "Os corações" - Pintura de caixas para colocar o ovo cabeleudo - Realização do postal de Páscoa - Reflexão e Avaliação do dia 	Quarta-feira, 06 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, marcação de presenças, tempo, P.A e "Mostrar, contar ou escrever"; - Diálogo com as crianças/ Plano do dia (Todos); - Acabar os postais da Páscoa - Comunicações: Apresentação do projecto "O que é o sol" - Cantar músicas sobre a Páscoa - Avaliação da manhã. (Nota: só planifica para a manhã) - Cozer os ovos da Páscoa e pintá-los com corante 	Quinta-feira, 07 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, marcação de presenças, tempo, P.A e "Mostrar, contar ou escrever" - Diálogo com as crianças /Plano do dia (Todos) - Trabalho nas oficinas e nos projectos (Pequenos grupos e individualmente); - Acabar os postais da Páscoa - Comunicações - Avaliação da manhã. (Nota: só planifica para a manhã) 	Sexta-feira, 08 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da manhã. (Nota: só planifica para a manhã)

Fig.2 – Planificação no 1ºCEB

PLANIFICAÇÃO - 4º B		Data: 07 de novembro		Hora: 13h15 às 16h45		Nº Alunos: 22			
ESTAGIÁRIA: Mónica Leal		Período Letivo: 1º Período		TEMPO (aprox.)		Grupo etário: 8/9 anos			
TEMAS: Bandeira Nacional		ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS (por ordem cronológica)				RECURSOS			
COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS					AVALIAÇÃO			
<p>Língua Portuguesa – compreensão da oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria em momentos da comunicação oral (conversas e diálogos); <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve o reconhecimento de elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história nacional. 	<p>Língua Portuguesa – Comunicação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente); - Interpretar textos. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer símbolos nacionais (Bandeira Nacional); - Utilizar, de forma integrada, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: símbolos nacionais (bandeira); <p>Expressões – Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes técnicas na composição plástica (o desenho, a pintura, a colagem, técnica mista) e vários materiais (lapis de carvão, tintas, pincéis, tecidos, plástico, entre outros). <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer medições. 	<p>1ª Atividade: História da Bandeira Nacional (Língua Portuguesa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, no quadro, será feito o jogo da "força", para que os alunos adivinhem o tema da aula (este servirá como forma de motivação); - Será colocado no quadro os espaços correspondentes às palavras "Bandeira Nacional"; - O jogo terminará quando os alunos descobrirem as palavras correspondentes; - Após ser desenhado o tema, será apresentada uma Bandeira, real, à turma, que será presa no quadro; - Diálogo sobre: porque será importante estudarmos a Bandeira Nacional?; - De seguida, será entregue a cada aluno a história da Bandeira Nacional; - Irá ser pedido a diferentes alunos para fazerem a leitura do texto; - Os alunos irão compreender o texto, respondendo a algumas perguntas de interpretação (<i>O que é a Bandeira Nacional?; Para que é que foi criada?; Quando foi criada?; Porque?; Quem apresentou propostas?; etc.</i>); - Diálogo sobre o tema; - Os alunos irão colar a história no caderno. <p>2ª Atividade: Evolução da Bandeira Nacional (Estudo do Meio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será apresentado um PowerPoint sobre a evolução da Bandeira Nacional; - Os alunos irão colar no caderno as imagens alusivas à evolução da bandeira, bem como as suas características (símbolos, forma, cor, tamanho, ...); - Diálogo e discussão sobre o tema; - Será entregue, a cada aluno, um exercício de correspondência sobre as características da Bandeira, para fazerem e colarem no caderno. <p>3ª Atividade: Construção da Bandeira Nacional (Expressões)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de construção de uma bandeira, individual, de acordo com as características (já estudadas) que esta deve ter (tamanho, forma, ...); - Estará ao dispor, de todos os alunos, vários materiais, para poderem construir a bandeira (<i>Revistas, papéis com diferentes texturas, lápis, tintas, etc.</i>); - Será escolhida a melhor bandeira, de acordo com os parâmetros apresentados aos alunos, para ser colocada no Jomal de parede; - Será proposto aos alunos, se estes desejarem, uma pequena exposição de todas as bandeiras na escola, para que as outras turmas possam votar na melhor bandeira. 		<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora - Estagiária - Alunos <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - História da bandeira Nacional; - Power point; - Computador; - Imagens da evolução da Bandeira e características da mesma; - Folhas com o exercício de correspondência <p>Materiais diversos para a construção da Bandeira.</p>		<p>(60') 13h15 / 14h15</p> <p>(60') 14h15 / 15h15</p> <p>(60') 15h45 / 16h45</p>		<p>Grelha de avaliação do exercício de correspondência a sobre as características da Bandeira.</p> <p>Grelha de avaliação da construção da Bandeira.</p>	

Anexo XIII – Planificação: Comemoração do Dia Mundial da Alimentação

PLANIFICAÇÃO - 4º B		Hora: 13h15 às 16h45		Grupo etário: 8/9 anos	Nº Alunos: 22	
ESTAGIÁRIAS: Mónica Leal		Período Letivo: 1º Período				RECURSOS
TEMAS: Halloween / Consolidação de aprendizagens (sismos e primeiros socorros)		ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS (por ordem cronológica)		TEMPO (aprox.)	RECURSOS	AVALIAÇÃO
COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS					
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo; - Produz textos escritos; - Redige com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos; - Usa vocabulário adequado ao tópico do texto; - Conhecimento de técnicas básicas de organização textual. 	<p>Língua Portuguesa – Comunicação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente). <p>Língua Portuguesa - Comunicação escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar múltiplas situações que desenvolvem o gosto pela escrita (textos com tema sugerido). <p>Língua Portuguesa – Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a área vocabular da palavra “Halloween”. <p>Expressões – Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer colagens; - Pintar recorrendo a materiais de pintura; - Fazer composições colando materiais cortados; <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história da tradição do Halloween. 	<p>1ª Atividade: Realização de um texto com palavras da área vocabular de “Halloween” (Língua Portuguesa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega da história em forma de puzzle (desordenada) aos alunos; - Os alunos irão montar o puzzle e posteriormente irão ler a história; - Colagem da história, em forma de puzzle, no caderno; - Diálogo sobre o tema; - Os alunos irão ao quadro escrever uma palavra da área vocabular de “Halloween”; - Proposta da realização de um texto narrativo em que envolva as palavras que estão no quadro. <p>2ª Atividade: Comemoração do Halloween (Expressões)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma irá ser dividida a fim de desempenhar diferentes tarefas; - À medida que terminam os textos, são encaminhandos para as diferentes tarefas; <p>As tarefas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalização do painel do Jornal de parede (Desenho das letras); - Escrita dos textos, corrigidos (numa folha à parte) sobre a alimentação saudável para colocar no Jornal de parede; - Pintura e recorte de imagens alusivas ao Halloween para colocar no Jornal de parede. <p>3ª Atividade: Consolidação do conteúdo dos sismos e dos Primeiros Socorros (Estudo do Meio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização do filme sobre os sismos e primeiros socorros; - Jogo da caixa (perguntas aleatórias sobre os dois conteúdos) - Exercícios do manual de Estudo do meio páginas 23 (5,6 e 7), 26,27, <p><i>Nota: A partir das 16h45 os alunos irão realizar a ficha sumativa de Matemática, do mês de outubro.</i></p>				
				<p>(60’)</p> <p>13h15 / 14h15</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora - Estagiária - Alunos <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puzzle da história para cada aluno; - Folhas para os textos; - Imagens do Halloween; - Frases para o jogo da caixa; - Caixa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação dos textos.
				<p>(60’)</p> <p>14h15 / 15h15</p>		
				<p>(60’)</p> <p>15h45 / 16h45</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação das respostas dadas no jogo; - Grelhas de verificação dos exercícios.

Anexo XIV – Registo Fotográfico do Projeto da visita da mãe do R.

Fig.1



Fig.2

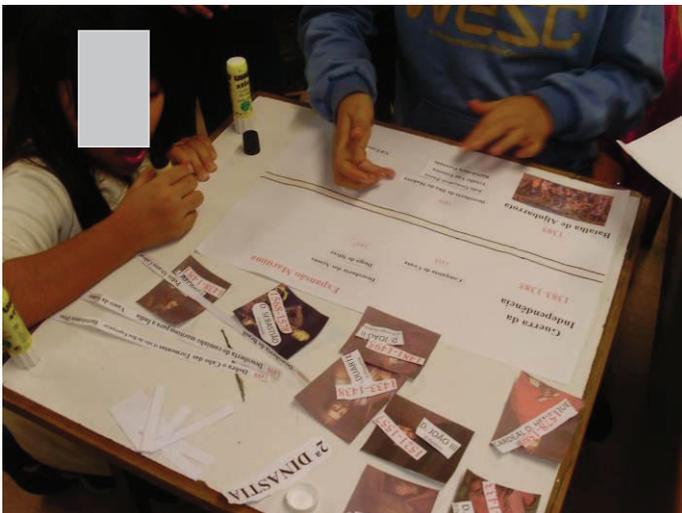


Anexo XV - Construção do friso cronológico

Fig.1



Fig.2



Anexo XVI- Construção do Livro do dicionário

Fig.1



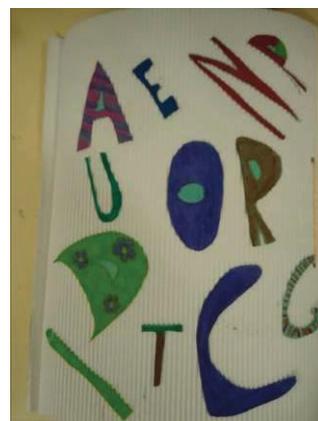
Fig.2



Fig.3



Fig.4



Anexo XVII - Jogo da caixa

Fig.1



Anexo XVIII – Grelhas de avaliação da leitura/escrita

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DOS TEXTOS

DATA: 2.10.19

1. Pronúncia	REVELA	Lê com pronúncia correta.
	REVELA PARCIALMENTE	Lê com alguma pronúncia (apenas em algumas frases).
	NÃO REVELA	Não lê ou lê sem pronúncia.
2. Palavras	REVELA	Lê corretamente todas as palavras (não havendo repetições, omissões ou troca de palavras).
	REVELA PARCIALMENTE	Lê, mas com repetições, ou omissões, ou troca de palavras.
	NÃO REVELA	Não lê, ou lê realizando repetições, omissões e troca de palavras (se houver dois destes itens evidenciados, o aluno já não revela).
3. Tom	REVELA	Lê com um tom audível (alto).
	REVELA PARCIALMENTE	-----
	NÃO REVELA	Não lê, ou lê com um tom não audível (baixo).
4. Ritmo	REVELA	Lê num ritmo normal, adequado ao tipo de texto.
	REVELA PARCIALMENTE	Lê a um ritmo lento ou rápido, desapropriado do texto.
	NÃO REVELA	Não lê.
5. Pausas	REVELA	Lê respeitando os todos os sinais de pontuação do texto.
	REVELA PARCIALMENTE	Respeita alguns sinais de pontuação.
	NÃO REVELA	Não lê, ou lê sem respeitar os sinais de pontuação do texto.

ALUNOS		CRITÉRIOS					Observações
		1. Pronúncia	2. Palavras	3. Tom	4. Ritmo	5. Pausas	
1	A	●	●	●	●	●	
2	A	●	●	●	●	●	
3	A	●	●	●	●	●	É muito devagar e demora a juntar as letras que formam a palavra.
4	B	●	●	●	●	●	
5	B	-----	PAI DU	-----	-----	-----	
6	C	●	●	●	●	●	
7	D	●	●	●	●	●	
8	D	●	●	●	●	●	
9	G	●	●	●	●	●	
10	Jc	●	●	●	●	●	
11	Lr	-----	PAI DU	-----	-----	-----	
12	Lr	●	●	●	●	●	
13	IV	-----	PAI DU	-----	-----	-----	
14	IV	-----	PAI DU	-----	-----	-----	
16	IV	●	●	●	●	●	
18	Pi	●	●	●	●	●	
19	R	-----	PAI DU	-----	-----	-----	
20	R	●	●	●	●	●	
21	Si	●	●	●	●	●	
22	T	●	●	●	●	●	
23	T	-----	PAI DU	-----	-----	-----	
24	V	●	●	●	●	●	

R – Revela ●
 RP – Revela Parcialmente ●
 NR – Não Revela ●
 NO – Não observado

Anexo XIX – Gráfico da avaliação das estratégias usadas em sala de aula

Fig.1 – Gráfico



Fig.2 – Tabela do gráfico

ESTRATÉGIAS	Gosto muito
Jogo da Caixa	20
Jogo do loto	17
Jogo da força	16
Apresentação de vídeos	17
Realização de Experiências	22
Fichas de trabalho	9
Projeção em Power- point (Computador)	19
Jornal de Parede	19
Músicas	20
Dramatizações	12
Ilustrações	17
Trabalhos manuais	16
Trabalho em grupo	19
Trabalho em pares	18

Anexo XX - Registo de incidente crítico – O que é uma pétala?

Registo de Incidente crítico

Nome da Criança: M.

Idade: 5 anos

Observadora: Mónica (Estagiária)

Data: 09/02/2011

Conhecimento do Mundo

Áreas de conteúdo:

Curiosidade e desejo de saber

Dimensões Curriculares:

6- Lançamento de um projeto sobre: O que é uma pétala?

Incidente:

Na manta, no momento de final da manhã “Quero mostrar, contar ou escrever”, quando o grupo estava todo reunido, na vez do P. falar, este disse: “Quero mostrar”, e mostrou as flores feitas de palhinhas, que fez nas ciências. A J. disse: “Está muito bonito”. A L. comentou: “Está uma sem pétala” (Ela queria dizer folha), e o M. perguntou: “O que é a pétala?”. O R. disse: “São folhas”. A L. retorquiu: “É o que segura as flores” e a J. disse: “É aquilo que podemos jogar ao malmequer e bem-mequer”. Então o M. disse: “Eu quero fazer um projeto sobre isso Carla.” E então, o A. Também ficou de apoiar o M. neste projeto sobre: “O que é uma pétala?”

Comentário do Educador:

Este momento de final da manhã desenvolve nas crianças, não só aspetos de autonomia no sentido em que as crianças autonomamente fazem perguntas sobre o que um colega mostrou ou contou, mas também influência ao diálogo e à interação entre criança-criança. Como podemos verificar, este momento também suscitou vontade de aprender mais sobre algo que ainda não sabiam. Foi o que aconteceu ao M. Ele deparou-se com uma palavra nova, da qual não conhecia e quis desenvolver um projeto sobre isso.

Anexo XXI – Fotografia do esqueleto

Fig.1



Fig.2



Fig.3



Anexo XXII – Fotografias do Batido

Fig.1



Fig.2



Fig.3



Fig.4



Anexo XXIII – Fotografias do jogo do loto

Fig.1



Fig.2



Fig.3



Anexo XXIV - Registo 24.10.11

REGISTO Diário nº3

Nome do aluno: Cris.

Idade: 9 anos

Observadora: Mónica Leal (estagiária)

Data: 24/ 10/ 2011

Área Curricular:

Matemática

Descrição:

Para a sistematização da tabuada e para dar seguimento ao concurso da mesma, elaborou-se uma estratégia lúdica – jogo do loto, para se jogar em sala de aula. A Cris., no final da aula, veio ter comigo e com o meu par pedagógico (colega estagiária) e fez questão de nos dizer: “ Ó professora, esta foi a aula mais fixe até agora. Adorei este jogo”.

Comentário do professor:

Com este comentário pudemos verificar, não só que o jogo funcionou e incentiva os alunos à aprendizagem (como já tinha sido refletido na avaliação semanal), mas também vimos refletida a satisfação da aluna e a sua motivação neste tipo de atividades. Mais uma vez, as aulas dinâmicas e ativas são aqui espelhadas como uma boa estratégia de implementação dos conteúdos. Muitas vezes a “tabuada” é vista como uma “seca” para os alunos. Assim, demonstramos uma forma de desmistificar essa ideia, criando o desejo em tornar a repetir o jogo.

Anexo XXV – Registo 07.11.11

REGISTO Diário nº4

Nome do aluno: Alguns alunos da turma (4ºB)

Idade: 9 e 10 anos

Observadora: Mónica Leal (estagiária)

Data: 07 / 11/ 2011

Área Curricular:

Estudo do meio

Descrição:

Como motivação para introduzir o conteúdo dos símbolos nacionais – *bandeira nacional*, optou-se por fazer um jogo, logo no início da aula, para que os alunos adivinhassem a temática que ia ser abordada. Realizou-se o jogo da forca, no quadro, com toda a turma.

Alguns alunos, quando se aperceberam que se estava a colocar espaços no quadro que corresponderiam a letras, teceram os seguintes comentários:

“Ó professora, vamos fazer um jogo?”;

“É o jogo da forca?”;

“Que fixe, nós costumamos jogar em grupos, vamos jogar em grupos?”;

“Desenhe o boneco ao lado professora!”.

Comentário do professor:

Este jogo, apesar de ser tão banal e das crianças estarem fartas de o jogar criou um clima de motivação para a temática a ser abordada. Com isto, constatou-se que uma estratégia simples pode fazer a diferença no incentivo dado às crianças para a atividade, fomentando regras e envolvendo toda a turma.

Anexo XXVI – Grelha de avaliação das estratégias usadas em sala de aula

NOME: _____ DATA: _____

GRELHA DE AVALIAÇÃO

Estratégias usadas em sala de aula

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

	Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto	Gosto Muito
Jogo da Caixa				
Jogo do loto				
Jogo da forca				
Apresentação de vídeos				
Realização de Experiências				
Fichas de trabalho				
Projeção em Power- point (Computador)				
Jornal de Parede				
Músicas				
Dramatizações				
Ilustrações				
Trabalhos manuais				
Trabalho em grupo				
Trabalho em pares				
Que outras estratégias gostavas que fossem aplicadas em sala de aula?				
Observações:				

Obrigado!

Anexo XXVII – Exemplo de uma avaliação semanal em ambos os contextos

Fig.1 – AVALIAÇÃO SEMANAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Semana de 21 a 24 de Março

No dia em que começou a Primavera, o R. demonstrou saber, sem ninguém lhe dizer que começava uma nova estação, que era dia da Primavera. Logo que entrou na Sala disse “Já é Primavera Professora. Já é Primavera.” A partir deste comentário, várias crianças também comentaram. O Duarte até disse: “ Saem os porcos-espinhos e as borboletas” e o Ricardo acrescentou “Chegam as pássaros também”. Segundo a Educadora, algumas crianças demonstraram ter muitos conhecimentos sobre o que tinham abordado no ano anterior. Efetivamente, estas crianças, demonstraram ter feito aprendizagem (*Conhecimento do Mundo - Conhecimento temporal – estações do ano (Primavera)*)

Durante esta semana, dedicamo-nos a atividades mais ligadas à natureza, já que comemorávamos o Dia da árvore e da Floresta na segunda-feira e o Dia da água na terça-feira. (*Conhecimento do Mundo - Conhecimentos de alguns dias comemorativos – Dia da árvore e Dia Mundial da água*)

Na segunda-feira fizemos a plantação de vasos em floreiras, para colocar na sala. Fizemos pintura com Spray nas floreiras e colocamos, primeiramente, uns moldes de flores para que depois ficassem lá as sombras. Usamos assim uma nova técnica de pintura (*Expressão e Comunicação – Expressão plástica*)

As crianças gostaram de mexer na terra, de colocar as plantas nos vasos. Podemos verificar isto através dos comentários das crianças: M.: “ Gostei de regar as plantas”; Inês: “Gostei de por a terra no vaso”; Rui: “Gostei de colocar a Terra”; C.: “Gostei de regar as plantas”; B. O.: “Gostei de pôr a terra”; M. M.: “Gostei de por as flores no vaso e plantar”; A. C.: “Gostei de pegar com as mãos na terra”; M. G.: “Gostei de levar a flor”; J.a: “Goste de cantar a música da árvore”. Cantamos ainda, como forma de motiva e também posteriormente a música da árvore (*Expressão e Comunicação – Expressão musical e Expressão Motora*) com gestos. Esta música leva a que as crianças façam uma sucessão de gestos, acrescentando sempre mais um. Elas gostam muito. Prova disso, foi por exemplo o comentário da Joana (Escrito anteriormente).

Na terça-feira, as crianças fizeram uma experiência que se chamava “ Películas de sabão” (C.f. Registo de planificação e avaliação da experiência, em anexo.) Para motivarmos as crianças para esta experiência, começamos por enquadrar o tem a sobre a água, perguntando qual a importância da água e porque a devíamos de poupar. Obtivemos respostas como: I.: “Se gastar muita água temos que a pagar”; Mariana: “ A água é muito importante à

saúde”; como podemos verificar em anexo, na avaliação desta atividade (*Conhecimento do Mundo - Conhecimentos sobre a importância da água e algumas das suas características; realização de experiências*). Esta atividade correu muito bem. Como o tempo assim o permitiu, fizemos esta atividade no exterior, porque a experiência como era com água precisávamos de um espaço amplo e que pudesse, eventualmente, ser molhado. As crianças adoraram fazer esta experiência, estavam radiantes com as bolas que conseguiram fazer (como podemos verificar nas fotografias em anexo).

Esta semana, o M. trouxe fruta pela primeira vez. Na hora do lanche ele disse-me: “Mónica, hoje trouxe fruta!”. (*Conhecimento do Mundo - Alimentação – iniciou hábitos de uma boa alimentação*) O Martim é um menino que, desde que comecei a estagiar, nunca tinha trazido lanche saudável, trazia sempre bolos, bolachas de chocolate, sumos etc. Segundo a Educadora, foram poucas as vezes que ele trouxe comida saudável para comer, e depois de tanta insistência e motivação, ele finalmente trouxe um lanche saudável e fez questão de o dizer. Ele era o único menino que no placard dos lanches saudáveis (semáforo) estava sempre no vermelho e hoje foi para o verde.

Na quinta-feira, os meninos (M.; L. M.; Joana; R.) que estavam a desenvolver o projeto sobre “Como é o cérebro”, fizeram a comunicação ao grupo. Demonstraram ter feito aprendizagem, pois disseram: M.: “O Cérebro está dentro do crânio”; J.: “ Tem duas partes: a direita e a esquerda” e “ Tem muitas veias” e “ O cérebro guarda as nossas memórias”; L.M.: “É mole como gelatina” e “O cérebro tem células” ao que responde ao Martim “São os neurónios”; R.: “ Parece uma noz”. (C.f. em anexo as fotografias sobre a comunicação do projeto) Estas crianças demonstraram efetivamente terem adquirido conhecimento, aprenderam palavras novas como: neurónio e células (*Expressão e comunicação – Linguagem oral – aquisição de novas palavras*) e o mais importante foi que conseguiram responder ao que inicialmente queriam saber.

Ainda, neste dia, foi realizada uma experiência sobre fazer uma flauta com garrafas. (*Expressão e comunicação – Expressão musical - Emitir notas musicais; Conhecimento de instrumentos musicais; Conhecimento do mundo – realização de experiências*). A experiência correu muito bem, as crianças estavam entusiasmadas para saberem como íamos fazer som com aqueles materiais, quando eu lhes perguntei como íamos fazer esta experiência disseram coisas do género “Colocamos a flauta dentro da garrafa” (A. B.). Podemos confirmar, através do registo (C.f. em anexo) e das fotografias (c.f. em anexo), como tudo correu. No entanto, verifiquei, através desta experiência e através do diálogo inicial, que a A. B. não fazia ideia da forma como íamos fazer notas musicais em garrafas, mas a Joana percebeu logo que era soprando nelas. As crianças não sabiam como se chamava a parte de cima da garrafa – gargalo (quando lhes perguntei ninguém soube responder) – fizeram aquisição de novo vocabulário, como por exemplo, “Gargalo”. Este grupo gosta muito de fazer experiências e isso nota-se pela atenção e pela participação destes quando as realizam.

Fig.2 – AVALIAÇÃO SEMANAL NO 1ºCEB

AVALIAÇÃO DA 9ª SEMANA (21, 22 e 23 de novembro)

21 de novembro

A “notícia / Friso cronológico / Correção da situação problemática II

Neste dia, a planificação sofreu um pequeno ajuste, tendo em conta que teve que se dar aulas até às 18h15 (só estava planeado até às 16h45). Fomos avisadas pela coordenadora da escola, no início da tarde, que a nossa professora titular foi hospitalizada e como tal teríamos que assumir o comando da turma.

Começou-se por explicar à turma o porquê da professora titular não poder vir e de seguida iniciou-se a aula com o que estava programado (A “notícia”).

Inicialmente os alunos foram questionados sobre os tipos de texto que conheciam, e notou-se que estes fizeram confusão com os tipos de frase. Entretanto, um aluno, o G. referiu a Banda Desenhada como um tipo de texto e logo de seguida os restantes alunos repararam que o que estavam a dizer não era correto e começaram a referir todos os outros (prosa, poesia e dramático).

Foi distribuído a cada aluno uma notícia (cf. Anexo I – Fotografias da notícia), para que pudessem ler em silêncio e perceber que tipo de texto era aquele. Uns disseram “ é informativo”, outros conseguiram chegar mais longe e disseram que era uma “notícia”. Entretanto, foi-lhes perguntando que tipo de texto era a notícia e onde era escrita. Imediatamente disseram “No jornal”. Perceberam então, que a notícia era um texto jornalístico. Após discussão sobre as características de uma notícia e como se elaborava, foi entregue a cada aluno, à medida que iam terminando de escrever no caderno, vários jornais de uma escola (cf. Anexo II – Fotografias com jornal de escola), elaborados pelos alunos da mesma. Optou-se aqui por dialogar sobre a informação que os jornais passavam, ou seja, que uns tinham notícias do mundo, outros só de desporto, etc. Alguns alunos também referiram que já tinham participado em jornais de escola, noutras instituições. Então, questionou-se a turma sobre a possibilidade de criarmos um, já que essa ideia tinha surgido. Todos, sem exceção, demonstraram interesse em criar um jornal de escola, começando, por exemplo, pela divulgação da ida ao Jornal de Notícias (visita de estudo que realizaram).A construção da notícia, que estava programada para o próximo dia e iria ser feita pela professora titular, no entanto, tendo em conta o ajuste de aulas, optou-se por realizá-la após introdução do conteúdo. Verificou-se que os alunos, na sua maioria, apresentaram dificuldades aquando da sua realização. Uns não sabiam o que contar (demonstrando, assim, pouca criatividade na escolha), outros não sabiam muito bem como elaborar. É certa que esta foi a primeira vez que

contactaram com a forma de texto jornalística, assim, é crucial voltar a realizar textos deste tipo, tendo em vista a melhoria na construção dos mesmos, por parte dos alunos.

A construção do friso cronológico correu como esperado. Inicialmente, a maior preocupação recaía no envolvimento de toda a turma, pois esta construção podia fazer com que se criasse muita agitação nos alunos. O que é certo, é que se conseguiu distribuir bem as tarefas de modo que todos tivessem ocupados. Inicialmente, fez-se a sistematização dos conhecimentos, pedindo a diferentes alunos para virem ordenar as datas e depois relacioná-las com os acontecimentos e imagens (cf. Anexo III – Grelha de avaliação da construção do friso), estando os restantes alunos atentos para ajudar o colega que iria fazer, caso fosse necessário. Verificou-se que na ordenação cronológica os dois alunos realizaram-na corretamente, sem exatidão (cf. Anexo IV – Fotografias da ordenação cronológica). Na correspondência das datas aos acontecimentos e imagens, alguns alunos confundiram datas e trocaram alguns acontecimentos. Outros demonstraram terem apreendido os conteúdos. No entanto, é necessário continuar a sistematizar as datas e acontecimentos destes conteúdos.

Na restante atividade de construção do friso, verificou-se que a divisão de tarefas foi crucial no sentido em que houve uma melhor organização. Um aluno construiu o tempo (barra cronológica) na base do friso, outros fizeram os títulos, outros pintaram, outros iam cortando imagens, acontecimentos, e colando, etc. À medida que iam terminando a tarefa iam, a pedido deles, ajudar outros colegas a terminar as suas, como foi o caso do T. que pediu para ir ajudar a colega a pintar o título, que estava um pouco atrasado. No final, quando queríamos pendurar surgiu um problema: as paredes estavam húmidas e não se conseguia segurar o friso à parede. Os alunos lançaram hipóteses de resolução do problema e chegou-se a uma conclusão: vamos pendurar a uns tubos com fio de pesca. Alguns alunos disponibilizaram-se para trazer de casa. Neste pequeno problema os alunos demonstraram ter iniciativas e resoluções para o mesmo, tentando, em conjunto chegar a uma solução. Verificou-se que os alunos cooperaram uns com os outros no sentido de resolverem o problema.

No final da aula ainda houve tempo para se fazer a resolução da ficha de matemática que tinha ficado para fazer em casa. No entanto, não se fez a autoavaliação porque a professora tinha levado as fichas para corrigir.

Focos de atenção na intervenção futura

- Continuar a estimular o diálogo e a intervenção de todos os alunos;
- Incentivar a cooperação entre eles;

Objetivos de intervenção futura

- Realizar mais textos do tipo jornalístico “notícia”;
- Continuar a realizar atividades de sistematização da Formação de Portugal e 1ª Dinastia (principalmente datas e acontecimentos ligadas a elas);

22 de novembro - Ciências experimentais – Experiência

Tendo em conta que a atividade que estava preparada para matemática foi abordada no dia anterior, pelas razões já evidenciadas, neste dia apenas se realizou a atividade experimental.

Esta atividade superou as expectativas que se tinha delineado. Notou-se que os alunos gostaram da proposta, pois à medida que iam conseguindo realizar a experiência levantavam-se ou diziam em voz alta “Consegui professora, consegui!” (cf. Anexo V – Fotografias da caneta a atrair o papelinho). Estas palavras foram muito gratificantes. Notar que todos os alunos, de acordo com o seu ritmo, conseguiram realizar a experiência e chegar a uma conclusão, fez da atividade um sucesso. Mais do que isso, criou nos alunos o sentimento de conquista, “Afim! eu consigo”, como dizia um aluno no final da experiência. No início, alguns alunos, porque estavam a friccionar erradamente a caneta, ou porque não friccionavam o tempo necessário, não estavam a conseguir obter o resultado desejado, no entanto, com vontade de alcançar o resultado, foi-se apoiando cada um deles até conseguirem realizar a experiência corretamente. Verificou-se, com esta atividade que quando são os alunos a descobrirem o resultado, esta é mais valorizada pelos mesmos. É importante orientar o aluno nesse sentido e fomentar o desejo de experimentar e descobrir, para que, posteriormente seja ele, autonomamente, a ter vontade de descobrir o sentido das coisas que o rodeiam. No início, ao ser apresentado o problema à turma, os alunos lançaram hipóteses surpreendentes, como: “Vai dar água!”, “Vai mudar de cor ou acontecer algo à seda”, “ Vai-se agarrar os pedacinhos de papel à caneta”, “A lã vai desfazer-se com o papel”, “Acho que vão voar”, “Vai agarrar como íman”, etc. Notou-se com estes comentários, que a maioria da turma não fazia ideia do que iria acontecer. Daí terem ficado tão surpresos aquando a observação do resultado. Um outro aspeto positivo foi a ilustração, em forma de banda desenhada, que realizaram no final da experiência para sistematizarem todos os passos necessários à realização daquela experiência. Notou-se que alguns alunos não colocaram os passos todos, outros ainda utilizaram vocabulário inapropriado, como “colou” em vez de atraiu. (cf. – Anexo VI – Grelha de avaliação dos relatórios da experiência). É de salientar a conquista de um aluno, que demonstrou empenhamento e esforço em fazer um bom trabalho e irá ser recompensado com a colocação no Jornal de Parede, tendo em conta que esse teve brio no trabalho que fez, utilizou o vocabulário aprendido, como “Atraiu; friccionar; eletricidade,…” e colocou todos os passos realizados.

Objetivos de intervenção futura

- Fazer das atividades experimentais uma rotina semanal, tendo em conta que estas desenvolvem várias destrezas (já mencionadas) nos alunos e que devem ser fomentadas, no sentido de ajudar os alunos a serem mais autónomos e a terem o desejo de descoberta.

23 de novembro - Visita de estudo do JN

A visita de estudo ao Jornal de notícias correu como previsto. (cf. Anexo – VII – Fotografias da visita ao JN). Os alunos estavam demasiado excitados (falavam alto, demonstravam estar ansiosos fazendo várias perguntas, etc...) por saírem da escola, mas tudo correu dentro da normalidade. Notou-se que o facto de se ter abordado a “Notícia” em sala de aula facilitou a atividade que realizarem no JN. Os alunos foram confrontados sobre o que era uma notícia, como se construía, se já tinham tido contacto com o “Jornal”, que tipo de notícia têm os Jornais, etc, e aquando o diálogo, vários eram os alunos que queriam responder. Até dissera que estavam a construir um Jornal de Parede na sala e que iam realizar um Jornal de Escola. Após visita, e quando chegaram à sala, começaram a fazer a notícia da visita, como tinham programado, no sentido de iniciar o Jornal de escola. Deram o título de “ Os meninos Jornalistas” e como subtítulo “Visita ao JN”.

Anexo XXVIII – Grelhas de avaliação de atividades no 1ºCEB

Fig.1 – Grelha de Avaliação da atividade experimental – 22.11.2011

GRELHA_ atividade experimental

ALUNOS \ PERGUNTAS		PERGUNTAS						
		1	2 *	3	4	5	6	7 *
1	Ai	NR	R	RP	RP	R	RP	RP
2	Ai	R	R	RP	RP	R	RP	RP
3	Ai	R	R	RP	RP	R	RP	R
4	Bt	R	R	R	RP	R	RP	R
5	Bt	R	R	RP	RP	R	RP	R
6	Ct	R	R	R	R	R	RP	RP
7	Dt	R	R	R	R	R	RP	RP
8	Di	R	R	RP	RP	R	RP	RP
9	Gi	R	R	R	RP	R	RP	RP
10	Jc	R	R	R	RP	R	RP	RP
11	Le	FAITOU						
12	Lt	NO	R	RP	NO	R	RP	RP
13	M	R	R	RP	RP	R	RP	R
14	M	R	R	RP	RP	R	RP	RP
16	M	R	R	RP	RP	R	NR	RP
18	Pt	R	R	RP	RP	R	RP	R
19	Ri	FAITOU						
20	Ri	R	R	RP	RP	R	RP	RP
21	Sc	R	R	R	RP	R	RP	RP
22	Tt	R	R	RP	RP	R	RP	RP
23	Ti	R	R	RP	RP	R	RP	RP
24	Vi	R	R	RP	RP	R	RP	RP

- R – Revela 
- RP – Revela Parcialmente 
- NR – Não Revela 
- NO – Não Observado

Anexo – Critérios de avaliação da atividade experimental

Avaliação dos alunos - atividade experimental

DATA: 22/11/2011

1. Material necessário	REVELA	Escreve todo o material necessário para a experiência (caneta de plástico; lâ; pedacinhos de papel ou cortiça).
	REVELA PARCIALMENTE	Escreve o material, esquecendo-se apenas de um.
	NÃO REVELA	Não escreve o material ou escreve apenas um.
2. O que penso que irá acontecer?	REVELA	Escreve a sua hipótese de acontecimento.
	REVELA PARCIALMENTE	_____
	NÃO REVELA	Não responde.
3. Que resultados obtiveste?	REVELA	Responde dizendo que os pedacinhos de papel são atraídos pela caneta.
	REVELA PARCIALMENTE	_____
	NÃO REVELA	Não responde ou responde outra coisa diferente.
4. Porque razão acontecerá isso?	REVELA	<i>Responde dizendo que a caneta fica carregada de eletricidade/energia, quando esta é friccionada, atraindo corpos leves. (o aluno pode utilizar outra linguagem, desde que a ideia seja a mesma)</i>
	REVELA PARCIALMENTE	Dá uma resposta incompleta.
	NÃO REVELA	Não responde ou responde incorretamente.
5. Preenchimento da coluna, aquando a realização da experiência com outros materiais	REVELA	O aluno faz novamente a experiência com os diferentes materiais e preenche as colunas corretamente.
	REVELA PARCIALMENTE	Faz a experiência e preenche as colunas, errando pelo menos num material.
	NÃO REVELA	Não responde ou preenche as colunas incorretamente.
6. Que conclusão obtiveste desta experiência?	REVELA	Expressa a sua opinião corretamente, de acordo com a experiência.
	REVELA PARCIALMENTE	_____
	NÃO REVELA	.Não responde ou responde incorretamente.
7. Ilustração da atividade experimental	REVELA	Ilustra todos os passos da atividade experimental.
	REVELA PARCIALMENTE	Ilustra, omitindo alguns passos da atividade experimental.
	NÃO REVELA	Não faz a ilustração.

Fig.2 – Grelha de Avaliação dos Exercícios de correspondência sobre a Bandeira Nacional

GRELHA DE AVALIAÇÃO – EXERCÍCIO DE CORRESPONDÊNCIA_BANDEIRA

DATA: 07.11.2017

INDICADORES ALUNOS	Corresponde a palavra "verde" a esperança	Corresponde a palavra "vermelho" a "coragem e o sangue dos Portugueses"	Corresponde "sete castelos" a "sete localidades..."	Corresponde "Quinas" a "Os cinco reis mouros que..."	Corresponde "Esfera armilar" a "Descobertas dos Portugueses"	Corresponde "Pontos do interior..." a "As chagas de Cristo"	Obs.
1	R	R	R	NR	R	R	
2	R	R	R	R	R	R	
3	R	R	R	NR	NR	NR	
4	R	R	R	R	R	R	
5	R	R	R	R	R	R	
6	R	R	R	R	R	R	
7	R	R	R	R	R	R	
8	R	R	R	R	R	R	
9	R	R	R	R	R	R	
10	R	R	R	R	R	R	
11	R	R	R	R	R	R	
12	R	R	R	R	R	R	
13	R	R	R	R	R	R	
14	R	R	R	R	R	R	
15	R	R	R	R	R	R	
16	R	R	R	R	R	R	
17	R	R	R	R	R	R	
18	R	R	R	R	R	R	
19	R	R	R	R	R	R	
20	R	R	R	R	R	R	
21	R	R	R	R	R	R	
22	R	R	R	R	R	R	
23	R	R	R	R	R	R	
24	R	R	R	R	R	R	
25	R	R	R	R	R	R	
26	R	R	R	R	R	R	
27	R	R	R	R	R	R	
28	R	R	R	R	R	R	
29	R	R	R	R	R	R	
30	R	R	R	R	R	R	
31	R	R	R	R	R	R	
32	R	R	R	R	R	R	
33	R	R	R	R	R	R	
34	R	R	R	R	R	R	
35	R	R	R	R	R	R	
36	R	R	R	R	R	R	
37	R	R	R	R	R	R	
38	R	R	R	R	R	R	
39	R	R	R	R	R	R	
40	R	R	R	R	R	R	
41	R	R	R	R	R	R	
42	R	R	R	R	R	R	
43	R	R	R	R	R	R	
44	R	R	R	R	R	R	
45	R	R	R	R	R	R	
46	R	R	R	R	R	R	
47	R	R	R	R	R	R	
48	R	R	R	R	R	R	
49	R	R	R	R	R	R	
50	R	R	R	R	R	R	

R – Revela 
 NR – Não Revela 
 NO – Não observado

Fig.3 – Grelha de Avaliação da Produção de um texto sobre o Halloween

DATA: 31.10.2017

INDICADORES ALUNOS	FORMATO		TEMA		TEXTUALIZAÇÃO			Obs.
	Extensão	Informação	Progressão	Estrutura	Sintaxe e Morfologia	Articulação		
1	R	R	R	RP	RP	RP	R	
2	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
3	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
4	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
5	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
6	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
7	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
8	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
9	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
10	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
11	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
12	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
13	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
14	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
16	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
18	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
19	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
20	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
21	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
22	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
23	R	R	R	RP	RP	RP	RP	
24	R	R	R	RP	RP	RP	RP	Faltou mais criatividade

- R – Revela
- RP – Revela Parcialmente
- NR – Não Revela

Anexo – Critérios de avaliação da Produção do texto sobre o Halloween

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO “HALLOWEEN”

DATA: 31.10.2019

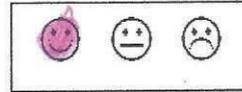
F O R M A T O	Extensão	REVELA	Produz um texto de extensão igual ou superior a 12 linhas.
		REVELA PARCIALMENTE	Produz um texto de extensão compreendida entre 7 e 11 linhas.
		NÃO REVELA	Produz um texto de extensão inferior a 6 linhas.

T E M A	Informação	REVELA	Aborda o tema indicado e dá o título
		REVELA PARCIALMENTE	Ignora o tema proposto ou não dá título. 
		NÃO REVELA	
	Progressão	REVELA	Desenvolve, de forma coerente, o texto.
		REVELA PARCIALMENTE	Desenvolve, de forma parcialmente coerente, o texto, apresentando incoerências, redundâncias ou repetições.
		NÃO REVELA	Produz um texto de conteúdo incoerente e de organização inconsistente.

T E X T U A L I Z A Ç Ã O	Estrutura	REVELA	Redige um texto com estrutura bem definida, segmentando as unidades maiores do discurso (demarcação das falas e das sequências narrativas/descritivas). Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada, na delimitação das unidades maiores do discurso (parágrafos) e das partes constituintes.
		REVELA PARCIALMENTE	Redige um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio das suas partes constituintes. Utiliza os sinais de pontuação, principalmente para marcar a delimitação de parágrafos.
		NÃO REVELA	Redige um texto utilizando, sobretudo, frases isoladas. Ignora os sinais de pontuação ou utiliza-os de modo aleatório, com infrações às regras.
	Sintaxe e morfologia	REVELA	Constroi frases, assegurando as regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza corretamente a pontuação, no interior da frase.
		REVELA PARCIALMENTE	Constroi frases, apresentando alguns erros/falhas no uso das regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação, no interior da frase, sem seguir sistematicamente as regras.
		NÃO REVELA	Constroi frases, apresentando muitos erros/falhas no uso das regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação, no interior da frase, de modo aleatório ou não a utiliza.
	Articulação	REVELA	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de erro, sobretudo, em palavras pouco frequentes ou em formas instáveis.
		REVELA PARCIALMENTE	Escreve com alguns erros ortográficos, de carácter não sistemático, cuja frequência se mantém na proporção de 3 a 5 erros em 50 palavras.
		NÃO REVELA	Escreve com elevada frequência de erros ortográficos, com carácter sistemático.

Anexo XXX – Registo de avaliação de uma atividade experimental no JI

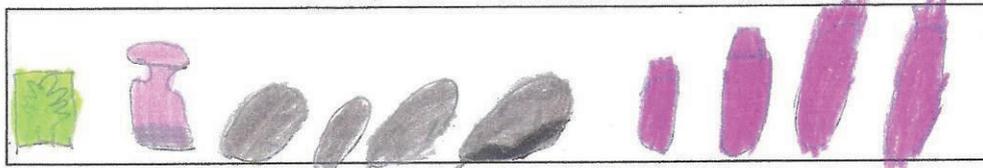
Experiência: "Dissolve-se ou não?"



Data: 26 de Maio de 2011

Nome: _____

Materiais utilizados



O que aconteceu?

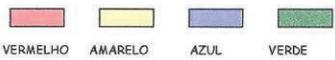
Dissolve-se?	Sim	Não
 Farinha		
 Sal		
 Pedra		
 Café		
 Azeite		
 Massa		
 Açúcar		

Comentários da Educadora/Criança:

Quando se vai o azeite a não se misturar.

Anexo XXXI – Grelha de autoavaliação/ diagnóstica da criança no JI

REGISTO DE AUTO AVALIAÇÃO (Ficha adaptada)

Já sei...			
O meu nome completo			
O nome do meu Pai			
O nome da minha Mãe			
A minha idade			
O mês em que nasci			
Identificar o meu nome escrito			
<p>As Cores</p>  <p>VERMELHO AMARELO AZUL VERDE</p>			
<p>Nome das figuras geométricas</p>  <p>RECTÂNGULO TRIÂNGULO QUADRADO CIRCULO</p>			
Vestir o casaco			
Abotoar o casaco			
Apertar os cordões			

Nome: _____
Data: ___/___/___

